

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7.SINIFLAR GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE
PERSPEKTİF'İN İŞBİRLİĞİNE DAYALI VE GELENEKSEL
ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE İŞLENMESİNİN ÖĞRENCİ TUTUM VE
BAŞARILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Mustafa DİĞLER

Danışman: Prof. Güler AKALAN

Ankara
Aralık,2011

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Mustafa DİĞLER'in "İlköğretim 7. Sınıflar Görsel Sanatlar Dersinde Perspektif'in İşbirliğine Dayalı ve Geleneksel Öğretim Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Tutum ve Başarılarına Etkisi" başlıklı tezi 08.12.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Güler AKALAN

Üye : Prof.Dr. Hasan BACANLI

Üye : Prof.Dr. Adnan TEPECİK

Üye : Prof.Dr. Serap BUYURGAN

Üye : Doç.Dr. Melek ÇAKMAK

ÖZET

Araştırmada ilköğretim 7. Sınıflar görsel sanatlar dersinde perspektifin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile uygulanması hedeflenmiştir. Bu araştırma, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” yaklaşımı etkinliklerine göre uygulamanın, öğrencilerin başarısına , derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi ile deney grubundaki öğrencilerin uygulanan öğretim hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

Araştırma, 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarısında Sivas ili milli eğitim bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda öğretim görmekte olan toplam 112 öğrencinin yer aldığı birbirine denk 4 sınıf üzerinde yürütülmüştür. Bu sınıflar; görsel sanatlar dersi uygulama sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı 2 deney grubu ve görsel sanatlar dersi kılavuz kaynak kitabın dikkate alınarak öğretimin yürütüldüğü 2 kontrol grubu olarak atanmıştır.

Araştırmada hem nicel, hem nitel veri toplama yöntemlerinden öntest- sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada veriler; başarı testi (öntest- sontest), tutum ölçeği ve deney grubunda uygulama sonrası öğrenci görüşleri tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan gruplara, başarı testi ve tutum ölçeği olarak deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest, deney grubuna uygulama sonrası işbirliğine dayalı öğrenme tutum ölçeği ve 12 hafta sonunda kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmada toplanan nicel verilerin istatistiksel çözümleri için SPSS 15(The Statistical Packet for The Social Science) ve Excel programlarından yararlanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde ortalamalar arasındaki farkları saptamak amacıyla standart sapma ve “t-testi” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile görsel sanatlar dersi kılavuz kaynak kitabın dikkate alınarak öğretimin uygulandığı kontrol grubunda elde edilen verilerle yapılan istatistiksel karşılaştırmalarda şu sonuçlara varılmıştır; İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine dayalı öğretimin

uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında eriş, kalıcılık ve tutum ölçęi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre öğrenmede öğrenciyi etkin kılarak öğrencilerin başarısını geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca işbirliğine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin; birlikte grup içerisinde etkileşim halinde oldukları için yaptıkları resimlerin daha iyi olduğunu, uygulama sırasında gösterilen film, animasyonlardan ve arkadaşlarıyla birlikte görsel sanatlar dersine hazırlanmaktan çok hoşlandıklarını; görsel sanatlar dersinde farklı etkinlikleri uygulama ile dersin eğlenceli geçmesi bakımından farklı olduğu ve uygulanan öğretimin bundan sonraki görsel sanatlar derslerinde de uygulanmasını bekledikleri görüşündedirler.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretime göre daha etkin bir öğrenme ortaya koyduğu görülmüş. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine dayalı öğretimin uygulanmasına ve yapılacak yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Görsel Sanatlar Dersi, Perspektif, Geleneksel Öğretim.

SUMMARY

The purpose of this study is the implementation of perspective with cooperative learning method in a 7th grade Visual Arts course. The aim is to investigate the impact of the implementation on students' success, their attitudes toward the course, and on the learning permanency, as well as to determine the opinions of the students in the experiment group.

The study has been conducted with a total of 112 students in 4 equivalent classes, who were enrolled in an elementary school operating under the Ministry of National Education, in the city center of Sivas. The study was conducted during the second semester of the 2010-2011 academic year. Two of these classes have been assigned to be the experimental groups, where the cooperative learning method was used in the Visual Arts course, and the other two classes have been assigned as the control groups, where the Visual Arts course was taught via teacher handbook activities.

Both quantitative and qualitative research methods have been employed in this study, and a pre-test post-test design has been used. The data has been collected with an achievement test (pretest & posttest), an attitude test, and a student opinions attitude test that has been administered to experiment group after the implementation. The achievement test and the attitude test have been given to groups as pretest and posttest before and after the intervention respectively. Attitude toward learning with cooperative learning scale has been administered to the experimental group after the intervention and a permanency test has been used after 12 weeks.

The quantitative data collected during the study has been investigated statistically with the Statistical Packet for the Social Science (SPSS) and Excel programs. To analyze the quantitative data, means and standard deviations have been calculated and t tests have been used to explore the significance of the differences between group means.

By the end of the study, from the comparisons of the experimental group instructed via cooperation-based teaching with the control group instructed via teacher handbook, it has been concluded that; Significant differences between the access, permanency, and attitude scores of the students in experimental groups - where the cooperative learning method was used- and the students in control groups -where the

traditional teaching method was used- have been found in the favor of the experiment groups. Compared to the traditional teaching method, cooperative learning method has been concluded to provide higher student achievement by activating the students. As a result of the interactions of students in cooperative groups in the experimental group; students in experimental groups were found to make better drawings. The students also stated that they liked the films and animations during the intervention and getting prepared for the Visual Arts course with their friends. Students agreed on that they enjoyed during the Visual Arts course by doing different activities and reported that they expect to have the same teaching method in their future Visual Arts courses.

Based on the findings of this study, it has been concluded that cooperative learning is a more effective method than traditional teaching. Cooperative learning based activities are recommended to be implemented in teaching and recommendations are made for future studies in this area.

Key Words: Cooperative Learning, Visual Arts Course, Perspective, Traditional Teaching

ÖNSÖZ

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, çok yönlü düşünen, düşündüklerini aktarabilen, başkalarının düşüncelerini olduğu gibi benimsemeyen, onları mutlak doğrular olarak görmeyen bir kişilik ve onları bilgiye ulaştıracak becerileri kazandırmak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle sistemimizde yaşanan bu değişim, sanat eğitiminde de yaşanmaktadır. Çağdaş bir eğitim sisteminde de sanat eğitiminin yeri çok farklıdır. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler bireylerin bu gelişim ve değişimlere ayak uydurmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu değişimlerin merkezinde ise okullar yer almaktadır. Okullarda öğretmenlerin bilgi aktarıcı, öğrencilerin ise pasif alıcı rollerinden sıyrılmaları eğitim öğretim yoluyla sağlanacaktır.

Okullarda sanat eğitiminin öğretilmesi ve uygulamasında amaç öğrenciyi sanatçı olmaya yöneltmek değil, nitelikli bir sanat kültürü oluşturmaktır. Öğrenciye farklı bakış açıları kazandırılarak yaratıcılıkları geliştirilmelidir. Bu bağlamda öğrenciye farklı yöntemlerle bilgiye ulaşma ve uygulama imkânları ile yaratıcılığını geliştirerek çevreye ve doğaya bu bilinçle bakmasını sağlamaktır.

Görsel sanatların ifade araçlarından biri olan perspektif hayatımızın her alanında kendini göstermektedir. Resimden mimariye, endüstriyel tasarımdan sahne dekor tasarımı gibi bütün güzel sanatlar bölümlerinde perspektifin önemli bir yeri vardır. Günümüzde her geçen gün daha hızlı gelişen teknoloji ile yaşamımız içerisindeki her türlü iş ve işlemlerimiz daha pratik ve hızlı uygulanabilir hale gelmiştir. Birçok alanda olduğu gibi eğitimde de teknolojinin sağladığı kolaylıklardan faydalanmak kaçınılmaz olmuştur. Gelişen hızlı teknoloji karşısında bilgi birikimlerimiz elden geçirilerek öğrencilere çağımızın yenilikleri ve imkânları ile tazelenip aktarılmalıdır.

Eğitim sistemleri, bireyler ve toplumlar arasındaki iletişimin öğrencilere küçük yaşta iken aktarılması için çeşitli dersler ve çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Bu yöntemler, hem bireyin sosyalleşmesinde önemli rol oynamakta hem de verilecek olan eğitimin verimli olabilmesini ve öğrenciyi başarıya götürebilmesini sağlamak için işbirliğinin gücünden faydalanmaktadır. Genellikle işbirliğinin gerekli olduğu bazı

disiplinlerde bu yöntemler öğrenci başarısına oldukça katkıda bulunur. Özellikle görsel sanatlar eğitimi gibi sanatın, eğitimin ve iletişimin bir arada bulunduğu bir disiplinde işbirliğinin inkâr edilemez bir önemi vardır.

Bu araştırma, görsel sanatlar dersinde perspektifin işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencinin başarısına, derse yönelik tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi bağlamında yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur. Öğrencilerin elde ettikleri kazanımları, günlük yaşamlarında kullanabilmelerine yönelik bir davranış kazandırması da beklenmektedir.

Bu tür uygulamaların başarıya ulaşması görsel sanatlar eğitiminin okul programında ne kadar önem ve yer kapladığı ile doğru orantılıdır.

Doktora öğrenimim sürecinde ve araştırmanın her aşamasında, bana yol gösteren, destek olan, emek veren danışmanım Prof. Güler AKALAN'a, yine doktora öğrenimim ve araştırma sürecinde, yaptığı yönlendirmelerle ufku genişleten yaklaşımından ve verdiği emekten dolayı Prof. Ahmet ATAN'a, araştırma sürecinde eğitim bilimsel yönlendirmeleri ile yardımcı olan Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya, istatistik verilerin yorumlanmasında yardımlarını esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Ziyet ÇINAR'a, tezimin dil bilimsel olarak başından sonuna kadar yanımda olup gerekli düzeltmelere emek harcayan Yrd.Doç.Dr. Cahit BAŞTAŞ'a, tezimin uygulamasında kullandığım animasyonların hazırlanmasında benden yardımlarını esirgemeyen Ankara Olgunlaşma Enstitüsü hocalarından Vahit TALİB'e, doktora öğrenimi sürecinde ders aldığım Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ'a, Prof. Dr. Alev KURU'ya, Prof.Dr. Zahide İMER'e, Prof. Dr.Serap BUYURGAN'a, Prof. Şeniz AKSOY'a, Prof.Dr. Zuhale CAFOĞLU'na, Prof.Dr. Ülker AKKUTAY'a ve doktora sürecim boyunca Ankara'da enstitü ile aramda köprü olan kardeşim Dr.Onur BİNGÖL'e teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecinde uygulama okulu olarak yararlandığım Sivas Yavuz Selim İlköğretim Okulu yöneticilerine, ders öğretmenleri Hayriye ÖZAY'a, 7-A, 7-B, 7-C ve 7D sınıfı öğrencilerine, yardımlarını gördüğüm meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

Ayrıca doktora öğrenimim ve araştırma sürecinde, yaşanmış olan tüm zorluklara hoşgörölü bir şekilde tavrı sergileyen ve destekleyen eşim Habibe DİĞLER'e ve yaşlarının üzerinde bir olgunluk göstererek anlayış ve sabır gösteren çocuklarıma çok çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER	Sayfa
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xvi
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xxii
RESİMLER LİSTESİ	xxvi
KISALTMALAR	xxviii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi	11
1.3. Alt Problemler.....	11
1.4.Araştırmanın Amacı.....	13
1.5. Araştırmanın Önemi.....	14
1.6.Varsayımlar (Sayılıtlar).....	15
1.7. Sınırlılıklar.....	16
1.8.Tanımlar.....	17

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Görsel Sanatlar.....	19
2.1.1. Görsel Sanatlar Eğitimi.....	19
2.1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Öğretim.....	19
2.1.3. Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinin Genel Amaçları.....	21
2.1.4. Görsel Sanatlar Eğitiminin İlkeleri.....	23
2.1.5. Görsel Sanatların Eğitimdeki Yeri.....	24
2.2. Görsel Sanatların Eğitime Katkısı.....	39
2.2.1. Görsel Sanatların Estetik Değer ve Algısal Duyarlılığın Gelişmesine Katkısı.....	39

2.2.2. Anlatım Aracı Olan Görsel Sanatlar Eğitiminin İletişime Katkısı.....	40
2.2.3. Görsel Sanatları Anlama Öğrenme Yetisini Geliştirmesi.....	46
2.2.4. Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilerdeki Var olan Yetenekleri ve Yaratıcılığı Geliştirmeye Katkısı.....	54
2.2.5. Görsel Sanatlar Eğitiminin Bireysel ve Toplumsal Katkısı.....	59
2.2.6. Görsel Sanatlarda Öğretim Yöntem Ve Teknikleri.....	63
2.2.6.1. İşbirlikli öğrenme	64
2.2.7. Görsel Sanatlar, Tasarım ve Estetik.....	64
2.2.8. Etik ve Estetik Aracı Olarak Görsel Sanatlar.....	65
2.2.9. İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersi.....	66
2.2.10. İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi.....	70
2.2.11. İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Grafikselsel Gelişim Özellikleri... ..	71
2.2.11.1. 11-13 Yaş Dönemi Gelişim Özellikleri.....	71
2.2.11.2. 11-13 Yaş Dönemi Sanatsal Gelişim Özellikleri.....	72
2.2.11.3. 11-13 Yaş Dönemi Çocuk Resimlerinin Özellikleri.....	75
2.2.12. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sanatsal Yönelimleri..	77
2.2.12.1. Şematik Yönelim	77
2.2.12.2. Mekanik Yönelim	77
2.2.12.3. Zihinsel Yaklaşım	78
2.2.12.4. Sezgisel Yaklaşım	78
2.3. Görsel Sanatlar Dersi Programı.....	78
2.3.1. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları.....	79
2.3.1.1. Genel Amaçlar.....	79
2.3.2. Görsel Sanatlar Dersi Programı'nın Özellikleri.....	80
2.3.3. Görsel Sanatlar Dersi Programının Temel Yaklaşımı.....	81
2.3.4. Görsel Sanatlar Dersi Programının Yapısı.....	82
2.4. İlköğretim 7. Sınıflarda Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının İncelenmesi.....	82

2.4.1. İlköğretim 7. Sınıflarda Görsel Sanatlar Dersi Öğretim	
Programının Kapsamı.....	83
2.4.1.1. Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları.....	83
2.4.1.1.1 Bireysel Ve Toplumsal Amaçlar.....	83
2.4.1.1.2. Algısal Amaçları.....	84
2.4.1.1.3. Estetik Amaçları.....	84
2.4.1.1.4. Teknik Amaçları.....	85
2.4.2. Görsel Sanatlar Eğitiminin İlkeleri.....	85
2.4.2.1. Görsel Sanatlarda Biçimlendirme.....	87
2.4.2.1.1. 7.Sınıflar İçin “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme” Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımlar....	87
2.5. Geleneksel Öğretim Yöntemi.....	88
2.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	91
2.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Nedir?.....	91
2.6.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Tarihsel Gelişimi.....	97
2.6.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri.....	99
2.6.3.1. Olumlu Bağımlılık.....	100
2.6.3.1.1. Olumlu Amaç Bağımlılığı.....	101
2.6.3.1.2. Olumlu Ödül Bağımlılığı.....	102
2.6.3.1.3. Olumlu Kaynak Bağımlılığı.....	102
2.6.3.1.4. Olumlu Rol Bağımlılığı.....	103
2.6.3.1.5. Olumlu Görev Bağımlılığı.....	103
2.6.3.2. Bireysel Sorumluluk.....	103
2.6.3.3. Yüz Yüze Etkileşim.....	105
2.6.3.4. Sosyal Beceriler.....	107
2.6.3.5. Grubun Kendini Değerlendirmesi.....	108
2.6.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri.....	110
2.6.4.1. Birlikte Öğrenme.....	110
2.6.4.2. Öğrenci Takım Öğrenmesi (ÖTÖ).....	110
2.6.4.3. Grup Araştırması.....	111
2.6.4.4. Akademik Çelişki.....	114
2.6.4.5. Birleştirme I, II, III.....	115
2.6.4.6. Kompleks Öğretim.....	115

2.6.4.7. İşbirliği-İşbirliği.....	115
2.6.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Üstünlükleri.....	116
2.6.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Akademik Başarıya Etkisi.....	118
2.6.7. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Becerilere Etkisi.....	118
2.6.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Kişisel Saygıya Etkisi.....	119
2.7.1. Geleneksel Öğretim Yaklaşımı İle İşbirliğine Dayalı Öğretim Yaklaşımının Değerlendirilmesi.....	120
2.8. Görsel Sanatlarda İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi.....	121
2.8.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modelinin Temel Özellikleri ve Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından Genel Bir Değerlendirme.....	125
2.8.2. Görsel Sanatlar eğitiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modelinin Uygulanması.....	128
2.8.3. Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları.....	130
2.8.4. Görsel sanat Eğitimi Açısından İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Eleştiriler ve Olumsuz Durumların Gerçekleşmemesi İçin Alınabilecek Önlemler.....	131
2.9. Bu Araştırmada Uygulanacak İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	133
2.9. 1. Birlikte Öğrenme.....	133
2.10. Perspektif Bilgisi.....	137
2.10.1. Perspektif Nedir?.....	137
2.10.2. Perspektifin Tarihçesi.....	139
2.10.3. Perspektifin Türleri.....	144
2.10.4. Perspektifin Temel Unsurları.....	146
2.10.4.1. Yer Çizgisi (zemin çizgisi)	146
2.10.4.2. Ufuk Düzlemi	146
2.10.4.3. Göz Noktası - İstasyon Nokta - Gözlem Noktası- Görme Konisi.....	147
2.10.4.4. Resim Düzlemi.....	147
2.10.4.5. Resim Düzleminin Saptanması	147
2.10.4.6. Kaçma Noktası veya Kaçma Noktaları	147
2.10.4.7. Kaçan Çizgiler.....	147

2.10.4.8. İzdüşümü.....	147
2.10.4.9. Derinlik.....	147
2.10.4.10. Boyut.....	148
2.10.4.11. İzdüşümü.....	148
2.10.4.12. Derinlik.....	148
2.10.4.13. Üç Boyut.....	149
2.10.5.Perspektif Kurallarına Uygun Çizimlerde Dikkat Edilecek Noktalar.....	149
2.10.6.Perspektif ve Modle.....	150
2.10.6.1.Derinlik, Mekân, Yüzey, Perspektif ve İşlev (Fonksiyon).....	152
2.10.7. Sanat Eğitiminde Perspektifin Yeri.....	154
2.10.8. Görsel Sanatlar Dersi Müfredat Programında Perspektifin Yeri.....	155

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni.....	158
3.2. Evren Ve Örneklem.....	161
3.3. Veri Toplama Araçları.....	162
3.3.1. Başarı Testi.....	162
3.3.2. Tutum Ölçeği.....	163
3.3.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri Tutum Ölçeği.....	165
3.3.4. Öğrencilerin Resim Çalışmalarının Sıralaması.....	165
3.4. Verilerin Toplanması.....	166
3.4.1. Deney Grubu Deneysel İşlem Materyalleri (Öğretme Durumları)..	166
3.5. Deney Grubunda Uygulanan Deneysel İşlemler (Araştırmanın Uygulanması)	169
3.5.1.Süre: 15 Ders Saati.....	170

3.5.2.Kazanımlar.....	170
3.5.3.Öğretim Süreci.....	171
3.5.3.1.Deney grubunda.....	171
3.5.3.2.Kontrol grubunda	171
3.5.4.Değerlendirme.....	172
3.5.4.1Deney Grubunda Değerlendirme.....	172
3.5.4.2.Kontrol grubunda değerlendirme.....	174
3.5.5. Deney Grubu Uygulama Süreci	174
3.5.5.1. Etkinlik: 1.....	176
3.5.5.2. Etkinlik: 2.....	179
3.5.5.3. Etkinlik: 3.....	182
3.5.5.4.Etkinlik: 4.....	184
3.5.6. Verilerin Analizi Ve Yorumlanması.....	187
3.5.6.1. Nitel Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi...	188

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yönteminin Görsel Sanatlar Dersindeki Öğrenci Başarısına, Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	190
4.2. Araştırmanın Nicel Bulgu ve Yorumları.....	190
4.2.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	190
4.2.2.ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	192
4.2.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	193
4.2.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	195
4.2.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	197
4.2.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	199
4.2.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	201
4.2.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	204
4.2.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	206
4.2.10.Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	207
4.2.11.Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	209

4.2.12. Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	210
4.2.13. Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	212
4.2.14. Ondörtüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	214
4.2.15. Onbeşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	215
4.3. Araştırmanın Nitel Bulgu ve Yorumları.....	224
4.3.1. 7.Sınıf Deney Grubu Öğrencilerin Yaptıkları Resimlerde Perspektifin Uygulanması İle İlgili Bulgular ve Yorumlar...	224
4.3.2. 7.Sınıf Kontrol Grubu Öğrencilerin Yaptıkları Resimlerde Perspektifin Uygulanması İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	228

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	234
5.2. Öneriler.....	240
KAYNAKÇA	243
EKLER.....	261

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo1- Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen.....	159
Tablo 2- Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	160
Tablo 3- Uy. Erişİ T. Değ. Ölç. Ait İç Tutarlılık Katsayıları.....	163
Tablo 4- Uy. Erişİ(Tutum) T. Değ. Ölç. Ait İç Tutarlılık Katsayıları.....	165
Tablo 5- Grupların Puanlama Tablosu.....	174
Tablo 6- DeneY ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)(Tutum ölçeği).....	191
Tablo 7- DeneY ve Kontrol Gruplarının Bilgi Düzeyi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi).....	192
Tablo 8- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erişİ Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları (Tutum ölçeği).....	194
Tablo 9- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Erişİ Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları.....	195
Tablo 10- DeneY Grubu Öğrencilerinin Erişİ Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları (Tutum ölçeği)	197
Tablo 11 - DeneY Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Erişİ Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları.....	200
Tablo 12- DeneY ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erişİ (Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Sonuçları (Tutum ölçeği).....	201
Tablo 13- DeneY ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Erişİ (Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	204
Tablo 14- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t – Testi Sonuçları (Tutum ölçeği)	206
Tablo 15- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları...	208

Tablo 16- Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Puanlarının(Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları (Tutum ölçeği).....	209
Tablo 17- Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları...	211
Tablo 18- Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları...	213
Tablo 19- Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t – Testi Sonuçları.....	214
Tablo 20- Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı	216
Tablo 20 A- Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı	217
Tablo 20 B- Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı	218
Tablo 20 C- Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı	219
Tablo 20 D- Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı	220
Tablo 20 E- Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı	221
Tablo 20 F- Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı	222

Tablo 21 - İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi	374
Tablo 21 A - İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi	375
Tablo 21 B- İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi	376
Tablo 21 C- İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi	377
Tablo 21 D- İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi	378

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf	Sayfa
Fotoğraf 1 - Araştırmacı deney grubunda Çöl animasyonunu deney grubuna sunarken.....	339
Fotoğraf 2 - Deney grubu öğrencileri hazırladıkları power point sunumunu arkadaşlarına aktarırken.....	339
Fotoğraf 3 - Araştırmacı perspektif animasyon sunumunu sınıfa aktarırken...	340
Fotoğraf 4 - Deney grubu öğrencileri üç boyutlu perspektif cetveli üzerinde uygulama ve inceleme yaparken.....	340
Fotoğraf 5 - Bir başka deney grubu üç boyutlu perspektif cetveli üzerinde uygulama ve inceleme yaparlarken.....	341
Fotoğraf 6 - Deney grubu öğrencileri karakalem tekniğinde sokak çalışması üzerinde çalışırken ve uygulama yaparlarken.....	341
Fotoğraf 7 - Deney grubu öğrencileri sokak konulu örnek çalışmalarını incelerken.	342
Fotoğraf 8 - Deney grubu öğrencisi M. A. D.'nin sokak konulu çalışması.....	342
Fotoğraf 9 - Deney grubu öğrencisi S. N.Ö.'nün sokak konulu çalışması.....	343
Fotoğraf 10 - Deney grubu öğrencisi R. Ç.'nin sokak konulu çalışması.....	343
Fotoğraf 11 - Deney grubu öğrencisi Y. T.'nin sokak konulu çalışması.....	344
Fotoğraf 12 - Deney grubu öğrencisi Y. Y.'nin karakalem çalışması.....	344
Fotoğraf 13- Deney grubu öğrencileri lavi tekniği ile ilgili sunumlarını yaparken.	345
Fotoğraf 14 - Deney grubu öğrencileri lavi tekniğinde çalışırken.....	345

Fotoğraf 15- Deney grubu öğrencisi S. Y.’nın lavi tekniğinde çalışması.....	346
Fotoğraf 16 - Deney grubu öğrencisi H. Y.’ın lavi tekniğinde çalışması.....	346
Fotoğraf 17 - Deney grubu öğrencisi H. I.’ın lavi tekniğinde çalışması.....	346
Fotoğraf 18 - Deney grubu öğrencisi E. D. G.’in lavi tekniğinde çalışması.....	347
Fotoğraf 19 - Deney grubu öğrencisi Y. T.’ın lavi tekniğinde çalışması.....	347
Fotoğraf 20 - Deney grubu renkli peyzaj çalışması yaparken.....	348
Fotoğraf 21 - Deney grubu renkli peyzaj çalışması sınıftan genel görünüm.....	348
Fotoğraf 22 - Deney grubu öğrencileri hava perspektifi sunumu yaparken.....	348
Fotoğraf 23 - Deney grubu öğrencileri örnek çalışmaları incelerken ve ders hazırlığı yaparken.....	349
Fotoğraf 24 - Deney grubu öğrencilerinden M. I.’ın Peyzaj Çalışması.....	349
Fotoğraf 25 - Deney grubu öğrencilerinden M. H.’ın Peyzaj Çalışması.....	350
Fotoğraf 26 - Deney grubu öğrencilerinden S. S.’ın Peyzaj Çalışması.....	350
Fotoğraf 27 - Deney grubu öğrencilerinden Y. T.’ın Peyzaj Çalışması.....	350
Fotoğraf 28 - Deney grubu öğrencilerinden K. N. A.’ın Peyzaj Çalışması.....	351
Fotoğraf 29 - Deney grubu öğrencilerinden G. Y.’nın Peyzaj Çalışması.....	351
Fotoğraf 30 - Deney grubu sanatçı inceleme çalışması öğrenciler konu üzerinde tartışırken.....	352
Fotoğraf 31 - Deney grubu sanatçı inceleme çalışması öğrenciler konu üzerinde tartışırken.....	352

Fotoğraf 32 - Deneý grubu öđrencilerinden 6. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması.....	353
Fotoğraf 33 - Deneý grubu öđrencilerinden 3. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması.....	353
Fotoğraf 34 - Deneý grubu öđrencilerinden 5. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması.....	354
Fotoğraf 35 - Deneý grubu öđrencilerinden 8. Grubun röpröduksiyon ve Detay çalışması.....	354
Fotoğraf 36 - Deneý grubu öđrencilerinden 2. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması.....	355
Fotoğraf 37 - Çöl ve güneş power point sunum.....	356
Fotoğraf 38 - Arabalar filmi sunumu.....	356
Fotoğraf 39 - Perspektif nedir? power point sunum.....	356
Fotoğraf 40 - Perspektif animasyon sunum.....	357
Fotoğraf 41 - Kaçma noktaları power point sunumu.....	357
Fotoğraf 42 - Perspektif çeşitleri power point sunumu.....	357
Fotoğraf 43 - Perspektif power point sunumu.....	358
Fotoğraf 44 - Power point sunumu.....	358
Fotoğraf 45 - Arabalar animasyon sunumu.....	358
Fotoğraf 46 - Kontrol grubu geleneksel sınıf ortamında çalışırken.....	359

Fotoğraf 47 - Kontrol grubu öğrencileri karakalem çalışmaları incelerken.	360
Fotoğraf 48 - Kontrol grubu öğrencileri karakalem çalışmalarını uygularken.	361
Fotoğraf 49 - Kontrol grubu öğrencileri lavi tekniğinde çalışırken.....	361
Fotoğraf 50 - Kontrol grubu öğrencileri röpröduksiyon örnek çalışmaların İncelerken.....	362
Fotoğraf 51 - Araştırmacı kontrol grubu öğrencilerine renkli peyzaj çalışmalarında yardım ederken.....	362
Fotoğraf 52 - Kontrol grubu öğrencilerinden B. S.'ın karakalem çalışması...	363
Fotoğraf 53 - Kontrol grubu öğrencilerinden S. K.'ın karakalem çalışması....	363
Fotoğraf 54 - Kontrol grubu öğrencilerinden N. Z.'nın karakalem tekniğinde çalışması.....	364
Fotoğraf 55 - Kontrol grubu öğrencilerinden M. A.'un lavi tekniğinde çalışması.....	365
Fotoğraf 56 - Kontrol grubu öğrencilerinden M. I.'ın lavi tekniğinde çalışması.	366
Fotoğraf 57 - Kontrol grubu öğrencilerinden F. K.'ın lavi tekniğinde çalışması	366
Fotoğraf 58 - Kontrol grubu öğrencilerinden A. A.'ın peyzaj çalışması.....	366
Fotoğraf 59 - Kontrol grubu öğrencilerinden C. Ş.'nin peyzaj çalışması.....	367
Fotoğraf 60 - Kontrol grubu öğrencilerinden E.Y.'ın peyzaj çalışması.....	367
Fotoğraf 61 - Kontrol grubu öğrencilerinden F. K.'ın peyzaj çalışması.....	367
Fotoğraf 62- Kontrol grubu öğrencilerinden C. Ş.'nin röpröduksiyon çalışması...	368

Fotoğraf 63 - Kontrol grubu öğrencilerinden S. K.'ın röpröduksiyon çalışması....	368
Fotoğraf 64- Kontrol grubu öğrencilerinden Z. S. D.'in röpröduksiyon çalışması..	369
Fotoğraf 65- Kontrol grubu öğrencilerinden Z. D.'in röpröduksiyon çalışması....	369
Fotoğraf 66 - Deney grubu süreç dosyası kapağı 1.....	370
Fotoğraf 67 - Deney grubu süreç dosyası kapağı 2.....	370
Fotoğraf 68 - Deney grubu haftalık grup raporu.....	371
Fotoğraf 69 - Deney grubu grup içi öğrenci çalışması 1.....	371
Fotoğraf 70 - Deney grubu grup içi öğrenci çalışması 2.....	372
Fotoğraf 71 - Deney grubu grup içi öğrenci çalışması 3.....	372

RESİMLER LİSTESİ

Resim	Sayfa
Resim 1- Giotto di Bondone (1266/7-1337) Anna'ya Müjde 1302-1305. Fresko. Arena Şapeli, Padova, İtalya.....	379
Resim 2- Giotto, İblisleri Kovan Francesco, 1337, tahta üzerine boya, Paris, Louvre Müzesi.....	379
Resim 3- Albercht Dürer “Bir kadının perspektif çizimlerini yapan ressam” 1532..	380
Resim 4- Masaccio, Kutsal Teslis, 1427, Fresk,680x475cm. Santa Maria Novella, Floransa.....	380
Resim 5- Andrea Mantegna, Ölü İsay'a Ağıt y. 1500, Tuval üzerine yağlıboya Galleria Brera, Milano, İtalya.....	381
Resim 6- Leonardo da Vinci, Son Akşam Yemeği, 1495-98, St. Maria delle Grazie Manastırı, Milano.....	381
Resim 7 - Firet Mualla “Balıkçı”.....	382
Resim 8 - Edward Munch “Çılgılık”.....	382
Resim 9 - Henri Matisse “Kırmızı Uyum”.....	383
Resim 10 - Ahmet Atan “Eyüp Sutan”.....	383
Resim 11 - Mahmud Cüda “Natürmort”.....	384
Resim 12 - Osman Hamdi“Kaplumbağa Terbiyecisi”.....	384
Resim 13 - Edward Munch “Melankoli”.....	384
Resim 14 - Ahmet Atan “Fatih Türbesi Avlusu”.....	385
Resim 15 - Ahmet Atan “Eyüp Sultanda Güvercinler”.....	385

KISALTMALAR

İDÖBÖYE: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Birlikte Öğrenme Yaklaşımı Etkinlikleri

İDÖBÖ: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Birlikte Öğrenme

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖTÖ: Öğrenci Takım Öğrenmesi

SPSS: Statistic Package for Social Science

TOT: Takım-Oyun-Turnuva

SS: Standart Sapma

X: Aritmetik Ortalama

N : Denek Sayısı

P : Olasılık

Akt. : Aktaran

Bkz : Bakınız

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, denenceler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Okullarda sanat eğitiminin öğretilmesi ve uygulatilmasında amaç öğrenciyi sanatçı olmaya yöneltmek değil, nitelikli bir sanat kültürü oluşturmaktır. Öğrenciyeye farklı bakış açıları kazandırılarak yaratıcılıkları geliştirilmelidir. Bu bağlamda öğrenciyeye farklı yöntemlerle bilgiye ulaşma ve uygulama imkânları ile yaratıcılığını geliştirerek çevreye ve doğaya bu bilinçte bakması sağlanmalıdır.

İnsanın doğasındaki en önemli özelliklerinden biri sosyal bir hayat sürdürmesidir. Bu sosyal hayat iletişim, paylaşım, işbölümü ve işbirliği gibi davranışları da beraberinde getirmektedir. Bu davranışlar sosyal hayatın sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için gereklidir. Sosyal hayatın ve alt gerekliliklerinin sürekliliği ve geliştirilmesi için bu davranışların toplum içinde kişilere ve sonraki nesillere aktarılması toplumsal gelişim açısından gereklidir. İşte bu noktada eğitim ve iletişim devreye girmektedir. Zaten eğitim ve iletişimi birbirinden farklı düşünmek neredeyse imkânsızdır denilebilir. İletişim olmadan eğitim olmadığı gibi eğitim olmadan da iletişimin gerçekleşemeyeceği söylenebilir.

Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin ve toplumların bilgiye olan gereksinimini arttırmıştır. Buna bağlı olarak bilgiyi elde etmenin, üretmenin, kullanmanın ve iletme imkânlarının geliştirilmesinin ve hatta yenilenmesinin zorunlu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bireyin bilgiye ulaşması, sürekli olarak değişen şartlara ayak uydurması ve üretken olması, alacağı eğitimin niteliğine bağlı olduğu ifade edilebilir. Çünkü nitelikli bir eğitim, bireylerin zihinsel ve el becerilerini, yaratıcılıklarını geliştirerek onların içinde buldukları ortama uygun davranışları elde etmelerine yardım edebilir.

Değişen ve gelişen dünyanın, değişen ve gelişen insanı artık bilgiyi eskisinden daha hızlı edinmekte ve edindiği bilgiye yenilerini de ekleyip bilgiyi dolaşıma sunmaktadır. Hal böyle olunca eğitim yöntemleri de bu hızlanmaya ve dolaşıma cevap verecek şekilde düzenlenir. Eski eğitim yöntemleri insana bilgi taşıyıcı rolü verirken yeni eğitim yöntemleri bilgiyi yapılandırma rolünü verir.

Amaçlanan, çağdaş toplumların nitelikli insanları, okuyan, araştıran, sorgulayan, tartışan, karşılaştıran, bilimsel düşünceye inanan; duygularını, düşüncelerini, aklını başkalarının ipoteği ve güdümüne bırakmayan; kendini, içinde yaşadığı doğayı ve toplumu tanıyan, anlayan, yaratıcı güçlerini özgürce ortaya koyan, estetik duyguları gelişmiş, insani değerleri yücelmiş, her yönü paylaşımcı niteliklerle donanmalıdır(Pekmezci,2002:36).

“ Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; planlı ya da tesadüfi olabilir. Okul, okuma- yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme v.s. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çabalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısaca, eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir”(Akyüz,1997:3).

Türkiye’de son yıllarda artan nitelikli eğitim talebini karşılama ve geleceğin şartlarına uygun bireyler yetiştirmenin, şimdiki Türk Eğitim Sisteminin görevleri arasında olduğu söylenebilir. Buna dayalı olarak Milli Eğitim Sisteminin temel amaçları arasında, gençlere yetenek ve ilgilerine uygun, kendilerini mutlu, verimli ve başarılı kılacak bir meslek ve beceri kazandırmanın yer aldığı görülür (Çetinkaya ve diğerleri,1999: 91).

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne süregelen politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları aynı anda içinde bulunduran bir olgu olmasından dolayı tanımının yapılması zor olan bir kavramdır. Eğitim, bireylerden oluşan toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum (uygun değer) bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (<http://mevcut.neteyaz.com/okul-oncesi/egitim>).

Eğitim, bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Çağdaş anlayış, toplumu ileriye götürebilecek geliştirebilecek değişimleri de sağlayabilecek (etken uyum) bireyler yetişmesini gerektirmektedir (Külahoğlu,2002: 80). Bunun için de bireylerin yetişmesinde, sanata ve sanatçıya duyarlı bir toplum oluşmasında, çağdaş, araştırmacı, aktif, bilgi aktarımcı, yenilikçi ve idealist kişilerin yetiştirilmesinde, amaçları doğru belirlenmiş sanat eğitimi programları önem kazanır.

İnsanlık tarihi ile paralellik gösteren en önemli olgulardan biri de tartışmasız sanattır. Sanatı hangi bağlamda ele alırsak alalım, insansız düşünme olanağı yoktur. Çünkü her şeyden önce, sanat, insanlar tarafından var edilir ve insanlar için var edilir. Konusu da, dolaylı ya da dolaysız insandır.

İnsanlar bilerek veya bilmeyerek yaşamının her diliminde, bazen yoğun bir biçimde bazen de daha az, sanat ile ilişki içerisinde olurlar. Çünkü insanlar günlük yaşamlarının her anında, doğrudan veya dolaylı olarak bir sanat ürünü ile yüz yüze gelirler: Okuduğumuz kitabın kapağındaki tasarım, marketlerde dolaşırken baktığımız ürünlerin ambalajları ve onların markasını gösteren sembolü, tv’de izlediğimiz bir film, tiyatrodaki seyrettiğimiz bir oyun, evimizin duvarına astığımız yağlıboya tablo, otomobilde veya evde iken dinlediğimiz müzik buna örneklerdir. Bu örnekler bize, sanatın insan yaşamında ve onu çevreleyen ortamda sürekli olduğunu göstermektedir (Alakuş ve Mercin,2009:1).

Sanat, insanın vazgeçemediği gereksinimlerinden biridir. Çünkü sanat, insanın fizyolojik ve psikolojik yapısındaki boşluğu dolduran bir olgudur. Yani insanın ruhsal, duygusal, zihinsel ve fiziksel tatminini sağlayan, sanatçıya ve tüketicisine mutluluk veren çok kapsamlı bir kavramdır. Ayrıca sanat, bireyin yaşadığı toplum da etrafında olup bitenlere karşı kendini farklı biçimlerde ifade edebildiği dinamik bir süreçtir(Hicks,2004: 4).

Thomas Munro, sanatı; “doyurucu estetik yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisi, doyurucu bir estetik yaşantı ise, mutlaka güzellik etkisi oluşturmak zorunda değildir” şeklinde tanımlanmaktadır (Sözen ve Tanyeli, 2007:208). Tarihi süreç içerisinde sanatın rolü, başlangıçta görünen bir belgesel özelliğiyle yansıtmakken, daha sonra Klee’nin” sanat görüneni vermez, onun işlevi (görünmeyeni) görünür kılmaktır, yani düşünceyi görselleştirmektir”(Alakuş ve Mercin,2009:1).

Dewey’e (1934) göre sanat, yaşamaktır ve insan bilincini yeniden düzenleyebilecek kazanımları sağlayan ve bu sayede duygu birliği oluşturan; gücü ve insanın yaratıcı yönünü teşvik eden farklı bir etkinliktir. Bununla birlikte sanat, hayatta var olmak için sürdürülen bir deneyimdir. Sanat ve buna bağlı olarak sanat eseri, insan yaşamının belli zaman dilimlerinin sembolleşmesini, yani bireyin yaşamının o anki kesitinin kayıt altına alınmasının da bir göstergesidir (Alakuş ve Mercin,2009:2).

Gerek sanat gerek eğitim, ister bir olgu olarak düşünölsün ister bir süreç, her ikisi de var olabilmelerini ikiye özneye borçludur. Sanattan söz edebilmek için eğiten kadar eğitilenin

varlığı kaçınılmazdır. Bu öznelardan biri olmadığında, hatta talep, yani sanatseverle eğitilen olmadığın da arz da olmaz (Erinç,2004: 86).

Sanat, yalnızca heykel, resim, senfoni demek değildir. Sanat hayatı anlayan zekânın, onu en ilgi çekici, en güzel biçimlere sokması demektir. O halde zekânın oluşma ve gelişme döneminde ya da dönemlerinde yaygın bir eğitimle sanat okuyucuları yetiştirebilen çevre ve kültürel ortam, sadece bireyin ve toplumun gelişmesini, bir anlamda da çağdaşlaşmasını değil, aynı zamanda kendini(kültürü) diri tutar, geliştirir ve yüceltir. Böylece istenen istenmesi gereken sürekli etkileşim de sağlanmış olur (Erinç,2004: 89).

Sanat, tüm sosyal ve estetik boyutları ile “toplumsal bir olgudur ve toplumun kendisinden kaynaklanır” (San, 2003: 45). Bu durum, sanatın toplumsal karakterinin ve evrenselliğinin göz önünde tutulmasını sağlar. Sanat eğitimi, çocuk ve gençlerin kişilik kazanımlarını sağlayacağı gibi estetiksel açıdan da yaşadıkları çevreye daha muntazam ve düzen getirici bir gözle bakmalarını sağlar. Sanatsal ve kültürel olarak öğrendikleri değerleri taşıyarak toplumda kaybolmuş bazı değerlerin yeniden kazanılmasına yardımcı olur, katkıda bulunur.

Boydaş “Sanat hayatın öneminden başka bir şey öğretmez. Sanatçıların ortaya koydukları gerçekler, bilim adamlarının bulduğu gerçeklerden önemsiz değildir. Resim sessiz şiir, şiir konuşan resimdir. Resim, müzik, heykel sanatçılarının arasındaki fark kullandıkları araçlardır” diyerek sanatın ve sanatçının hem toplumsal önemine hem de toplumsal değerine açıklık getirir (Boydaş, 2007: 7).

Unutulmamalıdır ki estetik ve yaratıcı olgu ve süreçlerinin didaktik açıdan önemi vardır ve sanat eğitimi ile sanat kuramları bütünsel bir sorunsal oluşturur. Bu sorunsal, sınırları aşan, disiplinler arası bir sorunsaldır. Bu sorunlarla en çok sanat eğitimbilimi uğraşır.

Sanat eğitimi, genel eğitim tarihinin her döneminde var olan bir olgudur. Sanat eğitiminin geçirdiği evreler, genel eğitim sürecinde oldukça hızlı gelişime ve değişime uğramaktadır. Sanat eğitimi yoluyla çocuk, uygulamalı olarak bilgi ile yüzleşir. Sanat eğitimi alan çocuk ile almayan çocuk bir olmaz. Sanat eğitimi alan çocukların, yaşam biçimleri, hayata ve olaylara bakışları değişir. Karşılaşılan zorluklar karşısında panik atak olumsuzluğuna düşmeden pratik çözümler geliştirir (Atan,2010).

Sanat eğitim bilimi özellikle yetişmekte olan insanın yaratıcı sanatsal eğitiminin, sürekli gelişme içinde bulunan bir dizge olarak ele alındığı bilimdir. Bilimsel bir düzence olma bakımından çok da eski olmayan sanat pedagojisinin dizgesel bir kuramının ve özel araştırma teknik ve yöntemlerinin oluşması zaman almıştır. Kişilik oluşmasında sanat eğitiminin yapıcı etkinliğini düzenlilikler içinde ortaya koymak; sanat eğitimbilim süreçlerinin içerik, örgütlenme, yöntem ve öğretim bilgisel(didaktik) bakımdan biçimlendirilmesini bilimsel olarak çözmek ve böylece sanat eğitiminin etkinliğini artırmak. Sanat eğitimbiliminin vardığı sonuçları, kavramlar, düzenlilikler, kuram ve varsayımlar olarak saptar. Kendine özgü araştırma yöntemlerini ve sanat pedagojisi alanın da yeni bilgilerin edinilme ve uygulanmasını gösterecek bir bütün” süreçler, kurallar, sayıtlı ve beklentiler dizgesi” nin kuramsal temellerini geliştirir (San ve İlhan,2006:8).

Eğitim sistemleri, bireyler ve toplumlar arasındaki iletişimin öğrencilere küçük yaşta aktarılması için çeşitli dersler ve çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Bu yöntemler, hem bireyin sosyalleşmesinde önemli rol oynamakta hem de verilecek olan eğitimin verimli olabilmesini ve öğrenciyi başarıya götürebilmesini sağlamak için işbirliğinin gücünden faydalanmaktadır. Genellikle işbirliğinin gerekli olduğu bazı disiplinlerde bu yöntemler öğrenci başarısına oldukça katkıda bulunur. Özellikle Görsel Sanatlar Eğitimi gibi sanatın, eğitimin ve iletişimin bir arada bulunduğu bir disiplinde işbirliğinin inkâr edilemez bir önemi vardır.

Öğrenme ve merak kavramı insanlığın varoluşu kadar eskidir. Öğrenme, insanoğlunun ilk çağlardan beri çevresi ile iletişimi sonucunda gerçekleştirdiği bir eylemin sonucudur. Geçmişten günümüze öğrenme güdüleri değişerek ve gelişerek farklı yollar izlemiştir ve en etkin öğrenme modeli bireyin öğrenme aktivasyonu içindeyken ne kadar çok duyu organları kullandığı ile de olumlu bir paralellik izlemiştir. Görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme böylece çok farklı duyu kanallarından gelen uyaranların etkileri ile sağlandığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda eğitimde teknoloji kullanımı ve bunun sanat eğitimine katkısı oldukça önemli bir konudur. Görsel deneyimler bizlere sanat eğitimi konusunda yeni yaklaşımlar getirir.

Çağdas eğitim sistemi ve geleneksel eğitim sistemi bireylerini karşılaştıran Yolcu'nun (2004: 81) belirttiği gibi, çağdaş bir eğitim; kişinin yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı, bildiklerini uygulayabilen nitelikler kazanmasını sağlayan, kişilik geliştirici bir eğitimidir. Bu bağlamda çağdaş eğitimde, ezberle dayanan, fazla bilgi yükleyici, verilen bilginin olduğu gibi benimsenmesini, ezberlenen bilgilerin yeniden aktarılmasını öngören bir sisteme ve yönetime yer yoktur. Şurası açıktır ki, ilköğretim birinci kademedan başlayarak orta ve yüksek öğrenim

sırasında öğretmenin söylediklerini sadece "belleme"ye, sınavlarda "tekrarlamaya" veya "nakletme"ye, "aktarma"ya yönlendirilen öğrenci, yaratıcı düşüncüyü kullanamayacağı gibi, var olan yaratıcılığının da körelmesine sebep olacaktır. Belki yığınla bilgiye sahip olacaktır, ama "yapıcı" ve "yaratıcı" olamayacaktır.

Geçmişteki usta-çırak ilişkisinde sıyrılarak disiplinler arası sanat eğitiminin önemine vurgu yapan Mamur (2004: 1) ise şunları belirtmektedir; Yirmi birinci yüzyılda teknolojik gelişmeler ve hızlı iletişimle birlikte eğitim sistemi kendini yenileme zorunda kalırken, pek çok yeni işlevi bünyesine almak durumuna gelmiştir. Buna bağlı olarak sanat eğitimi de geçmişte olduğu gibi yalnızca usta-çırak ilişkisine dayanan, ya da salt uygulamaya yönelik eğilimlerden uzaklaşarak sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik gibi disiplinleri uygulama boyutuyla birleştirmenin yanı sıra: inceleme, anlama, anlatma, yazma, görme, dinleme, tartışma gibi öğrenme biçimlerini de kapsamına almıştır.

Bütün öğrenciler, yetersizliklerine, belirlenmiş yeteneklerine veya altyapılarına aldırmaksızın, sanatın sağladığı zengin eğitim deneyimlerine ulaşmayı hak ederler. Sanat, günümüz toplumunun artan sembollerinin ve göstergelerinin anlaşılmasında ve çözülmesinde, çoklu yeteneğin gelişmesini sağlar. Dolayısıyla, sanatın tüm öğrencilerin genel eğitimi içerisinde gerekli bir rolü vardır (Grenfell, 1996: 1).

Eğitimde çağdaş yöntemler, birçok alanda farklı araştırmalarla öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel başarılarını arttırmalarının yanında sosyal beceriler kazanılmasını da sağlayan uygulamaları içine almaktadır. Çağdaş öğretim yöntemlerinden olan işbirliğine dayalı öğrenme, bu bağlamda çok etkili bir yöntem olarak düşünülmekte ve kullanılmaktadır. Yöntemin etkinliği birçok alanda ve düzeyde yapılan araştırmalarla test edilmiştir.

Ancak, görsel sanatlar dersine bakıldığında bireysel yaratıcılık süreci gerektirdiği düşüncesiyle olsa gerek işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulama konusunda çok fazla araştırma yapılmamıştır. Oysa “düşünce tarzları ve sanat disiplinlerinin yöntemleri, yaratıcı çözümler gerektiren diğer disiplinlerdeki koşulları aydınlatmak için kullanılabilir” (Özsoy, 2007: 55). Bu bağlamda yöntem sorunu üzerinde durulması gereken bir konu olarak sanat dersleri de ele alınmalıdır.

Görsel sanatlar eğitimi sadece yaratıcılıkla kendisini sınırlı tutmamakta; görsel algı, sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik ve kültürel okuryazarlık gibi sanat bilgisini de içine alarak

gelişmektedir (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997). Görsel sanatlar eğitimi bu bileşenleri ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerde bireysel yaratıcılığı çok daha üst düzeylere çıkarabileceğinden hareketle okullarda uygulama alanının genişletilmesi düşünülmelidir.

“Güzel sanatlar genel eğitimin temel unsurlarındandır”. “Güzel sanatlar toplumsal beceriyi ve toplumsal bilinci geliştirir”... (Özsoy,2007:174-175). Bu unsurlardan dolayı sanat eğitiminin bir parçası olan görsel sanatlar eğitiminin çağdaş yöntemlerle öğrencilere sunulması gerekmektedir.

Sanat eğitimi, temelini insanın yaratıcılığında alan, eğitimin önemli bir alanıdır. Bireylerin doğal yapılarına ve gereksinimlerine uygun bir eğitim almaları için bilim gibi sanatı da öğrenmeleri, sanatsal etkinlik göstermeleri ve bu yolla yeni yaşantılar kazanmalarının sağlanması çağdaş toplum açısından da bir yükümlülüktür.

Sanat eğitim biliminin birikim ürünü olan çağdaş görüşler, öğrencilerin bir bütün içinde sanatı anlaması, öğrenmesi ve yaratıcı etkinlikte bulunmasıyla, sanat eğitimi alanına yeni ve çağdaş bir kimlik kazandırılmasını içermektedir. Böylece sanat eğitimi, çağdaş ve yetkin bir kişilik geliştirme ve kültürlenme aracı olmaktadır.

Sanat eğitimi yaklaşımındaki değişim, yeni öğretim yöntemlerinin de geliştirilmesi gereğini duyurmaktadır. Eğitimde işbirliği temelinde ve grup etkileşimine açık öğrenme anlayışı ve bu çerçevede geliştirilen öğretim yöntemleri giderek daha çok ilgi çekmekte ve araştırma konusu olmaktadır. Eğitimin diğer alanlarında yürütülen bu araştırmaların, sanat eğitimi alanında da varlık göstermesi beklenmektedir.

Çağımızda, ileri boyutlarda toplumsallaşmış işbirliğinin sanata yansımaları olarak yorumlanabilecek, grup çalışması gerektiren yeni sanat biçimleri ortaya çıkmaktadır. Bu olgu da, işbirlikli öğrenme yönteminin sanat eğitimindeki etkinliğinin araştırılmasının önemini arttırmaktadır.

Bunun yanı sıra sanat eğitimine alternatif yöntem sunan teknolojik destekli sanat eğitiminde verim elde edilmesi için, sanat öğretmenlerinin mesleki alan bilgileri, teknoloji destekli sanat eğitimi deneyimi, okullarda bu yöntemi uygulamaya yönelik yeterli teknolojik cihazların bulunması ve bu alana yönelik teknolojik destekli sanat eğitimi müfredat programı oluşturulmalıdır.

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi insan ve toplum hayatını büyük ölçüde etkileyerek sosyal kurumların yapı ve fonksiyonlarını değiştirdiği bilinen bir gerçektir (Yetim ve Göktaş,2000: 56).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ekonomik sistemin yanı sıra sosyal sistemi de etkilemektedir. Günümüzde bilgi, gelişmiş toplumlarda ekonomik gelişmenin anahtarı haline gelmiştir. Teknoloji ise eğitim sisteminin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bilgi teknolojisinin hızla gelişmesi bilgi toplumlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Sanatçının ve sanat eğitimcisinin gelişen ve değişen dünyaya karşı kayıtsız kalınmaması gerektiği konusunda önemli tespitler vardır. Nasıl bilimsel ve teknolojik alanda uluslararası etkileşim zorunlu ise, eğitim ve kültür alanında da dünyadaki değişimler karşısında kayıtsız kalınmaz. Bilgiye erişimin bu kadar hızlanması, kolaylaşması ve iletişim olanaklarının çeşitliliği, çağdaş eğitim yaklaşımları içerisinde sanat eğitiminde de özgürlüğün ve özgünlüğün zorunlu olduğu bir süreci beraberinde getirmiştir. Teknolojinin ortaya koyduğu küresel bilgi olgusu karşısında kayıtsız kalamayan sanatçı ve sanat eğitimcisi bir taraftan bu sürecin şaşkınlığını yaşarken, diğer taraftan da değişimi anlamaya ve kendine yeni bir kimlik edinmeye çalışmaktadır (Zeren, 2006: 637-638).

Günümüzde teknolojinin sanat eğitimini okul dışında da bir etkinlik haline getirdiğine ve özellikle bilişim teknolojisinin sanat eğitimi üzerindeki etkisine vurgu yapan Alakuş (2002: 38-39) şunları ifade etmektedir; Bilişim çağına gelinen bu yıllarda elbette çağa uygun yeni düşünceler, yeni yaklaşımlar, yeni araçlar ve çoklu ortamın (multimedya) egemenliği ortaya çıkmıştır. TV, bilgisayar, internet, fotoğraf, film gibi teknolojilere bakıldığında, artık çocukların kendi günlük yaşamlarında sanat formlarının birçoğundan haberdar oldukları görülmektedir. Teknoloji imkânlarıyla gelişmiş ülkelerde bugün bir çocuk kendi odasını portre, röprodüksiyon ve posterlerden bir galeriye dönüştürebilmekte, bir sanat aracı olarak her şeyden yararlanabilmektedir. Artık sanat odalarında bilgisayar teknolojisinin kullanıldığı okulların sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Devletler eğitim sistemlerini, çağa uyum sağlayan, bilgiyi üreten ve paylaşan, kendine güveni olan, ezbercilikten çok bilgiyi içselleştirip hayata uygulayabilen bireyler yetiştirecek şekilde düzenleme çabası içerisindedirler. Bu çabayı Özsoy (1998: 58) şöyle ifade etmektedir; Devletlerin vatandaşlarını, bir yandan kendi toplumlarına uyumlu bireyler olarak yetiştirirken, diğer yandan da onların her gün değişen ve gelişen bilgilerle donatması ve bunu yaparken

lkeler arası barış ve dostluğu ön planda tutması beklenir. Yirmi birinci yüzyılda Őekillenecek olan “her bir bireyi kendi yaratıcılığı, kapasitesi ve yeteneği doğrultusunda ve bunları ortaya çıkararak insanlığa katkısı sağlayacak Şekilde eğitime” hedefine ulaşmak, ancak bilgi ve iletişim çağının katılımcı toplumu olmakla mümkündür. Bireylerin temel hak ve özgürlükleri ile kapasite, yaratıcılık ve yeteneklerini dikkate alan demokratik bir eğitim sisteminin oluşması, ağdaş ve çok yönlü eğitim programları ile gerçekleştirilebilir.

Bu noktada eğitimciler özellikle de sanat eğitimcilerine çok büyük roller düşmektedir. Sanat eğitimcisi yeni eğitim yöntemlerinden haberdar olmalı ve bu yöntemleri anlayıp uygulayabilmelidir. Eğitim amaçlı yapılacak etkinliğin özelliklerine göre ğretim yöntemi seçme hususunda çok dikkatli kararlar verilmesi önemli rollerden biridir. Öğretmenler, ocukların öğrenmeye karşı olan doğal merak ve isteklerinden yararlanarak onlara, sorun çözmeyi keşfetmeyi ve araştırmayı teşvik edecek sanatsal öğretme yaklaşımlarını benimsetebilirler. Bu da çocukların hayal güçlerini kullanmalarına, düşüncelerini uygulamalarına, denemelerine ve çeşitli yaratıcı olasılıklar üzerinde yoğunlaşmalarına olanak sağlayabilir. Sanatsal etkinliklerde öğrencilere kazandırılacak istendik davranışların oluşturulması, onların gelişim ve hazır bulunusluk düzeylerine uygun program içeriklerinin oluşturulmasıyla ilişkilidir. Etkinlik sürecinde öğrencinin kendisi ile çevresindeki yaşantı arasındaki bağlantıları kurabilme olanadı sağlanmalıdır. Dolayısıyla, her sanatsal öğrenme olayının iyi bellenmesi, tanınması ve öğretme modellerinin amaç ve anlamına uygun bir Şekilde kullanılması, öğrenmeyi daha etkili, daha kalıcı ve anlamlı kılınmasına etken olabilmektedir.

Bu araştırmanın temel amaç, ilköğretim okullarında müfredat programlarında yer alan perspektif konusu işlenirken öğrencilere birkaç kelime tanımı ve eşitleri ile bilgi verilip, birkaç örnek resim gösterilerek konunun geiştirilmemesi gerektiğidir. Hemen hemen her yıl müfredat programına dâhil olan “Perspektif” konusu işlenmesine rağmen, öğrencilere sorulan sorulardan bu konunun yeterince anlaşılmadığı, perspektif konusunun ve perspektif çeşitlerinin nasıl meydana geldiğini (sanal yanılısamayı) anlayamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin geleneksel ğretim yöntemleri ile konuyu tam olarak kavrayamadıkları ve perspektifle ilgili bilgilerinin tam olarak kavrayamadıkları anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın amaı perspektif kuralları uygulanarak yapılan çalışmalarda dikkat edilmesi gereken konular görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin kolayca faydalanacakları

biçimde sadeleştirerek, yapacak oldukları resim çalışmalarında fayda sağlanması düşünülmektedir. Zihninde oluşturmuş oldukları imgeleri resim düzlemine aktarırken yapmış oldukları örnek çalışmalar ışığında kendi eserlerini ifade etmeleri, oluşturmayı düşündükleri kompozisyonu aktarırken karşılaştıkları zorluklarda, perspektiften nasıl faydalanacakları üzerinde durulmuştur.

İlköğretim Görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanarak öğrencilerin merkezde olduğu ve öğrencilerin birebir araştırıp tartışarak ve öğrendiklerini sınıf ortamında bir takım etkinlikler ile pekiştireceklerini göstermek. Ayrıca perspektif konusunun teknolojik imkânlar kullanılarak aktarılması sonucunda öğrencinin başarısına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini ortaya koymaktır. İlköğretim görsel sanatlar dersinde elde edilmesi beklenen kazanımların farklı kaynak ve eğitim ortamlarından yararlanılarak elde edilmesi ve elde edilen kazanımların kalıcı hale getirilmesi yanında öğrencilerin öğrenmeye olan istekliliğinin artırılması da önemlidir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde de ders öğretim programlarının ve buna bağlı olarak öğretimde kullanılacak kaynak, araç-gereç, eğitim ortamlarının ve yöntemlerinin katkısının önemli olduğu söylenebilir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntem, görsel sanatlar eğitimi anlayışıyla düzenlemiş bir öğrenme çevresinde, öğrencilerin bilişsel ve duyusal alanda gelişmelerinin ve sanatsal ifade yeterliliklerinin desteklenmesinin üzerinde etkilidir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmekte; birbirlerinden öğrenmelerine, kaygılarını yenmelerine, içsel güdülenmeye yardım etmekte; öğrencilerin dersi ve okulu daha çok sevmesine, işbirliği ve yardımlaşma duygusu geliştirmelerine fırsat vermektedir (Kurtulus, 2001a: 201).

Eğitim kurumlarında görsel sanat etkinlikleri bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları olarak iki şekilde sürdürülür. Ancak günümüze değin görsel sanatlar eğitimi çalışmalarına bakıldığında öğretmenlerin grup çalışmalarına yeteri kadar önem vermediği, derslerin bireysel çalışsa ağırlıklı işlendiği görülür. Oysa eğitimde çağdaş yaklaşımlar, her iki çalışma modelinin de bir zorunluluk olduğunu ortaya koyar. Çünkü bireysel çalışmalarla bireyin kendi gelişimi hedeflenirken, grup çalışmaları yoluyla bireyin yaşadığı toplumun bir parçası olduğu bilincine varması ve sosyal bir varlık olarak yetişmesi hedeflenir (Yılmaz, 2007: 747).

Bu çalışmada, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin bireyler arasında iletişimi sağlama, bireyi sosyalleştirme, farklı düşüncelere saygı, bireyi farklı bireylerle uzlaşmacı kılma ve toplumu oluşturan bireylerde işbirliği bilincini oluşturma gibi özelliklerinden dolayı bu yöntemin kullanılmasının, Görsel Sanatlar Dersleri'nde öğrencinin başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aslında, sanatın da özünde bireyler arasında iletişimi sağlama, bireyi sosyalleştirme, farklı düşüncelere saygı, bireyin kendisini ifade etme gibi özellikleri barındırması, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin bu derste daha fazla kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 7.sınıflarda görsel sanatlar dersinde, perspektif'in işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinlikleriyle öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin erişimi, kalıcılık ve derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın problemine cevap bulabilmek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

İlköğretim yedinci sınıf görsel sanatlar derslerinde, işbirliğine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin;

1- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **öntest** görsel sanatlar derslerine ait **tutumları puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

2- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **öntest** görsel sanatlar dersi ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişimi puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

3- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (**öntest- sontest**) görsel sanatlar dersine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

4- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (**öntest- sontest**) görsel sanatlar dersine ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişim puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

5- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin (**öntest- sontest**) görsel sanatlar dersine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

6- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin (**öntest- sontest**) görsel sanatlar dersine ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişim puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

7- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **sontest** görsel sanatlar dersine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

8- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **sontest** görsel sanatlar dersine ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişim puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

9- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (**sontest- kalıcılık testi**) görsel sanatlar dersine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

10- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (**sontest- kalıcılık testi**) görsel sanatlar dersi ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişim puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

11- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin (**sontest- kalıcılık testi**) görsel sanatlar dersine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

12- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin (**sontest- kalıcılık testi**) görsel sanatlar dersi ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişim puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

13- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **kalıcılık testi** görsel sanatlar dersine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

14- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **kalıcılık testi** görsel sanatlar dersi ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişim puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?

15- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ilköğretim 7. sınıflarda görsel sanatlar dersi içinde perspektifin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile öğrencilere verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 7. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturularak araştırmanın “alt problemleri ve denenceleri” sorularına cevap aranmıştır.

Çağdaş öğretim yöntemlerinden olan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin bilgiyi yapılandırmada bire bir kendilerinin araştırmacı ve öğrenci olması niteliği öğrenciye aktif bir nitelik kazandıracaktır. Arkadaşları ile işbirliği içinde çalışması ise öğrencinin grup bilinci oluşturma ve sorumluluk sahibi olması gibi duyuşsal özellikler kazanımına katkı sağlayacaktır. Ayrıca yapılandırmacılık programı kapsamında öğretmende öğrenciler ile işbirliği içinde olacak ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde daha dışa dönük kişilik kazanmalarına katkı sağlayacaktır. Öğrencinin sosyal ve bireysel gelişimini sağlayan

işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin görsel sanatlar dersinde öğrencinin başarısına, tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca görsel sanatlar derslerinde programın etkisinin incelenmesi bakımından da sanat eğitimcileri için kaynak teşkil etmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Değişen zamanla birlikte günlük hayatımızda da birçok şey değişmektedir. Bu değişimlerin başında teknoloji gelir. Teknoloji; sağlık, iletişim, ulaşım gibi birçok alanda olduğu gibi eğitimde de yer almaya başlamıştır. Bu gelişim göz ardı edilemeyeceği gibi dünya standartlarını yakalayabilmek için her alanda olduğu gibi eğitimde de öğrencilerin teknolojiden faydalanmaları gerekir. Bu nedenle bu çalışmada özellikle görsel sanatlarda perspektifin öğrencilere aktarılmasında çağımızın teknolojik imkânlarından faydalanmaları önem taşımaktadır.

Perspektif çizim kurallarını ve bilgilerini öğrenen kişi daha sonra çalıştığı alanda yapacağı tasarımlarda daha anlaşılır olacaktır. Öğrenciler perspektif konusunu tam manası ile öğrendiği zaman; öğrenilen bilgi ve beceriler ile sanat ile ilgili tüm alanlarda kullanabilir. Ayrıca hatasız bir biçimde perspektif uygulamalarını yapabilir. Öğrenci perspektif konusuna hâkim olması nedeniyle; bir sanat eserindeki ufuk çizgisini, hava perspektifini ve çizgi perspektifi gibi kuralları bildiği için sanat eserine farklı ve bilinçli bir şekilde yaklaşacaktır. Ayrıca günlük yaşamda karşılaştığı perspektifle ilgili görüntü ve bilgilere yabancı kalmayacak çevresine daha duyarlı bir insan olacaktır.

Araştırmanın önemi, görsel sanatların öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden Birlikte Öğrenme Tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, öğrencilerin derse yönelik tutumuna etkisi ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisinin test edilmesi ve bunun deneysel olarak ön test-son test kontrol gruplu desen, tutum ölçeği ve kalıcılık testi kullanılarak yapılmasıdır. Elde edilecek sonuçların ilgili alanlardaki boşlukları doldurması ve görsel sanatlar öğretmenlerinin farklı öğretim yöntemlerini araştırıp kullanmaları beklenmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin görsel sanatlar dersini sevmelerini ve etkinliklere katılımını sağlayacağı için öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesi, kendisini yetersiz bulan öğrencinin grup içinde arkadaşlarının cesaretlendirmesi ile yaptığı çalışmalardan mutluluk duyarak kendine güven duygusunun kazanması, grup içinde

arkadaşlarından öğreneceği yöntemlerle kendini geliştirmesi beklenmektedir. Böylece uzun süreli grup çalışmaları ile öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu yönde etkilenecek olumlu tutum geliştiren öğrencinin başarılı olacağı düşünülmektedir.

Eğitimden elde edilen tecrübeler; özellikle sanat eğitimi için çocuk gelişimi, çocukta yaratıcılığın ortaya çıkarılması, gerçek eğitim prensiplerine uygun bir sanat eğitimi zorunluluğunu ortaya çıkarır. Sanat eğitimi verirken çocuğu sanattan soğutmak ya da kendini sanat üretmeyen bir kişi olarak görmesini sağlamak herhalde yapılacak en büyük yanlış olacaktır. Görsel sanatlar dersinde, sanat sadece gerçekliğe uygun, perspektif kuralları uygulanmış resimler yapmak olarak lanse etmek bizi bu yanlışta devam ettirmeye götürür. Bu yanlışta düşmemek için ise; sanatı tüm yönleriyle çocuğa tanıtır kendisini bu özgür dünyada ifade etmesini sağlamak amaçlanmalıdır.

Gerçek bir sanat eğitimi, çocuğun beklentilerini de dikkate almalıdır. Doğaya uygun, perspektif kuralları uygulanmış resimler yapmayı isteyen bir çocuğa da bu bilgi ve yetenek kazandırılmalıdır. Çocuğun resim dersinden soğumadan gerekli bilgi ve yeteneği kazanması ise arzulanan yaklaşım olacaktır.

Sanat kitaplarında perspektif hakkında yazılmış olan meinlerde tamamen perspektifin ne olduğu üzerine bilgiler verilmektedir. Oysa eğitimciler, perspektifi öğrencilere en etkili biçimde nasıl aktaracakları üzerinde yoğunlaşmalıdırlar. Bu araştırma ile perspektifin etkili olarak uygulanması için çözüm yolları araştırılacaktır.

Bu araştırma görsel sanatlar dersi ile ilgili yeni yöntem ve teknikler kazandırılarak konuyla ilgili bilimsel çalışmalara katkı yapacağı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile de başarı ve tutumları üzerinde olumlu etkiler sağlaması amaçlanmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenmede grup üyelerinin birbirleriyle etkileşim halinde olması yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacağı gibi sanatsal ifade ve becerilerini geliştirerek farklı bakış açıları kazanmaları yönünde etkili olacağı düşünülmektedir.

1.6.Varsayımlar (Sayıtlılar)

Bu araştırmanın sayıtlıları şunlardır;

1-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitim ortamları açısından denk koşullar altında olduğu varsayılmıştır.

2-Kontrol edilen değişkenler dışındaki etkenlerin, grupları aynı düzeyde etkileyeceği varsayılmıştır.

3- Araştırmada kullanılacak kaynaklar, araştırma kapsamında yer alan konuları açıklayacak niteliktedir.

4- Deney ve kontrol grubunda kontrol altına alınamayan değişkenler, araştırmanın sonucunu anlamlı derecede etkilemez.

5-Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, öğrenmelerini etkileyecek sınıf dışı etkenler ve öğrenmeye yönelik bilgileri denktir.

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

7- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek etkenler ve öğrenmeye karşı ilgileri denktir.

8- Bu araştırmada örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- Bu araştırmanın çalışma grubu Sivas ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun 2010–2011 öğretim yılı II. Döneminde 7. Sınıfların 112 öğrencisi ile sınırlıdır.

2- İşbirliğine dayalı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlik örnekleri ile sınırlıdır.

3- Bu araştırma, işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinden “Birlikte Öğrenelim” tekniği ile sınırlıdır.

4- Bu araştırma başarı testi, tutum ölçeği ve işbirliğine dayalı öğrenme tutum ölçeği soru maddelerinin kapsamı ile sınırlıdır.

5- İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkilerinin karşılaştırılması, sadece ilköğretim 7. sınıf Görsel Sanatlar dersi “görsel Biçimlendirme” öğelerinden perspektifle ilgili etkinlikler ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi (İşbirlikli öğrenme): İşbirliği, belirlenen ortak amaca varmak için birlikte çalışmadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin, amaçladıkları ortak hedeflerine ulaşabilmek için birlikte çalışmak üzere oluşturulan, küçük gruplar halinde çalıştıkları öğrenme modelidir. Bu metottaki amaç, öğrencilerin kendi bilgilerini ve grubun diğer üyelerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaktır (Açıkgöz, 1992: 3; Johnson and Johnson, 1994: 1, Öncül, 2000: 623; Dotson, 2001: 1; Demirel, 2003: 52 ve 2007: 219).

Birlikte Öğrenme: Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen tekniğin ilk şekliyle en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür (Özdemir, 2007: 1). İlk uygulamaları sırasında öğrencilerin bir tek ürün ortaya koymak için grup halinde çalışması; düşüncelerini, malzemelerini paylaşmaları, sorularını öğretmenden önce birbirlerine sormaları; grup ediminin ödüllendirilmesi sağlanmıştır (Açıkgöz, 1992: 16).

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Geleneksel öğretim yöntemi dersin akışına, öğrencilerin nasıl yönlendirileceğine ve değerlendirilmenin nasıl yapılacağına öğretmenin karar verdiği, öğretmen merkezli bir yöntemdir (Gök, 2006: 18).

Görsel Sanatlar: Görsel sanatlar eğitimi içinde barındırdığı, resim, heykel, seramik, grafik tasarımı, mimarlık, endüstri tasarımı, baskı, fotoğraf ve tekstil alanlarının eğitimidir. Görsel sanatlar eğitimi ile bireyin estetik eğitiminin yanı sıra kendini ifade edebileceği farklı tarzlar yaratmak amaçlanmaktadır.

Görsel sanatlar eğitiminin odak noktasını çocuklar ve genç bireyler oluşturur. Çünkü onların küçük yaşlarda aldıkları nitelikli bir sanat eğitimi gelecekte estetik duyarlılığı gelişmiş yetişkinler olmalarını sağlayacaktır. Bu estetik duyarlılık sadece bireylerin çevresel

yaşamlarındaki düzenlemelerle sınırlı kalmayacak, onların davranışlarına da yansıtacaktır (Buyurgan ve Mercin, 2005: 24).

Perspektif: Resim, grafik, rölyef, heykel, sahne dekoru ve mimarlık gibi plastik sanat dallarında ve fotoğrafta; derinliğin, bütünlüğün, devamlılığın, renk, biçim ve çizgilerle ya da fotoğraf makinesi aracılığıyla bilimsel olarak elde edilmesinde izlenen yöntemlere perspektif denir. Kısaca perspektif, üç boyutlu cisimleri, iki boyutlu bir düzlem üzerinde göstermek için kullanılan bir araçtır.

Öntest-Sontest: Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2001: 21).

Tutum Ölçeği: Birimleri deneylerle saptanmış ve karşılaştırmaya elverişli bir tutum ölçme aracıdır. Deneğin sahip olduğu tutum ya da görüşlerini toplumsal yönden açığa çıkarmak için kullanılan bu araçların tutum anketlerinden farkı rasyonel eşit birimleri olmasıdır. (Öncül, 2000:108).

Hatırda Tutma / Kalıcılık: Bellek sistemine yerleştirilen bilgilerin tekrar geri getirilip kullanılincaya kadar korunmasıdır (Demirel, 2003: 54).

SPSS (Statistical Package for Social Sciences): Sosyal bilim araştırmacıları tarafından yaygın olarak kullanılan paket programıdır (Büyüköztürk, 2006: 9).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Görsel Sanatlar

2.1.1. Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel Sanatlar Eğitimi, insanın estetik ve yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılmasının en iyi araçlarından biridir. Öğrenciler bu derste algılama, düşünme ve bedensel eylemlerinin de katıldığı süreç içerisinde kendilerini ifade ederler. Bu nedenle Görsel Sanatlar Eğitimi, sadece boş zamanların iyi değerlendirilmesi etkinliği değildir. Sanat yoluyla insanlar kişisel bütünlüğe kavuşurlar ve dolayısıyla toplumsal bütünlük sağlanmış olur (MEB, 2006: 4).

Görsel Sanatlar Eğitimi, sanatın, estetiğin ve sanat tarihinin eğitim ve öğretimiyle ilgilenir. Bireyin sanatsal ve estetik gelişimi, sanatta öğrenme ve yaratıcılık eğitimi, sanat öğretiminin araştırma konuları içinde yer alır (Kırıçoğlu, 2002:3). Bütün sanat eğitimcileri bilirler ki, sanatsal bir yolla kendini ifade etme içtepisi her bireyde kendiliğinden vardır. Çocuk duygu ve düşüncelerini yeteneklerine uygun bir programla gerçekleştirirken gerilimlerinden kurtulur, yaratma arzusunu tatmin eder ve evrensel ritme bilmeyerek de olsa katkıda bulunur, onunla kendisi arasında empati kurar (Boydaş,2007:12).

Görsel Sanatlar Eğitimi ise çocuğun bu bağlamda kendini gerçekleştirmesine katkı sağlar. Sanat eğitimi ders saatinin kısıtlı olması, müfredat programında konuların istenildiği gibi düzenlenmemesi gibi olumsuzluklara karşın eğitimci tüm olanaklarını kullanarak bu ders ile öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesi yönünde çalışmalıdır. Günümüz sanat eğitimcisi, teknolojiden de yararlanarak çocuğun görsel algı düzeyinin gelişimine katkıda bulunmalıdır.

2.1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Öğretim

Öğrenme, birey yeni bir davranışa sahip olduğu, kendisinde olan davranışı değiştirdiği ve bunların gelecekteki faaliyetlerinde de etkili olduğu zaman oluşur. Öğrenme davranış değişmelerinin kalıcı olmasıyla mümkündür. Ayrıca öğrenen kişinin davranışlarının daha önceki durumdan farklı olması gerekir. (Fidan,1985: 6) Öğrenci başarısının nitelik olarak

zenginleşmesi eğitimde yeniden yapılanmanın en önemli hedefidir. Öğretimin estetik, toplumsal ve bilimsel açıdan değer taşıması önemlidir (Özden, 1998: 9).

Okuldaki öğrenme etkinlikleri öğrenci merkezli olmalıdır. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve görsel gelişiminin araştırılması sonucunda uygun öğrenme programları geliştirilmesi gerekmektedir. John Dewey, başarılı bir öğretim sürecini kişi ile çevresi arasındaki bir etkileşim süreci olarak görür. Ona göre kişinin kendi yaşam ve deneyimleri eğitimin temelini oluşturur (Ataünal, 2000: 12).

Dewey, eğitimde öğretmenin rolünü, bitki yetiştiren bahçıvanın rolüne benzetir. Ona göre "Bahçıvan, bitkilerin normal gelişmesi için nasıl gerekli koşul ve araçları hazırlarsa, öğretmen ve ebeveyn de bireyin eğitimi için gerekli koşul ve araçları hazırlar (Ataünal, 2000: 12). Uzun yıllar boyunca sanat öğretiminde sadece uygulama yapıldı. Bu yolla kişinin beğenisinin ve eleştirel bakış açısının geliştirilebileceği düşünülürdü. Oysaki etkili bir sanat eğitimi için bireyin eleştirel, kültürel, uygulamalı ve estetik boyutlarda yeterli bilgi ve deneyim kazanması gerekir (Kırıışoğlu, 2002: 121).

Kaliteli bir sanat programının öğeleri; estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretimidir. Sanat eğitimi programında dengeli bir yaklaşım bu dört öğenin birbirine uyumu ve uygulamalar arasındaki bağlantı ve uyumun anlamlı olarak kurulması ile sağlanır (Ragans, 1995: 27).

Uygulamalı alan, öğrencilerin kendi ürünleri üzerinde plastik unsurları görmesini, araç-gereç kullanmayı ve gerçekleştirdiği üründe kendini ifade etmeyi öğretir. Eleştirel alan, ifade edileni eleştirel gözle incelemeyi ve estetik gözle incelemeyi öğretir. Öğrenci sanat eleştirisini, betimlemeyi, çözümlmeyi, yorumlamayı ve yargıyı sanat yapıtı inceleyerek öğrenir. Estetik öğretim alanının amacı ise kişinin sadece sanat yapıtı değil günlük yaşamında da estetik bakış açısı kazanmasıdır. Bunu ise bu alanda sanat yapıtlarını ve çevresindeki nesnelere estetik kuramlarıyla görmesini öğretmekle sağlayabiliriz. Sanat tarihi alanı ile sanatın geçmişten günümüze tarihsel süreç içindeki değişimini ve sanat ürününün geçmişten taşıdığı izleri sanatta sürekliliği görmeyi öğrenir (Kırıışoğlu, 2002:123).

Sanat eğitiminde uygulanan yöntemler; kopya, kolaydan zora, psikolojik yöntem, bellek eğitimi vb. öğretim biçimleridir. Sanat öğretimindeki kuramsal boyuttaki arayışların

uygulamaya değişik yansıması durumu öğretmen açısından biraz daha güçleştirmektedir. Sanat öğretiminde seçilen konular, güdüleme, kullanılan araç-gereçler ve uygulanan yöntemler her yaşa ve saptanan amaçlara göre farklılıklar göstermektedir. Öğretmen öğrencilerin eğilimine, kavratılacak bilgiye, kullanılacak tekniğe göre yöntem seçmekte özgürdür. Öğretmen duruma ve sanat eğitiminin doğrularına göre yöntem seçmelidir. Sanat öğretiminde geniş kitlelerin kabul ettiği tek ve doğru bir yöntemden söz etmek olanaksızdır (Kırışoğlu, 2002: 123).

Bir eğitim programında öğretim, özel günlerin kutlanması, rehberlik vb. hizmetlerin yanında hedef, kapsam, öğretim faaliyetleri ve değerlendirme bölümleri de yer alır. Programlama yaparken amaçlar ve kazanılması beklenen davranışlar açıkça belirtilmelidir. Öğretim programlarında yer verilen amaçlar eğitimin ve sanat eğitiminin genel hedeflerinden ayrıdır. Öğretilen her konunun, kullanılan gereçlerin, önceden saptanmasıdır (Kırışoğlu, 2002: 146).

Hedeflerin toplumun kültürüne ve yapısına öğrencilerin eğitim ihtiyaçları uygun olması gerekir. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları buldukları sınıfa ve eğitim düzeyine göre değişir. Ayrıca hedefler konu alanının tüm önemli bilgilerini de kapsmalıdır (Fidan ve Erden, 1994: 63). Programda amaç saptama sanat eğitiminde oldukça zordur. Bunun bir sebebi ise amaçların programda belirsiz tümceler olarak yer almasından kaynaklanmaktadır.

2.1.3. Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinin Genel Amaçları

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2487 sayılı Tebliğler dergisinde Görsel Sanatlar Eğitimi dersinin genel amaçlarını şu ana başlıklar altında saptamıştır:

- Güzel Sanatlardaki yöntem, teknik, ilke ve akımlarla ilgili kavramları doğru olarak kullanabilme,
- Görsel sanatlarda kullanılan yöntem ve teknikleri değişik konularda uygulayabilme
- İki ve üç boyutlu çalışmalar yapabilme,

- Görsel sanat çalışmalarında, ürüne duygu ve düşüncelerini katarak özgün çalışmalar ortaya koyabilme,

- Sanat eğitimi ile görsel duyarlılığı geliştirebilme,

- Gözlem yoluyla nesnelerin temel özelliklerini kavrayabilme,

- Sanat eserlerindeki estetik yönlerin farkında oluş.

- Güzel sanatların hayattaki önemini ve gerekliliğini kavrayabilme,

- Sanata ve sanat olaylarına değer veriş,

- Sanat eserlerini koruyabilme,

- Kültür değerlerimizin önemini kavrayabilme,

- Kültür birikimimizi yarınlara aktarma bilincini kazanabilme.

- Özgüveni gelişmiş, uygar, barışçı bir kişiliğe sahip oluş (MEB, 1998: 338).

Sanat eğitiminde belirtilen amaçlara ulaşabilmek için uygulama esnasında belli ilkelere bağlı kalınması gereklidir. Bu ilkeleri Gençaydın şöyle sıralamıştır:

- Her çocuğun yaratıcı olduğu unutulmamalıdır.

- Uygulamada bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.

- Uygulamalar sırasında iki ve üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir.

- Görsel Sanatlar Eğitimi dersi öteki derslerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.

- Amaç, çocuğa beceri kazandırmak değil, yaratıcılığa yöneltmek olmalıdır.

- Dersler ilginç duruma getirilmelidir.
- Görsel Sanatlar Eğitimi dersi çocuğa göre olmalıdır.
- Kuramsal bilgiler verme yerine yaratıcı çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Değerlendirmede gelişme süreci göz önünde tutulmalı ve sergilemeye önem verilmelidir (Gençaydın, 1987: 47).

2.1.4. Görsel Sanatlar Eğitiminin İlkeleri

Görsel sanatlar eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar, MEB. (2006: 9)'da şöyle belirtilmiştir;

- 1- Her çocuk yaratıcıdır.
- 2- Her çocuk farklı algı, bilgi, sezgi, duygu dünyası ve geçmiş hayat tecrübesine sahiptir. Uygulamalarda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
- 3- Uygulamalarda, görsel sanat alanlarına yönelik iki ve üç boyutlu çalışmalar ile çoklu ortam çalışmalarına yer verilir.
- 4- Görsel Sanatlar dersi, diğer disiplinlerle birlikte eğitim amaçlarındaki bütünlüğü kurmaya veya bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunur.
- 5- Dersin islenişi ilgi çekici hale getirilen öğrenme öğretme yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilir.
- 6- Görsel sanatlar dersi çocuğu temel alır. Öğrenme öğretme süreci, çocuğun kendine özgü algılama ve anlamlandırma evreni içinde, gelişim basamaklarına göre düzenlenir.
- 7- Değerlendirmede öğretmen, her çocuğun gelişim sürecini, bireysel farklılıklarını, öğrenme-öğretme sürecine katılımını ve sınıf içi performansını göz önünde bulundurur.

2.1.5. Görsel Sanatların Eğitimdeki Yeri

Sanat eğitimi ülkemizde ve dünyada üzerinde hâlâ tartışılan bir kavramdır. Kimi düşünürlerce Platona kadar indirilmekte, kimilerince de ancak 20. yüzyılda söz konusu edilebilecek bir etkinliğe kavuşmuş kabul edilmektedir. Gerçek olan şudur ki, yüzyılımızda giderek daha da önem kazanmıştır. Ancak sanat eğitimi akılcılığa kaymış, buna karşı duyguların, duyuların ve tüm manevi eğitimin giderek daralıp sınırlanmış ve bir çeşit yalnızlığa terk edilmiş olduğu da bir gerçektir (San, 1977: 10). Sanat ve eğitim kelimelerinden oluşan kavram bir bilim dalı olma niteliğini göstermektedir. Diğer bilimlerle de yakından ilgilidir. Örnek: Psikoloji, sosyoloji, felsefe, estetik, sanat tarihi ve sanat eserlerini inceleme ile ilişkilidir (Büyükişleyen, 1978: 39).

Sanat eğitiminin kökeni halk sanatı ve ustalık öğrenimine dayanır. Orta öğretim düzeyinde endüstri gelişimi bütün dünyada uygulamalı sanatlar okullarının açılmasına neden olmuştur. Sanatta iyi tasarım ve kompozisyon önem kazanmıştır (Kırıçoğlu, Stokrocki, 1997:142). Sanat kavramı insanlık tarihinin başlangıcından beri çeşitli isim ve yaklaşımlar kapsamında insanları meşgul etmiştir. Bu kavram çerçevesinde güzel(estetik), iyi, güçlü, bilgi... gibi kavramlarla özdeşleştirilip tartışılmıştır. Bu konu ile meşgul olan herkes farklı yaklaşımlarda bulunmuştur. Aristo sanatı “eşyada sürekli var olan taklitten doğmuştur.”(Bigalı, 1999: 56) şeklinde tanımlarken, Platon yansımalarından (mimesis) bahsetmektedir(Turgut, 1993: 32).

İlk çağlarda Yunanistan’da başlayan bu tartışma günümüze değin süregelmiştir. Sanat sözcüklerle sınıflandırılmayacak kadar sübjektif bir olaydır. Bu nedenle sanatın kesin bir tanımı yapılamaz. Kesin tanımlamanın zorluğuna rağmen çeşitli kişiler sanatı tanımlamaya çalışmışlardır. Kant’a göre sanat bir “oyundur” o sanatın kaynağı olarak “iş”i görür. Öte yandan Hegel ise sanatı “ruhun madde içindeki görünümü” olarak niteler. Picasso ise sanatın bir yaşam tarzı olduğunu söyler. “Edman; sanat, hayatı anlayan zekânın ona en ilgi çekici en güzel biçimlere sokmasıdır” diye tanımlar. İngiliz filozofu Francis Bacon “Sanat doğaya eklenmiş insandır.” Derken Fischer, sanat insanın sınırsız birleşme yaşantıları ve düşünceleri paylaşma yeteneğini yansıtır(Türkdoğan, 1981:49).

Sanat aslında yaratmak ve yarattığından yaratırken haz almaktır. Sanatçının sanat eserini ortaya koyarken tam olarak ne düşündüğünü bilemeyiz. Sorulduğu zamanda çoğu zaman toplumun tepkisinden ya da düşüncelerinin kendisinde kalması istediğinden dolayı tam doğruyu ortaya koymaktan kaçınır. O nedenle yapılanlarla ilgili söylenenler çoğunlukla

sanatçının dışındadır. Bu konu ile ilgili fikir üretkenler, toplumsal hadiseler yön vermek isteyen düşünürlerdir. Bu tarih boyunca da böyle olmuştur.

Aslında tanım yapmak pek doğru bir yaklaşım değildir. Yapılan bütün tanımlar incelendiğinde sanatın bütünü ve toplumların tamamını kapsamadığı görülür. Çünkü birçoğu belli bir görüşün ya da dinin güdümündedir. Sanat, sanatçı ile izleyen arasında, toplumlar arasında ve bunların da ötesinde çağlar arasında bir iletişimdir. Öyle ki reel dünyanın yok edici kurallarını aşarak binlerce yıl öncesini günümüze ulaştırır. Bu gün geçmişini biliyor ve yargılıyor olmamız sanatın erişilmez gücüne bağlıdır. Çünkü sanat, kültürlerin biçim almış, somutlaşmış bir anlatımıdır; dünü anlattığı gibi bugünü de anlatmaktadır. Hiç kuşkusuz yarınları da anlatmaya devam edecektir (Ünver, 2002: 91).

Kuşkusuz sanatın tanımı ile ilgili daha başka görüşler de sıralamak mümkündür. Nasıl tanımlarsak tanımlayalım sanatın yalnızca insana özgü yapay bir olgu ve olay olduğudur. Yani sanatın yalnızca insan tarafından yapılabilen bir iş oluşudur. Bütün bunlardan sonra sanatın tanımını şu şekilde yapmak doğru olacaktır. “Sanat; insanın duygu, düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlerine biçim verecek başkalarına anlatabilmek çabasıdır”(Türkdoğan, 1981: 52).

Suut Kemal Yetkin’in dediği gibi “Bilimsel Yöntem insan oluşunun bir yönünü işliyor, eğitiyorsa, diğer yönünü de sanat eğitimi işlemelidir. Çünkü insan yalnız akıl ve zekâ değildir, aynı zamanda ve belki de her şeyden önce duygunluktur. Gerçekçi bir eğitim bilimin ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmalıdır. İnsan da köklü bir gereksinimi karşılayan sanatın, kişiliği eğiten en önemli etmenlerden biri olduğu unutulmamalıdır.” Bugün sanat eğitimi denince, yalnızca bir öğretim dalı değil, eğitim ve öğretimi tamamen kapsayan ve onları yenileyen bir ilke anlaşılmaktadır. Genel eğitimin birleştirici, bütüncü bir bileşeni ve dinsel eğitimin temeli olan sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözeticiliği geliştirilmesini amaçlar (San, 1977: 48).

Yaratıcı insanlar toplumları geleceğe taşıyan en dinamik unsurlardır. Çağdaş anlamdaki sanat eğitimi, insan yaşamını ve insan yaşamına etki eden her şeyle ilgilenmekte, onlardan kendisi ile ilişkilendirilecek bir şeyler bulmakta, kısacası insan yaşamını biçimleme dersi olmaktadır(Avcı, 2000: 35).

Dar anlamıyla sanat eğitimi, görsel sanatların eğitimi ve öğretimiyle ilgilenir. Bu öğretimin kapsamı içinde, uygulamalı çalışmalar, sanat eseri inceleme, eleştiri, sanat tarihi ve

estetik yer alır. Bu kapsamın içine, araç-gereç ve işlik donanımı ile birlikte müfredat programları, çalışma düzeni, değerlendirme gibi yönetsel konuları da dâhil etmelidir.

Sanat eğitimi rastlantısal olarak kimi yönelişleri, kimi becerileri ya da yetenekleri ortaya çıkarabilirse de, sanat eğitiminin salt temel amacı bunlar değil; hayatı değerli kılmak ve ondan sevk almayı sağlamaktır. Yani sanat eğitimi; insanı hedef alan ve onun mutluluğu için, insan anlayışına uygun nesiller yetiştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi; her bir sanat eserinin hedeflediği seyircide dinleyicide, okuyucuda estetik kaygı meydana getirmeyi; zihnin bir boyutu olan sanatsal zekânın beslenmesi ve geliştirilmesini, bununla birlikte ona, insan ve insana bağlı değerleri iletmeyi hedefler.

Sanatsal anlatımı, onun özel dilini kullanan kişi, aynı zamanda bu dil yardımıyla geçmiş ve çağdaş sanat eserlerine değer yargısıyla ulaşabilir. Gördüğü eserleri nitelik yönünden fark eder. Sanat eğitiminin bir başka işlevi de, sanat eserlerine olduğu kadar, çevreye ve her türlü görsel nesneye, estetik ölçütlerle ulaşmayı sağlamaktır. Sanat eğitiminin doğasında özgürlük vardır. Yaratıcı gücün gelişimi, yeni düşünceler üretme, hatta hayaller kurma ancak özgür bir ortamda oluşur. Sanat eğitimi algılama düşünme ve pratik arasında bütünleşmeyi sağlayan en etkin eğitim aracıdır.

Böylece birey zihinsel, duygusal bütün verileri ile öğrendiklerini bir bütünlüğe ulaştırır. Bu sonucu, somut bir eser ile kanıtlayabilen başka bir eğitim yolu da yoktur. Sanat eğitiminin genel eğitim içinde, eğitimin genel hedeflerinin davranış biçimine dönüşmesinde ve yaşamın bir parçası haline gelmesinde katkısı çok büyüktür. Çünkü eğitimin bütünleşmesinde hedef ile sonuç arasındaki bağı sanat eğitimi kurmaktadır(Telli, 1996: 78). Kırıçoğlu'na göre "Sanat Eğitiminin Özellikle Görsel Eğitimin okul öncesinden başlaması daha doğru olacaktır. Çünkü insanın doğayı en çok tanıdığı ve kişiliğinin biçimlenmeye başladığı yıllar bu dönemdir. En geniş kapsamlı öğretim alanı okuldur. Okullarda, gerek kuramsal alana ilişkin bilgiler bağlamında, gerekse uygulamalı çalışma alanlarında, eğitimci ile eğitilen birey arasında kurulacak doğru, anlamlı ilişkiler gelişimini yönlendirecek, hızlandıracaktır (Ünver, 2002:93).

Sanat eğitimi kapsamında bireyin kendini ifade ve mesajını doğru iletme noktasında daha başarılı olacaktır. Çünkü sanat ürünleri din, dil ve ırk farkı gözetmeksizin ilgiyi en kestirme yoldan üzerlerinde toplar. Bütün bunlardan sonra sanat eğitimi şöyle tanımlamak mümkündür. Bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasına sanat

eğitimi denir (Türkdoğan,1981:57). Ya da sanat eğitimi bireyin davranışlarından kendi yaşantısı yolu ile amaçlı olarak belirli estetik değişiklikler oluşturma sürecidir şeklinde tanımlanabilmektedir.

Niçin Sanat Eğitimi? Sorusuna verilecek yanıtlar çok çeşitlidir. Bu yanıtlar;

Sanat yolu ile kişiye dışa vurum olanağı vermek, böylece ruh sağaltımına yardım etmek için,

Kişinin kendini kanıtlamasına, kimliğini bulmasına olanak tanımak için

Kişi de her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışı geliştirmek için

Kişinin sanat yaparak bir üretici olarak, sanatı izleyerek bir tüketici olarak içinde yaşadığı kültüre katkısını sağlamak için

Kişide estetik ve pratik yargı gücünün geliştirilmesi için

Sanatsal yaratıcılığı geliştirmek için, ...gibi ve daha pek çokları bunlara eklenerek sıralanabilir.

Sanat eğitimi amaçlarının zaman içinde değişimi incelendiğinde bu amaçların kimi etmenler altında biçimlendiği görülür. Bu etmenler kimi zamanlar çocuk ve gelişiminde, kimi zaman toplumsal gereksinmelerde, kimi zaman da doğrudan sanatta odaklaşır. “Sanat eğitimi çocuğa, gence özgür anlatım olanağı sağlar” dendiğinde sanat eğitiminin amacını belirleyen çocuk ve çocuğun gereksinimleridir. 19. yüzyılda Resim-İş derslerinin amacını belirleyen “Endüstridir”. “Yaratıcı davranışın geliştirilmesine” etmen, eğitim ve eğitimin gereksinimleridir. “Dengeli kişi ve dolayısıyla dengeli toplum oluşturulmasında” ise toplumsal gereksinimler amaç belirlemede baskın rol oynar.

“sanatsal bilgi ve deneyimin kazandırılmasında, kişide kimi becerilerin geliştirilmesinin” amaçlandığı bir sanat eğitimi görüşünde belirleyici ise sanat ya da sanat dersidir. Sanat eğitiminin amaçlarını oluşturmada temel aldığı çocuk, toplum, eğitim, ders ve sanat sonuçta iki ayrı yaklaşımda toplanabilir. Bunlardan birincisi sanatı okullarda bir araç olarak gören yaklaşımlar; ikincisi, sanatı bir amaç olarak gören yaklaşımlardır (San, 1985:24).

Sanat eğitimine bir araç ders olarak, farklı işlevler doğrultusunda yaklaşımları özetlemek gerekirse;

- 1.Sanat eğitimi kişiye boş zamanını iyi değerlendirecek bir uğraş alanı oluşturur.
- 2.Sanat çocuğun kendini rahat anlatması için bir fırsattır.
- 3.Yaratıcı düşünmeyi geliştirir ki bu sanatın programlardaki baş işlevini oluşturur.
- 4.Akademik konuların kavranmasında yardımcıdır.
- 5.Çocuğun çok yönlü gelişiminde, sanat aracı işlev görür.

Sanat, insanın kültürel yaşamının, kişisel deneyimlerinin, en tikel ve en kapsamlı alanıdır. Sanatın bu anlamda kişiye kazandıracığı değerleri başka hiçbir ders, alan ya da deneyim kazandıramaz. Dewey; sanatı yaşama can veren bir deneyim olarak niteler. Bu, yaşayan organizmaya yaşadığını anımsatan, insanın yaşamında en önemli yeri alan ve en yüksek duygusal deneyimleri tanınır kılan değeri kendinden bir olgudur (Türe,2007: 9).

Sanat eğitiminin insana özgü bir gereksinim olduğundan hareketle bireyin ruhsal, bedensel eğitimi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası sanat eğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırır. Eğitim ve öğretimin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, ruh sağlığı bakımından dengeli bir kişi yaratma çabası güdülür.

Bu eylem sürdürülürken bir yandan da kişiye zihinsel birikimlerini, kendi kendine anlatıp yorumlayarak bir şeyler yapma, yaratma olanağı sağlanır. Sanat eğitiminin amacını incelediğimizde, eğitim ve öğretimin bu amaçlarını kapsadığını görürüz. Bu açıdan inceleyecek olursak görsel sanatlar eğitimi, okullarda niçin olması gerektiğini, önemini, gerekliliği ortaya çıkmış olur.

Sanat eğitiminin sadece insana özgü bir gereksinim olduğu varsayımından hareket edersek, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası sanat eğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırmaktadır. Öyleyse sanat eğitimi daha genel bir çerçeve içinde ele alırsak, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasına “sanat eğitimi” adını vermemiz uygun olur. Bu kavramdan ve onun insan-toplum ikilemi üzerindeki işlevinden bakarsak, sanat eğitiminin bilimsellik ve felsefe niteliğinde açık seçik olarak görebiliriz.

İnsanı insan yapan değerlerden birisi olarak düşünüp varsaydığımız sanat ve onun insan özü ile bütünleşip gelişmesi, amaçlanan sanat eğitimi bilimi sanıldığı gibi yapay bir olay

sayılamaz. Sanat eğitimcileri, insan eğitimi açısından aldıkları sanat eğitimi çabalarını sürdürürken, insana özgü öteki bilimlerden bazıları ile tam bir paralellik içinde çalışma zorunluluğunu duyarlar. Aralarındaki organik bağlar nedeniyle, sanat eğitiminin psikoloji, felsefe, matematik, Türkçe, tarih ve estetik'e olan ilişkilerini, bu bilimlerin, sanat eğitimi çalışmalarındaki tamamlayıcı rollerini bu bölüm içinde kayıtlamayı önemli bir kural saymalıyız.

Sanatın yalnızca insana özgü bir olay olmasından hareketle, bireylerin genel eğitim ve öğretimleri içinde kişilerin estetik duygularının geliştirilmesi, uygun bir toplum oluşturmanın önemli bir koşuludur. Genel eğitim ve öğretimin insana dönük uğraşları, yöntemleri, amaç ve ilkelerinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, psikolojik farklılıkların gözetilerek bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, ruh sağlığı açısından, dengeli bir kişi yaratma çabası güdülür. Bu eylem sürdürülürken, bir yandan da, kişiye zihinsel birikimlerini kendi kendini anlatıp yorumlayarak bir şeyler yapma, yaratma olanağı sağlanır ki, birey böylece ruhsal boşalmaya, ruhen mutlu olma düzeyine ulaşarak daha dengeli bir tavır içine girer. Aslında kişiyi bu noktaya getiren uğraşın bilim dilindeki adı genelde “Sanat ve İş Eğitimi”dir (Türkdoğan, 1981:61).

Sanat, insan doğasının bir gereğidir. Toplumsal yaşamın en önemli boyut ve unsurlarından biridir. İnsan olmanın gereği, varlığının bir ifadesidir. Dolayısıyla insan yaşamında formel bir sanat eğitimi olmadığını düşünsek bile sanatsal belirtiler amatörce veya spontane bir şekilde, insanın doğasından kaynaklanan bir içtepi olarak kendini farklı alanlarda gösterebilecektir.

XX. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsar. Yaygın ve tümel anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi daha çok “plastik sanatlar alanında verilene eğitim” biçiminde anlaşılmaktadır. Herk iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır (San 1985:27).

Sanat eğitimi, genel eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilebilir. Ancak, sanatın bir özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğunu dikkate alırsak, sanat eğitiminin kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığını da kabul etmek zorundayız. Bu nedenle,

sanat eğitiminin eğitim dizgesi içerisindeki yerinin çok iyi belirlenmesi gerekiyor (Gençaydın,1990:32).

Bu anlamda sanatın eğitimsel yönünü genel olarak aşağıdaki şekli ile sınıflandırabiliriz.

- Görsel Eğitim GÖRME BECERİSİ = Tasarlama yetisi
- Duyuşsal Eğitim KULAK-SESLERİ TANIMLAMA= Kulak eğitimi
- Ritmik Eğitim DANS, DRAMA = Ritmik beceriler Hareket
- Bilişsel Eğitim KONUŞMA-DÜŞÜNME YETİSİ= Kelime dağarcığının gelişimi
- İş Eğitimi ÜÇ BOYUT KAVRAMI = El becerilerinin gelişimi
- Plastik Eğitim DOKUNMA, ALGILAMA = Dizayn etme

Genel anlamda sözlük tanımı ile eğitim; (Education) bireyde davranış değiştirme sürecidir. Bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişimi meydana getirme sürecidir (Türe,2007: 12).

İnsanlık tarihine baktığımızda sanat başlangıcından itibaren insanların bir parçası olduğu görülür. İlk insanlardan buyana sanat insanın yaşantısını betimlemeyi, anlatıp-aktarılmasını kökleştirilmesini sağlamıştır. İnsanlar yaşadıklarını, ihtiyaçlarını, duygularını, bilmek istediklerini, bilemediklerini anlamaya ihtiyaç duymuşlardır; bu yolla zekâ ile duyguyu, olayları, zamanla mekânı, yaşantıları birbirleriyle ilişkilendirebilmişlerdir.

Sanat her yeni kuşağı bir önceki kuşağa bağlayan dolayısıyla insanlığın sürekliliğini sağlayan önemli alanlardan biridir. Bu işlevi, yeni kuşağa birçok açıdan bilgilendirerek, eğiterek, donatarak yapmaktadır. Onların “ben kimim? Nereden geliyorum? Ne yapmalıyım? Gibi sorularına cevap vermelerine yardımcı olan sanat, böylelikle kuşaklar arasındaki değişimi ve gelişimi sağlayan önemli bir güdüleme aracı olmaktadır. Sanat, eski bakış açılarının yeni görüşlerle karşılaştırılmasını sağladığı gibi, var olan düşüncelerin özgün açıklamalarını da sunar. Sanat yolu ile zengin ve farklı düşünme alışkanlıkları kazanır, umutlarımızı, anılarımızı bağlarız. Hayallerimizin yenilenmesi sanat sayesinde olur. Biliyoruz ki yaratıcılığın ve yeteneğin ortaya çıktığı alanların başında sanat gelmektedir. Albert Einstein, “Hayal gücü kuru bilgidен daha önemlidir.” derken sanatın gücünü vurgulamıştır.

“Piramitler, katedraller ve roketlerin varlığının sebebi ne geometri, ne inşaat teorileri, ne de termodinamik değil, bunları gerçekleştirenlerin belleklerinde bu nesnelerin daha önceden imge (imaj, hayal, suret) olarak biçimlenmiş olmasıdır.” diyen ABD’ li tarihçi Eugene Ferguson, insanların sanatı nasıl oluşturmaya başladıklarını kolay anlaşılır bir biçimde ifade etmiştir. Güzel sanatlar “uygarlığın ölçülebildiği araçlardır” diyen eğitimci Ernest Boyer, bu sözleri ile sanatın bir toplumun uygarlaşmasında oynadığı önemli role değinmektedir (Özsoy, 2003: 16).

Sanat eğitimi; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırma amacıyla yapılan bir etkinliktir. Bir kültürel yoğunluktur. Ama şunu da hiçbir zaman unutmamak gerekir; Sanat Eğitimi bireyseldir. Bireyin yaratıcı güç ve yetisini eğitmek, yaşamına aktarmasına olanak tanımak için vardır. Seçmek paylaşmak, gelişmek için Sanat Eğitimi vardır. Sanat Eğitimi analiz ve sentezi öğreterek yaratıcılığa geliştirir. Öğrencinin yaşamı sorgulamasını ve toplumda birey olarak yerini almasını sağlar. Hayal gücünü çalıştırır; içsel güç, enerji, duygu, duyum ve algının yaratıcı çabayla dışa çıkmasını, tercih edilen malzemeye şekillendirmelerine nedendir.

Eğitim İnsanlığın doğuşundan beri daima olagelmıştır; günümüzde de uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda süregelmektedir. Nüfusu sınırlı olan ilkel bir kabilede, insanoğlu bir taraftan temel ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı araçları geliştirmeye çalışmış, bir taraftan da toplumdaki çocuk, genç ve diğer yetişkinlere, örgün olmayan bir eğitim vermiştir. Böyle bir toplumda birey, canlı-cansız çevre ile etkileşim yoluyla öğrenmiştir ve öğrenmektedir. Öğrenmenin olduğu her durumda, insan davranışlarını değiştiren bir eğitim süresinden söz edebilir. Örmek olarak, balıkçılıkla geçinen ilkel bir kabilede, babasının peşine takılarak balık avına giden çocuk kendi yaşamı içinde eğitilmektedir (Varış, 1991:32).

Eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Okullar, eğitim sürecinin en önemli bölümünü oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu hatıra getirir. Oysa okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim, ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki “kültürleşme” sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 1985: 65).

“Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yolu ile, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterilebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci.” Bilgi çağında eğitim, çağdaş yorumlamasını yaparken yani yeni eğitim paradigmasının özelliklerini açıklarken aşağıdaki sıra izlenecektir. Eğitimin yeni yorumu sonucu (Hesapçioğlu, 2001: 48). Eğitimli insanın tanımı, öğrenme ve öğretme biçimlerimiz, ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz (bilgi tabanı) değişecektir.

İçinde bulunduğumuz çağın kendine özgü koşulları, kritik düşünebilen sorun çözümede farklı yaklaşımlar geliştirebilme gücü kazanmış bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu noktada geleneksel eğitimli insan tanımı da değişmek zorunda kalmaktadır. Geleneksel anlamda eğitimli insan denildiğinde okuma, yazma bilen, aritmetik bilgileri olan kişi anlaşılmaktadır. Bilgi toplumunda ise, eğitimli insan kendileri ile ilgili gelişmeleri ve değişimleri takip edebilen, yaşama uygulayan, sorgulayan, yaratıcı, gelişime açık, bilgi teknolojilerini aktif olarak kullanabilen bir kişi anlamına gelmektedir. (Drucker, 1994: 42) “Yeni Gerçekler” adlı eserinde “Eğitimli insanı” şöyle tanımlamaktadır: “Eğitim ekonomiyi ateşler. Topluma biçim verir. Ama bunları ‘ürün’ü yani eğitimli insan yolu ile yapar. Eğitimli bir insan, hem bir hayat sürmek hem de hayatını kazanmak için gerekli donanıma sahip kişidir. Bilgi toplumunda merkez olan kişidir.

Eğitimli insan doğrudan toplumun simgesidir. Toplumun performans kapasitesini tanımlayandır. Aynı zamanda toplumun değerlerini, inançlarını, taahhütlerini temsil edendir.” Bilgi toplumunun eğitimli bireyi bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, onu özümseyen ve yeni bilgiler üretebilen ve ürettiğini paylaşabilen bir anlayışta olmalıdır.

Bilim yapma geleneğindeki uygulamalar ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkında yeni değerler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana getirmiştir. Bu alanda başlıca değişme, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgili odağının “öğrenme” den yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 1998: 22).

Böylece yeni eğitim uygulamalarında insan temelli yaklaşımların ön planda olduğu görülmektedir. Bilgi toplumunun eğitimi, toplumların birbirlerine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi ağırlıklı olarak

belirli değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmiştir (Türe,2007: 18).

Öğrencilerin bilgiyi sadece bulmak değil, analiz edip bilgiye dönüştürmek için kendi yöntemlerini öğrenmelerine yardım eden ve öğretmenin bir danışman, koordinatör konumunda olduğu öğretim yöntemlerine gereksinim vardır (<http://isguc.org/2011>). Eğitimde yeni anlayış, bireyin bireysel gelişiminin yanında öğrencilerin entelektüel gelişimine öncelik verilmesini gerektirmektedir. Eğitim sisteminin bilgi toplumunun özelliklerine uygun olarak öğretimin; eleştirel, yaratıcı, bilimsel düşünme gibi yeterlilikler yanında, öğrencilere olgu, kavram ve olaylara karşı analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gibi özellikleri de kazandırmalıdır.

İnsanlığın yaşamını eğitim yoluyla geliştirdiği kabul edilen evrensel bir gerçekliktir. Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesine temel araçtır.

Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir (Alkan, 2001:397). Çünkü bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır. Bu nedenle de; “bilgi toplumu” olma çabasındaki toplumların hedefi; eğitimin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi ve gelişim esaslarının bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarıyla dönüştürülmesi olmalıdır. Bu dönüşüm çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle ekonomide gözlenen küreselleşme ve uluslar arası rekabette, her alanda eğitimi sürekli bir etkinlik olarak gören ve bilgiye sahip olan toplumlar avantajlı hale gelmiştir. (Türe, 2007: 19)

Bir araştırmanın sonuçlarına göre; çeşitli alanlarda yönetim kalitesinin değerlendirilmesi istenmiş, eğitim alanındaki yönetim kalitesi emniyet ve çevre koruma alanlarında olduğundan önemli ölçüde kötü bulunmuştur. Bir başka araştırmaya göre özel eğitim kurumları ile kamu eğitim kurumlarının kalitesine ilişkin algılamalar sorgulanmış, bunun sonucunda özel öğretim kurumlarının kalitesi, kamu eğitim kurumlarının kalitesine oranla daha olumlu bulunmuştur.

Bu sonuçları özetlersek; Göreli gelişme gereği açısından eğitim ekonomiden sonra en fazla önemsenen alandır. Eğitim alanındaki yönetim kalitesinden kamuoyu memnun değildir. Kendi içyapılarında çağdaş değişimleri yapmış olarak kabul edilebilecek özel öğretim kurumlarının kalitesi, kamu eğitim kurumlarının kalitesine oranla daha yüksek bulunmuştur.

Genel anlamda eğitimi, insana davranış kazandırma bilimi olarak değerlendirmek mümkündür. Başka bir tanıma göre eğitim; Kuşaklararasıdaki kültürün aktarılması olarak ele alınmaktadır (Tezcan,2002: 56). Bu tanıma göre, insan öğrendiği tüm bilgileri kendisinden sonra gelen kuşaklara sistemli olarak öğreterek bilginin devamını sağlamaktadır. Endüstri çağı öncesi aile içinde eğitilen çocuk, bu aşamadan sonra okullaşma dönemine girmiştir özellikle Avrupa'da başlayan okullaşma sistemi dünyayı etkilemiş ve insan eğitimi yeni bir aşamaya girmiştir. Böylece eğitim bilimi, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim felsefesi, eğitim teknolojisi ve eğitimde program geliştirme gibi sayısız bilim alanı ortaya çıkmıştır.

Eğitim ortam olarak üç çevrede ele alınabilir, bunlar; Aile çevresi, yaşamın çevre ve okul çevresidir. Okul çevresi de kendi içinde ilköğretim birincisi ve ikinci kademe ile orta öğretim ve yüksek öğretimden oluşur.

Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim, kurulan vakıflar tarafından yürütülmüştür. Bu durum, Osmanlı Devleti'nin Avrupa devletleriyle ilk kültürel ilişkilerle birlikte değişmeye başlamıştır. Özellikle XVIII. yüzyılın sonuna doğru Fransa'ya gönderilen öğrencilerin öğretim görmesi ve Osmanlı Devleti'nin açtığı, Mühendishane-i Berri Hümayun adlı teknik okul, batıya dönük ilk eğitim kurumu sayılabilir (Tansuğ 1988: 25). Osmanlı Devleti'nde Milli Eğitim Bakanlığı görevini üstlenen ilk kurum, 1857 yılında kurulan Maarifi-i Umumiye Nezaretidir.

Milli Eğitim bakanlığı kurulunca okullar sınıflandırılmış öğretim okulları, Sıbyan mektepleri, İdadiye ve Rüştiye olarak isimlendirilmiştir. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Eğitimde Birlik Kanunu) ile ilkokullar 5, ortaokullar 3 ve liseler 3 yıl olarak yeniden düzenlenmiştir. 2000 yılında yapılan düzenlemeyle ilkokul ve ortaokul birleştirilerek, ilköğretim adını almış, zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır. İlköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte fiziki alt yapı öğretmen ihtiyacı ve programlarda bu duruma dayalı olarak yeniden ele alınmıştır. Ancak hepsinden önemli olan programlardır. Çünkü eğitim öğretimin gidişatını programlar belirlemektedir.

Okullarımızda görsel sanatlar derslerinin bulunmasının pek çok gerekçesi vardır. Bu gerekçeler zamana, ihtiyaçlara, araştırma uygulamalarına göre yön bulur. Dönemlere ve dönemlerin ihtiyaçlarına göre değişerek amacını ortaya çıkarır. Bu amaçlar Vedat Özsoy'a göre şöyle belirtilmiştir.

a. Görsel sanatlar esasen çözülmek üzere problem icat eder. Sanat yaratıcı düşünceyi, anında ve yerinde karar vermeyi, değerlendirme ve hemen sonuç alma yeteneğini geliştirir.

b. Sanat doğası gereği hayal etme alıştırmaları yapılmasını sağlar. Sanat bir değişiklik ve şimdi bildiğimizden daha iyi bir yol ve şans oluşturmak, bir ümit oluşturmak için yegâne araçtır.

c. Sanat var olan kültürel çeşitliliği keşfetmek ve vurgulamak için fırsatlar sunar. Böylece duyarlılığı (empati başkasının yerinde kendini koyma) ve müşterek ve karşılıklı sevgi için yapılması gerekenleri araştırmayı teşvik eder (Özsoy, 2003:23).

Görsel sanatlar eğitimi dünyayı etkilemenin, yaftalamanın ötesine giderek eşsiz özelliklerin ayırt edilmesini sağlar. Görsel Sanatlar Eğitimi çocukların bir sanatsal süreçle buluştukları sonlara, sonda değil daha çalışma sırasında ulaştıklarına inanır. Görsel sanat eğitimi algıdaki eşsizliği ve bireyselliği besler, geliştirir, el üstünde tutar. Görsel sanatlar eğitimi çocuklara çok önemli sorunların çok çeşitli çözüm yolları olduğunu öğretir. Görsel sanatlar eğitimi sözlü ve görsel anlatım yoluyla deneyim ve kavrayışı genişletir zenginleştirir.

Sanat yaratıcı düşünceyi, anında ve yerinde karar vermeyi, değerlendirme ve hemen sonuç alma yeteneğini geliştirir. Sanat doğası gereği hayal etme alıştırmaları yapılmasını sağlar. Algısal duyarlılığın gelişmesi, Etik ve Estetik değerlerimizin gelişmesi, bilme ve anlama aracı olarak duygun, düşünce ve bakış açılarımızı geliştirmesi, yaratıcı düşünceyi geliştirerek farklı düşünebilmesi, düşünce ve bilgi boyutunu harmanlayıp yeni fikirler oluşturabilmesi, yeteneklerimizi geliştirerek olaylar, konular ve yaşam üçgeninde başarılı olabilmeyi, hayatta ve eğitimde duygun, düşünce ve bilgi bağlamında denge aracı olarak görsele sanatlar eğitimi hayat eve öğrenme için gerekliliği tartışılmaz.

Eğitimin tanımında ve amacında da yukarıda saydığımız hususlar yer almaktadır. Sanat eğitiminin insana özgü bir gereksinim olduğundan hareketle bireyin ruhsal, bedensel eğitimi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası sanat eğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırır. Eğitim ve öğretimin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, ruh sağlığı bakımından dengeli bir kişi yaratma çabası güdüdür. Bu eylem sürdürülürken bir

yandan da kişiye zihinsel birikimlerini, kendi kendine anlatıp yorumlayarak bir şeyler yapma, yaratma olanağı sağlanır. Sanat eğitiminin amacını incelediğimizde, eğitim ve öğretimin bu amaçlarını kapsadığını görürüz. Bu açıdan inceleyecek olursak görsel sanatlar eğitimi, okullarda niçin olması gerektiğini, önemini, gerekliliği ortaya çıkmış olur.

Sanat eğitiminin sadece insana özgü bir gereksinim olduğu varsayımından hareket edersek, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası sanat eğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırmaktadır. Öyleyse sanat eğitimi daha genel bir çerçeve içinde ele alırsak, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasına “sanat eğitimi” adını vermemiz uygun olur. Bu kavramdan ve onun insan-toplum ikilemi üzerindeki işlevinden bakarsak, sanat eğitiminin bilimsellik ve felsefe niteliğinde açık seçik olarak görebiliriz.

İnsanı insan yapan değerlerden birisi olarak düşünüp varsaydığımız sanat ve onun insan özü ile bütünleşip gelişmesi, amaçlanan sanat eğitimi bilimi sanıldığı gibi yapay bir olay sayılamaz. Sanat eğitimcileri, insan eğitimi açısından aldıkları sanat eğitimi çabalarını sürdürürken, insana özgü öteki bilimlerden bazıları ile tam bir paralellik içinde çalışma zorunluluğunu duyarlar. Aralarındaki organik bağlar nedeniyle, sanat eğitiminin psikoloji, felsefe ve hele Tarih ve Estetik’e olan ilişkilerini, bu bilimlerin, sanat eğitimi çalışmalarındaki tamamlayıcı rollerini bu bölüm içinde kayıtlamayı önemli bir kural saymalıyız (Türkdoğan, 1981:41).

Ulusal Eğitim çizgimizin sürekli değişmesi, Eğitim uzun vadede insan yetiştirmeye yönelik sağlam bir yapıdan yoksun bırakmıştır. Sorunlara kısa vadede ve tek yanıt çözümler aranması eğitimde ağırlığın fen ve matematik alanlarına verilmesi resim-iş dersini disiplinler dışı boş zaman uğraşı konumuna getirmiştir”. “Çoğunlukla bir disiplin alan olmaktan çok bir boş zaman uğraşı; çocukların rahatlayacağı bir etkinlikler toplamı olarak düşünülür (Kırıçoğlu 1990:13).

İçerik bakımından yoksun, uygulamaya yönelik hazırlanan müfredat programları, görsel sanat eğitimi öğretimi zihinsel uğraşların işlev alanı zekâ ile bağıntısız düşünülmemelidir. Uygulama alanında, özellikle sınıf öğretmenlerinin Görsel Sanat Eğitim Öğretiminde konu, araç-gerek, teknik ve yöntem arayışlarına girişimleri, ilkesiz, kararsız ve olumsuz tavır sergilemeleri, müfredat programlarının yetersiz kaldığının bir göstergesi olmuştur.

Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarda Resim-İş dersi eğitimi, öğretimi, tekniği ve yöntemini kapsayan geniş zamanlı kesintisiz dört dönem sürecek öğretim programları verilmelidir. Görsel Sanat Eğitimi öğretiminin disiplinler bir öğrenim süreci oluşuna hizmet eden, öğrencinin ilgisini dağıtmayan, “Yaşayarak -Yaparak öğretir” ilkesinden hareketle, bu alanla ilgili az zamanlı çok ders seçiminden kaçınan programlarla sınıf öğretmenleri yetiştirilmelidir.(Öztürk, 1995: 74)

Sanat eğitimi, yeni bir tanım olarak sanat ve bilim çevrelerince benimsenmiş görünse de, terim, kavram ve kapasam olarak tam yerine oturduğu söylenemez. Çünkü, bugüne kadar bu terim yerine ya da alanı belirlemeye yönelik kullanılan terimler oldukça fazladır (resim-iş, sanat öğretimi, sanat yoluyla öğretim, estetik eğitim, güzel sanatlar eğitimi, plastik sanatlar eğitimi sanata doğru eğitim, temel sanat eğitimi vb.). sanatın eğitimiyle ya da sanatı konu alan eğitimle ilgili olarak oldukça fazla denilebilecek sayıdaki bu kavramlar, zaman zaman kavram kargaşalarına da zemin hazırlamakta ve zihinleri karıştırmaktadır.

Genel olarak sanatı, duygusal rahatlama, deşarj olma, haz duyma, güzellikleri yansıtmaya, yeteneğin sergilenmesi... gibi algılayan ve yorumlayan sığ görüşlere sahip yöneticilerin, deneticilerin, diğer öğretmenlerin ve ana-babaların tutumları, Görsel Sanat Eğitimi öğretiminin boş zamanların uğraş alanı konumuna indirgemıştır. Öncelikle bu çevrelerin, Görsel Sanat Eğitimi öğretiminin önemine ve gerekliliğine, çocuğun yaşamında önemli bir etkinlik olduğunun bilincine varması gerekmektedir.

Eğitimde geleceğe yönelik gereksinimler tablosunda da belirtildiği gibi eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin ortaya çıkan yeni uygulamalar eğitimin çağdaş bir yorumunu zorunlu kılmaktadır (Özden, 1998: 23). Sanayi toplumunun eğitim yaklaşımı, günümüz bilgi tabanlı bilgi toplumu sürecinde yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde temelde “eğitimin çağdaş bir yorumunun” yapılmaya çalışıldığı görülecektir. Örneğin Japonya’da sürekli olarak eğitim sistemi eğitimin tüm katılımcıları ile birlikte tartışılmakta ve reform çalışmaları yapılmaktadır (Türe,2007: 22).

Bu konuda İngiltere başbakanı Bleir’in bir konuşması dikkat çekicidir (Kaptan, 1999:5). “İngilterenin 18.yüzyılda serveti toprak idi. 19. ve 20. Yüzyılda toprağın yerini fabrikalar ve sermaye aldı. 21.yüzyılda ise servetimiz insan olacaktır. İnsan potansiyelini özgürleştirmeli, yeteneklere vurulmuş zincirleri koparmalıyız.”

Bilgi toplumunun yeni üretim dinamikleri, toplumsal yaşamın geleneksel anlayışlarını, yerleşik kurumların yapı ve içeriklerini değiştirdiği gibi eğitim anlayışında da değişiklikleri gerekmiştir. Bu süreçte eğitimin yeni tanımı şöyle yapılabilir. İnsanlığın yaşamını eğitim yolu ile geliştirdiği kabul edilen evrensel bir gerçekliktir. Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır.

Ayrıca eğitim toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri de etkilemektedir. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerine oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir (Alkan, 2001:396) Çünkü bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır. Bu nedenle de; “Bilgi Toplumu” olma çabasındaki toplumların hedefi; eğitimin tüm yönleri ile ele alınıp değerlendirilmesi ve gelişim esaslarının bireysel, ulusal ve evrensel boyutları ile dönüştürülmesi olmalıdır. Bu dönüşüm çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle ekonomide gözlenen küreselleşme ve uluslar arası rekabette, her alanda eğitimi sürekli bir etkinlik olarak gören ve bilgiye sahip olan toplumlar avantajlı hale gelmiştir.

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlarda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin: bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi öğretimine yönelik her alanda bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojisinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içerisinde yaşıyoruz. Bu dönemin özelliği, toplumsal yaşamımızdaki genel değişiklikleri koşturarak eğitim anlayışında da bazı değişimleri zorunlu kılmaktadır. Çünkü bilgi toplumuna ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de farklılaştırarak değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde eğitim politikalarında amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu

aşamada karşımıza çıkan en önemli soru mevcut eğitim sisteminin sözü edilen yeni değerleri kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığıdır.

Diğer bir ifade ile hemen her alanda yaşanan hızlı değişme ve gelişme acaba eğitim alanında gerçekleşmekte midir? Bu aşamada eğitimdeki dönüşüm gerekliliği konusunda Drucker'ın görüşleri ilgi çekicidir (Fındıkçı, 2001:21)

2.2. Görsel Sanatların Eğitime Katkısı

2.2.1. Görsel Sanatların Estetik Değer ve Algısal Duyarlılığın Gelişmesine Katkısı

Sanat eğitimi tıpkı bilim eğitimi gibi gerekli ama yöntemleri farklı bir eğitimidir. Sanat eğitimi ile öğrencilerin gören, düşünen bireyler olmaları amaçlanır. Öğrencilerin araştırma, analiz ve sentez yapabilme yönleri geliştirilir. Sanat eğitimcisi H. Read" Sanat insanın kendi insanlığını tanımasıdır" demiştir. Yani buradan anlaşılacağı gibi sanat eğitimi ile öğrenci önce kendini tanır, içinde yaşadığı toplum ile iletişim kurar daha sonrada yaşadığı toplumda meydana gelen problemleri gören ve bu problemlere çözüm yollar üretebilen bireyler olurlar.

Çağdaş bireylerin yetişmesinde önemli yer tutan sanat eğitimi okul programlarında gerekli ölçüde yer almalıdır. Teknolojik alandaki gelişmeler giderek insanları monotonlaştırmakta duyarlılıklarının yitirmektedir. Bilim ve teknikteki ilerlemeler beraberinde insanın ruhsal yönünü etkileyen bir takım aksaklıklarda getirmekte işte burada estetik eğitim yani sanat eğitimi devreye girebilmeli ve yaşadığı çevreye duyarlı güzellik kavramının anlamını ve önemini bilen bireylerin yetişmesi hedeflenmelidir (Buyurgan.1996:).

Sanat eğitiminin amaçları arasında estetik çevre bilinci kazandırmak da yer almaktadır. İçinde yaşanılmaz bir dünya istemiyorsak estetik çevre bilincini yani sanat eğitimi gençlerimizde oluşturmamızdır. Unutulmamalıdır ki sanat eğitimi toplumda düzen ve duygusal birlik sağlamaktadır. Sanat eğitimi toplumsal hayatı anlamlaştırır, insanların ruhlarını fikir ve ilhamlarla besler, yüksek ve derin düşüncelerle olgunlaştırır.

Sanat eğitimi bir organizasyon yöntemidir. Görsel algılamaya dayalı bir takım teoriler (ritim, yön, oran, denge) önderliğinde madde yani malzeme ile düşünce ve sezgileri arasında yüzeyde veya mekânda bağlantılar kurularak sonuca varmaktır (Gökaydın, 1996: 28). Amaç, çocuğun ve gencin yaratıcı gücünü ve estetik sezgisini geliştirmek olmalıdır. Sanat eğitiminin

temelinde, biopsişik, toplumsal ve kültürel bir varlık olan insan yatar. İnsan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yanları ile bir bütündür.(Uçan, 1990:18).

Eğitim sistemimizin bu yapısı içinde sanat eğitimi dersleri diğer önemli derslerin stresinin atıldığı, dinlendirici ve eğlendirici yönüyle ele alınmaktadır ama sanat eğitimi "eğitim bir bütündür" sözünü uygulamaktadır. Öğrencilerin diğer derslerde öğrendiklerini uygulama şurasında doğal olarak kullanılmasını sağlayacaktır, öğrenci her zaman yaptığı çalışmalarda yaşadığı çevreyi, kültürü, öğrendiği bilgileri kullanmaktadır. İşte bu yüzden sanat eğitimi gereklidir (Telli, 1996: 42).

Çağdaş ve uygar aydınlara sahip olabilmek ve onların sanatın itici gücünü yaygın ve yoğun bir biçimde günlük yaşama katabilmeleri için temel bir felsefeye ihtiyaç vardır. Toplum içinde çeşitli sanat dallarının mensupları arasında ayırım yapılmamalıdır.

Sanat eğitimi; kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Demek ki sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeye değil; yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltilip, onun bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.

Kendisine sanatla ilgili alanlar erkenden açılmış, evinde, yuvada, anaokulunda sanat eğitimi almaya başlamış çocuk, ilköğretim de sınıflar ilerledikçe, çevresindeki sanat olaylarını, biçimlendirmeleri yavaş yavaş değerlendirebilir; güzeli anlamaya ve aramaya başlar. Sanat eğitimi bugün öğrencilerin estetik duyarlılığını geliştiren kendi güçlerini ve önemli olacak görsel gerçekleri tanımalarında önderlik eden düşünme güçlerini artıran sosyal çalışmalarını ve yaratıcı bireylerinin oluşmasını sağlayan bir eğitim sistemidir. Şüphesiz estetik duyarlılığın varlığı ve yaratıcılık toplumları gerilemekten korur.

2.2.2. Anlatım Aracı Olan Görsel Sanatlar Eğitiminin İletişime Katkısı

Sanat, insanlar arasında iletişimin bir nedeni olarak vardır. Sanat, duyulara yönelik uyarıcı hazlar veren, ifade içgüdüsünün iç çatışmasının bir yansıtması olarak vardır. Sanat, insanlığa yaşama gücü vermek için vardır. Sanat, insanın manevi yönünün içinde yaşayıp geliştiği ortamı, akla dönük olarak aydınlatan bir uğraşı alanı yaratmak için vardır. Sanat

insanın kendi insanlığını tanıması için vardır. Sanat, insanın yaşama bakışını etkileyip duyularını çelen, duyularına devinim kazandıran bir araç işlevi görmek için vardır. Sanat, insan yaşamının dengelerini sağlamak için vardır (San 1985: 32).

Sanat Evrenseldir: Sanat üretimi bir uygarlığın var olduğu her yere yayılmıştır. En kaba-saba toplumlar kimi zaman olağan üstü özenle sanat yaratmışlardır. (Bozkır sanatı, vizigot sanatı). Bir sanat etkinliğini hiç olmazsa süsleme amacı ile kabul etmeyecek bir topluma rastlanmaz. Sanat Süreklidir: İnsan düşünen, duygusal bir varlıktır. Dolayısıyla duygu ve düşüncenin yansması insan yaşamında etkin olacağından sanat da sürekli var olacaktır.

Sanatsal üretimler diğer insan etkinliklerinden farklı olarak, engellenemez, en azından durmaz. Sanat üretiminde bilinçli olarak belli bir yere gelip sonradan sanata ara vermiş veya tamamen bırakmış hiçbir ileri toplum görülmemiştir. Sanat Kalıcıdır: Genellikle bize kadar fazla kaybolmadan ulaşmıştır. Michel Angelo'nun "Son yargısına" 16. yüzyıldan beri beynimiz bir an bile eksilmeden hayranlık duyuyoruz. Kuşkusuz çağın duyarlılığına uyarak kimi estetiklere ayrıcalık tanıyıp diğerlerinin değerini azaltan moda olayları vardır. Ama önemi tartışılmaz durumlarda beyni hiç değişmez, Chartres'ın vitrayları, Leonardo da Vinci'nin "Kralların secdesi" adlı tablosu veya Mozart'ın "Don Juan'ı" kültürün ayrılmaz birer parçası olmayı başarmışlardır. Andre Malraux sanatı ele alırken, sanat eserinin kalıcılığı hakkındaki ve vaktiyle bizim için yapılmış olmayan biçimleri bugün anlayabiliyor almamız hakkındaki bu tür değerlendirmelerden hareket etmiştir (San 1985: 62).

İnsan düşüncesinin en doğal, en kuvvetli gereksinimi eşya ve olaylara estetik bir düzen verme çabasıdır. Karışıklık, düzensizlik insan düşüncesini ilgili sorunların çözümüne yönelik arayışlar içine sokar. Düzen-kompozisyon ise insanının kendi varlığını anlamasının ön koşuludur. Bu bakımdan sanat, bir düzenleme, bir sezgi olayıdır. Ayrıca içten ve dıştan gelen her türlü baskının, etkinin (toplumsal-ruhsal) en iyi yol ile ortaya çıkardığı, estetik niteliklere sahip özgün bir üründür. Önemli bir iletişim aracı olan sanat, insan yaşantısı ile bütünleşen, toplumsal değer ve ideallerin belirlenmesinde, hayata geçirilmesinde önemli bir faktördür.

Sanat kavramı günümüzde, genellikle plastik veya görsel dediğimiz sanatlar anlamında kullanılır. Gerek plastik gerek görsel tüm sanatların ortak özelliklerinde özgünlüğün (doğallığın) yakalanması, hoşya giden bağlantıları oluşturma çabası yatar. Sanat,

İnsan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkidir. Hegel, sanatsal etkinliğin bilinç dışı bir etkinlik olup, “Bir ucu insana öteki ucu doğaya bağlıdır”. Der.

Sanatı ise; “Ruhun madde içindeki görünümü” şeklinde tanımlar. Genel olarak sanat, insanların, doğa karşısındaki duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlarla güzel ve etkili bir biçimde, kişisel bir üslupla ifade etme çabasından doğan ruhsal bir faaliyettir (Aytaç,1981: 11).

Schiller sanatı, “insanın özgürlük dünyasının ortaya çıkmasını sağlayan önemli bir araçtır” şeklinde tanımlar. Herbert Read ise sanat için, “Hayata uygulanan bir mekanizmadır, onsuz varlıklar dengesini kaybeder. Toplumsal, ruhsal bir karmaşıklık içine girerler” diye açıklar (San 1985:63).

Sanatsal bilgi insanın pratik etkinliğinin amaçlı olarak biçimlendirilmesini getirir. Sanatsal bilginin özü sorusu felsefenin temel sorusuna yakından bağıntılı olup, maddecilik ile idealizm arasındaki çalışmanın nesnesini oluşturur. Maddeci estetik için geçerli olan şey, her türlü bilgiyi nesnel gerçekliğin insan bilincinde yansımaları olarak kavrayan yansıma kuramıyla, gerçekliğin estetiksel olarak çözümlenmesidir (Çalışlar, 1991: 54).

Sanat yapıtları ya da estetik objeler eleştirel, yapısal anlamlar içerdiğine göre, sanat yapıtlarının temelinde bilgi objesinin bulunması gerektiği düşünülebilir. Çünkü sanatçı öznesi ile bu öznenin yöneldiği estetik obje arasındaki bağ, objenin özne tarafından görülmesi- algılanması temeline dayanır. Çünkü nesnelere-objelerin sanatçı tarafından görülmesi onun aslında bir bilgi objesi olarak algılandığını gösterir. Bir anlamda bu algılama onun yorumlanması demektir. Böylelikle sanatçı bilgi objesini sanat yapıtlarına dönüştürerek onu estetik obje haline getirir. Yani sanat yapıtları estetik obje haline gelmeden önce bir bilgi objesidir, bu anlamda bilgi objesi de estetik objeyi önceden tayin eder.

Sanatsal anlamda bilgi, hazsal-coşkusal olan ile düşünsel-akılsal olanın karmaşık birlikteliğini ortaya koyar. Haz, sanatın özünü oluşturan önemli bir öğedir. Haz ortadan kaldırıldığı zaman, sanat yapıtlarıyla özne(süje) arasında mekanik bir ilişkinin oluşması kaçınılmazdır. İnsan kendi imgeleri, tasarımları olmaksızın duyuşal görme dışında sadece kavramlarla düşünemez. Diğer taraftan kavramlar olmadan, imgeler ile düşünmek yeterli değildir. Çünkü sanatsal bilgi süresinde bir sözcüğün sadece soyut anlamı değil, aynı zamanda

gözlenebilen im'ler de imgeye dönüşebilir, böylelikle sanatsal bilgi ile imgelerin örtüştüğü söylenebilir. Dolayısıyla sanatsal düşüncenin, sanatsal bilginin kendine özgü bir niteliği olarak coşkusal öğelerle, im'lerin farklı biçimler göstermesi, farklı sanat türlerinin etkinliklerinin, hatta üsluplarının oluşmasına zemin hazırladığı düşünülebilir.

Sanat anlayışı, bir okulun, bir sanatçının, bir şairin veya bir eleştirmenin, sanat sorunu hakkında sahip olduğu ve kendi etkinlik alanında gerçekleştirmeyi tasarladığı inanış ve amaçların tümüdür. Estetik, kuramsal ve genel bir nitelik taşıırken; Sanat anlayışı pratik ve özel niteliktedir (Cömert, 2002: 203).

Sanatçı özgür ve bilimsel bir kimliğe sahiptir. Sürekli yeni bilgiler, etkiler, duyu ve duyumlara açık ve yüklü olduğu için bu yönü ile daima bilim adamları ve düşünürlerin önündedir. Çünkü sanatçı hayatı yaşayarak düşünür, düşünerek yaşar. Onun görevi bilginin en üst düzeyine ulaşmaktır. Yaşamın ve evrenin gizemli yönlerini arayıp özgün yöntemlerle insanlara aktarmaktır. Çünkü gerçek bilim adamı düşüncelerini açıklamadan, yazmadan yapamaz. Bu bakımdan bilim adamı ile sanatçı arasında büyük benzerlikler vardır. Eseri olmayan bir sanatçı düşünülemez gibi, eseri yani ürünü olmayan bir bilim adamı da düşünülemez.

Yukarıda da belirtildiği gibi sanat, insanların fanatik eğilimlerini, şiddetli tutkuların etkilerini azaltarak insanlar üzerindeki toplumsal veya psikolojik baskıları, sorunları yansıtıcı bir rol oynar. Sanat, insanların psikolojik sıkıntılarının çözümüne etken olduğundan ünlü düşünür Aristo sanat için “tutkulardan arınma” der. Sanatçının kendinde oluşan bilgi ve deneyimlere dayalı olarak oluşan yaşamsal sürecin gerekliliği belirli işlevselliği de birlikte getirmiştir. Dolayısıyla sanatçının bu anlamdaki yönlendirici, bilgisel, iletişimsel, değerler gibi etkinlikler sanatın işlevselliğini gündeme getirmektedir.

Sanatın işlevlerini aşağıdaki şekli ile sınıflandırılabilir. Buna göre:

Sanatın iletişimsel işlevi

Sanatın eğitimsel işlevi

Sanatın kültürel aydınlatıcı işlevi

Sanatın salt haz verme işlevi

Sanatın ulusallık ve erensellik işlevi

Tümüyle birbiriyle bağlantılı olan bu maddeler içinde sanatın en önemli işlevi, iletişimsel özelliğidir. İletişim: Kişinin kendinde biriktirmiş olduğu değerleri başkalarına ulaştırmasıdır. Başka bir tanıma göre ise; Bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Türe,2007: 44). Sanatsal iletişim anlayışı insanlığın ilk dönemlerinden günümüze kadar büyük aşama ve değişkenlikler göstermiştir. Çünkü sanat, dilin iletişimsel olanaklarındaki kısıtlılığı ve sınırlılığı aşar.

Sanat, insan ile yaşantısı arasında köklü bir ilişki ve iletişim vardır. İnsanın psikolojik ve davranışsal dengeleri sağlayan önemli bir etkidir. Fischer (1995) bu durumun son derece önemli bir faktör olduğunu aşağıdaki satırlarda söyle dile getiriyor:

“Her şeyden önce şaşırtıcı bir olayı pek sıradan bir şey sayma eğiliminde olduğumuzu unutmayalım. Hem şaşırtıcı oluşu açıkça ortada bu olayın milyonlarca kişi kitap okuyor, müzik dinliyor, tiyatroya gidiyor, sinemaya gidiyor. Neden? “Oyalanmak, dinlenmek, eğlenmek istiyorlar” demek, soruyu pekiştirmekten öteye gitmez. İnsanın bir başkasının hayatına, sorunlarına gömülmesi, kendini bir resim, bir müzik parçası, yay da bir roman, oyun, film kişisi ile bir görmesi neden oyalayıcı, dinlendirici, eğlendirici olsun? Ne tuhaf anlaşılabilir eğlencedir bu? Eğer yetersiz bir yaşayıştan daha zengin bir yaşayışa, tehlikelerden uzak yaşantılara kaçmak istiyoruz dersek, o zaman yeni bir soru çıkıyor ortaya: yaşayışımız neden yeterli değil? Neden gerçekleşmemiş yaşamlarımızı başka görüntülerle, başka biçimlerle gerçekleştirmek istiyor(Akt: Türe,2007: 45).

Susan Langer’a göre “Simgeleştirme insanın temel ihtiyacıdır. Simgeleştirme işlevi insanın yemek, bakmak ya da hareket etmek gibi öncelikli etkinliklerinden biridir. Simgeleştirme insan aklının temel işlemlerindendir ve süreklidir(Akt: Türe,2007: 45).

Anlaşmak veya iletişim kurmakta denetimlerimizi yaşantılarımızı düzenlemek için simgeleri kullanırız. Dil matematik ve fen bilgisinin simgesel olarak iletişim ve ifade yolları sunması gibi, görsel sanatlar da diğer yolları sunar. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi bizim toplumumuzda da ne yazık ki, yalnızca bizim sözel-doğasal-çözümsel zekâmızdan

genelleştirilmiş sözel iletişime (yazılı ve sözlü) büyük önem verilir. İlk ve orta öğretim programları özel ve sayısal puanlarla öğrencileri üniversitelere alan merkezi sınavlara göre hazırlanmıştır. Bu da yeterli olmamış destek amaçlı dersaneler açılmıştır.

Bu dersanelerde matematik ve fen ağırlıklıdır. Ancak bu aslında ana alan olan sanatın görsel simgeleri yüzyıllarca en geçerli iletişim biçimi olduğundan dolaydır ki imgeler açısından bu konuyu ayrıca düşünmek zorundayız. Okullarımızda öğrencilerimizi ezbercilikten kurtarıp bilgiyi yorumlayabilen, çözümleyebilen, duyarlı, akılcı özgün, bilgiyi yeni düşüncelerle birleştirebilen, yeniden tanımlayabilen tutarlı, uyumlu nesiller yetiştirmekse eğitim kurumlarının görevi eğitim politikasında görsel sanatlar eğitimine, yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesine önem ve incelik tanınmalıdır.

Sanat bir iletişim aracıdır. Ayrıca geçmişini günümüze taşıırken, geleceğimizi de yapılandırır. Tüm bunlar eğitim çerçevesinde hükmetmek yerine demokratik unsurları yerleştirmek, öğrenciye salt kuru bilgi aktarımı yerine kişiliğine uygun gelişimi sağlama olanağı vermekle olur. Yaratma öğrencinin kişiliğiyle ilgilidir. Bu nedenle Sanat Eğitimi kitle eğitimi değil, bireysel eğitim olmak zorundadır. Sanat Eğitimi; öğrenciyi, çok yönlü düşünen ve araştıran, başkalarının düşüncesini mutlak kabul etmeyen, kuşku duyan, duyuran nitelikte gerçekleştirmelidir.

C.Smith, “Sanat Eğitiminde belleğin eğitilmesine, çocukların zihin gözüyle çalışmasına olanak tanınır” demiştir. Ama şurası da kesindir ki, Sanat Eğitimi zaman içinde ve ayrıca bireyden bireye ede değişir. Sanat eğitiminde öğretmen rehberlik ederken öğrenci istediğinde veya gerektiğinde devreye girerken, başka eğitimci ve sanatçılarla da ders desteklenir. Ama bir danışman sürekliliği de olması gerekir (Çelek, 2003:10)

İnsanlar genellikle konuşarak ya da yazılarak anlaşılır, ilişki kurarlar; yaygın olan budur. Bireyler duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşırken, iletişim için yazılı ve sözlü kelimeleri kullanırlar. Ancak sanat aracılığı ile de iletişim kurabilirler. Her gün kullanılan kelimelerle, açıklanamayan duygu ve düşünceleri ifade etmek için başka diller de vardır. Görsel sanatlar basitçe tanımlamanın veya bir öykü anlatmanın ötesine giden çeşitli yollarda dillerle konuşur. Sanat farklı ülkelerin dil barajlarının ötesine geçebilir.

Türkçe bilmeyen birisi anıtkabiri veya Topkapı sarayını gezerken buraların mimari güzelliklerini ve işlevlerinin neler olduğunu ya da Osman Hamdi'nin Silah Taciri adlı tablosunda neler olup bittiğini rahatlıkla kavrayabilir. Kafkas, Urfa, ege yöresi oyunları veya kuğu gölü balesindeki hareketlerin dili tüm dünyada rahatlıkla anlaşılır ve izleyenlerin sözlü açıklamaya ihtiyaç duyacakları düşünülemez. (Özsoy, 2003:)

İletişim, yaşantımızı etkileyen en önemli özelliktir. Sanat da bir şekilde iletişim serüveninin içinde yer alır. Eğitimin bu bağlamda payı çok büyüktür ve sanatla eğitim arasında bir ilişki vardır. Sanatı kavramak, sanat eserinde iletilmek, duygu ve düşünceyi anlatmak da bir sanat kültürünü gerektirir. Sanat insanın özsel güçlerinin dışı vurumudur ve gelişmeyi sağlar. İnsanın en önemli özelliği öğrenmek ve bunu deneyimlerinde kullanarak gelişmektir. Sanatın bireyin duygularını, düşüncelerini ve algılarını ifade etmesinin tek aracı olarak görsel sanatlar olarak kabul edilebilir. Ancak, bu yaklaşımı benimsemiş bireyler, genellikle, kendi düşünceleri hakkındaki kendi duyguları ve görsel dürtüleriyle ilgilenirler. Burada sanatçılar ifade ediliyor ve yorumluyorlar. Sanat eseri aracılığıyla iletişim kurarak kendi görüş açılarını izleyiciye sunuyorlar. Bu yaklaşımı benimsemiş sanatçılar, zorunlu olarak sanat eseri yoluyla ifade etmeden önce onunla ilgili kesin ve işlenmiş bir duygu alma maksadıyla, konu, nesne, ya da bir durum tarafından hareket ettirilmek ve uyarılmak zorundadırlar. Aynı şekilde sanatı bir anlatım aracı olarak kullanan öğretmen bu durumda, öğrencileri uyarmakla ilgilenmektedir. Böylece öğrenciler anlatmak istedikleri, söylemek istedikleri şeylerle ilgili, resmedilen, heykelleştirilen, deseni yapılan, ya da inşa edilen konu hakkında bir şeyler yapmaktadırlar.

2.2.3. Görsel Sanatları Anlama Öğrenme Yetisini Geliştirmesi

H.Read “estetik duyarlılığın eğitilmesi, eğitimin en önemli ve temel görevlerinden biridir” der. Bu görevde öğrenciye yaklaşım biçimi önemlidir. İnsandaki enerjiyi, yaratma isteğini bir yere kanalize etmek eğitimle olur. Burada önemli olan bu enerjinin doğru alana kanalize edilmesidir. İşte genelleme yapacak olursak Bilim Eğitiminin yanında Sanat Eğitimi de bu nedenle gereklidir. H.Read “iyi sanat eseri yaratılması değil, daha iyi insanlar ve toplumlar yaratılması amaç edilmelidir” der. İ.San ise “Sanat Eğitimi kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinden bireydeki yaratıcı ve üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar” demektedir. Eğer öğretmenin eleştirilerine kullandığı tek sözcük öğrenci tarafından yüz sözcüğe çevrilebiliyorsa kişiliği doğrultusunda gelişecektir. Ama eğer

öğretmenin yüz sözcüğü öğrencide bir sözcük olarak kalıyorsa öğretmenin kişiliği öğrencide devam edecek demektir. Demek ki tep kitap tek insan değil, araştırma çoğulculuğundan çalışmak gerekir. Bu anlamda yaklaşımlar ve yöntemler önemlidir. Nitekim hiçbir zaman öğretim yöntemi tek değildir. Hele söz konusu Sanat Eğitimi ise; Çünkü bu eğitimin, bireysel ayrıcalıklara göre yapılması gereklidir. Yani yöntem tahtaya çizilen şablonun yinelenmesi değildir. Seçilen malzeme yaratıcılığa atılan adımlardan biridir. Bu nedenle önerilen tek tip malzeme öğrencinin yaratıcılığına beklentisine hitap etmeyebilir. Bu yüzden öğrencinin tercih ettiği alanla ilgili malzeme küçümsenmemelidir. Tam tersi yaratıcılık bağlamında bir alanda öğretilenlerin diğer alanlarla ilişkilendirilmesi öğrenciye zenginlik katacaktır. “Trenle mi geldin fotoğrafınla mı” diyen J.Berger, “bütün fotoğraflar bir ulaşım biçimi, yokluğun dile gelişidir” diyerek malzeme çeşitliliğinin önemine de bir örnek vermiştir bence (Çelek, 2003: 9)

Çağdaş Eğitim anlayışında bireylere bilgi aktarımı yanında, ilgi ve yeteneklerin geliştirilerek, bireylerdeki yaratıcı yetinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamak son derece önem kazanmıştır. Öğretilerin öğrenilmesi gerektiği varsayımı, yerini öğrenmenin öğretilmesi gerektiği varsayımına bırakmaktadır. Hedef; yaratıcı, üretken, düşünen, tartışan, katılarak öğrenen özgür ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Yaratıcılık ise, gerek bilim ve teknikte, gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda özgün ürünler verme demektir. Dolayısıyla bireylerin tek yönlü değil, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal yönleriyle bir bütün olarak ele alınıp yetiştirilmesi söz konusudur. Bu nedenle, Güzel Sanatlar Eğitiminin, çağdaş eğitim kavramı ve uygulamaları içinde bilim ve teknik eğitiminin yanında özel bir yeri vardır (San,1990:).

Bu yüzyılın başında yapılan araştırmalar; çocukların sanat eğitiminin psikolojik ve eğitimsel değerini ortaya çıkarmıştır. Plastik sanatların yeni teknolojik gelişmelerden büyük ölçüde etkilendiği açıktır. Modern makineler aracılığı ile hareketli heykeller resimde belirli ifadelerin açıklığa kavuşturulması için lazerin kullanılması ve resim yaparken hesap makinelerinin kullanılması olasıdır. Sanat alanındaki diğer pek çok gelişmeler arasında sanatın çeşitli türlerinin birleştirilmesi de bulunmaktadır. Sanat eğitiminin işlevi ne salt duygusal rahatlama, ne salt haz duyulması ne de salt yeteneği geliştirme değildir. Sanat eğitimi çok yönlü bilgilendirici, aydınlatıcı davranış geliştirici, kültürel, iletişimsel işlevi ile çok yönlü bir öneme sahiptir. Sanatın bu işlevleri farklı boyutta uzsal (akıl) gelişimi sağlar.

Sanatsal yaratıcılık insanı ve toplumu geliştirir. Sanatın algılanması belli bir eğitim, estetik ve entelektüel tavır gerektirir. Sanat eğitimi ile bireyler dünyayı donanımlı ve yetkin algılayan, yorumlayan, dönüştürmeye yönelik kişidir. Sanat eğitimi veren kurumlar özgürlük içinde gelişebilen tartışma ortamlarını yaratabilmeli; toplumsal kültür ve düşün alanında, sosyal yapıda yaratıcılık ve çeşitlilikler oluşturmalarıdır. Bu kurumlarda geçmişin ve geleneğin kalıntıları sorgulanarak kültürün yeniden üretimi, oluşumu ve çağdaşlaşması sağlanmalıdır. Bu günü ve geleceği üreten insan yetiştirmek temel hedef olmalıdır. Bu hedef doğrultusunda, düşünme, araştırma, yorumlama, uygulama gerekir. Bireysel, yöresel, evrensel kültüre önem verilmeli; insana ait değerlere yönelik felsefe, sanat tarihi eve çağdaş sanat üzerine derinlemesine bilgi, çağdaş ve evrensel tutum geliştirilmelidir (Çağlar 1999: 250).

Sanat eğitimi; bireylerin duygu ve imgelem kapasitelerini bulmalarına yardım eder, keşfetmeye olanak verir. Keşfetmek ve ifade etmek insanı geliştiren temel bilişenlerdir. Bu nedenle eğitimin önemli bir parçası olan sanat eğitimi bilgi çağında daha da önem kazanmıştır. Çünkü çağın değişimine ayak uydurabilecek genç kuşakların yetişmesinde, insan ve toplumun gelişmesinde sanat eğitimi önemli bir yoldur. Sanat eğitiminin en önemli hedeflerinden biri de yaratıcı düşünmenin gelişimidir.

Öğretim programları öğrencilerin bireyselle yetenekleri, iletişim becerileri, ekiple çalışma yeterliği, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerini geliştirici özelliklerde olmalıdır. Dört duvar arasında kalan ve dış dünya ile bağlantısız ezber dayalı bilgi kümeleri öğrencilere aktarılmamalıdır. Özellikle, eğitimin bilgi basamağından ibaret olmadığı gerçeği ile birlikte eğitimin çok yönlü olma özelliği öğretim programlarının alanlarını da direkt olarak etkilemiştir. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramında (Theory of Multiple Intelligences) belirttiği ve geliştirdiği sekiz tür zekâ alanı eğitim-öğretim içeriğini etkilemektedir. Bu noktada okul içerisinde yapılacak öğretim etkinliklerinde bu sekiz zekâ türüne hitap eden çok yönlü eğitimsel etkinlikler planlanmalıdır (Şimşek, 1997: 7).

Dengeli bir eğitimde sanat önemli bir ana unsur ise ilk ve orta öğretim kurumları öğretim programında nitelikli, dengeli bir eğitim için insan hayatının, tecrübesinin, estetik yönünün gelişimini göz ardı etmemelidir. Okullarımızda sanat eğitiminin kırk dakika ile sınırlandırılması, yetersiz fiziki donanımlarla öğrencilerimizde beklenen olumlu gelişmelerin sağlanması oldukça zordur. Böyle olduğundan dolayıdır ki görsel sanatlar öğretmen

görevlerinden birisi öğrencilerini, meslektaşlarını, yöneticileri, aileleri ve toplumun diğer üyelerini bilgilendirmeli ve eğitmelidir.

Sanat, uzun yıllar okullarda hak ettiği yeri alamayan bir ders olmuştur. Çoğunlukla bir disiplin alan olmaktan çok bir boş zaman uğraşı, çocukların rahatlayacağı bir etkinlikler toplamı olarak düşünülür. Sanat bu konumuyla okullarda her zaman ikinci derecede önemli bir ders durumundadır. Eğitimci, yönetici, ana-baba öğrenci, giderek toplum sanat eğitimine hep bu gözle bakar.(Kırışoğlu,2002: 24) insanların sanat eğitimine olumsuz tutumları sanatı bir us uğraşı değil, el uğraşı, el yeteneği olarak bakmalarındandır.

Usla ilgili bu dar görüş son araştırmalarla yerini zekânın değişik biçimlerde ve değişik yollarla ortaya çıkabileceği görüşüne bırakmıştır. Kimi insan, ressam, heykeltıraş, mimar olarak zekâsını kullanır ve bu alandaki sorunları çözerek zekasını gösterirken, kimisi matematik yada mantık alanındaki sorunlara kafa yorar ve çözümler arar. Bu alanda yapılan pek çok araştırma zekânın yalnız çeşitliliğini değil çevre koşullarına, kültür ortamına bağlı olarak gelişebilirliğini de göstermiştir. (Gardner, 1985: 42).

Güçlü imgeler edinmek, usta bu imgeleri ayrıştırıp birleştirilerek renk, biçim, doku, form, uzam gibi sanatsal değerlerle düşünme ve nitelikli sonuçlara yönelik sorun çözme ussal bir uğraştır. Demek ki “Sanat değerlerle düşünen niteliksel zekânın bir ürünüdür”.

1996-2000 yıllarını kapsayan yedinci beş yıllık kalkınma planında “bu plan döneminde yüksek düzeyde öncelik verilecek eğitimle Türkiye’nin en büyük avantajı iyi yetişmiş bir nesil olacaktır” denilmektedir.(Pasin,1999:138). Bu noktadan hareketle gelecekte Türkiye bilgiyi üreten, bilgiyi üreten bilgiye ulaşma yollarını, bilgiyi sınıflandırmayı, üretebilmeyi, paylaşabilmeyi ve bu işlerin hızla gerçekleştirildiği ortamlara uyum sağlama bilmeyi öğrenmek zorundadır. Bilgi teknolojilerini rahatlıkla ve verimli bir şekilde kullanabilen yaratımcı, girişimci, üreten, yenilikçi, bireysel sorumluluk sahibi, sürekli kendini yenileyen insanlar bilgi çağının başarılı bireyleri olacaktır, (İzbölükoğlu,2002: 75).

Bu açıdan bakıldığında sanat eğitiminin amacının sadece çizme boyama yeteneğini geliştirmek değil, insanı ve toplumu geliştirmek olduğudur. Bu hedef doğrultusunda Bireysel, yöresel evrensel kültüre önem verilmeli; insana ait değerlere yönelik felsefe, sanat tarihi ve

çağdaş sanat üzerine derinlemesine bilgi, çağdaş ve evrensel tutum geliştirmelidir. (Çağlar, 1999: 250)

Sanat Eğitimi öğretmenlerinin;

- Artistik cehalet sorununun karşılanmasına katılmalarını,
- Dünyadaki artistik (sanat) uygarlığı hakkında temel bilgilerini edinmelerini,
- Türkiye’de ve uluslar arası düzeyde yeni sanat eğilimleri hakkında temel bilgileri edinmeleri,
- Farklı klasik ve modern sanatları uygulamak için gerekli temel becerileri kazandırmalarını,
- En son sanat öğretim yöntemlerini öğrenmelerini,
- Sanat öğretimi konusunda yeni yöntemler sunmalarını,
- Üretime dönük sanat eğitimi programları hazırlamalarını,
- Çocuk sanatının özelliklerini çocuk sanatı ile nasıl ilgileneceklerini öğrenmelerini,
- Çocukların yaratıcı olmasına yardımcı olan uygun bir ders ortamı hazırlamalarını,
- Sanat yoluyla çevreyi geliştirmek için programlar hazırlamalarını,
- Sanat öğretimi yolu ile toplumun sorunlarının halledilmesinde (aşırı, nüfus, kirlenmesi vb.) etkin bir rol oynamalarını,
- Kendi kendine ve sürekli eğitim için yetenek ve motivasyona sahip olmalarını,
- Sanat eğitimi müfredatlarının hazırlanmasına katılmalarını,

- Sanat eğitiminin kaynaklarının öğrenmelerine,
- Özellikle büyük sınıflarda ve bireysel eğitim programlarında sanat öğretimi için yenilikçi stratejileri öğrenmelerini,
- Problem çözme, keşfetme ve araştırma gibi farklı öğretim stratejilerini kullanmalarını,
- Sanat eğitimi kaynaklarının öğrenmelerine,
- Öğrencileri sanat öğrenimlerini etkin olarak yönlendirmelerini,
- Sanat konusunda çocukların sanat gelişim yaşlarını çok iyi bilmeyi, öğrenmelerini,
- Sanat konusunda üstün yetenekli çocukları tanıma yöntemlerini öğrenmelerini yine bu çocukları ortaya çıkarma etkin geliştirme yöntemlerini öğrenmelerini ve geliştirmelerini,
- Her öğrencinin kendi sanatsal üslubuna sahip olabilmesi için öğrencilerin farklı sanatsal üsluplarını yönlendirmelerini ve geliştirmelerini,
- Öğrenme ortamında uygun ve yeterli görsel, dokunsal uyarıları sağlamalarını,
- Toplumdaki farklı değişiklikleri ve değişikliklerin öğrencilerin sanatları üzerinde anlamlarını,
- Öğrencilerin farklı sanatsal (artistik) ilgilerine uyması için çevredeki farklı malzemeleri kullanmalarını,
- Sanat bilimi ve yeni bilimsel yenilikleri bütünleştirmelerini,
- Yeni eğitim teknolojisini kullanmalarını,
- Kentsel ve kırsal alanlarda çevreyi iyileştirmeye katkıda bulunmalarını,

-İnsan haklarının bilincinde olmalarını ve çocukların bu bilinci geliştirmelerine katkıda bulunmalarını,

-Çocukların esnekliğini ve yenilik ve değişimleri kabul etmelerinin ve sanat çalışmaları yoluyla bu değişikliklerle başa çıkma yeteneklerinin geliştirmelerini,

-Sanatsal eleştiri (artistik) eleştiri yeteneklerine sahip olmalarını,

-Öğrencileri okul dışındaki sanatsal çevrelere yönlendirmelerini,

Çocukların sanat çalışmalarına ait gösteriler (show) hazırlaması için çağdaş sanatsal ve teknik yöntemleri kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. (Pasin, 1999:144)

Tekrar tanımlar yapılırken ilişkilendirmeler ve değerlendirmeler yapmak lazımdır. Tabii amaca erişebilmek için bu tarz bir eğitime çok küçük yaşlarda başlamak gerekir. Öğretme, öğrenmeye dönüştürülmelidir. Bunun için de öğretim elemanının hümanist, kuramcı ve uygulamacı olması gerekir. Çalışmaların gerçekleşmesi öğretmen kimliğinde değil öğrenci kişiliğinde olmalıdır. Kitle değil birey olmak felsefesiyle yaşamak e ve yaşatmak eğitim amaçlarının başında gelir.

Eğitimli insanın nasıl bir kimse olduğu üzerinde bir kez daha durup düşünmek zorunda kalacağız. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme biçimlerimizde çok kesin ve hızlı biçimde değişmektedir. –bu, kısmen öğrenme sürecine ilişkin yeni kuramsal anlayışın, kısmen de yeni teknolojinin sonucudur. Son bir nokta da, okullardaki pek çok geleneksel disiplinin kısır belki de eskimiş hale düşmesidir. Böylece ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken nesi rast ettiğimiz konusunda da bir takım değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktayız.

Bilimsel araştırmaların eğitim pratiğine katkısını inkâr etmek gülünç olabilir. Yine de öğretim biliminde ve sanatta mükemmel sentezler gerektiren son derece insancıl bir aktivitedir. Ancak günümüzde bu aktiviteler pedagojinin artistik (sanatsal) yönlerini ihmal ederek kontrol edilebilir ve ölçülebilir öğretim yöntemlerine kaymıştır. Genel anlamda sanatsal öğrenme, kişi ile yapıtı(ürün-model) arasında gelişen yaratıcı etkinlikler sürecidir. Eğitimsel anlamda sanatsal öğrenme, öğretici ile öğrenen(öğretmen-öğrenci) arasında önceden programlanmış estetiksel etkinlikler çerçevesinde oluşan amaçlı, anlamlı ilişkilerle gerçekleşir. Çocuklar

ancak sosyal bir çevre içinde buldukları nesnelere tanır ve kullanırlar, bu da çocuğun sanatsal gelişimine ortam sağlayan önemli unsur olarak görülür.

Öğretmenler, çocukların öğrenmeye, karşı doğal merak ve isteklerinden yararlanarak onlara, sorun çözmeyi, keşfetmeyi ve araştırmayı teşvik edecek sanatsal öğretme yaklaşımlarını benimseyebilirler. Bu da çocukların hayal güçlerini kullanmalarına, düşüncelerini uygulamalarına, denemelerine ve çeşitli yaratıcı olasılıklar üzerinde yoğunlaşmalarına olanak sağlayabilir. Sanatsal etkinliklerde öğrencilere kazandırılarak istendik davranışların oluşturulmasında onların gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun program içeriklerinin oluşturulması ile ilişkilidir. Etkinlik sürecinde öğrencinin kendisi ile çevresindeki yaşantı arasındaki bağlantıları kurabilme olanağı sağlanmalıdır.

Kalıcı sanatsal öğrenme süreci(Yaratıcı etkinlikler süreci) genellikle şu aşamalardan sonra oluşabilir.

-Görmek – Fark etmek(ayrıntıları belleme).

-Anlamak – Sezmek(Kavramak).

-Uygulamak – Üretmek(Yaratma eylemi).

“Her şeyin ekonomik güçle ölçüldüğü, insanın sadece bir üretim aracı olarak görüldüğü dünyanın her yerinde; saygınlığı getirdiği parayla ölçülen mesleklere artan ilgi nedeniyle, öğrencilerin üniversiteye girme yarışı içine sokulmaları, okullardaki derslerin dil ve sayı üzerine yoğunlaştırılmasını doğurmuş, Sanat Eğitimi dersleri ise öğretim programlarının peşinde sürüklenen bir takıntı durumuna düşürülmüştür. Bizde ise bu durum hepimizin bildiği sefil bir sözde tam anlamını düzeysizleştiren kültür yapısı, daha iyi bir yaşam için daha güzel bir çevre özlemi, çocuklarımızın ve gençlerimizin işlenmeyi bekleyen sanatsal zekâları ve yaratıcılıkları sanat eğitimini toplumumuz için her zamankinden daha önemli ve zorunlu kılmaktadır.(Kırıçoğlu, 1990:)

2.2.4. Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilerdeki Var olan Yetenekleri ve Yaratıcılığı Geliştirmeye Katkısı

Görsel sanatlar eğitiminin amacı her öğrenciyi sanatçı yapmak değil, her öğrenciden mevcut olan yaratıcılık gücünü ortaya çıkarılıp geliştirilmesidir. Güzel sanatlar eğitimi eğitim politikasında bir lüksmüş gibi düşünülmemelidir. Bilakis öğretim programlarının vazgeçilmez merkez unsurlu olarak görüp düşünülmesi ve bu yönde görsel sanatlar eğitimine ayrılan zaman ve maddi kaynaklar artırılarak desteklenmelidir.

Güzel sanatlar eğitiminin eğitim programlarında gerektiği ilgiyi ve desteği alması sonucunda çağa uygun eğitimin gerçekleştirileceği muhakkaktır. Ünlü tarihçi Eugene Ferguson'un "Piramitler, katedraller ve roketlerin varlığının sebebi ne geometri, ne inşaat teorileri, ne de termodinamik değil bunları gerçekleştirenlerin zihinlerinde daha önceden resim, imge olarak biçimlenmiş olmasıdır" sözü tasarımın yaratıcı düşüncenin önemini ortaya koymaktadır.

Güzel sanatları dışlayan bir eğitim hayal gücünden, yaratıcı düşünme gücünden uzak kutru bilgilerle donanmış mesleki bir terbiyedir. Hâlbuki çağımız yaratıcı düşüncenin geliştirilip desteklenmesini icap eder. A. Einstein'ın sözü bilimde yaratıcı düşüncenin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. "Hayal gücü kuru bilgiden daha önemlidir", "Kendini ve düşünce yöntemini incelediğimiz zaman bana göre fantezi yeteneğimin bilmi özümseme becerimden daha anlamlı olduğu sonucuna varıyorum" der. Görsel sanatlar eğitiminin hayal gücünü yaratıcı düşüncüyü geliştirmesinden sebeple eğitim programların da hak ettiği ilgiyi zaman, programların oluşturulması gerekmektedir.

21. Yüzyılın eğitim anlayışında yaratıcılık önemli bir anahtar sözcüktür. Yüzyılın eğitiminin amacı bilgilendirme değil, bilgi üretme, öğrenmeyi öğretme, bilgiye ulaşma olarak tanımlanabilir. Eski uygulamaya dayalı eğitim sistemi yerine, sadece sayısal sözel değil aynı zamanda kinestetik, uzaysal, görsel, müziksel gibi farklı zekâ alanları dikkate alınmalı, eğitim programlarında yaratıcı, özgür ve özgün düşünebilen potansiyel ve yeteneklerini en üst düzeyde geliştirip kullanabilen, problemleri çözümleyebilen insanlar yetiştirmek yeni uygulamada amaç olmalıdır. Bunun gerçekleştirilmesi halinde her bir birey tüm varlığı ve niteliği ile toplumun gelişmesine, ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

Sanat eğitimine okul programlarının bir süsü, bir yetenek sorunu halinden çıkarıp ikinci plandan anlaşılması gereken noktaya ulaştırabilmesi için sanatın öteki derslere göre konumunu iyi tespit etmek gerekmektedir. Sanat eğitimine yetenek-yaratıcılık eğitimi olarak özleştirmek sanat eğitimini olumsuz yönde etkileyerek sanatın diğer bilimlere olan katkısı göz ardı edilerek topluma olan katkısı görmezlikten gelinmiş olur.

İnsanların olanı koruyan değil, onu değiştiren, dönüştüren, yenileyen doğrultuda eğitilmesi yaratıcı düşüncenin davranış geliştirmesi ile olanaklıdır. Yaratıcı düşünce, malzemeye egemen olunmayan, malzeme ile amaçsız, ilkesiz uğraşların sonunda ortaya çıkan rastlantılardan oluşmaz. “Yaratıcılık disiplinli çalışmanın coşku kadar, sonucun, süreç kadar önemle ele alındığı durumlarda gelişir”. Sanat eğitimi öğretimi okullarda bir disiplin alan olarak öğretilmelidir.” (Kırıçoğlu 1990:). Müfredat programlarının, Milli Eğitim Bakanlığı yönetim ve denetim kadrolarının, öğretmenlerin, ana-babaların ve öncelikle sınıf öğretmenleriyle Görsel Sanat Eğitimi öğretiminin yani Resim-İş Dersini bir disiplin alan olarak benimsemeleri gerekmektedir.(Öztürk, 1995:)

Drucker’ın bu saptamaları, bilgi toplumunda bireyi nasıl bir meydan okuma bekliyor sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bilgi toplumu her şeyden önce bilgiye erişebilme, yararlı bilgiyi tarayabilme hızına; ulaştığı bilgiyi değere dönüştürebilme yeteneğine ve yeni bilgi üretebilmesine olanak veren yaratıcılık yeteneğine sahip bireyler üzerine kurulur. Diğer bir ifade ile 21. Yüzyılda başarının yolu eğitilmiş insan kaynaklarından geçmektedir. Bu nedenle eğitimin çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi ve eğitim sisteminin bu gereklere uygun bir şekilde dönüştürülmesi gerekmektedir.

Sanatsal yaratıcılık insanı ve toplumu geliştirir. Sanatın gelişimi ise, toplumda yer alan çeşitli grupların oluşturduğu kalıpların yinelenmesi ve peşinden gidilmesi ile olmaz. Sanatın algılanması belli bir eğitim, estetik ve entelektüel tavır gerektirir.

Sanat eğitiminde amaçlanan yaratıcı kişilik özelliklerinin bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

-Kendine güvenen,

-Bağımsız olmayı tercih eden,

- Risk almaktan çekinmeyen,(Saban,2001:32)
- Farklı olmaktan korkmayan,
- Bir şeyleri değiştirme cesaretine sahip,
- Kendi görüşlerini savunabilir,
- Başkalarıyla ayrı düşmekten çekinmeyen,
- Gerektiğinde kuralları çiğneyebilen,
- Hata yapmaktan korkmayan,
- Kaybetmekle yılmayan,
- Enerjik, spontan eylemlerde bulunma alışkanlığına sahip,
- Bir sonuca ulaşmaya kadar dinlenemeyen,
- Meraklı, alternatif düşünme ve uygulamaları deneyen,
- Zorunlu durumlarda gelenekleri dışlayan,
- İtaatkâr olma baskılarına boyun eğmeyen,
- İdealist, karışık-gizemli olay ve düşüncelerden kaçmayan (Özden,1998).

Ancak bu özellikleri taşıyabilen bireyler bilgi çağının dinamizmine ayak uydurabilir ve bilgi çağı verilerini oluşturup, geliştirebilir.

Sternberg ve Williams'ın (1996) ortaya attığı “Yaratıcı Yatırım Teorisi” yaratıcı insanları toplum yararı için iyi bir yatırımcı olarak algılar; çünkü yatırımcı insanlar düşük değere alıp, yüksek değere satabilen bireylerdir. Söz konusu bu alıp satma işini yatırımcılar iş

dünyasında yaparken, yaratıcı insanlar da bilgi dünyasında gerçekleştirirler (Akt: Türe,2007: 50).

Bu bağlamda yaratıcı düşünceyi besleyen nitelikte sanat eğitimi veren bir toplumda yetişen birey, bilgi çağına kolayca adapte olur. Bilgi çağı verilerinin yaratıcı insanı etkilemesi ve yaratıcı insanın bilgi çağı verilerini etkilemesi, gelişen bir döngü olarak sürüp gider. Bu anlamda da sanat eğitiminin gerekliliği ve önemi bilgi çağında artmaktadır.

Gordon'a göre; İnsanların yaratıcılık süreçleri tanımlanabilir. Bu tanım öğretilen bir yöntem halinde sunulursa hem bireylerin hem de grupların yaratıcı üretimlerini artırır. Bilim ve sanattaki yaratıcılık eşdeğerdir ve aynı bilinçaltı süreçten yararlanır. Kişisel yaratıcılık süreci ile grup yaratıcılık süreci arasında benzerlik vardır. Yaratıcılık bir süreçtir, eğitime geliştirilebilir. Öğrenci çalışmaları izlenerek yaratıcılık süresi eğitilebilir. Önemli olan, olaylara, fikirlere, kurallara, davranışlara, nesnelere farklı bakmak ve değiştirmek istemektir. Yaratıcılık ayrıntının görülmesi ve birleştirilmesidir. Bu nedenle eğitim sürecinde yaratıcılık nefes almak gibi olmalıdır. Temel tasarım düşünebilmeyi ve düşünce, sezgi ürünlerini iletebilmeyi içerir. Ama hiçbir zaman unutmamak gerekir, temel tasarım yöntemleri deneyseldir. Temel Tasarım Sanat Eğitiminin alt yapısını oluştururken yaşam boyu sürecek anlamları içinde taşınmalıdır. Bu bağlamda sadece geleneksel biçimleri yinelemek yerine, çağın kültürünü yakalama yolu ile yaratıcılığa yer vermek gereklidir. Bu nedenle salt görüleni tekrarlamak ve kopya çalışmalarında kalmak zanaatsal tavrı geliştirir. Hâlbuki yaratıcılıkta; algı zenginleştirilmesi, bellek beslemesi, sezgisel tavrı geliştirici davranış biçimleri gereklidir.

Her şeyde olduğu gibi Sanat Eğitiminde de tek çözüm, tek yöntem yoktur. Ayrıca aynı kavramları taşıyan diğer sanatsal alanlara aktarımda da engelleyici değil destekleyici olmak gerekir. Ancak bu, yine de her alanın özelliğinin birebir aynı olacağı anlamını taşıyor tabii ki. Sadece ortak olan paydalarda birleşmek, ayrı olanlarda bilgilendirerek zenginleştirmek olmalıdır. Bunun için de eğiticinin öncelikle öğrencinin bireysel ayrıcalıklarından haberi olması ve çok iyi Psikoloji, Felsefe bilgisine sahip olması gerekir. Bu bağlamda ancak alanlara ve kişiliklere doğru hitap edilebilir. Yani beyinleri doldurmak yerine, seçmeye olanak sağlamaktır asıl olan. Nitekim metin yazarı E.Mc.Cabe yaratıcılık anahtarının yalınlıkta yattığından söz eder. Gözümüz bile çevremizde gördüğümüz yığınla yazıdan elemanlardan seçim yaparken Sanat Eğitiminde, neden ona seçim yapma fırsatı tanımıyoruz?

Öğrenciden yenilikçi, bireysel bir yaklaşım beklenmelidir. Öğretim elemanının kişilik tekrarı değil. Yaratıcılık her alanda bilinmeyi bulma, özgün olma, her yeni karşılaşmaya, probleme farklı çözümlere uğraşısıdır. “Yaratıcılık bir tür meydan okumadır.” (Becer, 1997:34). Aynı zamanda yaratıcılığı bir tür meydan okuma olarak da görebiliriz. Bunları yaparken başka alanlardan beslenme gerekir. Tüm bunların yerini bulması ve değerlendirilmesi de öğrenciyi araştırmaya yöneltmek ve daha çok seçenek sunmalarını sağlamakla olur. Çok konu yerine yeterli konu ve yeterli konunun araştırılması, fazla olasılık ve seçeneklerin olmasına dikkat edilmesi, yönlendirilmesi söz konusudur; müdahale edilmesi değil. Sınırları zorlamak alışkanlıkları sorgulamak... İşte Sanat Eğitimi budur bir anlamda. W.Bernbach, “yaratıcılık bir disiplin sorunudur” der, evet Sanat Eğitimi bir disiplin eğitimidir. Öğrenciyi çalışma tarzında özgür bırakmak ama çalışmasında disiplin istemek. Ancak bu disiplinle, düşünsel derinlik ve estetik problemlerde tasarımlar yaratılabilir. Yaratıcılık disiplinle örtüşür. Yönetmen L.Ernst, “yaratıcılığın daha önce hiç bir araya gelmemiş iki kavram ya da nesneyi orijinal bir bileşim oluşturan üçüncü bir kavram ya da nesneye dönüştürme becerisi olduğunu” belirtmiştir. Yaratıcı bireyler özgürlüğüne düşkündür, yetilerini alışılmadık biçimde deneyimleyerek farklı şekilde aktarırlar. Yaratıcı birey bilgiyle donatılmalıdır. Oregon Üniversitesinden J.D.Ewan en fazla kaynaktan yararlananın en yaratıcı olduğunu iddia eder. Sentezleme ve analizi çok iyi katanlar daha yaratıcı bireylerdir. Yaratıcılar, olanakları zorlar. Özünde farklılık yatar. Önceden birbiriyle ilişkisi olmayan kavram ve görsel unsurlar arasında bağlantılar kurma yeteneğidir yaratıcılık. Tabii hayal gücü olmadan da düşünce üretilemez. Yaratıcı insan okuyan, gözlemleyen, dinleyen ve araştıran bireydir.

Okulda yaratıcılığın geliştirilmesi için öğretmenlere düşen bir takım görevler vardır.

1- Öğretmen sınıfında demokratik, özgür bir ortam yaratmalıdır.

2- Öğretmenlerin yetiştirilmesi yaratıcılık kavramına özel bir önem verilmeli, öğretmen adayları yaratıcılığın özellikleri yaratıcı çocukların seçimi eğitimi konularında bilinçlendirilmelidir.

Yaratıcılığın geliştirilmesine olanak sağlayacak öğretim yöntem ve teknikleri sınıfta konuşulmalıdır. Çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi için uygun eğitim ortamları sağlanması gerekmektedir. Bu gün sahip olduğumuz pek çok şey yaratıcı kişilerin eserleridir.

Görsel sanatlar öğretmeni aşağıdaki öğretim yeterliliklerine sahip olmalıdır. Alan hâkimiyeti (alanına ilişkin temel bilgiler konu alanı ile ilgili öğretim programları) öğretme ve öğrenme sürecini yönetme (plan yapma, ders hazırlığı, öğretim yöntemlerinden yararlanma, iletişim, sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler, öğrencilerin değerlendirilmesi), Kişisel ve mesleki özellikler, öğrenci kişilik hizmetleri. Sanat konusunda diğer bir yenilik bazı psikolojik sorunlara çare olarak sanatın kullanılmasıdır. Değişik plastik sanat türleri, insanlara stresi ve gerilimini azaltmada, korkularından kurtulup duygularını geliştirmede sistematik bir şekilde kullanılmaktadır. Araştırmalar sanat tedavilerinin özürü çocukların bazı problemlerinin halledilebileceğini göstermektedir (Pasin, 1999:41).

2.2.5. Görsel Sanatlar Eğitiminin Bireysel ve Toplumsal Katkısı

Sanatlı ister ürün vererek, isterse seyrederek, dinleyerek, okuyarak olsun ilgilenmek, sadece duyguları ve duyarlılığı harekete geçirmekle kalmamakta, bilişsel ve duyuşsal yönleriyle bütün zihinsel süreçleri canlı tutmaktadır. Canlandırabilme ve fikirlerini çeşitli araçlarla sunabilme yeteneği hem sanatsal hem de değerli mesleklerdeki kişilerin eğitimsel başarılarına katkıda bulunmaktadır.

Eğitimi, hayal gücünü çalıştırarak, dramatize edip canlandırma, güçleri geliştirecek yaratıcı çabayı yönlendirmek için gereklidir. Çağdaş sanat çağın koşullarına uyar, yansıtır, geliştirir. Sanatçı; tarihsel bilinçle toplumsal eleştiri yaparak, toplumsal kültürün oluşturduğu değerleri sorgulayıp, kültür hareketini ve dinamizmini sağlamalı, canlandırıcı alternatifler oluşturmalı, oluşturmak zorunda kalmalıdır. Yeniliklere açık olmalı, ileriye dönük çalışmaları yönlendirmeli, gelenek ve gelecek arasında sentez yapıp topluma çok yönlülük ve boyut kazandırmalıdır.

Sanatçı kendine coşku veren her düşünceyi ve biçimini araştırmakta özgür olarak bilimsel ve evrensel araştırmalar yapmalıdır. Yaratıcı, anlatmak istediğini vurgulamak için ne gerekiyorsa kullanmakta özgür olmalıdır. Sanatçıda olması gereken eleştirel tavır: çekicilikle, iticilikle, alaycılıkla, trajiklikle, parçalamalarla, değiştirmelerle, yabancılaştırmalarla, abartmalarla, eklemelerle, cesaretli, gözü pek ve gerçekçi olmalıdır.

Çağdaş sanatçı, dünyayı donanımlı ve yetkin algılayan, yorumlayan, dönüştürmeye yönelen kişidir. Bilim, sanat ve felsefeyle özgün bir yaşama sanatı da oluşturabilmelidir.

İlköğretim ve orta öğretimde birer temel ders olarak görsel sanatların bulunmasının gerekçesi çizme, boyama, yeteneğinin geliştirilmesi amacından çok daha önemlidir. Görsel sanatlar eğitimi “ben kimim demektir”. Toplumsal kimliğin ifadesinin bir aracı olarak sanat bir lüks değil önce gelen ihtiyaçlardan bir tanesi olarak düşünülmelidir. Harvard Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi ünlü düşünür Nelson Goodman görsel sanatlar eğitiminin, eğitimin önemli bir parçası olarak görür ve “görsel sanatlar olmak zorundadır ve doğru bir eğitsel sürecin tamamlayıcı unsurudur” der (Hurwitz, 1995:28).

Sanat günlük hayatımızda en az fen ve sosyal bilimler ve diğer alanlar kadar önemlidir. Ne yazık ki eğitim politikamızda ve toplumumuzda, görsel sanatlar eğitimi çizme, boyama dersi olarak basit ve sınırlı algılanmasına sanat eğitimini en son düşünülecek her şey olarak bakılmaktadır. Hâlbuki her bireyi yakından ilgilendiren görsel sanatlar nesnelerin nasıl görüldüğünü, uyumlu düzen ve kuruluşun nasıl oluşturulduğunu en güzel sergileyen alandır. Biliyoruz ki insanlar seçimlerinde sürekli estetik kararlar verirler, beğenilerini ortaya koyarlar.(Özsoy, 2003:53)

Reklamların, ambalaj kutu ve kapların, kumaşların, mobilyaların, evlerin, sokakların ve parkların, kamuya ait ve ticari binaların tasarımından, giydiğimiz çeşitli kıyafetlere ve yemek yediğimiz kap-kacağa kadar her şeyin estetik etkisini yansıttığı görsel sanattan günlük hayatımızın önemli bir parçasında oynadığı rolden çok az kişi haberdardır. Görsel sanatlar zengin ve renkli bir hayat oluşturmak için bize önemli bir katkı yapan ve insan hayatının esas unsurudur.

Sanat eğitim, her yaştaki birey için gereklidir ve insan hayatında önemli bir yer tutar. Sanat eğitimi; bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir. Sanat eğitimi, gözlem yapma, orijinalite buluş ve kişisel yaklaşımları destekler, pratik düşünceyi geliştirir. Olayları, olmadan da beyinde gerçekleştirebilme gücünü artırır. Bireyin el becerisini geliştirir ve sentez yapmasına yardımcı olur.

Tarihte kalabilmenin, uygar bir toplumda yaşayabilmenin koşulu sanat, kültür olduğuna göre bu bağlamda eğitiminin de ne denli önemli olduğunu kabul etmek durumundayız. Kaldı ki vereceğim bir örnekte sanat eğitiminin salt kendi alanı içinde hapis

olmadığını, farklı alanlara da ne kadar katkısı olduğunu gösterecektir. Yale Üniversitesindeki Tıp Fakültesi öğrencileri bir tanıyı doğrulayan ayrıntıları sık sık gözden geçiriyorlarmış. Bu öğrencilere Güzel Sanatlar dersi verilmeye başlanmış. Sonuçta bu dersi alan öğrencilerin tanı yetilerinin geliştiği görülmüş. Bakmayı öğrenme ve ayrıntıda gezinmek; algıyı, duyuları geliştirdiği kadar zihni yetileri de olumlu etkiler.

İnsan salt mantıkla örüntülü değil duyguyla da yüklüdür. O halde Bilim Eğitiminin yanında Sanat Eğitimi de gereklidir. Birey bilgisel açıdan donatılırken, paylaşmayı başarmayı, kendi yeteneklerini sınamayı ve aşmayı öğrenmek zorundadır. Sanat Eğitimi bir tasarımın gerçekleşmesinde kullanılan yöntemler bütünüdür. Böylece bu, bireyin kendisini ifade etmesinin bir olanağıdır. Duyu ve duyguları ses, devinim, çizgi, renk, yazı vs. ile başkalarına ulaştırmak olan Sanat; Eğitimi, yönlendirme ve bilgilendirme bağlamında gereklidir. Sanat, yaşamı değiştirmek adına yeniden tanımlarken, yeniyi keşfetmektir. Bu arada duygular eğitilirken zihne dayalı yetiler de gelişir. Bu da bu alanda edindiklerimizin başka alanlarda da kullanılabileceğini gösterir.

Bireye eğitimi için gerekli bilgileri vermek lazımdır ama bunların, yaşamsal özellik taşıması da gereklidir. Nasıl endüstri, Bauhaus gibi bir okulu beraberinde getirdiyse modern yaşam da Sanat Eğitimi Bilim Eğitimi yanında gerekli kılmış, ayrıca uygulamaya yönelik yöntemlerinde çağa uygunluk gerektirmiştir. Sanat eğitimi; bilgi verme, görme ve diğer yetileri geliştirme, duyguya yaşam verme ve hayal dünyasının eylemini gerçekleştirir. Kısaca Sanat Eğitimi başkalarıyla buluşma köprüsüdür.

Erasmus, “Bir ulusun gerçek umudu, gençliğinin iyi eğitilmesinde yatar” demiştir. Yaratıcılık öğretim elemanının şablonlarıyla yok edilebiliyor. Hâlbuki geleceğin toplumunu oluşturacak bireylere öncelikle özgür düşünebilen, sorumluluk yüklenen, insana ve dünyaya saygılı olan ve yaratıcı bir nitelik kazandırılmalı. Bunlar için özgüven sağlanmalıdır. Bu da eğitimcinin baskın olmasıyla gerçekleşemez.

Toplumun, sosyal, siyasal, bilim ve teknoloji alanındaki her türlü değişiminde sanatla olan etkileşimi yadsınamaz. Benzer şekilde toplumsal kurumlardaki değişim sanata da yansıyor sanatın yeniden yapılanmasına neden olmuştur. Sanat eğitimi gereklidir. Çünkü sanat eğitimi genel eğitimin temel unsurlarından birisidir.

-Sanat eğitimi sözsüz düşünme yeteneği, algıyı, imgelemeyi ve imgeleri gerçekleştirilmeyi sağlar.

-Sanat eğitimi yaratmayı sağlar.

-Sanat eğitimi bireylerin kendi kendilerini disiplin altına almalarını sağlar.

-Sanat eğitimi estetik okuryazarlığı öğretir.

-Sanat eğitimi bireysel ifade ve olgunlaşmayı sağlar.

-Sanat eğitimi toplumsal bilinci geliştirir (Özsoy, 2003:54).

Sanat eğitiminin yararları konusunda Telli özetle şunları söylemektedir. "Sanat eğitimi çağdaş yaşama, yaratıcı özgür düşünme yoluna açıyor.

-Sanat eğitimi insana geniş bir açı içinde düşünme yeteneğini kazandırıyor.

-Sanat eğitimi yaşama biçimi veriyor.

-Sanat eğitimi, dünya barışının güvencesi oluyor.

-Sanat eğitimi bireyin özgürlük ve bağımsızlık duygularını duyuma ulaştırıyor.

Aynı zamanda insanı özgür bir ortamda tek taraflı düşünceden monarşik ve totaliter devlet düzeninden kalma doğmalardan da kurtarıp çağdaş bir düşünceye ulaştırıyor."

Ülkemizde sanat eğitiminin gerekliliği ve toplumsal yaşama kazandırdıktan konusundaki bilimsel çalışmalarda da hızlı bir artış ve gelişme görülmektedir. Bu konu da araştırma yapan Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 6-8 Mayıs 1991 tarihinde gerçekleştirilen "ülke kalkınmasında sanatın yeri" konulu 3. Ulusal Sanat sempozyumunda şu ortak sonuçlara varılmıştır.

Sanat, ülke kalkınmasının doğrudan etkilememekle birlikte, top yekûn kalkınmanın gerçekleşebileceği uygun ortamı hazırlar.

Sanat topluma güzelliği, yaratıcılığı ve olgunluğu öğretirken bir yandan da; kişisel özgürlük, disiplin, sorumluluk gibi kavramlara uygun davranış bekleyerek kişileri eğitir.

Ülke sanatının bugünkü durumu tek boyutlu bir bakışla ne haksız olanak verilmeli, nede gereksiz olarak yüceltilmelidir. İçinde bulunan sanat ortamı ve sahip olunan sanat potansiyeli çok boyutlu bir bakış açısından ve temel bir felsefeden yola çıkılarak değerlendirilmeli ve ileriye yönelik atılacak adımlar ona göre atılmalıdır (Avcı, 2000: 24).

En önemlisi de sanat eğitimi çocuklarımıza önce kendisine, sonra çevresine saygı duymayı öğretir. Bu sebeplerden dolayıdır ki sanat eğitimi gereklidir.

“Öğretim; öğrencinin sanat araçlarını, olanaklarını ve sınırlamalarını anlamasına ifade şekline ve özel eğilimlerine en uygun araçları seçmesine yardım eder.”(Erbay, 1995: 35) Sanat Eğitiminde kendini gerçekleştirirken, öğrenci bireysel çalışmanın yanında grup çalışması da yapar. Ayrıca disiplinler arası çalışmalar da yaptırılmalıdır. Ancak bu, öğrenciye, onun kişiliğini yok edecek ve onu dolduracak şekilde değil besleyecek, ayıklayacak nitelikte yaptırılmalıdır. Bunda öğrencinin alt yapısı gözetilmeli, kitle eğitiminden kaçınılmalıdır. Başka alanlardan besleneceği bilgi, uygulama, görgüyü kendi alanıyla ilişkilendirmesine olanak tanıyarak; disiplinler arası etkileşim, sağlıklı hale getirilmelidir. Yoksa başka yerlerden transfer edilenler boşlukta kalacak, böyle bir alt yapıya sahip olmayanlar da anlam bulmayacaktır.

2.2.6. Görsel Sanatlarda Öğretim Yöntem Ve Teknikleri

Sanat eğitiminde amaçlanan hedeflere varabilmek için çeşitli yöntemler kullanılır. Öğretmen, öğrenci için hedeflenen kazanımlara ve yapılacak etkinliğin özelliğine göre çeşitli yöntemler kullanabilir. Seçilen yöntem, öğrencinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmelidir. Kırıçoğlu bu konu hakkında şunları belirtmektedir; Sanat eğitimi yöntemi içinde öğretim programları hazırlama, çalışmaların sürekliliğini sağlama ve değerlendirme yer alır. Bu, öğretmen ve öğrenci birlikteliği içinde yürütülen düşünsel, duygusal, görsel, bedensel katılımın yer aldığı bir etkinlikler sürecidir(Kırıçoğlu,2002: 10).

Bu etkinlikler sonucunda çocuğun kimi bilgi ve deneyimleri kalıcı olarak öğrenmiş olması beklenir. Sanatsal etkinliklerde öğrencilere kazandırılacak istendik davranışların oluşturulması, onların gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun program içeriklerinin oluşturulmasıyla ilişkilidir. Etkinlik sürecinde öğrencinin kendisi ile çevresindeki yaşantı arasındaki bağlantıları kurabilme olanağı sağlanması önemlidir. Dolayısıyla, her sanatsal öğrenme olayının iyi belenmesi, tanınması ve öğretme modellerinin amaç ve anlamına uygun bir şekilde kullanılması, öğrenmeyi daha etkili, daha kalıcı ve anlamlı kılınmasına etken olabilmektedir. Ayrıca, nitelikli sanatsal öğrenmenin, gerek teori, gerek etkinlik bağlamında kendi iç disiplini ile oluşabildiği bilinen bir gerçektir (Artut, 2006: 92).

2.2.6.1. İşbirlikli öğrenme; Öğrencilerin işbirliği yapma, paylaşma, tartışarak ortak bir noktada buluşma, sorumluluk alma ve birbirine karşı saygı duyma özelliklerini geliştirir. Bilhassa içe dönük çocukların diğer öğrencilerle iletişim sağlayabilmesi açısından, grup çalışmaları büyük önem taşır. Öğretmenlerin genel olarak sınıf içerisinde kullandığı teknikler olup, gruba dâhil olan üyelerin (öğrencilerin) kendi ilgi ve istidatları doğrultusunda topluluk halinde belirlenmiş amaç veya amaçlara yönlendirilmeleridir.

Grup çalışmasının esası her ferdin üzerine düşeni yapmasıdır. Amaca ulaşabilmek için bu şarttır. Grup çalışmasının özünde öğrencilerin bir konu veya problemle ilgili olarak birlikte konuşmaları ve çözüm yollarını aramaları vardır. Bunlar amaçlılık ve planlılıktır.

Öğrencilerin bir hedefe yönlendirilmediği ve planlamanın yapılmadığı durumlarda grup çalışmalarından yararlanmak mümkün değildir. Ancak baskın karaktere sahip öğrencilerin gruptaki diğer çocuklar üzerinde baskı kurmasına, tamamen kendi kurallarını dikte etmesine izin verilmemelidir. Bütün öğrencilerin fikirlerini söyleyebileceği, özgürce çalışabileceği sağlıklı bir ortak çalışma ortamı sağlanmalıdır.

2.2.7. Görsel Sanatlar, Tasarım ve Estetik

Sanat hayatın bir parçasıdır ve her alanda karsımıza çıkar. Çevremize söyle bir baktığımızda sanatçı ve tasarımcıların eserlerini her yerde görebiliriz. Sabahleyin kahvaltı yaptığımız yemek masası, çayımızı içtiğimiz bardak, çeşitli motiflerde masa örtüleri gibi bütün bir gün boyunca karşılaştığımız bu nesnelere tasarımcılar tarafından çizilir, şekillendirilir ve biçimlendirilir. Bunlardan başka etrafımızda gördüğümüz otomobiller, uçaklar,

televizyonlar endüstri tasarımcıları tarafından tasarlanmışlardır. İçinde yaşadığımız evler, çalıştığımız binalar ve okullarımızı da tasarlayanlar mimarlardır. Reklamları, afisleri ve kitapları da tasarlayan bir tasarımcı hep vardır. Yaşadığımız hayatın birer parçası ve vazgeçilmezi olan bu unsurların dışında çevremize dikkatli baktığımızda farklı bir şeyler görebiliriz.

Yasam için gerekli bu tasarımların yanı sıra, insanlar çevrelerini daha güzel yapmak için bazı estetik unsurlara ihtiyaç duymuşlardır. Bu estetik öğelerle yaşamının her alanını renklendirmiştir. İnsanların içinde yaşadığı ortam onun doğal çevresini oluşturur. Yapay çevre ise insanın ihtiyaç duyduklarını bu doğal çevre içinde kendi ihtiyaç ve zevklerini karşılamak için yaptığı şeylerden oluşur. İnsanların etraflarında gördükleri görsel öğeler onların algıları üzerinde etkilidir. Gün içerisinde karşılaşılan bir poster, bir afis, bir reklam, eski bir ev veya eski klasik bir otomobil insanların farklı tepkiler vermesine yol açabilir. Bu insanlardan bazıları karşılaştıkları bu nesnelere farklı şekilde yansıtmak isterler. Bazıları fotoğrafını çeker, bazıları resmini yapar. İşte insanların böyle bir eğilim içinde bulunmaları onları sanat, tasarım ve estetik ile karşı karşıya bırakır (Özsoy, 2003:44).

2.2.8. Etik ve Estetik Aracı Olarak Görsel Sanatlar

Görsel sanatları birçok açıdan ele alabiliriz. Bir iletişim aracı, bir anlatım aracı, algısal duyarlık aracı, bilme ve anlama aracı, yetenek geliştirme aracı, yaratıcılık aracı, hayatta ve eğitimde dengenin aracı olarak ele alabiliriz.

Görsel sanatlar eğitiminin etik ve estetik değerleri bireylere kazandırır. İyi olanı yani etik olanı, güzel olanı yani estetik olanı asılar. Toplumun çeşitli yerlerinde görevler alacak olan bireylere etik ve estetik değerleri kazandırmak açısından görsel sanatlar eğitiminin rolü çok önemlidir. Görsel sanatlar eğitimi bu değerleri bireylere kazandırmayı amaç edinmiştir.

Sanatsal uygulamaların ve deneyimlerin birer parçası olan çizgi, leke, renk, doku gibi unsurlar sadece resim, heykel, el sanatları için gerekli değildir. Bu unsurlar günlük hayatta kullandığımız nesnelere, alıcısı olduğumuz malların seçicileri olarak daha bilinçli ve daha zevkli tercihler yapmamızı yani estetik beğenimizi geliştirir. Okullarımızda gördüğümüz görsel sanatlar dersi estetik beğenimizi geliştirebileceğimiz tek yerdir. Bu konuda, (Özsoy, 2003: 45)'a göre: "Okullarımızdaki görsel sanatlar bunun tek yeridir ve bu derste iyi tasarımı

anlama ve ona ilgi duyma, bilinçli, doğru ve ciddi olarak geliştirilir. Temel sanatsal deneyimler, düzeni, organizasyonu ve tasarım niteliklerini (sanatsal düzenleme ilkeleri olan denge, bütünlük, kompozisyon, ritim, birlik, çeşitlilik ve ikincil önemi) içerir ve örneğin estetik duyarlılık, tat alma zevki ve ulusumuzun kültürü gibi vazgeçemeyeceğimiz şeyleri içerir.” demektedir.

2.2.9. İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersi

Günümüzde değişen dünya dinamikleri ışığında gerçekleştirilen birçok yenileşme hareketleri arasında eğitim önemli bir yer almaktadır. Bir toplumun kalkınması için gerekli olan insan gücünün eğitimi, örgün ve yaygın eğitim sistemleriyle sağlanmaktadır. İlköğretim ise, örgün eğitimin ilk ve en önemli basamağını oluşturmaktadır. İlköğretim toplumdaki tüm vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak temel bilgi ile becerilerin kazandırıldığı bir aşamadır (Gültekin, 2000:105-106).

İlköğretimin amacı “milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmak; onu ilgi, istidat ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretim, kişilerin içinde buldukları toplumun sorunlarını kavrayabilmeleri ve çevrelerini tanıyabilmeleri, vatandaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinmeleri, yaşamları için gerekli asgari becerileri kazanmaları amacı ile verilen eğitim olarak kabul edilmektedir (Gürkan ve Gökçe, 1999: 36).

İlköğretim çocuğun ileriki yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasına temel oluşturan bir eğitim basamağıdır. Bu basamakta kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin daha sonraki öğretim yaşantılarındaki başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2002: 453). Bu bağlamda ilköğretim, bireylerin yaşamlarındaki tüm eğitim deneyimlerinin niteliğini de belirleyen temel bir görevi üstlenmektedir.

İlköğretim bireyin dışında toplumsal işlevleri de son derece önemli olan bir basamaktır. Toplumun kültürel sürekliliğinin sağlanması, ekonomik istikrarın oluşturulması ve demokratik bir toplum yaratılması gibi birçok konuda ilköğretim yine önemli roller üstlenmektedir. Gültekin’in (2007: 65-67) belirttiği gibi, ilköğretim bireylerin kendilerini çok yönlü olarak gerçekleştirmesini ve ülkenin kalkınmasını sağlaması bakımından yaşamsal bir

işlev üstlenmektedir. Bu bağlamda ilköğretim, bireysel ve toplumsal, ulusal ve uluslararası işlevleri olan bir eğitim basamağıdır.

Ulusal kalkınmanın sağlanmasında ve toplumsal yapının geliştirilmesinde, ilköğretimin amaç ve işlevlerinin nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesi, belirleyici bir rol oynamaktadır. İlköğretimde bireye kazandırılan bilgi, beceri ve tutumlar, hem bireyin kişiliğini biçimlendirmekte hem de bir genel kültür dokusu oluşturarak bireyin gelecekteki yaşamına yön vermektedir (Gürkan ve Gökçe, 1999: 36).

İlköğretim sanat eğitiminin eğitim sistemindeki önemli uygulama basamaklarından biridir. İlköğretim basamağı, çocuğun sanatsal gelişim dönemleri bakımından, sanat eğitimine ilişkin amaçların kazandırılmasında kritik bir dönemi kapsar. Özellikle, ilköğretimin birinci basamağında, bireyin toplumsal bir varlık olarak gelişmesi açısından kendini ifade edebilmesi ve yaratıcılığının gelişmesi büyük önem taşır.

İlköğretim basamağında hareketli ve coşku dolu yapısıyla çocuk, duyuşsal dünyasının dış etkenlere en açık olduğu dönemi yaşar. Dolayısıyla bu dönem, bireyin sanat eğitiminin etkili olduğu dönemdir. Kendini evrenin merkezi olarak algılayan çocuk için sanat eğitimi, kendini dışa vurma, içinde yaşadığı ortamı tanıma, bir değer olduğunun bilincine vararak kişiliğini kanıtama fırsatı demektir. Çocuk sanat eğitimi ile algılama, düşünme ve bedensel eylemlerin de katıldığı bir süreç içerisinde kendini anlatma olanağı bulur.

İlköğretim dönemi, çocuğun çizgisel ustalığını, araç-gereç kullanma becerisini ve sanattan anlamayı en çok öğrenmek istedikleri evredir (Kırışoğlu, 2002: 25). Sanat ve çocuk birbirini tamamlayan, sürekli değişen ve gelişen dinamik bir olgudur. Çocuğun sanatsal etkinlikleri, onun bir çeşit düşünme dilini oluşturur. Çizme, boyama, yırtma, biçimlendirme gibi karmaşık süreçlerde çocuk, kendine göre anlamlı bir bütünlük oluşturarak deneyim kazanır. Bu tür etkinlikler sonucunda çocuk, yalnızca bir sanat ürünü ortaya çıkarmakla kalmaz, onu tanımaya yarayan önemli ipuçlarını bilinçsiz bir biçimde sunarak kendisini anlatır (Artut, 2006:187). Diğer yandan, sanat aracılığı ile kendini ifade edebilen çocuk çevresini tanımaya ve anlamlandırmaya yönelik bakış açılarını kazanabileceği birçok etkinlik içine girer.

İlköğretim basamağında sanat eğitiminin farklı uygulama alanları vardır. Bu uygulama alanlarından biri de “Görsel Sanatlar” dersi’dir. Bu ders öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesi, estetik bir bilinç kazandırılarak sanata duyarlı bireyler yetiştirilmesi ve böylece, bilinçli sanat tüketicilerinin topluma kazandırılması gibi temel işlevleri üstlenmektedir. Görsel Sanatlar dersi çağdaş dünyada yer alabilmek için eğitimin her basamağında herkese verilmesi gereken bir derstir. Görsel Sanatlar dersinin temel amacı, çocuklara estetik kişilik yapısı kazandırarak sanattan anlayan, toplumun yapıcı, yaratıcı ve üretken üyeleri haline getirmektir. Bu niteliklere sahip bireyler doğal olarak sanatı bilinçli olarak tüketen, yerel ve küresel değerlerin ürettiği sanat ve kültür ürünlerinden anlayan ve çevresine karşı duyarlılığı gelişmiş bireyler olacaktır. Sanat eğitiminin bir alt disiplini olan Görsel Sanatlar dersi çoğu kişinin yanıldığı gibi, yalnızca yetenekli insanların yapabileceği bir etkinlik değil, her bireyin kendi özüne inebileceği bir kişilik eğitimidir.

Kırıçoğlu’nun (1990: 94) da değindiği gibi, yeteneğin temel kaynağı insanda gelişmeyi bekleyen gizli güçler, yani kapasitelerdir. Kapasitelerin yeteneğe dönüşmesi, büyümeye koşut olarak gelişen doğal bir süreç değildir. Yetiler, kültürel yapı, çevre ve eğitimin sağladığı olanaklarla gelişir. Görsel Sanatlar dersi, kapasiteleri sanatsal yeteneğe dönüştüren süreçte yer alır. Amaç, çocuğun doğuştan getirdiği güçleri çok küçük yaşlarda tanıyıp sanatsal yönde geliştirmektir. Bu gücü yeteneğe dönüştürme yolunda çocuğa görmeyi öğretmek, görsel ayırimsama kazandırmak, yaşantılarını sanatsal bir forma dönüştürmek, gereci beceri ile kullanarak anlatımsal bir bütünlüğü yaratmayı öğretmek Görsel Sanatlar dersinin amaçlarından biridir.

Görsel Sanatlar dersi çocuğu sanatçı olarak yetiştirmeyi amaçlamaz. Önemli olan çocuğu düşünsel, algısal ve duygusal yönlerden geliştirebilmektir (Çakır İlhan, 1999:347).

Görsel Sanatlar dersinde bu yetileri kazanarak bir ürün ortaya koyan çocuk, üretmenin verdiği hazzı tadarak bir değer olduğunun bilincine varır. Böylece, kendine güven kazanan çocuk hiçbir dış baskı görmeden kafasında tasarladığını ve anlatmak istediklerini, farklı araç-gereçlerle özgürce aktardığı bir ortamda kendini ifade eder. Bu ortamda çocuk önce kendini tanıyıp, sonra içinde bulunduğu toplum ve dünya ile iletişim kurar. Özgün ve yaratıcı bir nitelik kazandığı bu yetilerini yaşamının her alanına transfer edebilen çocuk, estetik bir bilinç kazanarak çevresini güzelleştirebilen ve sanattan anlayan bir birey olacak; aynı zamanda,

kendi kültürlerinden olduğu kadar çeşitli dünya kültürlerini ve bu kültürlerin yarattığı sanat eserlerini inceleyerek bilinçli sanat tüketicisi olarak toplumdaki yerini alacaktır.

İlköğretim basamağının sanat eğitiminde üstlendiği temel görevleri ve önemi, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan “yeni ilköğretim programının genel amaçlarında; çocukların doğal güzelliklere ve sanat eserlerine karşı ilgi ve hayranlık duymayı öğrenmesi, çevresindeki eski-yeni sanat ve kültür eserlerini tanınması, çevresini güzelleştirmeye çalışması, sanatın kendi duygusal yaşamı ve toplumların çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmasındaki rolünü kavraması, gerçek sanat değeri taşıyan ve taşımayan eserleri ayırt edebilmesi gibi ifadelerle vurgulanmaktadır (Vural, 2005:7).

Ders saatlerinde bir değişiklik yapılmamasına karşın daha önceleri “Resim-iş” olarak bilinen bu dersin adı, yeni ilköğretim programında, “Görsel Sanatlar” olarak değiştirilmiştir. Dersin adının değiştirilmesindeki en önemli etmenlerden biri, günümüz koşullarının yarattığı çoklu uyarıcılar doğrultusunda, böylesine yoğun amaçları olan bir sanat eğitimi disiplininin yalnızca “Resim-iş” adıyla beklenen amaçları karşılayamayacağıdır. Günümüzün küresel ölçekli yaşamında bireyler, artan sayıdaki zengin uyarıcıları algılamak, uyum göstermek ve tepkide bulunmak durumundadır.

Böylece, bireylerin çok yönlü bakış açılarını geliştiren sanat eğitimi ve Görsel Sanatlar dersinin de küresel bağlamda değişen kültür, yaşam ve sanat olgularına daha geniş açıdan yaklaşması gerekmektedir. Değişim ve etkileşimin yarattığı çoğulcu dünya içinde sanat, birçok yaşamsal alanda deneyim edilebilen bir olgu durumuna gelmiştir. Bu nedenle, sanat eğitiminde sanatın eşsiz ve ulaşılmaz yönlerine değil, birçok toplumsal ve kültürel olguların sanatsal yansımalarına da odaklanılması gerekmektedir. Çünkü San’ın (1997: 167) değindiği gibi, geleceğe hazır olabilmek, sanatta ve düşüncede, bilim ve teknikte yaratıcı insan yetiştirmek için sanat eğitiminde, sanat ve kültür eğitimbiliminin birlikte yapacağı çalışmaları içeren yeni yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır.

Bu gerekçelerden yola çıkarak geliştirilen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının en önemli vurgularından biri bu dersin günümüzün çoklu uyarıcıları doğrultusunda ele alınması gerektiğidir. Program, bu uyarıcılar doğrultusunda ve öğrenci merkezli bir anlayışla, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanmıştır. Yalnızca sınıf içi uygulamalarına değil,

sınıf dışı etkinliklere de yer verilen eğitim ortamlarında öğrencinin ilgisini çekme, güdüleme ve sanatsal çalışmalara özendirme önemlidir.

Programda estetik bilincin kazandırılması, algı birikimi, el-göz ve zihin birlikteliğinin sağlanması amacıyla çeşitli yöntem ve tekniklerini bilinçli bir rehberlikle uygulanması amaçlanmıştır. Ayrıca, programda sanatsal uygulamaların yanı sıra, geçmişten günümüze meydana gelmiş sanat eserlerini inceleme, anlama, görsel olarak okuma ve onlardan haz alma birikiminin kazandırılmasına yer verilmiştir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının öğeleri, kazanımlar, etkinlikler, öğretme öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme olarak yer almaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsayan kazanımlar, programda öğrenci düzeyine uygun bir biçimde üç öğrenme alanına serpiştirilerek tablolaştırılmıştır. Birer öneri niteliğinde olan etkinlikler, öğrencilerin derse etkin katılımını gerektiren bir biçimde hazırlanmış ve üç öğrenme alanına ilişkin örneklerle tablolaştırılmıştır. Öğretme-öğrenme süreci öğrencinin birikimini, gelişim basamaklarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan bir anlayış üzerine kuruludur.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin, derse etkin bir biçimde katılarak karşılaştıkları sorunları bireysel ya da grup olarak sorgulaması, yorumlar ve yaratıcı çözümler üretmesi bağlamında sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar yer verilmektedir. Ölçme ve değerlendirme ögesi açısından ise çok çeşitli araçlar önerilmektedir. Bunlar; başta öz değerlendirme, grup değerlendirme, kontrol listeleri, değerlendirme ölçekleri ile performans ödevi, proje ödevi ve öğrenci süreç dosyasını içeren performans değerlendirme gibileridir.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının da vurgu yaptığı günümüzün çoklu uyarıcıları yerel ve küresel anlamda yeni kültürel etkileşim nesnelere üretilmesine neden olmaktadır. Sanat ve tasarım nesnesi, kültürel etkileşim ürünü olarak ele alındığında, sanatın oluşum sürecini etkileyen etmenler arasında toplumsal yaşam ve kültürün etkisi büyüktür. Toplumsal yaşam ve kültürün özleri, nesnelere yorumlayışları ve sanatsal bağlamları ise “görsel kültür” kavramını ortaya çıkarmaktadır.

2.2.10. İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel sanatlar eğitimi her yasta olduğu gibi ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören bir öğrenci için de önemlidir. Gerek davranışsal açıdan gerekse psikomotor becerilerin gelişmesinde görsel sanatlar eğitiminin vazgeçilmez bir yere sahiptir.

Çalışmamızın bu kısmında öncelikle ilköğretim ikinci kademedeki bir öğrencinin gelişimsel özellikleri üzerinde duracağız. Özellikle araştırmamızda ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin içinde buldukları gelişim evresinin özellikleri üzerinde duracağız. Ardından bu yaş dönemindeki bir öğrencinin ilgi ve beğenileri ile sanatsal gelişim düzeyi üzerinde duracağız.

2.2.11. İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Grafikselle Gelişim Özellikleri

Görsel sanatlar eğitimi her yaşta olduğu gibi ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören bir öğrenci için de önemlidir. Gerek davranışsal açıdan gerekse psikomotor becerilerin gelişmesinde görsel sanatlar eğitimi vazgeçilmez bir yere sahiptir. Çalışmamızın bu kısmında öncelikle ilköğretim ikinci kademedeki bir öğrencinin gelişimsel özellikleri üzerinde duracağız. Özellikle araştırmamızda ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin içinde buldukları gelişim evresinin özellikleri üzerinde duracağız. Ardından bu yaş dönemindeki bir öğrencinin ilgi ve beğenileri ile sanatsal gelişim düzeyi üzerinde duracağız.

2.2.11.1. 11-13 Yaş Dönemi Gelişim Özellikleri

Bacanlı bu dönemdeki gelişme hakkında şöyle söylüyor;”Ergenlik ile birlikte bireyin kişilerarası ilişkileri gelişir, artar ve nitelik değiştirir. Artık çocuk değildir. Özellikle yaşlılarıyla ilişkiler kurarak, sosyal ilişki kurma becerileri geliştirir. İlişki başlatma, sürdürme ve gerektiğinde bitirme becerileri bu dönemde edinilir”(Bacanlı,2007: 49).

Piaget ise; 12 yaş ve sonrası dönemi “Soyut İşlemsel Evre” olarak isimlendirir. “Bu evrede dil ve zihinsel yetenekler oldukça ileri düzeydedir. Dolayısıyla öğrenme yaşantıları, çok boyutlu ve soyut düşünme kapasitesini geliştirmeye dönük bir anlayışla geliştirilmelidir. Bu bağlamda, ergenlerin bilimsel ve sanatsal etkinliklere yöneltilmesine özel önem verilmelidir. Bilim ve sanat, yaşamı güzelleştiren en soylu ve en anlamlı etkinliklerin kaynağıdır” (Akın,2009: 89).

Kişinin gelişim görevleri içinde bulunduğu yaş döneminde başarılması gereken görevleri, kazanması gereken görevleri, kazanması gereken bazı özellikleri ve geliştirmesi gereken davranış örüntüleri yer alır. Bacanlı gelişim görevlerini şöyle tanımlar; Bireyin yaşamındaki belli bir dönemde ortaya çıkan, başarıyla elde edildiğinde daha sonraki

görevlerde başarıya ve mutluluğa yol açan, başarılmadığı durumlarda ise kişide mutsuzluğa, toplumun hoş görmemesine, daha sonraki görevlerde zorluklara yol açan görevdir(Bacanlı,2007:).

Gelişimi çağlara ayıran eğitimciler bu ayrımı yaparken, bazen yas sınırına bazen de gelişim çağlarına has özellikleri göz önünde bulundurmuşlardır. Bu hususta dikkat edilmesi gereken nokta gelişim dönemlerindeki bazı özelliklerin başka gelişim evrelerinde de devam edebileceğidir. Her gelişim evresi aslında birbirini bağımlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Latince’de “adolescent” olarak geçen kelime büyüme, olgunlaşma anlamına gelen “adolescere” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük anlamı açısından bir durumu değil bir süreci ifade etmektedir. 9 ile 11 yas dönemini kapsayan ilk ergenlik dönemi biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan gelişme ve olgunlaşmanın gerçekleştiği yetişkinliğe geçiş dönemidir. Bu yaşlarda birey çocukluktan ergenliğe çabuk bir şekilde değil yavaş ve uzun bir şekilde geçer.

Gençliğe geçiş dönemi olan bu yaşlarda çocuksu davranışlar tamamı ile kaybolmaz ancak çocukluk dönemine özgü değer yargıları yavaş yavaş yok olur. Ayrıca önemli fiziksel değişiklikler ortaya çıkmaya baslar. Ses değişimi, boyun uzaması, oran bozulmaları bu değişime örnek olarak belirtilebilir. Fiziksel değişimler beraberinde ruhsal değişimleri de getirir. Bu çağın önemli psikolojik değişimleri arasında, tutarsızlık, çaresizlik, içine kapanıklık, kendine ve başarısına güvensizlik gibi özellikler sayılabilir (Gençaydın,1990: 67).

2.2.11.2. 11-13 Yas Dönemi Sanatsal Gelişim Özellikleri

Çocuk resimleri sistematik bir gelişme göstermektedir. Çocuğun resimleri, sahip olduğu kişilik özellikleri ile şekillenmektedir. Her yasta bireyin kendine özgü çevreyi algılama, kavrama ne bu deneyimlerini anlatış biçimi vardır. Özellikle bireyin sanatsal gelişimi açısından bakıldığında bireydeki çizgi gelişiminin sanatsal öğrenimine temel oluşturması için her yaşın sanatsal gelişim gereklerinin karşılanması gerekmektedir (Read, 1974: 49).

11-13 yaş döneminde bulunan bir çocuk, nesnel gerçekçilik aşamasına ulaşır. Bu yaşlarda çocuğun figürleri devinim içindedir. Figürlerdeki uzuvlar artık kaslı bir şekil alır. Bunların dışında önceki yaş döneminde çözümsel bir anlayış içinde olan çocuk bireşim anlayışı içine girer. Bu yaş döneminde şema özelliği sona ererken buna karşılık, nesne ve

figürlerde kişilik ayrıntıları belirginleşir. İlkel bir perspektif anlayışı gelişir. Bu yaşlarda belirli bir amaca yönelik bir gerçekçilik ile çocuklukta olan şiirsellik ve ilginçlik ortadan kalkar. Bu olumsuz duruma karşın bu yaşlarda yaşanan en önemli gelişme bireyin estetik duygusunun gelişmeye başladığı görülür (Keskinok, 2001:).

Başkaldırma ve guruplaşma dönemi olarak adlandırılan 11-13 dönemde realist bir anlayışın geliştiği katı gerçekçi yansımalar belirgin bir şekilde görülmektedir. Perspektif, renk ve oran kavramları gelişmiştir. Geçmiş çağda kullanılan geometrik çizimlerin yerini daha karakteristik çizgiler alır. Gerçekçilik kaygısı ile yapılan resimlerin beğenilme korkusu içinde olan birey, çekingen davranışlar içinde olabilir. Konu seçimlerinde bireysel farklılıklar dikkati çeker. Bu bireysel farklılıkların yanı sıra cinsiyet farkından doğan farklılıklar da dikkati çeker. Erkek öğrenciler daha çok otomobil, avcılık, süper kahramanlar gibi konulara eğilirken, kız öğrencilerin; moda, dekoratif süsleme, çiçek, kadın yüzleri gibi konulara eğildikleri görülür. Bu yas dönemi içinde olan bireylerde figürler artık sık görülmeye başlar. Figürler belli hareketler içinde resmedilir; kosan, yürüyen oynayan figürler gibi. Perspektif ve mekân duygusu gelişmiştir. Her nesne yerine göre ve anlam ve amacı doğrultusunda resmedilmiştir (Artut, 2006: 212).

Kırıçoğlu 'na göre bu yaşlarda çocuk, gerçeği yansıtmak isterken diğer taraftan da çizgisel olarak kendine özgü çizgi formları arar. Kendisi ve çevresindeki birçok imgeyi duyguyu ve düşüncüyü anlatmak için çeşitli yollar arar. Bu yolu bazen kendi kendine bulur. Bazen de bazı kaynaklardan bu yola ulaşır(Kırıçoğlu,2002: 96).

Yavuzer 'e göre; sanatsal gelişimini incelediğimiz bu yas gurubundaki çocuklar artık toplumun bir üyesi olduklarının farkındadır. Bu farkında oldukları durumu çizgilerine sanatsal etkinliklerine yansıtmaya başlarlar. Önceki dönemine göre bu çağda çocuk, çalışmalarını daha ayrıntılı ve gerçekçi olarak üretir. Ayrıntıya ilgi duyan çocuk, resimlerini önceki dönemdekilere göre daha az paylaşır ve gizler. Özellikle renkler gerçeğine uygun olarak seçilir. Bu dönemde kişiliklerinin oluştuğu göz önünde bulundurulursa, birey kendi güçlerinin farkına varır ve grup içinde kendisinin bir birey olduğunu fark eder. Bu yolla birey, çevresini oluşturan nesnelere ve malzemelere olan ilişkisini keşfeder. Bu yas döneminin bir başka özelliği de bireyin yaşadığı toplumun bazı zevk ölçütlerine uyma kaygısının ortaya çıkmasıdır(Yavuzer,1992:42).

Mantık ve soyut işlemler basamağı olarak adlandırılan bu çağda birey kendi ürünlerin farkına varabilir. Birey içinde yaşadığı toplumun diğer bireyleri hakkında bilgi edindikçe kendisinin yaşlıları arasındaki yerini bulur. Bu çağda ergenlik dönemini yaşamaya başlayan birey çevresine ve kendisine eleştirel bir gözle bakmaya baslar. Bu davranışın bir sonucu olarak birey sanatsal faaliyetlerine de eleştirel bir yaklaşım içindedir. Hatta kendi ürünlerini bazen beğenmez ve paylaşmak istemez. Eğer bireye doğru bir yönlendirme yapılmazsa, birey sanat derslerinden soğuyabilir (Gökay, 1998: 43).

“Mantık devri diye adlandırdığımız bu çağda çocuk daha çok gözle görülen şeylerle ilgilenir”. Çocuk, ayrıntıya girmeye baslar ve bunu resimlerine yansıtma isteği içindedir. “Nesnelerin çizimi şimdi emek isteyen ve ağır süren bir çabadır” (San,1997:155). Renk, ışık gölge, insan ve hayvan figürleri, hareket, kompozisyon ve perspektif önemli ölçüde gelişmiştir. “Hem kendi çalışmalarına, hem de başkalarının yapıtlarına karşı eleştirel davranışı gelişir” (Kırısoğlu,2002: 96).

Resim konularının seçiminde ise, kız-erkek farklılıkları ve sosyal çevrenin rolü vardır. Her iki cinste de genel olarak doğa konularına yakınlık vardır. Cinsiyete uygun konuları çalışma istekleri de gözlemlenmektedir. Çocuğun, özgür olma duygularının en yoğun olduğu bu yaşlarda “bazı eğitimciler bu aşamada çocukların yaratıcılık yönlerinin geliştiğini, bazıları ise, ergenlik çağı nedeni ile çocukların içe dönük, çekingen, güvensiz, yaratıcılık açısından güçsüz olduklarını savunurlar. Oysa çocukların özgür olma duygularının kişiliklerini bulma yolunda yeni heveslerle yaratıcılıkların dolaylı biçimde ve olumlu ölçüde etkileyici varsayımını kabullenmek, daha mantıklı bir yorum olsa gerek” (Türkdoğan, 1981: 56-57). Resim-İş derslerinde uygulamanın yanında tarih, estetik ve sanat eleştirilerine yer verilerek ergende oluşacak bu olumsuz davranışlar engellenebilir. Çocuğun kendi yaptığı resimle ilgili eleştiri yazısı yazmasına, duygu ve düşüncelerini, iç dünyalarını yansıtmasına fırsat verilmelidir (Gökay, 1998: 49).

“Doğal merakın, zekânın ve yaratıcılığın gelişmesini ve biyolojik kapasitelerimizin açığa çıkmasını mümkün kılmak için teşvik edici bir çevre gerekir. Bir çocuk mahrumiyetler içerisinde bir çevreye yerleştirilirse doğuştan gelen kabiliyetleri gelişmeyecek ve olgunlaşmayacaktır” (Chomsky, 2007: 22). “Fizyolojik ve biyolojik olarak büyüyen, büyüdükçe de ciddi olmaya ve gerçekliğin bir parçası gibi davranmaya başlayan bu dönem

çocuklarının, yaratıcı potansiyellerini ketlemeyecek tutumlar sergilemeli ve onlara rehberlik edilmelidir” (Yolcu, 2004:160).

2.2.11.3. 11-13 Yas Dönemi Çocuk Resimlerinin Özellikleri

12-13 yaş çocuk resimlerinde gerçeği yansıtma söz konusudur. Figürler büyük ve ayrıntılı olarak resme aktarılır ve figürlerin cinsiyet özellikleri belli edilir. Gözlem ve İncelemeye dayalı çalışmalar yapabilirler. Uzak ve yakındaki nesnelerin büyüklüklerinin ayrımı gösterilir. Ufuk çizgisi fark edilir. Perspektifi algılayabilir ve resimlerinde önden arkaya doğru perspektifi dikkate alarak yerleştirme yapabilirler. "İki boyutlu yüzeyde (kâğıt üstünde), mekâna üç boyutlu yönünü, uzak yakın (perspektif) ilişkileri, nesnelerin boşluk içindeki yerlerini gerçeğe uygun olarak gösterebilmeyi başarır. Işık, gölge ve rengi, mekânı belirtme aracı olarak kullanma bilinç ve bilgisine sahiptirler” (Abacı, 2001: 52).

Bu dönemde çocukların doğal çevreyle ilgilendikleri dikkati çeker ve çocuk bu dönemde yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını çizgilerine yansıtmaya çalışır. Aynı zamanda renk farklılıklarından haberdar olduğu ve ergenin rengi en iyi biçimde kullandığı görülür (Yavuzer, 1992:273). “İmgesel ve taklit çizimlere eğilim gösterirler. Yetişkinler gibi çizme ve boyama arzusu içindedirler. Ünlü sanatçıların yapıtlarını merak ederler ilgi duyarlar” (Artut, 2006:227).

“Arnheim’e göre çocuk resimlerindeki gelişme algısal bir olgudur. Çocuk gördüğü nesnenin yapısal bir eş değerini resimlerine yansıtır. Arnheim, çocuğun çizgisiyle algısı arasında bağlantıyı kurarken bu işlemin zihinsel yanı ile birlikte gelişimsel yanını da vurgular. Çocuk resimlerinde bazı özellikler (Oran-oransızlık, düzleme, röntgen resim vb.) çocuk tarafından iki boyutlu resim düzlemi üzerinde üçüncü boyutu yaratmada bulunmuş özgün çözümlerdir” (Kırıçoğlu, 1991. Akt: Arda, 1999:12).

Resimlerinde, mutluluk, hüzn gibi soyut kavramlara da yer verirler. Gerçek ve hayal gücüne dayanan konulara ilgi iki tipte; nesnel ve öznel olarak göze çarpar. “Nesnel, gözle görülen şeylerle ilgilenen (görsel) tip; öznel ise, içsel duygu yoluyla etkilenen (görsel olmayan)” tip olarak tanımlanır. “İçinde buldukları bunalımlı durumdan ve çevresinde gelişen olumsuzluk ve baskılardan çok etkilenirler” (Artut, 2006: 227). Bu dönemde, çocuğun çalışmaları eleştirilmemeli, otoriter davranılmamalıdır. Onu yüreklendirici bir tutum sergilenmelidir.

Çocukların erken ergenlik çağında çocuksu duygularını kaybettikleri, çizgilerinin kuru ve canlılığını yitirdiği bir gerçektir. Ancak kimi eğitimcilere göre bu duraksama gibi görünüp zamanı geldiğinde eski coşkusuna tekrar kavuşacağı şeklinde açıklanır. Çocuğun çözmesi gereken birçok sorunu bu dönemde çözmeyi öğrenir. Dolayısıyla resimleri bu dönemde kuru olur ama daha gerçektir (Kırıçoğlu, 1991. Akt: Arda, 1999: 14).

Kırıçoğlu, Lowenfield'in bu kritik dönem çocuklarını şöyle ifade ettiğini belirtir: “Kendine ve resimlerine karşı sınırsız yaklaşımını kaybeden çocuk, davranışlarındaki bu değişikliğin farkındadır. Hareketlerine karşı objektif bir yaklaşım geliştirememiş olduğundan, bir ergen gibi değil, sanata çocuksu yaklaşımda bulunacağı endişesi taşımaktadır”. Bu nedenle, ilköğretimin ikinci basamak dönemi resim-iş derslerinde, çocuğun kendini ifade etmesine, olan güvenine destek olabilecek anlamlar yüklemek, onun gelişimine önemli bir katkı sağlayacaktır (Kırıçoğlu, 1991. Akt: Arda, 1999: 15).

Ergenlik dönemindeki gençlerin estetik görüş ve anlayışları, estetik bakış açısı evresindedir. Sanat yapıtının anlatım özelliklerine verdikleri yanıtlar, biçimlerin uyandırdığı duygulara dayandırılır. Yargıları da çizgi, renk, şekil ve mekâna dayandırılır (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997:).

“Parsons’a göre sanat küçük şeylerin çizimi değil, insanın iç dünyasının yansımasıdır. Buna göre sanatı kavramak sadece resimlere bakmak değil sosyal çağrışımları, sembolleri de kavramaktır. Sanat dünyasını fark eden çocuklar dünyayı daha kolay ve farklı şekilde kavrayacaktır (Wenchun-Kazuhiro, 2002: 35). Parsons’a göre sanatsal gelişimin ilk aşaması favorizm yani hoşlanma, ikinci aşaması güzellik, gerçekçilik ve beceri ister. Üçüncü aşama kendini vurgulama (expression), yaratıcılık, orijinalliktir. Gerçek duygular bu aşamada önemlidir. Dördüncü aşamada ise resimlerini yapanlar kendi öznel düşüncelerini birbirleriyle paylaşarak sanat alanında kendi bireysel gelişmelerini sağlarlar. Bu aşamada sanat çalışması bireysel bir deneyim değil, sosyal bir çalışmadır. Beşinci aşama ise kişinin kendi eserini kendisinin yargılamasıdır. Bu aşamada kişinin kendisini ne kadar geliştirdiği çok önemlidir” (Wenchun-Kazuhiro, 2002. Akt: Gökay, 2005:341).

“Ergenlik dönemindekiler; dokuz-on iki yaşlar Estetik Karmaşa evresindedirler. Bu yaşta kişiler hoşlarına giden düzenlemelere yanıt verirler, hayvan temaları, ilginç konular, hayat

ve ölüm ilgilerini çeker. Bunların sanat yapıtlarının anlatımsal özelliklerine yanıtları, sanatçının anlatım özgürlüğüne dayandırılır. Bir gerecin anlatımsal niteliklerine örneğin, kilin doğal duyumsanmasına yanıt verirler. Yargıları karmakarışık olmuştur. Gerekçeleri sanatçının farklı olma hakkına dayandırılır”(Akın,2009: 96).

2.2.12. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sanatsal Yönelimleri

Bir öğrenci için sanat yönelimi, psikolojik açıdan sanat yapma yoludur. Dört temel sanat yönelimi vardır. Bu yönelimler değişik oluşumlar halinde ortaya çıkar ve bir öğrencinin doğal çalışma yolunu anlamak ve dolayısıyla onların sanat yapma dağarcıklarını genişletme yollarını araştırmada yardımcı olur.

2.2.12.1. Şematik Yönelim:

Basit, gelişmemiş ve kalıplaşmış yönelimdir. Böyle öğrenciler, temel dış çizgiler yaparken ve alıştıkları imgelere (çiçekler ya da çizgi roman karakterleri) gördükleri çeşitli şablon anlatım örneklerine güvenme eğilimindedir. Ulaşmak istedikleri sonuca ulaştıklarını göstermek için projeyi aceleyle bitirirler. Çizgileri, genellikle sayfanın tam ortasında yer alır. Bu öğrencilere algılarını harekete geçirecek görsel zenginliklerini arttıracak örnekler gösterilmelidir.

2.2.12.2. Mekanik Yönelim:

Cetvel, silgi ve örüntüler gibi mekanik desteklere dayanan bir yönelimdir. Bu öğrenciler, alışageldikleri bu araçlarla kendilerini güvende hissederler ve çalışmalarını çok düzenli olmakla birlikte katı görünür. Çalışmalarında ve tasarımlarında simetri eğilimi görülür. Kesin öneriler isterler, tedirgindirler ve daha çok geri bildirim gereksinim duyarlar. Bu tür öğrencilerin, geniş fırçalar, akıcı olamayan akrilik boya ile oynamalarına fırsat yaratılmalıdır. Böylece mekanik tavırlardan içsel tavırlara yönelmesi sağlanacaktır. Ayrıca kil, kâğıt hamuru gibi yoğurma maddeleri ve hareketli çizimler gibi daha esnek ve anlatımsal teknikler kullanarak yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır.

2.2.12.3. Zihinsel Yaklaşım:

Bu tür öğrenciler, sorgulayıcı ve ayrıntıcı bir yaklaşım içerisindedir. Örneğin, bir portre çiziminde gözlerle ya da ilgilerini çeken başka bir organla daha çok ilgilenme gibi ayrıntılarla uğraşırlar. Kimi zaman yaptıklarını bitiremeyebilirler. Tamamlamadan bırakma eğilimleri vardır. Bu davranış, bir eksiklik olarak değerlendirilmemelidir. Sanat alanında anlatım eyleminde bireyin seçme, ayıklama ve ilgi duyduğu alanlara önem verme tavrının önemli bir göstergesidir. Öğretmen karşılaştığı bu tür yarım bırakılmış çizimlerin nedenini öğrenciyi rencide edecek bir şekilde sorgulamamalıdır. Öğretmen, ihtiyaç duyduğunda öğrencinin dikkatini zenginleştirecek anlatımlara yönlendirme, öğrencinin birkaç noktaya ilgisini çekme çabası içinde olmalıdır.

2.2.12.4. Sezgisel Yaklaşım:

İçten gelen, anlatımsal bir yaklaşımdır. Bu öğrenciler, nesnelere ayrıntıya girmeden simgesel olarak anlatma eğilimindedirler. Bu nedenle çalışmayı çabucak bitirir. Bütün sayfayı kaplar ve çeşitli çizgi ve renkleri özgürce kullanırlar. Bu yönelim bir eksiklik değildir. Bu öğrenciler de kendileri içinde değerlendirilmelidir. Öğretmen, gerektiğinde görsel, zihinsel, algısal örneklerle, öğrenciyi yönlendirerek anlatım zenginliği sağlayabilir(M.E.B.2006;89).

2.3. Görsel Sanatlar Dersi Programı

Sanat, insani özelliklerin geliştirilmesinde ve erdemli bireylerin yetiştirilmesinde en temel etkinlik alanlarından biridir. Sanat ve sanatsal eylem insanın hem kendi iç dünyasını hem de çevresini tanınmasının, onunla iletişim kurmasının ve ilişkilerini geliştirmesinin, bilimin yanı sıra bir diğer biçimi, yöntemi ve sürecidir. Bu nedenle sanat eğitimi ya da sanat yoluyla eğitim, sanayi devriminden beri çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Daha yaşanılabilir, barış içinde, mutlu, huzurlu, sağlıklı ve insanca bir dünya kurabilmek amacıyla bireyin yaratıcı gücünün ortaya çıkarılması ve bu güçle estetik bir çevre oluşturabilmesinin temel uygulama alanlarından biri, eski adıyla “Resim-İş Eğitimi” olan “Görsel Sanatlar” dersidir.

Görsel sanatlar, çağdaş toplumların temel taşları olan insanların niteliklerini ve insani değerlerini geliştirmek, bireysel ve toplumsal duyarlıklarını artırmak için sanat alanında

ortaya koydukları eğitim-öğretim etkinliklerinin genel tanımıdır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, görsel sanatlar eğitiminin toplumsal ve bireysel duyarlık eğitimi olduğunun bilinci içinde hazırlanmıştır; programda sanat eğitiminin sosyal, kültürel, eğitsel önemini kavratmak; sosyalleşmede paylaşımcı ve katılımcı kişilik oluşturmak; nitelikli bakış açısı ve eleştirel düşünceyi geliştirmede sanatın işlevinden yararlanarak çağdaş bir eğitim programı meydana getirmek amacıyla hazırlanmıştır.

2.3.1. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na Göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları:

2.3.1.1. Genel Amaçlar

Madde 2-

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. 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,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak, Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu

artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.(M.E.B,2006:4)

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

2.3.2. Görsel Sanatlar Dersi Programı'nın Özellikleri

Çağımızın yenilikçi sanat eğitimi yöntem ve aşamaları izlenerek ve velilerle öğrencilerin beklentileri göz önünde bulundurularak sanat ve eğitim deneyimlerine sahip eğitimci akademisyen, uzman ve öğretmenlerle geliştirilen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şunlardır:

- Görsel sanatlar alanında yapılan bütün uygulamalarda, kendini ifade etmede, bu ifade yolu ile iletişim kurmada, yaratıcı düşünmede, problem çözmeye, bilgi ve malzeme seçiminde niteliğe önem veren bir anlayış esas alınmıştır.

- Sanat eğitimi alanındaki çağdaş gelişmeler ve yaklaşımlar sonucunda öğrenciye güzellik kavramının kazandırılması, algı birikimi, el-göz ve zihin birlikteliğinin sağlanması, bu amaçla çeşitli tekniklerin bilinçli bir rehberlikle uygulanması amaçlanmıştır.

- Eğitim ortamları sınıf içi ve sınıf dışı; (park, bahçe, sergi, müze, tarihi yapılar, sanatçı atölyeleri, sanat ve kültür merkezleri vb.) olarak zenginleştirilmiştir.

- Sanatta uygulamalı çalışmalarla birlikte geçmişten günümüze meydana getirilmiş olan sanat eserlerini anlama, onları görsel olarak okuma ve onlardan haz alma birikiminin kazandırılması ilke edinilmiştir.

- Öğrenme ve öğretme sürecinin önceliklerinin dağılımında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının ve günün uyarıcı koşullarının göz önünde bulundurulması ile birlikte eğitimeye esneklik sağlayan, öğrenci merkezli bir program öngörülmüştür.

- Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencinin ilgisini çekmek, motivasyonunu artırmak ve özendirmek için her sınıfın düzeyine uygun sınıf içi ve sınıf dışı sergi, gösteri, sunum, etkinlik ve oyunlaştırmalar (dramatizasyon) için açıklamalara programda yer verilmiştir.

- Görsel sanatlar eğitiminde tekniğin amaç olmadığı, bir anlatım aracı olduğunun bilinci içerisinde, her yaşın gelişim düzeyine uygun, değişik uygulamalar ve teknikler önerilmiştir(M.E.B,2006;7).

2.3.3. Görsel Sanatlar Dersi Programının Temel Yaklaşımı

Günümüz bilişim çağında yaratıcı, girişimci, sorun çözücü, bilgiyi yapılandırıcı ve dönüştürücü bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, özellikle çoğu gelişmiş ve bazı gelişmekte olan ülkelerde “yapılandırmacılık” tanımlamasıyla “öğrenci merkezli” yeni bir eğitim uygulama modelinin hayata geçirildiği gözlenmekte, “öğrenci merkezli” eğitim modelinin çağın ve günün gereklerine daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci merkezli bu eğitim modeline göre en önemli öge öğrencinin kendisidir. Onun ilgileri, ihtiyaçları ve beklentileri, yapılandırmacı modele uygun olarak hazırlanacak programların, temel ilkelerini oluşturmaktadır. Program, her aşamasında öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurularak öğretmene de esneklik sağlayan bir yaklaşıma sahiptir. Öğrenme süreci öğrencinin etkin katılımını, öğretmenin ise rehberliğini sağlayacak bir biçimde düzenlenir.

Sanat eğitimi oyunla başlar ve öğrencinin kendi eğilimlerini, becerilerini, yetkinliklerini keşfetmesine ortam yaratır. Duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla ifade edebilme gücü kazandırmayı amaçlar. İlköğretim düzeyinde sanat eğitiminin amacı sanatçı yetiştirmek değildir. Sanat eğitimi bireyin kendisinden hareket eder. Onun geçmiş yaşantıları, deneyimleri, duygu ve düşünceleri elbette bir başlangıç noktasıdır. Sanat eğitimi karmaşık bir ruhsal yapıya sahip olan insanın duygularını biçimlendirmesine katkıda bulunur. Bireyin gerçek anlamda mutlu olması için kendini gerçekleştirmesine ve özgürleşmesine ortam hazırlar(M.E.B.,2006;7).

2.3.4. Görsel Sanatlar Dersi Programının Yapısı

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın yapısı dersin genel amaçları, temel becerileri, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri, açıklamalar, Atatürkçülikle ilgili konular ve ara disiplinlerden oluşmaktadır.

2.4. İlköğretim 7. Sınıflarda Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

“Eğitim sistemleri insanı bütün yönleri ile geliştirmeyi ve içinde bulunduğu, ait olduğu topluma ve insanlık âlemine yararlı bireyler haline getirmeyi amaç edinir. Genel eğitimin önemli bir alanı olan sanat eğitimi de bireyin;

- Duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmeyi,
- Kendini, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ifade edebileceği yol ve yöntemleri göstermeyi,
- Tarihi ve doğal çevreyi, bütün canlı-cansız varlıklarıyla doğayı tanıtmayı,
- İçinde yaşadığı toplumunu anlamayı ve algılamayı,
- Özünde bulunan cevheri keşfetmeyi böylece onu dengeli bir birey haline getirmeyi hedefler” (Peşkersoy ve Yıldırım, 2008; 7).

Birey gelişen teknolojilerle birlikte, insan ilişkilerinde meydana gelen sorunlarından dolayı duyarlı insan modelini yeterince geliştirememektedir. Eğitimin diğer alanlarıyla birlikte sanat eğitimi de bireyin insani değerlerine sahip çıkması, insan ve doğa sevgisi, dostluk, kardeşlik gibi bağları geliştirmeyi esas amaç edinmektedir. Bu kapsamda, bugün okullarda sanat eğitimi “Görsel Sanatlar” dersi adı altında işlenmektedir.

2.4.1. İlköğretim 7. Sınıflarda Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Kapsamı

2.4.1.1. Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları

Görsel sanatlar dersinin amaçları bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak gruplanabilir.

2.4.1.1.1 Bireysel Ve Toplumsal Amaçlar

- 1.Öğrenciye doğayı gözlemlene duyarlılığı kazandırmak,
- 2.Öğrencinin, analiz ve sentez yeteneği (seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme) ile eleştirel bakış açısını geliştirmek,
- 3.Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve geliştirmesini sağlamak,
- 4.Öğrencinin görsel biçimlendirme yolları ile kendini ifade etmesini sağlamak,
- 5.Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihî eser vb.), bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,
- 6.Öğrencinin her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak,
- 7.Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımasını sağlamak,
- 8.Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak,
- 9.Geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma ve onur duyma duyarlılığını kazandırmak,

10.İş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak,

11.Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlatma, duygusal tepkilerini ortaya koyma ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak,

12.Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmak(M.E.B.2006;8).

2.4.1.1.2. Algısal Amaçları

1.Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek,

2.Öğrencinin görsel algı ve birikimleri ile öznel algılarını sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkân tanımak,

3.Öğrencinin birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek,

4.Öğrenciye bilgiyi ve birikimi dönüştürme yeteneği kazandırmak,

5.Öğrenciye yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirme becerisi kazandırmak.

2.4.1.1.3. Estetik Amaçları

1.Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavramasını sağlamak,

2.Öğrenciye doğadan, çevreden ve geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilincini kazandırmak,

3.Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi yaşamın her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi hâline getirebilme yetisi kazandırmak,

4.Öğrenciye, doğada olan ve insan eli ile üretilen her şeyi estetik değerlendirme birikimi kazandırmak,

5.Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak.

2.4.1.1.4. Teknik Amaçları

1.Öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırmak ve öğrencinin gelişmesine imkân tanımak,

2.Öğrenciye değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk alabilmelerini sağlamak,

3.Öğrenciyi farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına vardırabilmek,

4.Öğrenciye kullandığı tekniklerin dışında yeni teknikler arama isteği ve cesareti kazandırmak,

5.Öğrenciye, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemedен anlam çıkarma becerisi kazandırmak,

6.Öğrenciye kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmak(M.E.B2006:9).

2.4.2. Görsel Sanatlar Eğitiminin İlkeleri

İlköğretimde uygulanacak görsel sanatlar eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar aşağıda sunulmuştur:

1. Her çocuk yaratıcıdır.

2. Her çocuk, farklı algı, bilgi, sezgi ve duygu dünyası ile deneyime sahiptir, uygulamalarda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.

3. Uygulamalarda, görsel sanat alanlarına yönelik iki ve üç boyutlu çalışmalar ile çoklu ortam çalışmalarına yer verilir.

4. Görsel sanatlar dersi, diğer disiplinlerle birlikte eğitsel amaçlardaki bütünlüğü kurmaya veya bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunur.

5. Dersin işlenişi, kazanımlara yönelik, ilgi çekici olan öğrenme öğretme yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilir.

6. Görsel sanatlar dersi, çocuğu temel alır; öğrenme öğretme süreci, çocuğun kendine özgü algılama ve anlamlandırma evreni içinde, gelişim basamaklarına göre düzenlenir.

7. Değerlendirmede öğretmen, her çocuğun gelişim sürecini, bireysel farklılıklarını temel alan bir yaklaşım ile öğrenme öğretme sürecine katılımını ve görsel sanatlar dersinin kazanımları çerçevesinde bir bütün olarak ele almalıdır(M.E.B.2006;10).

Program kapsamındaki kazanımlar, bireyin estetik duygularının, çevreye ve sanata olan duyarlılığının, yaratıcılığının ve kendini ifade edebilmesinin gelişmesine yöneliktir. Kazanımlar, öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin görsel sanatlar dersinin amacına ulaşması her öğrenme alanının kendine özgü kazanımlarının edinilmesine bağlıdır.

İlköğretim görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı üç öğrenme alanı altında yapılandırılmıştır:

1. Görsel Sanatlarda Biçimlendirme

2. Görsel Sanat Kültürü

3. Müze Bilinci

2.4.2.1. Görsel Sanatlarda Biçimlendirme

Çizgi, biçim, doku, leke, yapı, mekân, renk gibi görsel sanat öğeleri ile denge, vurgu, ahenk, değişiklik, hareket, ritim, dereceleme, oran–orantı gibi sanatsal düzenleme ilkelerinin, seçilen etkinlik, önerilen yöntem ve teknikler eşliğinde, duyuşsal ve devinimsel kazanımlara yönelik uygulamalar içinde sezdirildiği, duyumsatıldığı, geliştirildiği ve pekiştirildiği bir öğrenme alanıdır.

Sanatsal yaratmada görsel sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkeleri amaç değil, araç olarak işlev görmektedir. Ancak bunlar olmadan insanın duygu ve düşüncelerini dışa vurması, yansıtması, bunlara bir anlam yükleyerek işlevselleştirmesi ya da yepyeni bir biçim anlayışıyla ortaya koyabilmesi pek olası görülmemektedir. Bu nedenle “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme” öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarıyla birlikte dersin temelini teşkil etmektedir(M.E.B.2006;11).

2.4.2.1.1. 7.Sınıflar İçin “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme” Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımlar

1.Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.

2. Nesne ve figürlerin geometrik biçimleri olduğunu algılar.

3. Nesne ve figürleri yalın bir anlayışla geometrik biçimlere dönüştürür.

4. Çalışmalarında ve izlediği sanat eserlerinde görsel biçimlendirme öğelerini ayırt eder.

5. Sanatsal düzenleme ilkelerine doğadan ve çevresinden örnekler gösterir.

6. Kompozisyonlarında çeşitli renk ilişkilerini uygular.

7. Pozitif ve negatif biçimlerin ilişkisini kurar

8. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.

9.Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.

2.5. Geleneksel Öğretim Yöntemi

Geleneksel öğretim yöntemi dersin akışına, öğrencilerin nasıl yönlendirileceğine ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına öğretmenin karar verdiği, öğretmen merkezli bir yöntemdir (Gök, 2006: 53). Geleneksel sınıflarda öğrenci boş bir kutu olarak görülür, bu yüzden de bilginin etkili biçimde aktarılması esastır (Genç, 2004: 43). Öğretmen tarafından aktarılan bilginin öğrenci tarafından, aktarıldığı şekliyle benimsenmesi anlayışı vardır. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinin tespit edilebileceği öğretim süreci geleneksel öğretim yönteminde göz önüne alınmaz. Yani geleneksel ortamlarda öğrencinin görevi öğretilmeyi beklemek ve öğretileni almak, öğretmenin görevi ise gerekli bilgileri öğrencilere seviyelerine uygun bir dille iletmektir.

Johnson ve arkadaşları, eski öğretim yönteminin John Locke'ın, eğitilmemiş öğrenci zihni, öğretmenin üzerine bir şeyler yazmasını bekleyen boş bir kâğıda benzer sanısına dayandığını ve bu gibi sanılar sebebiyle öğretmenlerin öğretim hakkındaki düşüncelerinin şu etkinliklerdeki terimlerle sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir(Çırakoğlu,2009: 22):

1. Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması. Öğretmenin işi bilgiyi vermek, öğrencinin ki de onu almaktır. Öğretmen, öğrencilerin hatırlayıp geri getireceğini umarak bilgiyi iletir.

2. Pasif boş kutuların bilgiyle doldurulması. Öğrenciler bilginin pasif alıcılarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin hatırlayıp geri çağıracakları bilginin sahibidir.

3. Öğrencilerin sınıflandırılması. Kimin hangi seviyede olduğuna karar verilerek öğrenciler sınıflandırılır.

4. Öğrenciler kategorilere ayrılır. Öğrencilerin; mezun olmak, üniversiteye gitmek ve iyi bir işe sahip olmak için ihtiyaçları karşılayıp karşılamadıklarına karar verilerek öğrenciler kategorilere ayrılır.

5. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle öğrenciler arasında kişisel olmayan ilişkiler içerisinde eğitimin yönlendirilmesi. Taylor'ın endüstriyel organizasyon modeline dayanarak, öğrenci ve öğretmenlere "eğitim makinesi" içinde değiştirilebilir ve yerleri doldurulabilir parçalar oldukları hissettirilir.

6. Rekabetçi örgütsel bir yapının sürdürülmesi. Öğrenciler sınıf arkadaşlarından, öğretmenler de meslektaşlarından daha iyisini yapmak için çalışırlar.

7. Alanında uzman olan kişilerin eğitim almadan öğretebileceğinin sanılması (Çırakoğlu,2009: 23).

Çağımızda, eğitimde karşılaşılan aksaklıkların nedenleri araştırıldığında, bunların çoğunlukla geleneksel yöntemlerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin mantıklı ve yaratıcı düşünen, sorgulayan, araştıran, problem çözen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bireyler olarak yetiştirilmesinin gerekliliğinin bütün eğitim araştırmacıları tarafından vurgulandığı günümüzde, geleneksel öğretim yönteminin aksaklıklara yol açmasının bazı nedenleri aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

-Bilgiyi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı vardır.

-Öğretmen, sınıfta tek otorite olarak görülür.

-Öğrencilerin kendilerine aktarılan hazır bilgileri sorgulamadan aynen kabul ettiği, yorumun, kişisel görüşlerin ve yaratıcı düşüncelerin çokça yer almadığı öğretim yöntemleri hâkimdir.

-Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmaz.

-Ders kitaplarına aşırı bağımlılık vardır.

-Öğrenciler araştırmaya teşvik edilmez, bilgiye ulaşmak için çaba sarf etmez.

-Değerlendirme aşamasında öğrenciler kendilerine aktarılan bilgileri yorumsuz bir şekilde geri iletirler.

-Sınıf içi etkileşim ve bilgi alışverişi çok sınırlı ölçüdedir. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal yönlerinin gelişimini de yavaşlatır.

-Öğrenci çalışmaya değil ezberlemeye yönlendirilir.

-Öğrenci edindiği bilgileri sorgulamaz, nedenini araştırmaz.

-Pasif bir dinleyici olarak derse katılan öğrencinin motivasyonunu sağlamak, derse ilgisini çekmek, dikkatini uzun süre sağlamak oldukça zordur.

Tüm bu olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemini tercih etmelerindeki nedenleri Çoşkun, şu şekilde açıklamıştır:

- Sınıfların kalabalık olması.

- Derslerin müfredat yapısı.

-Öğretmenlerin yetiştirildikleri kurumlarda, öğretim yöntemlerini yeterince kavrayamamaları.

- Kolay ve zahmetsiz olması.

- Daha ucuz olması.

- Yeni öğretim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından, yeterince takip edilmemesi(Çoşkun,2004: 238).

Bunların yanında kısa zamanda çok bilgi aktarılabilmesi; öğrencileri yeni konuyla tanıştırmada, konuların tekrarını yapmada, konuları özetlemede etkili bir yöntem olması da geleneksel öğretim yönteminin öğretmenler tarafından tercih edilme sebepleri arasında gösterilebilir. Ancak önemli olan öğretmenlerin öğretim sürecini nasıl daha rahat geçireceği değil, öğrenciler için bu sürecin nasıl daha verimli hale getirilebileceğidir.

2.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Sınıf ortamında öğrenme- öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen- öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci- öğrenci etkileşiminin yapılandırma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini; öğretmene ve okula karşı tutumlarını, birbiri hakkındaki düşüncelerini ve özsaygılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Sınıftaki öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin üç temel biçimi olduğu söylenebilir; 1- Kimin en iyi olduğunu öğrenmek için yarışma, 2- başka öğrencileri dikkate almaksızın amaca yönelik olarak bireysel çalışma ya da 3- Kendilerinin olduğu kadar diğerlerinin öğrenmesine ilgi duyarak birlikte çalışma.

Bireysel öğrenme durumlarında öğrenciler birbirlerinden bağımsızdır ve belirlenmiş bir ölçüte göre kendi performanslarına bağlı başarıya yönelik olarak çalışırlar. Diğer öğrencilerin başarısı ya da başarısızlığı onların puanlarını etkilemez. Öğrencilerin tümü birden başarılı olabilir. Bir öğrencinin sınıfı geçmesi, bir öğrencinin sınıfta kalmasına neden olmaması gibi. Günümüzde yarışma bu üç etkileşim örüntüsünden en başta gelenidir. Araştırmalar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulu birilerinin diğer öğrencilerden daha iyi olmaya çalıştığı yarışmacı bir ortam olarak gördüklerini göstermektedir(Açıkgöz,1992: 28).

Yarışmacı bir öğrenme ortamının olumsuz etkileri konusunda eğitimcilerin ve sosyal bilimcilerin uzlaşısı içinde oldukları söylenebilir. Eğitimciler bu yarışmacı öğrenme ortamının etkilerini azaltmak ya da yok etme ve bir toplum duygusu oluşturma düşüncesinden yola çıkarak daha az yarışmacı öğrenme ortamı arayışına girmişler ve çoğunlukla çeşitli grup çalışması biçimlerine yönelmişlerdir.

2.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Nedir?

Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak kazanılması yaklaşımı olan yapılandırmacılık kuramı uygulamalarından işbirliğine dayalı öğrenme birçok araştırmacı tarafından bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış bir öğretim yöntemidir. Dilimizde “işbirliğine dayalı öğrenme” , “Kubaşık öğrenme” ve “işbirlikli öğrenme” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Çelebi, 2006: 52).

Kavram olarak işbirliği: TDK'nin Türkçe Sözlüğü'nde "amaç ve çıkarları bir olanların çalışma ortaklığı" diye tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük,1988:68).

Johnson ve Johnson'a göre, işbirliğine dayalı öğrenme metodu (cooperative learning) "ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar hâlinde (2–4 kişilik) iş birliği içerisinde birlikte çalışması esasına dayalı interaktif bir öğrenme-öğretme metodu" olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2001: 43). Buradaki uygulama, öğrenciler öğretmenden yapacakları iş ya da görev hakkında direktif aldıktan sonra küçük gruplara ayrılırlar. Daha sonra bütün grup üyeleri verilen görevi başarılı bir şekilde tamamlayana ve anlayana kadar birlikte çalışırlar (Saban, 2005: 186).

Christison'a göre işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak ortak bir amaç uğruna bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Akın, 2009: 6). İşbirliğine dayalı, öğrencilerin küçük heterojen gruplarda çalıştıkları bir sınıf öğrenme ortamıdır (Gömlüksiz, 1997: 45).

Johnson ve Johnson, öğrenme ortamlarının temelde üç kategoriye ayrılabilceğini belirtmektedirler. Bunlar: yarışmacı, bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamı.

1. Bazı öğrencilerin kazanırken bazılarının kaybettiği ve kimin"en iyi" olduğunu ortaya çıkarmak için öğrencilerin birbiriyle yarıştığı yarışmacı öğrenme ortamı.

2. Diğerlerinin ne yaptığıyla ilgilenmeksizin kendi amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencilerin tek başına çalıştığı bireysel öğrenme ortamı.

3. Sonuca göre grup üyelerinin ya birlikte kazandığı ya da birlikte kaybettiği, ortak amaçlar çerçevesinde birlikte çalışmayı gerektiren iş birliğine dayalı öğrenme ortamı (Akın, 2009: 6).

Yarışmaya dayalı öğrenme ortamında gruptaki bir bireyin amaçlarına ulaşması, diğerlerinin amaçlarını gerçekleştirememesine bağlıdır. Başarılı sayılabilmek için diğerlerinin başarısız olması gerekmektedir. Bireyin ulaşmak istediği sonuç sadece kendisi için yararlı iken gruptaki diğer bireyler için olumsuzdur (Akın, 2009: 7).

Dolayısıyla, yarışmacı öğrenme ortamında, öğrenciler arasında olumsuz bir etkileşim ve bağıllık söz konusudur. Burada diğer sınıf üyelerinin başarısızlığı durumunda kendi başarısının mümkün olacağını düşünmektedir (Saban, 2005:184).

Bireysel çalışmaya dayalı öğrenme ortamında gruptakilerin amaç gerçekleştirme bakımından birbirleri arasında ilişki (korelasyon) yoktur. Bireyin amaçlarını gerçekleştirmesinin diğerlerinin amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Yani birey kendi amaçlarını gerçekleştirirken gruptaki diğer bireylerin amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği ile ilgilenmez (Yılmaz, 2001:44). Öğrenciler bir öğretmenin liderliğinde öğrenirler. Soruların yanıtlanması, alıştırmaların ve tekrarların yapılması, örneklerin verilmesi vb. etkinlikler bireysel olarak gerçekleştirilir. Yarışma ve işbirliği olmadığı için öğrencilerin başarılarında birbirlerini engelleme ya da destekleme yoktur (Açıkgöz, 1992:5-6).

İş birliğine dayalı öğrenme ortamında ise, “gruptaki öğrencilerden her birinin hem kendisi, hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeyde sağlama isteği ve faaliyetinin olması gerekir” (Çelebi, 2006: 53). Yani amaç gerçekleştirme açısından grup bireyleri arasında pozitif bir ilişki (korelasyon) vardır. Amaç birliği yapmış olan grup üyelerinden birisinin amacına ulaşması diğerlerinin de amaçlarına ulaşmasına bağlıdır (Yılmaz, 2001: 45).

Açıkgöz, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarının niteliğini şu şekilde ifade etmiştir. “her grup çalışması veya küme çalışması işbirlikli öğrenme değildir” (Açıkgöz, 2007:173). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir.

İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf ortamı; öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Açıkgöz, 2007: 336).

Slavin ise işbirliğine dayalı gruplar ile küme çalışmasındaki ayrımı şöyle ifade etmektedir; işbirliğine dayalı öğrenme, grupların oluşması, grup içinde rollerin dağılımı vb. noktalarda küme çalışmalarından ayrılmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin temel

karakteristiği öğrencilerin sınıf çalışmalarının çoğunu küçük ve ayrışık (heterojen) yapılı gruplarla yapmalarındır (Kurtuluş, 2001: 3).

İşbirliği ortak amaçları başarmak için birlikte çalışmaktır. İşbirliği aktiviteleri içinde bireyler kendilerine ve grubun diğer üyelerine fayda sağlayacak sonuçlar ararlar. Bütün öğrenciler ortak bir kaderi paylaştıklarının bilincinde olarak birbirlerinin çabasından ortak fayda sağlar. Bu durumu “senin başarın bana fayda sağlar benim başarım sana fayda sağlar”, “ya birlikte yüzeriz ya birlikte batarız”, “sensiz yapamayız”, şeklinde ifade ederler. Bu yüzden grubun bir üyesi başardığında ortak bir gurur ve sevinç hissederler “hepimiz başarından dolayı seni kutlarız” şeklinde ifadeler kullanırlar (Akın,2009: 8).

İşbirlikli öğrenme modeli, öğrenci merkezlidir. Akran işbirliği ve grup içinde etkileşimi sağlayarak fikirlerin paylaşılmasını, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesini, çalışma planının birlikte yapılmasını içerir (Sharan ve Sharan, 1987: 21). Ekip üyeleri birbirlerini destekleyerek akranlarından öğrenmeyi gerçekleştirirler ve ekibin başarısı yükselir. Daha yapıcı akran ilişkileri, daha iyi sosyal ilişkiler, daha çok sosyal destek ve özgüven kazanırlar. Öğrenciler sınıfı ve okulu daha çok sever ve ders konularıyla daha çok ilgilenirler (Kurtuluş,2001:3). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri hareketli ve araştırmacı bir eğitim ortamı sağlar. Öğrenciler, kendi eğitimleriyle ilgili daha fazla sorumluluk alırlar. Sınıflarda öğrenciler arasında yarışmanın yıpratıcı etkileri ortadan kalkar. Yöntem, grup üyelerini ve grubun başarısını gözetip işbirliği tutumunu geliştirdiği için, öğrenciler daha az bireysel davranırlar.

Çağdaş yaşam, vatandaşların birbirleriyle iyi geçinme becerileri üzerine önem yüklemiştir. Irklar, cinsiyetler ve devletlerarasındaki ilişkiler üstünlük kazanmıştır. Eğer yirmi birinci yüzyılda birlikte güzel bir şekilde yaşamak ve çalışmak isteniyorsa, insanlar sadece karşılaşılan problemlerden kaçınmayı değil, yapıcı ve yaratıcı bir şekilde onların üstesinden gelmeyi öğrenmelidir (Schmuck, 1985:4).

Neden biz insanlar bir tür olarak bu kadar başarılıyız? Kaplanlar gibi güçlü değiliz, filler gibi büyük değiliz, kertenkeleler gibi koruyucu bir şekilde boyanmış değiliz ya da ceylanlar gibi çevik değiliz. Biz zekiyiz, fakat zeki bir insan ormanda yalnız başına uzun süre hayatta kalamaz. Bizi gerçekten böyle başarılı hayvanlar yapan, birbirimizle işbirliği

içerisinde grup amaçlarımızı başarmak için zekâmıza başvurma becerimizdir (Slavin, 1985a:8).

İşbirliği, başarıyı paylaşma hedefi için birlikte çalışmaktır. İşbirliğine dayalı öğrenme ise, hem kendilerinin hem de diğer arkadaşlarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışan öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların eğitimde kullanıldığı yaklaşımdır (Johnson ve Johnson, 1994: 37).

Yeni öğretim anlayışı, öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışırken aktif bir şekilde bilgilerini yapılandırmalarına yardım etmektir. Böylece öğrencilerin yetenekleri ve yeterlikleri geliştirilecektir (Johnson ve diğerleri 1995: 42).

İşbirliğine dayalı öğrenme bir problemi çözmek, bir görevi tamamlamak ya da hedeflenen başarıyı yakalamak için bir takım olarak birlikte çalışan küçük öğrenci gruplarını kapsayan bir düzenlemedir. Grup üyeleri takımın bir parçası olduklarının ve grubun başarı ya da başarısızlığının tüm grup üyeleri tarafından paylaşılacağı farkında olmalıdırlar. Grubun hedefine ulaşmak için, problem hakkında birbirleriyle konuşmaları ve birbirlerine yardım etmeleri gerekmektedir. Öğrenme sürecinde, birbirleri için önemli birer kaynak olurlar (Morrow, 1994;Akt:Çırakoğlu,2009:29).

Öğrencileri gruplara ayırıp işbirliği yapmalarını beklemek, kendiliğinden işbirliğine dayalı öğrenmeyi organize etmeyecektir. Ancak, grup üyeleri birbirlerine bağlı olduklarını ve diğerleri başarıya ulaşmadan kendilerinin de başarılı olamayacaklarını anladıklarında uğraşlarını düzenleyip birbirleriyle aktif olarak çalışacaklardır (Gillies, 2003: 49)

Her küçük grup çalışması işbirliğine dayalı öğrenme olarak nitelendirilemez. İşbirliğine dayalı öğrenmede her bir öğrenci kendisiyle beraber grup arkadaşlarının öğrenmesine de katkıda bulunmak durumundadır. Her bir grup üyesi hedefe ulaşmak için yapılacak olan çalışmalarda aktif olarak rol almak zorundadır. Ele alınan konunun tamamı, tüm grup üyeleri tarafından anlaşılacak durumundadır. Yani işbirliğine dayalı öğrenme grupları hem öğretmen hem de öğrenci açısından planlı bir çalışma gerektirir. Ancak basit grup çalışmalarında, öğrenciler aynı grubun üyesi olmalarına rağmen başarıya ulaşma yolunda bireysel ya da rekabetçi bir tutum sergileyebilir(Çırakoğlu,2009: 30).

Açıköz, basit grup çalışmalarının aksaklıklarını aşağıdaki nedenlerle açıklamıştır:

- Bazı üyelerin grup çalışmasına hemen hemen hiçbir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olması (hazıra konma).
- Üyelerden bazılarının, başkalarının işlerini kendisine yaptırdığını hissetmesi ve bu durumdan rahatsızlık duyması (sömürülme).
- Başarı düzeyi yüksek grup üyelerinin ön plana çıkarak daha fazla iş yapmaları, dolayısıyla grup çalışmasından daha fazla yararlanmaları, başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin bunu yapmamaları ve durumlarının daha da kötüye gitmesi (zengin daha da zenginleşmesi).
- Başarı düzeyi yüksek olan grup üyelerinin, başarı düzeyi düşük olanların açıklamalarına ve önerilerine değer vermemesi (sorumluluğun karışması)(Açıköz,2007:173).

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler, çoklu öğrenme ortamları içerisinde kendi öğrenmelerini yapılandırmaktadırlar. Bireysel farklılıklarına karşılık bulabilmektedirler. Eksiklerini tamamlamakta, bildiklerini daha iyi pekiştirmekte, öğretirken öğrenmektedirler. Grup üyeleri ile tartışarak, problemleri çözerek, yeni çözümler ortaya koyarak, yanlışları saptayıp düzelterek üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler.

İşbirlikli sınıflarda, öğrenme süreci gerçekleşirken grup oluşturma, grupta söz alma, görüşünü açıklama, farklı roller üstlenip gereğini yapma, tartışma, karar alma, ödülü paylaşma v.b. aşamalar boyunca öğrenenler birtakım toplumsal beceriler kazanmaktadırlar. En başta işbirliği yapmayı öğrenmektedirler. Heterojen gruplar içerisinde farklılıklardan yararlanmayı ve hoşgörü göstermeyi öğrenmektedirler. Sonuçta hem başkalarına hem kendilerine olan saygıları artmaktadır.

Başarı duygusunun yaşanması ve paylaşılması, sınıfta oluşan olumlu ortam, öğrenenlerin motivasyonunu yükseltmekte ve okula, derse, ortama ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır.

2.6.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Tarihsel Gelişimi

İşbirliğine dayalı öğrenme çok eski bir fikirdir. 1. yüzyılda Quintillion, öğrencilerin birbirlerine öğretilmelerinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Yunan felsefeci Seneca, “Qui Docet Discet” (öğrettiğin zaman iki kere öğrenmiş olursun) şeklindeki ifadesiyle işbirliğine dayalı öğrenmeyi savunmuştur. Johann Comenius(1592-1679), öğrencilerin diğer öğrencilere öğretilmelerinin ve diğerlerinden öğrenmelerinin onlar için faydalı olacağına inanmıştır. 1700’lerin sonunda, Joseph Lancaster ve Andrew Bell, İngiltere’de işbirliğine dayalı öğrenme gruplarının kullanımını yaygınlaştırmış ve 1806’da New York’ta bir Lancastrian okulunun açılmasıyla bu fikir Amerika’ya da getirilmiştir (Johnson ve Johnson, 2005:445).

İşbirliğine dayalı öğrenme, 1800’lerin başında Halk Okulları Akımının başlamasıyla ve bu yüzyılın erken dönemlerinde John Dewey’in gelişen okulları desteklemesiyle, on dokuzuncu yüzyılın başlarından beri Amerikan eğitiminin parçası olmuştur (Herzig ve Kung, 2003: 41).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin okullara girmesinin temelleri her ne kadar bu dönemlerde atılmaya başladıysa da, bu yöntemi sınıf ortamında gerçek anlamda uygulayan, John Dewey’den önce Colonel Francis Parker olmuştur. Colonel Francis Parker, işbirliğine dayalı öğrenmenin en başarılı savunucularından biridir. 19. yüzyılın son otuz yılı içinde Colonel Francis Parker, işbirliğine dayalı öğrenmeyi gayretiyle dersliklere getirmiş ve 1875-1880 yılları arasında Massachusetts-Quincy’deki devlet okullarının sorumlusu olmuştur. Parker’ın ardından John Dewey, eğitimde işbirlikli öğrenme gruplarının kullanımını iletmiştir (Morrow, 1994;Akt:Çırakoğlu,2009:27).

Dewey, öğrenmenin sosyal yönleri ve okuldaki işbirliğine dayalı uygulamaların, öğrencileri problem çözmeye ve demokratik mantıkla yaşamaya hazırlama rolü üzerinde durmuştur (Johnson ve Johnson, 2005:445).

1930’ların başındaki bunalım dönemlerinde ticari çıkarlar, okullarda kişilerarası rekabetin desteklenmesini örgütlemiş ve öğrenciler arası rekabet çok geçmeden Amerikan eğitim sistemine yerleşmiştir (Herzig ve Kung, 2003:36).

1950'lerin sonlarında Sovyetler Birliği'nin Sputnik yapay uydusunu uzaya fırlatması ve uzay yarışlarının başlamasıyla, Amerikan eğitim sistemine matematik ve fen alanında daha çok öğrenci yetiştirme baskısı yerleşmiştir. Sonuç olarak bu konuda gittikçe artan talebi karşılayabilmek için üniversiteler ve kolejler, matematik ve fen kurslarını büyük konferans salonlarında, bir profesörün aynı anda yüzlerce öğrenciye verdiği konferanslarla sunmaya başlamışlardır. Sınıfların büyüklüğü, fakültelerle öğrenciler arası etkileşimin önüne geçmekle birlikte, öğrenciler arasında da çok az bir etkileşime olanak sağlamıştır. (Herzig ve Kung, 2003:38).

Böylece 1960'ların başında bireyselleştirilmiş eğitim ön plana çıkmıştır. 1960'ların ortalarında Dawid W. Johnson ve arkadaşları, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını sınıf ortamlarında kullanabilmek amacıyla, var olan yöntem ve işlemleri geçerli teorilere dönüştürebilmek için Minnesota Üniversitesi'nde "Cooperative Learning Centre" (İşbirliğine Dayalı Öğrenme Merkezi) adıyla bir araştırma merkezi kurmuşlardır (Johnson ve Johnson, 2005:446).

Her ne kadar 1930'larda, okullarda kişiler arası rekabet üzerinde durulmaya başlanmış, 1960'ların sonlarında bireysel öğrenmenin kullanımı yaygınlaşmışsa da, 1980'lerde okullarda bir kez daha işbirliğine dayalı öğrenme kullanılmaya başlanmıştır (Johnson ve Johnson, 2005:447).

1981'de Johnson ve arkadaşları; işbirlikli, rekabetçi ve bireysel öğrenmenin başarı üzerindeki etkisini incelemek üzere yaptıkları 122 çalışmanın üst-analiz sonuçlarını yayınladılar. Bu sonuçlar, işbirliğinin kişiler arası rekabet ve bireysel çalışmadan daha yüksek başarı ve verimlilik sağladığını göstermiştir ve bu sonuçlar, bütün ders alanlarında (dil bilimleri, okuma, matematik, fen, sosyal bilimler, psikoloji, beden eğitimi), tüm yaş grupları için (ilkokul, ortaokul, yüksekokul, yetişkin), ve çeşitli bilişsel zorlayıcılığı olan görevler için ortaya çıkmıştır (Gillies ve Ashman, 2003;13).

Bugün geçerli olan işbirliğine dayalı öğrenmedeki gelişmeler iki tarihsel düşünce akımından olgunlaştırılmıştır. Bunların bir tanesi, öğrenmenin sosyal yönü ve okulun, öğrencileri işbirlikli demokratik yaşantılarla eğitimi rolü üzerinde duran John Dewey'in çalışmalarından gelmektedir. Dewey, insanlara işbirliği içinde yaşama öğretilecekse, insanların işbirliği içinde yaşama sürecini okullarda tecrübe etmeleri gerektiğini ifade

etmiştir. Ayrıca Dewey, sınıf ortamının sadece öğrencilerin nasıl seçim yapmayı öğrenecekleri ve birlikte akademik projeler gerçekleştirecekleri ile ilgili olarak değil, birbirleriyle nasıl ilişki kuracaklarını öğrenme ile ilgili olarak da demokratik olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer tarihsel akım ise Kurt Lewin'in çalışmaları ve bunu takiben Ronald Lippitt ve Morton Deutsch gibi, grup dinamiği alimlerinin çalışmalarından cereyan etmiştir. Lewin, Lippitt ve Deutsch, grup dinamikleri ve işbirliği üzerine uygulanabilir bilimsel çalışmaların öncüsü olmuştur. (Schmuck, 1985:4).

Yaşamış en büyük sosyal psikolog olan Kurt Lewin, 1940'ların sonlarında Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde "Grup Dinamikleri Merkezi"ni kurmuştur (Johnson ve Johnson, 2005a:447).

Geçmiş yüzyıllar boyunca gerçekleşen toplumsal değişimlerin bir sonucu olarak, insanlar gitgide daha yakın ilişkiler içinde yaşamaya itilmişlerdir. Bu nedenle okullar, birliktelik içinde başarılı bir şekilde yaşamak için gerekli olan becerileri öğretmede gençlere yardım edici bir rol üstlenmeye başlamıştır. Nitekim okullar kendilerini, akademik müfredatla paralel olarak, öğrencilerin kişiler arası becerilerini geliştirmeye ilişkilendirmişlerdir. Dahası, sosyal bilimlerin araştırma ve teorileri sayesinde birçok öğretmen, sınıf ortamında işbirliğine dayalı etkinliklerin akademik müfredat öğrenimini arttırdığına ikna olmuştur (Schmuck, 1985:4).

2.6.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri

İşbirliğine dayalı öğrenmenin amaca hizmet etmesi için belli ölçütlere dayalı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu ölçütler her türlü işbirlikli ilişkiyi tanımada kullanılır. Yalnızca bu koşullar altında işbirlikli çabaların yarışmacı ve bireysel çabalardan daha verimli olması beklenir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılırken etkili öğrenme ortamının sağlanabilmesi için araştırmacıların bu yönde yaptıkları çalışmalar ışığında bazı ilkeler konulmuştur. İşbirliğine dayalı öğrenme alanında Johnson ve Johnson beş temel ilke belirlemiştir: Olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, sosyal beceriler ve grup süreci. İşbirliğine dayalı öğrenme alanında Stahl ise bu yöndeki çalışmaların yazardan yazara farklılık göstermesine rağmen genel olarak hepsinin "amaçların açık düzeni, amaçlara odaklanma, görev yönergelerinin netliği, heterojen gruplar, başarı için eşit fırsat, olumlu bağımlılık, yüz yüze

etkileşim, olumlu sosyal etkileşim, öğrenilmesi gereken bilgiye giriş, istenen bilginin tamamlanabilmesi için fırsatlar, öğrenme için yeterli zaman, bireysel sorumluluk, grup akademik başarısı için ödüller grup çalışması yansımaları” ilkelerinde hem fikir olduğunu belirtmiştir (Çolak,2006:28).

İşbirliği, öğrencilerin aynı grup içinde yan yana oturarak, kendi bireysel sorumluluklarını yerine getirmek olarak konuşmaları ve bütün işi bir öğrencinin yaptığı diğer öğrencilerin de altına isimlerini yazdıkları bir rapor değildir. Bir dersin işbirlikli olabilmesi için yerine getirilmesi gereken temel ilkeler şunlardır.

2.6.3.1. Olumlu Bağımlılık

Kişilerin veya takımların ortak bir amaç için pozitif olarak bir araya gelmeleriyle oluşur. Bu aynı zamanda, grup içindeki bireysel işlerinde birbirinden faydalanabilmesi demektir. Gruptaki, materyallerin paylaşımı, bireyler arası motivasyon ve grup içi yardımlaşma öğrenmeyi en üst düzeye çıkarır. Olumlu dayanışma işbirliğinin kalbi sayılır. Öğrenciler birlikte yüzeceklerine veya birlikte batacaklarına inanmalıdırlar. Gruptaki her öğrenci kendi çabasının gruptaki herkese ve gruptaki diğer bireylerin çabalarının da kendisine yararlı olduğunun bilincindedir. Grubun başarısı grup üyelerinin her birinin öğrenme amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Grup üyeleri, eğer üyelerden birisi dahi başarısız olursa tüm grubun başarısız sayılacağı bilincindedirler.

Johnson ve Johnson’a göre olumlu bağımlılık işbirliğin en önemli koşuludur. Olumlu bağımlılık, öğrencinin, grup üyelerinin başarısının kendisine, kendi başarısının grup üyelerine yarayacağını, kendisi başarılı olamazsa grubunun da başarılı olamayacağı bilincine dayanır. Johnson ve Johnson; 4 tür olumlu bağımlılığın olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar; olumlu amaç bağımlılığı, olumlu kaynak bağımlılığı, olumlu ödül bağımlılığı ve olumlu rol bağımlılığıdır (Gömleksiz, 1997: 12).

Olumlu bağımlılık, diğerleriyle bir yolda bağlandığının, öyle ki onlar başarmadan başarmış sayılamayacağını, yani onların çalışmalarının kendine, kendi çalışmalarının da onlara fayda sağlayacağını algısıdır (Johnson ve Johnson, 2000:18). İşbirliğine dayalı öğrenmenin özünü oluşturan bu ilke, gruptaki her bir üyenin kendi öğrenmesinden olduğu kadar grup arkadaşlarının her birinin öğrenmesinden de sorumlu olduğunu ifade eder.

İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında grubun başarısı, grup üyelerinin tamamının öğrenme amaçlarını istenen şekilde gerçekleştirmesine bağlıdır.

Olumlu bağımlılıkta esas olan amaç bağımlılığıdır. Ödül olmadan amaç bağımlılığının sağlanabildiği halde, amaç bağımlılığı olmadan ödül bağımlılığı sağlanamaz (Açıkgöz, 2007a:175). Öğrencilerin bireysel olarak amaçlarına ulaşmalarının, gruplarının başarılı olmasına bağlı olduğunu algılamaları; olumlu amaç bağımlılığıdır. Bu öğrenciler “ya birlikte batırız, ya birlikte yüzeriz” inancı taşırlar. Olumlu ödül bağımlılığı; her grup üyesinin, grup amaçlarına ulaştığında aynı ödülü alması. Kaynak bağımlılığı; her grup üyesi, konu için gerekli kaynak, bilgi ya da materyalin bir bölümüne sahip olmalı ve kaynağını, grubun amacına ulaşması için birleştirmelidir. Olumlu rol bağımlılığı ise her grubun üyesinin grubun amacına ulaşmak için ihtiyaç duyulan rolleri yerine getirmesidir (Akın,2009:9).

“Ortak bir hedef için birlikte çalışmak ve başkalarının öğrenmelerine özen göstermek olumlu bağımlılığı geliştirir” (Kurtuluş,2001:3). Olumlu bağımlılıkta, üyelerden birinin dahi başarısız olması durumunda grubun başarısız sayılacağı bilinci, grup üyelerinin tamamının yapabileceklerinin en iyisini yapmaya maksimum düzeyde motive edeceği açıktır.

Johnson ve Johnson, etkili bir şekilde yapılandırılmış işbirlikli bir ders için ilk gereksinimin, öğrencilerin “birlikte batacaklarına veya birlikte yüzeceklerine” inanması olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca olumlu bağımlılık açık bir şekilde anlaşıldığında, iki şeyin saptanacağını belirtmişlerdir:

1. Grup başarı için, her bir grup üyesinin çabası gerekli ve mecburidir (kimse otlakçı olamaz).

2. Ortak çabayı sağlamada, her bir grup üyesinin çözüm bulma yeteneği, rolü ve görev sorumluluğundan kaynaklanan özgün bir katkısı vardır(Çırakoğlu,2009:36).

2.6.3.1.1. Olumlu Amaç Bağımlılığı

Öğrenciler öğrenme amaçlarını, ancak ve ancak grubun tüm üyeleri amaçlarına ulaştığında gerçekleştirebileceklerini algılamalıdır. Öğrencilerin “ya hep beraber yüzeriz ya da hep beraber batırız” anlayışını benimsemelerini sağlamak ve her birinin ne kadar

öğrendiğiyle ilgilenmek için öğretmen, “verilen materyalleri öğrenin ve grubun tüm üyelerinin de öğrendiğinden emin olun” gibi ortak bir amaç yapılandırmak zorundadır (Johnson ve Johnson, 1994: 37).

Öğrenciler birlikte hareket etmeyi öğrendiklerinde tüm grup amaç bağımlılığında aynı soru kâğıdını cevaplamaya, çalışma yaprağını çözmeye veya aynı okuma parçasını anlamaya çalışırlar (Karaca, 2005: 65).

2.6.3.1.2. Olumlu Ödül Bağımlılığı

Grup üyelerinin, ortak amaç doğrultusunda yaptıkları çalışmalar sonucunda ortaya koydukları grup ürününün ödüllendirilmesi öğrencileri, bireysel sorumluluklarını yerine getirmeye teşvik ve motive edecektir. Grup amacına ulaştığında tüm grup üyeleri aynı ödülü almalıdır. Grubun gayretini ve başarısını düzenli olarak kutlamak işbirliğinin kalitesini artırır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenler öğrencilere; gruplarının tüm üyeleri için bir grup derecesi, sınavların sonucunda bireysel bir derece ya da sınavlarda grubun tüm üyelerinin istenen kritere ulaşması durumunda ekstra puanlar verebilir (Johnson ve Johnson, 1994:38).

Yapılan araştırmalar, olumlu amaç bağımlılığının bireysel çabaların sağladığından daha yüksek başarı ve verimlilik ortaya koymak için yeterli olmasına karşın, amaç ve ödül bağımlılıklarının birleşiminin başarıyı, amaç bağımlılığı ya da bireysel çabaların sağladığından daha fazla arttırdığını ortaya koymuştur (Çırakoğlu,2009:37).

Ayrıca ürün bağımlılığının bu iki çeşidi arasında ilişkilendirme yapılırsa, ödül bağımlılığı olmadan amaç bağımlılığının sağlanması olanaklı olduğu halde, amaç bağımlılığı olmadan ödül bağımlılığının sağlanmasının olanaksız olduğu söylenebilir (Açıkgöz, 2007a:175).

2.6.3.1.3. Olumlu Kaynak Bağımlılığı

Her bir grup üyesi, tamamlanacak görev için gerekli olan kaynakların, bilginin ve materyallerin yalnızca bir kısmına sahiptir. Grup amacına ulaşmak için, üyelerin sahip olduğu kaynakların birleştirilmesi gerekir. Öğretmenler, öğrencilere ortak kullanabilecekleri sınırlı kaynaklar vererek (grup başına problem ya da görevin bir kopyası) ya da grubun beraber

forma sokması için her öğrenciye gerekli kaynaklardan parçalar vererek işbirlikli birlikteliği güçlendirebilir (Johnson ve Johnson, 1994:38).

2.6.3.1.4. Olumlu Rol Bağımlılığı

Her bir üyeye, grubun ortak görevi tamamlamak için ihtiyaç duyduğu, açıkça belirlenmiş sorumluluklar olan tamamlayıcı ve bağlantılı roller verilir. Öğretmenler öğrencilere liderlik, kayıt tutma, anlamayı kontrol etme, katılımcıları cesaretlendirme, bilgiyi planlama gibi tamamlayıcı roller verdiklerinde öğrenciler arasında rol bağımlılığını yaratmış olurlar (Johnson ve Johnson, 1994: 39).

2.6.3.1.5. Olumlu Görev Bağımlılığı

Bir çalışma paylaştırıldığı zaman, grubun her bir üyesinin çalışması, diğer üyeler sorumluluklarını yerine getirmişlerse, tamamlanmış olmak zorundadır (Johnson ve Johnson, 1994: 39). Grubun ortak amacına ulaşılması her bir üyenin görevini eksiksiz olarak yerine getirmesine bağlıdır.

Sonuç olarak, olumlu bağımlılık beş alt kategoriye ayrılmış halde detaylı olarak incelendiğinde, böyle bir pozitif dayanışmanın grup üyelerinin tamamını, yapabileceklerinin en iyisini yapmaya maksimum düzeyde motive edeceği açıkça anlaşılmaktadır. Johnson; olumlu bağımlılığın, işbirliğine dayalı öğrenmeyi yapılandırmada en önemli öge olduğunu ve öğrenciler öğrenme gruplarına yerleştirildiğinde olumlu bağımlılık sağlanmazsa öğrenmenin işbirlikli değil, bireysel ya da rekabetçi olacağını belirtmiştir (Johnson ve diğerleri, 1995: 32).

2.6.3.2. Bireysel Sorumluluk

Gruptaki her öğrencinin, edindikleri bilgilerin paylaşılması için aldıkları sorumluluklarda uzmanlaşmasıyla oluşur. İşbirlikli öğrenmenin amacı, her bir grup üyesini kendi kişisel gerçekliği içerisinde daha güçlü yapmaktır. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının en önemli amacı, her üyesinin bilgi beceri ve davranış bakımından güçlü bireyler olmasını ve potansiyeli ölçüsünde grubun amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için grup üyelerinin her biri, kendisine düşen

görevi en iyi şekilde yerine getirmek sorumluluğu ile yükümlüdür. Her üye, hiçbir şey yapmaksızın gruptaki diğerlerinin başarısına ortak olamayacağını bilincinde olmalıdır.

Bireysel sorumluluk çeşitli biçimlerde sağlanabilir. Johnson ve Johnson'a göre bunlardan ilki, grup üyeleri olma sorumluluğunu hissedeceği biçimde olumlu bağımlılık yapılandırmasıdır. İkincisi, öğretmenin her bir öğrencinin başarı düzeyini değerlendirmesidir, yani, her öğrencinin çalışma malzemesini öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğu taşımasıdır (Açıkgöz, 2007a: 176). Diğer bir ifadeyle, bireysel sorumluluk demek, bütün grup üyelerinin, verilen ödevi veya görevi tamamlamada kimin daha çok yardıma, desteğe ve cesarete muhtaç olduğunu bilmelerini ve başkalarının çabalarına veya çalışmalarına “otostop” çekemeyeceklerinin bilincinde olmalarını sağlar (Saban, 2005: 194). Vygotsky bu durumun gelecekte öğrencilere sağlayacağı katkıyı şu şekilde ifade edilmiştir “Öğrenciler bugün birlikte yaptıklarını, yarın yalnız yapabilirler” (Akın,2009: 11).

Öğretmen bireysel sorumluluğu kazandırmak için öğretmen, grup boyutunu ne kadar küçük tutarsa o oranda bireysel sorumluluk kazandırır.

Üyelerin her birinin performansını tek tek değerlendirerek (her öğrenci için bir test vererek) sonucu birey ve gruba açıklamalıdır. Öğretmen ayrıca, grupları çalışma hâlindeyken gözlemleyip her üyenin katkılarını kaydederek, tesadüfi (random) olarak seçtiği üyelere sorular sorarak, grubunun ya da kendisinin çalışmasını özetlemesini ve öğrendiklerini tüm sınıfla paylaşmasını isteyerek öğrencilerin bireysel sorumluluklarının gelişmesine katkıda bulunmalıdır (Yılmaz, 2001: 67).

Etkili bir işbirliği için, olumlu bağımlılık ve destekleyici (yüz yüze) etkileşimden sonra en önemli ilke, ortak grup amacına ulaşmak için grup üyelerinin her birinin üzerine düşen görevi en özverili şekilde yerine getirmesi gerektiğini açıklayan, bireysel sorumluluktur. Johnson ve Johnson, her grup üyesinin özgürce hareket etmeye karar vermesi durumunda grubun başarısız olacağını ve herkesin bundan zarar göreceğini; özgürce hareket etmenin önüne geçilmesinin yollarından birinin de gruba ve diğer grup üyelerine karşı sorumluluk hissini oluşması olduğunu ifade etmişlerdir (Johnson ve Johnson,2005a: 290). Johnson ve diğerleri, bireysel sorumluluğun; bireylerin grup çalışmasından üzerlerine düşen payları tamamlama ile diğer grup üyelerinin çalışmalarını kolaylaştırma ve onların çalışmalarını olabildiğince az seviyede aksatma, başka bir deyişle grubun amaçlarına ulaşmak

için yapabildiğinin en iyisini yapma konularında sorumluluk sahibi olmayı gerektirdiğini ifade etmişlerdir(Johnson ve diğerleri, 1995:28).

Johnson ve Johnson, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında bireysel sorumluluğu yapılandırmanın yollarını aşağıdaki maddelerle açıklamıştır:

1. Grup genişliğini küçük tutmak. Grup genişliği ne kadar küçük olursa, bireysel sorumluluk o kadar artacaktır.

2. Her bir öğrenciyi bireysel olarak sınava sokmak.

3. Öğrencileri rastgele, kendi gruplarının çalışmasını öğretmene ve bütün sınıfa sunmaları söylenerek sözlü sınava tabi tutmak.

4. Her grubu gözlemleyerek, her üyenin grup çalışmalarına katkıda bulunma sıklığını kaydetmek.

5. Her grupta bir öğrenciye, grup çalışmalarını kontrol görevi vermek Kontrolör, diğer grup üyelerinden muhakemeleri ve grup cevaplarının altında yatan gerekçeleri açıklamalarını ister.

6. Öğrencilerin başka birinden öğrendiklerini öğretmelerini sağlamak(Johnson ve Johnson,1994. 36).

2.6.3.3. Yüz Yüze Etkileşim

Yüz yüze etkileşim grup üyelerinin birbirlerinin başarılarını kolaylaştırması ve desteklemesi demektir (Saban, 2005: 93). Başka bir tanıma göre; öğrenciler, grup üyeleri “etkili ve yeterli çalışabilmek için birbirine yardım eden, önemli bilgileri ve materyalleri paylaşan, gelecekteki performanslarını geliştirmek için geri bildirim sağlayan, daha etkili düşünmeyi ve daha nitelikli ürünü teşvik edebilmek için fikir tartışmalarına giren ve grup amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan” bireyler olarak birlikte çalışmalıdır (Çolak, 2006: 62). Böylelikle yüz yüze etkileşim sayesinde sözel olmayan iletişimin yararları da öğrenme ortamına taşınmış olur.

Yüz yüze etkileşimin istenilen etkiyi sağlayabilmesi için iş birliğine dayalı öğrenme gruplarının üye sayısı mümkün olduğunca küçük olmalıdır. Johnson, Johnson ve Smith, iş birliğine dayalı öğrenme gruplarındaki üye sayısının 2 ile 4 arasında olmasının ideal olduğunu, dörtten fazla öğrencinin bir grupta toplanmaması gerektiğini belirtmektedir. Oturma düzeni ise, öğrencilerin birbirini görebileceği şekilde düzenlenmelidir (Yılmaz, 2001: 45). Christison, sınıfın fiziksel düzeni işbirliğine dayalı çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar (Demirel, 2007: 217).

Yüz yüze iletişim grup bireylerinin birbirlerine kaynaşmasını, güvenmesini sağlar. Böylece üyeler, birbirinin başarılarının yükselmesine katkıda bulunmuş olurlar. Yüz yüze etkileşimle jest, mimik ve diğer iletişim türleri de eğitime dâhil olur. Oturma düzeni ise, öğrencilerin birbirini görebileceği şekilde düzenlenmelidir.

Olumlu bağımlılık, bireylerin birbirlerinin verimliliğini ve başarısını desteklemesiyle sonuçlanır. Yüz yüze destekleyici etkileşim, bireylerin grup amaçlarına ulaşmak için, birbirlerinin başarıya ulaşma ve görevlerini tamamlama konusundaki gayretini desteklemesi ve kolaylaştırması olarak tanımlanabilir. Bireyler hem verimli olmaya hem de grup arkadaşlarının verimliliğini desteklemeye odaklanırlar (Johnson ve Johnson, 2005a: 92). Johnson ve diğerleri, yüz yüze destekleyici etkileşimin öğrenciler açısından şu şekilde betimlenebileceğini ifade etmişlerdir:

- Yeterli ve etkili yardım ve destekle, diğerlerinin ihtiyacını karşılama,
- Bilgi, materyaller, işlem bilgisi gibi ihtiyaç duyulan kaynakları daha etkili ve verimli bir şekilde karşılıklı olarak değiştirme,
- Verilen görev ve sorumluluklarda daha sonraki performanslarını arttırmak amacıyla geri bilgi akışıyla birbirlerinin ihtiyacını karşılama,
- Daha yüksek kalitede kararlar vermek ve ele alınan problemleri daha iyi kavramak amacıyla, birbirlerinin vardığı sonuçların doğruluğunu tartışma ve muhakemelerini yapma,
- Ortak amaçlara ulaşmak için, harcanan çabaları destekleme,

- Ortak amaçlara ulaşmak için, birbirlerinin çabalarını etkileme,
- Güven içinde ve güvenilir yollarla hareket etme,
- Ortak fayda için uğraşmaya motive olma,
- Daha az kaygı ve stres hissetme(Johnson ve diğerleri, 1995: 29).

2.6.3.4. Sosyal Beceriler

İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenciler, hem akademik konuyu hem de grubun bir ekip ruhu ile çalışmasını mümkün kılan kişilerarası veya sosyal becerileri öğrenmekle sorumludurlar (Saban, 2005: 195). Eğer grup üyeleri birbirini yeterince tanımıyor, birbirine güvenmiyor, birbiriyle etkili iletişim kuramıyor ve birbirine yeterince destek olamıyorsa verilen görev başarıyla tamamlanamaz (Yılmaz, 2001). Bu yüzden, birlikte bir grup olarak çalışmak için, öğrencilere akademik becerilerin yanında liderlik gibi interaktif yeteneklerini, iletişim, karar verme, karşılıklı güven oluşturma, yapıcı eleştiri, cesaret, uzlaşma, müzakere ve herhangi bir çatışma durumunu yönetmek gibi beceriler de amaçlı ve açık bir şekilde öğrenciye kazandırılmalıdır.

Grup amacına ulaşabilmek için, öğrencilerin;

- Birbirlerini çok iyi tanımaları ve birbirlerine güvenmeleri,
- Birbirleriyle doğru, açık ve net olarak iletişime girmeleri,
- Birbirlerini kabul etmeleri ve savunmaları
- Birbirleri arasındaki uyuşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözümlenmeleri gerekmektedir (Saban, 2005: 195).

Johnson ve Johnson'a göre bu becerilere sahip olmayan bireyleri bir gruba yerleştirmek ve işbirliği içinde çalışmalarını istemek onların istenilen anlamda verimli çalışmalarını sağlamaz.

Kişiler arası iletişim becerilerinin yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılmasını gerektirir. Eğer grup üyeleri birbirini yeterince tanımıyor, birbirine güvenmiyor, birbiriyle etkili iletişim kuramıyor ve birbirine yeterince destek olamıyorsa işbirliğine dayalı öğrenme çabalarından alınacak verim düşer. Bu nedenle öğretmen, sadece ders konularının öğrenilmesinden değil liderlik, başkalarına güven, empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırmakla da kendisini sorumlu hissetmelidir.

İnsanlar birbirlerini nasıl etkileyecekleri konusunda içgüdüsel olarak bilinçli bir şekilde doğmazlar. Dolayısıyla sosyal beceriler, ihtiyaç duyulduğunda sihirli bir şekilde ortaya çıkmaz. Yüksek kalitede bir işbirliği için gerekli olan sosyal beceriler öğrencilere öğretilmeli ve işbirlikli grupların verimli olması isteniyorsa öğrenciler bu becerileri kullanmaya özendirilmelidir. Açık göz, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilere öğretilebilecek sosyal becerilerin bazıları; konuyla ilgili sorular sormak, grup içindeki bireylerin fikirlerine saygı duymak, onları dinleyebilmek, anlaşılmayan noktaları açıklamak istemek, öğrenme boyunca dikkati canlı tutmak ve başarıyı birlikte kullanmak şeklinde ifade etmiştir (Kasap, 1996: 78).

İşbirlikli öğrenme gruplarında eğer grup üyeleri birbirini yeterince tanımıyor, birbirine güvenmiyor, birbiriyle etkili iletişim kuramıyor ve birbirine yeterince destek olamıyorsa böyle bir grubun etkili bir grup ürünü ortaya koyması beklenemez.

2.6.3.5. Grubun Kendini Değerlendirmesi

Grup üyelerinin, bireysel ve grup amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini değerlendirmesini ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilerek devam ettirilmesini ifade eder. Grup, üyelerin hangi etkinliğinin yararlı ve hangilerinin yararsız olduğuna, hangi etkinliklere devam edilmesi, hangilerinin değiştirilmesi gerektiğine tartışarak karar vermelidir. Bu değerlendirme grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden maksimum verimi elde etmelerini sağlayacağı gibi, grup bilincini ve birlikte çalışma alışkanlığını da kazandırır.

Grup sürecinin değerlendirilmesinde; grup etkinliğin sonunda grup üyelerinin hangi davranışlarının yararlı, hangilerinin yararsız olduğunu, hangi davranışların katkı getirip getirmediğinin, hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır. Bu koşulun geçerliği;

Yager, Johnson, Johnson ve Snider, Johnson, Johnson, Stanne ve Garibaldi'nin araştırmalarında deneysel olarak da kanıtlanmıştır (Açıkğöz, 2007: 76).

şimşek'e göre, işbirlikli öğrenme süreci, grup içinde yapılacak çalışmaların planlanıp yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında, öğrencilerin grubun daha nasıl başarılı olabileceğine ilişkin etkili iletişim kurmalarıyla mümkün olabilmektedir. Grup işleyişinin değerlendirilmesi yapılırken öğrencilere bunun önemi açıklanmalı, yeterli süre verilmeli, ilişkilerde kişilerden çok davranışlar üzerinde odaklaşmanın gereği vurgulanmalı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmeli ve tartışmalara tüm grup üyelerinin katılımı sağlanmalıdır (Çelebi, 2006: 59).

Grup süreci ilkesinde; gruplar, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin odak noktasını oluşturduğundan, grubun gelecekte daha başarılı olmasına yönelik bir grup değerlendirme süreci vurgulanmaktadır (Çolak, 2006: 31).

İş birliğine dayalı öğrenmenin bu son öğesi, bizzat grup üyelerinin, bireysel ve grup amaçlarını ne düzeyde gerçekteşirip gerçekteşiremediklerini değerlendirmesini ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilerek devam ettirilmesini ifade eder. Grup, üyelerin hangi etkinliğinin yararlı ve hangilerinin yararsız olduğuna, hangi etkinliklere devam edilmesi, hangilerinin değiştirilmesi gerektiğine tartışarak karar vermelidir. Eğer grup çalışmasının istenilen verimi sağlaması isteniyorsa ki asıl amaç bu olmalıdır grubun birlikte çalışma becerisi ve verimliliğin nasıl artırılacağına değerlendirilmesine de zaman ayırmalıdır. Böyle bir değerlendirme grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden maksimum verimi elde etmelerini sağlayacağı gibi, grup bilincini ve birlikte çalışma alışkanlığını da kazandırır.

İş birliğine dayalı öğrenme metodunun etkili ve verimliliği yukarıda açıklanan 5 öğenin uygun ve eksiksiz kullanımına bağlıdır. Öğretmenler bu öğrenme-öğretme stratejisini kullandıkça deneyim kazanacaklar, zamanla bu stratejilerin her düzeyde, her derste ve her konu alanının öğretiminde kullanılabileceğini göreceklerdir.

2.6.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

İşbirliğine dayalı öğrenme ilkeleri kapsamında birçok teknik geliştirilmiştir. Bu tekniklerin uygulamasında temel ilkelerine bağlı olmasıyla birlikte her birinde öne çıkan

farklı özellikler bulunmaktadır. . Bu yöntemler öz olarak aynıdır ama uygulanma biçimi ve sınıfın düzenlenmesi gibi konularda farklılık göstermektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre uygulanabilen esnek bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem yalnızca belirli bir tek teknikten ibaret olmayıp, kullanılan tekniğe göre farklı gereksinimlere hizmet eden genel bir yöntemdir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanacağı bir eğitim ortamında hangi tekniğin kullanılacağını öğrencilerin sayısı, sınıfın fiziksel koşulları, tekniğin uygulanacağı ders ve dersin konusu gibi faktörler etkilemektedir. Bu tekniklerden bazıları kısaca şunlardır;

2.6.4.1. Birlikte Öğrenme

Tüm teknikler arasında, saf işbirliğine en yakın olan bu teknik Johnson ve Johnson tarafından 1975 yılında geliştirilmiştir. Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen tekniğin ilk şekliyle en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. İlk uygulamaları sırasında öğrencilerin bir tek ürün ortaya koymak için grup halinde çalışması; düşüncelerini, malzemelerini paylaşmaları, sorularını öğretmenden önce birbirlerine sormaları; grup ediminin ödüllendirilmesi sağlanmıştır. Johnsonlar o zamandan beri bu teknik üzerinde yoğun araştırmalar yapmışlar ve araştırma sonuçlarına göre tekniği değiştirip geliştirmişler. Bir grup içindeki öğrenciler, sonucu grup övgüsü ve takdiri almak olan, bir tek çalışma kâğıdını tamamlama işi için hep birlikte çalışırlar (Rosoff, 1998: 17). Öğrenciler, ortak bir grup amacını başarmak için beraberce çalışmak üzere, her üyeden yardım etmesi ve yardım alması beklenen 4 ya da 5 kişilik heterojen gruplara atanırlar. Atandıkları grup içinde her öğrenci sorumludur ve öğrenme materyallerine hâkim olduğunu göstermek zorundadır (Lazarowitz ve Lazarowitz, 1998: 451).

2.6.4.2. Öğrenci Takım Öğrenmesi (ÖTÖ)

Öğrenci takım öğrenmesi yöntemleri John Hopkins üniversitesinde geliştirilen ve araştırılan işbirliğine dayalı öğrenme teknikleridir. Pratik işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri araştırmasının yarısından fazlası bu yöntemleri içerir(Ekinci,2010: 101)

Öğrenci Takımları teknikleri; “takım ödülü, bireysel sorumluluk, başarı için eşit olanaklar” kavramları üzerine kuruludur. Takım ödülü, öğrencilerin birbirleriyle yarışta olmadıklarını, takımın önceden belirlenen standartlara uygun durumlarda takım olarak ödülleri kazanılması anlamına gelir. Bireysel sorumluluk; takımın her bir üyesinin takımın başarılı olarak değerlendirilebilmesi için belli bir düzeyi geçmesi demektir. Başarı için eşit

olanaklar, öğrencilerin geçmiş performanslarını geliştirerek takımlarının başarısına katkıda bulunmalarına izin verir (Akın,2009: 17). Bu tekniğin uygulanmasında vurgu; takım amaçları ve takım başarısı öğelerindedir.

Bu teknik kendi içinde dörde ayrılmaktadır. “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” ve Takım Oyun-Turnuva” her konu alanında ve her düzeyde uygulanabilir. “Takım Destekli Bireyselleştirme” ve “Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma ve Yazma” teknikleri ise belli konu alanları için eğitim programı şeklinde düzenlenmiş tekniklerdir(Çolak, 2006: 7-38).

2.6.4.3. Grup Araştırması

Grup Araştırması tekniğinin temelleri John Dewey tarafından atılmıştır. Dewey’e göre, sınıftaki işbirliği demokratik yaşam için bir önkoşuldur. Özellikle Sholomo ve Yael Sharan ile Rachel Hertz-Lazarowitz tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem bireylerarası diyaloga dayalıdır. Sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilir. “İşbirlikli etkileşim ve iletişim ancak küçük gruplarda elde edilir” inancına dayalıdır ve öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesi vurgulanmaktadır. Uygulama altı basamaklı bir süreçtir. Her aşamada öğrencinin durumuna, zamana ve ortama uygun değişiklikler yapılabilir. Bu tekniğin dört özelliği vardır. İlk olarak, seçilen konu alt konulara ayrılarak küçük gruplar halinde çalışmakta olan öğrencilere verilir. İkinci olarak, çalışma konuları bağımlılığı sağlayıcı işbölümünü gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Üçüncü olarak, öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurulur. Dördüncü özellik ise, öğretmenin kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olmasıdır (Açıkgöz, 2007: 204).

Çalışma adımlarını şu şekilde özetleyebiliriz. Önce öğrenciler 2-6 kişiden oluşan gruplara ayrılırlar. Sonra takımlar sunulan araştırma konusuyla ilgili bir alt konu seçer ve seçtikleri konuya ilişkin grup raporu üretirler. Daha sonra her grup raporunu sunar ve o konuyla ilgili bulgularını tüm sınıfla paylaşır.

Grup araştırma yönteminde, öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesine vurgu yapılmaktadır (Açıkgöz, 2007: 204). “Öğretmen grup çalışmaları sırasında öğrencilere sosyal beceri davranışları hakkında rehberlik yapsa da, öğrenciler araştırmalarını nasıl yürütecekleri ve tamamlayacakları, araştırma etkinliklerini nasıl gözleyecekleri ve geliştirecekleri, ilgili içeriği nasıl bir araya getirecekleri, gerekli beceri ve

yetenekleri nasıl kazanacakları ve sınıf sunumunu nasıl gerçekleştirecekleri konularında kendileri karar vermelidir” (Çolak, 2006: 41).

Öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesini vurgulayan grup araştırması tekniği 1970’lerin ortalarında Sharan ve Sharan tarafından geliştirilmiştir. Slavin’e göre grup araştırması, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin en karmaşığdır. Çünkü bu teknikte küçük gruptaki öğrenciler; ne öğreneceklerine, onu öğrenmek için kendi kendilerine nasıl organize olacaklarına, öğrendikleri şeyleri sınıf arkadaşlarına nasıl bildireceklerine karar vermek amacıyla önemli sorumluluklar almaktadırlar.

Bülül’ün Sharan ve Sharan’dan aktarmasıyla, bu tekniğin uygulanması aşağıda açıklanan altı aşamadan oluşmakla birlikte, her aşamada öğrencilerin durumuna, zamana ve ortama uygun değişiklikler yapılabilmektedir:

1. Öncelikle öğretmenin saptadığı bir konuyu öğrenciler beyin fırtınası, tartışma gibi yöntemlerle alt konulara ayırırlar. İlgili duyulan konular doğrultusunda; akademik yetenek, cinsiyet, etnik köken gibi değişkenler açısından heterojen olacak şekilde 2-6 kişi genişliği arasında gruplar oluşturulur. Bu aşamada öğretmen öğrencilere kendi görüşünü kabul ettirmeye çalışmamalı ve mümkün olduğunca öğrencilerin önerilerini reddetmemelidir.

2. Alt konulara duyulan ilgiye göre oluşturulan grupların üyeleri, kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlayarak kendi aralarında işbölümü yaparlar.

3. Grupça yapılan plan doğrultusunda araştırmalar yapılır. Bu aşamada öğretmen, okulda ve okul dışında öğrencilerin araştırmalarında kullanabilecekleri kaynakları düzenler, hatta sınıfta bu kaynakların toplandığı bir öğrenme merkezi oluşturulabilir. Grubun her bir üyesi, grupça yapılan işbölümü sonucunda kendisine düşen kısımlarla ilgili değişik kaynaklarda araştırmalar yaparak bilgileri toplar, çözümler, değerlendirir, sonuçlara ulaşmaya çalışır. Sonra da tüm grup üyeleri edindikleri bilgileri birbirlerine aktararak grubun araştırma problemini birlikte çözmeye çalışırlar. Bu aşama vakit alabilir. Öğretmen gruplara çalışmalarını tamamlamaları için yeterince süre tanımalı ve onlara birlikte çalışma becerilerini öğretmelidir.

4. Grubun araştırma problemiyle ilgili grup içi tartışmalar sonucunda varılan sonuçlar öğretici ve dikkat çekici bir şekilde rapor edilir. Bu aşamada, her gruptan birer temsilcinin katıldığı bir “yürütme kurulu” oluşturularak, grupların sunacakları rapor için hazırladıkları plan bu kurul tarafından gözden geçirilir, zamanlamalar yapılır ve grupların malzeme istekleri alınır.

5. Raporların hazırlanmasının ardından, grupların tümü bir araya getirilir ve her grup kendine ayrılan süre içerisinde, görsel-işitsel araçlar kullanarak ve sınıftaki diğer öğrencilerin de katılımını teşvik ederek araştırma raporunu tüm sınıfa sunar.

6. Tüm grupların sunumlarını tamamlamasından sonra rapor, sunum ve öğrencilerin değerlendirilmesi yapılır. Her grup aynı konunun farklı alt başlıklarını araştırdığından, her bir grubun ortak sınıf çalışmasına katkısı öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir. Değerlendirme bireysel, grupça ya da her ikisini içerecek şekilde olabilir. Ayrıca bir sınav yapılacaksa, grupların kendi raporları doğrultusunda hazırladıkları sorulardan yararlanılır.

Slavin, takım yapılanması ve grup değerlendirmesi üzerinde dururken, tüm grup üyelerinin öğrenmesine dayalı özel grup ödülleri sağlamayan tekniklerin başarıyı arttırmada genellikle geleneksel eğitimden daha etkili olmadığını, grup araştırması tekniğinin ise bu duruma bir istisna olduğunu belirtmiştir. Bu teknikte grupların, her bir grup üyesi tarafından yapılan özgün katkılardan meydana getirilen grup ürününe dayalı olarak değerlendirilmesi sayesinde bu tekniğin, işbirliğine dayalı öğrenmenin eğitimsel etkililiği için esas olan, grup amaçları ve bireysel katılımın bir şeklini kullanıyor olduğunu ifade etmiştir.

Bu yöntemin temelleri John Dewey tarafından atılmıştır. Dewey'e göre, sınıftaki işbirliği demokratik yaşam için bir önkoşuldur. Grup Araştırması yöntemi bireylerarası diyaloga dayalıdır. Sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilir. İşbirlikli etkileşim ve iletişim ancak küçük gruplarda elde edilir. Grup Araştırması yöntemi daha sonra, özellikle İsrail'de Sholomo ve Yael Sharan ile Rachel Hertz-Lazarowitz tarafından yoğun olarak araştırılarak geliştirilmiştir (Açıkgöz, 1992: 51).

Grup Araştırması Yönteminde öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesi vurgulanmaktadır. Grup Araştırması araçlarda işbirliği ve grup amacı ilkelerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğrenciler bir konuyu planlayarak, o planı uygulayarak, bilgi toplayarak ve o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak,

sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar. Bu yöntemin baslıca dört özelliği vardır. İlk olarak, seçilen konu alt konulara ayrılarak küçük gruplar halinde çalışmakta olan öğrencilere verilir. İkinci olarak, çalışma konuları bağımlılığı sağlayıcı işbölümünü gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Üçüncü olarak, öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurulur. Bunun için öğrenciler iletişim ve sosyal becerilerin kazanıldığı bir ön yetiştirmeden geçirilirler. Dördüncü özelliği ise öğretmenin kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olma rolüdür. Öğretmen gruplar arasında dolaşarak öğrencilere karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı olur (Açıkgöz, 1992: 52).

2.6.4.4. Akademik Çelişki

Bu teknik, Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Tekniğin özelliği; çelişkilerin-çatışmaların önlenmesi yerine yapıcı olarak kullanılmasının önemi üzerinde durmasıdır. Tekniğin uygulanmasında; belli bir araştırma konusunu hazırlayan gruplar kendi içlerinde iki alt gruba ayrılırlar. Daha sonra; süreç içinde gruplar araştırma konusu üzerinde çalışırlar ve bilgilerini örgütleyip sonuçlar çıkartırlar ve görüşlerini nasıl savunacaklarını planlarlar. Taraflar savundukları görüşlerini gerekçeleri ile açıklarlar. Sunulan çelişkili durumlarda en iyi kararın ne olacağı üzerinde tartışırlar ve çelişkiye düştükleri konularla ilgili daha fazla araştırma yaparlar. Son aşamada ise taraflar görüşlerini savunur ve karşıt görüşün ne olduğunu anlamaya çalışırlar. Son olarak iki tarafın da üzerinde anlaşacağı bir karara varılır (Açıkgöz, 1992: 22-23).

Johnson ve Johnson'a göre akademik çelişki stratejisi en "güçlü, dinamik, heyecan verici, katılım sağlayıcı" ancak en az kullanılan öğrenme stratejilerinden biridir. Bunun nedenleri (a) çelişkinin bir öğretim stratejisi olarak nasıl uygulanması gerektiğinin daha önce tanımlanmamış olması, (b) buna bağlı olarak öğretmenlerin akademik çelişki öğretim stratejisinin nasıl uygulanacağı konusunda yetiştirilmemiş olmaları ve (c) genel olarak insanların çelişkiden çatışmadan korkmalarıdır. Oysa sağlıklı bir öğrenme durumunda çatışmalar, çelişkiler kaçınılmazdır. Çelişki bir öğretim fırsatı olarak kullanılabilir. Akademik çelişki kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir stratejidir. Şu anda çeşitli ilk, orta ve yüksek öğretim sınıflarında Sosyal Bilimlerden Fen Bilimlerine, Mühendisliğe kadar birçok alanda uygulanmaktadır. Önemli olan çelişkilerin-çatışmaların önlenmesi değil, onların yapıcı olarak kullanılmasıdır (Açıkgöz, 1992: 21).

2.6.4.5. Birleştirme I, II, III

Eliot Aranson ve meslektaşları tarafından geliştirilmiş olan Birleştirme yönteminin temelleri yazarların Grup Dinamiği ve Sosyal Etkileşim alanlarındaki uzun yıllar süren çalışmalarına dayanmaktadır. "Saf" işbirlikli öğrenme tekniklerinden biridir. Birleştirme gruplarının büyüklüğü 3-7 arasında değişebilir. Grubun çok küçük olması rgencilerin çeşitli öğrencilerle çalışma alışkanlığını önleyeceği; çok büyük gruplar da bazı öğrencilerin söz almasını engelleyeceği için tavsiye edilmemektedir. Birleştirme yönteminde de heterojen gruplar tercih edilmektedir. Öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamaktan sorumlu diğer öğrencilerle yeni gruplar oluştururlar. "Uzmanlık" grubu adı verilen bu gruplar konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışırlar ve hemen arkasından asıl gruplarına dönerler. Yeniden bir araya gelen grup yeleri hazırladıkları konuları birbirine öğretmekle yükümlüdür. Onlara bunun için belli bir süre verilir ve bu srenin sonunda bireysel olarak o konuyla ilgili sınava girecekleri söylenir (Açıkęöz, 1992: 58).üzerinde bazı değişiklikler yapılarak Birleştirme II ve III geliştirilmiştir.

2.6.4.6. Kompleks ğretim

Bu teknikte, Cohen (1949), ğretmenlerin her öğrencinin sınıfa hangi zihinsel düzeyde geldiğini tanımlamaya çalıştığını vurgular. Öğretmen, her öğrencinin zihinsel gücüne göre üst düzeyde kompleks öğrenme görevleri tasarlar (olak, 2006: 42). Kompleks ğretim tekniğinde, öğrenciler "büyük fikir" adı verilen ana başlıkla ilgili çalışırlar. Ancak yapılan çalışma sadece içerikle ilgili değil, etik değerlerle de ilgilidir (olak, 2006: 42).

2.6.4.7. İşbirliği-İşbirliği

Kagan tarafından geliştirilmiştir. Tekniğin temelinde; eğitimin, öğrencilerin doğal merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkararak bir ortam hazırlamaktır. Bu tekniğin dayandığı sayıtlı ise, bir kişinin merakını izlemenin, yeni yaşantılar geçirmenin ve bunu başkalarıyla - özellikle arkadaşlarıyla- paylaşmanın zevkli olduğudur. Bu sebepten işbirliği-işbirliği, öğrencilerin önce kendilerini sonra dünyayı anlamalarını daha sonrada bunu arkadaşlarıyla paylaşarak işbirliği yapmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. İşbirliği-İşbirliği tekniğinin özelliği, çok ayrıntılı yönergeler sunması ve böylece en yetersiz öğretmenler tarafından da kolayca uygulanabilir olmasıdır (Açıkęöz, 2007: 206-207).

Bu teknikte, öğrenciler kendi öğrenmelerinde ve öğrendiklerini paylaşmada sorumluluk taşırlar. Bu teknik kullanılarak yapılan tasarımlar, öğrencileri demokratik bir toplum yapısına hazırlar (Çolak, 2006: 43).

Bütün sınıfın araştırdığı konunun alt konularını çalışan heterojen küçük gruplardan oluşur. İşbirliği-işbirliği, yaratıcı üretimleri, ham bilgi toplanmasını, görüşmeyi ve kütüphane araştırmalarını özendirir. İşbirliği-işbirliği yönteminin temelinde yatan; eğitimin, öğrencilerin doğal merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı bir ortam hazırlamak anlayışıdır. Bu nedenle işbirliği-işbirliği, öğrencilerin önce kendilerini ve dünyayı anlamalarını sonrada bunu diğerleriyle paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir (Robinson, 1991: XII).

2.6.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Üstünlükleri

İş birliğine dayalı öğrenmenin; akademik başarı, bellekte tutma, hatırlama, özgüven (self-esteem), empatik yaklaşım, farklı etnik köken ve cinsiyetler arası ilişkiler gibi değişkenler ile ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır(Stainer ve diğerleri,1999: 254). Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon'ın, iş birliğine dayalı öğrenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen 122 araştırmayı tekrar gözden geçirdikleri çalışmalarında; iş birliğine dayalı öğrenmenin akademik başarı açısından her yaş grubu ve konu alanında, hem yarışmacı (competitive) hem de bireysel (individualistic) öğrenme metodundan daha olumlu sonuçlar verdiği ortaya koyulmuştur (Johnson ve diğerleri,1981: 56).

Slavin, 1983'te yaptığı çalışmada gözden geçirdiği 46 araştırmacının % 63'ünde iş birliğine dayalı öğrenmenin yarışmacı ve bireysel öğrenme metodu ile kıyaslandığında, akademik başarı açısından anlamlı düzeyde pozitif sonuçlar verdiğini bildirmiştir(Slavin,1983: 441). Yine bu araştırmada, grup ve bireysel ödüllendirmenin birlikte yapılmasının akademik başarıyı artırdığı belirtilmiştir. Bir başka ilginç bulgu ise, iş birliğine dayalı öğrenme metodunun tüm öğrencilerin akademik başarısını yükseltmekle birlikte, bu oranın zenci (African-American) ve İspanyol kökenli Amerikan(Hispanic)öğrencilerde daha yüksek olduğunu ortaya koymasıdır. Araştırmacı bu sonucu kültürel farklılığa dayandırmakta ve her iki kültürde de iş birliğini motive edici unsurların bulunduğunu savunmaktadır.

İş birliğine dayalı öğrenme metodunun akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında akademik olmayan bazı değişkenlerle de pozitif ilişkileri (korelasyon) tespit edilmiştir. Aronson ve Patnoe, iş birliğine dayalı öğrenmenin, özellikle akademik başarısı düşük öğrencilerde daha etkili olmak üzere, tüm öğrencilerde özgüvenin (self-esteem) yükselmesini sağlayıcı etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler(Aronson ve Patnoe,1997: 77). Johnson, Johnson ve Smith de öğrencilerin hatırlama ve eleştirel düşünme yetileri üzerinde iş birliğine dayalı öğrenme metodunun olumlu etkilerinden söz etmektedirler(Johnson ve diğerleri,1991;89). Ayrıca, farklı kültürler, sosyo-ekonomik düzeyler ve farklı etnik kökenden gelen öğrenciler arasındaki ön yargıların giderilmesi ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan bulgular da mevcuttur (Aronson ve Patnoe,1997: 78).

Bilindiği gibi okulun amacı öğrencileri sadece belli dersler ve sonular hakkında bilgilendirmekten ibaret değil, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine de yardımcı olmaktır. İş birliğine dayalı öğrenme metodu çocukların öğrenmeleri yanında onların çeşitli yönlerden gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilere, özellikle günümüzde “başarının sırrı” olarak ifade edilen ekip çalışması (team work) becerisinin kazandırılmasında, sosyal becerilerinin geliştirilmesinde ve iyi arkadaşlık ilişkilerinin oluşturulmasında oldukça etkili bir metottur. Yaşam boyu gerekli olan değişik sosyal rollerin öğrenilmesinde, karşılaşılan güçlüklerin çözümünde ve insanları tanıma ve anlama yeteneğinin gelişiminde önemli etkilere sahiptir. Kişiler arası ilişkiler kurma ve iletişim becerilerini kazandırmada en etkili metotlardan birisidir.

İş birliğine dayalı öğrenme metodu problem çözme ve yaratıcı düşünme yetilerinin kazandırılmasında da etkili bir araçtır. Bireysel ve yarışmacı öğrenme metotlarından farklı olarak bu metot, problemleri çözüme kavuşturmak için öğrencilerin birlikte çalışması esasına dayanır. Bir probleme birlikte çözüm aramak, daha fazla çözüm önerisi üretmek demektir. Yaratıcı düşünmenin en etkili araçlarından olan“beyin fırtınası”(brain storming) da birlikte çalışmayı gerektiren bir stratejidir. Bu strateji, problemlere daha fazla çözüm önerilmekle birlikte, sonuçta grubun çözüm önerilerinden birisinde -en rasyonel olanında- consensus sağlamasını gerektirir. Bu uygulama, öğrencilere, “farklı düşüncelere sahip olmakla birlikte rasyonel bir düşünce etrafında birleşebilme” (demokratik anlayış) becerisini kazandırma işlevi görür. Birey kendi fikirlerini diğerlerine kabul ettirmeye çalışırken, diğerlerinin fikirlerini de analiz, sentez ve kritik etmeyi öğrenir ki bu da eleştirel düşüncenin gelişimine önemli katkılar sağlar.

İş birliğine dayalı öğrenme metodu her yaş grubunda, her sınıf düzeyinde, her ders ve konu alanının öğretiminde başarı ile uygulanabilecek bir öğrenme metodudur. “Sınıfların kalabalık oluşu metodun uygulanışını zorlaştırır.” biçiminde bir kanaat bulunmakla birlikte araştırmalar metodun kalabalık sınıflarda da başarıyla uygulanabileceğini göstermektedir (Stainer ve diğerleri,1999: 255). Araştırmalar, kalabalık sınıflardaki tüm öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamanın bu metotla daha kolay olacağına işaret etmektedir. Doğru uygulandığında her öğrenciye soru sorma, cevaplama ve düşüncelerini açıklama fırsatı vermesi metodun önemli avantajlarından. Akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında yüksek özgüven (self-esteem), empatik yaklaşım, iletişim becerileri, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gelişimine de büyük katkılar sağlar.

2.6.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Akademik Başarıya Etkisi

Genel olarak, pek çok araştırma göstermektedir ki, yüksek, orta ve düşük düzeydeki öğrencilerin hepsi işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde eşit olarak fayda görür. Ancak bazı çalışmalara göre düşük seviyeli, bazılarına göre de yüksek seviyeli öğrencilerin kazancı daha fazla olmaktadır (Slavin, 1985: 181). İşbirlikli öğrenme ve akademik başarı konusundaki araştırmalar iki konuda hemfikirdir: (1) İşbirlikli öğrenme yöntemi genellikle öğrenci başarısını arttırmaktadır. (2) Başarı etkileri her teknik için aynı olmamaktadır (Slavin, 1989/1990: 52).

Akademik alanda olumlu gelişmeler kaydedilmesine neden olan ve iyi sonuçlar veren işbirlikli öğrenme tekniklerinin iki temel ortak özelliği bulunmaktadır: Birincisi, bireyler tek başlarına sorumluluklarını yerine getirdikleri halde grup hedefleri öncelikli olarak düşünülmektedir. İkincisi, bireysel sorumluluklar ve işbölümünün varlığı yani grubun başarısının bireysel katılımlara ve çabaya bağlı olmasıdır.

2.6.7. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Becerilere Etkisi

Bireylerin grup içinde çalışmaları ve öğrenmeleri, mantık olarak onların sosyal becerilerini ve iletişim yeteneklerini geliştirecektir. Sosyal davranış ve beceriler üzerinde yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, küçük gruplar halinde sosyal becerilere yönelik çalışmalar yapılması, bireylerin başarısını arttırmaktadır. Aronson ve diğerleri, birleştirme tekniğindeki sınıf düzeninin sonuçlarına göre şu sonuçlara varmışlardır; grup üyeleri birbirini daha çok sevmekte ve diğer öğrencilere kıyasla grup içinde daha yakın ilişkiler

kurmaktadırlar. Aynı şekilde, grup içinde, öğrenciler ortak çalışmalar yaptıkları ve işbirlikli öğrenme gereği birlikte hareket ettikleri için, grup arkadaşları daha çok sevilmiştir (Slavin, 1987: 75).

Kişilerarası ve grup içi yeteneklerin geliştirilmesi yeterince önemli olmasına karşın, öğrencilerin direkt yönlendirilmesinin de önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Johnson ve Johnson'a göre, sadece öğrencileri gruplara ayırmak ve yapmaları gerekenleri tarif etmek işbirliği ve başarı için yeterli olmamaktadır. Pozitif dayanışma, yüz yüze diyalog, sosyal becerilerin sergilenmesi gibi bazı sosyal şartların ve ortamın sağlanması ile başarı ve iletişim yeteneği artmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin etkili olması ve iyi sonuç verebilmesi için, öğrencilerin birbirlerini tanımaları, birbirleri ile iyi iletişim kurmaları, birbirlerini kabullenip desteklemeleri ve sorunları yapıcı olarak kendi içlerinde çözebilmeleri gerekir. Akademik içerik kadar kişilerarası ve grup içi yetenek ve davranışların da ne denli önemli olduğunun farkında olarak, bu yetenek ve davranışlar, eğitim içeriği kadar ciddi ve sistematik bir şekilde öğretilmelidir (Johnson ve Johnson, 1989/1990: 30).

2.6.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Kişisel Saygıya Etkisi

Bazı araştırma sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenmenin bireylerin kendilerine olan saygılarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bunun birkaç nedeni olabilir. İlk olarak, başkaları tarafından seilmek ve akademik başarılar elde etmek kişisel saygıyı artırır. Araştırmalara göre işbirlikli öğrenme, her iki öğeyi de içermekte ve geliştirmektedir. Öğrencilerin kendilerine olan saygıları işbirlikli öğrenme ile gelişebilir, çünkü öğrenciler grup çalışması yaptıklarından, daha çok arkadaş edinmekte ve okulda geçen vakitleri ve öğrendikleri hakkında daha olumlu hisler beslemektedirler (Slavin, 1987: 76). İkinci olarak, Aronson şu sonuca varmıştır: Birleştirme sınıf düzeninde yer alan öğrencilerin kendilerine olan saygıları, rekabetçi eğitim stratejisine uygun olarak hazırlanan sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha fazladır (Gök, 2006: 52). Üçüncü olarak, rekabetçi sınıf ortamında, kazanma ve kaybetme esas olduğundan, kaybetme durumunda öğrenciler kendileri ve okul hakkında olumsuz düşünce ve davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar. İşbirlikli öğrenme düzeninde ise, öğrenciler birbirlerini rakip olarak görmek yerine, akademik ve sosyal açıdan eşdeğer görmekte ve birbirlerine saygı duymaktadırlar. Kişilerarası ortaklık anlayışının gelişmesi ile ilişkiler gelişmekte ve bu da kişisel saygıyı arttırmaktadır (Towson, 1985: 270).

2.7. Geleneksel Öğretim Yaklaşımı İle İşbirliğine Dayalı Öğretim Yaklaşımının Değerlendirilmesi

Geleneksel öğretim yaklaşımı; anlatım, örnek olay, tartışma, gözlem, rol oynama gibi öğretimde kullanılan öğretim yöntemlerini içeren, sınıfta öğretmenin aktif rol oynadığı bir yaklaşımdır(Ergün ve Özdaş, 1997: 69). Geleneksel öğretim anlayışı öğretmen merkezli iken, yeni öğretim anlayışı öğrenci merkezlidir. Geleneksel yaklaşımlar ansiklopedik bilgi verirken, yeni yaklaşımlar konuları derinliğine anlama becerisine yöneliktir; geleneksel yaklaşımda bilgi gelecekte lazım olur diye verilirken, yeni yaklaşımda bilgi yeni bilgiler üretebilmek için verilmektedir; geleneksel yaklaşımda öğretmen kontrol edici iken, yenisinde düzenleyicidir; eskisinde bilgi kesinken, yeni yaklaşımda bilgi geçicidir.

Orhan' a göre, geleneksel öğretim yaklaşımda öğrencilere düşen görev, kendisine verilen bilgileri öğrenmek; öğretmenin görevi ise, bu bilgileri doğrudan öğrencilere kazandırmaktır. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında ise, öğretmen ve öğrencinin rolü daha çağdaş öğrenme teorileri ile tanımlanmaktadır. Öğrenci modern öğretim yaklaşımında, yeni bilgileri zihninde yapılandırırken, önceki bilgilerini gözden geçirir, konu hakkında sahip olduğu bilgilerini belirler, yeni bilgilerini öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile kazanarak, bunları yapılandırır(Orhan,2004: 10).

Öğretmenin modern öğretim yaklaşımında görevi ise, dersle ilgili kaynaklara ulaşabilmesi için öğrencilere rehberlik etmektir. Öğretim sürecinde, geleneksel ve modern olarak sınıflandırılacak bu yaklaşımlar, temelde dayandıkları öğretim yöntemleri açısından farklıdır(Özsoy,2003: 87- 88).

Konuya şu örnekle yaklaşacak olursak görsel sanatlar eğitiminde geleneksel yaklaşım, “Hangi renkleri karıştırırsak yeşil rengi elde ederiz?” sorusuna doğru cevabın, öğrenci tarafından bulunması sürecini içerir. Renkleri birbirine karıştırarak bilgi zenginleştirilir. Renkler hakkında bilgiler verilerek, öğrencinin o konuyu öğrenmesi ve pekiştirmesi sağlanır.

Öğrenciyi merkeze alan görsel sanatlar eğitiminde ise, öğretmen, sarı ve maviyi bir zemin üzerine koyar. Çocuklara onları karıştırmalarını söyler. Herkes kendi yeşilini elde eder. Her öğrencinin elde ettiği yeşil birbiriyle karşılaştırılır. Geleneksel görsel sanatlar eğitiminde ürün yaklaşımı, öğrenci merkezli ise süreç yaklaşımı kullanılmıştır.

Birinci yaklaşımda öğrenci pasiftir. Öğrenciye doğrudan sorunu çözme şansı verilmemiştir. İkinci yaklaşımda, öğrenci açık uçlu sorularla teşvik edilir, çalışma isteği uyandırılır(Gürdal ve diğerleri, 2002:13).

İlköğretimde görsel sanatlar derslerinde, geleneksel öğretim yaklaşımlarının yanında, modern öğretim yaklaşımları içerisinde yer alan işbirliğine dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli eğitimin yapıldığı öğretim yöntemleri de bulunmaktadır.

Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır (Demirel,2000:78).

Genellikle ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim okullarında sanat eğitimi, (büyük kentlerde) genellikle branş öğretmenleri tarafından verilmiş olmasına rağmen, sanat öğretiminde bu dersi veren öğretmenlerin özellikle sanatsal bilgi birikimi, deneyimi ve ilgilerine göre sanat eğitimi yöntemleri belirlenmekte bazen de bir yöntem üzerinde yoğunlaşabilmekte, birbirinden kopuk, bağımsız proje veya etkinlikler şeklinde yürütülmektedir. Buna karşın sanat eğitimi eğitim programlarıyla sınırlı olmayan sistematik bir sürekliliği gerektirir. Sanat eğitiminde planlanan hedeflere yani sanatsal etkinliğin anlam ve amacına ulaşılabilmesinde öğrenci merkezli farklı yöntemlerin, tekniklerin, yaklaşımların bir arada kullanılabileceği uygun koşullar yaratılabilmelidir (Artut,2006:115).

2.8. Görsel Sanatlarda İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi

Bilgi, bireyin tek başına oluşturduğu bir olgu değildir. Bundan farklı olarak sosyal etkileşim içerisinde bir yetişkin (öğretmen, yönetici, veli) ya da akran ile işbirliğine girerek ve paylaşılarak oluşturulan bir deneyimdir (Türnüklü, 2005: 259). Bu da bilginin dış çevreden gelen bilgi ile önceden var olan bilgilerin analizinden oluşturabileceğini göstermektedir.

Bilgiyi öğretme ve kazandırmanın yolları farklı olabilir. Bunlardan biri, bir ders programından ve bu programın uygulamasında etkili yöntem ve tekniklerden

yararlanılmasıdır. Çünkü kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırması ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlanması bakımından önemlidir. Bu yüzden günümüzde örgün eğitimde etkili öğrenme yöntemlerinden yararlanıldığı bilinmektedir. Bu yöntemlerden biri işbirlikli öğrenme yöntemidir.

Kirk'e göre, işbirlikli öğrenme üzerinde yapılan araştırmalar göstermiştir ki bu yöntemin geleneksel öğretim modellerine göre avantajları vardır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin grup çalışmasına, aktif öğrenme yaklaşımına, başkalarına hoşgörülü olmaya ve kendine güveni sağlamaya katkıda bulunduğu da görülür. Bu öğrenme yaklaşımında “öğrencilerin grup olarak etkinliklere katılmalarının sağlanması ve onların taleplerine göre tartışmalar yapılması, bazen de yapılacak diğer etkinliklerin şekillendirilmesi ve bunu sağlayan esnek ve öğrenci odaklı bir anlayışın gösterilmesi, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır” (Jockson, 1989:17).

İşbirlikli öğrenme yönteminin sağladığı avantajlardan biri grup üyelerinin öğrenme ortamına aktif katılabilmeleridir. Çünkü bir öğrenme ortamında öğrenmeye aktif katılımın olmadığı durumlarda öğrenilen bilgilerin kalıcılığının azaldığı görülmüştür (Mercin, 2006;216). Dolayısıyla bu problemi giderebilmede “yaşamın her yönü ile ilgili en yeni, bol ve değişik kaynaklara ulaşılması; geleneksel öğrenme yaklaşımının baskıcı, güvenilir olmayan ve öğrenciyi pasif durumda tutan eğitim ortamının yerine öğrenenin aktif olduğu, daha güvenilir ve sınırlandırmacı olmayan çevrelerdeki eğitimin, yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu görünmektedir” (Tezci ve Dikici, 2003: 4-8).

Örneğin bu anlamda Buyurgan ve Buyurgan'ın belirttiklerine göre, işbirlikli öğrenme yöntemi ile Görsel Sanatlar Eğitimi uygulamanın, “öğrencilerin klasik ders işleme yöntemini tercih etmeyen öğretmenlerine teşekkür etmelerinde etkili olduğunu ve eğitim ile sanat alanında daha çok geliştiklerini ifade ettikleri” saptanmıştır(Buyurgan ve Buyurgan;2007: 239).

Genel anlamda ele alındığında ise tüm alanlar için geçerli olan öğrenme ve öğretme sürecinde işbirlikli öğrenmenin avantajları şöyledir:

a. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.

b. İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri vardır.

c. İşbirlikli öğrenme olumlu bir öğrenme çevresi oluşturmaktadır.

d İşbirlikli öğrenme, liderlik, paylaşma, eleştirme vb. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır” (Açıkgöz, 2007:171).

Resim Dersi’nde yıllardan beri çok farklı yöntem ve tekniklerden yararlanıldığı bilinmektedir. Bunlar arasında soru-cevap yöntemi, demonstrasyon yöntemi, çok alanlı sanat eğitimi yöntemi, bireysel çalışma yöntemi, grupla öğrenme yöntemi, drama yöntemi, gezi-gözlem yöntemi, örnek olay incelemesi yöntemi, anlatım yöntemi ve oyun yöntemi gibi yöntemler sıralanabilir. Tüm bu yöntemlerden yararlanılırken genel olarak ürün ortaya koyma gereksiniminden dolayı, öncelikle öğrencinin bireysel olarak çalışmasına imkân sağlayacak uygulamalara dayalı yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir(Mercin,2009: 302).

Halbuki Cömert’in de değindiği gibi sanat eğitiminde ezberci öğretme metotları yerine öğrencinin öğrenme ve öğretme eylemine katıldığı bir sistemin uygulanmasına gereksinim vardır. Sınıfta ve atölyede öğreten değil öğrenen aktif rol almalıdır(Cömert,2002: 202). Bu tarz bir uygulamanın yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için önemli bir gereksinim olduğu söylenebilir.

Eğitim kurumlarında görsel sanat etkinlikleri bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları olarak iki şekilde sürdürülür. Ancak günümüze değin görsel sanatlar eğitimi çalışmalarına bakıldığında öğretmenlerin grup çalışmalarına yeteri kadar önem vermediği, derslerin bireysel çalışma ağırlıklı işlendiği görülür. Oysa eğitimde çağdaş yaklaşımlar, her iki çalışma modelinin de bir zorunluluk olduğunu ortaya koyar. Çünkü bireysel çalışmalarla bireyin kendi gelişimi hedeflenirken, grup çalışmaları yoluyla bireyin yaşadığı toplumun bir parçası olduğu bilincine varması ve sosyal bir varlık olarak yetişmesi hedeflenir(Yılmaz,2007: 748).

İşbirliği, önemli bir insan etkinliğidir. Bir konuyu başarmak için örgütlenerek bir araya gelen insanlar, hayatın her alanında başarılı olurlar. Grup çalışmasından, bireylerin ayrı ayrı çalışmasının toplamından fazlası ortaya çıkar. İşbirliği konusunu inceleyen sosyal bilimciler,

insanların ortak amaçlarla çalışmasının farkını açıklamaktadırlar (Hendrix,1996: 333; Kurtuluş, 1998: 31).

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere, ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, 2006: 135; Christison, 1990:6). Bir başka tanıma göre, “Öğrencilerin kendi ve diğer öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan küçük grupların öğretimsel kullanımındır (Johnson, Johnson, Holubec, 1994). Ancak görsel sanat eğitimi açısından grup sayısını “en fazla beş ya da altı kişiden oluşur” (Demirel, 2006: 139) ya da “genellikle iki ile dört öğrenci arasında değişir” (Saban, 2005a:131) gibi bir kurala bağlayarak belirlemek, görsel sanat çalışmaları açısından doğru bir yaklaşım olarak düşünülemez. Uygulanacak olan tekniğin özelliğine ya da çalışmanın boyutlarına vb. bağlı olarak çok daha büyük gruplar oluşturulabilir, hatta işbirlikli öğrenme modelini kullanarak tüm sınıfın katılımıyla ortak bir çalışma yapılabilir.

Dolayısıyla “grupların üye sayısı, belli öğretim amaçlarına bağlı olarak farklılık gösterebilir” (Saban, 2005a: 130). Slavin’e göre “gruplar, sadece çiftlerden oluşabileceği gibi, altı ya da daha fazla kişiden de oluşabilir” (Kurtuluş, 1998: 43). Örneğin; tüm sınıfın katılımıyla, bir duvar resmi projesi gerçekleştirilebilir. Oluşturulan eskizin parçaları üzerinde işbölümü yapılarak, öğrencilerin kendilerine verilen bölüm üzerinde çalışmalarını büyük boyutlu bir resim elde edilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, yapılandırılmış grup çalışmasıdır. Çok çeşitli yöntemleri olmakla birlikte, temel bileşenleri ortaktır (Hendrix, 1996: 430). Eğitim kuramları açısından, “yapısalcı anlayış” a uygun düşer. Öğrenci merkezli olan yapısalcı kurama göre öğrenci, bilgiyi hazır almak yerine, bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenir. Bilgiyi belleğine dış dünyadan olduğu gibi transfer etmek yerine deneyimlerine ve dünya ile etkileşimlerine dayalı bir şekilde anlamlandırma ve yorumlama yaparak bilgiyi kendisi yapılandırır.

Yapısalcı anlayışta, öğrenci istekleri ön plandadır. Öğrencilere, araç-gereçler ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat verilir. Bu yaklaşımda öğretmen yalnızca bir rehber, danışman konumundadır, aktif olan öğrencidir. Yapısalcı anlayışa uygun düşen işbirlikli öğrenme modelinde de öğretmen, grup içi diyalog ve işbirliğine rehberlik etmek ve gruplar arası işbirliğini düzenlemekle yükümlüdür. Bu bağlamda ifade etmek gerekirse, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan

İlköğretim görsel sanatlar müfredatı kazanımları da hem bireysel hem de grup çalışmalarına yönelik etkinlikleri öngören bir yapı içermektedir(Yılmaz,2007: 749).

İşbirliğine dayalı öğrenme modelinin gerektirdiği (işbirliğine dayalı) beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler, gruplara ayrılır ayrılmaz işbirlikçi tutumu otomatik olarak kazanamazlar. Ancak bununla ilgili beceriler, kolayca öğretilebilir. Dolayısıyla grup çalışmalarının başlamasıyla beraber de bu beceriler öğrenilir. Bunlar, “grup oluşturma, görevi yerine getirme, grup çalışmalarını formüle etme ve olgunlaştırma” olarak özetlenebilir (Johnson and Johnson,1974; Demirel, 2006: 135,136).

Bu becerilerin kazandırılması amacıyla öğrenciler, ne yapacaklarını anlayabilmek için başarılı grup çalışmasıyla ilgili gerekli becerilerden haberdar edilmeli, diğer bir deyişle grup çalışmalarının nasıl yapılacağı konusunda öğrencilere bilgi verilmelidir. Bu aşamada, öğretmen tarafından örnekler verilebilir. Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için, grup üyelerinin diğerlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmaları esastır. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarındaki öğrenciler, birbirleriyle etkileşerek ve birbirlerine yardım ederek ortak bir ürün için çalışırlar (Kurtuluş, 1998: 38). Bu süreçte grup üyeleri arasında yaratıcı işbirliği esastır.

2.8.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modelinin Temel Özellikleri ve Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından Genel Bir Değerlendirme

1. Pozitif bağlılık işbirliğine dayalı öğrenmenin kalbini oluşturur. Pozitif bağlılık, bütün grup üyelerinin, üyelere birinin başarısının ancak ve ancak gruptaki herkesin başarısı söz konusu olduğunda mümkün olabileceğini kavradıkları durumlarda başarılı bir şekilde yapılandırılır (Saban, 2005: 192). Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı, bireylerden çok gruplara aittir (Demirel, 2006: 139). Ancak hemen yeri gelmişken ifade edilmelidir ki, görsel sanat eğitimi derslerinde, özellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde, öğrencilerin “başarısızlığı” şeklinde bir değerlendirme ifadesi, grup değerlendirmesi özelliğine de sahip olsa, doğru bir yaklaşım olarak kabul edilemez. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış olan ilköğretim görsel sanatlar dersi müfredatına göre (M.E.B.2006: 21) başarısız çalışma ölçütleri, yalnızca aşağıdaki durumlar söz konusu olduğunda geçerlidir:

- Çocuk kendini ifade etmiyorsa, yaşı kendi görsel gelişimini (özel eğitim, özürlü, v.b. öğrenciler hariç) göstermiyorsa, diğer öğrencilere göre “daha başarısız” sayılır. Geç gelişim gösteren öğrenciler kendi içlerinde ve kendi seviyelerine göre değerlendirilir.

- Kopya (kitaplardan, dergilerden v.b.), taklit (arkadaşından, kitaplardan, röprodüksiyonlardan v.b.), şablon (69’dan tavşan yapmak, miki mouse vb.) ve sahte motiflere yöneliyorsa bu öğrencilerin çalışmaları “başarısız” sayılır.

- Öğrenci çalışmasını başkasına yaptırıyorsa, kendi yapıyormuş gibi gösteriyorsa, çalışma “başarısız” sayılır.

Yukarıdaki ölçütler dikkate alındığında, işbirlikli öğrenme, “başarısızlık” ölçütlerinin ortadan kaldırılması açısından da etkili bir çalışma yöntemi olarak karşımıza çıkar. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin temel özelliği öğrencilerin sınıf çalışmalarının çoğunu küçük ve ayrışık (heterojen) yapıları gruplarla yapmalarınıdır (Slavin, 1980: 316). Böylece Öğrenci merkezli bir model olan işbirliğine dayalı öğrenmede, sosyalleşme sürecinin içselleştirilmesiyle öğrenciler, daha önce yapamadıklarını tek başına yapabilecek düzeye erişirler (Hauser, 1991: 33–37). Öğrenciler birbirlerinin başarması için ortak sorumluluk alır (Hendrix, 1996: 333), problemleri tartışır, karar verir, sunar ve birbirlerini yüreklendirirler. Böylece farklı yapılarıdaki çocuklar birbirlerini tanıma fırsatı bulurlar (Soldier, 1989: 163). Bu öğrenme yöntemi, öğrencileri ellerinden gelenin en iyisini yapmaya yönelttiği gibi, birbirlerine yardım etmelerini sağlar. Çocuklar böylece akran ilişkilerinde yapıcı yaklaşım, sosyal ilişkilerde başarı ve özgüven duygusu kazanırlar. Çeşitli görsel sanat çalışmalarında yaratıcı düşüncüyü harekete geçirecek olan grup içi etkileşim, grup bireylerinin sanatsal çalışmalarındaki yetersizlik duygularının asgari düzeye indirgenmesine de yardımcı olur. Ancak bir öğrencinin yapacağı çalışmaya diğerinin “yardım” adına müdahale etmesi, “bana bir “kuş yapıverir misin”? “Şuraya bir ağaç çiziverir misin”? ricalarına “yardım” adıyla olumlu cevap vermesi hiç kuşku yok ki “birbirlerine yardım etmeleri” anlamına gelmemektedir. Kaldı ki tam tersine böyle bir davranış, yukarıda da ifade edildiği gibi “başarısız çalışma ölçütleri” kapsamındadır.

Pozitif bağlılığın söz konusu olduğu durumlar, bireylerde şu gerçekleri aydınlığa kavuşturur:

- Her grup üyesinin çabaları, grubun başarısı için gerekli ve zaruridir (Örneğin, “bedavacılar olamaz”).

- Her grup üyesi, üstlendiği kaynak, rol, görev sorumluluklarından ötürü, grubun ortak çabasına yapacağı eşsiz bir katkıya sahiptir (Saban, 2005: 192).

2. Öğrenciler arasındaki yarışmadan çok, gruplar arasındaki yarışma önemlidir (Demirel, 2006: 139). Bu yöntemle çocukların arkadaşlarını kollama ve işbirliği tutumu geliştiği için sınıflarda öğrenciler arasında yarışmanın yıpratıcı etkileri ortadan kalkar (Hendrix, 1996: 333). Görsel sanat eğitimi açısından bu durumun öğretmen tarafından doğru değerlendirilmesi koşulu önemlidir. Kuramsal dersler açısından gerekli görülen durumlarda yaratılabilecek olan yarışma atmosferi, görsel sanat eğitimi açısından sakıncalarını da beraberinde getirmektedir.

İşbirliğine dayalı çalışmayı, gruplar arasındaki yarışmaya dönüştürerek, kimi gruplarda, dolayısıyla grubu oluşturan bireylerde yetersizlik duygusu uyandırmak yerine, öğrencilerin dayanışma içerisinde ortaya çıkardıkları çalışmalardan gurur duymalarını sağlayacak ve her grubun çalışmasının ayrı bir değer olduğu duygusunu yaratacak şekilde, mutlaka sınıf ya da okul ortamında sergileme olanağının yaratılması görsel sanat eğitimi açısından çok daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

3. İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel özelliklerinden biri de yüz yüze destekleyici etkileşimdir. “Yüz yüze destekleyici etkileşim” demek, öğrencilerin birbirlerinin çabalarını desteklemeleri, cesaretlendirmeleri, sahip oldukları bilgileri birbirlerine aktarmaları demektir. Yüz yüze destekleyici etkileşim, bireylerde şu şekilde sonuçlanır:

- Birbirlerine etkili ve verimli yardım sağlamak,
- Bilgi ve materyal gibi ihtiyaç duyulan kaynakları birbirleri arasında paylaşmak
- Birbirlerinin performanslarını geliştirmek için geri bildirim sağlamak
- Ortak amacı gerçekleştirmek için birbirlerini cesaretlendirmek

- Güvenilir ve güvene değer bir şekilde davranmak (Saban, 2005: 194).

4. İşbirliğine dayalı öğrenme modelinin diğer bir özelliği ise, grup yoluyla bireysel öğrenmenin esas alınmasıdır. Sanatta katılım önemli olmakla birlikte; birey, bundan da önemlidir. Bu nedenle iletişim içinde öğrenci tartışmalı, ancak kendini özgür hissetmekten asla vazgeçmemelidir (Houser, 1991: 35). Grup üyelerinin işbirlikli öğrenme hedeflerine ulaşmaları, birbirlerinin başarısını önemseyerek çalışmaları neticesinde zor olmayacaktır. Ancak bu noktada, grup üyelerinin bireysel öğrenmeleri esas alınmalıdır. Grup çalışmalarında bir kaç üyenin ön plana çıkarak tüm görevleri üstlenmesi önlenmeli, gruba ait olacak olan başarı, bireysel öğrenmeye dayandırılmalıdır.

5. “Sosyal beceriler”, bir grubun başarılı olması için gerekli niteliklerdir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için karar verme, iletişim, karşılıklı güveni inşa etme ve her hangi bir anlaşmazlığı çözmek gibi beceriler, öğretmen tarafından amaçlı ve açık bir şekilde öğrencilere kazandırılmalıdır (Saban, 2005: 195).

2.8.2. Görsel Sanatlar eğitiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modelinin Uygulanması

Çok değişik konular kapsamında, çok değişik tekniklerle, örneğin; çeşitli renkli resim teknikleri, kolay baskı teknikleri, kolâj çalışmaları, artık materyallerle çalışmalar, kil, kâğıt hamuru, oyun hamuru gibi yoğurma maddeleri ile çalışmalar, alçı çalışmaları, kâğıt, karton ve mukavva ile çalışmalar, farklı tekniklerle ve doğal ya da yapay çok çeşitli malzemelerle karışık teknik çalışmaları gibi görsel sanat çalışmalarında, yaratıcı düşünceyi harekete geçirecek olan grup içi etkileşim, grup bireylerinin sanatsal çalışmalarındaki yetersizlik duygularının en aza indirgenmesine de yardımcı olacaktır.

Her grup, aynı ya da farklı konularda çalışabilir ve yine her grup, aynı ya da farklı teknikleri uygulayabilir. Burada yeri gelmişken, tekniğin bir amaç değil, amaca ulaşmakta araç görevi yaptığını da ifade etmekte yarar görülmektedir. Grup çalışmaları, eğitimcinin seçerek oluşturduğu grupların ortak çalışması olacağı gibi, bireysel çalışma olarak başlayıp sonra grup çalışmasına dönüştürülen bütün grubun katıldığı bir etkinlik de olabilir. Bireysel eylem olarak görülen görsel sanat çalışmalarında da işbirliğine dayalı öğrenme modeli

kullanılabilir. Eğitimci, gerektiğinde yönlendirici konumundadır. Kesinlikle çalışmanın gidişatını belirlememesi gerekir (Abacı, 2001: 32).

Görsel sanatlar eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme modelini uygulama aşamaları:

1. Öğretim hedefleri belirlenir.
2. Yapılacak olan çalışmaya göre (Amaç, malzeme, teknik, konu, boyut, süre, vb. açılardan), grubun kaç kişiden oluşacağına karar verilir.
3. Öğrencilerden ayrışık (heterojen) yapılı gruplar oluşturulur.
4. Konu, öğretmen tarafından verilebileceği gibi, amaca uygun bir şekilde, üyeler tarafından tartışılarak da seçilebilir.
5. Grup üyeleri birbirine yakın, gruplar birbirine biraz daha uzak yerleştirilir.
6. Görev paylaşımı yapılır.
7. Yapılacak çalışma açıklanır.
8. Olumlu bağımlılığın yaratılması için öğrencilerden grup ürünü istenir ya da grup ödülü verilir.
9. Grup çalışmasıyla ilgili becerilerin kazandırılabilmesi için, bir grup çalışmasının nasıl yapılması gerektiği ve öğrencilerin birbirlerine karşı sorumlulukları konusunda öğrencilere bilgi verilir.
10. Öğrenciler, duyuşsal ve düşünsel açıdan hazır hale getirilerek uygulama öncesi isteklendirme yapılır.
11. Uygulama boyunca öğretmen tarafından, öğrencilere rehberlik edilir.
12. Öğrencilere hissettirmeden, öğretmen tarafından bireysel değerlendirmeler yapılır.

13. Dersin sonunda “Grup değerlendirme formu” dağıtılarak, grup değerlendirmesi yapmaları istenir.

14. Ortaya çıkan çalışmalar tüm sınıfın görebileceği şekilde sergilenerek, öğrenciler tarafından değerlendirilir, öğrenciler o derste neler öğrendiklerini ve ileride nasıl kullanacaklarını açıklarlar.

On üçüncü aşamada ifade edilen “grup değerlendirme formu”, öğrencilerin grup becerilerini kazanmaları konusunda bilinçlenmelerine, kazandıkları olumlu davranışları pekiştirmelerine ve özeleştiri yapabilme alışkanlığı edinmelerine yardımcı olur. “Grup değerlendirme, öğretmen tarafından önceden hazırlanan ölçütlere göre yapılır. Grup çalışmalarında grupta çalışma becerisine yönelik genel değerlendirmeler yapılmalıdır.

Görsel Sanatlar eğitiminin bir duyarlılık eğitimi olduğu noktasından hareketle, öğrencilerin birbirlerine olan güvenlerini sarsacak, arkadaşlık bağlarını zedeleyecek, kıskançlık duygularını harekete geçirecek ölçütlerden kaçınılmalıdır. Öğrencilerin grupta yaptıkları çalışmalarda amaçlarını, kaygılarını, beklentilerini, karşılaştıkları güçlükleri, beğendikleri yönleri ifade etmeleri yönünden ölçütler kullanılmalıdır (MEB, 2006: 21).

2.8.3. Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları

Dewey’e göre “ bireyi yalnız başına bırakarak ona devinsel eylem ve duygularını uyarma olanağı sağlayabiliriz, fakat bu yolla onun kendisinin de bir parçası olduğu yaşamdaki varlıkların anlamını kavraması sağlanamaz. Ancak bir bireyin araç ve gereçleri kullanırken yanındakilerle ilgilenmesi, yanındakilerin de bilinçli, yeteneklerini kullanarak işe katılması koşulu ile ortak bir paylaşma içinde, yeteneğin toplumsal gelişimi sağlanabilir.” (Dewey,1996: 42) işbirliğine dayalı öğrenmede, çocuklar problemleri tartışır, karar verir, sunar ve birbirlerini yüreklendirirler. Böylece farklı yapılardaki çocuklar birbirlerini tanıma fırsatı bulurlar (Soldier, 1989: 163).

Sosyal ilişkilerin gelişmesini sağlar, topluma açık bir kişilik kazandırılmasına yardım eder (Kurtuluş, 1998: 140, 141). Özellikle içedönük öğrencilerin diğer öğrencilerle daha kolay iletişim kurmasını sağlayacak ortamı yaratması, işbirliğine dayalı öğrenmenin önemini artırır.

Yardımlaşma ve işbirliği içinde çalışma duygusu sayesinde içedönük çocuklar açısından kaygıyı azaltır. Grup içi etkileşimle öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencilerin dersi ve okulu sevmesine olumlu katkı yapar. Öğrencilerin sanatsal ifade yeterliliklerini geliştirir. Özgüven duygusunu artırır. Öğrenciler, başkalarının fikirlerini dinlemeyi ve saygı duymayı öğrenirler. Ortak çalışma mutluluğunu yaşarlar. Yardımlaşma ve işbirliği yapmayı öğrenirler, paylaşma duyguları gelişir. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin başarıma azmini güçlendirir. “Ben” yerine, “biz” kavramının gelişmesine yardımcı olur (Vural, 2003: 190).

Sorumluluk alma ve tartışarak ortak paydada buluşma duygularını geliştirir. Öğrencilerin daha az konuşma imkânı bulabildikleri diğer yöntemlere göre bu yöntem, hareketli ve araştırmacı bir eğitim ortamı sağlar. Grup çalışması yoluyla daha önce yapamadıklarını tek başına yapabilecek düzeye erişmelerini sağlayacağı (Hauser, 1991: 34) için “kendine güven” duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Öğrenci motivasyonunu artırır. Zaman alıcı uygulamalarda işbirliği nedeniyle zamandan tasarruf ederek çalışmaya olan ilgilerini kaybetmez, daha büyük haz duyarlar (Yılmaz, 2005: 24).

Grup çalışmalarının ortak malzeme kullanımına olanak tanınması nedeniyle, malzeme alımı açısından ekonomik olma imkânını sağlar. (Örn; bir öğrencinin, bireysel çalışmada üç ana rengi almak zorunda kalması yerine, üçlü grup oluşturan her bir öğrencinin birer renk alarak birlikte kullanma imkânına sahip olmaları gibi...)

2.8.4. Görsel sanat Eğitimi Açısından İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Eleştiriler ve Olumsuz Durumların Gerçekleşmemesi İçin Alınabilecek Önlemler

Bu öğrenme yaklaşımında, ilgisiz ve kendini yetersiz gören öğrencilerin diğer öğrencileri engelledikleri eleştiri ve kaygısına tanık olunmaktadır. Oysa öğretmen, grupla çalışma yöntemini iyi bildiği, gereken duyarlılığı gösterdiği ve desteği sağladığı sürece, bu tür sakıncalarla karşılaşılmamaktadır. Ancak, geleneksel öğretim yöntemleriyle yetişmiş ve gelişime kapalı olan öğretmenler, yöntemin amaçlarını bilmeden ve gereğini yerine getirmeden ya yöntemi uygulamaktan kaçınmakta, ya da kötü uygulama örneği sergilemektedirler. Bu nedenle, öğretmenin uygulamaya çalıştığı yöntem ve tekniği iyi bilmesi ve yararına inanması bir ön koşul olarak düşünülmelidir (Yılmaz, 2007: 754).

Öğrencilerin çalışmaya tam katılımı sağlanmalıdır. Bu noktada, işbirliğine dayalı öğrenmenin bireysel değerlendirilebilirlik özelliğine sahip olması, yöntemin önemli bir özelliği olarak görülmektedir. Ancak bundan öğrenciyi not tehdidiyle, çalışma ortamına dâhil etme gibi bir sonuç çıkarmak kuşkusuz ki son derece yanlış ve görsel sanatlar eğitiminin amacına tamamen aykırı bir yaklaşımdır. Tam tersine değerlendirme ölçütleri, öğrencinin grup çalışmasına istekli katılımını sağlayacak şekilde belirlenmelidir. Grup ödülü de etkili katılımın sağlanmasında yararlı bir yöntemdir.

Liderlik vasfı olan, baskın karaktere sahip öğrencilerin grubundaki diğer çocuklar üzerinde baskı kurarak tamamen kendi kurallarını ve fikirlerini dayatmasına izin verilmemeli, eğitimci tarafından, tüm öğrencilerin fikirlerini söyleyerek olumlu tartışmalarla ortak paydada buluşabilecekleri bir çalışma ortamı sağlanmalıdır (Yılmaz, 2005: 24). Grup çalışmalarında bir kaç üyenin ön plana çıkarak tüm görevleri üstlenmesi önlenmeli, öğretmen, hiçbir öğrencinin gruptan dışlanmasına ya da yalnız bırakılmasına, çalışmanın pasif katılımı sonuçlanmasına izin vermemeli, bu konuda gereken önlemleri almalıdır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, bireysel eğitim ya da rekabetçi eğitim yöntemlerinden daha etkili olarak, öğrencilerin alan bilgilerinde başarılarını artırmakta, güdülenme düzeylerini, özgüvenlerini, tutumlarını, iletişim becerilerini iyileştirmektedir (Kurtuluş, 1998: 5).

Kurtuluş'un yaptığı araştırmanın sonucuna göre işbirliğine dayalı öğrenme grubundaki öğrenciler birbirine yakın ölçülerde başarılı olurken, bireysel çalışma grubundaki öğrenciler arasında başarı farklılıkları büyümüştür. Böylece, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin hemen hemen tüm öğrenciler üzerinde etkili olduğu, bireysel çalışma yönteminin ise kimi öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Kurtuluş, 1998: 140).

Öğrenci merkezli olan ve yapısalcı anlayışa uygun düşen işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sanatsal ifade yeterliliklerini geliştiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, kaygıyı azaltan, özgüven duygusunu geliştirerek, “ben” duygusu yerine” “biz” duygusunun gelişmesine yardımcı olan, yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk alma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerilerin ve insani vasıfların gelişmesine yardımcı olan, öğrencilerin okulu sevmesini sağlayan, bilişsel ve duyuşsal alan gelişimleri üzerinde etkili, çağdaş bir eğitim modelidir.

Gökay'ın da belirttiği gibi “Grup faaliyetlerinin artırılması, öğrenciler arasında grup davranış özelliklerini geliştirecektir. Bütün eğitimleri boyunca bireysel davranışların ve bireysel bilgi seviyelerinin sorgulandığı sınıf ortamlarında yetişen sayısız öğrencinin, yetişkin oldukları zaman çok fazla bireysel davranmalarının sonuçları bugün çevremizde kolayca görülebilmektedir. İnsanlarımızda görülen ortak iş yapamama, grup oluşturamama, bireysel davranma arzusunun fazlalığında eğitim sistemimizin hiç mi kusuru yoktur? Bu olumsuzlukları yenebilmenin bir yolu, sınıf içi grup çalışmalarını teşvik etmek, grup ödevleri ile sınıf içi işbirliğini sağlamaktır.” (Gökay,2005: 106)

Eğitim kurumlarımızda işbirliğine dayalı öğrenme modeline sanat eğitimcileri tarafından en az bireysel öğrenme yöntemi kadar ağırlık verilmelidir. Ancak hiç kuşku yok ki tüm diğer yöntemler gibi yöntemin yanlış kullanılması, amacının tam tersi sonuçlar doğurarak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde hasarlar bırakabilir. Yöntemin doğru uygulanabilir olmasının ön koşulu, eğitimcilerimizin görsel sanat eğitiminin bir “duyarlılık eğitimi” olduğu gerçeğine inanmış ve benimsemiş olmalarından geçmektedir. Bu ilke, eğitimcinin bilgi birikimiyle birleştiğinde, yöntemin başarısı da beraberinde gelecektir.

2.9. Bu Araştırmada Uygulanacak İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

2.9.1. Birlikte Öğrenme

Bu araştırmada Johnson ve Johnson tarafından geliştirmiş “Birlikte Öğrenme” tekniğinin temel ilkelerinden yararlanılmıştır.

İlk şekliyle birlikte öğrenme tekniğinin en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Johnsonlar birlikte öğrenme tekniği üzerinde yoğun araştırmalar yapmışlar ve araştırma sonuçlarına göre tekniği değiştirip geliştirmişlerdir (Açıkgöz, 2007: 177).

Açıkgöz'ün (1992) araştırmasına göre, son haliyle tekniğin içine bireysel değerlendirme eklenmiş, öğretmenin grup etkileşimini kılavuzlama rolü arttırılmıştır (Çolak, 2006: 37).

Diğer tekniklerle en önemli farkı da kesin kurallarının daha az olması ve daha esnek yapıda olmasıdır (Çolak, 2006: 37). Birlikte öğrenme tekniğinin uygulanması sırasında yer alması gereken işlemleri Johnson, Johnson ve Holubec'in araştırmalarına dayanarak aşağıdaki gibi ele alınmıştır (Açıkgöz, 2007: 77-181).

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi: Bu hedefler, a- akademik ve b- işbirliği becerileri olmak üzere iki grupta toplanabilir. Ancak bu hedeflerin belirlenmesinde genellikle akademik hedefler üzerinde durularak işbirliği becerileri ihmal edilmektedir.

2. Grup büyüklüğüne karar verme: Grup büyüklüğü 2-6 arasında değişebilir. Öğrenciler birlikte çalışma alışkanlığı kazanana kadar 2-3 kişilik gruplar oluşturulması yararlı olacaktır.

3. Öğrencilerin gruplara ayrılması: Burada dikkat edilmesi gereken; yetenek, sosyo-ekonomik öz geçmişi, çalışkanlık, cinsiyet ve benzeri özellikler açısından heterojen gruplar oluşturulmasıdır. Grupları öğretmenlerin oluşturmaları tavsiye edilebilir. Ayrıca, grupları birlikte çalışma süreleri de önemlidir. Öğrencilerin hep aynı grupta çalışmaları yerine değişik gruplarla çalışmaları sağlanmalıdır. Grupta sorun çıkması durumunda grup üyeleri birlikte çalışma becerileri kazandırılmaya çalışılmalıdır.

4. Sınıfın düzenlenmesi: Grup üyeleri, birbirleriyle kolay iletişim kurabilecekleri yakınlıkta oturmalıdırlar. Gruplar ise, grup içinde iletişim kurarken diğer grupları rahatsız etmek için olabildiğince uzak olacak şekilde düzenlenmelidir.

5. Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması: Bu işlem, öğrencilerin katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamak her gruba, öğrenme malzemesinden bir kopya vererek öğrencileri ilgili malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmaktadır. Başka bir yol ise öğrencilerin her birine, öğrenilecek bilginin yalnızca bir kısmını vermek böylece öğrencilerin birbirine öğretmelerini sağlamaktır.

6. Bağımlılık sağlamak için grup üyelerine roller verme: Bu amaçla verilebilecek roller şunlardır: Grubun ulaştığı sonuç ya da yanıtları kısaca açıklayan özetleyici; her öğrencinin öğrenilenleri tam olarak anlayıp anlayamadığını sınıyan denetleyici; üyelerin açıklama ya da özetlerindeki yanlışları düzelten netlik denetçisi; yeni öğrenilenler ile önceki

öğrenilenler arasında bağ kuran bağ kurucu, grubun gereksinim duyduğu malzemeleri getiren, öğretmen ve diğer gruplarla iletişim kuran araştırmacı -koşturmacı; grubun kararlarını ve grup raporunu kaleme alan yazıcı; grubun ne derece iyi çalıştığını değerlendiren gözlemci.

7. Akademik işin açıklanması: Öğrencilere ne yapmaları gerektiği bildirilmeli ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Anlaşıp anlaşılmadığı kontrol edilmelidir.

8. Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması: Öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.

9. Bireysel değerlendirme: Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için gereklidir. Grup üyelerinden rastgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulması ya da grup notunun rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilmesi yoluyla sınavların bireyselliği sağlanabilir.

10. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması: İş biten grup diğer gruplara yardımcı olabilir. Böylelikle grup içinde işbirliğinin yararları bütün sınıfa yayılabilir.

11. Başarı için gerekli ölçütleri açıklama: Grup üyelerinin başarıları birbirleriyle karşılaştırılarak değil, önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmelidir.

12. İstendik davranışların belirlenmesi: İşbirliği işe-vuruk olarak tanımlanmalıdır. Bunun için öğrencilerin şu davranışları göstermeleri vurgulanabilir:

- a- Her üyenin yanıtın nasıl elde edileceğini açıklaması
- b- Her üyenin yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurması.
- c- Gruptaki her üyenin öğrenme malzemesini anlayıp anlamadığını ve yanıtlara katılıp katılmadığının kontrol edilmesi.
- d- Her grup üyesinin katılımının özendirilmesi
- e- Öbür grup üyelerinin söylediklerini dikkatlice dinleme

f- İnsanları değil düşünceleri eleştirme

13. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi: Grupların çalışması sırasında öğretmen grup üyelerinin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıklarını saptamak için grupları gözler. Bu gözlem grup üyelerini gösterdiği istenmiş ve istenmemiş davranışları saptamak amacıyla da yapılır.

14. Grup çalışmasına yardımcı olma: Gruplar çalışırken öğretmen soruları yanıtlayarak açıklamalar yaparak tartışarak grup üyelerine verilen işi bitirmelerinde yardımcı olur.

15. İşbirlikli öğrenme becerilerini öğretebilmek için araya girme: Grupta işbirliği becerilerini göstermekte güçlük çeken grup üyelerine işbirliği yapmalarını sağlayacak öneriler getirmesi ve bu becerilerin gösterilmesi durumunda öğretmenin pekiştiren vermesi yararlı olacaktır. Bu şekilde kazanılan işbirliği becerileri öğrencilerin daha sonraki yaşantılarında bu becerileri kullanmalarını sağlayacaktır.

16. Dersi sona erdirme: Dersin sonunda grup üyeleri o derste ne öğrendiklerini ifade edebilmelidirler ve daha sonraki yaşantılarında nerelerde kullanabileceklerini anlayabilmelilerdir.

17. Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme: Grup üyelerinin öğrenmeleri ve işbirliği becerilerin değerlendirmesi temel alınmak kaydıyla; işbirliğine dayalı öğrenme durumu sonunda ortaya çıkan ürün ya bir grup raporuna ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıtlara ya da öğrencilerin her birinin sınav puanlarına dayalı olarak değerlendirme yapılabilir.

18. Grubun ne kadar iyi çalıştığı değerlendirilmelidir: Kısıtlı zaman olsa bile işbirliğine dayalı öğrenme uygulamasından sonra grupta nelerin iyi yapıldığı yapılmadığının değerlendirilmesidir(Akın,2009;17).

2.10. Perspektif Bilgisi

Bugün herkes kabul ediyor ki, özel bir sanat dili vardır. Dergilerdeki eleştiri yazıları ve kitaplarda geçen kelimeler, farklı dillerden gelen ve her kullanışta biraz daha farklı

dillerden gelen ve her kullanışta biraz daha farklı bir şeyi anlatan kavramlardır. Sanat alanındaki farklı teknikler, bağlantılar ve eşyaların anlatımında standart ve herkesçe anlaşılabilir bir dile rastlamak güçleşmektedir.

Sanat, sezilmesi ve duyulmasının güçlüğü yanında, kelimelerle anlatılması güç bir alandır. Bu bakımdan, plastik sanatlarda kullandığımız kelime ve kavramların seçiminde daha duyarlı olmamız gereklidir. Böyle bir ihtiyaç yokken, kişisel bir davranışla yepyeni bir terim kullanan kişi, ancak düşünce kararsızlığına yol açar(Mülayim,1994: 34).

Her alanda olduğu gibi, plastik sanatlarda da her bir kavramı açık seçik tanımlamak gerekir. Her an belirsizleşmeye yüz tutan, tarif edilemeyen bir terimi kullanmadan önce enine boyuna irdelemeli, her defasında “ne”, “nasıl” ve “neden” sorularını kendimize yöneltmeliyiz. Kavram ve terimlerin sanat dilindeki rolleri, o dilin zenginliği ile bağlantılıdır. Eğer bir mesleğin terim, kavram ve deneyimleri netlik kazanmamışsa, o alanda konuşabilmek neredeyse mümkün değildir.

Sanatta temel kavramlar deyince ilk akla gelen, plastik sanatların temel kavramları olmaktadır. Bilindiği gibi resim sanatı, plastik sanatların bir koludur ve resim sanatında kullanılan terimlerin bir kısmının da öteki sanat alanlarında ortak olduğu unutulmamalıdır. Perspektif ise bu ortak terimlerden birisidir.

2.10.1. Perspektif Nedir?

Çevremizdeki varlıklar bizden uzaklaştıkça gözümüze küçük görünürler, renkleri donuklaşır, grileşir ve gerçekte oldukları gibi algılanamazlar. Bu görünümeleri çizgi ve renkle ifade etmek istersek bazı kurallar ve kavramlar karşımıza çıkar. Bu kuralları açıklayan bilim dalına “Perspektif” denir.

Perspektif nesnelerin gözden uzaklıklarına göre görünüşlerini uzaklıkları içinde aslına uygun olarak gösterme ve çizme bilgisine denir(Dere ve Oğuz,1996:17).

Metin Sözen ve Uğur Tanyeli ise perspektifi şöyle tanımlamakta;”Üç boyutlu gerçeklikleri iki boyutlu resim düzlemi üzerinde betimleyerek, üçüncü boyut yanılması yaratma işine yarayan bir resim ve çizim tekniğidir.” diye tanımlandırıyor(Sözen ve Tanyeli,2007:189).

Artut ise şöyle tanımlıyor;”Doğada, bulunduğumuz yakın yerdeki varlıklar gözümüze gerçek boyut ve renkleriyle net olarak görünürler. Bulduğumuz yerden uzaklaştıkça aynı varlıkların boyutları küçülüyor, renkleri de soluyormuş gibi görünür. Gözdeki bu algılama olayının çizim ve renk olarak betimlenmesi olayına perspektif denir(Artut,2006:165).

Üç boyutlu hacimsel bir nesneyi bir düzlem üzerinde çeşitli çizgisel anlatım yolları ile oluşturulan resimleme yöntemine perspektif denir.

Perspektif nesnelerin göze olan uzaklığına ve yakınlığına, göz hizasından aşağıda ve yukarıda oluşuna göre çizgi, yüzey, renk değişikliklerini kolayca çizmeye ve ifade etmeye yarayan ölçü ve oran sanatıdır.

Perspektif kurallarına göre çizilen resimler doğayı belli planlar yani değişik uzaklıklar içinde bütün ayrıntılarıyla aynı oranlar içinde gösterir. Göz, böyle resimde bütün doğayı asıl bir benzerlik içinde görür(Çağlarca,1991:11).

Herhangi bir cismin göze yaptığı büyüklük etkisi, o cisim ile göz arasındaki uzaklığa bağlıdır. Nitekim gerçekte birbirinin tıpatıp eşi olan iki cisimden göze daha yakın olanı, (göze daha uzak olana oranla) daha büyük olarak görülür. Gözden farklı uzaklıktaki iki eş cismin bu farklı görünüşü, tek bir cismin göze daha yakın ve uzak noktaları için de söz konusudur(Onat,1972:5).

Perspektif, sanatsal etkinliklerin estetik kurallarına uygun gelişiminin mantıksal temelini oluşturur. İyi bir perspektif bilgisi, sanat yapıtını oluşturan elemanların dengeli ölçülü bir armoni içinde gelişimine olanak sağlar.

Resim; iki boyutlu bir yüzey, yani bazen bir kâğıt, bir duvar yüzeyi ya da bir tuval üzerinde oluşur. Resimde renk ve çizgi, kendi başlarına ya da birlikte kullanılarak temel ifade unsurlarını meydana getirirler. Hangi çağa, hangi üsluba ait olursa olsun, resimde temel unsurlar daima çizgi ve renge dayanır. Bazı resim üsluplarında çizgi, bazılarında renk hâkimdir.

Resim sanatı, aynı zamanda üçüncü boyut ihtiyacını ve gerçek mekân görünümünü elde etme ilkesini taşır. Bu yolda göze hitap eden görsel imkân ve ilkelerin bazı ana kurallarına uyulur. Perspektif kuralları bu amacın hizmetine girer(Yolcu,2004: 23).

Ayrıca diğerk bir tanımda perspektif için cismin üç yüzünü gösteren, tek görünüşlü resimlerdir diyebiliriz.

Cisimlerin, gözümüzün gördüğü şekle benzer özelliklerdeki üç boyutlu (hacimsel) anlatımını bir görünüşte ifade etmek için çizilen resimlere perspektif denir.

Perspektif resimler, parçaları tam olarak açıklayamaz. Yapım resmi olarak kullanılmaz. Ancak okullarda eğitim ve öğretim maksadıyla ürünler için katalog ve broşürlerde, bunun yanında dış biçimlerini açıklamak için mimaride, tasarlanan binaların iç ve dış görünüşlerinin çiziminde, mobilya çizimlerinde ve güzel sanatlar gibi alanlarda uygulanmaktadır.

2.10.2.Perspektifin Tarihçesi

Perspektif yanılısama Batı Sanatı'nda ilk kez Antik Yunan kültürü ile ortaya çıkmıştır. 15. yüzyılda perspektif, "saydam bir çerçeveden bakıp, tek bir bakış noktasına göre, görülen şeyi resim düzlemine kaydetmek anlamına geliyordu(Genç ve Sipahioğlu,1990:90).

Üç boyutlu dünyamızı düz bir yüzeyde tasvir etme sanatı olan perspektifin bilim olarak keşfedilmesi ve sanata uygulanması Rönesans'ta İtalya ve Flandre'da gerçekleşti. Bu gelişme aynı dönemde müspet bilimlerin (matematik, optik, geometri) doğuşuna da sıkı sıkıya bağlıdır.

Cisim derinliklerinin gösterilmesi konusunda yapılan denemeler ise çok eski zamanlara kadar uzanır. Mısırlılar bunu, sanal yöntemlerle belirtmeye çalışmışlardır. Aynı yöntem, İran, Ön ve Orta Asya sanatında da uygulanmıştır. Yunanlılarda ise perspektifin izlerini hissetmek mümkündür. Nitekim Vitruve kitabında, kabarıklığı belirli şekilde göze hoş görünen Thracie şehrindeki tiyatro dekorasyonundan bahsetmektedir. Bundan da Yunanlıların perspektif esaslarını keşfetmiş olduklarına ihtimal verilebilir.

Perspektif, sanatçıların yeni yeni duydukları, doğayı taklit etme, eşyanın gerçeğini olduğu gibi yansıtmaya isteğini karşılıyordu. O zamana kadar (İlkçağ'da ve Ortaçağ'da) sanat, mitoloji veya din dünyasının tasviriydi: tanrıların serüvenleri hayali bir dünyada geçtiği için, sanatçı, bu serüvenleri üç boyutlu, gerçek bir mekana yerleştirme gereğini duymuyordu. Bununla birlikte Romalılarda derinliği, kaçışan çizgilerle belirtme denemelerine(Pompei villalarındaki freskler) rastlıyoruz.

Milletlerin göç devresine rastlayan Orta Çağda, diğer ilimlerde olduğu gibi perspektif konusunda da uzun müddet bir duraklama görülmektedir.

Geleceğin perspektif kuralları 14.yy. da hazırlandı. Böylelikle, İtalya’da Giotto gibi ressamlar, başka konuların derinlik izlenimini, başka konulara oranla daha iyi verilebildiğini anladılar. Giotto bir anlamda, daha 14. yüzyıl başlarında yeniden doğuş müjdesini veren bir sanatçıydı ve düz bir yüzeyde derinlik yanılması yaratma sanatını yeniden keşfetmişti. Onun sanat anlayışında, resimle bir olayın anlatımına uygun yöntemler, yerini yanılmayla öykünün gözümüz önünde canlandırılmaya çalışılmasına bırakacaktı (Gombrich 2009, 212).

Giotto, konuyu adeta bir tiyatro sahnesindeymiş gibi ele alır ve sadece bir duvarı kaldırarak, özel bir ana tanıklık etmemizi sağlar. Evin hem içten, hem de dıştan gösterilerek ilginç bir sembolik bütünleşme sağlanmıştır. Pencereden sarkan başmeleklerden Cebrail, ibadet etmekte olan Anna’ya, Meryem’e hamile kalacağı müjdesini vermektedir. Duvarda asılı yün eğirme aletleri ve dışarıdaki kadının yün eğirmesi kadınların erdemine işaret etmektedir. Antikite etkili alınlık ve alınlığın üzerine işlenmiş iki melek tarafından taşınan bir deniz kabuğu içine yerleştirilmiş İsa portresi ise, resmin alt tarafında işlenen Müjde’nin sonuçta İsa’nın doğumuna yol açacak bir zincirin ilk halkası olduğunu vurgular. Giotto, kutsal bir olayı, daha önceki dönemlerde yapıldığı gibi doğadan koparmamış, aksine bu olayı içinde yaşadığı dünyaya indirmiştir(Ek16 Resim 1).

Giotto yenilikçi anlayışıyla resme yalnız üç boyutluluğu katmakla kalmamış, eserlerine imzasını atan ilk sanatçı sıfatıyla da resim tarihine geçmiştir. Bireysel yaratıcılığa yaptığı bu vurguyla başlattığı gelişme sürecinde ressamlar, geleneksel zanaatkâr statüsünden kurtularak kendi özelliklerinin farkına varmaya başladılar” (Krausse, 2005:7-8).

“Giotto, özellikle belirli bir olayın, zaman ve mekân bütünlüğü içinde resmedilmesinde öncüydü. Bu, eskiye göre çok farklı bir anlayışla işe koyulabilmenin bir ürünüydü. Giotto, “**İblisleri Kovan Francesco**” isimli resminde de perspektif kurallarına uyan bir düzene ulaşmayı amaçlıyordu. (Ek16 Resim 2) Böylece zeminin rengiyle, göğün mavisi arasında bağ kurarken, ilginç bir görselliğe de ulaşıyordu. Bu resimlerinde Giotto, derinlik etkisini, hem renksel hem de çizgisel üslupla sağlayarak, bir kuşak sonraki resamlara öncülük edecek bulgusunu da böylece resmediyordu. Kuşkusuz, Giotto’nun bu modern eğilimleri, natüralist resimde yapılması gerekenler için yeterli olmamıştı; her ne kadar acıyı, üzüntüyü yansıtmaya çalışsa da, ‘insana ve doğala açılma’ anlamındaki üretimler için on beşinci yüzyılın gelmesi gerekmişti. Bilindiği gibi, ancak bu dönemde dinsele olan bağımlılık,

yerini, gerçek dindışı, deneye ve gözleme dayalı bilimsel düşünceye bırakacaktı” (Bulut, 2003: 55).

1443’te Floransalı mimar Alberti, ilk defa “Resim Üstüne İnceleme” adlı eserinde, bir perspektif kuralını ortaya attı. Gözden çıkan bir ışın demeti, gidip nesneyi buluyor ve bir form meydana getiriyordu, Alberti buna “görsel piramit” adını verdi.

Nesne ile göz arasına bir levha yerleştirecek olursa her ışına, yani nesnenin her noktasına, levha üzerindeki bir kesişme noktası karşı geliyordu. Gerçekte bütün bu noktalar birleştirilince nesnenin doğru olarak aktarılması mümkün olabiliyordu. Levha böylelikle “görülebilin dünyanın bir kesimine bakabildiğimiz” bir pencere oluyordu.

Dürer tarafından gerçekleştirilen perspektif makinesi ise Alberti’nin ortaya attığı, levha ile pencere arasındaki benzerliği pek güzel canlandırır. Levhanın yerine bir cam konmuştur, sanatçı camın arkasına yerleştirilen modeli, noktası noktasına camın üzerine aktarır(Ek16 Resim 3).

Çizgisel perspektif, iki boyutlu yüzeylerde üçüncü boyut izlenimi oluşturmada yararlanılan temel yaklaşımlardan biridir. Nesnelerin üç boyutlu görünümünün iki boyutlu bir yüzeye (tuval, kâğıt, fotoğraf vb.), üç boyutlu izdüşümlerinin aktarılmasıdır. Nesnenin kişiye göre pozisyonu, uzaklığı ve açısı gibi diğer etkenlere göre değişim gösterir. Ufuk çizgisi, görüş noktası ve kaçış noktası çizgisel perspektifin temel öğeleridir.

XV. Yüzyılın ilk çeyreğinde bir gurup sanatçı geçmişin düşünceleriyle tüm bağlarını yeniden ele alarak teknik, yöntem ve düşünce açısından yepyeni bir sanat anlayışının ortaya çıkmasına yardımcı oldular. “Kısaltımı kullanabilen Yunanlıların, derinlik yanılması yaratabilen Helenistik ustaların, nesnelerin geriledikçe küçülmelerini öngören matematik yasaları bilmediklerini görmüştük. Şunu da belirtelim: Ufukta kayboluncaya dek gerileyen ünlü ağaç dizisini hiçbir klasik sanatçı çizemezdi. Bu sorunu çözmek için matematiksel araçları sanatçıların eline Brunelleschi verdi” (Gombrich, 2009: 171). Yaklaşık 1427 yılında Floransa yakınlarında Brunelleschi’nin inşa ettiği Santa Maria Novella kilisesi duvarına Masaccio tarafından yapılan Meryem, Aziz Yahya ve Bağışçılar resmi geleceğin sanat dünyasını baştan sona biçimleyecek olan önemli bir bulgunun, perspektifin habercisiydi.

“Masaccio’nun Kutsal Teslis (yani, Baba, Oğul ve Kutsal Ruh) betimlemesi(Ek16 Resim 4) zamanına göre o kadar alışılmamıştı ki, ziyaretçiler ilk bakışta ressamın duvara bir delik açtığını ve yan taraftaki başka bir kilisenin içini gösterdiğini zannettiler. Resimdeki mekânın perspektifine aşırı vurgu yapılmış, figürlerin bedenleri adeta birer heykel gibi üç boyutlu işlenmiştir. Gözü inanılmaz ölçüde yanılan bu kurgusal mekân, insanların o güne kadar alıştıkları tüm görme biçimlerine aykırıydı. Masaccio freskinde yalnız resmin içindeki insanı merkez almakla kalmaz, izleyiciyi de kompozisyonuyla resmin içine çeker. Resmin “merkezi perspektif”le kurgulanan yapısı bütün olayın seyreden kişinin bakışında odaklandığı izlenimini yaratır; çünkü “kaçış noktası” tam göz hizasına, kornişin ilk basamağına yerleştirilmiştir. Resim yöntemleri kullanılarak bu dünyayla öteki dünya birleştirilmiştir. Kompozisyonun entelektüel incelikleri, bu kutsal resme dünyevi bir boyut katar ama kutsal içeriğini de bozmaz. Tasvirin gerçekçiliği resmi çok daha etkileyici hale getirir. Böylece, akılcı bir kompozisyonun duygusal etkiyi kuvvetlendirdiğine tanık oluruz” (Krausse, 2005, 9, 10).

Massacio’ nun resmiyle tarihlenen buluş, mekânsal algının sanatsal anlatımlarda vazgeçilemez bir eleman olarak kabul edilmesinin başlangıcı sayılmalıdır. Bu bulgu, sanatta doğanın ve mekanın güçlü gözleminin yaratacağı devrimin de müjdesidir aynı zamanda.

15. yy. dan itibaren inceleme kitapları çoğaldı ve perspektif, sözgelimi Mantegna ile göz aldatma sanatında kusursuzluğa erişti. 15. Yy. içinde yeniden bir kalkınma başlar. Vitruve ve Euclid’in geometri elemanları tekrar ele alınmış ve perspektifin prensipleri yeniden bulunmuş veya keşfedilmiştir.

Ortaçağ’ın usta-çırak ilişkisi içinde kuşaktan kuşağa aktarılan geleneksel üslup, Rönesans sanatçısının çevresine, yani doğaya ve insana dönmesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. Atölyelerde artık doğrudan modelden çalışılmakta, bir anlamda bilim ve sanat elele yürümekteydi. Uzam içinde gösterilen figürlerin görünümü, bakış noktasına göre değişmesi gerektiğini fark ederek, anatomiye özel bir ilgi göstermeye, iskelet yapısını, eklemleri ve kas sistemini incelemeye başlamışlardı (İpşiroğlu ve İpşiroğlu 2010, 71).

Çoğunlukla Venedik’te çalışmış olan Andrea Mantegna için perspektif, izleyicinin gözüne ve yüreğine hükmetmek için araçtı. İzleyiciyi tamamen içine çeken bir anlayışla perspektifi uygulayan sanatçı, Ölü İsa’ya Ağıt adlı eserinde, izleyiciyi gerçekten İsa’nın ölü bedeninin ayakucuna taşımayı başarır. Bedeni kısaltarak sizi onun yüzüne yakınlaştırır. Seyirci, onun yaralı vücuduna dokunabilecek kadar kendisini, tablonun içinde hisseder.

Mantegna'nın bu etkiyi uygulamak için bu resimde kullandığı kısaltma tekniğinde (*rakursi*), matematiksel kuralların dışına çıkarak, sadece İsa'nın vücudu için neredeyse ters perspektif diyebileceğimiz yöntemi kullanmıştır. Burada ayaklar olması gerektiğinden küçük, baş ise olması gerektiğinden büyüktür(Ek16 Resim5).

Daha sonra, 1492 yılında vefat etmiş olan ressam ve matematikçi Piero Degli Franceschi tarafından ilk defa perspektif konusunda öğretim kitabı yazılmıştır.

15. yüzyılın çizgisel perspektifine ek olarak Leonardo, "*sfumato*" denilen hava perspektifi ekleyerek, derinlik algısını çok daha gerçekçi bir boyuta getirir (Ek16 Resim 6). Bu teknikte, konturları yumuşatan bir hava tabakası, bütün formları dört bir yandan sarmaktadır ve geride sis perdeleri içinde gözden silinen peyzaj, resmin derinliğini izleyiciye aktarmaktadır (İpşiroğlu ve İpşiroğlu 2010, 75).Ressam Leonardo Da Vinci resim düzlemine dik doğruların firar noktasına kullanmıştır.

Albrecht Dürer ise yaklaşık 1515 yılında yaptığı resimde görüş huzmesinin yerine iplik kullanmak suretiyle canlandırmıştır. Dürer, ayrıca Leon Battista Alberti'nin yöntemini de göstermiştir. Bu usulde, düşey bir çerçeveye iplik şebekesiyle küçük karelere bölmektedir. Durağan bir noktadan bakılmak suretiyle, resim yapılacak cismin iplik ağına rastlayan belirli noktaları, aynı şekilde karelere bölmüş olan resim kâğıdına aktarılarak resim yapılır.

Teorik perspektifin gerçek kurucusu ise Cuido Ubaldi'dir. O tarihe kadar yalnız 45 derecelik doğruların perspektif çizimi bilinirken bu kişi, 1600 yılında yazdığı *Perspevtive libri sex* adlı yapıtı ile gelişi güzel yöneltilmiş paralel yatay doğruların firar noktalarının nasıl bulunacağını genel olarak tanımlamış ve çevirip yatırma yöntemlerini kullanarak ispatlamayı sağlamıştır.

Perspektife ilk defa projektif geometriye ait gerçek anlayışı sokan Desargues olmuştur. Daha sonra, Lambertin 1715 yılında Taylor perspektif teorisi adında yayınladığı eserinde o zamana kadar bilinen her şeyi açıklamıştır. Günümüze gelinceye kadar bu teoriler, her gün geliştirilip pek faydalı kısa metodlar bulunmuştur(Hotan,1999:12).

Güzel sanatlarda basamaklı perspektif, değişik açılı, duygusal, estetik perspektif gibi farklı uygulamalar söz konusu olur. Plastik sanatlarda estetik perspektif kullanılır.

Çizilecek bir konunun üç boyutluluğu düşünülerek bu konu ile ilgili boşluk ve kitle sorunlarını görsel olarak çözmek için perspektif yöntemlerinden yararlanmak gerekir. Cisimlerin gözden olan uzaklıklarına göre şekil ve renklerin belirtilmesi perspektifsel çalışmaları oluşturur. Doğanın ve nesnelerin göz ile görüldüğü gibi bir düzlem üzerinde belirtilmesi Grek uygarlığı, Çin imparatorluğu, Roma sanatı, Rönesans dönemleriyle yakın çağda ayrıcalıklar göstermektedir. Bu nedenle perspektife ilişkin yöntemler, kuramsal ve uygulama alanındaki bütünlük 20.yy.'ın ikinci yarısına kadar gelişme gösterir.

Günümüzde, bir yapının perspektif görünümü bilgisayar ve diğer elektronik araçlarla yanlışsız olarak çizilebilir. Ancak sanatsal yeteneklerle boyanmış veya çizilmiş bir perspektif resim, sanat tarihinin bütün dönemlerinde olduğu gibi bütün çağdaş sanat akımlarında da derinliği, bütünlüğü ve devamlılığı daha canlı ve inandırıcı olarak göstermektedir.

2.10.3.Perspektifin Türleri

Cisimlerin, gözümüzün gördüğü şekle benzer özelliklerindeki, üç boyutlu(hacimsel) anlatımını bir görünüşle ifade etmek için çizilen resimlere perspektif resim diyoruz. Perspektif resimler, cisimlerin görünen dış kısımlarına ait yüzey ve kenarların anlatımını sağlar. İzdüşümler, izdüşüm düzlemleri, bakış noktaları, cisimlerin uzaydaki konumları ve cismin köşelerinden geçen ışınların izdüşüm düzlemine dik veya eğik olmasına göre elde edilir. Dört çeşit iz düşümünden bahsedecek olursak: Cismin, izdüşüm düzlemine dik bakılarak elde edilen görünüşüne “dik izdüşüm”, izdüşüm düzlemlerinin önünde belirlenmiş açılar kadar döndürülmesinden sonra elde edilen görünüşe “dik aksometrik izdüşüm”, cismin yüzeyleri, izdüşüm düzlemlerine paralel olacak şekilde yerleştirildikten sonra, izdüşüm düzlemlerine paralel olacak şekilde yerleştirildikten sonra, izdüşüm düzlemine eğik bakılarak elde edilen görünüşe “eğik izdüşüm” diyoruz. Bu üç şekilde açıkladığımız izdüşümler paralel izdüşümdür ve bakış noktası sonsuzda kabul ederiz. Cismin köşelerinden geçen ışınlar birbiriyle paraleldir. Cismin yüzeylerinin izdüşüm düzlemine göre paralel yerleştirilmesinden sonra, uzaydaki belirli yakın bir noktadan bakılarak elde edilen görünüşe “konik izdüşüm” diyoruz. Bu izdüşümde, ışınlar bir noktadan çıktığından konik olur ve cismin derinlik ayrıntıları arkaya doğru birbirine yaklaşmış gibi görünür(Doğan,1991:19)

Perspektif; çizgi perspektifi ve hava perspektifi olmak üzere iki bölüme ayrılır.

2.10.3.1.Çizgi Perspektifi

Eşyaların biçimlerini, çizgilerini ve noktalarının gösterdiği yönlerde çizerek, görüntü meydana getiren kurala denir.

Yolun iki kenarında birbiri ardına sıralanmış eşit boydaki telefon direklerine bakıldığında boylarının gerilere doğru gittikçe küçülmekte olduğu görülür. Yine bir yolun ya da demiryolunun ortasında durarak ileriye doğru bakılırsa bu paralel doğruların ufka doğru daraldıkları ve nihayet de uzaklarda bir noktada birleşmiş duruma geldikleri görülür. Bu durum gözlemlendiği gibi ayrıca, raylar arasındaki paralel traverslerin de yatay uzunluklarının kısaldığı hem de birbirleri arasındaki aralığın gittikçe daraldığı görülür. Doğada bulunan tüm nesnelere, duruş ve bakışımıza göre türlü görünümlere bürünürler(Çağlarca,1991:14). Çizgi perspektifinde eşyaların çizimi geometrik kurallara ve orantılara bağlıdır. Örneğin, bir eşya gözden uzaklaştıkça, gözden uzaklığının karesinin tersi ile orantılı olarak küçülür.

2.10.3.2.Hava Perspektifi

Nesneler uzaklaştıkça atmosferin etkisi ile renkleri daha silik ve donuk görünmektedir.Havanın yoğunluğu,içindeki toz zerrecikleri,buharı,günün değişik saatlerindeki ışık,renklerin görünümünü etkiler.Hava tabakasının bu özelliği renklerin ve biçimlerin uzaklaştıkça net ve parlak görünmelerini engeller.Aynı renk yoğunluğuna sahip olan renkten yakın olanı daha parlak ve net,uzak olanı daha donuk ve mat görünür.Aynı zamanda uzaklaşan nesnelerin kenar çizgileri ve açık-koyu etkileri de netliğini yitirir,atmosfere karışmış lekeler gibi görünür.(Etike,2001;34)Renk perspektifi konusunda en çarpıcı örnekler empresyonizm sanat akımından verilebilir.Özellikle Monet'in günün değişik saatlerinde yaptığı çalışmalar bu konu için güzel örnektir. Günümüzde ise Julian Beaver gibi kaldırımara resim yapan sanatçılar perspektifi resimlerinde yanılısama yaratmak için kullanmışlardır.

Eşyaların gözden uzaklıklarına göre taşıdıkları renk halini belli eden kurallara denir. Eşyalar gözden uzaklaştıkça renkleri solgunlaşır. İşte bu solgunlaşmayı her uzaklık planı içinde tıpkısına gösterme işi hava perspektifinin kurallarına uymakla olur. Örneğin gözden gittikçe uzaklaşan kırmızı veya mavi arabanın öz rengi perde perde solar, ölgünleşir. Bu solma göz ile nesne arasındaki havanın değişik tonlarda yani birisinin rengi kuvvetli diğerinin ise kuvvetsiz ve solgun görünmesi bu eşyalar arasındaki uzaklık ve araya giren hava kalınlığından ileri gelir.

Hava, nesnelere çeviren, kuşatan, nesnelere, içinde yer aldığı bir ortamdır. Gözümüzü, bakışımızı nesnelere çevirdiğimiz zaman, doğrudan doğruya nesnelere dünyası ile temas etmiyoruz. Çünkü gözümüz ile nesnelere arasında hava bulunuyor ve hava, kendi başına saydam, renksiz olmakla beraber, büyük tabakalarda mavimsi görünüyor her ne kadar o saydam olarak kalıyorsa da, ufka doğru uzayan nesnelere mavi bir titreşim verir. İşte nesnelere havanın verdiği bu mavimsi titreşim, nesne tabakalarının boydan boya geçer ve aynı zamanda nesnelere arasındaki boşlukları doldurur. Böylece renk lekeleri arasında bir denge meydana getirir ve renklerden ibaret olan objeleri, bir hava- uzayı içinde kavramamızı sağlar(Tunalı,1983:84).

2.10.4.Perspektifin Temel Unsurları

2.10.4.1. Yer Çizgisi (zemin çizgisi) : Düşey olarak konan resim düzleminin yatay yer düzlemiyle yaptığı ara kesite “yer çizgisi” denilmektedir. Perspektif içindeki yüksekliklerin ölçümünde yatay bir referans olarak kullanılan düzlemdir. Bu düzlem, izleyicinin üzerinde durduğu zemin, yelkenlinin yüzmekte olduğu göl yüzeyi veya binanın üstüne oturtulduğu platform olabilir. Bir iç mekânı çizerken döşeme, bir natürmort çizerken masa üstü de yer düzlemi olarak işlev görebilir(<http://www.sanatevi.com/etiket/perspektif>).

2.10.4.2. Ufuk Düzlemi: Ayakta duran bir insanın göz hizası olan zeminden 160 cm yukarıda, zemin düzlemine paralel bir düzlemdir. Bu düzlemin resim düzlemini keserek oluşturduğu ara kesite “ufuk çizgisi” denir. Ufuk düzleminin yeri değiştirildiğinde farklı perspektif görünüşler elde edilir(http://www.fotografya.gen.tr/issue-13/ttasarim/t_cellek.html).

Ufuk çizgisinin altında kalan nesnelere üstü, üstünde kalan nesnelere altı görülür. Tam ufuk çizgisi hizasında bulunan nesnelere ise ne altı, ne de üstü görünmez. Ufuk çizgisini biraz daha açacak olursak; Ufuk çizgisi resim düzlemini yatay olarak keser ve yer düzleminden yukarıda, gözleyen göz seviyesi hizasında yer alır. Göz hizasından çizilen normal bir perspektifte ufuk çizgisi, gözleyen ayakta olması durumunda gözlerinin yer düzlemine olan uzaklığı ile aynı hizadadır. Ufuk çizgisi, bir sandalyeye oturmuşsak aşağıya, ikinci kat penceresinden bakıyorsak yukarıya, bir dağ tepesinden bakıyorsak iyice yukarıya kayar.

Ufuk çizgisi gerçekte görünmüyor olsa bile, tüm kompozisyon için referans oluşturacak bir yatay çizgi olarak işlev görmek üzere, resim yüzeyi üzerine hafifçe

çizilmelidir. Göz hizamızdaki bütün yatay düzlemler, ufuk çizgisiyle çakışan birer çizgi gibi gözükecektir. Ufuk çizgisinin altında kalan yatay düzlemlerin tepesi, üstünde kalanların ise altı görülecektir(<http://www.sanatevi.com/etiket/perspektif>).

2.10.4.3. Göz Noktası - İstasyon Nokta - Gözlem Noktası- Görme Konisi: Gözlenen ve gözleyen arasındaki mesafeyi belirler. Göz noktası objeye yakınsa, kaçma noktaları birbirine daha yakındır; göz noktası objeye uzaksa kaçma noktaları birbirinden daha uzaklaşır. Gözlenen yüzeyler eşit açı yapıyorlarsa (45°) kaçma oranları eşit olur. Aksi halde obje resim düzlemine eşit olmayan açılarla döndürülmüş ise yüzeyler farklı oranlarda gözden kaybolacaktır(http://www.fotografya.gen.tr/issue-13/ttasarim/t_cellek.html).

Görünüşteki bütün devingen niteliklerine karşın bir perspektif çizimi, belirli bir zaman kesitinde ve belirli bir bakış açısından görülen, tek, durağan bir imgedir. Bakış noktamızı sabitlediğimiz anda, olağan görüş alınımız, gözden dışa doğru genişleyen bir koni biçiminde uzanır. Bu görme konisi, orta bakış eksenine $15^\circ - 30^\circ$ açılar yapan bakış çizgilerinden oluşur.

Bir perspektif çiziminin sınırları içinde neleri katmak istediğimize ve bakış açımıza karar verirken, görme konisi bir rehber işlevi görebilmelidir. En yakın planın ancak çok küçük bir bölümü görme konisi içinde kalır. Gördüklerimizi içine almak üzere ötelendikçe alanı genişler. Böylelikle orta plan ve uzak plan daha geniş olarak görüş alanımız içinde yer alır(<http://www.sanatevi.com/etiket/perspektif>).

2.10.4.4. Resim Düzlemi: Resim düzlemi düşeydir ve cisimle bakış noktası arasındadır. Bir perspektif çizerken, gördüklerimizi bir çizim yüzeyine imgesel, saydam bir resim düzleminden geçirerek aktarırız; böylelikle, çizim yüzeyi resim düzlemiyle özdeşleşir. Bu resim düzlemi görme konisini keser ve her zaman orta bakış eksenine bir dik açı oluşturur. Dolayısıyla, bakış çizgimizi sağa- sola veya yukarı-aşağıya kaydırduğumuzda, resim düzlemi de onunla birlikte yer değiştirecektir(<http://www.sanatevi.com/etiket/perspektif>).

2.10.4.5. Resim Düzleminin Saptanması: Göz noktası yerleştirilince, bir sonraki işlem, görülmek istenen resmin dış köşelerini belirlemek için görüş eğrisini ifade eden iki çizgi çizilir. Bu çizgi görüş merkezini saptar. Görüş açısı içinde kalan perspektif imge odaklanmak için görüş merkezine dik düzlem üzerinde oluşur. Resim düzlemi denilen bu düzlem bir çizgi ile görselleşir(http://www.fotografya.gen.tr/issue-13/ttasarim/t_cellek.html).

2.10.4.6. Kaçma Noktası veya Kaçma Noktaları: Ufuk çizgisi üzerinde yer alır. Gözden sonsuza doğru uzaklaşan çizgiler bu noktada birleşirler. Bir diğer tanımla da kaçan çizgilerin odaklandığı noktalardır.

2.10.4.7. Kaçan Çizgiler: Görme veya kaçma noktalarından çıkıp, açıları genişleyerek sonsuza kadar uzanan çizgilerdir.(Artut,2006:165)

2.10.4.8. İzdüşümü: İzdüşümü çizim yöntemleri mimarların, tasarımcıların ve mühendislerin tasarladıklarını diğer kişilere aktarmak için yararlandıkları yollardan biridir. Bir nesnenin bir düzlem üzerine düşürülen görüntüsüne iz düşüm denir. Bir nesneye ışık verildiğinde bir düzlem üzerine gölgesi düşer bu gölge o nesnenin iz düşümüdür. Nesneye önden ışık verildiğinde ön görüntüsünün iz düşümü oluşurken üstten ışık verildiğinde üst görünüş iz düşümü, yandan ışık verildiğinde yan görünüş izdüşümü oluşur.

2.10.4.9. Derinlik: Üç boyutlu nesnelere ve mekândan oluşan bir dünyada yaşıyoruz. Nesnelere mekânda bir yer işgal eder, sınırlarını tanımlar ve ona bir form kazandırır. Öte yandan mekânın işlevi, nesnelere ilişkin incelemeimizi çevrelemek ve bir derinlik kazandırmaktır. İki boyutlu çizimlerle, gerçeğin üç boyutluluğunu nasıl simgeleyebiliriz?

Mekâna baktığımızda, içindeki formların kendi aralarındaki ilişkilerini okuruz. Bu mekânsal algıları çizdiğimizde ise, resimsel bir mekân yaratırız. Resimsel mekân, düz, derin veya belirsiz olabilir; ancak her durumda bir yanılsamadır. İki boyutlu bir yüzey üzerinde var olmaktadır. Ancak gördüklerimizi, üçüncü bir boyutta bir derinliği varmışçasına okumamızı sağlamak üzere görsel sistemimizi uyaran bazı temel teknikler vardır. Bu teknikler, çizgi, biçim, değer ve dokuların bazı görsel öğelerine gösterdiğimiz tepkiye dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu teknikleri kavradığımızda, bir imgeyi, izleyene yaklaşıyormuşçasına öne çıkartabilir, ya da mekânın derinliklerine çekiliyormuş gibi gösterebilir. Bir formun yassı veya oylumlu görünmesini sağlayabiliriz. Formlar arasında mekânsal ilişkiler oluşturabiliriz. Görsel derinlik veren ipuçları ise şunlardır;

2.10.4.10. Boyut: Nesnelere tanımlamak ve sınıflandırmak için gerçek boyutlarla aralarındaki apaçık farklılıkları görmezden gelme yeteneğimiz, ilginç bir kavramsal fenomendir. Boyutsal veya nesnel değişmezlik olarak bilinen bu fenomen, nerede ve ne kadar

uzakta olurlarsa olsunlar, belli sınıftaki nesnelere hep aynı büyüklükte ve değişmez bir renk ve dokuda algılamamızı sağlar.

Bizden eşit uzaklıktaki iki özdeş nesne, aynı büyüklükteymiş gibi gözükcektir. Biri bizden uzaklaştıkça boyutu küçülür gibi olacaktır. Boyuttaki bu görülür değişim, bize derinlik konusunda görsel ipucu sağlayacaktır. Farklı boyutta iki benzeşen veya özdeş imge gördüğümüzde, daha büyük olan yakında, daha küçük olan ise uzaktaymış gibi etki edecektir.

2.10.4.11.Üst Üste Binme: Bir biçimin diğerinin önünde olduğunu ve arkadakinin bir bölümünü görüşümüzden gizlendiğini düşünme eğiliminde olduğumuz için, birbiri üstüne binmiş iki biçim de derinlik yanılsaması yaratacaktır. Kendi başına, üst üste binmenin yanı sıra, oylumlu kenarlar, değer ve dokuda farklılaşma, çizgi süreksizliği gibi derinlik yanılsaması veren başka ipuçlarının da kullanılması durumunda, üst üste binen nesnelere arasında daha fazla bir boşluk varmışçasına bir derinlik duygusu verilebilir.

2.10.4.12.Düşey Konumlama: Dümdüz bir zeminde durduğumuzu varsayın. Yer düzlemi uzaklara ötelendikçe ufuk çizgisine doğru yükseliyormuş izlemine verecektir. Yerde duran nesnelere de uzaklaştıkça yükseliyorlarmış gibi etki edecektir. Dolayısıyla, bir şeyin uzaktaymış gibi okunmasını istiyorsak, kompozisyonun yukarılarına kaydırmamız gerekir.

Bir nesne resim düzleminde ne kadar yukarıdaysa, o kadar uzaktaymış gibi etki edecektir. Böylelikle, istiflenmiş bir dizi imge, hele boyut farklılıkları ve üst üste binme ile bir araya getirilmişlerse, bir mekân ve derinlik duygusunu açıklıkla yansıtabilirler(<http://www.sanatevi.com/sanat.derinlik-yanilsama-sanati.html>).

2.10.4.13. Üç boyut: Elle tutulur, hacimsel nesnelere en, boy ve yükseklikleri vardır. Buna üç boyut denir. Bir küp üç boyutludur. Kare iki boyutludur.

2.10.5.Perspektif Kurallarına Uygun Çizimlerde Dikkat Edilecek Noktalar

Bina içi sokak çizimlerinde perspektif kurallarına uygun çizim yapmak için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bina içi çizimlerde, konunun her iki yanının uyum ve birlik içinde görünmesi ve daha iyi çizilebilmesi için çizimi yapılacak binanın sonunda ve ortasında durulmalıdır. Enteriyör çizimde, göz çizgisinin, çizilecek yerin neresinden geçtiği belirlenerek resim kağıdının uygun yerine çizilir. Göz çizgisi üzerinde esas nokta işaretlenir, karşı duvarın eni ve boyu tasarlanarak çizilir. Esas noktadan, çizilen karşı duvarın köşelerine uygun yan duvarların çizgileri (kağıdın kenarlarına kadar)

uzatılır(<http://www.hanimefendi.com/teknik-konulara-gore-resimler/5813-resim-sanatinda-perspektifin-yeri-ve-gelisimi.html>).

Daha sonra kapı, pencere ve eşyaların görünüşleri tek noktalı paralel perspektif kurallarına göre çizilir. Tek kaçış noktalı sokak görünümü çizimlerinde daha iyi bir görünüm elde edebilmek için sokağın ortasında veya ortasına yakın bir yerde durulur. Sokağın görünümüne göre göz çizgisi (ufuk çizgisi) kağıda çizilir. Göz çizgisi üzerinde esas nokta belirlenir. Sokak görünüşleri oluşturan biçimlerin (çatı, dam, yol ve pencere kenarları) kaçan çizgileri esas nokta üzerinde birleştirilerek sokağı oluşturan biçimlerin görünüşleri çizilir. Bir ucu bizden uzaklaşan yatay çizgiler değişir. Eğer bu yatay çizgiler, göz çizgisinin altında ise, uzaklaşan uçlar yukarıya doğru, eğer üstünde ise aşağıya doğru ve göz çizgisinin üzerinde birleşeceklermiş gibi eğim alırlar. İki kaçış noktalı sokak görünüşleri çiziminde, çizilecek sokağın görünümüne göre göz çizgisi belirlenerek kâğıt üzerine çizilir. Göz çizgisi üzerinde kaçış noktaları işaretlenir. Kaçış noktaları, kâğıdın yan kenarına yakın olduğunda, görünüm daha uyumlu bir birlik içinde olur. Ön görünümde yer alan binanın yüksekliği belirlenerek göz çizgisine dik olarak çizilir. Sokaktaki görünüşleri oluşturan biçimlerin kaçan çizgileri (çatı, dam, yol ve pencere kenarları) kaçış noktalarıyla birleştirilir. Kaçan çizgiler üzerinde, sokağı oluşturan biçimlerin görünüşleri çizilir(<http://www.sanaldanumara.net/resim-teknikleri-ve-calismalari/76719-perspektif-resim-teknikleri.html>).

2.10.6. Perspektif ve Modle

Resim sanatı, aynı zamanda üçüncü boyut gereksinmesini ve gerçek mekan görünüşlerini elde etme ilkesini taşır. Bu yolda göze hitap eden vizüel (görsel) imkan ve ilkelerin bazı ana kurallarına uyulur. Perspektif ve modle etme kuralları bu amacın hizmetine girerler. Genellikle resimde iki perspektif yöntem uygulanır: Çizgi ve hava perspektifi. Çizgi perspektifinin aslı, ufuk çizgisine doğru uzanan yatık paraleller meydana getirmektir. Sözcüğü, bir tren yolunun iki rayı ufuk çizgisinde daralıp tek nokta haline gelir. Çizgi perspektifinin bir başka yönü de eşyaların ölçüleriyle ilgilidir. Öndeki nesnenin arkadaki nesneden daha büyük görünmesi gibi. M. Hobbema'nın 17. yüzyılda yaptığı bir resim, çizgi perspektifine ideal bir örnek olarak gösterilebilir (<http://www.tegim.com/egitim/dosyalar/e-j-bolumler/guzel-sanatlar/2126-perspektif.html>).

Hava perspektifine gelince, buda atmosferin nesnelere uzaklık içinde belirleyiş tarzının gözlemidir. Sözcüğü, yakındaki bir nesnenin hangi ayrıntılardan ve parçalardan oluştuğu

görülebilirken, aynı nesnenin uzak olan görünümü toplu tek bir bütün halinde kavranır. Batı resminin bu perspektif kuralları uygulayan ilk ustaları Helenistik çağa, M.Ö.4 yüzyıla kadar iner (Tansuğ,1995: 9).

Perspektif, resimde bir mekân derinliği yaratmak gereksinmesinden doğar. Ama bunun kaçınılmaz bir gereksinme olduğu her zaman söylenemez. Genellikle perspektif kurallar üzerinde ısrar klasik Batı resmini doğacı ve gözlemci eğilimlerinin sonucudur. Perspektif kuralları uygulama yeteneğinin, gelişmiş bir resim anlayışını içerdiği düşüncesi de yanlıştır. Perspektif kuralların uygulanmadığı, bozuk uygulandığı ya da kasten bozulduğu, çeşitli perspektif bakış açılarının birbirine karıştırıldığı resimler bazı durumlarda perspektif kuralların uygulandığı resimlerden daha başarılı, daha etkilidirler. Hatta bir bakıma perspektif kuralları ihmal ederek yüzeysel anlayışa bağlı kalan bazı resim üslupları, resmin temel fonksiyonlarını, insanla olan psikolojik yakınlığını daha derinden yansıtırlar. Gerek Bizans çevresinde, gerekse Avrupa Ortaçağında resmin yüzeysel bir anlayışa bağlandığı görülür. Ancak Rönesans'la birlikte Antikite'ye dönüş, perspektif kuralları yeniden resme getirmiştir. Bu da Avrupa'nın Rönesans'tan sonraki bilimsel yönelişlerine paralel bir olgudur. Perspektif kurallarına yeterince uygun bir resim, yerini aldığı mekâna yeni bir mekân, bir çeşit resim mekânı getirir. Buna resmin (fenestra aperta) (açık pencere) niteliği denmiştir. Buna karşılık yüzeysel Bizans ve Ortaçağ resimlerinin gerçek mekânı, yer aldıkları kilisenin ya da herhangi bir tarihsel yapının mekânıdır. Böyle bir durumda mimari mekân içinde yer alan seyirci, resimle aynı atmosferi soluyarak, onunla derin bir psikolojik birlik sağlar. Yüzeysel resim üslupları; sözgelisi, Bizans'taki frontalite (cepheden tasvir) anlayışı seyirciyle dolaysız, içten bir ilişki kurmak amacına yönelmiştir (<http://www.tegim.com/egitim/dosyalar/e-j-bolumler/guzel-sanatlar/2126-perspektif.html>).

Modern çağ resim yorumlarının hemen hemen hepsinde perspektif kurallar önemli rol oynamaz. Çünkü kişisel biçim yaratma özgürlüğü sanatın katı kurallarıyla savaşıır. Resimde yüzey zevki ve anlayışı ön plana geçer.

Resimde plastik (üç boyutlu) bir görünüm elde etmek amacıyla, biçimleri modle etmek (mekân içinde kendi hacimleriyle bir yer tutma izlenimini vermek) yoluna başvurulur.

Biçimleri modle etmek de, resmin başlıca araçlarından iri olan ışık-gölge zıtlıklarından yararlanmak ya da rengi bu amaç uğrunda kullanmak demektir. Nesnelere bu yoldan bir biçimsellik ve bize, gerçek oldukları izlenimini veren bir nitelik kazanırlar. Chiaroscuro

(Claire-obscure) adı verilen modle ediş tarzında, ışıklandırılmış bir nesnenin gölge verdiği ve bir yanının öbür yanından daha aydınlık olduğu ilkesi geçerlidir. Rengin bu ilkeye bağlılığı ise, koyu ve açık renk tonlarının kullanımıyla ilgilidir. Chiaroscuro tarzında modle ediş, ressamlarca öteden beri bilindiği halde salt renk kullanımı yoluyla modle etmek 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. İlk önce Fransız ressamı Paul Cézanne'ın bu çabası, nesnelere küre, silindire, küp, piramit vb. gibi, temel geometrik öğelere indirgeyerek çağdaş resmin temellerinden birini hazırlayışına paraleldir. Cézanne'ın bu amaca uygun herhangi bir natüremortu bu temel geometrik yaklaşım konusunda bilgi verir (<http://www.tegim.com/egitim/dosyalar/e-j-bolumler/guzel-sanatlar/2126-perspektif.html>).

2.10.6.1.Derinlik, Mekân, Yüzey, Perspektif ve İşlev (Fonksiyon)

Mekân, kütlenin tersidir. Işık-gölge, kütle ve mekân ilişkisinin sonucudur. Bir yüzeye yapılan resimlerde en büyük sorunlardan bir mekân, kütle, ışık-gölge ilişkisinin düzenlenmesidir. Belli renklerin açık, koyu farklılıkları çizgilerde incelik kalınlaşmaları uzaklık-yakınlık ve ışık-gölge etkisi vermektedir. Bir başka şekliyle derinlik algısı çizgilerin, açık ve koyuların en basit bileşmelerinden elde edilir. “Uzayın derinlik derecesinin hiçbir önemi yoktur. Önemli olan sadece bu derinliğin duyulabilmesidir.” İki boyutta, hacim ve derinlik oluşturmada ilk akla gelen belli kuralları ile bulunan çizgi ve hava perspektifidir. “Yüzeyin bir masal dünyasının derinliğine dönüşmesinde de derinlik izlenimlerini getiren renk kavrayışında payı olmalıdır.”İnsanın derinlik algısına karşı duyarlılığı, sanatçıya belirli bir anlatım olanağı sağlar. Elimizdeki düz yüzeye koyduğu nesnelere, iki boyutlu yüzeyi, üç boyutluymuş gibi gösterebilir. “Derinlik etkisi, hareket halindeki şekillerle belirttiği zaman en kuvvetli etkiyi yapmaktadır.” Bu yeni boyutla sanatçı, seyircinin alışkanlığına uyan ya da aykırı düşen bir mekân oluşturabilir. Mekân nesneyi görme biçimidir. Mekân öncelikle sanatsal biçimin ürünüdür. Ancak biçimin kurulmasında birbirleriyle bağıntılı, iki farklı etkinlik vardır. Bunlardan iki biçimin derinliği, diğeri ise bütünlüğü içinde mekânın inşasıdır. Giotto'yla birlikte resim sanatı doğaya yaklaşarak görüneni biçimsel olarak benzetme yoluna giderken, eşyayı biçim içinde göstermektedir. Massaccio'da ise mekân gerçekliği, resim yapısının temelini oluşturmaktadır. Merkezi perspektife bağlı mekân tasarımı, simgesel biçim olarak batı resmini özelliğe mahkûm edip, plastik görmeyi daraltmıştır. “Resim ile mekân karşılıklı olarak birbiri içinde vardır. Biri ontolojik, diğeri timseldir. O halde çağdaş resmin, figüre karşı olduğu gerekçesiyle mekânın dışlanabileceği iddiasıyla bir yanılgıdır. Burada önemli olan bir mekânın yüzeyselleşme eğilimidir. Her resim öncelikle bir biçimleme

etkinliğidir. Bu işlemin nesnesi tuvalin reel varlığı ile hesaplaşmasıdır.” Resimsel mekânda tuval yüzeyi ile özdeşlenen renkli alan, sembolize etmek imkânı bulunmadığı için resmin sınırları içindeki göstergelerden birini üstlenmek zorundadır. 20. yüzyılda, oylumlama etkisini karşıtıyla güçlendirme isteği ön plandadır. “Sanatsal biçim, malzeme ve içeriğin ötesinde, mekânsal yapıda teşekkül etmekte olup, sonuç itibarıyla canlı ve devingen bir mekânın ögesidir. Dolayısıyla resmin temelinde, yüzeyin iki boyutluluğu ile nesnenin üç boyutluluğu arasındaki hesaplaşma yatmaktadır... Beckman: Resmin soyut yüzeyini biçimlendirmek için boy, en ve derinliği belirli bir düzeye getirmiştir. Böylece de mekânın sonsuzluğuna karşı kendini koruduğunu söylemektedir. Önemli olan konu değil, bu konunun resim aracılığıyla yüzeyin somut yapısına taşınmasıdır. Değişik iç yüzeylerin resmine verdiği derinlik daha önce perspektifle sağlanan derinliğin yerini mükemmelin almıştır.” 15. yüzyıl Floransa ressamları perspektifi keşfederek resimde çoğu kez mekânı bir boşluk gibi kullanmışlardır. “Boş mekânların tasarlanmasını çağdaş sanatta Cezanne’a borçluyuz. Cezanne mevcut nesnelerin renk muhtevalarına irca etmesini bilmiştir. Böylece renklere ait bir öteki dünyada geçmişle herhangi bir ilintisi olmayan yepyeni bir hayat bağlamış oluyordu.” Leonarda de Vinci ile 16. yüzyıl Venedik Ressamları, perspektifi bir boşluk değil, atmosferle dolu bir mekân olarak görmüşlerdir. Atmosferle dolu bir geniş mekânı betimlemek için de hava perspektifini kullanarak çizgi perspektifinin eksiklerini gidermişlerdir. “Genellikle resimde iki perspektif yöntem uygulanır: Çizgi ve hava perspektifi. Çizgi perspektifinin aslı ufuk çizgisine doğru uzanan yatık paraleller meydana getirmektir. Çizgi perspektifinin bir başka yönü de eşyaların ölçüleriyle ilgilidir: Öndeki nesnenin arkadakinden büyük görünmesi gibi. Hava perspektifine gelince bu da atmosferin nesnelere mesafe içinde belirleyiş tarzının gözlemidir. Sözcüğü, yakındaki bir nesnenin uzak olan görünümü toplu, tek bir bütün halinde kavranmaktadır.” Atmosfer resimde renk yardımıyla mümkün olduğundan, nüanslarla dolu üç boyutlu bir etki yaratır. Modern çağın resim yorumunda perspektif kuralları önemli rol oynamaz. “Çünkü kişisel biçim yaratma özgürlüğü sanatın katı kurallarıyla savaşıyor. Resimde yüzey zevki ve anlayışı ön plana geçer.” Lautrec “Monsieur Boileau Kahvede” adlı resimde, mekânı sınırlayarak izleyici odaya sokar. Masanın çerçeve ile kesilmiş olan iki köşesi, resimdeki, resimdeki mekândan izleyicinin bulunduğu mekâna geçerek, gözü ortadaki mekâna ulaştırır. Picossu’nun “Guarnica” adlı resminde ise mekân ve mekânda yer alan nesnelere olağan değildir. Bir katliam sahnesi anlatılmaktadır. Bu sahne ana olayın üzerine kuruludur. Seyirci ne evin içindedir, ne de dışında; ışık ne gün ışığıdır, ne gece ışığı. Mondrain, resminde mekânı silmek istiyordu. Çünkü yüzey resmi ise bu anlayıştan doğuyordu. Ama yüzeyi de ortadan kaldırmak gerekiyordu. Bu da yolu, yüzeyleri boyu boyunca dikine ve enine kesen

doğruları bulmaktı. Tablolarında mekânı yeniden düzenlemiş resim ve mimari, en dolaysız iç içe anlama ulaşmıştır. Uzakdoğu resimde, çizgi ile boş yüzey arasında tanık olunan ilişki her şeyin özü olan sonsuz boşluğun renge benzer bir işlev üstlendiğini ortaya koyar. “Biçim ile fonksiyon (işlev) arasında o kadar sıkı bir bağlantı vardır ki... Bir biçim ile karşılaştığımız zaman yapmamız gerekli olan şey biçimin strüktür elemanları ile fonksiyon yönünden gösterdiği olanaklar arasında bir bağlantı kurmak, bu bağlantıyı biçimin incelenmesinde daima göz önünde tutmak, biçimdeki bütün gelişim olanaklarını ve diğer biçimler ile arasındaki fonksiyonel (işlevsel) ilişkileri araştırmaktadır.” 18. yüzyılda büyük klasik üsluptaki anlatı resim sanatının ölümünün ardından, peyzaj resmi de önemli bir konuma gelmiştir. Ressam Klee resimde önemli olan biçim değil de, işlevdir derken; işlevi dış kalıbın değil, gelişme sürecinin, canlının ve onu zaman süreci içindeki amacı olarak görmüştür. Dıştan içe, yüzeyden derine giden bir inceleme oluşma, gelişme söz konusudur. Sanatçı görünen ve yetinmeyip görünenlerin ardındaki sorunlar üzerinde başladığında, işlev olarak noktanın hareketinden çizgi, çizgiden yüzey, yüzeyden hacim oluşturmaktadır. Sanat görüneni vermez. Onun işlevi görünmeyeni görünür kılmaktır. Rengin dizimsel yapıdaki işlevi ile yüzey arasında organik bir ilişki vardır(<http://www.msxlab.org/forum/soru-cevap/216815-resimde-hareket-ve-bicim-nedir.html>).

2.10.7. Sanat Eğitiminde Perspektifin Yeri

Yukarıda çok geniş bir şekilde perspektifi ele almıştık şimdi hatırlamak için hatırlatacak olursak bilindiği gibi perspektifi anlam olarak en çok “bakış” sözcüğü karşılır. Bu, organımız olan göz veya akıl gözümüzle, bulunulan noktadan mekâna, zamana ve olaylara bakış anlamına gelir. Perspektifin en kapsayıcı tanımı böyle yapılabilir diye düşünüyorum. Mekânın ve mekânda düzlemin sorunları, nokta, doğru, düzlem ve hacim elemanlarıyla ele alınıp çözüldüğüne göre, bu öğelerle kurulan perspektif şöyle tanımlanabilir: Konunun yapısının görüldüğü gibi, ölçülü veya mantıklı olarak, boyutları duyumsatılarak bir düzlemde gösterilmesidir. Konu, sistematik ve temel olarak iki bakış ile ele alınabilir; birincisi, göz organıyla bakış, diğeri de akıl gözüyle.

Birinci tür bakış olarak perspektif, bir konunun, belli bir uzaklıktan gözün gördüğüne benzer bir biçimdeki görüntüsünün elde edilmesidir. Bu tür perspektif, fotografik görüntüye benzer. Fotografik perspektifler, noktaya göre izdüşüm yöntemiyle, onun kısa yol uygulamalarıyla, geometrik yollarla elde edilir ve geliştirilir.

Görsel sanatlar alanının her dalında eğitim verilirken, bir altyapı bilgisi olarak öğrenciye fotografik perspektifin bilgisi kazandırılır. Bu bilgi, seyirciye göre konunun uzaydaki bütün duruş şekillerini ve zamana bağlı olarak gün ışığı ile yapay ışık kaynağı altında gölgelerinin şeklini bulma becerisini öğretmeyi amaçlar. Ayrıca bu kapsamda perspektifte gerçek büyüklükleri bulma yönteminin bilgisi verilir ve renk sorunları hakkında da yine aynı şekilde öğrenci bilgi sahibi olur. Fotografik perspektifin çizgisel kuruluş sorunları, sistematik bilgiyle, ton ve renk sorunları da sezgiyle çözülür. Ölçülü veya çalacakalemlerle yapılan bu tür perspektif, bazı bilgi kaynaklarında “artistik perspektif”, “konik perspektif”, “mimari perspektif”, “merkezi izdüşüm” gibi başlıklarla da adlandırılabilir.

Perspektifin ikinci türü de konunun kendi varlık gerçeğine uygun olarak, sonsuzdan bakıldığı biçimde, bir düzlem üzerinde elde edilen paralel izdüşümdür. Bu da sistematik bir görme, gösterme biçimidir ve kolay uygulanabilen bir yöntemdir. Güzel sanatlar alanında ise bazı nedenlere bağlı olarak kullanılır. Bu tür perspektifte konunun büyüklük bilgisi, resim içinde gösterilebilir; başka resimsel anlatımlara eşlik edebilir. Uluslararası standartlara göre belirli uygulama biçimleri vardır ve “endüstriyel perspektifler”, “paralel izdüşümle perspektifler” şeklinde adlandırılırlar.

Görsel sanatlar alanı, şekil verme ve şekil bulma alanı olduğuna göre, konunun ölçüyle veya mantıkla bir düzlem üzerinde var olan boyutlarıyla gösterilme teknikleri, tasarlama, konuyu geliştirme bakımından yaşamsal önem taşır. Perspektif bilgisi, bu nedenle önemlidir. Bu bilgi, geometrik şekiller aracılığıyla serbest formlara varmak üzere, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene varma ilkeleriyle verilir. Perspektif bilgisi, geometrik şekillere ilişkin temel bilgiler, merkezî ve paralel izdüşüm, simetri bulma, ışığın yayılması, yansıma prensipleri ve coğrafyaya ilişkin bilgilerden oluşur. Bu alanların bilgilerinin sezgiyle birleşerek yaratıcı etkinlik içinde uygulanması gerektiği söylenebilir. İşte bu yüzden sanat eğitiminde perspektifin yeri çok önemlidir.

2.10.8. Görsel Sanatlar Dersi Müfredat Programında Perspektifin Yeri

Uzayın gündelik hayatımızın bir parçası olduğu bu dönemde, bilinmeyenleri sürekli olarak arama eğilimi, yaratıcı eğilimi, yaratıcı eğitimi zorunlu hale getirmiştir.

Okul dönemi sanat eğitimi, öğrenciye sanatın bir dil olduğunu, kendine özgü tekniğini, düşünsel temeli ve görünel niteliklerini öğretebilmelidir. Estetik kaygı okul dönemi içerisinde oluşturulmalı ve gence kişilik özelliği olarak özümsetilmelidir. Estetik eğitim, pratikte doğa ya da sanat yapıtları karşısında kendine özgü, onlardan zevk almak ve onları güzel, hoş vb. gibi değerlerle değerlendirmelerini sağlamalıdır.

Milli Eğitimin Görsel Sanatlar Dersi genel amaçlarına göre; yaratıcılığın ön planda tutulması, sanatla ilgili hükümlerin verilebilmesi, sanatın yaşama katkısının kavratılması, sanata doğaya sahip çıkan, çevresine düzen ve estetik değerler katabilen bir eğitim sistemi öngörülmektedir.

Görsel sanatlar dersinin sadece bir uygulama dersi olarak görmek dersin amaçlarının tam olarak gerçekleştirilmesini imkânsız hale getirecektir. Görsel Sanatlar dersini veren öğretmenler sınıftaki öğrencilerin hepsinin aynı duyuş, ilgi ve yetenekte olmadıklarının farkında bir plan ve program hazırlamalıdır. Sanatsal ürün ortaya koymanın önemi kadar sanatı bilinçli olarak tüketmenin de önemi büyüktür. Öğrencilerin hayatları boyunca sanat yapan üreticiler veya sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olarak yaşamalarını sağlamak için dersin çok yönlü olarak ele alınması, uygulamanın yanında estetik, sanat tarihi ve sanat eleştirisinin de getirilmesi gerekir.

İyi bir sanat programı, çocuğun ihtiyaç ve eğilimlerini dikkate alır ve onun fizik, akıl ve duyu yönünden gelişmesine ve büyümesine paralel olarak düzenlenir. Başarılı sonuç alabilmeleri içinde çocukların başarıyı kendi içlerinde duymalarını sağlayacak ortamın onlara sağlanması gerekir. Böylece sanat yoluyla öğrenciye kendini ifade imkânı verilmiş olup ruh sağlığına ve kişilik gelişimine katkıda bulunmuş olunacaktır.

Görsel Sanatlar Dersi Müfredat programında, öğrencilerin sadece perspektif kurallarına uygun resim yapma yeteneğini kazanmaları hedeflenmektedir. Günümüz sanat anlayışında perspektif vazgeçilmez bir teknik olarak görülmektedir. Modern sanatta perspektif anlayışı, yerini mekânı hissetme kaygısına bırakmıştır. Esim sanatının elemanlarından olan mekâna, müfredat konuları içinde yer yer değinilmiştir.

Resimde mekân konusu, görsel biçimleme öğeleri, bol figürlü çalışmalar, duyuş, düşünce ve gözleme dayanan çalışmalar konularında vurgulanmaktadır. Bunların yanında,

afiş tasarımı, baskı çalışmaları, röprodüksiyon inceleme ve sanat eserleri konularında da mekân konusu ele alınıp öğrencilere gerekli hatırlatma ve düzeltmeler yapma imkânı verir.

Teorik bilgiler konu öncesi ve çalışmalar sırasında verilir, derslerde kuru bilgiler verilmekten kaçınılmalıdır. Örneğin röprodüksiyon inceleme yöntemiyle resimde mekân duygusunun öğrenciye kavratılması ve öğrencinin kendi çalışmalarında da bunu sağlaması gerçekleştirilebilir. Mekân duygusu ve derinliğin algılanmasını sağlayan temel bilgiler (öndeki büyük arkadaki küçük, nesnelere birbirinin önüne geçmesi, ışık-gölge gibi) doğadan, sanat eserlerinden ve öğrencilerin kendi çalışmalarından örneklerle zenginleştirilmesi konunun çabuk ve etkili olarak kavranmasını sağlayacaktır.

Görsel sanatlar alanının her dalında eğitim verilirken, bir altyapı bilgisi olarak öğrenciye fotografik perspektifin bilgisi kazandırılır. Bu bilgi, seyirciye göre konunun uzaydaki bütün duruş şekillerini ve zamana bağlı olarak gün ışığı ile yapay ışık kaynağı altında gölgelerinin şeklini bulma becerisini öğretmeyi amaçlar. Ayrıca bu kapsamda perspektifte gerçek büyüklükleri bulma yönteminin bilgisi verilir ve renk sorunları hakkında da yine aynı şekilde öğrenci bilgi sahibi olur. Fotografik perspektifin çizgisel kuruluş sorunları, sistematik bilgiyle, ton ve renk sorunları da sezgiyle çözülür.

Perspektifin ikinci türü de konunun kendi varlık gerçeğine uygun olarak, sonsuzdan bakıldığı biçimde, bir düzlem üzerinde elde edilen paralel izdüşümdür. Bu da sistematik bir görme, gösterme biçimidir ve kolay uygulanabilen bir yöntemdir. Güzel sanatlar alanında ise bazı nedenlere bağlı olarak kullanılır. Bu tür perspektifte konunun büyüklük bilgisi, resim içinde gösterilebilir; başka resimsel anlatımlara eşlik edebilir. Uluslararası standartlara göre belirli uygulama biçimleri vardır ve “endüstriyel perspektifler”, “paralel izdüşümlü perspektifler” şeklinde adlandırılırlar.

Görsel sanatlar alanı, şekil verme ve şekil bulma alanı olduğuna göre, konunun ölçüyle veya mantıkla bir düzlem üzerinde var olan boyutlarıyla gösterilme teknikleri, tasarlama, konuyu geliştirme bakımından yaşamsal önem taşır. Perspektif bilgisi, bu nedenle önemlidir. Bu bilgi, geometrik şekiller aracılığıyla serbest formlara varmak üzere, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene varma ilkeleriyle verilir. Perspektif bilgisi, geometrik şekillere ilişkin temel bilgiler, merkezî ve paralel izdüşümü, simetri bulma, ışığın yayılması, yansıma prensipleri ve coğrafyaya ilişkin bilgilerden oluşur. Bu alanların bilgilerinin sezgiyle birleşerek yaratıcı etkinlik içinde uygulanması gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, evren ve örnekleme, deneysel işlem basamaklarına, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda nicel verileri elde edebilmek için deneysel desenden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen nicel bulgular yanında nitel bulgulara da başvurulmuştur.

Eğitim ve davranış bilimlerinde sık sık kullanılan deneysel desenler çoğunlukla fizik ve biyoloji bilimlerinden adapte edilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD), sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2001:21; Walker, 1987:221).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 7. Sınıf görsel sanatlar dersini alan öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda nicel verileri elde edebilmek için uygulama kısmında "deneysel desen" yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde etkisi ölçülen bağımsız değişken araştırmacı tarafından oluşturulur, denekler rastlantısal olarak gruplara dağıtılır ve bağımlı değişken üzerindeki değişiklikler ölçülür (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003:28-29). Bu yönetime ihtiyaç duyulmasının temel nedeni, herhangi bir “şeyin” (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb) etkililiğini ölçmek ve sonucu olumlu ise, bundan yararlanılarak önerilerde bulunmaktır (Ekiz, 2003:99).

Deneysel desen genellikle laboratuvar ortamında yapılır. Denekler çoğunlukla doğal olmayan koşullarda belli bir etkiye maruz bırakılırlar ve bunun sonucunda ortaya çıkan durum

açıklanmaya çalışılır. Eğer çalışmada nedensellik ilişkisi aranıyorsa deneysel desen en güçlü ve içsel güvenilirlik bakımından en etkili çalışma biçimidir (Erdoğan, 2003:130-131).

Deneysel desende çok önemli olan bir nokta araştırmacının şartları değiştirirken aynı zamanda deneydeki grubun birini de kontrol altında tutmasıdır. Deneysel desen araştırmacının şartları manipüle etmesine izin verir (Neuman, 2000:223).

Araştırmada ilköğretim 7. Sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan görsel sanatlarda biçimlendirme öğeleri kazanımları içerisinde yer alan “Perspektif”in gruplardan birine geleneksel öğretim, diğerine ise işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinden birlikte öğrenelim yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış öğretim etkinlikleri ile uygulanarak iki grup arasındaki farklar öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı, görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ve deney grubu öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğretime yönelik görüşleri açısından incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan deney deseni, Tablo 1’de gösterilmektedir ve öntestsontest kontrol gruplu desen sembolize edilmektedir.

Tablo 1
Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

		ÖNTEST		SONTEST
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

Tablo 1’de yer alan sembollerin anlamı şu şekilde açıklanabilir: GD deney grubunu, GK kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₃, deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O₂ ve O₄, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişken) göstermektedir.

Desenin mantığı ise kısaca şöyle açıklanabilir:

1. R, ilgili değişkenler üzerinde sadece şansla oluşan farklara sahip grupları gösterir.
2. O1 – O3, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.
3. O2 - O4, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş her hangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.
4. (O1 – O3) – (O2 – O4), deney değişkenin etkisini gösterir.

Araştırmada uygulanan deneysel desen tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
G _D	T _{1,2}	İDÖBÖYE	T _{2,2,3}	T ₃
G _K	T _{1,2}	Geleneksel	T _{2,2}	T ₃

Araştırmada GD deney grubunu; GK ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da deneysel işlemden önce öntest uygulanmıştır. Öntest olarak deneklere başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre deneklere uygulanan öntestler:

T₁₁ → erişimi belirleme testi ve T₁₂ → resim dersine yönelik tutum ölçeği. Aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara sontest olarak uygulanmıştır (T₂). Ayrıca deney grubuna uygulama sonrası işbirliğine dayalı öğrenci görüşleri tutum ölçeği (T₂₃) uygulanmıştır. Sontest olarak uygulanan erişim testi ve tutum ölçeği 12 hafta sonra öğrencilere kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır (T₃).

Araştırmada ayrıca nitel araştırma yöntemlerine de başvurulmuştur. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına

yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:19).

Araştırmanın denekleri, 2010–201 öğretim yılında, Sivas ilinde milli eğitim bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun 7. Sınıf öğrencilerinden 2 kontrol (toplam 59 öğrenci) ve 2 deney (toplam 53 öğrenci) toplam 4 grup olarak seçilmiştir. Sınıflar yansız atama yoluyla ikisi deney, ikisi kontrol grubu olarak atanmıştır. Katılımcılar deneysel işlem den önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuşlardır. Deney grubunda biçimlendirme öğelerinden perspektif konusu verilirken işbirliğine dayalı öğretim yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri sürdürülmüştür.

3.2. Evren Ve Örneklem

Bu araştırmada deneysel modeli temelinde nicel araştırma geleneği içinde gelişmiş şans esasına dayanan örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma evreninin büyük olmasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiş ve deneysel desen gereği, evreni temsil edecek okulun seçimi “amaçlı örnekleme” yöntemi ile yapılmıştır. Bu yöntemde elemanların ya da ünitelerin dağınık birbirinden uzak gruplar şeklinde olduğu durumlarda örneklemin küme yöntemi ile seçilmesi tercih edilir. Burada, bireylerin değil, grupların örnekleme yapılmaktadır. Yani örneklem olarak seçilen eleman, birey değil gruptur(Kaptan, 1998;121). Bu gerekçe ile araştırmanın evrenini Sivas ili il merkezindeki ilköğretim okulları, çalışma evrenini Sivas ili merkezinde milli eğitim bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulu, örneklemini ise 2010-2011 öğretim yılı 2. döneminde seçilmiş olan ilköğretim okulunda dört yedinci sınıf şubesinden 112 öğrenci katılmıştır. Deney ve Kontrol grupları kura yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre 7-B ve 7-C sınıfları deney grubu, 7-A ve 7-D sınıfları da kontrol grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubu içerisinde yer alan sınıfların seçiminde müdür yardımcıları ile öğretmen görüşlerine, sınıf yapısı ve öğrencilerin önceki yıllara ait bilişsel özellikleri açısından benzerlik gösteren gruplar olmasına dikkat edilmiştir. Hangi grubun deney ya da kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada;

(1) İlköğretim okulları 7. Sınıflar görsel sanatlar dersi programında yer alan “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” ünite kazanımlarından perspektifi, görsel sanatlarla ilgili tanımları, sanat eğitimi ve görsel sanatlarda uygulanan teknikleri içeren başarı testi;

(2) Öğrencilerin görsel sanatlar dersi, görsel sanatlarda teknolojinin kullanımı ve perspektife karşı yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan tutum ölçeği;

(3) Deney grubu öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına öğrencilerin derse yönelik görüşlerini belirlemek için öğrenci görüşleri tutum ölçeği olmak üzere üç(3) farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarının elde edilmesi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Başarı Testi(Erişi Testi)

Bu araştırmada kullanılan erişim testi (Ek 1) Milli Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8 Sınıflar) içerisinde yer alan görsel sanatlarda biçimlendirme başlığı altında görsel sanatların önemli kurallarından perspektifi ayrıca sanat, sanat eğitimi, görsel sanatlarda uygulanan teknikleri ve sanatın elemanları konu başlıklarını içermektedir. İlk hazırlanan erişim testi; uygulanmak üzere hazırlanan ders planındaki kazanımlara göre 20 çoktan seçmeli (4 seçenekli) ve 20 Doğru-Yanlış (doldurmalı) sorudan oluşmuştur. Fakat bu hazırlanan erişim (başarı) testi Tez İzleme Komitesi tarafından akademik düzeyi oldukça yüksek bulunmuş ve öğrencilerin akademik seviyelerine uygun bir hale getirilmiştir ayrıca görsel ağırlığı bulunan sorular ilave edilmiş. Hazırlanan testin eğitim bilimleri, dil bilimi yönünden ve alan öğretim elemanları tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracının ön denemesi Ocak 2011 tarihinde, ön test olarak uygulanmadan önce Sivas ili milli eğitim bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda 8. Sınıfa devam eden 50 öğrenci üzerinde geçerlik ve güvenilirlik açısından uygulanmıştır. Bu işlem sonucunda 65 sorudan oluşan ölçme aracı erişim(başarı) testi; uzman görüşleri, madde güçlük düzeyleri, madde ayırt ediciliği ve toplam madde korelasyonları dikkate alınarak 59 soruya indirilmiştir ve bu 59 soru tamamen çoktan seçmeli olmuştur. Bu kapsamda madde ayırt ediciliği 0,30’un altında

olan maddeler testten çıkarılmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen verilerden yararlanılarak veri toplama aracının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.65 olarak bulunmuştur. Buradan da şu anlaşılmaktadır; uygulamaya alınan denek sayısı arttıkça Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı artma eğilimindedir. Buda tutum ölçeğinin geçerlik-güvenirliğinin 0,60-0,79 aralığında olması nedeniyle erişti testinin oldukça güvenilir olduğunu gösteriyor.

Tablo 3

Uygulanan Erişti (Başarı)Testi Değerlendirme Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayısı	N	Alfa
Cronbach-Alfa	50	0,65

Tablo 3 incelendiği zaman cronbach-alfa güvenilirlik katsayısının (0,65), olduğu görülmektedir. Hesaplanmış olan katsayı 0,60-0,79 aralığında olduğu için. Bu bakımdan erişti testi değerlendirme ölçeğinin güvenilirliğinin iç tutarlılık katsayısı göz önüne alındığında oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.2. Tutum Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan tutum ölçeği (Ek 2) öğrencilerin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin görsel sanatlara, görsel sanatlarda teknolojinin kullanımına , perspektif kuralının uygulamada kullanımına ve görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Tutum ölçeği maddeleri hazırlanmadan önce resim dersiyle ilgili literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırmalar vs.) taranmıştır. Literatür incelemesinden elde edilen veriler yardımıyla tutum ölçeğinin cümleleri araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek beşli likert tipi tutum ölçeğidir. Oluşturulan bu beşli likert tipi ölçeği (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) dereceleme ölçeği şeklinde, yarısı olumlu yarısı da olumsuz olmak üzere toplam 87 madde hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak form, Cumhuriyet Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Dicle Üniversitesinde görev yapan alan eğitimi, dil bilimciler, bioistatistik uzmanı ve eğitim bilimleri öğretim elemanlarına inceletilmiş ve öneriler çerçevesinde ölçek yeniden düzenlenmiş ve 45 maddeye indirgenirken ayrıca iç tutarlılık katsayılarına bakılarak indirilmiştir. Daha sonra ilköğretim 7. Sınıfa devam eden 47 öğrenci

üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS for Windows 15 istatistik programına yüklenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen verilerden yararlanılarak veri toplama aracının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.54 olarak bulunmuştur. Bu veri Cumhuriyet Üniversitesinde görev yapan bioistatistik alan uzmanları tarafından yeterli bulunmayarak; uygulamaya daha fazla öğrenci katılarak Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının tekrar hesaplanması yapılmıştır. Daha önceki uygulamaya ilave olarak 40 ilköğretim 7. Sınıf öğrencisine daha uygulanmış ve toplamda 87 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen verilerden yararlanılarak veri toplama aracının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.65 olarak bulunmuştur. Buradan da şu anlaşılmaktadır; uygulamaya alınan denek sayısı arttıkça Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı artma eğiliminde olduğu görülmüştür. Buda tutum ölçeğinin geçerlik- güvenirliliğinin 0,60-0,79 aralığında olması nedeniyle tutum ölçeğinin oldukça güvenilir olduğunu göstermiştir. Fakat tutum ölçeğindeki öğrencilere uygulanacak olan 45 maddenin fazla olduğu tez İzleme Komitesi tarafından ifade edilmiş ve bunun sonucunda 45 maddelik tutum ölçeği uygulanmak üzere 30 maddeye indirgenmiş bu 30 maddeye indirilen tutum ölçeği görsel sanatların kazanımlarını karşılamaktadır, tutum ölçeğine uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

Ölçme aracı 19 olumlu ve 11 olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum ifadesi yer almaktadır. Bu ölçekte öğrencilerden ölçekte yer alan maddelere yönelik düşüncelerini yansıtılmaları beklenmiştir. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum (5), “katılıyorum (4), “karasızım (3), “katılmıyorum (2), “kesinlikle katılmıyorum (1), şeklinde öğrencilere beş seçenek sunulmuştur. Öğrencilerden bunlardan yalnızca bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde olumlu tutuma sahip öğrencilerle, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. İstatiksel analizler göz önünde bulundurularak olumlu cümleler “tamamen katılıyorum”dan itibaren 5.4.3.2.1; olumsuz cümlelerde “tamamen katılıyorum”dan itibaren 1.2.3.4.5 puanla değerlendirilerek SPSS 15 programının veri dosyalarına işlenmiştir.

Tablo 4

Uygulanan Erişi(Tutum) Testi Değerlendirme Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayısı	N	Alfa
Cronbach-Alfa	87	0,65

Tablo 4 incelendiği zaman cronbach-alfa güvenilirlik katsayısının (0,65), olduğu görülmektedir. Hesaplanmış olan katsayı 0,60-0,79 aralığında olduğu için. Bu bakımdan görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinin güvenilirliğinin iç tutarlılık katsayısı göz önüne alındığında oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri Tutum Ölçeği

Kontrol grubuna deneysel çalışma sonrası uygulanmak üzere; Fatma YAMAN'ın 2008 yılında "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine "Madde ve Isı" Konusunda Fen Ve Teknoloji Dersi Hedeflerinin Kazandırılmasında İşbirlikçi Öğrenme Kuramının Etkisi" Konulu Yüksek Lisans tezinde kullanmış olduğu İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri tutum ölçeği Likert tipi 5'li (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) dereceleme ölçeği şeklinde, 18 olumlu, 5 olumsuz olmak üzere toplam 23 madde olarak hazırlanan ölçek daha sonra araştırmacı tarafından görsel sanatlar dersine uyarlanmıştır. Görsel Sanatlar dersine uyarlanan bu taslak form, tutum ölçeğinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Cumhuriyet Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Dicle Üniversitesinde görev yapan alan eğitimi, dil bilimciler, bioistatistik uzmanı ve eğitim bilimleri öğretim elemanlarının uzman kanısına başvurulmuştur. Uzman kanılarına göre tutum ölçeğinin güvenilirliğini sağlamak için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreç sonunda hazırlana tutum ölçeği geçerlik çalışması için tekrar uzman kanısına başvurulmuş, gerekli düzeltmeler yapılarak tutum ölçeğine son şekli verilmiştir (Ek 2).

3.3.4. Öğrencilerin Resim Çalışmalarının Sıralaması

Deney sırasında deney ve kontrol gruplarına süreleri eş olan, perspektif konusu kazanımlarına yönelik dört resim çalışması yaptırılmıştır; 1- karakalem tekniğinde sokak konulu çalışma, 2- lavi tekniğinde serbest konulu çalışma, 3- pastel veya suluboya tekniğinde perspektif konulu çalışma, 4- Serbest teknikte sanatçı(röpröduksiyon) inceleme çalışmaları yapılmıştır. Bu resimler deneysel işlem sürecinde elde edilmiştir. Değerlendirme süreçte ortaya konulan ürünlerin toplamı üzerinden yapılmıştır. Burada öğrencilerin işbirliğine dayalı

öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemi içinde istek ve yeterliklerine ve konu bilgisini uygulama becerisine bakmakla yetinilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri başarı testi, tutum ölçeği ve işbirliğine dayalı uygulama sonrası öğrenci görüşleri tutum ölçeği kullanılarak elde edilirken, doküman incelemesi ile de nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilerde öğrencilerin uygulama boyunca yapmış oldukları resimler araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilerdeki davranış değişikliklerini ölçmek amacıyla “Erişi Testi”(Ek 1), “Tutum Ölçeği”(Ek 2), öğrencilerin görsel sanatlar dersine ve denel işlemlerde kullanılan yöntemsel etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla da “İşbirliğine Dayalı Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri Tutum Ölçeği”(Ek 3) kullanılmıştır.

Bu araştırma sürecinde ilgili literatür taranmış, Türkçe ve İngilizce yayınlar incelenmiş ve internet kaynaklarına ulaşılmıştır.

3.4.1. Deney Grubu Deneysel İşlem Materyalleri (Öğretme Durumları)

Deneysel işlem materyalleri hazırlanmadan önce ilgili kurumlardan izin alınmıştır. Bu süreçte; Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Ek 5), Sivas Valiliği ile Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü (Ek 6) yetkililerinden araştırma için yasal izinler alınmıştır.

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek üzere araştırmacı tarafından öğretim durumları hazırlanmıştır. Öğretim durumları kapsamında ilköğretim 7. Sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan “Görsel Biçimlendirme Öğeleri” içerisinde yer alan perspektif kuralının ön planda olduğu resim konularına ilişkin işbirliğine dayalı yaklaşımına göre örnek ders planı hazırlanmıştır. Bu durumda dört ders planı(Ek 9) hazırlanmıştır. Planlar hazırlanmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ilköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf görsel sanatlar dersi programı içerisinde bulunan örnek planlar incelenmiştir.

Ünite planında konunun adı, etkinlik örnekleri, düşünceler ve kazanımlara yer verilmiştir. Bu planda işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre yapılacak görsel sanatlar etkinliklerine önem verilmiştir.

Ders planlarında konunun ve dersin adı, sınıf, süre, öğrenme alanı, kazanımlar, araç ve gereçler, teknikler, yöntemler, süreç ve değerlendirme yer almıştır. Ders planında yer alan etkinlikler öğrencilerin ilköğretim 7. Sınıf görsel sanatlar dersi programında yer alan davranışlar dikkate alınarak yeniden şekillendirilmiş ve öğrencilerin temel becerileri elde edebilmesi göz önüne alınarak hazırlanmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre ünite ve ders planının hazırlanmasında MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının Görsel Sanatlar dersi için hazırladığı ünite ve ders planı ile ilgili daha önce bu konuda yapılmış araştırma örneklerinden yararlanılmıştır.

Öğretme durumları kapsamında 7. Sınıf görsel sanatlar dersi programında yer alan “Görsel Biçimlendirme Öğeleri” içinde yer alan perspektif konusunu kapsayan iki adet eğitim CD’si hazırlanmıştır(Ek 10). Ayrıca konuya ilişkin olarak çalışma yaprakları, bilgi yaprakları ve testler hazırlanmıştır (Ek 8).

Hazırlanan etkinliklerde 7. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve ruhsal gelişimleri ile kültürel ve ekonomik durumları da dikkate alınmıştır. Ayrıca okulun, çevrenin, ders ve ders dışı ortamın durumu da etkinliklerin hazırlanmasında belirleyici olmuştur. Öğretme durumları, derslerin içerikleri, bazı materyaller ve örnek sanatsal çalışmalara da yer verilmiştir. Etkinlikler öğrenme ortamı, görsel sanat dersliği, teknik araç gereç, süre ve okul özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Deneysel işlemler, araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deneysel işlemler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. Deneysel grubunda sınıf mevcuduna göre sekizi altı kişiden biri de beş kişiden oluşan dokuz grup oluşturulmuştur. Bu gruplar ders öğretmenin yardımıyla ön öğrenmeleri ve kız erkek öğrenci sayısı dikkate alınarak heterojen gruplar olarak oluşturulmuştur.

2. Sınıf, grup üyelerinin birbirleri ile rahat iletişim kurabilecekleri ve bu esnada diğer grupları rahatsız etmeyecekleri bir şekilde düzenlenmiştir. Bunun için sıralar çevrilerek masa şekline dönüştürülmüş ve grup üyelerinin birbirine yakın bir şekilde oturmaları sağlanmıştır.

4. Gruplar kendilerine birer isim bulmuşlardır. Bu isimle birlikte grup üyelerinin yer aldığı bir kapak sayfası hazırlanarak gelecekte verilecek çalışma yaprakları ve grup çalışmalarının toplanacağı bir dosya oluşturulmuştur.

5. Grup üyelerine sözcü, okuyucu, baş kurucu, yazıcı, malzemeci gibi roller verilerek ne yapacakları açıklanmıştır. Bu roller her uygulamada değişik öğrencilere verilmeye çalışılmıştır.

6. Her dersin başlangıcında her bir gruba çalışma yaprakları(Bilgi yaprağı) bağımlılık yaratacak(öğrencilerin bilgi yapraklarına herhafta bilgi yaprağı gelecekmiş gibi istekli olmaları durumu) biçimde dağıtılmıştır. Her hafta dönüşümlü olarak bir öğrencinin sorumlu olduğu grup dosyası; işi biten çalışma yaprakları eklenerek gelecek hafta için gerekli olan malzemeleri kimlerin getireceği dosyaya işlenerek o haftanın grup sorumlusuna teslim edilmiştir. Gruptan dosyaya ulaşmak isteyen kişi o haftaki grup sorumlusu ile irtibata geçmesi sağlanmıştır. Çalışma yaprakları araştırmacı tarafından işlenecek olan konunun özelliğine göre önceden hazırlanmıştır.

7. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından geçen hafta öğrencilerden istenen ödevlerin ve malzemelerin kontrolü yapılarak ilgili malzeme ve ödevlerle ilgili öğrencilere ne yapmaları gerektiği açıklanmış ve öğrencilere yapmaları gerekenleri anlayıp anlamadıklarına ilişkin bazı sorular sorulmuştur.

8. Araştırmacı öğrencilerin çalışmaları sırasında onları izlemiş ve sorularını yanıtlamış, öğrencilerin arasında dolaşarak gerekli yardımları yapmıştır.

9. Grupların oluşturduğu grup çalışmaları sınıfa sunulmuştur.

10. Çalışmaların sonunda gruptan herhangi bir öğrenciye sorular sorularak grup konu alanı bilgi notu verilmiştir. Grup etkinliklerinin değerlendirmeleri yapılarak çıkan ürünler üzerinden grup notu verilmiştir.

11. Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıfta ise o günkü konu sınıfta araştırmacı tarafından düz anlatım ve gösterip-yaptırma yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Öğrenciler anlamadıkları yerlere ilişkin sorular sormuşlardır. Sonra araştırmacı sınıfa konunun kazanımlarına uygun etkinlikler yaptırmıştır.

12. Deney ve kontrol grubunda deney sürecinde etkinliklerde aynı konular aynı sıra ile işlenmiştir.

13. Araştırmacı tarafından işbirliğine dayalı öğrenme grubunda hedeflenen davranışların kazanımlarına yönelik süreçle ilgili alan notları tutulmuştur (Ek 14).

Deneyisel işlem sürecinde deney grubu çalışmaları detaylı olarak verilmiştir. Kontrol grubu çalışmalarında geleneksel öğretim yöntemi kullanıldığından uygulama basamakları detaylandırılmamış sadece sonuçlara yer verilmiştir.

3.5. Deney Grubunda Uygulanan Deneyisel İşlemler (Araştırmanın Uygulanması)

Araştırma, Sivas ilinde milli eğitim bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulu, örnekleme ise 2010- 2011 eğitim öğretim yılı bahar dönemi okulun 7 B/C sınıfındaki öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce İl Milli Eğitim Şube Müdürleriyle, okulun yöneticileri ve uygulamanın yapılacağı sınıfların öğretmeni ile işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler hakkında görüşülmüş ve konu hakkında bilgilendirilmişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler öğretmene ilginç gelmiş, ancak uygulanmasında konuların yıllık planın öngördüğü sürede yetişip yetişmeyeceği ile ilgili kaygılarını dile getirmişlerdir. Araştırmacı ise bu kaygıyı dikkate almış ve plan üzerindeki bazı etkinliklerde değişikliklere gitmiştir. Daha sonra uygulamaların yapılacağı sınıfların öğretmeni ile araştırmanın başlayacağı tarih tespit edilmiş ve uygulama programı belirlenmiştir. Çalışmanın başlayacağı tarih olarak 21.02.2011 tarihi programa uygun olarak tercih edilmiş, çalışmanın bitimi ise 23.05.2011 tarihi olarak kararlaştırılmıştır. Uygulama, belirtilen tarihte başlamıştır. Program planlandığı şekilde 23.05.2011 tarihinde tamamlanmıştır.

Uygulama başlamadan bir hafta önce, deney grubu öğrencileri görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim etkinlikleri (öğrencilerin 15 hafta boyunca yapacakları uygulamalar ve uygulanacak testler) konusunda bilgilendirilmiş ve öğrencilerin bu konudaki soruları cevaplandırılmıştır. Öğrencilere görsel sanatlar dersinde görsel biçimlendirme öğelerinin nasıl kullanılabileceği ve buna bağlı olarak işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını etkinliklerinin neleri kapsadığı ile ilgili gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra ünitelerin genel konuları sunulmuş, konuların alt başlıkları tartışıldıktan sonra ilk hafta yapacakları etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak olmuştur.

Öğrencilerin ilk hafta yapılacak çalışma hakkındaki ön bilgileri soru-cevap yöntemiyle saptanmaya çalışılmış ve çalışma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilere grup çalışmalarında yapacakları görevler ve grubun içerisindeki kişilerin rolleri hakkında bilgi verilmiştir.

Perspektif kuralının ön planda olduğu resim konuları, Milli Eğitim Bakanlığı görsel sanatlar dersi için hazırlanan 7.sınıflar “görsel sanatlarda biçimlendirme” öğrenme alanı kazanımları öncelikle dikkate alınarak hazırlanmıştır. Diğer öğrenme alanları ile (müze bilinci ve, görsel sanatlar kültürü) ilişkileri konunun işleniş sürecinde yeri ve zamanı geldikçe bağlantı kurulmuştur. Buna göre:

3.5.1.Süre: 15 Ders Saati

Süre belirlenirken; 7. Sınıf görsel sanatlar dersi yıllık planları incelenerek uygulamada ele alınacak kapsam içeren kazanımlara ayrılan süre dikkate alınarak araştırmacı tarafından belirlenmiş ve 7. Sınıflara ders veren görsel sanatlar ders öğretmenin görüşleri alınarak 15 ders saati olarak planlanmıştır.

3.5.2.Kazanımlar

- 1-Çizgilerin kişiye özgü olduğunu kavrar.
- 2- Sanatsal düzenleme ilkelerinden yararlanarak özgün kompozisyonlar meydana getirir.
- 3- Görsel çalışmalarda ton derecelendirmeleri ile derinlik etkisi oluşturur.
- 4- İlgi duyduğu sanat eserleri ve sanatçılar hakkında araştırma yapar.
- 5- Sanat eserinin toplum ile sanatçı arasında bir iletişim aracı olduğunu fark eder.
- 6- Gösterilen eserin konusu göz önünde bulundurularak, sanatçının çevresinden nasıl etkilendiğini tartışır.
- 7- Görsel sanatlar alanındaki soyut ve somut ifade biçimlerini ayırt eder.

8- Farklı duyu hallerinin sanatsal yaratıcılığa katkısını fark eder.

9- Doğanın, sanat eserinin oluşumundaki rolünü örnekler vererek açıklar.

10- Nesne ve figürlerin geometrik biçimleri olduğunu algılar.

11- Nesne ve figürler ile yalın bir anlayışla geometrik biçimlere dönüştürür.

12- Çalışmalarında ve izlediği sanat eserlerinde görsel biçimlendirme öğelerini ayırt eder.

13- Sanatsal düzenleme ilkelerine doğadan ve çevresinden örnekler gösterir.

14- Pozitif ve negatif biçimlerin ilişkisini kurar.

15- Duygu düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.

16- Yaptığı çakışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.

3.5.3.Öğretim Süreci:

3.5.3.1.Deney grubunda; işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin “Birlikte Öğrenme” tekniği kurallarına uygun oluşturulmuş gruplarla “işlem basamağındaki sırayla “Deney Grubu Uygulama Sürecinde” detaylı olarak işlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yapıları, bilgisayar sunumları, yardımcı materyaller ve örnek çalışmalar öğretim süreci etkinliklerinde kullanılmıştır. Konuyla ilgili temel kavram ve açıklamalar çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından bütün gruplara anlatım ve soru-cevap yöntemiyle anlatılmıştır. Konunun yapılandırılması sürecinde grup üyeleri kendi aralarında etkileşimde bulunarak araştırmacının denetim ve kontrolüyle sürdürülmüştür.

3.5.3.2.Kontrol grubunda; Kontrol grubunda dersi araştırmacı vermiştir. Bu dersi veren araştırmacı on beş haftalık süre içerisinde, görsel sanatlar dersinde görsel sanatlarda biçimlendirme öğelerinden perspektifin uygulama ağırlıklı, örnek gösterme yoğunluklu, öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı sergilemiştir. Öğretim elemanının benimsediği

öğretim yöntemi öğretmen merkezli olduğundan öğretime yönelik herhangi bir etkinlik düzenlememiştir. Bilgi atölye ortamında öğrencilerin yaptığı çalışmalar üzerinde değerlendirme yaparak öğretilmeye çalışılmıştır.

Kontrol grubunda derslerin işlenişi genellikle şu şekilde olmuştur. Araştırmacı dersin başlangıcında konu ile ilgili bilgileri teorik olarak anlatmaya çalışmıştır. Konuyu anlatırken çoğunlukla bilgi aktarma yolunu tercih ettiği, anlattığı konu ile ilgili öğrenciler arasında bir tartışma ortamı oluşturmamıştır.

Derslerin başlangıcında genellikle önce sınıf yoklaması alınmış ve ardından konu kısaca açıklanmış (yaklaşık beş dakika), konu hakkında sözlü sunuya dayalı bilgiler aktarmış, bazen konu ile ilgili örnekler gösterilmiş ve dersin geri kalan kısmında ise uygulama (resim yapma) yaptırılmıştır. Ders araç-gereçlerini getirmeyen öğrenciler uyarılmış ve dosyalarına eksi (-) işaretlenmiştir. Sınıfın genel atmosferini bozan öğrenciler not tehdidiyle uyarılmış ve sadece resim yapmaları istenmiştir. araştırmacı sınıfta genel olarak otoriter bir yaklaşım sergilemiş ve ders süresince genel olarak öğretim açısından işlevsiz bir durum oluşturmuştur. Ders esnasında öğrencilerin yaptıkları resimler kontrol edilmiştir. Ders tamamlanmadan beş dakika önce, öğretmen tarafından öğrencilere ileriki hafta hangi araç-gereçleri getirecekleri söylenmiş ve dersler bu şekilde tamamlanmıştır.

3.5.4.Değerlendirme

3.5.4.1Deney Grubunda Değerlendirme

Puanlama etkinliklere yönelik kazanımlar ve konu bilgisinin tatbiki ve işbirliğine dayalı öğrenme becerileri dikkate alınarak yapılmıştır.

Grup ürünlerinin puana dönüştürülmesi.

Grup teknik bilgilerinin puana dönüştürülmesi.

Grupta sorumluluklarının yerine getirilme düzeylerinin (haftalık görev takip listesi ve ödevlerin yerine getirilmesi) puana dönüştürülmesi.

Grup dosyalarının; biriktirdikleri çalışma yapraklarının tamamlanması, formların doldurulması, edinilen materyallerin dosyada bulundurulmasının dikkate alınarak puana dönüştürülmesi (Ek 13).

Grup öz değerlendirme formlarının puana dönüştürülmesi.

Bireysel ürünlerin puana dönüştürülmesi.

Bireysel teknik bilgilerinin puana dönüştürülmesi.

Bu kriterler süreçte gözlemlenerek araştırmacı tarafından önceden oluşturulan bir puan tablosunda toplanmıştır. Daha sonra süreçte elde edilen bu puanlar toplanıp kriter sayısına bölünerek grupların puanlama tablosuna aktarılmıştır. (Tablo 5) En fazla puana sahip gruba daha önceden belirtilen ödül verilmiştir.

Tablo 5

Grupların Puanlama Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	O
Kriterler	G	G	G	G	G	G	G	G	G	R
	R	R	R	R	R	R	R	R	R	T
	U	U	U	U	U	U	U	U	U	A
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	L
										A
										M
										A
Öğrenme										
Zamanlama										
Uyum										
Sessizlik										
Sorumluluk										
Grup Dosyası										
Grup Ürünü										

Elde edilen puanlar; grup puanı ve bireysel puanlar olarak ayrı ayrı toplanıp her ikisininde %50'si alınmıştır. Ortaya çıkan iki puanın toplamı ile bireysel puanlara ulaşılmıştır.

3.5.4.2.Kontrol grubunda değerlendirme;

Değerlendirme öncelikle etkinliklere yönelik kazanımlar dikkate alınarak yapılmıştır. Ödevler, verilen sorumluluklar “süreç gözlem formları” ve etkinlik ürünleri ile birlikte ortalama bir puan elde edilmiştir.

3.5.5. Deney Grubu Uygulama Süreci

Uygulama başlamadan bir hafta önce, deney grubu öğrencileri görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim etkinlikleri konusunda

bilgilendirilmiş ve öğrencilerin bu konudaki soruları cevaplandırılmıştır. Öğrencilere görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanılabileceği ve buna bağlı olarak işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinliklerinin neleri kapsadığı ile ilgili gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra ünitelerin genel konuları sunulmuş, konuların alt başlıkları tartışıldıktan sonra ilk hafta yapacakları etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak olmuştur.

Denel işlemlere ilişkin olarak “görsel sanatlar dersi konularının işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle verilmesi” için geliştirilen ders planı öğretme durumlarının uygulanma biçimi aşağıda verilmiştir. Buna göre:

Görsel sanatlar dersi konularının işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile verilmesine ilişkin birinci haftanın “görsel sanatlarda biçimlendirme öğelerinden perspektif” konulu dersi başlarken *dikkat çekme* amacıyla: Öğrencilere perspektif konusuyla ilgili ön öğrenmelerini yoklamak amacıyla “perspektif nedir?” sorusu sorularak konuya dikkatleri çekilmiştir. Çalışma yaprakları (Ek 8.1-3) gruplara dağıtılarak, konuya devam edilmiştir. Grupların çalışma yapraklarını okuyarak birbirleriyle etkileşime geçmeleri sağlanmıştır.

Öğrencilerin konuya motivasyonunu sağlamak için *güdüleme* aşamasında: Perspektif konusu içinde yer alan tanımların (ufuk çizgisi, kaçma noktası, iki kaçma noktalı perpektifi, renk perspektifi v.b.), resimde perspektifin nasıl uygulanacağı ve dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğu ile ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan pover point sunusu, perspektif ile ilgili hazırlanmış animasyon ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen perspektif cetveli üzerinde konunun izleyerek, yaşayarak ve yaparak öğrenileceği söylenmiştir.

Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme etkinliği esnasında kullanabilecekleri eski bilgilerini *gözden geçirmelerini* sağlamak amacıyla: 5. ve 6. sınıfta görsel sanatlar dersinde perspektifle ilgili çeşitli çalışmalar yaptıkları hatırlatılmıştır. Önceki sınıflardaki yapmış oldukları resimlerde perspektif kurallarına uyup uymadıkları sorulmuştur. Görsel sanatlar dersinde, perspektif içinde yer alan tanımların, perspektif uygulama ilkeleri ve kurallarının resim yaparken nerede, nasıl ve niçin kullanıldığını öğrenmiş olmanın, iyi bir resim yapabilmek için önem taşıdığı açıklanmıştır. Daha sonra etkinliğe *geçiş* aşamasında perspektif kurallarının, perspektifin sadece resimde kullanılmadığı mimaride, çizgi filmlerde,

fotoğraflarda kullanıldığı ve günlük yaşam içerisindeki önemi vurgulanıp anlatılmıştır. Etkinliklerin uygulandığı *geliştirme etkinlikleri* safhasında öğrenciler altışarlı sekiz ve beş kişilik bir olmak üzere dokuz gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan her birine; araştırmacı tarafından geliştirilen perspektif cetvelini kullanarak perspektifi yakından görüp incelemeleri sağlanmış. Cetvel üzerinde kaçma noktasını görüp görmedikleri, ufuk çizgisini görüp görmedikleri, bakış açısından uzaklaşan arabaların aynı büyüklükte olmasına rağmen bakış açısından en uzakta olanın yakın olana göre daha küçük görüldüğünü fark edip etmedikleri sorulmuş ve her grubun kendi içerisinde tartışması istenmiştir.

Sonuç etkinlikleri çerçevesinde ders konusu içerisinde geçen bazı kavramlar yeniden açıklanmış, “perspektifte dikkat edilecek noktalar” başlığı altında Perspektifin tanımı, perspektifin tarihçesi, kaçma noktası, bir-iki- üç.kaçarlı perspektif, ufuk çizgisi, renk perspektifi, çizgi perspektifi vb. tanım ve kavramlarını pekiştirmeye yönelik olarak önceden araştırmacı tarafından hazırlanan Power Point sunusu izlettirilmiştir (Ek 11) Süreçte grup üyelerine sorular sorularak konuyla ilgili yaşamdan örneklerle gruplar arası etkileşim sağlanmıştır. Daha önceden perspektif konusunda bilmedikleri ya da yanlış bildikleri konuların neler olduğunu gruplar düşünerek diğer gruplarla bildikleri yanlışları ve öğrendikleri doğruları paylaşmışlardır. Daha sonra dersin işleniş konusunda öğrenci görüşleri dinlenerek etkinlik bitirilmiş ve görsel sanatlar dersi uygulamaları başlatılmıştır.

Tezin ekinde verilen çalışma yaprakları (Ek 8) üzerinden perspektif konusu işlenmiştir. Yapılan etkinlik ve uygulama örnekleri bu sırayla sürdürülmüştür. Her ders sonunda öğrencilere getirecekleri malzemeler ve ödevleri gelecek dersi yapılandıracak şekilde verilmiştir.

3.5.5.1. Etkinlik: 1

Konu: Sokak Çalışması

Teknik: Karakalem

Süre: 120 Dakika (40+40+40)

Araç Ve Gereçler: 50X35 resim kağıdı, resim kalemi ve sığı.

Kazanım:

- 1- Görsel çalışmalarında ton, derecelendirme ile derinlik etkisi oluşturur.
- 2- Çizgilerin kişiye özgü olduğunu kavrar.
- 3- Nokta ve çizgi çalışmalarını iki boyutlu çalışmalarda kullanabilir.
- 4- Yüzey üzerinde hareket ve üç boyutluluk etkisi yaratmada çizgileri kullanır.
- 5- Kompozisyonlarında üç boyutluluk etkisi yaratmada ışık ve gölgeyi kullanır.
- 6- Perspektif çeşitlerini ayırt eder.
- 7- Çevresindeki objeler ve mekânlardaki perspektif görünümünü algılar.
- 8- Çalışma sunum çizgi perspektifinin ne olduğunu kavrar.

Öğretim Süreci:

1. Uyarılar(Motivasyon) ve Bilgiyi Paylaşma

Araştırmacı tarafından karakalem tekniğinde yapılmış sokak konulu resimler atölyede öğrencilere dağıtılıp örnekleri incelemeleri sağlandı. Daha sonra öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulmuş. Örnek olarak gösterilen resimlerde perspektif kurallarına uyulup uyulmadığı sorulmuştur. Daha sonra desen ve perspektifle ilgili sunum hazırlığı yapan gruba söz verilmiş. Dersin on dakikası içinde yaptığı hazırlık ve sunumlar diğer tarafından dikkatle dinlenmiş gerekli notlar alınıp sunum sonrası gruplar kendi arasında tartışmışlar ve eksik ve fazlalıklarını grup sözcüleri aracılığı ile bildirmişlerdir. Gruplara (Ek 8.7) karakalem perspektif çizimi çalışma yaprağı dağıtılarak tekniğin özelliklerinin incelenmesi ve sınıfla paylaşımı sağlanmıştır.

Konu “Sokak” çalışması olarak belirlenmiş ancak çalışma yapraklarındaki örneklerden de yararlanmak öğrencilerin isteğine bırakılmıştır. Öğrencilere yeterince fikirlerini söyleme

ve paylaşma fırsatı verildikten sonra, uygulama yapabilmeleri için araç ve gereçlerini hazırlamaları sağlanmıştır.

2.Uygulama

Karakalem çizimin nasıl uygulanacağı araştırmacı tarafından örnek bir çalışma ile gösterilmiştir. Öncelikle kompozisyon resim kâğıdına hafifçe çizilir, çizilecek olan sokak mekânından ayrıntı temel geometrik formları içeren bir çözümlenmeden geçer. Sokak resmi içindeki temel formlar bir kompozisyon düzeneği içinde çizilir. Bu çizim yapılırken öğrencilere kompozisyon oluştururken mutlaka oran ve orantıya dikkat edilmesi söylendi. Sokak resminde perspektif kurallarına uygun olarak ufuk çizgisine, kaçan çizgilere, ışık-gölgeye dikkat edilmesi söylendi. Seçilen sokak manzarasındaki yapıların temel formları ve detayları perspektif kurallarına uyararak, çizgi karakteriyle çizilip çizilmediği araştırmacı tarafından kontrol edildi. Araştırmacı çocukların resimlerindeki çizgi perspektifi, yakın koyu ve kalın uzağı ise ince açık olma özelliğini arayarak çocukların çizgileri çizmesine özen gösterdi. Ayrıca çocuklara çizimin perspektifte nasıl değiştiğini gösterdi, çizgiye ve çizime nasıl üç boyutluluk kazandırdığına dikkat çekti. Resim ana hatlarıyla çizildikten sonra işlemeyi ışık-gölge ile sağladığını vurguladı böylece sokak resmindeki öğelerin hacim ve derinliğinin daha belirgin hale geleceğini söyledi. Araştırmacı öğrencilere perspektif kurallarına göre yakındaki nesnelerin daha koyu, uzakta olan nesnelerin ise daha açık şekilde çizileceğini tekrar vurguladı. Bu bağlamda yine resimde kullanılan öğelerin hacimsel biçimlendirmesinde tonal biçimlendirme kuralları(açık ton, öz ton, öz gölge(koyu ton), düşen gölge ve refle) dikkate alınarak çizim yapılması gerektiğini söyledi.

Öğrenciler uygulamaya başladıktan sonra gruplar kendi aralarında tekniğin kurallarını arkadaşlarına sürekli hatırlatarak ve birbirlerinin çalışmalarındaki teknik hataları göstererek grup içinde başarının olması için çalışmıştır.

3. Değerlendirme:

Ders süresince araştırmacı, gruplar arasında dolaşarak öğrencileri gözlemlemiş sorulara cevap vermiştir. Tekniği uygulamada güçlük çeken gruplara ellerindeki çalışma yapraklarındaki örnekler üzerinden dikkat edilmesi gereken noktalar soru cevaplarla kendilerine buldurmuştur.(uygulama çeken öğrencilere çalışma yaprağı paraleleinde sorular sorulmuştur)

Üç haftalık resim çalışmalarının sonunda “Bu çalışmalardan neler öğrendiniz?” sorusu her gruptan rastgele bir kişiye sorularak ipucu ile konu pekiştirilmiştir.

Çizgilerin sayesinde perspektifin nesnelerin iki boyutlu temsil edilmesini sağladığını, yapılan resimlerde bakış açısına yakın olan nesnelerin daha koyu, uzak olanların ise soluk görüldüğünü ve perspektif çizimlerde bakış noktasının önemini kavramışlardır. Yaptıkları resim çalışmalarında da nesneler üzerindeki açık- koyu değerlerini uygulayarak yaptıkları resimlerden sevinç duymuşlardır. Gösterilen karakalem tekniğindeki çalışmaları tanıyarak tekniğin özelliklerini ifade edebilmişlerdir. Böylelikle hedeflenen kazanımlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Etkinlik 1’in fotoğrafları (Ek 10.1)’ de verilmiştir.

3.5.5.2. Etkinlik: 2

Konu: İstasyon

Teknik: Lavi Çalışması

Süre: 120 Dakika (40 + 40+40)

Araç-Gereç: Resim kâğıdı(50 X 35), suluboya, suluboya fırçası, su kabı, kağıt mendil.

Kazanımlar:

1. Lavi tekniğini tanır, sözlü ifade eder.
2. Lavi tekniği ile kültürel değerler oluşturur.
3. Tek renkle açık-orta-koyu değerleri olan kompozisyonlar oluşturulacağını görür.
4. Öğrenmiş olduğu bilgiler çerçevesinde yaratıcı fikirler üretir.
5. Doğanın, sanat eserinin oluşumundaki rolünü örnekler vererek açıklar.

6. Sanatsal düzenleme ilkelerine doğadan ve çevresinden örnekler gösterir.
7. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve Çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.
8. Kompozisyonlarında üç boyutluluk etkisi yaratmada ışık ve gölgeyi kullanır.
9. Her rengin bir leke değeri olduğunu fark ederek renklerin açık-orta- koyu değerleri ile kompozisyonlar yapar.

Öğretim Süreci:

1. Uyarılar (Motivasyon) ve Bilgiyi Paylaşma:

Renkli resimler ve aynı resimlerin siyah-beyaz fotokopiler tahtaya asılarak, öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulmuş, renkli resimler ve siyah-beyaz resimler arasındaki farkların ne olduğu üzerinde bütün gruplar fikirlerini kendi aralarında konuştuktan sonra grup sözcüleri ile bildirmişlerdir. Gruplara lavi tekniğini açıklayıcı çalışma yaprakları (Ek 8.8) dağıtılarak tekniğin özelliklerinin incelenmesi ve sınıfla paylaşımı sağlanmıştır. Araştırmacı önceki derste tüm gruplardan; lavi ve mürekkepli kalem tekniği kavramlarını ve doğa manzara çeşitlerini sanat kitaplarından araştırmaların ve buldukları konu ilgili resimleri bilgileri sınıfa getirerek arkadaşları ile birlikte analizinin yapılmasını istemişti.

Konu “İstasyon” olarak belirlemiş, ancak çalışma yapraklarındaki örneklerden de yararlanmak üzere öğrencilerin isteğine bırakılmıştır. Öğrencilere, yeterince fikirlerini söyleme ve paylaşma fırsatı verildikten sonra, uygulama yapabilmeleri için araç gereçlerini hazırlamaları sağlanmıştır.

2. Uygulama:

Araştırmacı uygulamaya geçmeden önce şu hatırlatmaları yaptı; lavi tekniği uygulanırken en koyu renkten başlayarak seçilen lavi renginin uygulanması gerektiği. Koyu renkteki arka fonu yaparken kâğıdın şeffaflığının kaybedilmemesi gerektiğini. İstenmeyen su fazlalıklarının peçeteyle alınması gerektiğini. Kurşun kalem ile yapılacak resmin kabataslak çiziminin yapılması ve kâğıdın namlendirilmesi gerektiğini. Fırça ile arka fondaki ayrıntıların

yapılması gerektiğini. Yakın uzak ilişkisinin göz önünde bulundurulması gerektiğini hatırlattıktan sonra. Lavi tekniğinin nasıl uygulanacağı araştırmacı tarafından örnek bir çalışma ile gösterilmiştir.

Lavi tekniği ile ilgili araştırmayı yapan grup hazırlıklarını sınıfa sundu ve sınıf eksik ve fazlalıkları kendi arasında tartışıp konuya hazır hale gelindi. Öncelikle kompozisyon resim kâğıdına hafifçe çizildi. Daha sonra resim kâğıdı hafifçe ıslatılıp masaya düzgünce yerleştirildi. Hangi renkle yapılacaksa ona karar verilip ve açık lekeler önce yapılmak suretiyle gittikçe koyu değerler uygulanmak suretiyle resim tamamlandı.

Araştırmacı uygulama süreci boyunca şu hatırlatmaları yeniledi; Lavi, resmi sulandırılmış tek rengin tonlarıyla boyama olduğu. Lavi tekniği ile yapılan çalışmalarda koyudan açığa veya açıktan koyuya boyama yöntemlerinin uygulanabileceğini. Çizgilerin koyu etkisini elde etmek için çini mürekkebi yerine dolgu mürekkebi kullanmanın daha doğru olacağını. Fırçanın ucundaki mürekkep azaldıkça çizginin gücü azalıp grileşecektir ve bu da çizgiye derinlik kazandıracaktır. Bu nedenle resim yapılırken ön plandan arka plana doğru çizim yapılacağı. Bu özelliği kullanarak resme derinlik kazandırılmış olacağı. Kurşun kalem tekniğinde silme imkânı varken mürekkepli lavi tekniğinde ise tam aksi silinemeyeceği ve düzeltme yapılamayacağı. Bu yüzden açık koyu değerlerin daha dikkatli uygulanması gerektiği. Uygulama en koyu tonlardan açığa doğru yapılırsa tonlamada hata yapma oranı daha az olacağı vurgulandı.

Öğrenciler uygulamaya başladıktan sonra gruplar kendi aralarında tekniğin kurallarını arkadaşlarına sürekli hatırlatarak ve birbirlerinin çalışmalarındaki teknik hataları göstererek grup içinde uygulamanın başarılı olması için çalışılmıştır.

3. Değerlendirme:

Ders süresince gruplar arasında dolaşarak öğrenciler gözlemlenmiş, sorulan sorulara cevap verilmiştir. Tekniği uygulamada güçlük çeken gruplara ellerindeki çalışma yapraklarındaki örnekler üzerinden dikkat edilmesi gereken noktalar soru cevaplarla kendilerine buldurulmuştur.

Resim çalışmalarının ikinci haftasının sonunda: “Bu çalışma ile neler öğrendiniz?” sorusu her gruptan rastgele bir kişiye sorularak ipuçları ile konu pekiştirilmiştir. Yaptıkları resimler üzerindeki açık-orta-koyu değerleri öğrencilere gösterilmiştir. Yaptıkları resim çalışmalarında da her rengin açık-orta-koyu değerlerini uygulayarak yaptıkları resimlerden sevinç duymuşlardır. Gösterilen lavi tekniğindeki çalışmaları tanıyarak tekniğin özelliklerini ifade edebilmişlerdir. Böylelikle hedeflenen kazanımlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Etkinlik 2'nin fotoğrafları (Ek 10.2)'de verilmiştir.

3.5.5.3. Etkinlik: 3

Konu: Peyzaj.

Teknik: Suluboya, pastel boya ve guaj boya.

Süre: 120 dakika (40 +40+ 40)

Araç-Gereç: Resim kağıdı(50 X 35), suluboya pastel boya,guaj boya, suluboya fırçası, su kabı, kağıt mendil.

Kazanım:

1. Her rengin bir leke değeri olduğunu fark ederek renklerin açık-orta- koyu değerleri ile kompozisyonlar yapar.
2. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.
3. Sanatsal düzenleme ilkelerinden yararlanarak özgün kompozisyonlar oluşturur.
4. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.
5. Kompozisyonlarında renk armonilerinden yararlanır.
6. Sanatsal düzenleme ilkelerine doğadan ve çevresinden örnekler gösterir.
7. Renk perspektifini çalışma sonunda kavrar.

Öğretim Süreci

1. Uyarılar (Motivasyon) ve Bilgiyi Paylaşma:

Araştırmacı tarafından getirilen renkli çalışmalar gruplara dağıtılarak resimlerin incelenmesi sağlanmıştır. Gruplara renkli resim çalışmalarını ve renk (Hava) perspektifini açıklayıcı çalışma yaprakları (Ek 8.9) dağıtılarak tekniğin özelliklerinin incelenmesi ve sınıfla paylaşımı sağlanmıştır. Araştırmacı önceki derste tüm gruplardan; renk perspektifi ve renkli resim çalışmaları ile ilgili araştırma yapıp konu ile ilgili örnek çalışmaların sanat kitaplarından bulunup sınıfta paylaşılmasını istemişti.

Konu “peyzaj” olarak belirlemiş, ancak çalışma yapraklarındaki örneklerden de yararlanmak üzere öğrencilerin isteğine bırakılmıştır ayrıca resmi uygularken renk perspektifi kurallarına dikkat edilmesi gerektiği söylenmiştir. Öğrencilere, yeterince fikirlerini söyleme ve paylaşma fırsatı verildikten sonra, uygulama yapabilmeleri için araç gereçlerini hazırlamaları sağlanmıştır.

Uygulama:

Araştırmacı renk perspektifinde dikkat edilmesi gereken noktaları hatırlatarak bir önceki hafta hazırlık yapması istenen grubun hazırlıklarını aktarması istenir. Hazırlığı yapan grubun sözcüsü grubun ortak çalışmasına sunar ve daha sonra sınıfta yapılan tartışma ile konunun detayları netleştirilir. Araştırmacı konunun öncelikle resim kalemiyle hafifçe bastırılmadan çizilmesini ve daha sonra renkli uygulamaya geçilmesini ister. Suluboya veya guaj boya ile çalışacak olanların lavi tekniğinde yapmış olduğu uyarıları göz önünde bulundurulmasını istedi.

Öğrenciler uygulamaya başladıktan sonra gruplar kendi aralarında tekniğin kurallarını arkadaşlarına sürekli hatırlatarak ve birbirlerinin çalışmalarındaki teknik hataları göstererek grup içinde uygulamanın başarılı olması için çalışılmıştır.

Değerlendirme:

Ders süresince gruplar arasında dolaşarak öğrenciler gözlemlenmiş, sorulan sorulara cevap verilmiştir. Tekniği uygulamada güçlük çeken gruplara ellerindeki çalışma yapraklarındaki örnekler üzerinden dikkat edilmesi gereken noktalar soru cevaplarla kendilerine buldurulmuştur.

Resim çalışmalarının üçüncü haftasının sonunda: “Bu çalışma ile neler öğrendiniz?” sorusu her gruptan rastgele bir kişiye sorularak ipuçları ile konu pekiştirilmiştir. Yaptıkları resimler üzerindeki renk perspektifi kuralının nasıl uygulandığı öğrencilere gösterilmiştir. Yaptıkları resim çalışmalarında da her rengin açık-orta-koyu değerlerini ve perspektif kurallarını uygulayarak yaptıkları resimlerden sevinç duymuşlardır. Gösterilen renkli resimlerden renk perspektifini çalışmalarından tanıyarak renk perspektifinin özelliklerini ifade edebilmişlerdir. Böylelikle hedeflenen kazanımlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Etkinlik 3’ünn fotoğrafları (Ek 10.3)’te verilmiştir.

3.5.5.4.Etkinlik: 4

Konu: “Sanatçı inceleme” Farklı tekniklerle reproduksiyon çalışması.

Teknik: Suluboya veya guaj boya tekniği.

Süre: 120 dakika (40 + 40 + 40)

Araç-Gereç: Konu ile ilgili çalışma yaprağı, resim kâğıdı (50 X35), resim kalemi, sulu boya, guaj boya, su kabı, fırça, palet ve kâğıt mendil.

Kazanım:

1. Farklı teknikleri tanır, sözlü ifade eder.
2. Farklı sanat akımlarını tanır, sözlü ifade eder.
3. Tanıdığı teknikler ile kültürel değerler oluşturur.
4. Sanat eserlerinde kullanılan teknikler hakkında fikir oluşturur.
5. Sanat eseri üzerinde çalışarak kompozisyon kurmayı ve renk bilgisini geliştirir.
6. Farklı materyallerin resim malzemesi olarak kullanıldığını görür.
7. Farklı sanatçıları tanır.

8. Sanat eserlerinde renklerin duygu ve ruh hallerini yansıttığını fark eder.
9. Sanat eserinde anlatılan ve anlatılması mümkün olan fikirler ve duyguları tahmin eder.
10. Öğrenmiş olduğu bilgiler çerçevesinde yaratıcı fikirler üretir.
11. Basın-yayın organlarından diğer sanat olaylarını izleyebilir.
12. Sanatçı ve eserleri ile ilgili kaynakları derleyebilir.
13. Eseri, sanatçısının yardımı ile tanıyabilir.
14. Sanatçının birkaç eserine bakarak ortak özelliklerini söyleyebilir.
15. Eserin konusunu söyleyebilir.
16. Eseri kompozisyon yoluyla inceleyebilir

Öğretim Süreci:

1. Uyarılar (Motivasyon) ve Bilgiyi Paylaşma:

Her gruba, uygulama başlamadan dört hafta öncesinden hangi sanatçıyı araştıracakları ve görevleri bildirilmiştir. Yapacakları araştırmayı sınırlandırmak için gruplara çalışma yaprakları dağıtılmıştır (Ek 8). Her hafta gruplarca yapılan araştırmalar araştırmacı tarafından kontrol edilerek eksikleri konusunda yönlendirilmiştir. Bu çalışma yaprakları uygulama sonrası bilgileri de içerdiğinden sürekli olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin topladıkları bilgileri tamamlamaları ve bütün sanatçılar hakkında tüm grupların bilgi sahibi olması amacıyla konuyu aktarmak üzere bir grup ayrıca görevlendirilmiştir. Bu grup hazırlıklarını grup sözcüsü yardımıyla öğrencilere aktarmış tır. Öğrencilerin kopya edecekleri resimlerde kullanılan tekniklerin neler olduğu üzerinde durulmuş ve resim sanatında kullanılan başka hangi teknikler olabileceği öğrencilere sorularak farklı tekniklerden örnekler gösterilip bilgiler verilmiştir. Bu süreçte gruplar çalışma yapraklarına(Ek 8.11) notlar almışlardır. Öğrencilere,

yeterince fikirlerini söyleme ve paylaşma fırsatı verildikten sonra uygulama yapabilmeleri için araç gereçlerini hazırlamaları sağlanmıştır.

2. Uygulama:

Uygulamaya başlamadan iki hafta öncesinden çalışacakları sanatçı resimleri araştırmacı tarafından dağıtılarak gerekli malzemeler istenmiştir ve gerekli malzemelerin grup üyeleri arasında dengeli olarak hazırlanması sağlanmıştır. Malzemeler istenirken her grupta ders dışındaki aralarda görüşülerek yapacakları çalışmalar hakkında açıklayıcı bilgiler verilerek malzemelerin temini kolaylaştırılmıştır.

Gerekli malzemeleri öğrenciler masalarına çıkararak çalışma için hazırlıklara başlamışlardır. Grup üyeleri bir yandan kendi aralarında sürekli fikir alışverişinde bulunarak çalışma yapraklarına araştırmalarının sonuçlarını yazarken bir yandan da uygulama için hazırlıklarını tamamlamışlardır. Her grupta tek tek görüşme yapılarak konuyla ilgili anlamadıkları yerler açıklanmıştır. Yapacakları çalışmanın tekniği, süreci ve sonucu hakkında bilgi verilmiştir.

Her gruba ayrı bir sanatçı konu olarak verilmiştir:

1. Grup: Fikret Mualla “Balıkçı” (Ek 16.7)
2. Grup: Edward Munch “Çılgılık” (Ek 16.8)
3. Grup: Henri Matisse. “Kırmızı Uyum” (Ek 16.9)
4. Grup: Ahmet Atan. “Eyüp Sultan” (Ek 16.10)
5. Grup: Mahmut Cüda. “Natürmort” (Ek 16.11)
6. Grup: Osman Hamdi “Kaplumbağa Terbiyecisi” (Ek 16.12)
7. Grup: Edvard Munch. “Melankoli” (Ek 16.13)
8. Grup: Ahmet Atan “Fatih Türbesi Avlusu” (Ek 16.14)

9. Grup: Ahmet Atan “Eyüp Sultanda Güvercinler” (Ek 16.15)

Bütün Gruplar: Kendi yapacakları sanatçının eserini altı kişilik grupta resim bir kağıda çizilip altıya bölünmüş ve her bir öğrenci bir bölümünü boyayarak birbirlerinin çalışmalarını tamamlamışlardır.

Uygulama süreci bittikten sonra her grup kendi çalışmasının aşamalarını ve hangi sanatçıyı incelediklerini ve nasıl bir çalışma yaptıklarını diğer gruplara anlatmışlardır.

3. Değerlendirme:

Ders süresince öğrenciler gözlemlenmiş, sorulan sorulara cevaplar verilmiştir. Etkinlik süresince her grup yaptığı çalışmaları “grup öz değerlendirme” formları ile kendilerini değerlendirerek sorumluluk duygularını geliştirmişlerdir. Çalışma yaprakları ile araştırmalarını grup adına geliştirmişlerdir. Her gruptan farklı kişilere çalışma yapraklarından sorular sorularak her grup üyesinin grubuna yaptığı katkı tespit edilmiştir. Çalışma yapraklarındaki sorularla; yaptıkları resimlerde sanatçıların hangi duyguları aktarmış olabileceği konusunda ve perspektif kuralının kullanılması ile ilgili fikir yürüterek bir değerlendirme yapabilmişlerdir. Ressamların kullandığı renklerle de bir şeyler anlatmak istiyor olabileceği konusunda bir kazanım edinmişlerdir. Resimlerdeki uyumu sağlayan renk buluşmalarını sezebilmişlerdir. Yaptıkları çalışmalarla sanat eserlerinin orijinalinin değerini kavramışlardır. Yaptıkları çalışmaları arkadaşları ile paylaşarak yaptıkları işin mutluluğunu yaşamışlardır.

3.5.6. Verilerin Analizi Ve Yorumlanması

Bu çalışmada iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (Student t testi) ve Bonferroni yöntemi testleri kullanılmıştır. Bu testlerin özelliği dağılımın normalliği ilkesini şart koşmaz ve küçük örneklerde kullanılır. Ayrıca bu testler örneklemde çıkan sonucu nüfusa genellemez. Bu testlere "dağılım serbest" (distribution free) testler de denir (Norusis, 2002:377-378; Hamilton, 1996:268-269; Bryman ve Cramer, 2001:115; Erdoğan, 2003:389;

Büyüköztürk, 2006:139). Bu çalışmada da örneklem küçük olduğu için ve de çıkan sonuç evrene genellenmeyeceği için parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Araştırmada başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenilenleri hatırd tutma düzeyini belirlemeye yönelik kalıcılık testinden (başarı testi'nin tekrarı) elde edilen veriler ayrı ayrı kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistikî işlemler SPSS 14 for Windows programında yapılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlı olup olmadıkları. 05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir.

Başarı test puanlarına ilişkin olarak her test maddesine 1 puan verildiğinden testten alınabilecek en yüksek puan 59 olarak belirlenmiştir. Bu testten en yüksek puanın yarısı 29 ve en düşük ise 1 olarak belirlenmiştir.

Çalışmamızın verilerini SPSS (ver:14,0) programına yüklenerek verilerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest, son test ve kalıcılık testlerine ait tutum ölçeği puanları ve erişim testi puanları karşılaştırılırken bağımsız gruplarda iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (Student t testi). Aynı bireylerin değişik zamanlarda ölçülen ön test, son test ve kalıcılık testine ait tutum ölçeği ve erişim testi ölçeğine ait puanlar karşılaştırılırken tekrarlı ölçümlerde varyans analizi kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonucunda anlamlılık kararı verildiğinde farklılık yapan ölçüm yada ölçüm puanlarını bulmak için ikili karşılaştırma yöntemlerinden Bonferroni yöntemi kullanılmıştır. Verilerimiz tablolarda aritmetik ortalama, standart sapma şeklinde belirtilip yanılma düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

3.5.6.1. Nitel Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

İnsan ve grup davranışlarının “niçin”ini anlamaya yönelik niteliksel araştırmalar olarak tanımlanabilecek olan nitel araştırmanın, sosyal bilimler alanında, giderek artan sayıda araştırmanın ya bütünü ile nitel bir yöntem bilimi takip ettiği ya da nicel araştırma metodolojisinin bir tamamlayıcısı ve yardımcısı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Denzin ve Lincoln'a göre nitel araştırma, bireylerin yaşamlarındaki rutin ve problemleri anları ve anlamları tanımlayan çalışmalarını içerdiği gibi, nitel araştırma (belli bir nokta üzerinde) odaklanmada çok metotlu araştırma problemine yorumlamacı yaklaşımı

benimseyen bir yöntemdir. Bunun anlamı nitel araştırmacıların araştırma konusu olan görümleri (fenomenleri) kendi ortamlarında ele almalarıdır.

Araştırmanın nitel bulguları işbirliğine dayalı öğretimi sonrası öğrenci görümleri tutum ölçeği ve araştırmacının gözlemleri ile elde edilmiştir. Bu kapsamda görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin derste kullanılan öğretim ve derse yönelik tutumlarına ilişkin görümleri alınmıştır. Görümler 23 soruluk ve 5 li likert ölçeğiyle hazırlanan sorular sorularak elde edilmiştir. Elde edilen bulguların analizi öğrencilerin işbirliğine dayalı öğretimi sonrası öğrenci görümleri tutum ölçeğindeki sorulara yönelik verdikleri yanıtların İstatistikî işlemler SPSS 15 for Windows programında yapılmıştır. Bu veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular, İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Görsel Sanatlar dersindeki başarısına, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılık düzeylerine etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar olmak üzere üç ana başlık altında tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Görsel Sanatlar Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Bulgular Ve Yorum

İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin görsel sanatlar dersinde öğrenci başarısına etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının başlangıçta uygulanan başarı testiyle ölçülen bilgilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla deney ve kontrol grubunun ön test puanlarından aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır.

4.2. Araştırmanın Nicel Bulgu ve Yorumları

Araştırmanın nicel bulguları, tezin alt problemlerine göre aşağıda verilmektedir.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmada, görsel sanatlar dersi işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine göre uygulamanın erişkiye, öğrenilenlerin kalıcılığına, derse yönelik tutuma etkisi ile uygulanan öğretime ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının ilköğretim 7.sınıf görsel sanatlar dersi programında yer alan

“Görsel sanatlarda Biçimlendirme öğeleri” kazanımları içerisinde yer alan perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin gerektirdiği önkoşul öğrenmeler ya da giriş kazanımlarına ilişkin puan ortalamaları ve görsel sanatlar dersine yönelik öntest tutum puanlarının karşılaştırılması aşağıda verilmiştir.

Tablo 6’da deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının genel olarak karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t- testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının
Karşılaştırılması (t testi) (Tutum Ölçeği)

G	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
DENEY	53	85,32	10,22	4,10	110	1,64	0,0103	*
KONROL	59	81,22	15,35					

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi öntest puan ortalamasının $X = 85,32$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $X = 81,22$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasındaki bu fark $*[t=1,64, p>0,05]$ anlamlı değildir. Standart sapma değerlerine bakıldığında, deney grubu puanlarının $ss=10,22$ kontrol grubunun puanlarının $ss=15,35$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre kontrol grubu puanlarının deney grubu puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, grupların denk olduklarını göstermektedir. Bu durumdan dolayı öğrencilerin görsel sanatlar dersi müfredat programı içerisinde yer alan “Görsel sanatlarda Biçimlendirme öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin gerektirdiği önkoşul

öğrenmeler ya da giriş kazanımları bakımından benzer oldukları söylenebilir. Yine bu dağılıma baktığımız zaman kontrol grubu puanlarının deney grubu puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarının resim dersine yönelik genel tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, grupların görsel sanatlar dersine, perspektif konusuna ve görsel sanatlarda teknolojinin kullanılmasına yönelik genel tutumlarının öğretim uygulamaları öncesi denk olduklarını göstermektedir. Kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri benzer şekilde etkileyeceği varsayımına göre, görsel sanatlar dersine, perspektif konusuna ve görsel sanatlarda teknolojinin kullanılmasına yönelik oluşan tutum değişikliklerinin, deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamalara bağlanabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, araştırmada uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin etkililiğini belirlemek açısından önemli kabul edilebilir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 7
Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Düzeyi (Eriş Testi) Öntest Puanlarının
Karşılaştırılması (t testi)

GRUPLAR	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
DENEY	53	15,13	4,48	0,06	110	0,07	0,939	*
KONTROL	59	15,06	4,37					

Tablo 7 gözlemlendiğinde, deney grubu öğrencilerinin denel işlemler öncesi bilgi düzeyi öntest puan ortalaması $X = 15,13$, kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları

X =15,06 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi öntest puanları arasındaki bu fark $[t=-0,07, p>0,05]$ anlamlı değildir. Standart sapma değerlerine bakıldığında, deney grubunun puanlarının $ss=4,48$, kontrol grubunun puanlarının $ss=4,37$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubu puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, grupların denk olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle, kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri benzer şekilde etkileyeceği varsayımına göre, öğrencilerin “Görsel sanatlarda Biçimlendirme öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin içerdiği bilgi düzeyi kazanımlarında oluşan farklılıkların, deney ve kontrol gruplarında yapılan işlemlere bağlanabileceği söylenebilir. Bu sonuç aynı zamanda, araştırmanın denel işlemlerinde uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin ortaya çıkardığı sonuçlar açısından önemli kabul edilebilir.

Bu çalışmada denel işlemler öncesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel kazanımlarını yoklamaya yönelik uygulanan öntestler yanında grupların görsel sanatlar dersine, perspektif konusuna ve görsel sanatlarda teknolojinin kullanılmasına yönelik tutumları da yoklanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin görsel sanatlar dersine, perspektif konusuna ve görsel sanatlarda teknolojinin kullanılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi ; “Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (öntest- sontest) görsel sanatlar dersine ait tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu öğrencilerine 15 haftalık süre boyunca “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin geleneksel öğretim uygulanmıştır. Uygulamalardan önce ve sonra öğrencilere öntest- sontest verilerek erişim puanları yoklanmıştır.

Tablo 8’de kontrol grubu öğrencilerinin erişim (öntest- sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 8
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erişi Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları(Tutum Ölçeği)

İŞLEMLER	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
ÖNTEST	59	81,22	15,35	-2,27				
SONTEST	59	83,49	8,93		58	0,93	0,003	*

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi öntest puan ortalamasının $X = 81,22$ ve sontest (erişi) puan ortalamasının ise $X = 83,49$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki bu fark (erişi)* [$t = -0,93$; $p < 0,05$] anlamlıdır. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise öntest puanlarının $ss = 15,35$, sontest puanlarının $ss = 8,93$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre, öntest puanlarının sontest puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin geleneksel uygulamalara göre gerçekleştirilen öğretimin, kontrol grubu öğrencilerinin erişilerinde (derse karşı olan tutumları) bir artış sağladığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, öğrenci erişilerine ilişkin saptanan değişmelerin kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretmen merkezli monolog tipi sunum ve sunum sonrası her öğrenciden sanatsal çalışma yapmasının beklediği geleneksel işlemlere bağlı olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle bu bulgu, geleneksel öğretim uygulamalarının, öğrencilerin “Görsel sanatlarda Biçimlendirme öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ve derse karşı olan tutumların ilişkin erişilerinde olumlu yönde artış oluşturduğu ve elde edilmesi umulan davranış değişikliklerini gerçekleştirdiğini göstermektedir. Ancak bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin erişiş puanları ile karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak geleneksel öğretimin öğrencilerin erişilerinde (derse karşı olan tutumlarında) kısmen etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre, araştırmanın birinci denencesi kabul edilmiştir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (öntest- sontest) görsel sanatlar dersine ve perspektife ait bilgi düzeyi erişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu öğrencilerine 15 haftalık süre boyunca “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin geleneksel öğretim uygulanmıştır. Uygulamalardan önce ve sonra öğrencilere bilgi düzeyini ölçmeye yönelik öntest-sontest verilmiş ve erişim puanları yoklanmıştır.

Tablo 9’de kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişim (öntest-sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 9
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Erişim Puanlarının (Öntest-Sontest)
Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları

İŞLEMLER	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
ÖNTEST	59	15,06	4,37	-8,36	58	5,59	0,001	*
SONTEST	59	23,22	5,45					

Tablo 9’a bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi bilgi düzeyi öntest puan ortalamasının $X = 15,06$, sontest (erişim) puan ortalamasının $X = 23,22$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki bu fark (erişim)* [$t = -5,59$; $p < 0,05$] anlamlı bulunmuştur. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise öntest puanlarının $ss = 4,37$, sontest puanlarının $ss = 10,58$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, “Görsel sanatlarda Biçimlendirme öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin geleneksel öğretim uygulamalarıyla gerçekleştirilen öğretimin, kontrol

grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişilerinde kısmen etkili olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin “Görsel sanatlarda Biçimlendirme öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin içerdiği bilgi düzeyine ilişkin davranışları yeteri oranda kazanamamaları da kısmen de olsa bilgi düzeylerinde az da olsa artış olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumun sahip olduğu veya tekâmülü için olması gereken değer, amaç, tutum ve yaklaşımların, toplumun geleceğini etkileyecek olan eğitime yön vermesi beklenir. Eğitimle etkileşmesi gereken bu özellikler eğitimin bir katmanı olan programlarda da yerini almalıdır. Eğer programlar; değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirmemişse ezber dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalır (http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2.htm#4, 12.01.2006).

İlk ve ortaöğretimde görev alan görsel sanatlar öğretmenlerinin büyük bir bölümünün ders öğretim programlarını anlama ve uygulamada güçlük çektikleri yapılan araştırma (Özsoy, 2007; Boydaş, 2007; Artut, 2004) sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuç ve dile getirilen ifadelerin, geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrenmeye ilişkin olumlu edinimler sağlamada istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Çünkü geleneksel öğretim uygulamalarında öğretmen merkezli bir eğitim felsefesi vardır. Günümüzde ise eğitim; öğrenenlerin aktif katılımının olduğu, ilgilerine uygun, öğretimde problem çözme yöntemini esas alan, okulun yaşama hazırlık olmaktan çok yaşamın kendisi olduğunu kabul eden, öğretmenin görevinin yönetmek değil rehberlik etmek ve öğrenmeyi öğretmek olduğunu; okulun, öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirildiği demokratik bir yaklaşımda olmalıdır (Fidan ve Erden, 2001:100-101).

Öğrenme ortamlarının öğrenmeye olumlu katkılarının olduğu da öteden beri bilinmektedir. Ancak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için okulların, ihtiyaç duyulan eğitim ortamına sahip tek bilgi kaynağı olduğunu söylemek güçtür. Çağdaş bir eğitim anlayışında, öğretmen, programlar ve eğitim ortamı aynı derecede önemlidir.

Okul bireyin içinde yaşadığı toplumun mutlu, üretken, başarılı bir üyesi olmak için kazanacağı davranışların eğitimini aldığı bir kurumdur. Müfredat programları ile çerçevesi çizilen bu hedefe ulaşma düzeyi, okula hâkim olan iklim ve ders dışı etkinliklere verilen önem ile yakından ilişkilidir. Aksi durumda geleneksel yöntemler kullanılarak sadece okul ortamının merkez alındığı eğitim-öğretim faaliyetleri bu araştırmanın sonucunda da

görüldüğü gibi öğrenenlerin gerçekleştirmesi beklenen öğrenmeyi, beklentileri karşılamayabilir.

Sonuç olarak geleneksel öğretimin, resim dersi bilgi düzeyi bakımından öğrenenleri kısmen olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın ikinci denencesi deney grubunun olumlu sonucuna göre kısmen reddedilmiştir.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi; “İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin (öntest- sontest) görsel sanatlar dersine ait tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi test etmek için deney grubu öğrencilerine 15 haftalık süre boyunca işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere dayalı “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin öğretim uygulanmıştır. Uygulamalardan önce ve sonra öğrencilere öntest-sontest verilmiş ve erişim puanları yoklanmıştır.

Tablo 10’da deney grubu öğrencilerinin erişim (öntest-sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 10

**Deney Grubu Öğrencilerinin Erişim Puanlarının
(Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları(Tutum Ölçeği)**

İŞLEMLER	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
ÖNTEST	53	85,24	10,22	-39,47	52	5,59	0,001	*
SONTEST	53	124,71	6,82					

Tablo 10'a bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi öntest tutum ölçeği puan ortalaması $X = 85,42$, sontest (erişi) puan ortalaması ise $X = 124,71$ olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum puanları arasındaki bu fark (erişi)* [$t = -5,59$; $p < 0,05$] anlamlıdır. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise öntest puanlarının $ss = 10,22$, sontest puanlarının $ss = 6,82$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, “Görsel sanatlarda Biçimlendirme öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin erişilerinde anlamlı bir artış sağladığı söylenebilir. Bu bulgu, öğrenci erişilerine ilişkin saptanan değişmelerin deney grubunda gerçekleştirilen işlemlere bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda sanat öğretmenlerinin mevcut programlara ilaveler yapmak yerine öğrenci ihtiyaçlarını göz önüne alarak her bakımdan dersin niteliğini değiştirebilecekleri ortaya çıkmıştır. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları incelendiğinde onların öğrenme esnasında araştırmaya ve uygulama çalışmalarında gruplar oluşturmaya gereksinimleri olduğu da belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve yukarıda ifade edilen gerekçeler dikkate alındığında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin öğrenenler açısından öğrenmeye etkisinin olumlu olduğu belirtilebilir. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımında da öğrenme ortamı mümkün olduğu kadar esnek kılınmış ve öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın denel işlem basamakları incelendiğinde de görülebileceği gibi, öğrenenlerin grup etkinlikleri gerçekleştirmeleri de onların erişil düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrenciler gruplar halinde çalışır ya da elde ettikleri çıkarımlarını birbirleriyle paylaşırlarsa, diğerlerinin çıkarımlarını duyarlar ve tartışma ortamı yaratılırsa (etkileşim), kendi çıkarımlarını sınavacak ve eğer diğer gruplar da aynı çıkarımları yapmışlarsa, edindikleri bilgi ya da deneyimin geçerliliği ispatlanmış olacaktır. Bu durum öğrencilerin çıkarımları benimseme olasılıklarını artıracaktır (Kılıç, 2001:16). Bunun yanı sıra bu araştırmada teknoloji kullanımına da olanak verilmesi öğrencilerin öğrenmelerinde etkilidir denilebilir. Çünkü Marilyn, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşım modelinde öğretmen tarafından, öğrencilerin tüm teknoloji kaynaklarını kullanmalarına teşvik edilmesinin onların kendi öğrenmelerini oluşturmalarında yardımcı olacağını belirtmiştir (Akt: Asan ve Güneş, 2000:51).

Bu sonucun bir başka anlatımla ifade edilecek olursa deney grubunda uygulanan etkinliklerde işbirliğine dayalı öğrenme kuramına dayalı olan etkinliklere yer verilmesine bağlı olarak öğrencilerin bu etkinlikler içerisinde kendilerine uygun etkinlikler bulmasından ve dersin ünitelerine ilişkin ilgilerini yoğunlaştırmalarından kaynaklanmış olabileceği de söylenebilir. Örneğin işbirliğine dayalı öğretim etkinliklerine göre uygulanmış deneysel bir araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek düzeyde ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu saptanmıştır (Ayaydın, 2005). Ayrıca aynı çalışmada öğrenciler İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kuramına göre hazırlanan etkinlikleri *eğlenceli*, *zevкли*, *güzel* gibi ifadelerle nitelendirerek bu etkinliklerin görsel sanatlar dersinde kullanılmasından hoşlandıklarını belirtmiş olmaları bu tür eğitim aktivitelerinin eğitimde kullanılmasının faydalı olacağını göstermektedir. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan öğretimin öğrencilerin tutumlarındaki erişilerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın üçüncü denemesi kabul edilmiştir.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde; “İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin (öntest- son test) görsel sanatlar dersine ve perspektife ait bilgi düzeyi erişiş puanları arasında anlamlı fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu alt problemi test etmek için deney grubu öğrencilerine 15 haftalık süre boyunca işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin öğretim uygulanmıştır. Uygulamalardan önce ve sonra öğrencilere bilgi düzeyini ölçmeye yönelik öntest-sontest verilmiş ve erişiş puanları yoklanmıştır.

Tablo 11’de deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişiş (öntest-sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 11
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Erişi Puanlarının (Öntest-Sontest)
Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları

İŞLEMLER	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
ÖNTEST	53	15,13	4,48	-32,81	52	49,91	0,001	*
SONTEST	53	47,94	5,08					

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi bilgi düzeyi öntest puan ortalamasının $X = 15,13$, sontest (erişi) puan ortalamasının $X = 47,94$ olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi öntest sontest puanları arasındaki bu fark (erişi)* [$t = -49,91$; $p < 0,05$] anlamlıdır. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise öntest puanlarının $ss = 4,48$, sontest puanlarının $ss = 5,08$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre öntest puanlarının sontest puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, “İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde perspektifin uygulama konusuna ilişkin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin bilgi düzeyi erişimlerinde anlamlı oranda bir artış sağladığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgu, öğrencilerin bilgi düzeyindeki erişimlerine ilişkin gözlenen olumlu değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Buna göre işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin, öğrenenlerin bilgi düzeyindeki öğrenme yaşantılarına etkisinin olumlu olduğu belirtilebilir.

Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış materyaller ile uygulanan derste elde edilen (deney) bilişsel kazanımlar ile geleneksel uygulamalarla yapılan öğretim (kontrol) sonrası elde edilen bilişsel kazanımlara ilişkin sonuçlar arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Aynı araştırmada öğretimde geleneksel yöntemler yerine birlikte öğrenelim stratejisine uygun yeni, çağdaş ve öğrencinin aktif olduğu öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan

öğretimin, görsel sanatlar dersi bilgi düzeyi bakımından öğrenenleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın dördüncü denencesi kabul edilmiştir.

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi; “İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sontest görsel sanatlar dersine ait tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için 15 haftalık süre boyunca kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı olarak “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin öğretim uygulanırken, deney grubu öğrencilerine aynı konulara ilişkin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere dayalı öğretim uygulanmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilere sontest verilmiş ve erişim puanları yoklanmıştır.

Tablo 12’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erişim (Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Sonuçları (Tutum Ölçeği)

GRUPLAR	N	X	ss	X ₁ -X ₂	sd	t	p	Anlam
DENEY	53	124,71	6,82					
KONTROL	59	83,49	8,93	-41,22	110	46,120	0,001	*

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test (erişim) tutum ölçeği puan ortalamasının $X = 124,71$, kontrol grubu öğrencilerinin son test (erişim) tutum ölçeği puan ortalamasının $X = 83,49$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasındaki bu fark (erişim)* [$t=46,120$; $p<0,05$] anlamlıdır. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise deney grubunun son test puanlarının $ss=6,82$, kontrol grubunun son test puanlarının $ss=8,93$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına göre daha homojen olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerin geleneksel öğretim uygulamalarına göre öğrencilerin erişimlerinde daha yüksek düzeyde artış sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin erişimlerine ilişkin gözlenen değişimlerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile deney grubu erişim puanlarındaki bu farkın, öğrencilerin atölyeyi çok amaçlı bir öğrenme ortamı olarak kullanmalarına, problem çözümünde ve öğrenme esnasında grup çalışmaları yapmalarına, birbirlerinin gelişmelerini desteklemelerine, bilgiyi ezberlemeden ziyade öğrenmeye ve öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmaya bağlı olduğu söylenebilir.

Görsel sanatları öğrenirken, onun hedeflerinden olan bilgiyi geliştirmenin, görerek ve yaparak öğrenmenin, problem çözme öğrenmenin, görsel araştırma becerilerini geliştirmenin, beyin bölgesini güçlendirme aracılığıyla zihinsel gelişimi arttırmanın, görsel yargılamayı ve görsel iletişim becerilerini geliştirmenin etkili olduğu bilinmektedir (Rayala, 1995:31). Görsel sanatları öğrenirken Rayala'nın ifadelerindeki birçok özelliğin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler içerisinde olması ve uygulanması yukarıdaki sonuçlara olumlu katkı sağlamıştır denilebilir.

Oral'ın (2000:48) yaptığı araştırma bizim yaptığımız araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada; Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin öğrencilerin erişimleri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları araştırmıştır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme (Birleştirme II) yönteminin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda her iki grubun son test erişim puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve burada işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Günlük yaşam içerisinde ortaya konulan ortak problemler, öğrencilerin çevresinde her zaman artan bir şekilde yer alan imajlardır. Öğrencilerin çevresindeki bu imaj artışını eleştirel bilgi ve zekâyla karşılayabilmesi için görsel konularda eğitim almaları gereklidir. Sürekli varlığını koruyan diğer bir konu da, her neslin insanlık mirasıyla (kültürle) nasıl uğraşacağı, onu nasıl tanıyacağıdır. Böyle bir eğitim ancak sanat tarihi, eleştiri, estetik ve uygulamayı kapsayan geniş bir sanat eğitimiyle verilebilir (Gökay, 1998:29). Bu araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler kapsamında sanat tarihi, eleştiri, estetik ve uygulama etkinliklerine de her ünite bağlamında yer verilmiştir. Bu durum öğrencilerin kültürel değerleri fark etmesini ve onlara yönelik takdir duygusunu geliştirmiştir denilebilir. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan öğretimin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre öğrencilerin derse yönelik tutum erişilerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın beşinci denencesi kabul edilmiştir.

4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi; “İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sontest görsel sanatlar dersine ve perspektife ait bilgi düzeyi erişi puanları arasında anlamlı fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı olarak 15 haftalık süreyle “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin öğretim uygulanırken, deney grubundaki öğrencilere aynı konulara ilişkin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere göre öğretim uygulanmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilere sontest verilmiş ve bilgi düzeyi erişi puanları yoklanmıştır. Tablo 13’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve ortalamalarının karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 13
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Erişi (Sontest)
Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
DENEY	53	47,94	5,08	-24,72	110	17,55	0,001	*
KONTROL	59	23,22	5,45					

Tablo 13'e bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi sontest (erişi) puan ortalaması $X = 47,94$, kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi sontest (erişi) puan ortalaması ise $X = 23,22$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasındaki bu fark (erişi) $*[t=11,121; p<0,05]$ anlamlıdır. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise deney grubunun sontest puanlarının $ss=5,08$, kontrol grubunun sontest puanlarının $ss=5,45$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre kontrol grubu puanlarının deney grubu puanlarına göre daha homojen olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak "Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri" kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin olarak gerçekleştirilen etkinliklerin geleneksel öğretim uygulamalarına göre öğrencilerin bilgi düzeyi erişilerinde daha fazla artış sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilgi düzeyi erişilerine ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Yukarıdaki bulgulara göre, görsel sanatlar eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin bilişsel kazanımları, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin arasındaki bilgi düzeyi erişisi puanları ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine daha yüksek çıkması, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre okullarda görsel sanatlar dersinin öncelikli olarak okul programlarında ana dersler arasına girmesi ve buna paralel olarak, ders öğretim programlarında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına uygun konuların

yaygın olarak yer alması gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü en etkili öğretim, insanın beş duyusuna aynı anda uyarıda bulunabilen eğitimidir.

Araştırmada araştırmacının yaptığı gözlemler de deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi başarı sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmanın denel işlemleri esnasında araştırmacının yaptığı gözlemlere göre, görsel sanatlar dersi uygulanırken öğrencilerin kendilerini ifade etmede rahat, öğrenmeye istekli, soru soran, hem dinleyen, hem de inceleyen bir davranış sergiledikleri, heyecanlı ve mutlu oldukları anlaşılmıştır. Örneğin bir öğrenci, araştırmanın perspektif konusunda uygulanan etkinliklerden biri olan “röpröduksiyon” çalışmasına başlangıçta katılmak istememiş, öğretmen esnek davrandığı için öğrencinin bu davranışını hoş karşılamış, ancak aynı öğrenci etkinliğin uygulanmasını grup arkadaşlarının çalışmayı tamamlamak için gayret sarfettiklerini gördükten sonra kendini garip hissettiği için öğretmenin yanına gelerek “Ben de uygulamaya katılmak istiyorum.” demiş, uygulamaya katılmış ve uygulama sonunda büyük bir coşkuyla “hayatımda resim dersinden hiç bu kadar zevk almamıştım” sözlerini kullanarak kendisini ifade etmiştir. Bu uygulama da “grup çalışması” etkinliğinin etkililiğini göstermesi bakımından çok önemlidir.

Bu etkinlik sonucunda öğrencilerin yaptıkları ürünleri çok önemsemeleri, onları sahiplenmeleri, yaptıklarını tanımlamaları, onlara anlam yüklemeleri de ayrıca önemsenmesi gereken bulgular olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerden olumlu yönde etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bir başka ifade ile elde edilen başarının, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminden görsel sanatlar dersinde yararlanmanın yanında ders esnasında uygulanan birlikte öğrenelim yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere de bağlı olduğu ortadadır. Bu durum Özkan’ın (2001:13), oluşturmacı öğrenme yaklaşımı konusunda ifade ettiği “konu alanının karışık, belirsiz ve kişisel yorumlamalara açık olduğu sanat ve edebiyat alanlarında uygulanabilir” sözünü desteklemektedir. Çünkü her iki alan da ezbere dayalı öğrenme anlayışından ziyade düşünme, sorgulama, yorumlama, analiz etme ve üretme (yaratıcılık) esastır. Bu tür temel becerilerin çoğu görsel sanatlar eğitiminin içerisinde yer almaktadır. Örneğin sanat eğitiminin bir amacı da öğrencinin kendisinin geçmiş ve mevcut dünyadaki gerçekleri, hayalleri ve gelecek dünyadaki gerçekleri ve onların yaşamını yöneten bireysel değerleri, sanat eserlerinden gelen içgörüyü ve anlamını sorgulamasıdır (Wilson, 1997:3).

Bu durum öğrencilerin kendi düşünce ve duygularını birçok yolla ifade etmesine yardımcı olur. Böyle bir becerinin elde edilmesi bireyin özgüven kazanmasına ve buna bağlı olarak alana yönelik bilgi düzeyini geliştirmesine yardımcı olur. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan öğretimin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre öğrenenleri, görsel sanatlar dersi bilgi düzeyi bakımından daha olumlu etkilediği söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın altıncı denencesi kabul edilmiştir.

4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi; “- Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (sontest- kalıcılık testi) görsel sanatlar dersine ait tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu öğrencilerine öğretimden 15 hafta sonra tekrar sontest (kalıcılık testi) uygulanmış ve elde ettikleri kazanımların (öğrenilenler) kalıcı olup olmadığı yoklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 14’te kontrol grubu öğrencilerinin sontest (kalıcılık testi) puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 14
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi)
Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları (Tutum Ölçeği)

İŞLEMLER	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
SONTEST	59	83,49	8,93	4,25	58	6,440	0,001	*
KALICILIK								
T.	59	79,24	3,85					

Tablo 14'e bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalaması $X = 83,49$ kalıcılık testi puan ortalaması $X = 79,24$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sontest ve kalıcılık testi tutum ölçeği puanları arasındaki bu fark $*[t=6,440; p<0,05]$ anlamlıdır. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise sontest puanlarının $ss=8,93$, kalıcılık testi puanlarının $ss=3,85$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre, sontest tutum ölçeği puanlarının kalıcılık testi tutum ölçeği puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, "Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri" kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin geleneksel uygulamalarla gerçekleştirilen öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin öğrendiklerinin kalıcılığına olumlu katkı sağlamadığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin elde ettikleri kazanımlara ilişkin saptanan değişmelerin kontrol grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Julius (2000), çocukların okumadığı, problem çözmediği, sınıf dışına çıkarak öğrenmeyi gerçekleştiremediği bir durumda, öğrencilerin performans ve başarılarında düşüşün olması doğaldır demektedir. Bu olgu araştırma sonucunda elde edilen bulguyu desteklemektedir. Çünkü öğrenciler geleneksel öğretimde öğretmen odaklı bir öğretime tabi tutulmuşlardır. Halbuki Alkan'ın da (1998:41) belirttiği gibi, bugün yeni ortamlardan yararlanarak geliştirilen eğitim teknolojisinin yararları çok olduğu söylenebilir. Bunun içerisine birinci kaynaktan bilgi elde etme, bireysel öğrenme, çeşitlilik ve kalite, serbesti, yaratıcılık vb. özellikler girmektedir. Bunların dikkate alınmadığı öğretim olanakları arzu edilen öğrenme niteliğini zorlaştırabilir. Sonuç olarak geleneksel öğretim uygulamalarının öğrencilerin elde ettikleri derse yönelik tutumlarına ait kazanımların kalıcı olmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın yedinci denencesi reddedilmiştir.

4.2.10. Onuncu alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi; "Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (**sontest- kalıcılık testi**) görsel sanatlar dersi ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişim puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu öğrencilerine öğretimden 15 hafta sonra tekrar sontest (kalıcılık testi) uygulanmış ve elde ettikleri kazanımların (öğrenilenler) bilgi düzeyinde kalıcı olup olmadığı yoklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 15’te kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi kalıcılık (sontest ve kalıcılık testi) puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 15
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları

İŞLEMLER	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
SONTEST	59	23,22	5,45					
KALICILIK T.	59	20,57	5,35	2,65	58	2,675	0,221	*

Tablo 15 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi sontest puan ortalamasının $X = 23,22$, kalıcılık testi puan ortalamasının $X = 20,57$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki bu fark $*[t=2,675; p>0,05]$ anlamlı değildir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise sontest puanlarının $ss=5,45$, kalıcılık testi puanlarının $ss=5,35$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre, sontest puanlarının kalıcılık testi puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin geleneksel uygulamalarla gerçekleştirilen öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin öğrendiklerinin bilgi düzeyindeki kalıcılığına, her ne kadar puan ortalamalarında düşüş olduğu görülse de anlamlı olmadığı için, olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin elde ettikleri kazanımlara ilişkin saptanan değişmelerin kontrol grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin geleneksel öğretim uygulamaları sonucunda elde ettikleri bilgi düzeyindeki kazanımların kalıcı olduğunu gösterdiği ifade edilebilir. Sonuç olarak geleneksel öğretim uygulamalarının öğrencilerin elde ettikleri bilgi düzeyindeki kazanımların kalıcı olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın sekizinci denencesi kabul edilmiştir.

4.2.11. Onbirinci alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onbirinci alt problemi ; “İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin (**sontest- kalıcılık testi**) görsel sanatlar dersine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerine öğretimden 15 hafta sonra tekrar sontest (kalıcılık testi) uygulanmış ve elde ettikleri kazanımların (öğrenilenler) kalıcı olup olmadığı yoklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 16’da deney grubu öğrencilerinin sontest (kalıcılık testi) puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 16

Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları (Tutum Ölçeği)

İŞLEMLER	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
SONTEST	53	124,71	6,82	19,28	52	18,541	0,013	*
KALICILIK T.	53	105,43	5,25					

Tablo 16’ya bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin sontest tutum ölçeği puan ortalaması $X= 124,71$, kalıcılık testi tutum ölçeği puan ortalaması ise $X =105,43$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki bu fark $*[t=18,541; p<0,05]$ anlamlıdır. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise sontest puanlarının $ss=6,82$, kalıcılık testi puanlarının $ss=5,25$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre, sontest puanlarının kalıcılık testi puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin işbirliğine öğrenme dayalı yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin deney grubu öğrencilerinde öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Her

ne kadar puan ortalamalarında düşüş olduğu görülse de anlamlı olmadığı için, olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin elde ettikleri derse yönelik tutumlarına ait kazanımlara ilişkin saptanan değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin işbirliğine dayalı öğretim uygulamaları sonucunda elde ettikleri görsel sanatlar dersine yönelik kazanımların kalıcı olduğunu gösterdiği ifade edilebilir.

Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin elde ettikleri kazanımlara (öğrenilenler) ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile bu bulgu, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler sonucunda elde ettikleri derse yönelik tutumlarının bir kısmını unuttuklarını göstermektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları sonrası öğrenci görüşleri tutum ölçeğinde çıkan ortak görüşe göre öğrencilerin, görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin başarılarına katkı sağladığı konusunda benzer görüşte oldukları görülmektedir. Bu sonucu bir başka şekilde ifade etmek gerekirse öğrencilerin, denel işlemler sonrasında etkinliklerin başarılarında etkili olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Sonuç olarak işbirliğine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin elde ettikleri bilgi düzeyindeki kazanımların kalıcı olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın dokuzuncu denencesi kabul edilmiştir

4.2.12. Onikinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onikinci alt problemi ; “İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin (sontest- kalıcılık testi) görsel sanatlar dersi ve perspektife ait bilgi düzeyi erişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerine öğretimden 15 hafta sonra tekrar sontest (kalıcılık testi) uygulanmış ve elde ettikleri kazanımların (öğrenilenler) bilgi düzeyinde kalıcı olup olmadığı yoklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 17’de deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi kalıcılık (sontest ve kalıcılık testi) puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 17
Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Kalıcılık Puanlarının
(Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları

İŞLEMLER	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
SONTEST	53	47,94	5,08	3,08	52	4,226	0,158	*
KALICILIK T.	53	44,86	5,10					

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi sontest puan ortalamasının $X = 47,94$, kalıcılık testi puan ortalamasının ise $X = 44,86$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki bu fark $*[t=1,972; p>0,05]$ anlamlı değildir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise sontest puanlarının $ss=5,08$, kalıcılık testi puanlarının $ss=5,10$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre, kalıcılık testi puanlarının sontest puanlarına göre daha homojen olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin deney grubu öğrencilerinde öğrenilenlerin bilgi düzeyinde kalıcılığına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin elde ettikleri kazanımlara ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Bir başka anlatımla öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler sonucunda elde ettikleri kazanımların bilgi düzeyinde kalıcı olduğu söylenebilir. Ulaşılan bu bulgu, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı’na dayalı hazırlanmış etkinlikler uygulanırken “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri”nden perspektif konusunun bilgi düzeyindeki kazanımları içselleştirmiş olmalarına bağlanabilir.

Diğer taraftan öğrenciler önceden varolan bilgi ve deneyimlerini yeni öğrenme süreci içerisinde yeniden hatırlamaya teşvik edilirler. Bu süreç demokratik sınıf ortamının (öğrenme ortamı) oluşması için de bir gereksinimdir. Böyle bir ortamda öğrenenin tartışarak, sorgulayarak, nesne ve olaylar hakkında gerçek bir ilişki kurarak öğrenmesi, öğrendiğini unutmamasını (kalıcılık) sağlar. Bireyin bilgiyi sorgulamaya başlaması, onun bilgiyi oluşturmak için anlamlandırmaya giriştiğini gösterir. Yani birey bilgiyi pasif olarak alan değil, bilgiyi yorumlayan, bilgiyi aktif kullanan durumundadır. Bilgiyi kullanmak ise öğrenmede kalıcılığın en yüksek düzeyde olduğu süreçtir denilebilir. Bu araştırmada uygulanan etkinlikler esnasında öğrencilere aktif rol verilmesi, konuyu önceden hazırlanıp sınıfta arkadaşlarına sunmaları, konuları tartışmaları araştırmanın sonucunu olumlu etkilediği söylenebilir.

Yukarıda deney grubundaki öğrencilerin toplam kalıcılık puan ortalamasındaki çok az da olsa düşüşün olmasının muhtemel nedenleri; işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı'na göre uygulanan etkinlikler esnasında öğrencilerin daha çok etkinliklere; çalışma yapraklarına ağırlık verdikleri için bu durumun onlarda bir esneklik oluşturması, test kaygısı olmadan hareket etmeleri ve buna bağlı olarak kalıcılığı ölçen veri toplama aracının klasik anlamda hazırlanmış kapalı uçlu sorulardan oluşmasının öğrencileri sıkışmış ve test esnasında olması gereken motivasyonun sağlanmasını zorlaştırmış olabileceği ihtimali etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak deney grubunda uygulanan öğretimin öğrencilerin elde ettikleri bilgi düzeyindeki kazanımların kalıcı olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın onuncu denencesi kabul edilmiştir.

4.2.13. Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onüçüncü alt problem; “İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **kalıcılık testi** görsel sanatlar dersine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine öğretimden 15 hafta sonra tekrar sontest (kalıcılık testi) uygulanmış ve elde ettikleri kazanımların kalıcı olup olmadığı yoklanmıştır.

Tablo 18’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi (sontest ve kalıcılık testi) puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 18
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Puanlarının(Kalıcılık Testi)
Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları (Tutum Ölçeği)

GRUPLAR	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
DENEY	53	105,43	5,25	-26,19	110	42,79	0,001	*
KONTROL	59	79,24	3,85					

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamasının $X = 105,43$ kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamasının ise $X = 79,24$ olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasındaki bu fark* [$t=42,79$; $p<0,01$] anlamlıdır. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise deney grubunun kalıcılık testi tutum ölçeği puanlarının $ss=5,25$, kontrol grubunun kalıcılık testi tutum ölçeği puanlarının $ss=3,85$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına göre daha homojen olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını temel olarak “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerin geleneksel öğretim uygulamalarına göre öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından daha etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgunun deney grubun lehine olduğu görünse de farklılığın gerçekte işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına bağlı öğretimin kalıcılığı sağladığından çok, öğretim sonucunda kazanım sayısının daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan öğretimin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre kalıcılık bakımından daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın on birinci denencesi kabul edilmiştir.

4.2.14. Ondördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ondördüncü alt problemi; “İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin (sontest-kalıcılık testi) görsel sanatlar dersi ve perspektife ait bilgi düzeyi erişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine öğretimden 15 hafta sonra tekrar sontest (kalıcılık testi) uygulanmış ve kazandıkları bilgi düzeyindeki davranışların kalıcı olup olmadığı yoklanmıştır.

Tablo 19’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi kalıcılık testi (sontest ve kalıcılık testi) puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları ve ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Düzeyi Kalıcılık Puanlarının (Sontest ve Kalıcılık Testi) Karşılaştırılmasına İlişkin t - Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	X	ss	X1-X2	sd	t	p	Anlam
DENEY	53	44,86	5,10	24,29	110	24,50	0,001	*
KONTROL	59	20,57	5,35					

Tablo 19’a bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi kalıcılık testi puan ortalaması $X = 44,86$, kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalaması ise $X = 20,57$ olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasındaki bu fark* [$t=24,50$; $p<0,01$] anlamlıdır. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise deney grubunun kalıcılık testi puanlarının $ss=5,10$, kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının $ss=5,35$ olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına göre daha homojen olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre,

işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına bağlı olarak “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğeleri” kazanımlarından perspektifin konuya uygulanmasına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerin geleneksel öğretim uygulamalarına göre öğrenilenlerin bilgi düzeyinde kalıcılığı bakımından daha etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin elde ettikleri kazanımlara ilişkin belirlenen değişmelerin işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine bağlı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bu farklılığın işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına bağlı öğretimin bilgi düzeyindeki kalıcılığı sağlamadaki başarısından çok, öğretim sonucunda kazandırılan bilgi düzeyindeki kazanım sayısının daha fazla olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan öğretimin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre bilgi düzeyindeki kalıcılık bakımından daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre araştırmanın onikinci denencesi kabul edilmiştir.

4.2.15. Onbeşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onbeşinci alt problemi; “İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?” Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerine öğretimden sonra işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımı ile ilgili görüşleri tutum ölçeği ile yoklanmıştır. İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde perspektif konusu için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere göre uygulanan öğretim ve derse yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri olumludur.

Bu denenceyi ölçmek için araştırmacı tarafından 23 sorudan ve 5’li likert ölçeğinden oluşan işbirliğine dayalı uygulama sonrası tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan tutum ölçeği (Ek 3)’ te verilmiştir.

Tablo20: Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

İfadeler	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
İfade-1	53	1,00	2,00	1,3333	,47559
İfade-2	53	1,00	2,00	1,2456	,43428
İfade-3	53	1,00	2,00	1,2807	,45334
İfade-4	53	1,00	4,00	2,0175	,74381

İfade-1- Çalışma öncesi öğretmenimiz yeterince açıklama yaptı. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 66,7 sinin tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 33,3 ünün katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,333 ve standart sapması 0,47559 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ders öğretmenin çalışma öncesi açıklama yaptığı fikrinde hem fikir olduğunu görmekteyiz.

İfade-2- Öğretmenimiz çalışmalarda yapacaklarımızın planını verdi. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 75,4 ünün tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 24,6 sınıfın katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,2456 ve standart sapması 0,43428 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğretmenin çalışmalarda öğrencilerin yapacaklarını planlı bir şekilde verdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçta öğrencilerin başarısını arttırmada planlı çalışmanın önemini arttırmaktadır.

İfade3- Çalışmalarımızda öğretmenimiz bize sürekli rehberlik etti. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 71,9 unun tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 28,1 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,2807 ve standart sapması 0,45334 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; çalışmalarda öğretmenin onlara sürekli rehberlik ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu da işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde öğretmeni destekler niteliktedir.

İfade-4- Çalışmalarımızda çok fazla yardıma ihtiyaç duyduk. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 24,6 sınıf tamamen katıldığını ifade ettiği , % 50,9 unun katıldığını ve %22,8 inin kararsız kaldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 2,0175 ve standart sapması 0,74381 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; çalışma boyunca çok fazla yardıma ihtiyaç duymadıkları saptanmıştır.

Tablo20-A: Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

İfadeler	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
İfade-5	53	1,00	5,00	1,5789	,75468
İfade-6	53	1,00	3,00	1,3509	,51725
İfade-7	53	1,00	5,00	1,5263	,82603
İfade-8	53	1,00	5,00	1,6491	,81265

İfade-5- Çalışma süresince farklı kaynaklardan yararlandım. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 52,6 sınıf tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 40,4 ünün katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,5789 ve standart sapması 0,75468 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin çoğunun katılıyorum derecesinde görüş bildirdiği söylenebilir. Böylece çalışmalar sırasında öğrenciler farklı kaynaklardan yararlanmış ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi sayesinde bunları arkadaşlarıyla paylaşma fırsatı bulmuştur.

İfade-6- Yararlandığımız kaynaklar bize çok faydalı oldu. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 66,7 sınıf tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 31,6 sınıf katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,3509 ve standart sapması 0,51725 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yararlandıkları kaynakların faydalı olduğunu ifade etmiştir.

İfade-7- Dersle ilgili kaynaklara rahatça ulaşabildim. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 59,6 sınıf tamamen

katıldığını ifade ettiği ve % 35,1 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,5263 ve standart sapması 0,82603 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dersle ilgili kaynaklara rahatça ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dersle ilgili kaynaklara rahatça ulaşmaları akademik başarının artmasına yardımcı olmaktadır.

İfade-8- Gruptaki arkadaşlarımla çalışmaktan çok zevk aldım. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 50,9 unun tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 36,8 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,6491 ve standart sapması 0,81265 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin çoğunluğu gruptaki arkadaşları ile keyifle çalıştıklarını katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda daha başarılı olmalarına katkı sağladığını destekler niteliktedir.

Tablo20-B: Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

İfadeler	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
İfade-9	53	1,00	5,00	3,9123	1,44272
İfade-10	53	1,00	3,00	1,4912	,63027
İfade-11	53	1,00	4,00	1,4737	,75841

İfade-9- Grubumda başka arkadaşlarımla çalışmaktan hoşnut olduğumu düşünüyordum. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 54,4 ünün kesinlikle katılmadığını ifade ettiği , % 14 ünün katılmadığını ifade ettiğini , % 12,3 ünün kararsız kaldığını, %12,3 ünün tamamen katıldığını ifade ettiğini ve %7 sinin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 3,9123 ve standart sapması 1,44272 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin grubundaki arkadaşlarıyla çalışmaktan hoşnut olduğu gözlenmiştir ve küçük bir bölümünün bu durumdan rahatsız olduğunu okuyabiliyoruz.

Bu sonuç, öğrencilerin istedikleri arkadaşlarla çalışması akademik başarıyı ve derse karşı olan tutumu arttırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

İfade-10- İşbirliğine dayalı çalışmada herkes üzerine düşen görevi yerine getirdi. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 57,9 unun tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 35,1 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,4912 ve standart sapması 0,63027 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük bir kısmı işbirliğine dayalı çalışmada grup üyelerinin üzerine düşen görevleri yerine getirdiklerini katılıyorum derecesinde ifade etmişlerdir. Bu sonuç işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının birliktelik esasına uygun olduğunu destekler niteliktedir.

İfade-11- Daha önce derslere katılmayan arkadaşlarımız aktif olarak rol aldılar. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 66,7 sinin tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 33,3 ünün katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,4737 ve standart sapması 0,75841 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük bir kısmı daha önce derslere katılmayan arkadaşlarının bu öğretim yöntemiyle derslere daha aktif olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Böylece, öğrencilerin sorumluluk alarak birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamları konusunda istekli oldukları görülmüştür.

Tablo20-C: Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

İfadeler	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
İfade-12	53	1,00	3,00	1,3333	,51177
İfade-13	53	1,00	3,00	1,5965	,62277
İfade-14	53	1,00	5,00	4,2982	,99937

İfade-12- İşbirliğine dayalı çalışmalar araştırmaya olan ilgimi arttırdı. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 68,4 ünün tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 29,8 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu

maddenin aritmetik ortalaması 1,3333 ve standart sapması 0,51177 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin yine büyük bir çoğunluğu uygulanan bu yöntemin araştırmaya karşı olan ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının araştırmayı ve problem çözmeyi teşvik ettiğini göstermektedir.

İfade-13- Çalışmalarda görev almak ve yerine getirmek bana zor geldi. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 47,4 ünün tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 45,6 sınıfın katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,5965 ve standart sapması 0,62277 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük bir kısmı bu çalışma yönteminde görev ve sorumluluk almada çekinmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum; işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenciler açısından zevkli ve kolay uygulanabilir olduğunu destekler niteliktedir. Öğrenciler eğlenerek öğrendikleri için, işbirliği çalışmalarında zorlanmamaktadır.

İfade-14- Kendimi dersteeki çalışmalara katılmak zorunda hissettim. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 56,1 inin kesinlikle katılmadığını ifade ettiği ve % 26,3 ünün katılmadığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4,2982 ve standart sapması 0,99937 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin ders içerisindeki çalışmalara sevekle ve isteyerek katıldıklarını rahatlıkla söyleyebiliriz.

Tablo20-D: Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

İfadeler	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
İfade-15	53	1,00	5,00	1,7719	,96395
İfade-16	53	1,00	3,00	1,4737	,60075
İfade-17	53	1,00	5,00	1,4737	,80412

İfade-15- İşbirliğine dayalı çalışmalarda çok zorlanmadığımı hissettim. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 43,9 unun tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 45,6 sınıfın katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu

maddenin aritmetik ortalaması 1,7719 ve standart sapması 0,96395 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu işbirliğine dayalı çalışma yönteminde zorlanmadığını ifade etmiştir. Deney grubu öğrencilerinin çalışmalarda zorlanmadıkları görülmüştür. Çalışmalar sırasında, öğrencilerin göstermiş oldukları davranışlar da işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına kolay alıştıklarını kanıtlamaktadır.

İfade-16- Dersteki çalışmalarını yararlı ve eğlenceli buldum. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 57,9 unun tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 36,8 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,4737 ve standart sapması 0,60075 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük çoğunluğu dersteki çalışmalarını yararlı ve eğlenceli bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

İfade-17- Yaptığımız çalışmalarını ilginç buldum. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 66,7 sinin tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 22,8 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,4737 ve standart sapması 0,80412 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük çoğunluğu yapılan çalışmalarını katılıyorum derecesinde ilginç bulmuştur.

Tablo20-E: Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

İfadeler	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
İfade-18	53	1,00	5,00	1,5263	,80412
İfade-19	53	1,00	5,00	1,3684	,74718
İfade-20	53	1,00	5,00	1,8070	,95316

İfade-18- İşbirliğine dayalı çalışmalarda kendimi rahat hissettim. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 61,4 ünün tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 28,1 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,5263 ve standart sapması 0,80412 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin büyük kısmı çalışmalarda kendini rahat hissettiğini sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmalar sırasında, öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak ve rehberlik edilerek öğrencilerin kendini rahat hissetmeleri sağlanmıştır.

İfade-19- Hazırladığımız çalışmalarını arkadaşlarımıza sunmak hoşuma gitti. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 73,7 sinin tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 19,3 ünün katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,3684 ve standart sapması 0,74718 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrencilerin çoğu arkadaşlarına derste sunum yapmanın hoşlarına gittiğini katılıyorum derecesinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmasının, sınıf içi sosyal etkileşimi ve akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir.

İfade-20- İşbirliğine dayalı öğrenme ile görsel sanatlar dersine olan ilgim arttı. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 47,4 ünün tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 31,6 sınıfın katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,8070 ve standart sapması 0,95316 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; öğrenciler bu çalışma yöntemiyle görsel sanatlar dersine karşı olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Tablo20-F: Deney Grubu Öğrencilerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarının Sorulara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

İfadeler	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
İfade-21	53	1,00	4,00	1,6491	,81265
İfade-22	53	1,00	5,00	1,3509	,93525
İfade-23	53	3,00	5,00	4,3684	,61620

İfade-21- Görsel sanatlar dersinde daha yaratıcı olacağıma inandım. İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 52,6 sınıfın tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 33,3 ünün katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,6491 ve standart sapması 0,81265 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; işbirliğine dayalı çalışma yöntemi ile yaratıcılıklarının arttığını ifade eden

öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Bu durum, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırdığı yönündeki görüşleri desteklemektedir.

İfade-22- Görsel sanatlar dersinin işbirliğine dayalı yöntemle işlenmesini isterim.

İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 82,5 inin tamamen katıldığını ifade ettiği ve % 10,5 inin katıldığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 1,3509 ve standart sapması 0,93525 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; işbirliğine dayalı çalışma yöntemini seven öğrencilerin sayısı oldukça fazladır ve bundan sonra bu yöntemle ders işlemenin daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu desteklemektedir.

İfade-23- İşbirliğine dayalı çalışmalar sonunda perspektif konusunu kolay kolay unutmayacağımı düşünüyorum.

İfadesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiği zaman öğrencilerin büyük bir bölümünün % 43,9 unun kesinlikle katılmadığını ifade ettiği ve % 49,1 inin katılmadığını ifade ettiğini görüyoruz. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4,3684 ve standart sapması 0,61620 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre; İlginçtir ki öğrenciler büyük bir ihtimalle olumlu cümleyi olumsuz olarak algılamışlar perspektif konusunu unutabilecekleri ifadesi ön plana çıkmıştır.

Genel olarak öğrencilerin, işbirliğine dayalı öğrenmeye olumlu baktıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler bu yöntemin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu görüşlere göre öğrenciler, denel işlemler sonrasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinliklerinden olumlu anlamda etkilendikleri ve bu durumun kalıcı olması için daha sonraki görsel sanatlar derslerinin bu etkinliklere göre devam ettirilmesi görüşündedirler. Veri toplama araçlarından işbirliğine dayalı öğrenme uygulama sonrası öğrenci görüşleri tutum ölçeğindeki sorulara ilişkin öğrenciler, görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını içeren öğretim ve derse yönelik tutumları bakımından olumlu görüştedirler. Öğrencilerin derste çok başarılı olduklarını, sıkılmadıklarını, rahatladıklarını, öğrenilenlerin kalıcı olduğunu, dersten çok hoşlandıklarını, diğer derslere göre daha çok farklı ve eğlenceli etkinlikler gerçekleştirdiklerini ve diğer derslerde de olmasını istediklerini, bazı yanlış bilgilerini bu derste etkinlikler sayesinde düzelttiklerini, yeni bilgiler edindiklerini, sanatın değerini anladıklarını bildirmişlerdir.

4.3. Araştırmanın Nitel Bulgu ve Yorumları

4.3.1. 7.Sınıf Deney Grubu Öğrencilerin Yaptıkları Resimlerde Perspektifin Uygulanması İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Deney Grubu 1. Resim



Sınıfı : 7

Süre : 120 Dakika (üç ders saati)

Resmin Ebadı : 50X35

Resim Yapmadan Önce Verilen Ön Bilgi: Deney grubunda öğrenciler random yöntemiyle gruplara ayrıldıktan sonra, tüm gruplara perspektif çalışma (bilgi) yaprakları dağıtıldı. Gruplardan bir tanesine bir sonraki derse araştırma yapıp bulgularını arkadaşlarıyla paylaşmaları yani dersin öğretmenin kendileri olacağı hatırlatıldı. Araştırmacı tüm sınıftaki öğrencilerden okul bahçesinde ya da çevresinden izlenimler yapmasını istedi. Örneğin; nesnelere yüksekte ya da alçaktan baktığı zaman, nesnelere hangi yanlarını gördüğü, yakınındaki ve uzağındaki nesnelere büyüklük- küçüklük ilişkilerinin belirtilmesi istendi. Doğadan resim yaparken görüntünün nasıl sınırlandırılacağı söylendi ve buna göre taslaklar hazırlanıp gelmesi söylendi.

Ders İçin Öğrenci Hazırlığı : Deney grubunda hazırlık için görevlendirilen grubun dersi aktarmak üzere hazır ve grup içerisinde görev dağılımının öğrenciler arasında organize bir şekilde yapıldığı gözlemlenmiştir. Grup üyeleri der ile ilgili sunumlarını yapmışlar ve sınıftaki

diğer öğrencilerinde ders ile ilgili tüm araç ve gereçlerini eksiksiz olarak getirdiği gözlenmiştir.

Resmin İncelenmesi : İncelemeye konu olan resimde, resmin ilk planında yaprakları dökülmüş iki ağaç görülmektedir. Biraz daha geri planda ise bir köprü ve altından kıvrılarak akan su görülmüyor. Köprüden biraz daha uzakta evler dikkatimizi çekiyor ve biraz daha geri plana baktığımızda ise kıvrımlı bir yolla tepe' ye ulaşıyor ve tepede ise yine evler görülmüyor. Resmin geri planında ise oynayan bulutlar görülmüyor. Bu resimde tekniğin çok iyi uygulandığını ayrıca perspektif kuralının göz ardı edilmeyerek bilinçli bir şekilde uygulandığı görülmekte. Resimde kendine özgü bir mekan duygusu hissedilmektedir.

Deney Grubu 2. Resim



Sınıfı : 7

Süre : 120 Dakika (üç ders saati)

Resmin Ebadı : 50X35

Resim Yapmadan Önce Verilen Ön Bilgi: Deney grubunda öğrenciler random yöntemiyle ayrılmış olan gruplara perspektif çalışma (bilgi) yaprakları dağıtıldı. Gruplardan bir tanesine bir sonraki derse araştırma yapıp bulgularını arkadaşlarıyla paylaşmaları yani dersin öğretmenin kendileri olacağı hatırlatıldı. Araştırmacı tüm sınıftaki öğrencilerden istasyon ya da çevresinden izlenimler yapmasını istedi. Örneğin; nesnelere yüksekte ya da alçaktan baktığı zaman, nesnelere hangi yanlarını gördüğü, yakınındaki ve uzağındaki nesnelere

büyük- küçük ilişkilerinin belirtilmesi istendi. Dış mekân resmi yaparken görüntünün nasıl sınırlandırılacağı söylendi ve buna göre taslaklar hazırlanıp gelmesi söylendi.

Ders İçin Öğrenci Hazırlığı: Deney grubunda hazırlık için görevlendirilen grubun dersi aktarmak üzere hazır ve grup içerisinde görev dağılımının öğrenciler arasında organize bir şekilde yapıldığı gözlenmiştir. Grup üyeleri der ile ilgili sunumlarını yapmışlar ve sınıftaki diğer öğrencilerinde ders ile ilgili tüm araç ve gereçlerini eksiksiz olarak getirdiği, konu ile ilgili taslaklarının hazır olduğu gözlenmiştir.

Resmin İncelenmesi : Resmin ön planında bir anne, çocuk ve sütun dikkatlerden kaçmıyor. Orta planda tren ve trene paralel iki yolcu ve geri planda ise trenin arka vagonu görülmektedir. Resimde öğrencinin lavi tekniğine hâkim olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca resimde perspektif kuralını en iyi şekilde uygulamıştır bu da konuya hâkim olduğunu gösteriyor. Resimde mekân duygusu oldukça iyi bir şekilde verilmiştir.

Deney Grubu 3. Resim



Sınıfı : 7

Süre : 120 Dakika (üç ders saati)

Resmin Ebadı : 50X35

Resim Yapmadan Önce Verilen Ön Bilgi: Deney grubunda öğrenciler random yöntemiyle ayrılmış olan gruplara perspektif çalışma (bilgi) yaprakları dağıtıldı. Gruplardan bir tanesine bir sonraki derse araştırma yapıp bulgularını arkadaşlarıyla paylaşmaları yani dersin öğretmenin kendileri olacağı hatırlatıldı. Araştırmacı tüm sınıftaki öğrencilerden perspektif

kurallarına dikkat ederek bir peyzaj çalışması taslağı yapmasını istedi. Örneğin; nesnelere yüksekte ya da alçaktan baktığı zaman, nesnelere hangi yanlarını gördüğü, yakınındaki ve uzağındaki nesnelere büyüklük- küçüklük ilişkilerinin belirtilmesi istendi. Dış mekân resmi yaparken görüntünün nasıl sınırlandırılacağı söylendi ve buna göre taslaklar hazırlanıp gelmesi söylendi.

Ders İçin Öğrenci Hazırlığı : Deney grubunda hazırlık için görevlendirilen grubun dersi aktarmak üzere hazır ve grup içerisinde görev dağılımının öğrenciler arasında organize bir şekilde yapıldığı gözlenmiştir. Grup üyeleri der ile ilgili sunumlarını yapmışlar ve sınıftaki diğer öğrencilerinde ders ile ilgili tüm araç ve gereçlerini eksiksiz olarak getirdiği, konu ile ilgili taslaklarının hazır olduğu gözlenmiştir.

Resmin İncelenmesi : Resmin ön planında büyük bir martı , orta planında ise ön plandakinden daha küçük bir martı ve son olarak geri planda tepeler ve gökyüzü görülüyor. Resme baktığımız zaman kendine özgü bir mekânın bulunduğunu ayrıca perspektif kuralının başarılı bir şekilde uygulandığı gözlerden kaçmıyor. Resmin gayet başarılı bir resim olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Deney Grubu 4. Resim



Sınıfı : 7

Süre : 120 Dakika (üç ders saati)

Resmin Ebadı : 50X35

Resim Yapmadan Önce Verilen Ön Bilgi: Deney grubunda öğrenciler random yöntemiyle ayrılmış olan gruplara perspektif çalışma (bilgi) yaprakları dağıtıldı. Gruplardan bir tanesine bir sonraki derse araştırma yapıp bulgularını arkadaşlarıyla paylaşmaları yani dersin öğretmenin kendileri olacağı hatırlatıldı. Araştırmacı tüm sınıftaki öğrencilerden perspektif kurallarının dikkat edilerek ünlü bir sanatçının resminin incelenmesini istedi. Örneğin; alının uygulanıp uygulanmadığına dikkat edilmesi söylendi.

Ders İçin Öğrenci Hazırlığı : Deney grubunda hazırlık için görevlendirilen grubun dersi aktarmak üzere hazır ve grup içerisinde görev dağılımının öğrenciler arasında organize bir şekilde yapıldığı gözlenmiştir. Grup üyeleri der ile ilgili sunumlarını yapmışlar ve sınıftaki diğer öğrencilerinde ders ile ilgili tüm araç ve gereçlerini eksiksiz olarak getirdiği, her grubun kopya edileceği resim araştırmacı tarafından gruplara dağıtıldı.

Resmin İncelenmesi : Resim Osman Hamdi bey'in Kaplumbağa Terbiyecisi isimli eseridir. Her grup üyesi kendine düşen parçayı çok başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Bunu şuradan anlamaktayız resim bir bütünlük arz etmekte ve resmin parçaları arasında kopukluk bulunmamaktadır. Buradan şu sonucu çıkarıyoruz ki işbirliğine dayalı öğrenme görsel sanatlarda rahatlıkla uygulanabilecek bir yöntemdir.

4.3.2. 7.Sınıf Kontrol Grubu Öğrencilerin Yaptıkları Resimlerde Perspektifin Uygulanması İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Kontrol Grubu 1. Resim



Sınıfı : 7

Süre : 120 Dakika (üç ders saati)

Resmin Ebadi : 50X35

Resim Yapmadan Önce Verilen Ön Bilgi: Perspektif kurallarına dikkat edilerek sokağımız veya peyzaj çalışmasının karakalem tekniği ile yapılacağı söylendi. Perspektifin tanımı, ufuk çizgisi ve görme noktaları anlatıldı. Perspektifi öğrenerek resimlerinde çerçeveyi nasıl resmedebilecekleri anlatıldı. Mahallelerinde gözlemler yapmaları istendi. Yaptıkları gözlemleri küçük notlar halinde getirmeleri istendi. Doğadan resim yaparken görüntüyü nasıl sınırlandıracağı anlatıldı ve vizör tanıtıldı.

Ders için Öğrenci Hazırlığı: Öğrenci çalışma öncesinde hayalden yaptığı resimlerle gelmiştir. Ayrıca kitaplardaki resimlerden derinliğin nasıl verildiğini, nesnelerin gözden uzaklaştıkça küçüldüğünü, birbirlerinin önüne geçtiklerini ve renklerinin giderek solgunlaştığını incelediğini belirtmiştir. Ders için vizör hazırlamamış ve resmini hayalden yapmıştır.

Resmin İncelenmesi: Çalışmada ön, orta ve uzak plan birbiriyle iç içe ve bağlantılı olarak verilmiştir. Ön planda geniş bir boşluk, orta planda sıralanmış evler gözüküyor ve arka planda dağlar gökyüzü ile birlikte resmedilmiş. Resim de ışık gölge ve bakış noktası kısmen perspektif kurallarına uyularak tamamlanmıştır. Çizgiler ölçülü ve düzenli olarak tonlama için kullanılmıştır Resimde kısmen de olsa ışık gölge kullanılarak derinlik ve mekân duygusu uyandırmıştır.

Kontrol Grubu 2. Resim



Sınıfı : 7

Süre : 120 Dakika (üç ders saati)

Resmin Ebadı : 50X35

Resim Yapmadan Önce Verilen Ön Bilgi: Perspektif kurallarına dikkat edilerek istasyon konulu resim çalışmasının lavi tekniği ile yapılacağı söylendi. Perspektifin tanımı, ufuk çizgisi ve görme noktaları anlatıldı. Perspektifi öğrenerek resimlerinde çerçeveyi nasıl resmedebilecekleri anlatıldı. Görsel sanatlarda uygulama tekniklerinden lavi tekniği hakkında bilgi verildi. Öğrencilerin istasyonda gözlemler yapmaları istendi. Yaptıkları gözlemleri küçük notlar halinde getirmeleri istendi. Dış mekân resim yaparken görüntüyü nasıl sınırlandıracağı anlatıldı ve vizör tanıtıldı.

Ders için Öğrenci Hazırlığı: Öğrenci çalışma öncesinde çizim yapmamış fakat gözlemlerde bulunduğunu belirtmiştir. Derste araç ve gereçleriyle hazır bulunmuş, zaman zaman vizörden faydalanmıştır.

Resmin İncelenmesi: Öğrenci resimde yakın ve orta planı etkili bir şekilde kullanmış. Resimde çizilen nesnelere üç boyutlu olarak ifade edilememiş yine ışık gölge etkili bir şekilde kullanılmamıştır. Çizgiler nesnelere sınırlandırmak için kullanılmış. Resimde tren yolunun daralarak gözden kaybolması resme mekân ve derinlik duygusu kazandırmıştır.

Kontrol Grubu 3. Resim



Sınıfı : 7

Süre : 120 Dakika (üç ders saati)

Resmin Ebadı : 50X35

Resim Yapmadan Önce Verilen Ön Bilgi: Perspektif kurallarına dikkat edilerek peyzaj konulu resim çalışmasının pastel tekniği ile yapılacağı söylendi. Perspektifin tanımı, ufuk çizgisi ve görme noktaları anlatıldı. Perspektifi öğrenerek resimlerinde çerçeveyi nasıl resmedebilecekleri anlatıldı. Görsel sanatlarda uygulama tekniklerinden pastel tekniği hakkında bilgi verildi. Öğrencilerin peyzaj resimleri incelenmeleri istendi. Yaptıkları gözlemleri küçük notlar halinde getirmeleri istendi. Dış mekân resim yaparken görüntüyü nasıl sınırlandıracağı anlatıldı ve vizör tanıtıldı.

Ders için Öğrenci Hazırlığı: Öğrenci derse çalışma yapmış olarak gelmemiş, yapacağı çalışma ile ilgili sorular sorarak konuya hazırlanmıştır. Konusunu sınıfta hayali olarak resmetmiştir.

Resmin İncelenmesi: Öğrenci resim de yakın ve orta planı etkili bir şekilde kullanamamış. Resimde çizilen nesnelere üç boyutlu olarak ifade edilememiş yine ışık gölgede etkili bir şekilde kullanılamamıştır. Çizgiler nesnelere sınırlandırmak için kullanılmış. Resimde çalışmanın ortasından daralarak dağların arasında gözden kaybolması resme mekân ve derinlik duygusu kazandırmıştır. Teknik olarak uygulama olarak başarılı bir çalışma değildir.

Kontrol Grubu 4. Resim



Resim Yapmadan Önce Verilen Ön Bilgi: Perspektif kurallarına dikkat edilerek röpröduksiyon resim çalışmasının pastel tekniği ile yapılacağı söylendi. Perspektifin tanımı, ufuk çizgisi ve görme noktaları tekrar anlatıldı. Perspektifi öğrenerek resimlerinde çerçeveyi nasıl resmedebilecekleri anlatıldı. Görsel sanatlarda uygulama tekniklerinden pastel tekniği hakkında bilgi verildi. Öğrencilerin röpröduksiyon çalışması için sanatçı resimleri incelenmeleri istendi. Araştırdıkları sanatçının kopya edecekleri resimleri getirmeleri istendi

Ders için Öğrenci Hazırlığı: Öğrenci derse yaptığı gözlemler ve çalışacağı sanatçının resmini ve ders malzemeleri ile birlikte derse hazır olarak geldiği gözlemlendi.

Resmin İncelenmesi: Öğrenci resim de yakın ve orta planı etkili bir şekilde kullanabilmiş. Resimde çizilen nesnelere üç boyutlu olarak ifade edilememiş yine ışık gölgede etkili bir şekilde kullanılamamıştır. Öğrenci sanatçının resmini kısmen de olsa resmedebilmiş fakat teknik olarak çok başarılı değil. Öğrenci perspektif kurallarını uygulayabilmiştir.

Araştırmada elde edilen bu sonuca göre, görsel sanatlar dersinde uygulanan İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin etkili olduğu kabul edilebilir. Bu sonuç Özden'in (2006:57), işbirliğine dayalı öğrenme temelindeki özelliklerden biri "öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler" anlayışını desteklemektedir. Diğer bir ifade ile denel işlemlerde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, öğrencinin derse olan inancını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir denilebilir. Araştırma sonucunda elde edilen nitel bulgular nicel bulgularla paralellik göstermektedir. Bu anlamda araştırmanın nicel sonuçlarına göre elde edilen aritmetik ortalamaların deney grubunun lehine anlamlı olduğunu görülmektedir.

Programlar dar becerileri öğretmekten ziyade geniş kapsamlı kavramları sunmanın lehinde olmalıdır. Sorgulama yapmak oluşturmaya dayalı öğrenme programlarının ihtiyaç duyduğu bir niteliktir. Bilgiyi elde etmede *birincil kaynaklar* ve kişisel deneyimler, ders kitapları ve sözlüklere tercih edilmelidir (Rayala, 1995:4). Bu öğretim kaynağı aynı zamanda rahat bir ortamda çalışabilme imkânı sağladığı ve öğrenmeyi farklı eğitici işbirliğine dayalı uygulamalarla zevkli hale getirdiği ve yaratıcılıklarını kışkırtarak görsel sanatlar eğitiminde kalıcı öğrenmeler elde edilebilmesini ve öğrenenlerin öğrenme etkinliğine aktif katılımını sağladığı için dikkate alınması gerektiği anlaşılmıştır. Bu gerekçelerle görsel sanatlar eğitimine ilişkin olarak ilköğretim programlarının, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerini kapsayan ve araştırmanın denel işlemlerinde de model olarak kullanılan örnek program

modeline göre yeniden yapılandırılması görsel sanatlar dersinin genel ve özel amaçlarına ulaşılmasında etkili olabilir. Ayrıca önerilen program ve buna bağlı etkinlikler, öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu durum kültür-sanat eserlerini takdir etme, onlara değer verme gibi kazanımları sağlamaya yardım edebilir.

Sonuç olarak işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Öğrenilenlerin kalıcılığında aritmetik olarak bir düşüş olsa da deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durumda deney grubunda uygulanan öğretimin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama çalışmaları arasında deney grubu lehine göz ile görülebilen bir fark vardır. Uygulama boyunca işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenciler daha aktif ve üretkendir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin görsel sanatlar dersinde başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla yapılan bu araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın problemi “ İlköğretim 7.sınıflar görsel sanatlar dersinde perspektifin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine göre uygulamanın erişiyeye, kalıcılığa ve tutuma etkisi ile deney grubundaki öğrencilerin uygulanan öğretim hakkındaki görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın problemine ilişkin genel olarak elde edilen genel sonuçlara göre; görsel sanatlar dersinin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine göre uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin erişiyeye, kalıcılık ve derse yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca görsel sanatlar dersinde uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine dayalı öğretim ve bu etkinliklere göre yürütülen derse yönelik olarak deney grubu öğrencilerinin görüşleri olumludur.

Araştırmada elde edilen genel sonuçlarla birlikte, temel problem doğrultusunda yoklanan alt problemlere ilişkin olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **öntest** görsel sanatlar derslerine ait **tutum puanları** arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Her iki grubun da görsel sanatlar dersine karşı tutumları denk bulunmuştur.

2. İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **öntest** görsel sanatlar dersi ve perspektife ait **bilgi düzeyi erişiyeye puanları**

arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Her iki grubunda bilgi düzeyi erişim puanları birbirlerine denk olarak bulunmuştur. Bu durum; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel sanatlar ve perspektif hakkında, önceden getirdikleri bilgi düzeylerinin denk olduğunu göstermektedir.

3- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrası resim dersine yönelik genel tutum puanları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan, geleneksel öğretim uygulamalarının kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında olumlu kazanımlar edinmelerini sağlayamadığı anlaşılmaktadır.

4- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrası resim dersine yönelik bilgi düzeyi erişim puanları arasında kısmen anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim uygulamalarından resim dersine yönelik bilgi düzeyi erişimlerinde kısmen olumlu kazanımlar edinebildikleri anlaşılmaktadır.

5- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öntestsontest arasındaki farkın işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

6- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişim puanlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öntest-sontest arasındaki farkın işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

7- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere katılan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin tutum (sontest) puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin tutum puanlarının artışına ilişkin gözlenen değişimlerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir.

8- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere katılan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişimi (sontest) puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin erişimlerine ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir.

9- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, kontrol grubu öğrencilerinin toplam kalıcılık testi puanları düşmüştür. Bir başka ifade ile öğrenciler geleneksel öğretim uygulamaları sonucunda elde edilen tutumlara yönelik kazanımların bir bölümünü unutmuşlardır.

10- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, öğrencilerin bilgi düzeyi kalıcılık testi puanları anlamlı düzeyde düşmemiştir. Bir başka ifade ile öğrencilerin geleneksel öğretim uygulamaları sonucunda bilgi düzeyinde elde ettikleri kazanımlar kısmen kalıcı olmuştur.

11- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile kalıcılık testi tutum puanları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile bu sonuç, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler sonucunda elde ettikleri kazanımların bir bölümünü unuttuklarını göstermektedir.

12- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere katılan deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka anlatımla deney grubu öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanmış etkinlikler sonucunda elde ettikleri kazanımların bilgi düzeyinde kalıcı olduğu anlaşılmaktadır.

13- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere katılan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi tutum puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

14- İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklere katılan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi kalıcılık testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15- İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi sonrası deney grubuna uygulanmış olan, işbirliğine dayalı öğrenci görüşleri tutum ölçeği deneysel uygulama sonrasında uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan, işbirliğine dayalı öğrenci görüşleri tutum ölçeği'nin tüm maddeleri tek tek analiz edilmiştir. Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğretim yöntemine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrenciler olumlu tutum bildirmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar işbirliğine dayalı uygulama sonrası öğrenci görüşleri tutum ölçeğinde yer alan soru sıralamasına göre şöyledir:

1. Birinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, öğretmenin çalışma öncesi açıklama yaptığı görüşündedirler.

2. İkinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, öğrencilerin büyük bir bölümünün öğretmenin çalışmalarda yapacaklarının planını verdiği görüşündedir. Bu verilere göre; öğretmenin çalışmalarda öğrencilerin yapacaklarını planlı bir şekilde verdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçta öğrencilerin başarısını arttırmada planlı çalışmanın önemini arttırmaktadır

3. Üçüncü soruya ilişkin olarak öğrenciler, çalışma sırasında öğretmenin sürekli rehberlik ettiği görüşündedirler.

4. Dördüncü soruya ilişkin olarak öğrenciler, çalışma sırasında çok fazla yardıma ihtiyaç duymadıkları görüşündedirler.

5. Beşinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, çalışma sırasında farklı kaynaklardan yararlanma ve arkadaşlarıyla paylaştıkları görüşündedirler.

6. Altıncı soruya ilişkin olarak öğrenciler, çalışma sırasında yararlandıkları kaynakların faydalı olduğu görüşündedirler.

7. Yedinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, çalışma sırasında dersle ilgili kaynaklara rahatça ulaşabildikleri görüşündedirler. Öğrencilerin dersle ilgili kaynaklara rahatça ulaşmaları akademik başarının artmasına yardımcı olmaktadır.

8. Sekizinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, çalışma sırasında gruptaki arkadaşlarıyla çalışmaktan çok zevk aldıkları görüşündedirler. Bu durum, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda daha başarılı olmalarına katkı sağladığını destekler niteliktedir.

9. Dokuzuncu soruya ilişkin olarak öğrenciler, çalışma sırasında grupta başka arkadaşlarının olmasını isterdim görüşündedirler. Öğrencilerin istedikleri arkadaşlarla çalışması akademik başarıyı ve derse karşı olan tutumu arttırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

10. Onuncu soruya ilişkin olarak öğrenciler, çalışma sırasında işbirliğine dayalı çalışmada grup üyelerinin üzerine düşen görevleri yerine getirdikleri görüşündedirler. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının birliktelik esasına uygun olduğunu destekler niteliktedir.

11. Onbirinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, daha önce derslere katılmayan arkadaşlarının işbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle derslere daha aktif olarak katıldıkları görüşündedirler. Öğrencilerin sorumluluk alarak birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağladıkları konusunda istekli oldukları görülmüştür.

12. Onikinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin araştırmaya karşı olan ilgilerini arttırdığı görüşündedirler. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının araştırmayı ve problem çözmeyi teşvik ettiğini göstermektedir.

13. Onüçüncü soruya ilişkin olarak öğrenciler, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin görev ve sorumluluk almada çekinmediklerini görüşündedirler. İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenciler açısından zevkli ve kolay uygulanabilir olduğunu destekler niteliktedir. Öğrenciler eğlenerek öğrendikleri için, işbirliği çalışmalarında zorlanmamaktadır.

14. Ondörtüncü soruya ilişkin olarak öğrenciler, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin ders içerisindeki çalışmalarına sevecek ve isteyerek katıldıkları görüşündedirler.

15. Onbeşinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, işbirliğine dayalı çalışma yönteminde zorlanmadığı görüşündedirler. Çalışmalar sırasında, öğrencilerin göstermiş oldukları davranışlar da işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına kolay alıştıklarını kanıtlamaktadır.

16. Onaltıncı soruya ilişkin olarak öğrenciler, dersteki çalışmalarını yararlı ve eğlenceli bulduğu görüşündedirler.

17. Onyedinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, dersteki yaptıkları çalışmalarını ilginç bulduğu görüşündedirler.

18. Onsekizinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, işbirliğine dayalı çalışma yönteminde kendini rahat hissettiği görüşündedirler. Çalışmalar sırasında, öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak ve rehberlik edilerek öğrencilerin kendini rahat hissetmeleri sağlanmıştır.

19. Ondokuzuncu soruya ilişkin olarak öğrenciler, işbirliğine dayalı çalışma yönteminde öğrencilerin çoğu arkadaşlarına derste sunum yapmanın hoşlarına gittiği görüşündedirler. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmasının, sınıf içi sosyal etkileşimi ve akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir.

20. Yirminci soruya ilişkin olarak öğrenciler, işbirliğine dayalı çalışma yöntemiyle görsel sanatlar dersine karşı olan ilgilerinin arttığı görüşündedirler.

21. Yirmibirinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, işbirliğine dayalı çalışma yöntemi ile yaratıcılıklarının arttığı görüşündedirler. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırdığı yönündeki görüşleri desteklemektedir.

22. Yirmiikinci soruya ilişkin olarak öğrenciler, görsel sanatlar dersinin işbirliğine dayalı yöntemle işlenmesini isterim görüşündedirler. Bu sonuç, işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu desteklemektedir.

23. Yirmiüçüncü soruya ilişkin olarak öğrencilerin, büyük bir bölümünün bu ifadeye olumsuz bir şekilde katıldığı görüşündedirler. Bu verilere göre; İlginçtir ki öğrenciler büyük bir ihtimalle olumlu cümleyi olumsuz olarak algılamışlar perspektif konusunu unutabilecekleri ifadesi ön plana çıkmıştır.

Genel olarak öğrencilerin, işbirliğine dayalı öğrenmeye olumlu baktıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler bu yöntemin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara, alana ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler, öğrencilerin resim dersindeki başarılarını arttırdığı, öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu katkıda bulunduğu ve resim dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı için ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımına yönelik yeniden düzenlenmelidir.

2. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler, öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki başarılarını arttırdığı, öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu katkı yaptığı ve görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı için ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı, “işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı”na göre hazırlanmış etkinliklerden yararlanılmasını sağlamak için yeniden düzenlenmelidir.

3. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre uygulanan görsel sanatlar dersine ilişkin olarak öğrencilerin, derste en çok hoşlandıkları anların grup içerisinde bir şeyleri birlikte paylaşarak ortaya yeni ürünler koyma etkinliği olduğunu düşünmelerinden dolayı bu etkinliklerden ilköğretim görsel sanatlar dersinde yararlanılmalıdır.

4. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre uygulanan görsel sanatlar dersine ilişkin olarak öğrencilerin, derste etkinliklerin kendilerinin sanata, sanat eserlerine ve sanatçılara bakış açılarını değiştirdiği görüşünde olmalarından dolayı derste “sanat tarihi bilgisi, eser eleştirisi ve estetik niteliklere ilişkin etkinlikler”e yer verilmelidir.(Bu röpröduksiyon çalışmasında öğrenciye aktarılmıştır)

5. Araştırma sonucunda öğrencilerin “bir eser üzerinde yorum yapma”nın sanat eserindeki estetik nitelikleri fark etmelerinde ve buna dayalı olarak eleştiri yapabilmelerinde etkili olduğunu bildirmelerinden dolayı işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı’na göre resim

dersinde öğrenciler hem seçkin sanatçıların eserleri, hem de kendi çalışmaları üzerinde dil becerilerini geliştirmek ve eseri daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla konuşturulmalı ve eserler hakkında hikaye oluşturmaları sağlanmalıdır.(Bu uygulama röpröduksiyon çalışmasında yapılmıştır)

6. Araştırma sonucunda öğrencilerin resim derslerini monoton olmaktan kurtardığı, zevkli ve heyecanlı hale getirdiği ve ders öncesinde bir merak duygusu uyandırdığını belirtmelerinden dolayı işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı'na göre ilköğretim görsel sanatlar dersinde eğitici film izleme etkinliğine ve açık uçlu soruların yer aldığı çalışma yapraklarına yer verilmelidir.

7. Araştırma sonucunda öğrencilerin dersten zevk almalarında ve gördüklerinin kalıcı olmasında etkili olduğunu belirtmelerinden dolayı işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre ilköğretim görsel sanatlar dersi konularının devamı işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile uygulanmalı, öğrencilere ders konusuyla ilgili sorumluluk verilmeli.

8. Araştırma sonucunda öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre ilköğretim görsel sanatlar dersinde grup çalışmalarına yer verilmelidir.

9. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmene karşı tutumlarının olumlu olmasında etkili olduğunu bildirmelerinden dolayı işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre öğrencilere görsel sanatlar dersinde öğretmen tarafından esnek davranılmalı, öğrenciler rahat bırakılmalı ve etkinliklere aktif olarak katılmaları teşvik edilmelidir.

10. İlköğretim görsel sanatlar dersi, sıkıcı sınıf ortamlarından ziyade öğrencilerin dersin farklılığını algılayabilmeleri için, uygun tasarlanmış, teknolojik araç gereçlerin yer aldığı görsel sanatlar dersliğinde uygulanmalıdır.

11. İlköğretim görsel sanatlar dersi sadece uygulamaya ağırlık verilen ve buna bağlı olarak bireysel çalışmaların ön planda olduğu bir ders olmasının yanında öğrencinin sanatın değerini, önemini, bilgisini elde edebilmesine ve tartışma etkinliklerine olanak veren bir yöntemle uygulanmalıdır.

12. Sadece bir ilde uygulanan bu araştırma, farklı illerde de uygulanarak yapılan öğretimin etkililiği araştırılmalıdır.

13. Sadece bir okulda uygulanan bu araştırma, farklı okul türlerinde de uygulanarak yapılan öğretimin etkililiği araştırılmalıdır.

14. Onbeş hafta süre ile sınırlandırılan bu araştırma, daha uzun süreli olarak araştırılmalıdır.

15. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

16. Araştırma, Görsel sanatlar dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniği ile sınırlandırılmış olduğundan, yapılacak yeni araştırmaların işbirliğine dayalı öğrenmenin farklı tekniklerinin Görsel sanatlar dersindeki etkileri üzerinde yapılması bu araştırmanın başarısını, etkililiğini ve verimliliğini farklı bir yönde test etmiş olabilecektir. Hatta işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin karşılaştırılması ile ilgili araştırmaların yapılması bu yöntemin daha iyi anlaşılması ve uygulanması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- ABACI, O. (2001). **Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi**. Ankara: Morpa Kültür yayıncılık.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1992) **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Biliş Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AKIN, N.(2009) **İlköğretim 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Renk Konusunun İşlenmesinde Öğrenci Başarısına Etkisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKYÜZ, Y.(1997) **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye)**, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- ALAKUŞ, A.O.ve MERCİN, L,(2009) **Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Eğitimi**. Ankara; Pegema Yayıncılık.
- ALAKUŞ, A.O. (2002). **İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim-İs Öğretim Programlarının Grafik Tasarımı Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Bir Ortamda Uygulama**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ALKAN, C. (2001). **Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000'li Yıllarında Yeniden Yapılanmasının Temel Esasları Eğitimde Yansımalar**, Ankara: VI. H. H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi 397-398.
- ARONSON, E. ve PATNOE, S. (1997) **The jigsaw classroom:Building cooperation in the classroom**. New York:Longman.

ASAN, A. ve GÜNEŞ G. (2000). **Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği**. Milli Eğitim Dergisi, Temmuz/Ağustos. (147), 50-53.

ARTUT, K. (2006). **Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık.

ATAÜNAL, A. (2000). **Nasıl Bir İnsan Ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını (3).

AVCI, S. (2000). **3-12 Yaş Arası Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler**. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AYAYDIN, A. (2005). **Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim 6. Sınıf Resim-İş Eğitimi Programında Yer Alan "Renk Bilgisi" Konusunun Öğrenci Başarısına, Tutumuna ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

AYDIN, S. (2008) **Görsel Sanatlar Dersinin İşbirlikli Öğrenmeyle İşlenmesinin Öğrencinin Başarısına, Derse Yönelik Tutumlarına Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi** Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

AYTAÇ, Ç. (1981) **Sanat ve Uygarlık**, Ankara: Dizgi ve Baskı, Bizim Büro.

BACANLI, H. (2007) **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Pegem Yayıncılık.

BECER, E. (1997) **İletişim ve Grafik Tasarım**, Ankara: Dost Kitapevi 1997

BİGALİ, Ş. (1999) **Resim Sanatı**. İstanbul: İş bankası Yayınları.

BRYMAN ve CRAMER. D (2001). **Quantitative Data Analysis with SPSS Release** İstanbul (Avrupa) for Windows, Routledge, London.

BOYDAŞ, N (2007) **Sanat Eleştirisine Giriş**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BULUT Ü., (2003), **Avrupa Resminde Üslup ve Anlam İlişkisi**, İstanbul: Arkeoloji Ve Sanat Yayınları. Almanya: Literatür Yayıncılık.

BUYURGAN, S. ve BUYURGAN, U. (2007) **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BUYURGAN, S. (1996) **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Öğrencilerinin Okul Beklentileri ve Eğitimleri İle Yönelindikleri Meslekler Arasındaki İlişki**, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

BUYURGAN, S., MERCİN L. (2005). **Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları**. Görsel yayımları

BÜYÜKİŞLEYEN, M. Z. (1978) **Sanat ve İş Eğitimi Metodu**, Ankara: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu Eğitim Enstitüleri

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2001) **DeneySEL Desenler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara:Pegem A Yayıncılık,

CHRİSTİSON, M.A. (1990) **Cooperative Learning in the EFL Classroom**, English Language Teaching Forum, October. 6-9.

CÖMERT, Ü.M. (2002) **“Yaparak Yaşayarak Öğrenme”**, Ankara: Eğitimde 75. Yıl Sanat Eğitimi Sempozyumu. Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Resim-İş Eğitimi Bölümü 201-204.

ÇAĞLARCA, S.(1991) **Perspektif İstanbul**: İnkılap Kitapevi.

ÇAKIR İLHAN, A. (1999) **İlköğretimde Değişen Yapı ve Sanat Eğitimi**, Tarsus: III. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu-Bildiriler. (ss.346-351). (23-24 Ekim 1999). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaelik Basım ve Yayınevi.

ÇALIŞLAR, A. (1991) **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: Cem Yayınevi.

ÇELEBİ C. (2006) **Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi**, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÇELLEK, T. (2003) **Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık**, Pivolka, 4-11

ÇIRAKOĞLU, C. (2009) **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğretim Yaklaşımının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Derslerindeki Akademik Başarılarına Etkisi**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÇOLAK, E. (2006) **İşbirliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi**, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

CÖMERT, M. (2002) **Sanat Eğitimcisi Nasıl Olmalıdır**, I. Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 8-10 Mayıs, 197-209.

DEMİREL, Ö. (2007) **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Gelistirme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİREL, Ö.(2000) **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık,

DEMİREL, Ö. (2006) **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı** Ankara: Pegem yayınları.

DEMİREL, Ö. (2003). **Eğitim Sözlüğü**, Ankara: Pegem A Yayıncılık

DENZİN, N.K.ve Y. S. LİNCOLN (1994). **Handbook of qualitative research**. Tausand Oaks: Sage Publications.

DERE, F. ve OĞUZ, Ö.(1996) **Artistik Anatomi**, İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.

-DEWEY, J. (1996) **Demokrasi ve Eğitim**, (Çev: M. Salih Otaran), İstanbul: Başarı Yayıncılık A.Ş.

DOĞAN, Ö.İ. (1991) **Temel Teknik Resim**, İstanbul: Ders Kitapları A.Ş

DRUCKER P. F. (1994) **Etkin Yöneticilik**. 2. Baskı (Çevirenler: Ahmet Özden ve Nuray Tunalı), İstanbul: Eti Kitapları.

EKİZ, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş** (Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri). Ankara: Anı Yayıncılık.

ERBAY, M. (1995) **Yükseköğretim Düzeyinde Sanat Eğitimi Programlarının Uluslararası Bağlamda İncelenmesi-Sanatta Yeterlik Tezi**.

ERDOĞAN, İ. (2003). **Pozitivist Metodoloji: Bilimsel Araştırma Tasarımı, İstatistiksel Yöntemler, Analiz ve Yorum**, Erk, Ankara.

ERGÜN, M. ve ÖZDAŞ, A. (1997) **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Kaya Matbaacılık.

ERİNÇ, S. (2004) **Kültür Sanat Sanat Kültür** Ankara: Ütopya yayıncılık, 2.Basım.

EKİNCİ, N. (2010) **İşbirliğine Dayalı Öğrenme**, Eğitimde Yeni Yönelimler, Editör; Özcan Demirel, Pegem A Yayıncılık, Ankara.4. Baskı

ETİKE, S.(2001) **Kız Teknik Okulları İçin Desen**, Ankara: MEB Devlet Kitapları.

FINDIKÇI, İ. (2001) **Bilgi Toplumunda Eriyen Değerler ve Eğitim**, Ankara: "Eğitimde Yansımalar VI. H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, 21-22

FİDAN, Nurettin (1985) **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkın Kitapçılık.6.

FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1994) **Eğitime Giriş**. Ankara: MeteksanYayınları.

FİDAN, N, ve ERDEN, M. (2001). **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.

FREEDMAN J.L, SEARS D.O, CARLSMİTH J. M (2003). **Sosyal Psikoloji** (Çeviren: Ali Dönmez), İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

GARDNER, H. (1985) **Çoklu zekâ-görüşme ve makaleler**, (Çev.: Tüzel, M). İstanbul: Enka Okulları Yayınları.

GENÇ, E. (2004) **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GENÇ,A. VE SİPAHİOĞLU,A.(1990) **Görsel Algılama Sanatta Yaratıcı Süreç** İzmir Sergi Yayınevi.

GENÇAYDIN, Z. (1987) **Güzel Sanatlar Eğitimi. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Önlisans Programı Ders Kitabı**, Ankara. Yayın No: 204/ GSE.

GENÇAYDIN, Z. (1990) Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri. **Ortaöğretim Kurumlarında Resim-iş Eğitimi ve Sorunları**, Ankara: TED. Yayınları

GILLIES, R.M. (2003) **“Structuring Co-operative Learning Experiences in Primary School”**, Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups.

GOMBRİCH, E.H.(2009) Sanatın Öyküsü İstanbul: Remzi Kitapevi

GÖK, Ö. (2006) **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi.

GÖKAY (YILMAZ), M. (1998) **Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim 2. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları**, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora tezi Tezi.

GÖKAY, M. (2005). **Sınıf Yönetimi. İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, (Ed. ÖZSOY, V.) Ankara: Görsel Sanat Eğitimi Derneği yay. 3.

GÖKAYDIN, N. (1996) **Amaç, Çocuğun ve Gencin Yaratıcı Gücünü Estetik ve Sezgisini Geliştirmek Olmalıdır**, Ankara: Milli Eğitim. Dergisi, Milli Eğitim Basımevi, 131-28.

GÖMLEKSİZ, M. (1997) **Kubaşık Öğrenme**, Adana: Baki Kitabevi.

GRENFELL, J. (1996). **Arts Education: Teaching The Visual Arts Discipline Based Art Education**, State Of Victoria (Department Of Education), The Arts Course Advise. Visual Arts.Pp1-4.

GÜLTEKİN, M. (2007) **İlköğretim I: 1923-1972. Türk Eğitim Tarihi**, SAĞLAM, M. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları 63-85.

GÜLTEKİN, M. (2000) **İlköğretim Birinci Basamakta Kimi Derslerin Öğretiminde Dal Öğretmenlerinden Yararlanma**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 105-125.

GÜRDAL, A. ve Diğerleri (2002) **Fen Eğitimi, İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler**, İstanbul.

GÜRKAN, T. ve GÖKÇE, E. (1999) **Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim: Programöğrenci- öğretmen**, Ankara: Siyasal Kitabevi.

HAUSER, N.O.(1991) **A Collaborative Processin Model For Art Education**, Art Education,333-37

HAMILTON L. C (1996). **Data Analysis for Social Scientists**, California: Wadsworth Publishing Company.

HESAPÇIOĞLU, M. (2001) **Postmodern, Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları 21. yüzyıl Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, İstanbul: Sedar Yayıncılık.

HICKS, L.E. (2004) **İnfinite And Games; Play And Visual Culture**, Studies İn Art Education A Journal Of İssue And Research, 45 (4).

HOTAN, H., (1999), **Mimari Perspektif ve Gölge**, 3. baskı, YEM Yayınları, İstanbul.

HURWITZ, A. ve MICHAEL, D. (1995) **Children and Their Art (Methods For The Elementary School)**, Florida: Harcourt Brace College Publishers.

İPŞİROĞLU, N. ve İPŞİROĞLU, N.(2010), **Oluşum Sürecinde Sanat Tarihi**, İstanbul: Hayalbaz Kitap.

İZBÖLÜKOĞLU, H. (2002) **Grafik Tasarım Eğitiminin Toplumsal Sorunların Kavranmasındaki Rolü**, Sanat Eğitimi Sempozyumu, 8-10 Mayıs 2002, Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı,

JOHNSON, D.W. ve JOHNSON, R.T. (1994) **An Overview of Cooperative Learning**, Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers. . P.H. Brookes Publish Company.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. ve SMITH, K.A. (1995) **Cooperative Learning and Individual Student Achievement in Secondary Schools**, Secondary Schools and Cooperative Learning: Theories, Models, and Strategies. Taylor & Francis.

JOHNSON, D.W. ve JOHNSON, R.T. (2005) **Learning Groups**, The Handbook of Group Research and Practice.

JOHNSON, D.W. ve JOHNSON, R.T. (2000) **Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms**, Routledge.

JOHNSON, D.W. ve JOHNSON, R.T. (2005a) **New Developments in Social Interdependence Theory**, Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131(4), 285-358.

JOHNSON, D.W. ve JOHNSON, R.T. (1974) **Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic**, Review of Educational Research. 44 (2), 213-240.

JOHNSON, D. W. MARUYAMA, G., JOHNSON, R. NELSON, D. ve SKON, L. (1981) **Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis**, Psychological Bulletin, 89.

JOHNSON, D. W. ve JOHNSON, R. Ve SMİTH, K.A. (1991) **Active Learning:Cooperation in the college classroom**, Edina, MN:Interaction.

KAPTAN, S. (1998) **Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri** (11.Basım). Tekişik Web Ofset, Ankara.

KAPTAN, S. (1999) **Eğitimi Arıyorum**, Ankara: 21. yzyılın Eşiğinde Tşrk Eğitim Sistemi, Eğitimde Yansımalar VI.H.H.Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi. 2-5

KARACA, ř. (2005) **İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğretim Yaklaşımının, Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Sınıflandırılması Konusunu Anlamalarına ve Akademik Başarılarına Etkileri** Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KARASAR, N.. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KASAP, H. (1996) **İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

KESKİNOK, K.(2001) **Sanat Eğitimi**, Ankara: Sanat Yapım Yayıncılık.

KILIÇ, G. B. (2001). **Oluşturmacı Fen Öğretimi**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, (1), 7-22.

KIRIşOğLU, O. T. (1990) **Resim-İş Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar**, Ankara: Ortaöğretim Kurumlarında Resim-iş Öğretimi ve Sorunları Toplantısı. (10-11 Mayıs 1990).Tşrk Eğitim Derneği Yayınları.

KIRIŞOĞLU, O.T.(1991) **Sanatta Eğitim. Görmek, Anlamak, Yaratmak**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

KIRIŞOĞLU, O.T.(2002) **Sanatta Eğitim**, Ankara: Pegema yayıncılık

KIRIŞOĞLU, O. T. ve STOKROCKİ, M. (1997) **Orta Öğretim Sanat Öğretimi**, YÖK-Dünya Bankası Mili Eğitimi Geliştirme Projesi. Ankara.

KRAUSSE, A.- C., (2005), **Rönesans'tan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü**,

KURTULUŞ, Y. (2001) **İlköğretimin İkinci Kademesinde Sanat Eğitimine İlişkin Bir Örnek Olay - Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme**, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-9

KURTULUŞ, Y.(2001a) **Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,(20),201-205

KURTULUŞ, Y. (1998) **Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim (Güzel Sanatlar Eğitimi) Anabilim Dalı, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KÜLAHOĞLU, Ş. Ö. (2002) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (4.Baskı, Ed. Leyla KÜÇÜKAHMET ve Diğerleri). Ankara: Nobel Yayınları

LAZAROWITZ, R. ve LAZAROWITZ, R.H. (1998) **Cooperative Learning in the Science Curriculum**, International Handbook of Science Education. Fraser, B.J.; Tobin, K.G. (Editors).

MEB. (1998) **Tebliğler Dergisi**. (2487). İstanbul: MEB. Yayınları. 338-386-387

MEB. (2006). **Görsel Sanatlar Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

MERCİN, L. (2006) **Resim Dersini Müze Kaynaklı Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Etkinliklere Göre Uygulamanın Erişiyeye, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

MERCİN, L.(2009) **Resim Dersinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Uygulanmasına yönelik Öğrenci Görüşlerinin değerlendirilmesi**. Milli Eğitim dergisi Sayı.181 kış/2009.ss302-317.

MORROW, K. (1994) **Effects Of Cooperative Learning Groups Versus Whole Class Instruction On Achievement Scores In High School Geometry Classrooms**. A Thesis Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Science. Southern Connection State University.

MÜLAYİM,S.(1994) **Sanata Giriş** İstanbul: Bilim Ve teknik Yayınevi 2. Baskı.

NEUMAN, W. L. (2000). **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches**. Boston: Ally and Bacon.

NORUSİS M.J (2002). **SPSS 11.0 Guide to Data Analysis**, New Jersey: Prentice Hall

ONAT, E.(1972) **Pratik Perspektif Çizimi** Ankara.

ORAL, B. (2000). **Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri**. Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, (19), 43-49.

ORHAN, A. T. (2004) **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Fotosentez Konusunun Öğretilmesinde Yapısalcı Yaklaşımın Etkileri ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Etkilerinin Karşılaştırılması**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖNCÜL, R. (2000) **Eğitim Ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖZDEN, Y. (1999) **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler** Ankara: Pegem Yayınları , 2. Baskı 22-24

ÖZDEN, E.S. (2006) **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Ve Duygusal Uyumlarına Etkisi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

ÖZKAN, B.(2001). **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyaller Kullanmanın Etkililiği**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

ÖZSOY, V. (1998) **Yetmiş beşinci Yılda Sanat Eğitimi Ve Öğretimi (Resim İş Eğitimi)**, Ankara: Milli Eğitim Dergisi. (139), 58-65.

ÖZSOY, V. (2007) **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri (2)**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

ÖZSOY, O. (2003) **Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim**, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

ÖZTÜRK, M. (1995) **İlköğretim Okullarında Resim-İş Eğitimi Derslerinin Uygulamasında Yaşanan Olumsuzlukların Saptanması ve Öneriler**

PASİN, G. (1999) Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 3 (2002) 139-147

PEKMEZCİ, H. (2002) **Eğitim-Sanat Eğitimi-Nitelikli İnsan Eğitimi**, Ankara: Sanat Eğitimi Sempozyumu, 8–10 Mayıs 2002, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı,

PEŞKERSOY, E. ve YILDIRIM, O. (2008) **İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı**, İstanbul: MEB.

RAGANS, R. (1995) **Art Talk**, United States: Glencoe Division of Macmillan/ McGraw-High Scholl Publishings Company.

RAYALA, Martin (1995). **A Guide to Curriculum Planning in Art Education**. Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction Madison, Second Edition.

ROBINSON, A. (1991) **Cooperative Learning And The Academically Talented Student**, The National Research Center On The Gifted And Talented, University of Arkansas at Little Rock, Little Rock, Arkansas.

ROSOFF, B.L. (1998) **What We Can Learn from Secular Education**, The Jewish Educational Leader's Handbook,.. Behrman House.

SABAN, A. (2001) **Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayınları.

SABAN, A. (2005a), **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel yay.

SABAN, A. (2005),. **Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel yayınları.

SAN, İ. (1990) T.E.D.nin Düzenlemiş Olduğu “Resim-İş Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar” Konulu Panelde Sunulan Bildiriler.

SAN, İ. (1977) **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Kırali Ofset

SAN, İ. (1985) **Sanat ve Eğitim**, Ankara: A.Ü.E.B.F. Yayınları

SAN, İ. (1997) **Kültür Eğitimi ve Çocuk, İçinde:Çocuk Kültürü** 1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (6-8 Kasım 1996) Bildirileri. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:1. 204.

SAN, İ. (2003) **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Ütopya Yayınevi.

SAN,İ. VE İLHAN A. Ç.(2006) **Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü**, Ankara:Naturel Yayıncılık

SCHMUCK, R. (1985). “**Learning to Cooperate, Cooperating to Learn: Basic Concepts**”. Learning to Cooperate, Cooperating to Learn: Second Conference of the IASCE.

SHARAN, Y., SHARAN, S. (1987). **Training Teachers for Cooperative Learning**. Educational Leadership.

SLAVIN, R.E. (1985) **An Introduction to Cooperative Learning Research**, Learning to Cooperate, Cooperating to Learn: Second Conference of the IASCE.

SLAVIN, R. E. (1983) **When does cooperative learning increase student achievement**, Psychological Bulletin, 94.

SLAVIN, R. E. (1987). **Cooperative Learning: Can Students Help Students Learn**, Washington, DC. National Education Association. Second Ed.

SLAVIN, R.E. (1989/1990) **Research on Cooperative Learning Consensus and Controversy**. Educational Leadership, 47 (4) 52- 54.

SLAVIN, R.E. (1980) **Cooperative Learning**, Review of Educational Research, 50: 2, 315-342.

SOLDIER, L.L. (1989) **Cooperative Learning and the Native American Student**, Phi Delta Kapan, October.

SÖZEN, M. ve TANYELİ, U. (2007) **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Remzi Kitapevi.

STAINER, S. STROMWALL, L.K. S BRZUZY. ve GERDES, K. (1999) **Using cooperative learning strategies in social work education**, Journal of Social Work Education, 35, (2), s.254.

ŞİMŞEK, H. (1997) **21.Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye**, İstanbul: Sistem yayıncılık,7-8.

TANSUĞ, S. (1988) **Sanatın Görsel Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi

TANSUĞ, S.(1995) **Resim Sanatının Tarihi**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

TELLİ, H. (1996) **Eğitimin Genel Hedeflerinin Davranış Biçimine Dönüştürülmesinde Sanat Eğitiminin Katkısı Vardır**, Ankara: Milli Eğitim Dergisi, 131- 41-42 Milli Eğitim Basımevi

TEZCAN, M. (2002) **Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

TEZCİ, E. ve DİKİCİ, A(2003) **Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 13,.251-260.

TOWNSON, S. (1985) **Melting Pot or Mosaic: Cooperative Education and Interethnic Relations. In Learning to Cooperate, Cooperating to Learn**, Edited by. R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Lazarowitz, C. Webb and R. Schmuck, Newyork: Plenum,

TUNALI, İ.(1983) **Felsefenin Işığında Modern Resim**, İstanbul:Remzi Kitabevi.

TURGUT, İ. (1993) **Sanat Felsefesi**, İzmir: Akademi Kitabevi

TÜRE, N. (2007) **Eğitimde Ve Öğretimde Bir Araç Olarak Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkılar**, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

TÜRKÇE SÖZLÜK (1988) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TÜRKDOĞAN, G. (1981) **Sanat Eğitimi Yöntemleri**, Ankara: Ay yıldız Matbaası.

TÜRNÜKLÜ, A. (2005) **Lise Yöneticilerinin Atışma Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık kuramı Perspektifinden İncelenmesi**. Eğitim Yönetimi, 42, 255-278.

UÇAN, A. (1990) **Müzik Eğitiminin Niteliği, Üç Ana Türü ve Bazı Temel Sorunları**, Ankara: M.E. Basımevi

ÜNVER, E. (2002) **Sanat Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınevi

VARIŞ, F. (1991) **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

VURAL, M. (2005) **İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları**. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık

VURAL, B. (2003). **Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler**. İstanbul: Hayat yayınları.

WALKER, R.B.(1987) **Education Research. A Pratical Guide For Teaching**, New York/London:Longman.

WILSON, B. (1997). **The Second Search: Metaphor, Dimensions of Meaning, and Research Topics in Art Education**. D. LA PIERRE and Enid ZIMMERMEN (Ed.), Research Methods and Methodologies for Art Education, National Art Education Association.

YAŞAR, Ş., SÖZER, E., GÜLTEKİN, M., KAYA, E. ve BELET, D. (2002) **İlköğretimde Görev Yapacak Öğretmen Adaylarının Eğitimde Küreselleşmeye Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi**. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. (23-26 Ekim 2002). Lefkoşe: Yakınoğu Üniversitesi.

YAVUZER, H.(1997) **Resimleriyle Çocuk** İstanbul: Remzi Kitapevi.

YETİM, A.A ve GÖKTAŞ, Z(2000) **Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri**,Çanakkale: II. Ulusal öğretmen yetiştirme sempozyumu, Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale 10-12 Mayıs 2000.

YILDIRIM, A. ve ŞİMSEK, H. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri** (3. baskı). Ankara: Seçkin.

YILMAZ, A. (2001) **İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot**, [Electronic version]. Milli Eğitim Dergisi (150).

YILMAZ, M.(2007) **Görsel Sanatlar Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme**, Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi. Sayı:15 ss.748-756 .

YILMAZ, M. (2005), **Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar**, Ankara: Gündüz yayınları.

YOLCU, E. (2004) **Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayın Ve Dağıtım. 1. Baskı.

ZEREN, G. (2006) **Bilgi Çağı Ve Küreselleşme Sürecinde Sanat Eğitimcisi Kimliği Sorunsalı**, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:14, No:2, Syf:637-646

İNTERNET KAYNAKLARI

ATAN,A (2010) **Çocukta Sanat Eğitiminin Önemi** (<http://www.ahmetatan.com/?p=68>. Erişim Tarihi: 06 Nisan 2010)

DOTSON, J. M. (2001). **Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement**, Erisim Adresi: <http://www.kaganonline.com/kaganclub/freearticles.html>, Erisim Tarihi: 10.12.2011

MAMUR, N. (2004). **Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçümleme Ve Değerlendirme Yaklaşımları: Bolu İli Örneği**, Erişim Adresi: ([http://ilkogretim-online.org.tr/vol3s02m1, pdf.](http://ilkogretim-online.org.tr/vol3s02m1.pdf)) Erişim Tarihi: 28.12.2010.

ÖZDEMİR, G. (2007). **İşbirlikli Öğrenme Teknikleri, Grup Öğrenmesi, Akademik Çelişki, Grup Araştırması**, Erişim Adresi: <http://www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/ioteknik1.html> , Erisim Tarihi: 10.12.2011

Four Leading Models. (Mayıs/Haziran 2000). *Harward Education Letter Research Online*. (<http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/models.shtml> Erişim Tarihi: 12 Kasım 2008)

<http://mevcut.neteyaz.com/okul-oncesi/egitim-nedir-egitim-felsefesi-nediregitim-felsefesinin-tanimi.html> (Erişim Tarihi: 05 Mart 2010)

http://www.fotografya.gen.tr/issue-13/ttasarim/t_cellek.html(Erişim Tarihi:18.12.2009)

<http://www.sanatevi.com/etiket/perspektif>(Erişim Tarihi:25.11.2010)

<http://www.sanatevi.com/sanat.derinlik-yanilsama-sanati.html>(Erişim Tarihi:25.11.2010)

<http://www.hanimefendi.com/teknik-konulara-gore-resimler/5813-resim-sanatinda-perspektifin-yeri-ve-gelisimi.html>(Erişim Tarihi:26.11.2010)

<http://www.tegim.com/egitim/dosyalar/e-j-bolumler/guzel-sanatlar/2126-perspektif.html>
Erişim Tarihi: 20.05.2011

<http://www.sanaldanumara.net/resim-teknikleri-ve-calismalari/76719-perspektif-resim-teknikleri.html> Erişim Tarihi:20.05.2011

<http://www.msxlabs.org/forum/soru-cevap/216815-resimde-hareket-ve-bicim-nedir.html>
Erişim Tarihi:26.11.2010

<http://isguc.org/?p=article&id=56&cilt=4&sayi=2&yil=2002> Erişim Tarihi:28.07.2011

http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2.htm#4,ErişimTarihi:18.07.2005

EKLER

Ekler	Sayfa
Ek 1: Görsel Sanatlar Dersi Perspektif Konusu Erişi (Başarı) Testi (Ön test-Son Test).....	274
Ek 2: Görsel Sanatlara, Görsel Sanatlarda Teknolojinin Kullanımına ve Perspektif Konusuna Yönelik Güvenirlilik Testi Tutum Ölçeği(Ön test-Son Test).....	287
Ek 3: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Sonrası Öğrenci Görüşleri Tutum Ölçeği..	289
Ek 4: Araştırmacının Enstitüye Yazdığı İzin Talebi Dilekçesi.....	291
Ek 5: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin Talebi Yazısı.....	292
Ek 6: Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Sivas Valiliğine Araştırma İzni Yazısı.....	293
Ek 7: Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Gazi Ün. Rekt. Araştırma İzni Yazısı.....	294
Ek8: Görsel Sanatlarda Perspektif Konusunun Uygulamasına Yönelik Çalışma Yaprakları	295
Ek 8.1; Çalışma Yapağı 1.....	295
Ek 8.2; Çalışma Yapağı 2.....	300
Ek 8.3; Çalışma Yapağı 3.....	305
Ek 8.4; Çalışma Yapağı 4.....	310
Ek 8.5; Çalışma Yapağı 5.....	322
Ek 8.6; Çalışma Yapağı 6.....	330

Ek 8.7;	Çalışma Yaprağı 7.....	333
Ek 8.8;	Çalışma Yaprağı 8.....	336
Ek 8.9;	Çalışma Yaprağı 9.....	338
Ek 8.10;	Çalışma Yaprağı 10.....	340
Ek 9:	Uygulama Etkinlikleri Günlük Planları	341
Ek 9.1;	1.Etkinlik Uygulama Günlük Planı.....	341
Ek 9.2;	2.Etkinlik Uygulama Günlük Planı.....	344
Ek 9.3;	3.Etkinlik Uygulama Günlük Planı.....	346
Ek 9.4;	4.Etkinlik Uygulama Günlük Planı.....	348
Ek 10:	Deney Grubu Uygulama Fotoğrafları... ..	351
Ek 10.1;	1.Deneyn Grubu Lavi Tekniği Çal.F.....	351
Ek 10.2;	1.Deney Grubu Karakalem Tek.Ç.F.....	357
Ek 10.3;	1.Deney Grubu Peyzaj Konulu Ç.F.....	360
Ek 10.4;	Deneyn Grubuna Röpröduksiyon Çalışması F.....	368
Ek 11:	Uygulama sırasında Kullanılan (Power Point Sunum, Animasyon ve Arabalar filmi) Materyallerin Fotoğrafları	372
Ek 12:	Kontrol Grubu Öğrencileri Uygulama Fotoğrafları.....	375

Ek 13:	Deney Grubu Grup Dosyası Çalışma Fotoğrafları.....	384
Ek 14:	Öğrencilerin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Sürecinde Hedeflenen Davranışları Kazanmaları İle İlgili Alan Notlar.....	387
Ek 15:	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Dağılımlarının İncelenmesi.....	390
Ek 16:	Resim Listesi.....	395

EK 1**GÖRSEL SANATLAR DERSİ “PERSPEKTİF” ERİŞİ (BAŞARI) TESTİ
(ÖN TEST-SON TEST)**

Adı:..... Soyadı:..... Okulu:.....
Sınıfı:.....

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda vereceğiniz cevaplar yapılan araştırma için çok önemlidir. Dolayısıyla testte yer alan sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mustafa DİĞLER

1) Aşağıda verilen tanımlardan kaç tanesi doğrudur?

I.Perspektif çizimi yapılan cismin ön yüzü, çizimin yapıldığı düzleme paralel ise bu perspektif çizim tipine “ bir nokta perspektifi “denir.

II. Perspektif çizimi yapılan cismin ön yüzü, çizimin yapıldığı düzleme paralel değilse, bu perspektif çizim tipine “ iki nokta perspektifi “denir.

III. Bir geometrik cismin önden, üstten ve sağdan görünümü için ufuk çizgisi üsttedir. Kaybolunan nokta, geometrik cismin sağ üst tarafındadır.

IV. Bir geometrik cismin önden, üstten ve soldan görünümü için ufuk çizgisi Altıdır.. Yok olma noktası, geometrik cismin sol üst tarafındadır.

a)1 b)2 **c)3** d)4

2) Oylumun ve içindeki nesnelerin aynı görüş noktasına göre, bir yüzey üzerinde, gerçek görüntüsüyle tespitine ve resmedilmesine ne ad verilir?

a) Peyzaj b) Natürmort c) Desen **d) Perspektif**

3) Eni, boyu, yüksekliği, hacmi olan ve uzayda bir yer işgal eden varlıklara ne ad verilir?

a) Obje b) Kompozisyon c) Stilizasyon d) Etüt

4) Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

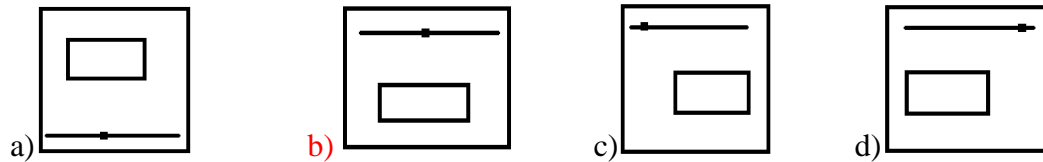
a) Perspektif nesnelerin sadece renk yanılsamaları ile ilgilidir.

b) Eşyalar gözden uzaklaştıkça, gözden uzaklığının karesinin tersi ile doğru olarak küçülür.

c) Çizgi perspektifi eşyaların uzaklıklarına göre aldıkları renk halini belli eden kurallarla ilgilidir.

d) Perspektif kaçma noktası ve çizgi perspektifi olarak ikiye ayrılır.

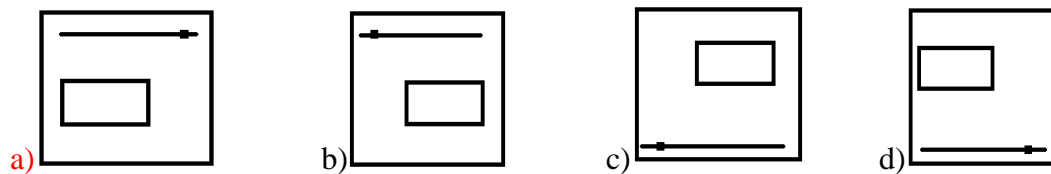
5) Önyüzü Ve Üst Yüzü Görünen Bir Geometrik Cismin Görünümünün Bir Nokta Perspektifinin çizimi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



6) “Sıcak ve soğuk renklerin değişik mekânsal etkilerinden faydalanarak resimde üç boyutluluk ve derinlik sağlamak için kullanılan bir yöntemdir. Mavi arka plan, derinlik; sarı ve kırmızı ise, ön planda yakınlık duygusu uyandırır”. Bu yöntem ne ad verilir?

a) Simultane perspektif b) Renk perspektifi c) Hava perspektifi d) Perspektif

7) Önyüzü, Üst Yüzü ve sağ Yüzü Görünen Bir Geometrik Cismin Görünümünün Bir Nokta Perspektifinin çizimi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



8) Aşağıda verilen tanımlardan hangisi yanlıştır?

I.Perspektif çizimi yapılan cismin ön yüzü, çizimin yapıldığı düzleme paralel ise bu perspektif çizim tipine “ bir nokta perspektifi “denir.

II. Perspektif çizimi yapılan cismin ön yüzü, çizimin yapıldığı düzleme paralel değilse, bu perspektif çizim tipine “ iki nokta perspektifi “denir.

III. Bir geometrik cismin önden, üstten ve sağdan görünümü için ufuk çizgisi üsttedir. Kaybolunan nokta, geometrik cismin sağ üst tarafındadır.

IV. Bir geometrik cismin önden, üstten ve soldan görünümü için ufuk çizgisi Alttdadır. Yok olma noktası, geometrik cismin sol üst tarafındadır.

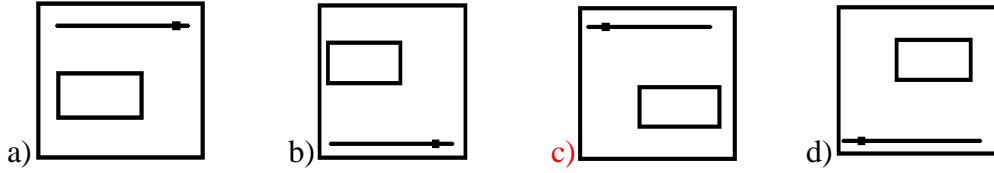
- a)I. b)II. c)III. **d)IV.**

9) Aşağıdakilerden hangisinde perspektifin öğeleri doğru olarak verilmemiştir?

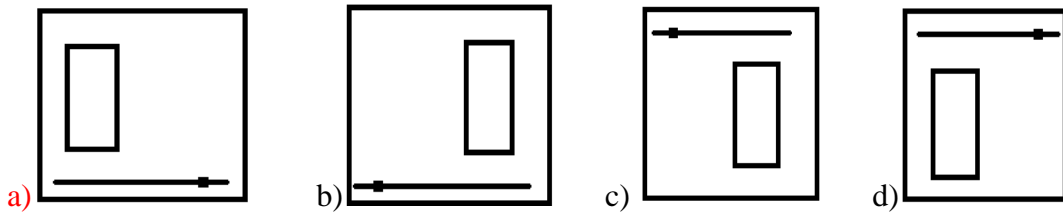
- a) Kaçma noktası b) Bakış noktası c) Ufuk çizgisi **d)**

Röpröduksiyon

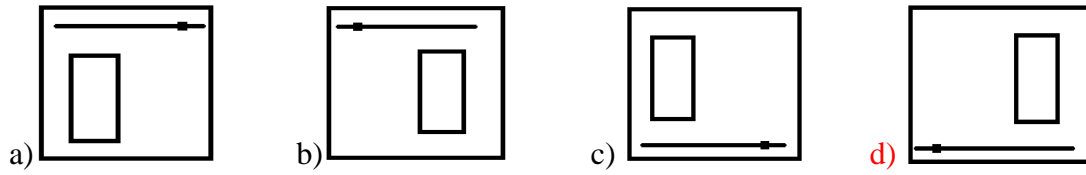
10) Önyüzü, Üst Yüzü ve sol Yüzü Görünen Bir Geometrik Cismin Görünümünün Bir Nokta Perspektifinin çizimi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



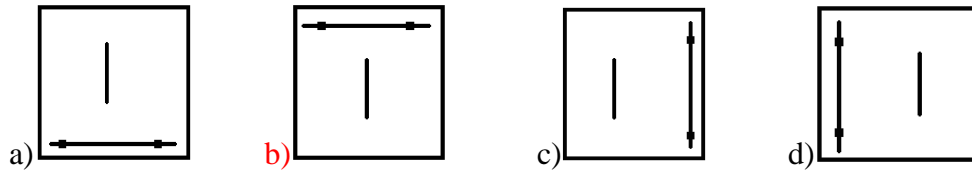
11) Önyüzü, alt yüzü ve sağ Yüzü Görünen Bir Geometrik Cismin Görünümünün Bir Nokta Perspektifinin çizimi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



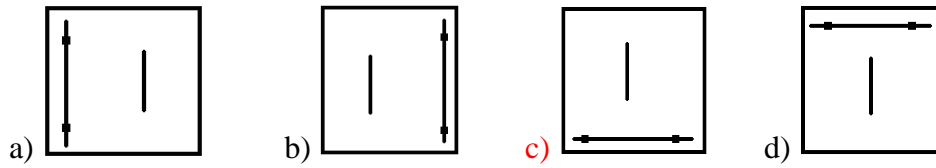
12) Önyüzü, alt yüzü ve sol Yüzü Görünen Bir Geometrik Cismin Görünümünün Bir Nokta Perspektifinin çizimi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



13) Yan yüzü, üst yüzü Görünen Bir Geometrik Cismin Görünümünün iki Nokta Perspektifinin çizimi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



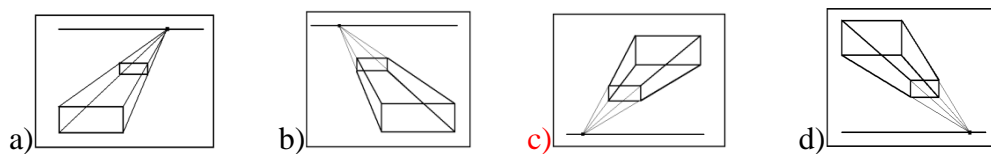
14) Yan yüzü, alt yüzü Görünen Bir Geometrik Cismin Görünümünün iki Nokta Perspektifinin çizimi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



15) Sanat Eğitimi bireye aşağıdakilerden hangisini kazandırmaz?

- a) Kendini rahat ifade etme
- b) Geçmiş ile gelecek arasında bağ kurma
- c) Sanat eserini galeriler ve müzeler için yapma
- d) Sanat ve kültür değerlerine saygı duyma

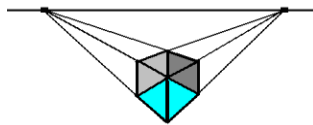
16) Önyüzü, alt yüzü ve sol Yüzü Görünen Bir Geometrik Cismin Görünümünün Bir Nokta Perspektifinin çizimi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



17)Farklılıklar gösteren kavramsal ve görsel elemanların (nokta, çizgi, renk, doku, boyut, biçim, yüzey) bir bütün içerisinde, estetik bir ilişkiyle denge oluşturulmasına yönelik davranış ve faaliyetlere ne ad verilir?

- a) Lavi b) Kompozisyon c) Işık-gölge d) Oran-orantı

18)Aşağıdaki şekilde bir küpe bakılarakPerspektif çizimi yapılmıştır. Cümlede boş bırakılan yerlere yazılması gereken doğru tanımlamalar aşağıdaki hangi seçenekte verilmiştir?

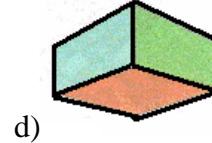
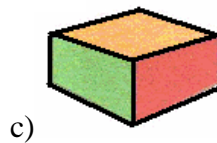
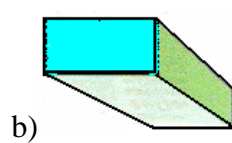
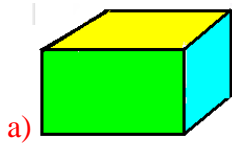


- a)Önden ve alttan-bir nokta
b)Önden ve üstten-bir nokta
c)Önden ve üstten-iki nokta
d)Soldan ve üstten-iki nokta

19) Uç noktaları gözümüze aynı uzaklıkta bulunmayan, oldukları gibi değil göründükleri gibi çizilen çizgilere ne ad verilir?

- a) Kaçış noktası b) Bakış uzaklığı c) Kaçan çizgiler d) Ufuk çizgisi

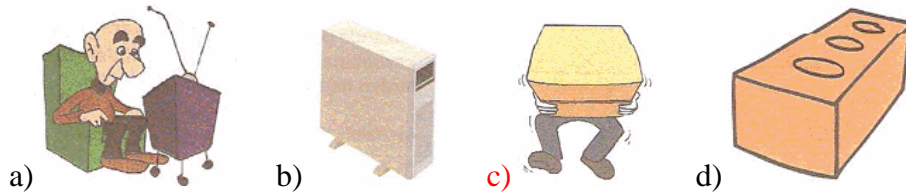
20)Aşağıdaki hangisi dikdörtgenler prizmasına sağ üstten bakıldığında perspektif çizimidir?



21)Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a)Cisme sol alttan bakıldığında ufuk çizgisi çizimin altında olur.
b)Cisme sağ alttan bakıldığında ufuk çizgisi çizimin altında olur.
c) Cisme sol üstten bakıldığında ufuk çizgisi çizimin üstünde olur.
d)Cisme önden bakıldığında ufuk çizgisi çizimin altında olur.

22)Aşağıdaki şekillerin hangisinin çiziminde tek nokta perspektifi kullanılır?



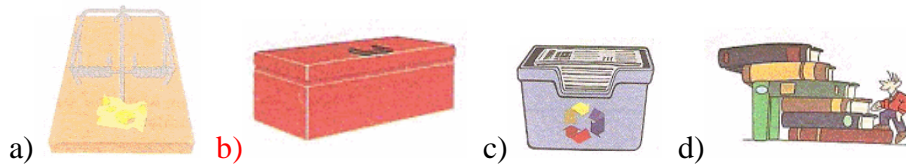
23)Sulandırılmış tek renkle veya mürekkeple yapılan çalışmalara ne ad verilir?

- a) Lavi b) Desen c) Işık-gölge d) Perspektif

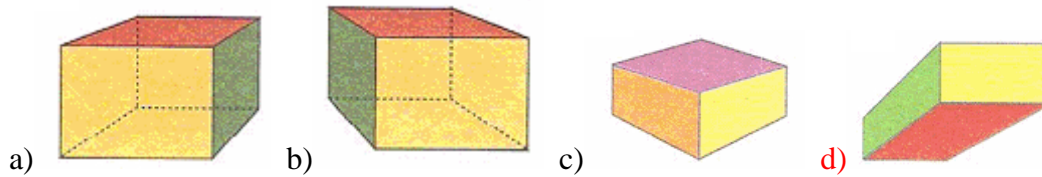
24)Prizma modelinin ön yüzü çizimin yapılacağı düzleme paralel ise, bu perspektif çizim tipine ne ad verilir?

- a)Bir nokta perspektifi b)İki nokta perspektifi c)Üç nokta perspektifi d)Yok olma noktası perspektifi

25)Aşağıdaki şekillerin hangisinde iki nokta perspektifi kullanılır?



26)Aşağıdaki dikdörtgenler prizmalarının hangisinde sol alttan bakıldığındaki perspektif çizimidir?



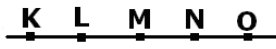
27)Zeminin bittiği yerde, gökyüzü ile birleşen çizgiye ne ad verilir?

- a)Ufuk çizgisi (Hattı) b)Kaybolunan doğrular çizgisi c)Yok olma noktası d)Simetri çizgisi

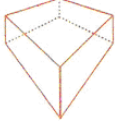
28) "Atmosferik Perspektif" olarak da bilinen ve resim sanatında fon farklılıklarıyla yaratılan derinlik YANILSAMA'sına.ne ad verilir?

- a) Simultane perspektif b) Renk perspektifi c) Hava perspektifi d) Perspektif

29)Aşağıda perspektif çizimi verilen prizmanın kaybolunan nokta veya noktaları aşağıdakilerden hangisidir?



- a)Yalnız K b)Yalnız O c)K ve O d)L ve N



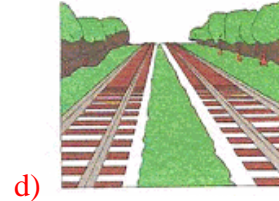
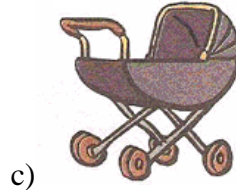
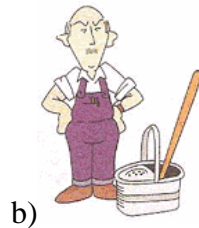
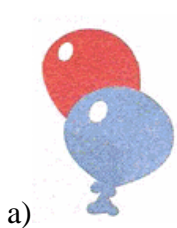
30)Söz sanatıyla ilgilenen bir öğrencinin aşağıdaki sanat alanlarından hangisi ile uğraşması gerekir?

- a)Edebiyat b) Bale c) Tiyatro d) Müzik

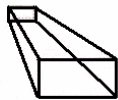
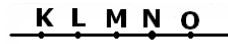
31) Uzayıp giden bir yolun ortasından bakıldığında, yol ile yandaki direk ve ağaçlar, ileride birleşiyormuş gibi görünür. Böyle görüntü veren perspektife ne ad verilir?

- a) Tek kaçışlı perspektif b) İki kaçışlı perspektif c) Üç kaçışlı perspektif d) Ufuk çizgisi

32)Aşağıdaki şekillerin hangisinde kaybolunan doğrulara model olabilecek görüntü vardır?

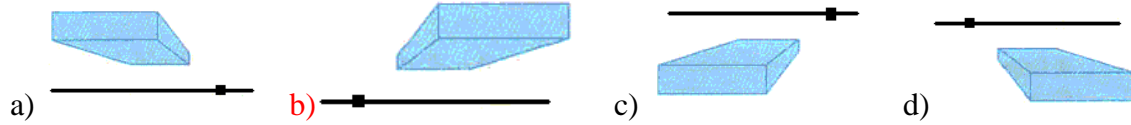


33)Aşağıda perspektif çizimi verilen prizmanın kaybolunan nokta veya noktaları aşağıdakilerden hangisidir?



- a)K b)L c)K ve L d)K ve M

34)Ufuk çizgisinin çizimin altında kaybolunan noktanın solunda olduğu dikdörtgenler prizmasının perspektif çizimi aşağıdakilerden hangisidir?



35)“Bir nokta perspektifi” tekniği ile çizim aşağıdaki durumlardan hangisinde yapılır?

- a)Prizma modelinin ön yüzü, resmin düzlemine paralel ise,
 b) Prizma modelinin ön yüzü, resmin düzlemine paralel değilse,
 c) Prizma modelinin sadece ön yüzü görülecekse,
 d) Prizma modelinin sadece bir ayrıtı görülecekse,

36) Doğada gök ile yer düzleminin birleştiği çizgiye ne ad verilir?

- a) İz düşümü b) Bakış uzaklığı c) Paralel perspektif d) Ufuk çizgisi

37) Dikey perspektifte kaç kaçış noktası alınmalıdır?

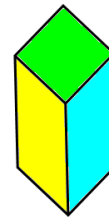
- a) 3 b) 2 c) 4 d) 1

38) Daha önce başka bir sanatçı tarafından yapılmış bir eserin aynısını yapmaya ne denir?

- a) Modelden desen çizme. b) Röpördüksiyon c) Yaratım d) Baskı

39)Aşağıdaki perspektif çizimi hangi teknik kullanılarak çizilmiştir?

- a)Kare prizmaya üstten bakıldığı durumdaki iki nokta perspektifi,
 b) Kare prizmaya alttan bakıldığı durumdaki iki nokta perspektifi,
 c) Kare prizmaya üstten bakıldığı durumdaki bir nokta perspektifi,
 d) Kare prizmaya alttan bakıldığı durumdaki bir nokta perspektifi,

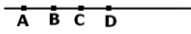
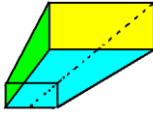


40) Aşağıdaki resimde verilen otobüs görüntüsünün perspektif görünümü aşağıdakilerden hangisidir?



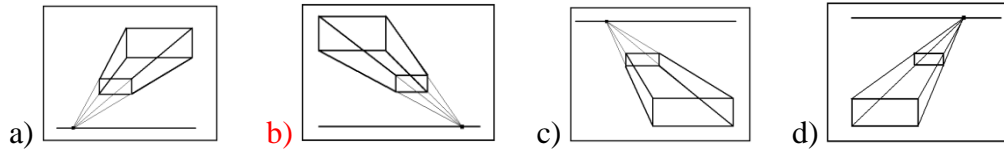
- a) 1 nokta perspektifi soldan ve üstten görünüm
 b) 1 nokta perspektifi sağdan ve üstten görünüm
 c) 2 nokta perspektifi alttan görünüm
 d) 2 nokta perspektifi üstten görünüm

41) Aşağıdaki şekilde verilen 1 nokta perspektifinde kaybolunan nokta aşağıdakilerden hangisidir?

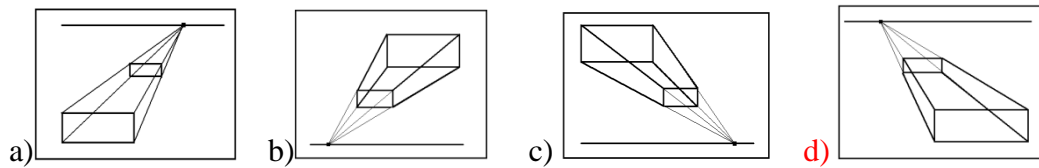


- a) A b) B c) C d) D

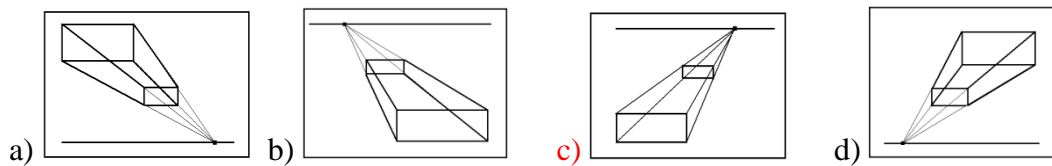
42) Aşağıdaki bir nokta perspektiflerinin hangisinde bir dikdörtgenler prizmasının sağdan ve alttan görünümü verilmiştir?



43) Aşağıdaki bir nokta perspektiflerinin hangisinde bir dikdörtgenler prizmasının soldan ve üstten görünümü verilmiştir?



44) Aşağıdaki bir nokta perspektiflerinin hangisinde bir dikdörtgenler prizmasının sağdan ve üstten görünümü verilmiştir?



45) Aşağıdaki resimde verilen sandık görüntüsünün perspektif görünümü aşağıdakilerden hangisidir?



- a) İki nokta perspektifi yandan ve alttan görünüm,
 b) Bir nokta perspektifi önden, soldan ve üstten görünüm,
 c) Bir nokta perspektifi önden, soldan ve alttan görünüm,
 d) İki nokta perspektifi yandan ve üstten görünüm,

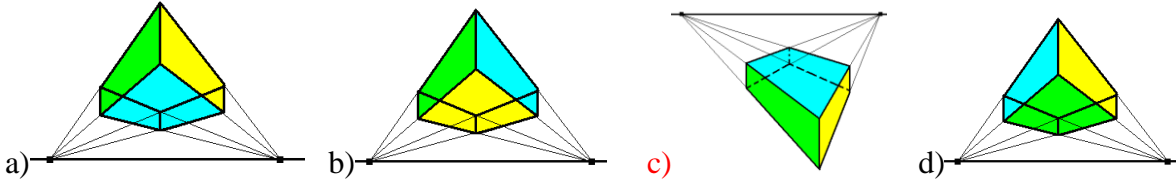
46) Aşağıdaki şekilde verilen perspektif çizimindeki kaybolunan nokta veya noktalar aşağıdakilerden hangisidir?

A B C D E F



- a) C ve D b) D c) A ve F d) B ve E

47) Aşağıda iki nokta perspektiflerinin hangisinde bir dikdörtgenler prizmasının alttan görünümü verilmemiştir?



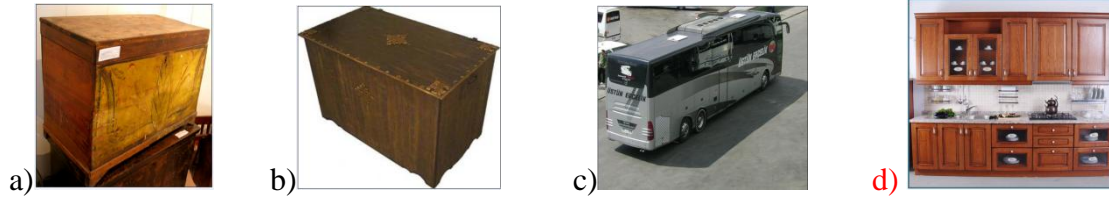
48) Bir nesnenin düzlem üzerine düşürülen görüntüsüne ne ad verilir?

- a) Üç boyut b) Bakış uzaklığı c) İz düşümü d) Paralel perspektif

49) Yanyana dizilen noktalar aşağıdakilerden hangisini meydana getirir?

- a) Üçgen b) Yamuk c) Çizgi d) Daire

50)Aşağıda verilen iki nokta perspektiflerinin hangisi diğerlerinden farklıdır?



51)Aşağıda verilen şekillerden hangisinin perspektifi diğerlerinden farklıdır?



52)Nokta perspektifi için aşağıda verilen yargılardan hangisi yanlıştır?

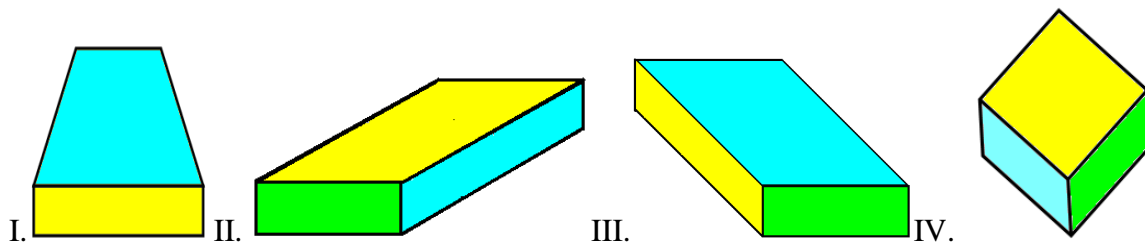
a) Perspektif çizimi yapılan cismin yan yüzleri, çizimin yapıldığı ufuk düzlemine paralel ise, cismin perspektif çiziminde iki kaybolunan nokta vardır.

b)Bir cisme sağdan bakıldığında kaybolunan nokta ufuk çizgisinin sağında yer alır.

c)Bir cisme sağ alttan veya sağ üstten bakılması kaybolunan noktanın ufuk çizgisi üzerindeki konumunu değiştirmez.

d)Kaybolunan doğruların birleşiyormuş gibi görüldüğü noktaya kaybolunan nokta denir.

53)Aşağıda perspektif görünümleri verilen cisimlerin kaç tanesinde iki nokta perspektifi vardır?



a)1

b)2

c)3

d)4

54) Çift kaçırlı perspektifte nesne ufuk çizgisinin altında ise, nesnenin kaç yönünü görürüz?

- a) 3 b) 4 c) 1 d) 2

55) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde görme noktası (GN) doğru biçimde tanımlanmıştır?

- a) Çizilecek nesneye bakan kimsenin gözleriyle aynı yükseklikte olan bir yatay çizgidir.
- b) Ufuk çizgisinin üzerinde, gözün tam karşısındaki noktadır.
- c) Görme noktası gibi ufuk çizgisinin üzerinde yer alır ve gözden sonsuza doğru uzaklaşan paralel çizgiler bu noktada birleşir.
- d) Hiçbiri

56)Düz bir yolun sağlı sollu kaldırımları gözümüzden uzaklaştıkça birleşiyormuş gibi görünmesine Denir. Noktalı yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- a)Kaybolunan nokta, b)Kaybolunan doğrular, c)Perspektif, d)Ufuk çizgisi,

57)Abisi ile oldukça uzun ve düz bir yolda yolculuk eden AHMET birden bire “Ağabey arabayı durdur, ilerde uçurum var.”diye bağırıştır.

AHMET’İN yolun sonunu gökyüzüyle birleşen bir çizgi olarak görmesine neden olan çizgiye ne ad verilir?

- a)Kaybolunan nokta b)Kaybolunan doğrular c)Perspektif d)Ufuk hattı

58) Perspektif çizimi için aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

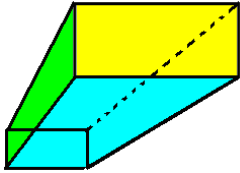
a) Bir perspektifte kaybolunan nokta iki adet ise buna iki nokta perspektifi denir.

b) Perspektif çizimde kaybolunan nokta cisme sağdan bakıldığında sağda, soldan bakıldığında ise soldadır.

c) Düz bir yolda giderken yolun çok ileride daralarak bir nokta gibi görünmesi kaybolunan nokta ve doğruya örnek verilebilir.

d) Bir küpün yâda bir prizmanın farklı mesafelerde görünüşlerinin perspektif çizimleri aynıdır.

59) Aşağıda perspektif çizimi verilen prizmaya hangi açıdan bakılmaktadır?



a) Sol alttan

b) Sağ üstten

c) Sağ alttan

d) Sol üstten

EK 2

GÖRSEL SANATLARA, GÖRSEL SANATLARDA TEKNOLOJİNİN KULLANIMINA VE "PERSPEKTİF" KONUSUNA YÖNELİK GÜVENİRLİK TESTİ TUTUM ÖLÇEĞİ(ÖN TEST-SONTEST)

Sınıfı:

Yaş:

Cinsiyet:.....

Aşağıdaki tutum ölçeğinin amacı, sizlerin görsel sanatlara, görsel sanatlarda teknolojinin kullanımına ve görsel sanatlar dersi içerisindeki "Perspektif" konusuna dair tutumlarınızı belirlemektir. Ölçekte yer alan maddelere içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mustafa DİĞLER

Aşağıda cümlelerden hiçbirinin kesin, doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan cümleleri içtenlikle yanıtlamanızdır. Her cümleyi dikkatlice okuyarak size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. <u>Lütfen işaretsiz cümle bırakmayınız.</u>		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Resim yaptığım zaman canımın sıkıldığını düşünüyorum.					
2	Görsel sanatlar dersinde yapılan etkinliklere zevkle katılıyorum.					
3	Görsel sanatlar dersinde teknolojik materyallerle çalışılmasının öğrencilerin gelişimine katkısı olduğunu düşünüyorum.					
4	İşbirliğine dayalı öğrenmede zorlanacağımı düşünüyorum.					
5	Görsel sanatlar dersinde perspektif konusu görsel materyal kullanılarak anlatılırsa konuyu daha çabuk kavrarım.					
6	Her zaman düz bir yolda yürürken yolun kenarındaki ağaçların ve evlerin gözden uzaklaştıkça küçülmesi dikkatimi çeker.					
7	Rakusinin bir göz yanılması olduğunu bilmiyorum.					
8	Görsel sanatlar dersinde grupta resim yapar isem kendimi daha iyi ifade edeceğime inanıyorum.					
9	Gök ile yer düzleminin birleştiği noktaya ufuk çizgisi denildiği ile bilgim yok.					
10	İşbirliğine dayalı çalışmalarda grup üyeleri üzerine düşen görevleri yerine getireceğine inanmıyorum.					
11	Görsel sanatlar dersindeki etkinliklere isteyerek katılmam.					
12	Teknolojinin sanat eğitiminde kullanılmasını yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum.					

Aşağıda cümlelerden hiçbirinin kesin, doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan cümleleri içtenlikle yanıtlamanızdır. Her cümleyi dikkatlice okuyarak size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. <u>Lütfen işaretsiz cümle bırakmayınız.</u>		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
13	Görsel sanatlar dersinde sanatsal bir belgesel film izlemekten hoşlanırım.					
14	Görsel sanatlar dersini, perspektif bilgisini elde etmemi sağladığı için severim.					
15	Görsel sanatlar dersi dışında resim yapmaktan hoşlanıyorum.					
16	Görsel sanatlar dersinin yararlı bir ders olduğuna inanmam.					
17	Görsel sanatlar dersinde kendimi rahatlamış ve dinlenmiş hissediyorum.					
18	Perspektif çizimlerinde bakış noktasının önemli olduğunu biliyorum.					
19	Perspektif kuralları benim için önemli değil istediğim gibi resim yaparım.					
20	İşbirliğine dayalı çalışmalar araştırmaya olan ilgimi artırır.					
21	Görsel sanatlar dersinde perspektif konusu görsel materyal kullanılarak anlatılırsa konuyu daha çabuk kavrarım.					
22	Görsel sanatlar dersi üniversiteyi kazanmamda hiç işime yaramaz.					
23	Görsel sanatlar dersinde ilgili konular anlatılırken görsel materyallerin kullanılmasının dersin kalıcılığını arttıracığına inanıyorum.					
24	Boş zamanlarımda resimle ilgilenmeyi vakit kaybı olarak görürüm.					
25	Görsel sanatlar dersinde sınıf geçmek için resim yapıyorum.					
26	Görsel sanatlar dersinde sanatın elemanlarını öğrendiğime inanıyorum.					
27	Görsel sanatlar dersinin zihinsel ve fiziksel gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.					
28	Görsel sanatlar dersinde grupta birlikte problem çözmek hoşuma gider.					
29	Perspektif çeşitlerinden hava ve çizgi perspektifi hakkında bilgi sahibiyim.					
30	Perspektif bilgime dayanarak düz bir resim yüzeyine derinlik hissi veren resimler yapabilirim.					

EK 3

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN UYGULAMA SONRASI
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sınıfı: Yas:

Cinsiyet:.....

Aşağıdaki tutum ölçeğinin amacı, sizlerin işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin uygulama sonrası tutumlarınızı belirlemektir. Ölçekte yer alan maddelere içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mustafa DİĞLER

Aşağıda cümlelerden hiçbirinin kesin, doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan cümleleri içtenlikle yanıtlamanızdır. Her cümleyi dikkatlice okuyarak size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. <u>Lütfen işaretsiz cümle bırakmayınız.</u>		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Çalışma öncesi öğretmenimiz yeterince açıklama yaptı.					
2	Öğretmenimiz çalışmalarda yapacaklarımızın planını verdi.					
3	Çalışmalarımızda öğretmenimiz bize sürekli rehberlik etti.					
4	Çalışmalarımızda çok fazla yardıma ihtiyaç duyduk.					
5	Çalışma süresince farklı kaynaklardan yararlandım.					
6	Yararlandığımız kaynaklar bize çok faydalı oldu.					
7	Dersle ilgili kaynaklara rahatça ulaşabildim.					
8	Gruptaki arkadaşlarımla çalışmaktan çok zevk aldım.					
9	Grubumda başka arkadaşlarımla olmasını istedim.					
10	İşbirliğine dayalı çalışmada herkes üzerine düşen görevi yerine getirdi.					
11	Daha önce derslere katılmayan arkadaşlarımız aktif olarak rol aldılar.					
12	İşbirliğine dayalı çalışmalar araştırmaya olan ilgimi arttırdı.					
13	Çalışmalarda görev almak ve yerine getirmek bana zor geldi.					
14	Kendimi dersteki çalışmalara katılmak zorunda hissettim.					
15	İşbirliğine dayalı çalışmalarda çok zorlandığımı hissettim.					
16	Dersteki çalışmaları yararlı ve eğlenceli buldum.					
17	Yaptığımız çalışmaları ilginç buldum.					
18	İşbirliğine dayalı çalışmalarda kendimi rahat hissettim.					
19	Hazırladığımız çalışmaları arkadaşlarımıza sunmak hoşuma gitti.					
20	İşbirliğine dayalı öğrenme ile görsel sanatlar dersine olan ilgim arttı					

Aşağıda cümlelerden hiçbirinin kesin, doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan cümleleri içtenlikle yanıtlamanızdır. Her cümleyi dikkatlice okuyarak size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. <u>Lütfen işaretsiz cümle bırakmayınız.</u>		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
21	Görsel sanatlar dersinde daha yaratıcı olacağıma inandım.					
22	Görsel sanatlar dersinin işbirliğine dayalı yöntemle işlenmesini isterim.					
23	İşbirliğine dayalı çalışmalar sonunda perspektif konusunu kolay kolay unutmayacağımı düşünüyorum.					

Kaynak:YAMAN Fatma(2008) İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerine “Madde Ve Isı” konusunda Fen Ve Teknoloji dersi Hedeflerinin Kazandırılmasında İşbirlikçi Öğrenme Kuramının Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EK 4**Araştırmacının Enstitüye Yazdığı Uygulama Araştırma İzin Talebi Dilekçesi**

T.C

GAZİ ÜNİVERSİTESİ**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE****ANKARA**

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Dalı Doktora Programı 098121503 numaralı öğrencinizim. Prof.Güler AKALAN'ın danışmanlığında yürüttüğüm "İlköğretim 7. Sınıflar Görsel Sanatlar Dersinde Perspektif Konusunun İşbirliğine Dayalı Ve Geleneksel Öğretim Yöntemiyle işlenmesinin Öğrencinin Tutum Ve Başarılarına Etkisi" isimli tezimle ilgili uygulamalarımı Sivas ilinde merkez Yavuz Selim ilköğretim Okulunda yapmak istemekteyim.

Gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize saygıyla arz ederim.

24.11.2010

Mustafa DİĞLER



EKLER

- 1- Tez Önerisi
- 2- Kullanılacak Testler

EK 5

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün İzin Yazısı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00 / 9108
KONU : İzin

ANKARA
30.11.2010

SİVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mustafa DİĞLER, Prof. Güler AKALAN'ın, danışmanlığında yürüttüğü "İlköğretim 7.Sınıflar Görsel Sanatlar Dersinde Perspektif Konusunun İşbirliğine Dayalı ve Geleneksel Öğretim Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Tutum ve Başarılarına Etkisi" isimli tezi ile ilgili olarak Sivas iline bağlı Merkez Yavuz Selim İlköğretim Okulunda uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Müdür Yardımcısı

EKLER

- 1- Dilekçe
- 2- Tez Önerisi
- 3- Kullanılacak testler

EK 6**Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Sivas Valiliğine Araştırma İzin Yazısı**

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.4.MEM.4.58.00.24.379/
Konu : Araştırma İzni.
(Dok.Öğrc. Mustafa DİĞLER)

00271 - 05.01.2011

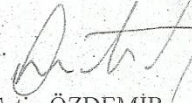
VALİLİK MAKAMINA
SİVAS

İlgi : a)Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 30/11/2010 Tarih ve 9108 Sayılı Yazısı.
b)Valilik Makamının 02/11/2010 Tarih ve 28152 Sayılı Onayı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Mustafa DİĞLER'in, "İlköğretim 7. Sınıflar Görsel Sanatlar Dersinde Perspektif Konusunun İşbirliğine Dayalı ve Geleneksel Öğretim Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Tutum ve Başarılarına Etkisi" konulu tezi ile ilgili Sivas Merkez Yavuz Selim İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket formu, Valilik Makamının İlgi (b) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, Sivas Merkez Yavuz Selim İlköğretim Okulunda uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde olurlarınıza arz ederim.


Çetin ÖZDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- 1-İlgi (a) Yazı (4 Sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (2 Sayfa)

OLUR
05.01/2011

A. Murat TANER
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Adres : Kümbet Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı - 58040/ SİVAS
Tel : (346) 228 48 00 (Pbx) **Faks :** (346) 227 06 39
E- Posta : sivasmem@meb.gov.tr **web:** http://sivas.meb.gov.tr



EK 7**Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne Araştırma İzin Yazısı**

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.58.00.08.379/
Konu : Araştırma İzni.
(Dok.Öğrc. Mustafa DİĞLER)

00553 07.01.2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ANKARA

İlgi : a)Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 30/11/2010 Tarih ve 9108 Sayılı Yazısı.
b)Valilik Makamının 30/12/2010 Tarih ve 33292 Sayılı Onayı.

İlgi (a) yazınız gereği, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Mustafa DİĞLER'in, "İlköğretim 7. Sınıflar Görsel Sanatlar Dersinde Perspektif Konusunun İşbirliğine Dayalı ve Geleneksel Öğretim Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Tutum ve Başarılarına Etkisi" konulu tez çalışması ile ilgili anketin, Sivas Merkez Yavuz Selim İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencilerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup, onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


A. Murat TANER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1- İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

06/01/2011 Vhki : F.CAN
06/01/2011 Şef : L.KELDAL
.../01/2011 Müd. Yard. : Ç.ÖZDEMİR

ADRES : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS Tel :0(346)227 17 66-227 05 75-228 48 00
Faks: 0(346)227 06 39-227 99 44 e-posta : sivasmem@meb.gov.tr web:http://sivas.meb.gov.tr



EK 8

Görsel Sanatlar Dersi “Perspektif” Konusu Çalışma Yaprakları

Ek 8.1

ÇALIŞMA YAPRAĞI 1

TANIMLAR



Perspektif: Oylumun ve onun içindeki eşyaların ve nesnelerin aynı görüş noktasına göre, bir yüzey üzerine, gerçek görüntüsüne göre tespiti ve resmedilmesine denir. Bir camı bir oyluma tutup bunun üzerine bütün eşyanın ve oylum görüntüsünü çizersek her eşya yakın ve uzaklıklarına göre büyür ve küçülür. Böylece perspektif’e uygun bir resim meydana gelir. Bu görünüşe göre, oylumun, eşyaların tespitine perspektif denir. Resimde çizgi perspektifi, renk perspektifi gibi deyimler de vardır. Perspektif’de “bakış noktası”, “kaçış noktası”, “ufuk hali” gibi görünen şeyin matematik olarak perspektif çizimi 15 y.y.’da Floransalı mimar Brunellechi tarafından bulunmuştur. Bu bilimsel perspektif’e göre ilk resim Masaccio 1425’de yaptığı fresklerde uygulanmıştır. Bilimsel Perspektif yanında Japonların “hava Perspektif” inde eşyalar yukarıdan aşağı belli bir bakış noktası dikkate alınarak yapılır.

Perspektifte Kullanılan Terimler:

Perspektif çizimlerde dört düzlem kullanılır. Çizimle göz arasında resmin arakesit olarak çizileceği düzleme resim düzlemi; cismin ve çizen kişinin üzerinde durduğu düzleme zemin düzlemi; resim düzlemiyle zemin düzleminin kesiştiği hatta da zemin hattı denir. Resim düzlemini dik kesen göz hizasındaki düzleme ise yatay düzlem ismi verilir. Resim düzlemiyle yatay düzlemin kesiştiği hat ufuk hattı'dır. Merkez düzlem, diğer düzlemleri dik olarak kesen ve gözden dik olarak geçen düzlemdir. Yatay düzlemden gözün yüksekliği göz pozisyonu olarak tarif edilir ve gözün öne, sola, sağa kayması ile resim düzlemi sınırlandırılır. Gözün resim düzlemi üzerindeki izdüşümüne görüş merkezi, gözün bulunduğu mevkiye durma noktası, gözle görüş merkezi arasındaki mesafeye göz mesafesi denir. Perspektif çizgilerin ufuk hattında birleştikleri yere kesişme noktası adı verilir. Resim düzlemi üzerinde görüş merkezinin sağ ve solunda ufuk hattı üzerindeki gözün mesafelerine ise mesafe noktaları denir.



Hava Perspektifi : "Atmosferik Perspektif" olarak da bilinir. Resim sanatında fon farklılıklarıyla yaratılan derinlik YANILSAMA'sı. Uzaktaki nesnelerin havanın etkisiyle daha açık tonla algılanması temeli üzerine kurulmuştur. Atmosferdeki nem, toz parçacıkları ve benzeri maddeler, ışığın saçılmasına neden olur. Bu saçılmanın derecesiyse renge, yani ışığın dalga boyuna bağlıdır. Kısa dalga boyuna sahip olan mavi en fazla saçılım yarattığından, renklerin uzaklaştıkça maviye çaldığı görülür. Uzun dalga boyuna sahip olan kırmızıysa en az saçılıma olanak tanıdığından, uzaktaki parlak nesnelere mavinin azalmasına ve renklerin kırmızıya çalmasına neden olur.

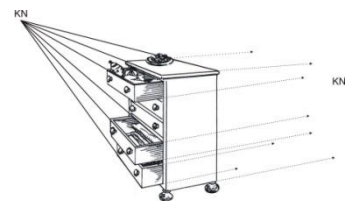
Bir terim olarak ilk kez Leonardo da Vinci tarafından kullanılmakla birlikte hava perspektifi Antik Çağ'dan beri bilinmektedir. Roma döneminde Pompei'deki duvar resimlerinde kullanılmış, 8.yy.da ise Çin resimlerinde görülmüş ve en yetkin düzeyine Song dönemi manzara resimleriyle ulaşmıştır. Bütün Ortaçağ boyunca unutilan bu teknik, 15. Yy.da Flaman ressamlarınca yağlıboya resimle birlikte yeniden kullanılmaya başlanmıştır. 16. Yy.da Vinci'nin dışında bu teknikten yararlanan en önemli Rönesans ressamı Corregio ve Tiziano idi. 17. Yy.da Rubens, Claude Lorrain, Albert Cuyp ve Hobbema özellikle Manzara resimlerinde hava perspektifini ustaca kullanmışlardır. Bu tekniği bütün olanaklarıyla doruk noktasına çıkaran sanatçıysa J.M.W.Turner olmuştur. Turner' in resimlerinde sonsuza uzanan mekân duygusu ve buğulu atmosfer, daha sonra Monet ve İzlenimcilik'in öbür temsilcileri tarafından da kullanılmıştır.

Simültane Perspektif: ilk kez Kübistler tarafından kullanıldı. Nesnelerin değişik yönlerden görünüşleri aynı resim karesinde betimlenir.



Renk Perspektifi: Sıcak ve soğuk renklerin değişik mekansal etkilerinden faydalanarak resimde üç boyutluluk ve derinlik sağlamaya çalışan yöntem. Mavi arka planda derinlik, sarı ve kırmızı ise ön planda yakınlık duygulan uyandırır.

Üç Boyut: Elle tutulur, hacimsel nesnelerin en, boy ve yükseklikleri vardır. Buna üç boyut denir. Bir küp üç boyutludur. Kare iki boyutludur.



İz Düşüm: Bir nesnenin bir düzlem üzerine düşürülen görüntüsüne iz düşüm denir. Bir nesneye ışık verildiğinde bir düzlem üzerine gölgesi düşer bu gölge o nesnenin iz düşümüdür. Nesneye önden ışık verildiğinde ön görüntüsünün iz düşümü oluşurken üstten ışık verildiğinde üst görünüş iz düşümü, yandan ışık verildiğinde yan görünüş iz düşümü oluşur.

Bakış Noktası: Perspektifi çizilecek nesneye bakmak amacı ile durulan sabit noktaya (Gözlemcinin gözünün bulunduğu noktaya) bakış noktası denir.

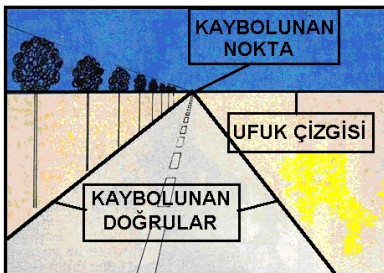
Bakış Uzaklığı:Bakış noktasının perspektifi çizilecek nesneye olan uzaklığına bakış uzaklığı denir. Bakış uzaklığı mesafesi çok önemlidir, bu mesafe yaklaşık nesnenin dıştan dışa toplam genişliği kadar olmalıdır

Bakış Yüksekliği:Bakış noktasının yer düzleminde göz hizasına kadar olan yüksekliğe bakış yüksekliği denir. Bakış yüksekliği ufuk yüksekliği olup gözlemcinin boyuna bağlı olarak yukarı, aşağı hareket eder.

Resim Düzlemi:Üzerinde perspektif iz düşüm görüntüsünün resmedileceği dikey düzleme resim düzlemi denir.



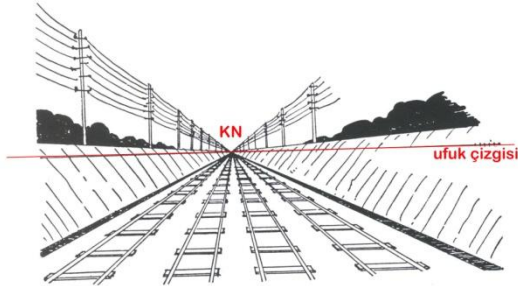
Ufuk Çizgisi: Doğada gök ile yer düzleminin birleştiği çizgiye ufuk çizgisi denir. Ufuk çizgisinin görünmediği mekanlarda nesneye bakan kişinin gözlerinden geçtiği farz edilen yatay düzlemin, dikey olan resim düzlemini kestiği yatay ara kesit çizgisine ufuk çizgisi denir. Ufuk çizgisinin üstünde kalan nesnelerin perspektif çizimleri alttan, ufuk çizgisinin altında kalan nesnelerin perspektif çizimleri üstten görülür. Tam ufuk çizgisinin üstünde olan nesnelerin sadece yanal ve ön yüzleri görünür. Ufuk çizgisi ise Yok Olma Noktası içeren yatay çizgidir. Zeminin bittiği yerde, gökyüzüyle birleşen çizgiye ufuk çizgisi veya zemin çizgisi denir.



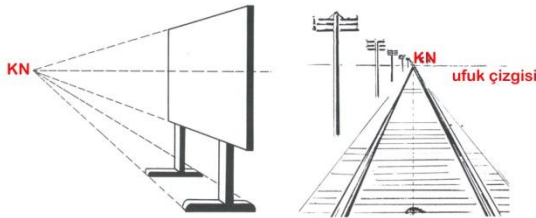
Ufuk düzlemi; göz hizasından geçtiği hayal edilen, yer kabuğuna paralel olan düzlemdir.Ufuk düzlemini kesen çizgi işte bizim ufuk çizgisidir.

Görme noktası; ufuk çizgisin üzerinde ve gözün tam karşısında bulunan noktadır.

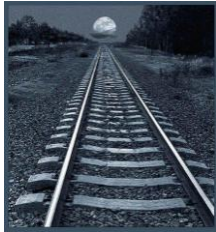
Karşıdan görünen çizgiler; uç noktaları gözümüzden aynı uzaklıkta olan çizgilerdir. Dikey, yatay, eğik olabilirler. Her zaman oldukları gibi çizilirler. Gözden uzaklaştıkça ufaklaşıyor gibi görünürler.



Kaçan çizgiler; uç noktaları gözümüzden aynı uzaklıkta bulunmayan, oldukları gibi değil göründükleri gibi çizilen çizgilerdir. Kaçan çizgiler, ufuk çizgisinin üstünde isler gözden uzaklaştıkça alçalıyor gibi, ufuk çizgisinin altında iseler gözden uzaklaştıkça yükseliyor gibi görünürler.



Gözümüzden uzaklaştıkça birleşiyormuş gibi görünür. Gözümüzden uzaklaştıkça birleşiyormuş gibi görünen bu çizgilere



“Kaybolunan(Kaçan) Doğrular “ denir.

Kaçma Noktası:Bakış noktasından (gözden) uzaklaşarak sonsuza doğru gelen ve gerçekte birbirlerine paralel oldukları halde resim düzlemine paralel olmadıkları için kapanarak birleşiyormuş gibi görünen doğruların ortak kesişme noktasına kaçma noktası denir.



Gözümüzden uzaklaştıkça kaybolunan doğruların birleşiyormuş gibi görüldüğü noktaya “Kaybolunan Nokta” veya “Yok Olma Noktası” denir.

Esas Nokta:Bakış noktasından çıktığı varsayılan sonsuz sayıdaki görme ışınlarından bir tanesi, görme konisinin orta eksenini oluşturacak şekilde gider ve resim düzlemi üzerindeki ufuk çizgisini dik olarak keser. Ufuk çizgisi üzerindeki bu kesişme noktasına esas nokta ya da kaçma noktası denir.

Anlam Perspektifi: Bu perspektif anlayışında figürlerin boyutu, mekan içindeki konumlarına göre değil, içerikte oynadıkları role bağlı olarak değişir. Örneğin, azizler büyük, dünyevi

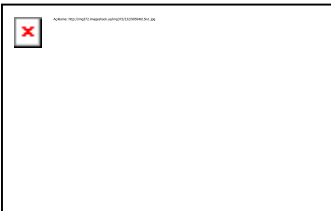
şahsiyetler küçük gösterilir. Rönesans'ta görme biçimimize daha uygun olan merkezi perspektifin gelişimiyle vazgeçilmiştir.

Ters Perspektif (False Perspective) : Resim sanatında kaçış noktasının, betilerin ardında ve ufuk çizgisi üzerinde değil, betilerle seyirci arasında yer aldığı perspektif türü. Böyle bir perspektifte betilerin seyirciye göre daha uzakta olan kesimleri küçük görüneceklerine, aksine daha irileşirler. Bu nedenle betimlenen nesnelere gerçektekinin tam tersi bir görünümde resmedilmişlerdir. Ters perspektif Ortaçağ boyunca hem Batı, hem de Doğu sanatında egemen olmuştur. Batı'da Rönesans'la birlikte ortadan kalkar.



Tek Kaçışlı Perspektif:Uzayıp giden bir yolun ortasından bakıldığında yol ve yandaki direkler, ağaçlar ileride birleşiyormuş gibi görünür. Böyle görüntü veren perspektife merkezi perspektif denir.

Bu perspektif çiziminde tek kaçış noktası vardır. Köşegen çizgilerin hepsi bu noktada birleşir. Kaçış noktası, bu noktadan geçen yatay doğruya ufuk çizgisi denir. Bu görüntü bir düzlem üzerinde gösterilmek isteniyorsa bakış noktasının önüne bir düzlem konur ki buna resim düzlemi, düzlemin yer ile meydana getirdiği arakesite zemin çizgisi denir.



İki Kaçış Noktalı Perspektif (Bifocal Perspective): Rönesans ressamlarının diyagonal yer karolarını çizmek için kullandığı iki kaçış noktalı perspektifte açısız perspektif olduğu gibi dikdörtgen ya da karelerin kısa görünümleri kaçış noktalarının pozisyonlarına göre değişir. Bu noktalar simetrik olarak alınır ve ön plandaki diyagonellerin genişliklerine göre eşit aralıklarla alınan noktalarla birleştirilir. Kesişme noktalarının birleşmesinden elde edilen paraleller ayrıca resim düzlemi ile açı yapmayan karelerin çizilmesinde gerekli olan noktaları sağlamış olur.Çift kaçışlı perspektife nesne ufuk çizgisinin altında ise, nesnenin 2 yönü görülür.

Ek 8.2

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2

Perspektif Nedir?

PERSPEKTİF

Perspektifin Tanımı



Resmin iki boyutlu ortamında, üçüncü boyut (derinlik) yansımaları vermek için kullanılan tekniktir. İki tür perspektif tekniği vardır. Çizgi perspektifi ve renk perspektifi. Çizgi perspektifinde düzlem içindeki nesnelere aynı görüş noktasına göre, bir yüzey üzerine yansıtılır. Bu yansıtma sonucu nesnelere bakış noktasından uzaklıklarına göre gerçek boyutlarından daha büyük yada ufak gözükür.

Bu görüşe göre, eşyaların tespiti çizgi perspektifini oluşturur. "Bakış noktası", "Kaçış noktası", "Ufuk hattı" gibi elemanlardan yola çıkılarak ve geometri kullanılarak yapılan çizgi perspektifi ilk olarak 15. y.y.da Floransalı Mimar Brunelleschi tarafından bulunmuştur. Bu bilimsel perspektife göre ilk resim Masaccio'nun 1425'de yaptığı fresklerde uygulanmıştır.

"hava Perspektifi" adı da verilen renk perspektifi ise ilk olarak Japon resminde kullanılmıştır. Bakış noktasından uzaklaştıkça, gözlemci ve nesnelere arasında artan ve ışığın yansımalarını etkileyen atmosfer tabakası yüzünden, nesnelere renginin daha maileştiği gözlenmiştir. Renk perspektifi renklerin gösterdiği bu özelliği kullanarak derinlik yansımaları sağlar.

Perspektifin Tarihçesi

Plastik sanatlarda "Perspektif" sözcüğü derinlik yansımalarının, herhangi bir grafiksel yöntem yada boyama tekniğiyle elde edilmesini ifade eder. Perspektif yansımaları, yani düzlem üzerinde üç boyutlu görünüm; resim üzerinde yer alan imgelerin giderek, derece derece küçülmesi, renklerin giderek azalması, biçimlere esas olan imgelerin resmin ön düzleminden arka düzlemine doğru gidildikçe belirsizleşmesi, boyut, imgeleri ardı ardına



sıralama ve taşıma gibi çizim ve boyama yöntemleriyle elde edilebilmektedir.

Derinlik yanılsaması tüm çağların sanatında görülen bir olgu değildir. Örneğin; resim sanatında oldukça güçlü bir geleneğe sahip olan Antik Mısır'da yukarıda sıraladığımız perspektif yöntemlere rastlanmamaktadır.

Bu resimlerde, Grek ve Rönesans sanatlarında görülen dış dünyanın optik belirtilerini göremeyiz. Çocuk resimlerinde de bu tür gerçekliğe rastlamak pek olası değildir. Ancak yine de Antik Mısır, Hitit ve Mezopotamya sanatlarında insan ve hayvan figürleriyle bitki resimlerinin (kabartma/rölyef) oldukça hünerle ve incelikli bir biçimde gerçekleştirildikleri dikkati çekmektedir. Bu ürünlerde etüd edilen dış dünya formları (figürler), genellikle anlatımcı bir yaklaşımla ele alınmış; karakteristik profilleriyle gösterilmişlerdir. Kısa görünüm (rakkursi) veya perspektif kompozisyon kaygısı yoktur. Bazı tarih öncesi mağara resimlerinde belli bir optik taklidin belirtileri (özellikle Antik Meksika resimlerinde) oldukça başarılı sayılabilecek düzeyde kısa görünüm yer almaktadır. Ama yine de bunlardan hiç birinde perspektif gelişimin bilimsel dayanaklarına rastlayamayız. Heinrich Schaefer'e göre (Agyptische kunst, 1919) yeryüzünde İsa'dan önce 5. yüzyıl Grek Sanatı ile şöyle yada böyle bir biçimde yüz yüze gelmeyen hiçbir toplum yada uygarlık "perspektif yanılsama" tekniğini kullanmamıştır.

Perspektif yanılsama Batı Sanatı'nda ilk kez Antik Yunan kültürü ile ortaya çıkmış ve Klasik Antikite Optiği'yle geometrik bir temele oturtulmuştur. Bu sözcük, Latince'de "Perspectiva"dan gelir. Romalı ünlü filozof Boethius (Ölümü İ.S. 524), Aristo'nun yazılarını çevirirken bu terimi Grekçe "optiké" (optik) karşılığında kullanmıştır. 15. yüzyılda perspektif,



"saydam bir çerçeveden bakıp, tek bir bakış noktasına göre, görülen şeyi resim düzlemine kaydetmek anlamına geliyordu. Latince'de daha sonra eski "perspectiva naturalis" veya "perspectiva communis" terimiyle karıştırmamak için genellikle bilimsel ve optik anlamdaki çizimleri ifade etmek üzere "perspectiva artificialis" veya "perspectiva pingendi" terimleri kullanılmıştır.

Perspektifin Tarih İçindeki Gelişimi

Euclid'in Optik alanındaki çalışmaları Mısır'da Grek ve Arap matematikçileri tarafından geliştirilmiştir. Bunlardan en önemlileri Ptolemy (İ.S. 2.yy) ve Alhazen (Ölümü İ.S.

1038)'di. 1200 yıllarında konu ile ilgili tezlerin bazıları Batı'ya, İspanya ve Sicilya'da yapılan Latince çeviriler yoluyla ulaşmış ve bu konuda büyük bir ilgi oluşturmuştu. 13. yüzyılda ise Lincoln Piskopos'u Robert Grosseteste, İngiliz filozof Roger Bacon, Cante-bury Başpiskoposu John Peckham bu konuda yeni tezler geliştirdiler ve aşağı yukarı Kepler dönemine kadar bu çalışmalarla yetinildi. Batı'da, Optik konusundaki bu yeniden canlanma sanatta natüralizmin yeniden ortaya çıkmasıyla aynı döneme rastlar. Bu iki olay henüz doğrudan birbirlerine bağlı olmamakla birlikte, doğa bilimlerine karşı olan ilginin yeniden canlanması ve matematikle deneysel bilimlerin önemi konusundaki inancın artması, bilim ve sanatı birleştirmeye çalışan yaygın bir hareketin belli bir ivme kazanmasına yol açmıştır.

Floransa'da ve diğer Avrupa kentlerinde (15. yüzyılın birinci yarısında) bu tezler esaslı bir şekilde tartışılmaktaydı. Ghiberti'nin 1440 yılında yazdığı "Third Commentary" (Üçüncü Yorum) adlı yapıtı, yukarıda sözü edilen çalışmalardan yapılan alıntılardan oluşuyordu. Filippo Brunelleschi'nin ünlü perspektif deneylerini yaptığı sırada bunlardan haberdar olduğu kesindir. Onun için ilk deneyleri Floransa Katedrali'nde gerçekleştirilmiştir. Katedralin giriş bölümüne sehpasını kuran sanatçı, katedralin vaftiz ayinine ayrılan bölümün ayrıntılı bir çizimini yapmıştır. Resim 35 x 35 cm.lik bir panodan oluşmaktaydı ve bir minyatür hüneriyle yapılmıştı. Resimde gökyüzü gümüş ayna sırası ile boyanmıştı. Brunelleschi daha sonra bu



resmin perspektif kaçış noktasını delmiş, önüne bir ayna koymuş ve izleyicilerin, resmin arkasındaki bu delikten, resmin aynadaki yansımasına ve aynanın arkasındaki genel manzaraya bakmasını sağlamıştır. İzleyici hem manzaranın bir bölümünü içine alan resmi -gümüş ayna sırası ile boyalı yüzeyine yansıyan bulutların hareketiyle birlikte- algılıyor hem de manzaranın diğer bölümlerini görüyordu. Perspektif görüş noktası böylece ilk kez gerçekte olduğu gibi inandırıcı bir biçimde belirlenmiş oluyordu.

Bu deney merkezi perspektif tarihinin ilk imgesi sayılmaktadır. Burada önemli olan şey Brunelleschi'nin bu resmi gerçek oranlarına göre küçülterek nasıl yaptığıdır. D. Gioseffi,

11957'de Trieste'de yazdığı "Perspectiva Artificialis" adlı yapıtında bu soruya bir yanıt bulmuştur. Ona göre, Brunelleschi bu resmi ayna kullanarak ve aynaya yansıyan imgenin genel çizgilerini ayna üzerinde kopya ederek yapmıştı. Deneyde ayna kullanmasının bir amacı da ilk önce ayna ile kopya edilen bu ters imgeyi düzeltmekti. Eğer, gerçekten Brunelleschi'nin kullandığı teknik buysa, bunun kesinlikle, Ptolemy'in "Optik" adlı yapıtında önerdiği bir deneyden yola çıkılarak yapılmış olması gerekir.

Çünkü Ptolemy kitabında, bir nesnenin aynaya düşen görüntüsünün nasıl kopya edileceğine ilişkin bilgiler ve geometrik diyagramlar vermişti.

Brunellesch'nin koyduğu mimarlık perspektif kurallarına dayalı ilk resim, onun arkadaşı Masacio tarafından yapılmıştı. Bu resim Floransa'da Sta. Maria Noella Kilisesinde "Üçlü Birlik" (Tesis/Trinity) konulu bir fresktir. Brunellesch'nin perspektif konusundaki çalışmaları ayrıca aşağıdaki sanatçıların şu yapıtlarında görülmektedir.

- Donatello, "Aziz John ve Canavara", Rölyef, Floransa, 1417.
- Donatello, "Saloma", Rölyef, Siena Vaftizhanesi, Siena, 1425.
- Masolino, "Aziz Klement", Rölyef, Roma, 1430.
- Uccello, "Sir John Hawkwood", Fresk, Floransa Katedrali, 1436.
- Ghiberti, "Porta Del Paradiso", Pano, 1425-52.

Brunelleschi bu çalışmaları yaptıktan sonra 1436 yılında yine onun arkadaşı olan mimar Alberti "Resim Üzerine" adlı tezinde özellikle ressamların başvuracakları perspektif çizimleri yayınladı.



Perspektifin bundan sonraki gelişimi Kuzey Avrupa ülkelerinde görülür. Bu yeni İtalyan icadı, Kuzey'e biraz geç ulaştı. O zamana kadar Kuzey Avrupa'da Gerçekçilik akımı merkezi perspektif kullanılmaksızın gelişmiştir. Jan Van Eyck'in örneğin, "Kilisede Meryem"i bu şekilde yapılmıştı. Yine Jean Van Eyck'in "Arnolfi'erin Evliliği" konulu yağlı boyası, sistematik bir perspektif kurama bağlı olarak yapılmamış; resmin belli bölümleri farklı kaçış noktalarına göre çizilmiştir. Flaman ressamlarının hiçbiri, Viator (1505) ve Dürer (1525)'in perspektif konusunda

yayınladıkları tezlere kadar, geometrik yöntemle elde edilen kısa görünümü kullanmamışlardır.

Sanat ve bilimde birçok büyük isim, çağlar boyu, perspektifin öyküsüyle ilgilenmiş - yada ilgilendikleri söylenmiştir. Belki de bu konu ile çok yakından ilgili bir ressam örneği J. W. M. Turner'dir. Turner, İngiltere Kraliyet Akademisi'nde 1807'den 1828'e kadar Perspektif Profesörlüğü yapmıştır. Günümüzde ise figüratif resim yapan sanatçıların çoğu, perspektif bilgisini deneysel olarak elde etmekte ve bu kuramların ancak ana hatlarını öğrenmektedirler. 1860'larda bile Jean François Millet gibi bir ressam "Otel Thomas"ın tavana resmini yaparken profesyonel bir "perspektif uzmanı" nı kiralamak zorunda kalmıştır.



Degas "Bayan Lola" konulu resmini yaparken, trapezden asılı bir kız figürü çizmek için profesyonel bir "perspecteur" dan yararlanmıştır. Günümüzde ise, fotoğraf nedeniyle sanatçılar, perspektif imgesine hiç de yabancı kalmamakta, sanatçılarda bu kavram, kendiliğinden, bilinçsizce ortaya çıkıp gelişmektedir. Deneysel Psikoloji alanında yapılan son araştırmalarda, geometrik perspektifin aslında ölçü, şekil ve renk süredurumu (constancy) etkileri altında gerçekleşen görsel algılamamızın yetersiz bir açıklamasını oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Üstelik, bize çok yakın olan nesnelere bilimsel perspektifin kurallarına uymazlar. Bu durum Paul Cezanne'dan bu yana pek çok modern sanatçı tarafından ortaya çıkarılıp değerlendirilmiştir.

Ama yine de "perspektif" i çağdışı saymak yanlış olacaktır. Çünkü, aslında çağışı olan, ondan yararlanmak değil, çok katı geometrik kurallar içinde resim yapmaktır. Nitekim perspektif, derinliğin ve bütünlüğün algılanmasında "merkezi yansılama" (central projection)'nın ancak bir parçasını oluşturur. Görsel gerçeğin, iki boyutlu resim düzleminde, olduğu gibi saptanabileceğini sanmak aslında bir yanılgıdan başka bir şey olamaz. (<http://www.resimkalemi.com/perspektif/1652-perspektif.html> 01.04.2010)

Ek 8.3

ÇALIŞMA YAPRAĞI 3

İZ DÜŞÜMÜ VE ÇOK YÜZLÜLER:

Cisimlerin üç boyutlu çizimleri perspektif kullanılarak yapıldığında, cismin yapısı herkes tarafından kolayca anlaşılır.

Perspektif çizimlerde, cisimler bizden uzaklaştıkça küçülür ve renkleri solar.

Çok yüzlüler, tüm yüzleri ve tüm ayrıtları eş olan düzgün cisimlerdir. Bu cisimlere **Platonik Cisimler** denir.

PERSPEKTİF (İZDÜŞÜM) ÇİZİMİ:

A) Geometrik cisimlere farklı taraflarından baktığımızda farklı görünüşler elde ederiz. Bu cisimlerin çizimleri yapılırken herkes tarafından kolayca anlaşılabilmesi için cismin üç yüzünü birden gösteren perspektif çizimler yapılır. Perspektif çizimlerde çizimler bizden uzaklaştıkça küçülmüş ve renkleri solmuş gibi görünür.

B) Perspektifte, Perspektif, nesnelerin görünümünü 3 boyutlu olarak düz bir yüzeyde, yani 2 boyuta indirgeyerek, göstermeye yarayan bir iz düşümdür.

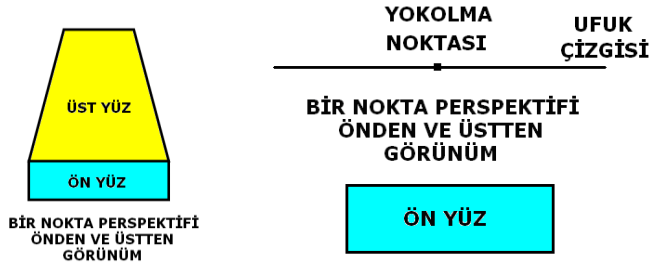
C) Cisimlerin yükseklik, genişlik ve derinlik boyutları ile ön, üst ve yan görünüşleri aynı anda birlikte görünecek şekilde çizilmesine PERSPEKTİF denir.

D)PERSPEKTİF cisimlerin görüldüğü gibi çizilmesidir. Bu çizimlerde iki değil üç boyut bulunur. Bize yakın olan yatay ve eğik konumdaki kenarlar GENİŞLİK, Yukarıya doğru uzanan kenarlar YÜKSEKLİK, Bizden uzaklaşan kenarlar ise DERİNLİK kenarlarıdır. Perspektif konusu iki boyutlu çizimlerde üçüncü boyutu gösterebilmek amacını taşır.

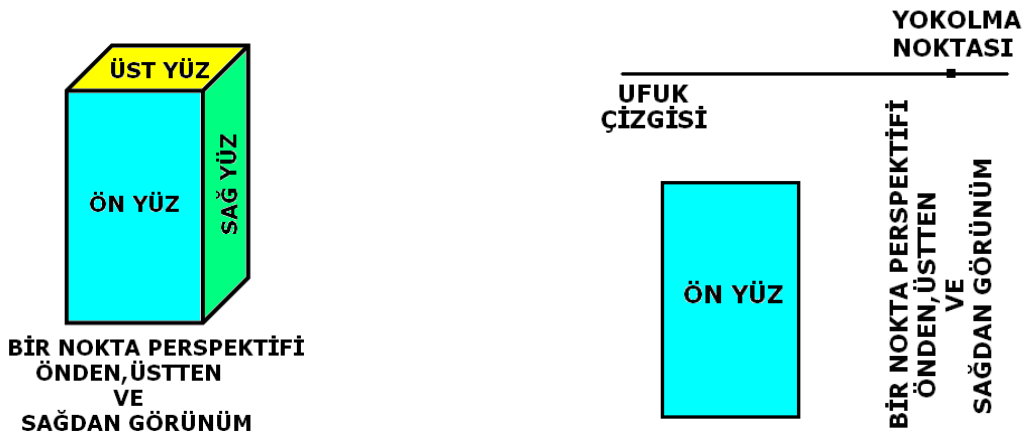
E) İki boyutlu yüzeye üç boyutlu cismin resmini çizim metodudur. Cisimler uzaklaştıkça görünüşleri gerçek görünüşlerinden farklılaşarak ufalır. Bu farklılaşma perspektif prensipleriyle tarif edilir.

BİR NOKTA PERSPEKTİFİ (BİR KAÇMA NOKTALI)

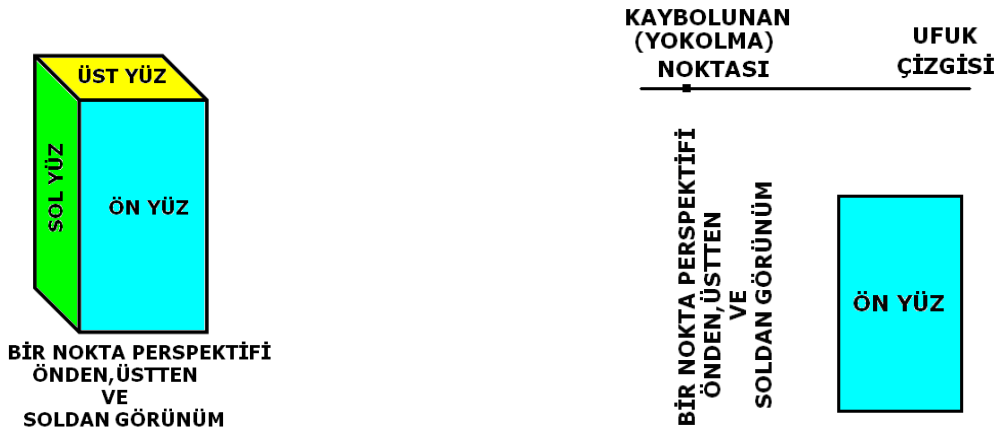
1)Bir Nokta Perspektifinde Geometrik Cisimlerin Önden (ÖNYÜZDEN) Ve Üstten (ÜST YÜZDEN) Görünümünün Perspektif Çizimi:



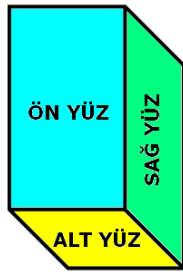
2) Bir Nokta Perspektifinde Geometrik Cisimlerin Önden, Üstten Ve Sağdan Görümünün Perspektif Çizimi:



3) Bir Nokta Perspektifinde Geometrik Cisimlerin Önden, Üstten Ve Soldan Görümünün Perspektif Çizimi:



4) Bir Nokta Perspektifinde Geometrik Cisimlerin Önden, Alttan Ve Sağdan Görümünün Perspektif Çizimi:



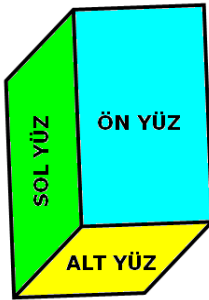
**BİR NOKTA PERSPEKTİFİ
ÖNDEN,ALTTAN
VE
SAĞDAN GÖRÜNÜM**



**BİR NOKTA PERSPEKTİFİ
ÖNDEN,ALTTAN
VE
SAĞDAN GÖRÜNÜM**

**UFUK
ÇİZGİSİ** **YOKOLMA
(KAYBOLUNAN)
NOKTA**

5) Bir Nokta Perspektifinde Geometrik Cisimlerin Önden, Üstten Ve Soldan Görümünün Perspektif Çizimi:



**BİR NOKTA PERSPEKTİFİ
ÖNDEN,ALTTAN
VE
SOLDAN GÖRÜNÜM**

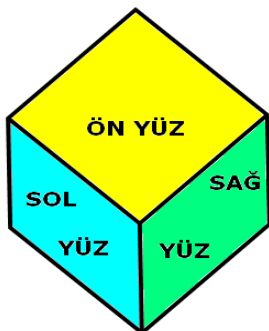
**BİR NOKTA PERSPEKTİFİ
ÖNDEN,ALTTAN
VE
SOLDAN GÖRÜNÜM**



**YOKOLMA
(KAYBOLUNAN)
NOKTA** **UFUK
ÇİZGİSİ**

İKİ NOKTA PERSPEKTİFİ (İKİ KAÇMA NOKTALI)

1) İki Nokta Perspektifinde Geometrik Cisimlerin Üstten Ve Yandan Görümünün Perspektif Çizimi:

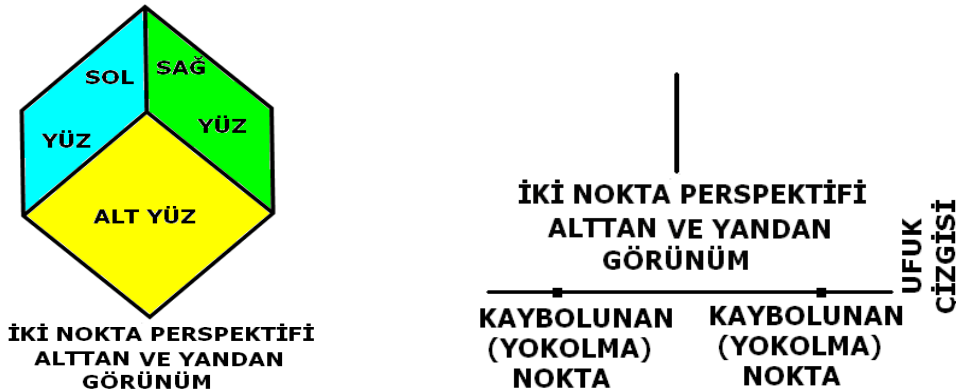


**İKİ NOKTA PERSPEKTİFİ
ÜSTTEN VE YANDAN
GÖRÜNÜM**

**KAYBOLUNAN
(YOKOLMA)
NOKTA** **KAYBOLUNAN
(YOKOLMA)
NOKTA** **UFUK
ÇİZGİSİ**

**İKİ NOKTA PERSPEKTİFİ
ÜSTTEN VE YANDAN
GÖRÜNÜM**

2) İki Nokta Perspektifinde Geometrik Cisimlerin Alttan Ve Yandan Görünümünün Perspektif Çizimi:



Perspektif, Teknik bir çizimdir. Nesnenin gözlemciye göre olan pozisyonunun ve uzaklığının etkileri esas alınarak perspektif çizimi yapılır. Söz konusu çizimler gözlemcide, biçim ve orantı bakımından, renklerden bağımsız olarak, 3 boyutlu bir gerçeklik izlenimi yaratmalıdır.

Cismin görüntüsü optik ve matematik olarak ifade edilebilir. Perspektif, mimarlar, mühendisler, endüstri planlayıcıları tarafından çok kullanılır.

Perspektif Çizimlerin Yapılması:

Planlanan proje perspektif olarak hazırlanır. Proje başlamadan çok önce bitmiş şekli üzerinde daha teferruatlı çalışmalar yapılır. En basit perspektif çizim, bir kâğıt üzerine çizilen yatay çizgidir. Bu yatay çizgi mesela o bölgenin ufuk hattını temsil eder. Bu çizgi üzerine bir gemi ve biraz üzerine bulutlar konulursa gökyüzü de temsil edilmiş olur. Gemiyle çizim yapanın arasındaki mesafe yaklaştıkça boyutları büyüyen diğer cisimler sıralanır.

Perspektif çizimlerde atmosferin ışık etkisiyle renk ve gölgelere etkisi, görüntülerin farklılaşmasına sebep olur. Atmosfer etkileri dikkate alınarak çizilen perspektif çizimlere uzay (areal) perspektif denir. Tatbikatta en çok kullanılan çizim metodu ise, ışık etkisi gösterilmeyen doğrusal (linear) perspektiftir. Çizim yapılırken belli bir oranda küçültme yapılır. Bu küçültme oranına, çizilen resmin makyası denir.

Perspektif resimde esas olan, cismin tabii şeklini kutu biçimindeymiş gibi resimlemektir. Bir kutunun altı yüzeyi, bu yüzeylerin kesiştiği 12 kenarı vardır. Bu kenarları çizimde uzunluk, genişlik ve yükseklik olmak üzere üç gruptur. Bir şeklin perspektifi, tepesi

bakan göz olan ve tabanı çizime teğet olan koninin arada şeffaf bir yüzey üzerindeki arakesitidir.

Ek 8.4**ÇALIŞMA YAPRAĞI 4****PERSPEKTİF ÇİZİMLERİ****1) BİR NOKTA PERSPEKTİFİ VEYA TEK NOKTAYA GÖRE PERSPEKTİF (BİR BOYUT PERSPEKTİFİ VEYA TEK KAÇIŞ NOKTALI) ÇİZMEK:**

Prizma modelinin ön yüzü, resmin (çizimin) düzlemine paralel olarak yapılıyorsa bu perspektif çizim tipine “bir nokta perspektifi” denir.

Bir nokta perspektifinde bir kutu şekli çizmek için birbirine yaklaşıp bir noktada birleşen iki doğru çizmek gerekir. Karayolu, demiryolu perspektif görünümü buna Örnektir. Çizime ait kutu yüzey çizimleri, ufuk hattındaki kesişme noktasına göre düzenlenir.

AÇIKLAMA -1)

Geometrik cisimlerin görünümünün BİR NOKTA PERSPEKTİFİ çizimlerinde;

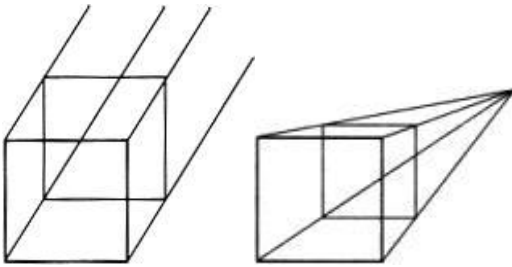
a)Üstten denildiğinde ufuk çizgisi üsttedir.

b)Alttan denildiğinde ufuk çizgisi alttadır.

c)Sağdan denildiğinde yok olma noktası veya kaybolunan nokta (Kaçma noktası, KN noktası) sağdadır.

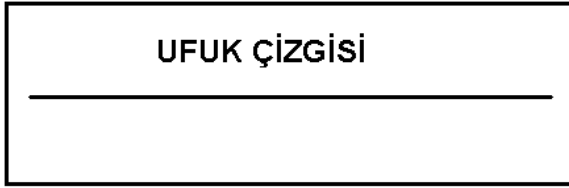
d)Soldan denildiğinde yok olma noktası veya kaybolunan nokta (Kaçma noktası, KN noktası) soldadır.

E)Sağ ve sol kelimeleri geçmiyorsa yok olma noktası veya kaybolunan nokta (Kaçma noktası, KN noktası) ortadadır.



ÇİZİMİN YAPILMASI:

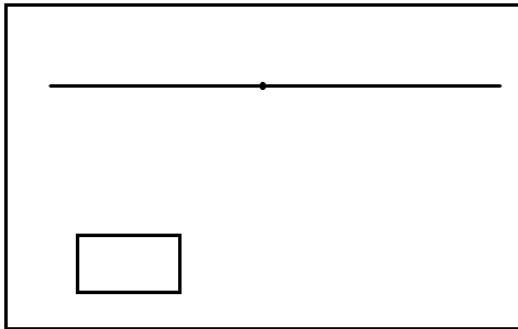
a) Önce **UFUK ÇİZGİMİZİ** çiziyoruz.



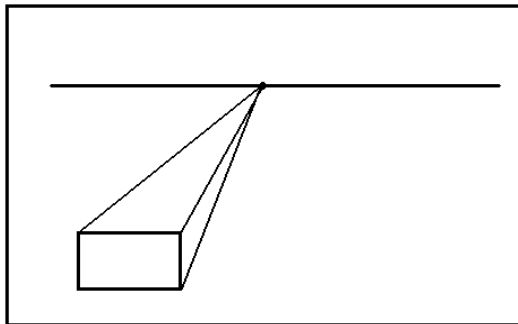
b)Ufuk çizgisi üzerinde **KAYBOLUNAN NOKTAYI** yani **YOK OLMA NOKTASINI** işaretliyoruz.



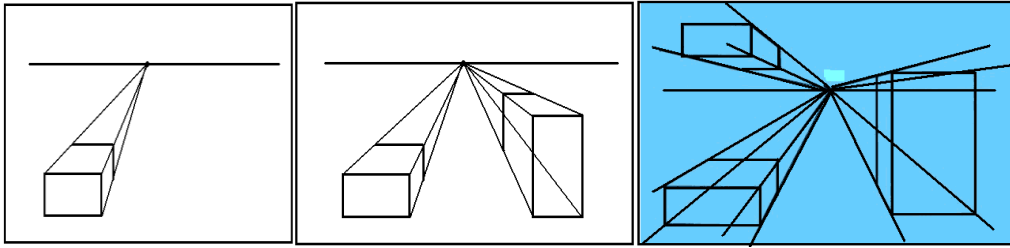
c) Dikdörtgen prizmanın tek noktaya göre perspektifini alalım. Bunun için prizmanın bir yüzünü seçelim.



d) Köşelerle Yok Olma Noktasını veya kaybolunan noktayı birleştirelim.



e) 3. Boyutu vermek için önyüze paralel doğrular çizerek perspektifimizi tamamlayalım.



AÇIKLAMA-1: Perspektif çizimi yaparken ufuk çizgisi ve bu çizgi üzerindeki kaybolunan noktadan yararlanacağız. Çizeceğimiz perspektifin görmek istediğimiz tarafına göre ufuk çizgisinin ve kaybolunan noktanın ne tarafta olacağına karar vereceğiz.

AÇIKLAMA-2:Prizmanın üstten görünümünü elde etmek için ufuk çizgisi üstte seçilir, alttan görünümünü elde etmek için ufuk çizgisi altta seçilir.

AÇIKLAMA-3:Prizmanın sadece ön ve üst yüzeyi görünmesi için ufuk çizgisi üstte çizilir. Kaybolunan nokta veya yok olma noktası ise cismin merkezinin hizasında alınır.

AÇIKLAMA-4:Bir prizmanın sol, ön ve alt yüzeyinin görünmesi için ufuk çizgisi cismin alt tarafında kaybolunan veya yok olma noktası ise cismin sol tarafında alınır.

AÇIKLAMA-5:Bir prizmanın sağ, ön ve üst yüzeyinin görünmesi için ufuk çizgisi cismin üst tarafında, kaybolunan nokta veya yok olma noktası ise cismin sağ tarafında alınır.

AÇIKLAMA-6:Kutunun iki yan yüzü ile birlikte üst yüzeyi de görüldüğü için ön yüzdeki dikey ayrıt kâğıt düzlemine paralel değildir.

AÇIKLAMA-6:Ufuk çizgisi üzerinde belirlenen iki kaybolunan nokta veya yok olma noktası, kutunun ön yüzeyindeki dikey ayrıta eş uzaklıkta alınırsa kutunun sağ ve sol yüzleri eşit miktarda görünmüş olur.

AÇIKLAMA-7: Ufuk çizgisi üzerinde belirlenen iki kaybolunan nokta veya yok olma noktasından biri ön yüzeydeki dikey ayrıta yakın diğeri uzak alınırsa, kutunun sağ ve sol yüzleri eşit miktarda görünmez.

1-A) ÖN VE ÜST YÜZÜ GÖRÜNEN GEOMETRİK CİSİMLERİN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

BİR NOKTA PERSPEKTİFİNDE GEOMETRİK CİSİMLERİN ÖNDEN (ÖNYÜZDEN) VE ÜSTTEN (ÜST YÜZDEN) GÖRÜNÜMÜNÜN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

Önden ve üstten görünüm için ufuk çizgisi üsttedir. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası ortadadır.

Önden, Üstten ve sağdan görünüm için ufuk çizgisi üsttedir. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası sağdadır.

Önden, Üstten ve soldan görünüm için ufuk çizgisi üsttedir. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası soldadır.

Perspektif çizimi yapılacak cisimi ön yüzü ile üst tabanı görünecek şekilde yerleştiririz.

Kutunun ön yüzü olacak şekilde kâğıt düzlemine bir dikdörtgen çizeriz.

Dikdörtgenin üst tarafına dikdörtgene paralel olacak şekilde bir doğru çizeriz.

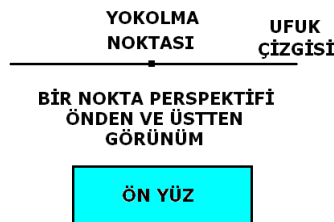
Dikdörtgenin tabanının orta noktası hizasında olacak şekilde, doğru üzerinde bir nokta belirleriz. Bu nokta kaybolunan nokta veya yok olma noktasıdır.

Belirlediğimiz bu noktaya dikdörtgenin köşelerinden noktalı doğru parçaları çizeriz.

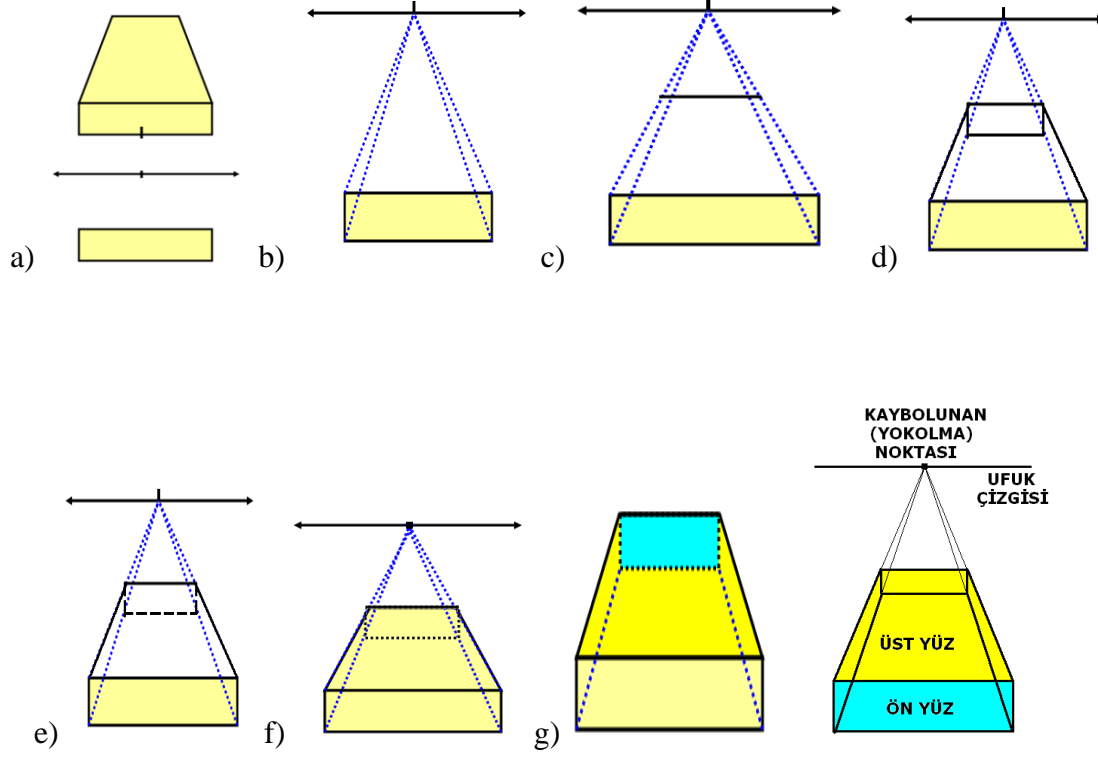
Noktalı doğru parçaları arasında kalacak ve yatay doğruya paralel olacak şekilde doğru parçası çizip kutunun üst ayrıtlarını oluştururuz.

Arkadaki diğer dikey ve yatay doğru parçalarını noktalı olarak çizeriz.

Fazlalıkları silerek çizimi tamamlarız.

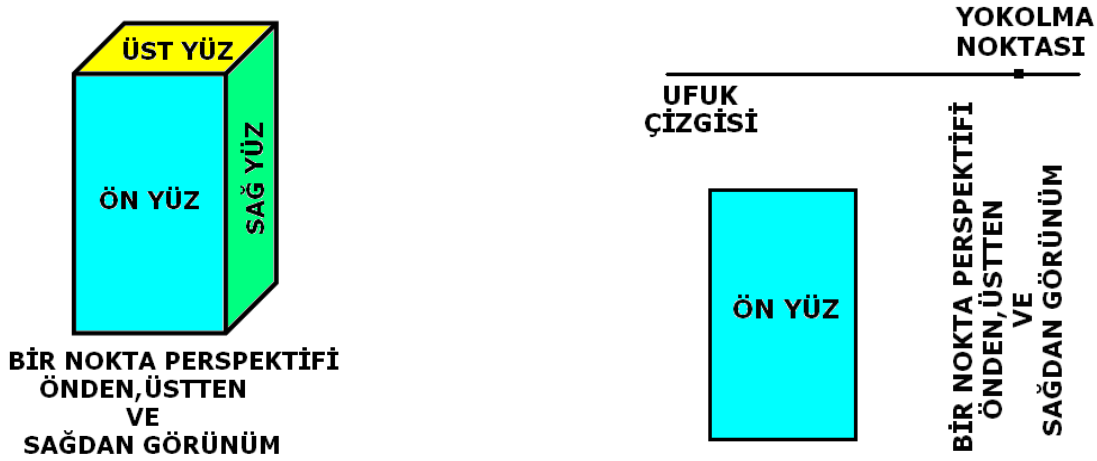


ÖRNEK: Şekildeki kutunun perspektif çizimini yapınız.

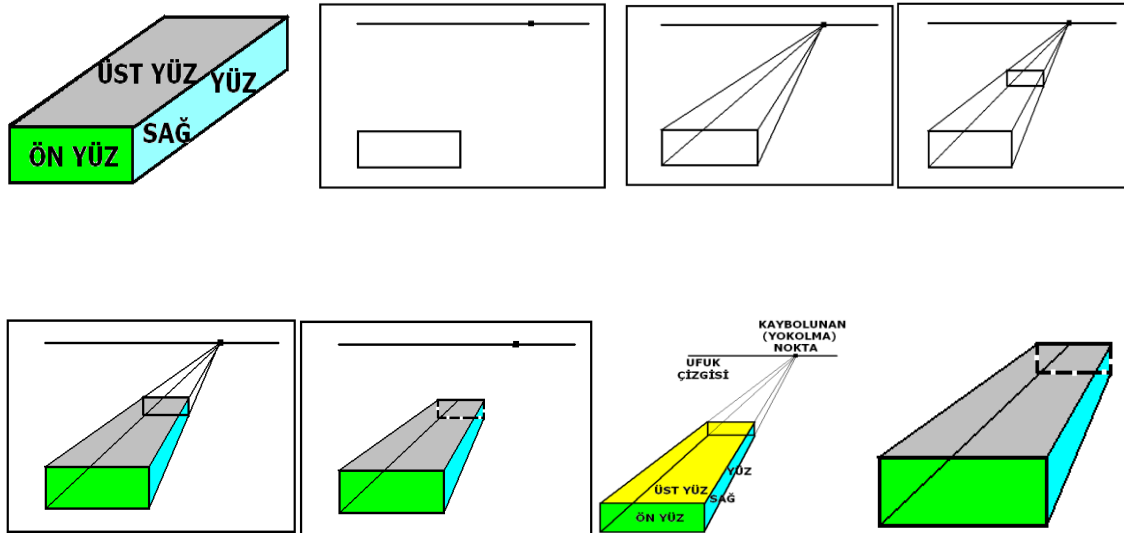


1-B) ÖN, ÜST VE SAĞ YÜZÜ GÖRÜNEN GEOMETRİK CİSİMLERİN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

BİR NOKTA PERSPEKTİFİNDE GEOMETRİK CİSİMLERİN ÖNDEN, ÜSTTEN VE SAĞDAN GÖRÜNÜMÜNÜN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:



ÖRNEK: Şekildeki kutunun perspektif çizimini yapınız. Şeklin görünümü önden, üstten ve sağdandır. Önden, Üstten ve sağdan görünüm için ufuk çizgisi üsttedir. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası sağdadır.



1-C) ÖN, ÜST VE SOL YÜZÜ GÖRÜNEN GEOMETRİK CİSİMLERİN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

BİR NOKTA PERSPEKTİFİNDE GEOMETRİK CİSİMLERİN ÖNDEN, ÜSTTEN VE SOLDAN GÖRÜNÜMÜNÜN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

Perspektif çizimi yapılacak cisim ön yüzü, üst tabanı ve sol yüzü görünecek şekilde yerleştiririz.

Kutunun ön yüzü olacak şekilde kâğıt düzlemine bir dikdörtgen çizeriz.

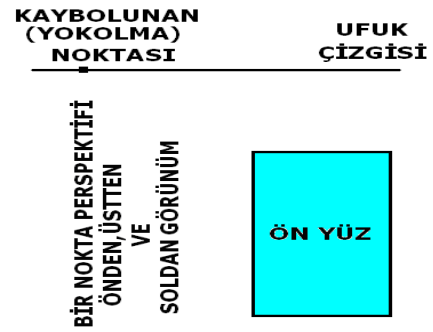
Dikdörtgenin üst tarafına dikdörtgene paralel olacak şekilde bir ufuk doğrusu (çizgisi) çizeriz.

Dikdörtgenin sol üst tarafına olacak şekilde, ufuk doğrusu (çizgisi) üzerinde bir nokta belirleriz.

ÖNDEN, ÜSTTEN ve SOLDAN görünüm için ufuk çizgisi ÜSTTEDİR. Kaybolunan

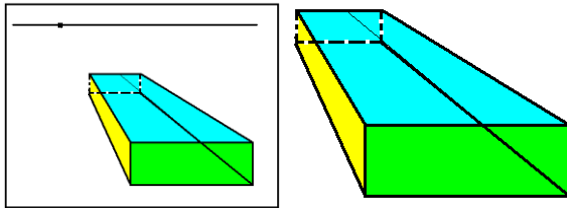
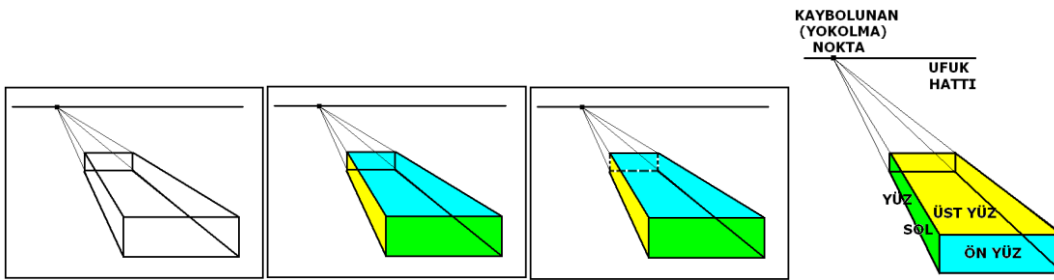
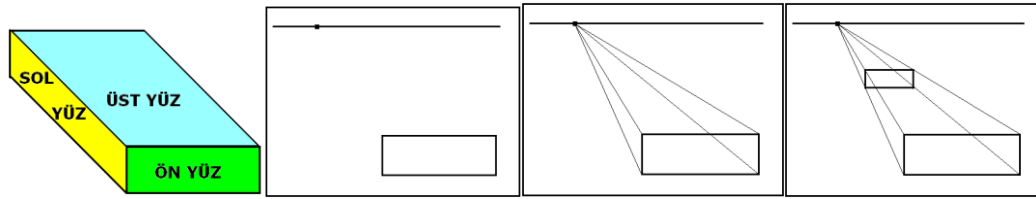


nokta yani
olma noktası
cismin
üstünde ve
cismin
solundadır.



yok

ÖRNEK: Şekildeki kutunun perspektif çizimini yapınız. Önden, Üstten ve soldan görünüm için ufuk çizgisi üsttedir. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası soldadır.



1-D) ÖN, ALT VE SOL YÜZÜ GÖRÜNEN GEOMETRİK CİSİMLERİN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

BİR NOKTA PERSPEKTİFİNDE GEOMETRİK CİSİMLERİN ÖNDEN, ALTAN VE SOLDAN GÖRÜNÜMÜNÜN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

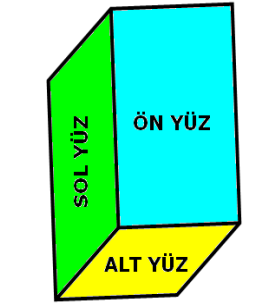
Perspektif çizimi yapılacak cismi ön yüzü, alt tabanı ve sol yüzü görünecek şekilde yerleştiririz.

Kutunun ön yüzü olacak şekilde kâğıt düzlemine bir dikdörtgen çizeriz.

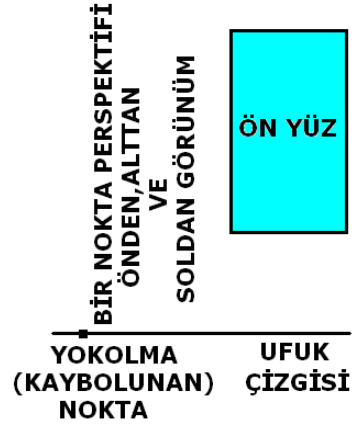
Dikdörtgenin alt tarafına dikdörtgene paralel olacak şekilde bir ufuk doğrusu (çizgisi) çizeriz.

Dikdörtgenin sol alt tarafına olacak şekilde, ufuk doğrusu (çizgisi) üzerinde bir nokta belirleriz.

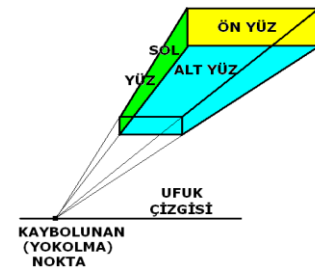
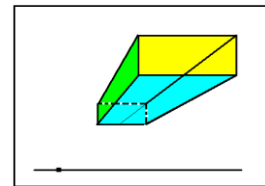
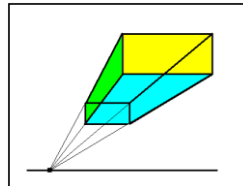
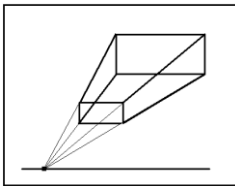
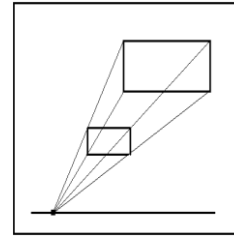
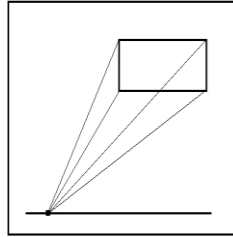
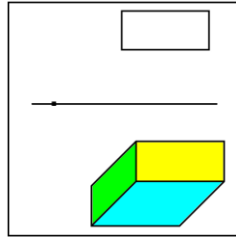
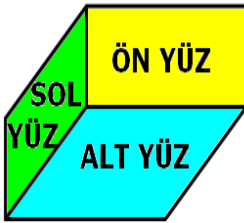
ÖNDEN, ALTTAN ve SOLDAN görünüm için ufuk çizgisi ALTTADIR. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası cismin altında ve cismin solundadır.

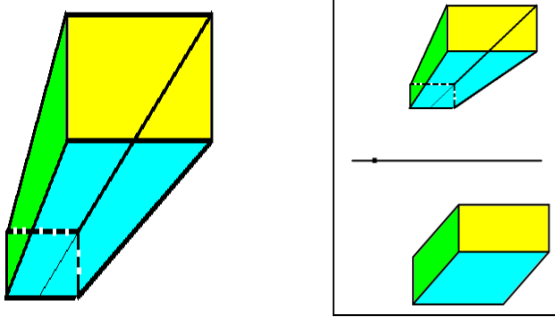


BİR NOKTA PERSPEKTİFİ
ÖNDEN,ALTTAN
VE
SOLDAN GÖRÜNÜM



ÖRNEK: Şekildeki kutunun perspektif çizimini yapınız. ÖNDEN, ALTTAN ve SOLDAN görünüm için ufuk çizgisi ALTTADIR. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası cismin altında ve solundadır.





1-E) ÖN, ALT VE SAĞ YÜZÜ GÖRÜNEN GEOMETRİK CİSİMLERİN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

BİR NOKTA PERSPEKTİFİNDE GEOMETRİK CİSİMLERİN ÖNDEN, ALTTAN VE SAĞDAN GÖRÜNÜMÜNÜN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

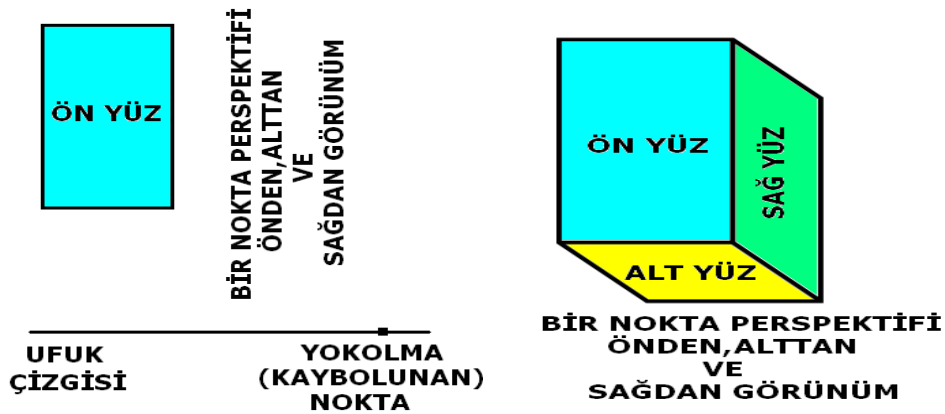
Perspektif çizimi yapılacak cismi ön yüzü, alt tabanı ve sağ yüzü görünecek şekilde yerleştiririz.

Kutunun ön yüzü olacak şekilde kâğıt düzlemine bir dikdörtgen çizeriz.

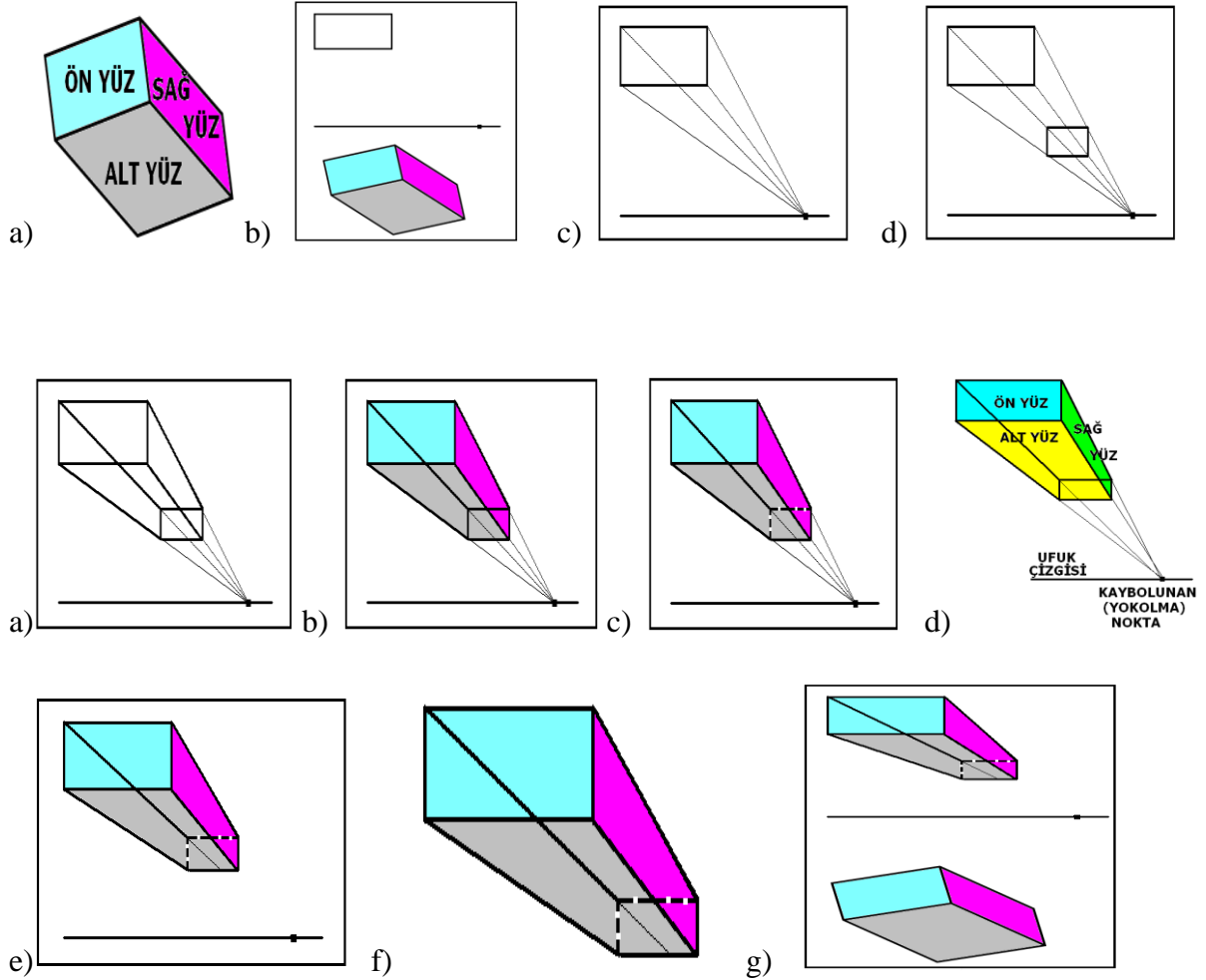
Dikdörtgenin alt tarafına dikdörtgene paralel olacak şekilde bir ufuk doğrusu (çizgisi) çizeriz.

Dikdörtgenin sağ alt tarafına olacak şekilde, ufuk doğrusu (çizgisi) üzerinde bir nokta belirleriz.

ÖNDEN, ALTTAN ve SAĞDAN görünüm için ufuk çizgisi ALTTADIR. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası cismin altında ve cismin sağındadır.



ÖRNEK: Şekildeki kutunun perspektif çizimini yapınız. ÖNDEN, ALTTAN ve SAĞDAN görünüm için ufuk çizgisi ALTTADIR. Kaybolunan nokta yani yok olma noktası cismin altında ve sağındadır.



AÇIKLAMALAR:

1) Prizma modelinin ön yüzü resmin (çizimin) düzlemine paralel olarak yapılıyorsa bu perspektif çizim tipine “BİR NOKTA PERSPEKTİFİ” denir.

2) Alttan görünüm için ufuk çizgisi altta, üstten görünüm için ufuk çizgisi üstte seçilir.

3) Kaybolunan nokta (Yok olma noktası) ,prizmaya sağdan bakıldığında ufuk çizgisinin üstünde ve sağda, prizmaya soldan bakıldığında ufuk çizgisinin üstünde ve solda seçilir.

Ek 8.5**ÇALIŞMA YAPRAĞI 5****2)İKİ NOKTA PERSPEKTİFİ VEYA İKİ NOKTAYA GÖRE PERSPEKTİF (İKİ BOYUT PERSPEKTİFİ VEYA 2 KAÇIŞ NOKTALI):**

Prizma modelinin ön yüzü (sağ veya sol yüzlerin kesiştiği dikey ayırıt),resmin (çizimin) düzlemine paralel değilse bu perspektif çiziminde iki kaybolunan nokta yani yok olma noktası vardır. Bu tekniğe “İKİ NOKTA PERSPEKTİFİ” denir.

Buna açısız perspektif de denir. Kutu hafifçe çevrilirse kesişme noktası ufuk hattı üzerinde dönen yönün aksi istikametinde kayar. Tek nokta perspektifinde yatay boyutlar (genişlikler) çizim kâğıdı kenarlarına paraleldir. İki nokta perspektifinde iki kesişme noktası vardır ve her iki kesişme noktasına göre çizilen resimde derinlik çizgileri, çizim kâğıdı kenarına paralel değildir. İki kesişme noktası arasındaki ölçü resmin basit orantısıdır. İki nokta perspektif resim çizimini kolay anlamak için, demiryolu üzerinde duran ve elinde tuttuğu bir cam tabakayı sağa ve sola hafifçe çeviren bir kişinin gördüğü manzarayı düşünmek yeterlidir. Cam tabaka biraz sola çevrilirse tren raylarının ufuk hattında kesiştiği nokta sanki sağa kaymış gibi görülür.

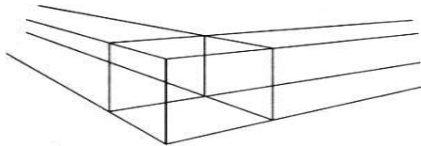
AÇIKLAMA -2)

Geometrik cisimlerin görünümünün İKİ NOKTA PERSPEKTİFİ çizimlerinde;

a)Üstten denildiğinde ufuk çizgisi üsttedir.

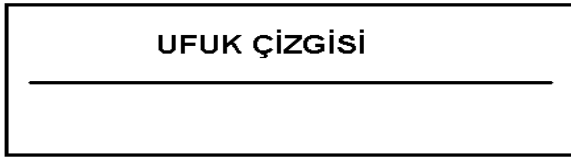
b)Altan denildiğinde ufuk çizgisi alttadır.

c)Her iki durumda da yok olma noktası veya kaybolunan nokta (Kaçma noktası, KN noktası) geometrik cismin iki tarafında yer alır.

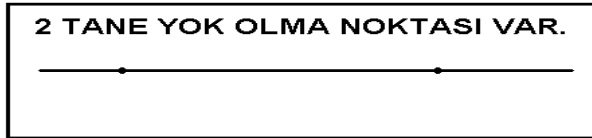


ÇİZİMİN YAPILMASI:

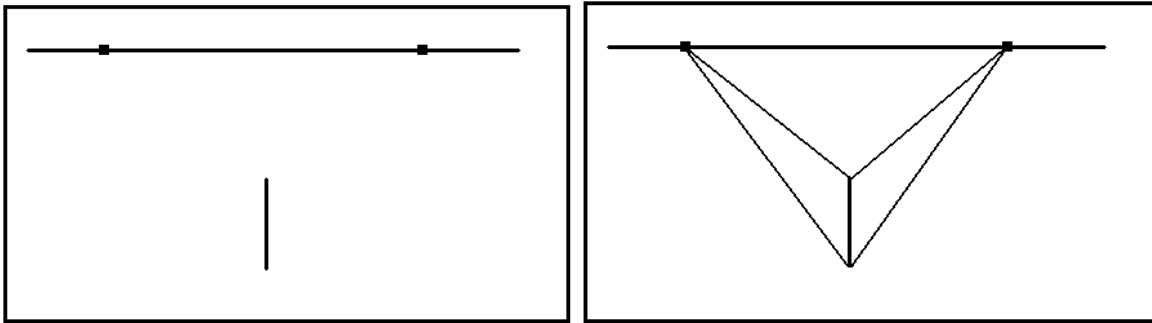
a) Önce UFUK ÇİZGİMİZİ çiziyoruz.



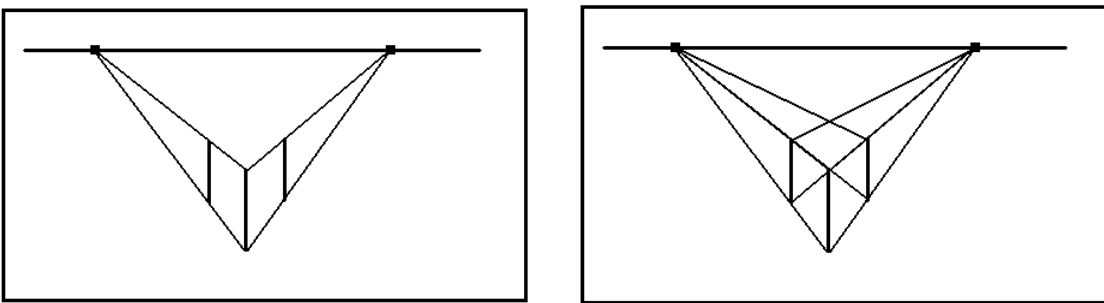
b) Bu kez 2 tane Yok Olma Noktamız var.



c) Tek Noktayla farkı bu sefer cismin yüzünü değil kenarını kullanıyoruz çizimimiz için. Köşeleri noktalara birleştirerek üçüncü boyutu oluşturuyoruz.



d) Yine paraleller çizerek çizimimizi tamamlıyoruz.



2-A)YANDAN VE ALTTAN GÖRÜNEN GEOMETRİK CİSİMLERİN PERSPEKTİF ÇİZİMLERİ:

İKİ NOKTA PERSPEKTİFİNDE GEOMETRİK CİSİMLERİN ALTTAN VE YANDAN GÖRÜNÜMÜNÜN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

Perspektif çizimi yapılacak cisim aynı köşede kesişen üç yüzünden alt yüzü ile sağ ve sol yan yüzleri görünecek şekilde yerleştiririz.

Kutunun kâğıt düzlemine paralel olmayan ön yüzündeki ayırıt için dikey bir doğru parçası çizeriz.

Dikey doğru parçasının alt tarafına yatay bir doğru (ufuk çizgisi) çizeriz.

Doğrunun yani ufuk çizgisinin sağ ve sol taraflarında birer yok olma noktası (Kaybolan nokta) belirleriz.

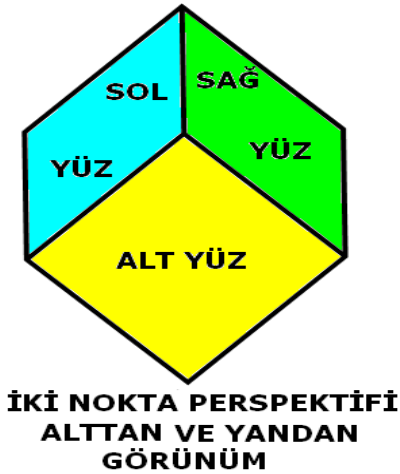
Dikey doğru parçasının uçlarını noktalı doğrularla ufuk çizgisi üzerindeki kaybolan notalara birleştiririz.

Cismin uzunluğu ve genişliği için noktalı doğrular arasına dikey doğrular çizeriz.

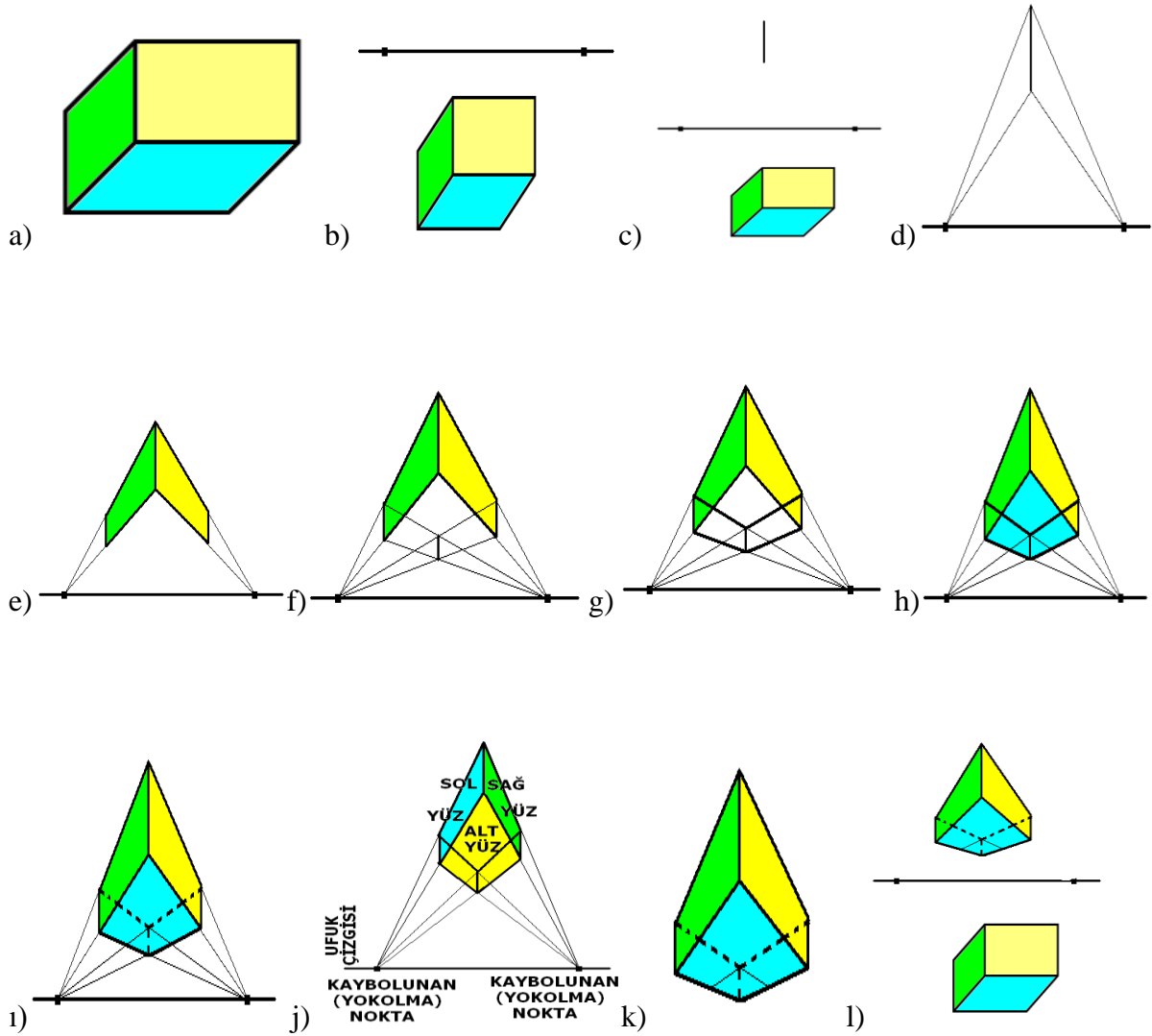
Cismin arkasında kalan ayırıtlarını çizeceğimiz doğruları çizeriz.

Alt tabanı ve görünmeyen yüzleri oluştururuz.

Fazlalıkları silerek çizimi tamamlarız.



ÖRNEK: Şekildeki kutunun perspektif çizimini yapınız.



2-B)YANDAN VE ÜSTTEN GÖRÜNEN GEOMETRİK CİSİMLERİN PERSPEKTİF ÇİZİMLERİ:

İKİ NOKTA PERSPEKTİFİNDE GEOMETRİK CİSİMLERİN ÜSTTEN VE YANDAN GÖRÜNÜMÜNÜN PERSPEKTİF ÇİZİMİ:

Perspektif çizimi yapılacak cismi aynı köşede kesişen üç yüzünden üst yüzü ile sağ ve sol yan yüzleri görünecek şekilde yerleştiririz.

Kutunun kâğıt düzlemine paralel olmayan ön yüzündeki ayırıt için dikey bir doğru parçası çizeriz.

Dikey doğru parçasının üst tarafına yatay bir doğru (ufuk çizgisi) çizeriz.

Doğrunun yani ufuk çizgisinin sağ ve sol taraflarında birer yok olma noktası (Kaybolan nokta) belirleriz.

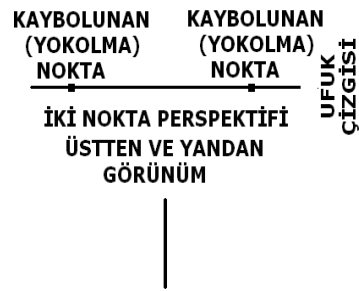
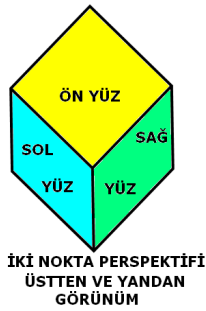
Dikey doğru parçasının uçlarını noktalı doğrularla ufuk çizgisi üzerindeki kaybolan notalara birleştiririz.

Cismin uzunluğu ve genişliği için noktalı doğrular arasına dikey doğrular çizeriz.

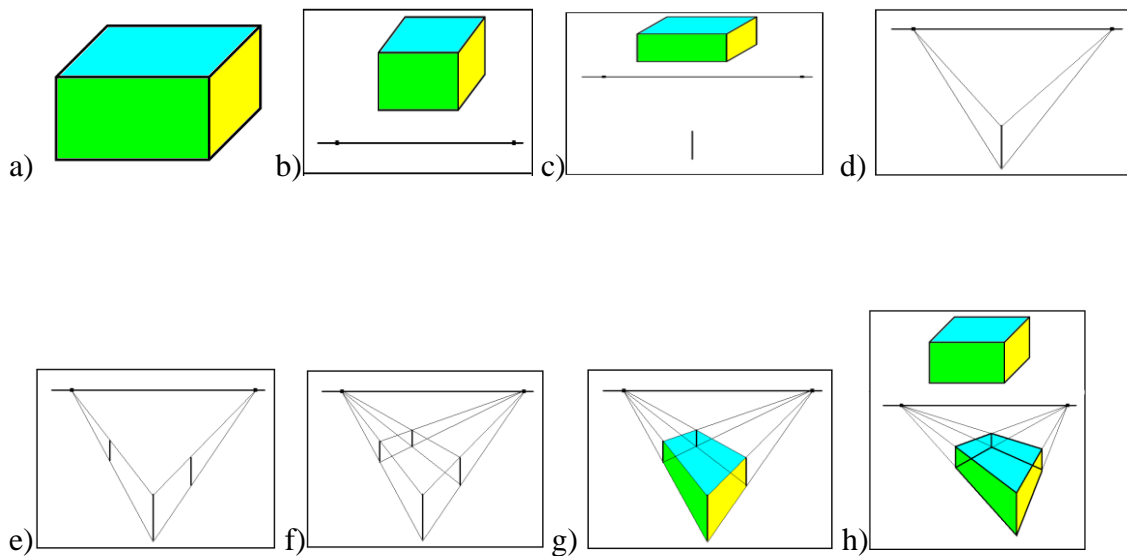
Cismin arkasında kalan ayrıtlarını çizeceğimiz doğruları çizeriz.

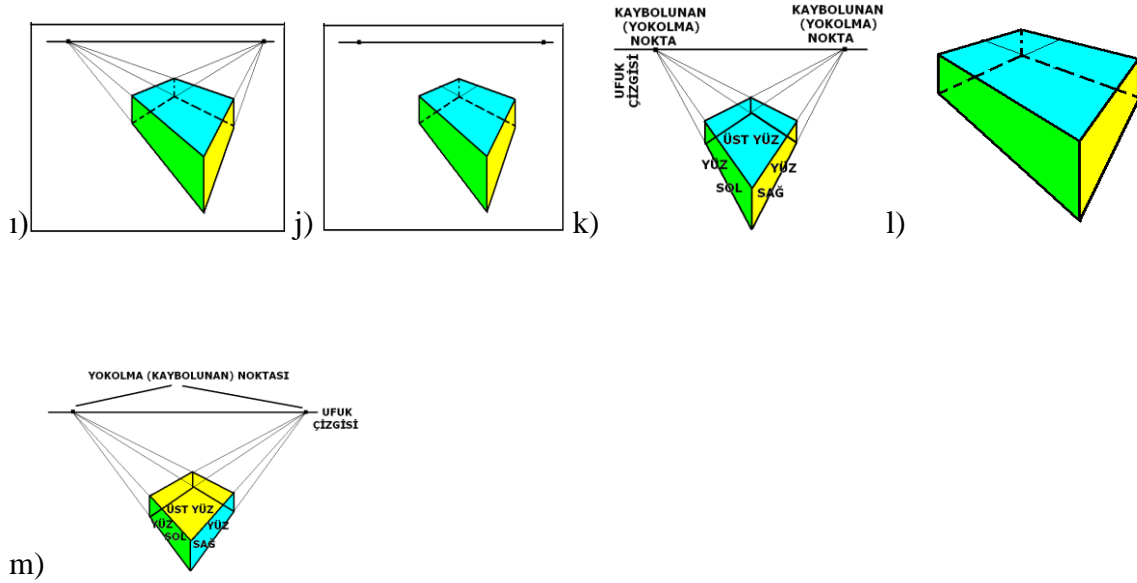
Üst tabanı ve görünmeyen yüzleri oluştururuz.

Fazlalıkları silerek çizimi tamamlarız.



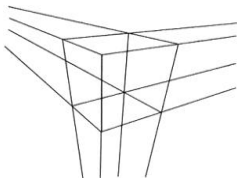
ÖRNEK: Şekildeki kutunun perspektif çizimini yapınız.





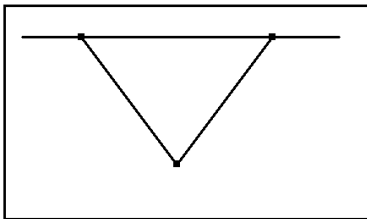
NOT: Prizma modelinin ön yüzü resmin düzlemine dik olarak yapılırsa iki nokta perspektifi kullanılır.

3)ÜÇ NOKTA PERSPEKTİFİ VEYA ÜÇ NOKTAYA GÖRE PERSPEKTİF (ÜÇ BOYUT PERSPEKTİFİ VEYA 3 KAÇIŞ NOKTALI):



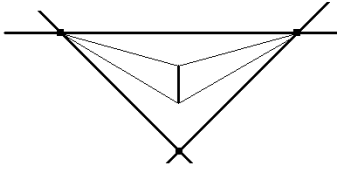
Çizim yatay doğrultuda iki kesişme noktasına ilave olarak dikey doğrultuda da üçüncü bir kesişme noktası ihtiva ediyorsa buna üç boyut perspektifi denir. Kullanma alanı çok sınırlı olup, tatbikatta bu tür çizimler yerine modeller kullanılır.

ÇİZİMİN YAPILMASI:

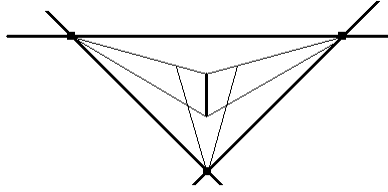


a) Üç noktaya göre perspektif, İki Noktaya göre perspektifin geliştirilmiş halidir. Bu kez Ufuk Çizgisindeki İki Yok Olma Noktamıza ek olarak Ufuk Çizgisi dışında bir üçüncü Yok Olma Noktamız daha var. Yani bir üçgen çiziyoruz.

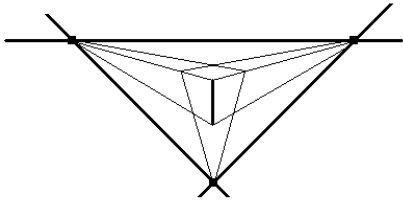
b) İki Noktaya göre perspektifimizi alarak başlayalım.



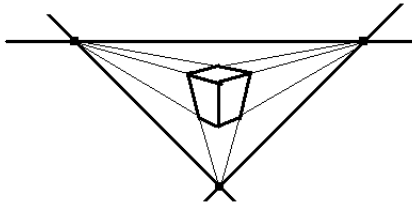
c) Sonra da üç noktaya göre perspektifimizi alalım. Bu sefer paralel kenarlar değil de üçüncü noktaya göre perspektif olarak oluşturuyoruz ayrıtları.



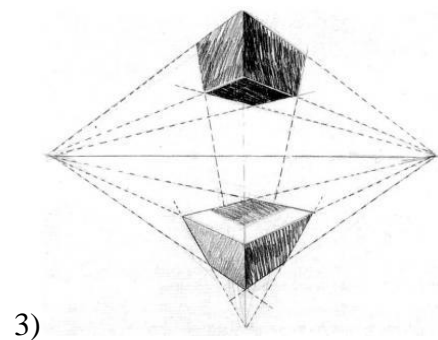
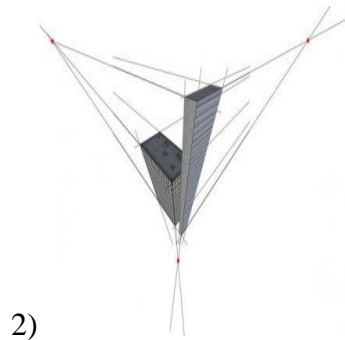
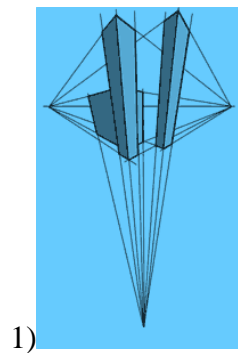
d) Cismin üst kısmını yine İki Noktaya göre perspektifteki gibi oluşturuyoruz.



e) Son olarak elde ettiğimiz cisminiz aşağıda görülmektedir.



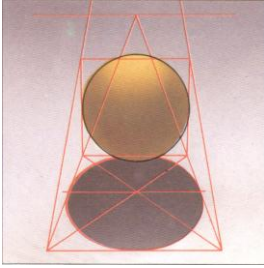
ÖRNEKLER:



Ek 8.6

ÇALIŞMA YAPRAĞI 6

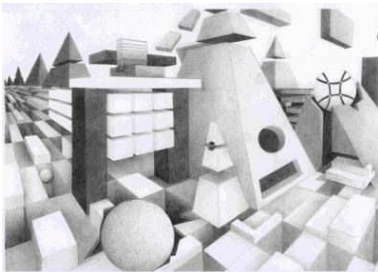
Perspektif ve Modle



Resim sanatı, aynı zamanda üçüncü boyut gereksinmesini ve gerçek mekan görünümünü elde etme ilkesini taşır. Bu yolda göze hitap eden vizüel (görsel) imkan ve ilkelerin bazı ana kurallarına uyulur. Perspektif ve modle etme kuralları bu amacın hizmetine girerler. Genellikle resimde iki perspektif yöntem uygulanır: Çizgi ve hava perspektifi. Çizgi perspektifinin aslı, ufuk çizgisine doğru uzanan yatık paraleller meydana getirmektir. Sözgelişi, bir tren yolunun iki rayı ufuk çizgisinde daralıp tek nokta haline gelir. Çizgi perspektifinin bir başka yönü de eşyaların ölçüleriyle ilgilidir. Öndeki nesnenin arkadaki nesneden daha büyük görünmesi gibi. M. Hobbema'nın 17. yüzyılda yaptığı bir resim, çizgi perspektifine ideal bir örnek olarak gösterilebilir.



Hava perspektifine gelince, buda atmosferin nesnelere uzaklık içinde belirleyiş tarzının



gözlemidir. Sözgelişi, yakındaki bir nesnenin hangi ayrıntılardan ve parçalardan oluştuğu görülebilirken, aynı nesnenin uzak olan görünümü toplu tek bir bütün halinde kavranır. Batı resminin bu perspektif kuralları uygulayan ilk ustaları Helenistik çağa, M.Ö.4 yüzyıla kadar iner.

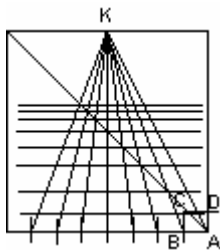
Perspektif, resimde bir mekan derinliği yaratmak gereksinmesinden doğar. Ama bunun kaçınılmaz bir gereksinme olduğu her zaman söylenemez. Genellikle perspektif kuralları üzerinde ısrar klasik Batı resmini doğacı ve gözlemci eğilimlerinin sonucudur. Perspektif kuralları uygulama yeteneğinin, gelişmiş bir resim anlayışını içerdiği düşüncesi de yanlıştır. Perspektif kurallarının uygulanmadığı, bozuk uygulandığı yada kasten bozulduğu, çeşitli perspektif bakış açılarının birbirine karıştırıldığı resimler bazı durumlarda perspektif kurallarının uygulandığı resimlerden daha başarılı, daha etkilidirler. Hatta bir bakıma perspektif kuralları ihmal ederek yüzeysel anlayışa bağlı kalan bazı resim üslupları, resmin temel fonksiyonlarını, insanla olan psikolojik yakınlığını daha derinden yansıtırlar. Gerek Bizans çevresinde, gerekse Avrupa Ortaçağında resmin yüzeysel bir anlayışa bağlandığı görülür.

Ancak Rönesans'la birlikte Antikite'ye dönüş, perspektif kuralları yeniden resme getirmiştir. Bu da Avrupa'nın Rönesans'tan sonraki bilimsel yönelişlerine paralel bir olgudur. Perspektif kurallarına yeterince uygun bir resim, yerini aldığı mekana yeni bir mekan, bir çeşit resim mekanı getirir. Buna resmin (fenestra aperta) (açık pencere) niteliği denmiştir. Buna karşılık yüzeysel Bizans ve Ortaçağ resimlerinin gerçek mekanı, yer aldıkları kilisenin yada herhangi bir tarihsel yapının mekanıdır. Böyle bir durumda mimari mekan içinde yer alan seyirci, resimle aynı atmosferi soluyarak, onunla derin bir psikolojik birlik sağlar. Yüzeysel resim üslupları; sözgelisi, Bizans'taki frontalite (cepheden tasvir) anlayışı seyirciyle dolaysız, içten bir ilişki kurmak amacına yönelmiştir.

Modern çağ resim yorumlarının hemen hemen hepsinde perspektif kurallar önemli rol oynamaz. Çünkü kişisel biçim yaratma özgürlüğü sanatın katı kurallarıyla savaşıyor. Resimde yüzey zevki ve anlayışı ön plana geçer.

Resimde plastik (üç boyutlu) bir görünüm elde etmek amacıyla, biçimleri modle etmek (mekan içinde kendi hacimleriyle bir yer tutma izlenimini vermek) yoluna baş vurulur. Biçimleri modle etmek de, resmin başlıca araçlarından iri olan ışık-gölge zıtlıklarından yararlanmak yada rengi bu amaç uğrunda kullanmak demektir. Nesnelere bu yoldan bir biçimsellik ve bize, gerçek oldukları izlenimini veren bir nitelik kazanırlar. Chiaroscuro (Claire-obscur) adı verilen modle edilmiş tarzında, ışıktandırılmış bir nesnenin gölge verdiği ve bir yanının öbür yanından daha aydınlık olduğu ilkesi geçerlidir. Rengin bu ilkeye bağlılığı ise, koyu ve açık renk tonlarının kullanımıyla ilgilidir. Chiaroscuro tarzında modle edilmiş, ressamlarca öteden beri bilindiği halde salt renk kullanımı yoluyla modle etmek 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. İlk önce Fransız ressamı Paul Cézanne'ın bu çabası, nesnelere küre, silindir, küp, piramit vb. gibi, temel geometrik öğelere indirgeyerek çağdaş resmin temellerinden birini hazırlayışına paraleldir. Cézanne'ın bu amaca uygun herhangi bir natüremortu bu temel geometrik yaklaşım konusunda bilgi verir.

Perspektifte Ölçüm



Gerçekte, perspektifte gerçek anlamda bir ölçüm olamaz. Örneğin, göz ve resim düzlemi ile nesnenin birbirine ilişkin konumları verilmedikçe böyle bir ölçüm yapmak olası değildir. Bu sorun şekilde iki boyutlu olarak gösterilmektedir. Burada "E" göz'ü, "AB" nesneyi, "EB" ve "EA" ışık ışınlarını; "Ab" ise, "AB"nin, yani nesnenin perspektif büyüklüğüdür.

Kuşkusuz, Brunelleschi tarafından keşfedilen "resim düzlemi" teorisi olmasaydı böyle bir

ölçüm yapmak mümkün olmayacaktı. Ancak yine de, bazı Pompei resimleri ve Giotto'nun yaptığı bazı çalışmalarda buna benzer kusursuz kısa görünüm örnekleri vardır.

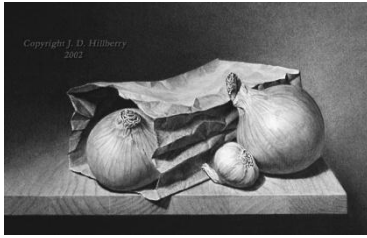
Perspektifte başlıca iki ölçüm yöntemi bulunmaktadır. Birincisi, Brunelleschi ve Alberti'nin "ışık ışını ve kesit" sistemi, ikincisiyse, Etienne Migon tarafından 1643'te Paris'te hazırlanan "La Perspective Speculative et Pratique du Sieur Aleaume" adlı kitapta açıklanan perspektif ölçüm yöntemidir. Etienne Migon ve Aleaume profesyonel matematikçiydiler. Buldukları sistem ise çok yararlı ve modern bir geometrik öge olan "ölçüm noktaları"ydı. Bu sistemde uzaklık noktası perspektif dörtgenlerin ölçüm noktalarıydı. Bütün modern perspektif çizimlerin dayanağı budur. (<http://www.resimkalemi.com/perspektif/1652-perspektif.html> 01.04.2010)

Ek 8.7

ÇALIŞMA YAPRAĞI 7

Karakalem Perspektif Çizimi(Çizgi Perspektifi)

Desen



Kurşun kalem, uç, tuşe (firçanın dokunduğu iz), kömür kalem vb. ile yapılan renkli ya da renksiz, tonlu ya da tonsuz çizgi resimlerdir. Bir tablonun deseninden söz edilirse tablodaki elemanların renkle ilgisiz, sadece çizgi tarafları ele alınmak istendiği anlaşılır. Desen, resim sanatının temelidir. Resim öğrenimi, desen çizmekle başlar. Renkler, ışık ve gölgeler, tablonun genel yapısı, tertibi – kompozisyonu- bu temel üstüne kuruludur. Çizgi yapısı iyi tasarlanmamış, iyi kurulmamış bir eser, temelsiz bir yapı, iskeletsiz bir beden gibidir. Desen sistemi bozuk olan bir tablo ne kadar güzel renklerle bezenirse bezensin desteksizdir, sağlam temelden yoksundur.

Çizgi

Resimde ifadenin bir yönüdür. Şekillerin yapısı, düzen ve hacim taraflarını gösterebilmek için noktaların yan yana gelmesinden oluşan ve süreklilik içeren görsel elemandır. Ressam, desen yoluyla doğayı yorumlarken kullandığı tek araç çizgidir. Eşyanın sınırlarını gösteren ve oturtan çıplak çizgi, tek başına başka hiçbir elemandan yardım görmeksizin, biçim güzelliğini, kıvraklığını, hareketini, çeşitli anlamları içinde canlandırmaya yeter. Çizgi, bütün bu elemanlarından yoksun olmakla beraber doğayı olanca zenginliğiyle canlandıracak; ışık-gölgeyi, ve rengi aratmayacak kadar cömerttir.

Çizgi Çeşitleri



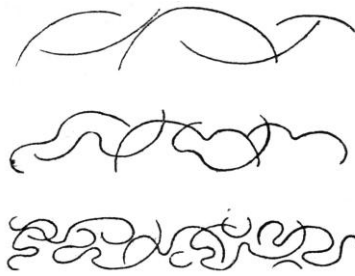
Desende çizginin iki tipi vardır; düz çizgi ve eğri çizgi. Bir sanat eserinde bu çizgilerin uyumları, ahenkleri plastik bilgilerle uygulanır.

Düz çizgiler, statik hareketsiz çizgilerdir. Düz çizgilere bakan göz hiçbir kırılmaya, iniş çıkışa, dalgalanmaya takılmadığı için bir durgunluk, durulma, yerleşme etkisi altında kalır. Bu

çizgiler, dikey ve yatay olarak doksan derecelik açı prensibi üstüne kurulmuş ise; bu yerleşme, bu hareketsizlik, statizm duygusunu büsbütün kuvvetlendirir.



Düz çizgiler grubu doksan derecelik açı prensibinden ayrılır. Eğik çizgiler kombinezonları olarak görünürse statizm (durgunluk) duygusu yine kalır; ama bir hareket, bir kıpırdanma etkisi doğmuş olur. Tam düzey, tam yatay prensibinden ayrılmış düz çizgiler, sağa, sola yatmakla hareket, kıpırdanma duygusuna yol açmış bulunurlar.

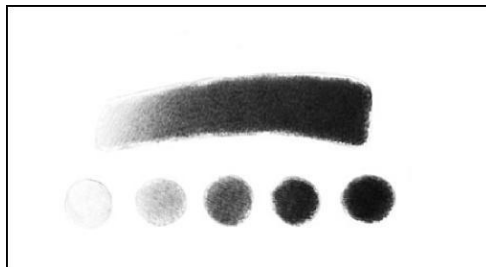


Düz çizgilerin durgunluk etkisine karşılık; eğri çizgiler, eğrilikleri arttıkça dinamizm, hareket duygusu uyandırır. Hareket; düzlükten, kararlılıktan kurtulup eğriliğe, eğrilip bükülmeye, boyuna yer, mekan değiştirmeye yönelmek olduğuna göre, eğri çizgilerde de, ne düzende kullanılırsa kullanılınsınlar, boyuna kıpırdama, hareketlenme etkisi uyandırır. Bir çizgi ne kadar eğrilip bükülürse tıpkı deniz dalgaları gibi o nispette canlılık, kıpırdanma duygusu uyandırır.

Işık – Gölge

Işığın geliş yönüne göre form renginin açıktan koyuya doğru derecelendirilmesidir. Işık-gölge resimde rengi anlatır, renge bağlı ve renkli resme ait bir terimdir.

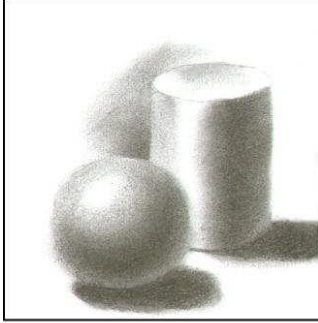
Açık – Koyu



Işık objeyi bir noktadan aynı şiddetle aydınlatmadığı için açık-koyu farklıları meydana getirmektedir. Açık-Koyu ton ve valörle ilgilidir.

Ton

Aynı rengin en koyusundan en açığına kadar tonlarına ton derecesi denir. Resimde ışık-gölge derecesinin aldığı addır.



TON: Renkli bir objenin planlarının aydınlık ve karanlık dereceleri. Objelerin çeşitli bölgeleri birbirleriyle karşılaştırıldıklarında aralarındaki açıklık ve koyuluk farklarına ton denir.

Valör

Bir tonun göreceli, şiddeti veya bir tona ait kuvvet. Bir tondaki ışık-gölgelerin derecesinin getirdiği fark, renklerin içlerindeki siyah ve beyaz ile ilgilerinden doğan açıkkoyu farklarına, değerlerine renklerin valörleri denir.

Ek 8.8

ÇALIŞMA YAPRAĞI 8

Lavi Tekniğinde Perspektif Çizimi

Lavi Nedir



Lavi, sulandırılmış tek renkle veya mürekkeple yapılan çalışmalara denir. Sulu boya tekniğine yakındır. Lavinin temel maddesi çini mürekkebi, is mürekkebi, sepya veya su katılmış başka boyadır. Kullanılan boya genellikle siyahtır. İkinci bir boya mavi yada yeşil kullanılabilir.

Lavi, Karton yada resim kağıdına çalışılır. Kalın ve suya dayanıklı kağıtlar seçilmelidir. Kağıdın buruşmaması için resim altlığına çalışmadan önce sabitleştirmek gerekir.

Ortaçağ rahipleri mürekkep kullanımında öncülük etmişlerdir. Dürer'de suluboya, desen çizgilerine daha fazla güç ve duyarlılık katmıştır. Lavi tekniği ile Sandro Botticelli ve



Leonardo de Vinci gibi 15. yüzyıl italyan ressamaları kullanmıştır.



Rönesans boyunca teknikler ve yöntemler daha da gelişmiştir. Bu ressamlar boyalı kalem, suluboya ve mürekkeplerden yararlanmışlardır.

16. yüzyılda Venedikliler, 17. yüzyılda Poussin, Claude

Lorrain, Rembrant, Rubens ve 18. yüzyılda Fragonard Lavi tekniğinin ustaları arasındadır. Manzara resmi için uygunluğu kabul edilmiştir. (

<http://www.guncelyorum.com/2009/01/18/lavi-nedir/>
08.04.2010 tarihinde erişim sağlanmıştır.)



Lavi Tekniğinin Uygulanması

Çini mürekkebinin sulandırılmasıyla yapılan bir çalışmadır. Tek renk suluboya da kullanılabilir. Konu kağıda hafifçe çizilir ya da çizilmeden çalışılabilir. Sonra kağıt hafifçe



nemlendirilir. Kenarları selobantla tutturulabilir. Kağıttaki fazla su süngerle alınır. Açık ve geniş alanlar önce boyanmalıdır. Açık ton beğenilmezse sonra değiştirilebilir. Koyu yerleri açmak zordur. Kurumadan ya da sulandırılarak açılmaya çalışılabilir. Kağıt kuruyacağı içinde önce geniş alanlar boyanmalıdır. Kağıt

kurduğunda sünger ya da pamukla tekrar nemlendirilebilir. Suyun yardımıyla siyahla beyaz arasında bir hayli ton elde edilir. Yalnız çalışmanın titizliği açısından en az iki su kabı bulundurulmalıdır

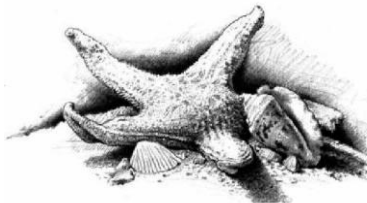
Kompozisyon



Kompozisyon farklılıklar gösteren kavramsal ve görsel elemanların (nokta, çizgi, renk, doku, boyut, biçim, yüzey) bir bütün içerisinde estetik bir ilişkiyle denge oluşturmaya yönelik davranışlar ve faaliyetlerdir.

Kompozisyonda en önemli ilke, her şeyin bütüne ait ve uygun olması, hiçbir ögenin birbirine yabancı ve uygunsuz olmamasıdır. Yani bütünlüktür, bütünlük için de çeşitlilik.

Obje



Eni, boyu, yüksekliği olan, uzay boşluğunda bir yer işgal eden ve hacmi bulunan her nesneye obje adı verilir. Görsel sanatlar alanında ise obje; seçilen nesnenin ortaya çıkan görüntüsüne verilen isimdir.

Etüt

İnceleme, araştırma anlamına gelir. Örneğin, bir objenin etüdü demek o objenin görünen tüm özelliklerinin (biçim, yüzey, doku, renk, hacim vb.) ayrıntılı olarak birebir orijinale uygun olarak kâğıt, tuval, kil vb. üzerine aktarılmasıdır.

Ek 8.9

ÇALIŞMA YAPRAĞI 9

Hava Perspektifi uygulama Çalışması

Tanımı



Hava perspektifi, renk perspektifi, denen derinlik etkisi atmosfer katmanlarının renkleri ve biçimleri üzerinde oluşturduğu yoğunluk nedeni ile uzakların daha silik, yakınların ise daha net görünmesine neden olan perspektife hava perspektifi denir. Hava perspektifini özellikle derinliği çok

olan manzara resimlerinde çok etkili bir şekilde anlatılır. Hava perspektifi çalışırken renklerin özelliklerini, renk tekniklerini, tonlama tekniklerini, atmosfer şartlarını, günün saatlerini, güneşin konumunu, mevsimleri, iklimleri hatta yer kürenin hangi bölgesinde bulunduğunu bilmek gerektir.



Güneşli, aydınlık bir havanın hakim olduğu manzara resmi yaparken canlı sıcak renkleri kullanılır, bulutlu sisli bir havanın hakim olduğu bir manzara resmi yaparken gri ve soluk renkleri kullanılır.

Yöntemi



Hava perspektifi çalışırken bize yakın nesnelere, uzak olanlara göre daha büyük boyutta ve daha canlı renkleri kullanılarak çalışılırken gözden uzaklaştıkça boyutlar küçülür ve renkleri soluklaşır. Ayrıca her rengin renk değerlerinden ayrı olarak ton değerleri oluşur. Renklerin bu ton değerleri derinlik etkisi vermede kullanılır. Bütün bu ton ve renk geçişlerini resme aktarabilmek için göze en yakın nesnelere başlayarak önden arkaya doğru, doğada peş peşe oluşan görüntü planları üç bölüme indirilmelidir.



Birinci bölüm net görünen kısımlar olup canlı, sıcak renkleri ya da koyu tonları kullanılmalıdır.

İkinci bölüm daha az net görünen kısımlar soğuk renklerden oluşturulmalıdır.

Üçüncü bölüm sönük renkler, gri ve tonları kullanılmalıdır.

Bu plan doğrultusunda yapılan çalışmalarda derinlik etkisi oluşacaktır.

Ek 8.10**ÇALIŞMA YAPRAĞI 10 (Grup Araştırması)**

Sanatçı Ve Sanat Eseri İnceleme

İncelediğimiz sanatçı'dır. Onun hakkında yaptığımız araştırma sonucu elde ettiğimiz bilgileri sizlerle paylaşmak istiyoruz.

Sanatçımız tarihleri arasında yaşamıştır.

İncelediğimiz resminin adı:

Resmin konusu:

Resimde kullanılan teknik:

Sanatçının yapmış olduğu resimlerden edindiğimiz izlenim.....

Sanatçının iletmek istediği duygu

Sanatçının bu resimde kullandığı;

RenkPerspektifi;

Biz grup olarak sanatçının bu resmini teknikle bu şekilde yaptık.

Bu teknik şu aşamalarla elde edilmiştir:

EK 9

Uygulama Etkinlikleri Günlük Planları

Ek 9.1

1.ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı: Görsel Sanatlar

Sınıflar: 7-B ve C

Konu: Görsel biçimlendirme öğelerinden çizgi perspektifi ile “sokak çalışması”

Süre: 120 Dakika (40 + 40 +40)

Araç Ve Gereçler: 50X35 resim kağıdı, resim kalem ve silgi.

Kazanım:

- 1.Görsel çalışmalarında ton, derecelendirme ile derinlik etkisi oluşturur.
- 2.Çizgilerin kişiye özgü olduğunu kavrar.
- 3.Nokta ve çizgi çalışmalarını iki boyutlu çalışmalarda kullanabilir.
- 4.Yüzey üzerinde hareket ve üç boyutluluk etkisi yaratmada çizgileri kullanır.
- 5.Kompozisyonlarında üç boyutluluk etkisi yaratmada ışık ve gölgeyi kullanır.
- 6.Perspektif çeşitlerini ayırt eder.
- 7.Çevresindeki objeler ve mekânlardaki perspektif görünümünü algılar.
- 8.Çalışma sunun çizgi perspektifinin ne olduğunu kavrar.
9. Uzaktaki cisimlerin küçük, yakındaki cisimlerin büyük olacağını bilme.

Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:

-Perspektifin: resme derinlik etkisi vermek olduğunu, yakındaki cisimlerin büyük uzaktaki cisimlerin küçük çizilmesi gerektiğini söyleme

- çizgi perspektifinin uygulanmasında; yakındaki cisimleri kalın uzaktaki cisimleri ince çizgilerle ifade edilmesi gerektiğini söyleme.

Öğretim- Öğrenme Etkinlikleri:

Sözel-Dilsel: perspektifin tanımını yazma ve söyleme.

Doğacı: doğaya baktığımızda perspektifi nasıl algıladığımızı söyleme (yakında ve uzakta duran iki, kırmızı araba arasındaki ton farkının oluşması)

Sosyal -Kişiler Arası: perspektifin resme neler kattığının tartışılması.

Mantıksal-Matematiksel: 3 metre ara ile bırakılan İki küp'ün görsel açıdan nasıl farklı görüneceğini grafikte gösterme

İçsel-Bireysel: perspektifi yaptığım resimde ne kadar uygulaya biliyorum perspektif konusunu görmeden önce ve sonra resimlerimde teknik ne gibi farklılıklar görüyorum

Görsel-Uzaysal: Masanın üzerine farklı mesafelerle konulan iki küpün farklı boyutlarda görünümünü kağıda aktarma

Müziksel-Ritmik: Yol kenarlarında peş peşe gelen elektrik direklerinin nasıl ritmik olarak küçüldüğüne dikkat çekme

Bedensel-Kin estetik: sınıfta farklı yüksekliklerde durarak sınıfın nasıl görüldüğünü söyleme.

Öğretim Süreci:

Uyaranlar(Motivasyon) ve Bilgiyi Paylaşma

Araştırmacı tarafından karakalem tekniğinde yapılmış sokak konulu resimler atölyede öğrencilere dağıtılıp örnekleri incelemeleri sağlanacak. Daha sonra öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulacak. Örnek olarak gösterilen resimlerde perspektif kurallarına uyulup uyulmadığı sorulacaktır. Daha sonra desen ve perspektifle ilgili sunum hazırlığı yapan gruba söz verilecek. Gruplara (Ek.. Çalışma Yaprığı 7) karakalem perspektif çizimi çalışma yaprağı dağıtılarak tekniğin özelliklerinin incelenmesi ve sınıfla paylaşımı sağlanacaktır.

Öğrencilere yeterince fikirlerini söyleme ve paylaşma fırsatı verilecek sonra, uygulama yapabilmeleri için araç ve gereçlerini hazırlamaları sağlanacak.

Uygulama

Karakalem çizimin nasıl uygulanacağı araştırmacı tarafından örnek bir çalışma ile gösterilecektir. Öncelikle kompozisyon resim kâğıdına hafifçe çizilecek. Sokak resmi içindeki temel formlar bir kompozisyon düzeneği içinde çizilecek. Bu çizim yapılırken öğrencilere kompozisyon oluştururken mutlaka oran ve orantıya dikkat edilmesi söylenecek. Sokak resminde perspektif kurallarına uygun olarak ufuk çizgisine, kaçan çizgilere, ışık- gölgeye dikkat edilmesi söylenecek. Resim ana hatlarıyla çizildikten sonra işlemeyi ışık-gölge ile sağladığını vurguladı böylece sokak resmindeki öğelerin hacim ve derinliğinin daha belirgin hale geleceği söylenecek.

Ders süresince araştırmacı gruplar arasında dolaşarak öğrencileri gözlemleyip sorulan sorulara cevap verecektir. Tekniği uygulamada güçlük çeken gruplara ellerindeki çalışma yapraklarındaki örnekler üzerinden dikkat edilmesi gereken noktalar soru cevaplarla kendilerine buldurulacaktır.

Ek 9.2**2.ETKİNLİK PLANI****Dersin Adı:** Görsel Sanatlar**Sınıflar:** 7-B ve C**Konu:** Peyzaj**Süre:** 80 Dakika (40 + 40)**Araç Ve Gereçler:** Resim kâğıdı(50 X 35), suluboya, suluboya fırçası, su kabı, kâğıt mendil.**Kazanım:**

1. Lavi tekniğini tanır, sözlü ifade eder.
2. Lavi tekniği ile kültürel değerler oluşturur.
3. Tek renkle açık-orta-koyu değerleri olan kompozisyonlar oluşturulacağını görür.
4. Öğrenmiş olduğu bilgiler çerçevesinde yaratıcı fikirler üretir.
5. Doğanın, sanat eserinin oluşumundaki rolünü örnekler vererek açıklar.
6. Sanatsal düzenleme ilkelerine doğadan ve çevresinden örnekler gösterir.
7. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve Çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.
8. Kompozisyonlarında üç boyutluluk etkisi yaratmada ışık ve gölgeyi kullanır.
9. Her rengin bir leke değeri olduğunu fark ederek renklerin açık-orta- koyu değerleri ile kompozisyonlar yapar.

Öğretim Süreci:**Uyaranlar (Motivasyon) ve Bilgiyi Paylaşma:**

Renkli resimler ve aynı resimlerin siyah-beyaz fotokopiler tahtaya asılacak, öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulacak. Gruplara lavi tekniğini açıklayıcı çalışma yaprakları dağıtılarak tekniğin özelliklerinin incelenmesi ve sınıfla paylaşımı sağlanacaktır. Konu “peyzaj” olarak belirlemiş, ancak çalışma yapraklarındaki örneklerden de yararlanmak

üzere öğrencilerin isteğine bırakılacaktır. Öğrencilere, yeterince fikirlerini söyleme ve paylaşma fırsatı verildikten sonra, uygulama yapabilmeleri için araç gereçlerini hazırlamaları sağlanacaktır.

Uygulama:

Araştırmacı uygulamaya geçmeden önce şu hatırlatmaları yapacaktır; lavi tekniği uygulanırken en koyu renkten başlayarak seçilen lavi renginin uygulanması gerektiği. Koyu renkteki arka fonu yaparken kâğıdın şeffaflığının kaybedilmemesi gerektiğini. İstenmeyen su fazlalıklarının peçeteyle alınması gerektiğini. Kurşun kalem ile yapacak resmin kabataslak çiziminin yapılması ve kâğıdın nemlendirilmesi gerektiğini. Fırça ile arka fondaki ayrıntıların yapılması gerektiğini. Yakın uzak ilişkisinin göz önünde bulundurulması gerektiğini hatırlatacak. Lavi tekniğinin nasıl uygulanacağı araştırmacı tarafından örnek bir çalışma ile gösterilecektir.

Öncelikle kompozisyon resim kâğıdına hafifçe çizilecek. Daha sonra resim kâğıdı hafifçe ıslatılıp masaya düzgünce yerleştirilecek. Hangi renkle yapılacaksa ona karar verilip ve açık lekeler önce yapılmak suretiyle gittikçe koyu değerler uygulanmak suretiyle resim tamamlanacak.

Araştırmacı uygulama süreci boyunca şu hatırlatmaları yenileyecek; Lavi, resmi sulandırılmış tek rengin tonlarıyla boyama olduğu. Lavi tekniği ile yapılan çalışmalarda koyudan açığa veya açıktan koyuya boyama yöntemlerinin uygulanabileceğini. Çizgilerin koyu etkisini elde etmek için çini mürekkebi yerine dolgu mürekkebi kullanmanın daha doğru olacağını. Fırçanın ucundaki mürekkep azaldıkça çizginin gücü azalıp grileşecektir ve bu da çizgiye derinlik kazandıracaktır. Bu nedenle resim yapılırken ön plandan arka plana doğru çizim yapılacağı. Bu özelliği kullanarak resme derinlik kazandırılmış olacağı. Kurşun kalem tekniğinde silme imkânı varken mürekkepli lavi tekniğinde ise tam aksi silinemeyeceği ve düzeltme yapılamayacağı. Bu yüzden açık koyu değerlerin daha dikkatli uygulanması gerektiği. Uygulama en koyu tonlardan açığa doğru yapılırsa tonlamada hata yapma oranı daha az olacağı vurgulanacak.

Araştırmacı ders süresince gruplar arasında dolaşarak öğrenciler gözlemleyecek, sorulan sorulara cevap verecektir. Tekniği uygulamada güçlük çeken gruplara ellerindeki çalışma yapraklarındaki örnekler üzerinden dikkat edilmesi gereken noktalar soru cevaplarla kendilerine buldurulacaktır.

Ek 9.3

3.ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı: Görsel Sanatlar

Sınıflar: 7-B ve C

Konu: Renk perspektifinin uygulanacağı “ serbest resim”

Teknik: Suluboya, pastel boya ve guaj boya.

Süre: 120 dakika (40 +40+ 40)

Araç-Gereç: Resim kağıdı(50 X 35), suluboya pastel boya,guaj boya, suluboya fırçası, su kabı, kağıt mendil.

Kazanım:

1. Her rengin bir leke değeri olduğunu fark ederek renklerin açık-orta- koyu değerleri ile kompozisyonlar yapar.
2. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.
3. Sanatsal düzenleme ilkelerinden yararlanarak özgün kompozisyonlar oluşturur.
4. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.
5. Kompozisyonlarında renk armonilerinden yararlanır.
6. Sanatsal düzenleme ilkelerine doğadan ve çevresinden örnekler gösterir.
7. Renk perspektifini çalışma sonunda kavrar.

Öğretim Süreci

Uyaranlar (Motivasyon) ve Bilgiyi Paylaşma:

Araştırmacı tarafından getirilen renkli çalışmalar gruplara dağıtılarak resimlerin incelenmesi sağlanacaktır. Gruplara renkli resim çalışmalarını ve renk (Hava) perspektifini açıklayıcı çalışma yaprakları dağıtılarak tekniğin özelliklerinin incelenmesi ve sınıfla paylaşımı sağlanacaktır.

Konu “serbest” olarak belirlemiş, ancak çalışma yapraklarındaki örneklerden de yararlanmak üzere öğrencilerin isteğine bırakılacaktır ayrıca resmi uygularken renk perspektifi kurallarına dikkat edilmesi gerektiği söylenecektir. Öğrencilere, yeterince fikirlerini söyleme ve paylaşma fırsatı verildikten sonra, uygulama yapabilmeleri için araç gereçlerini hazırlamaları sağlanacaktır.

Uygulama:

Araştırmacı renk perspektifinde dikkat edilmesi gereken noktaları hatırlatarak bir önceki hafta hazırlık yapması istenen grubun hazırlıklarını aktarması istenecektir. Araştırmacı konunun öncelikle resim kalemiyle hafifçe bastırılmadan çizilmesini ve daha sonra renkli uygulamaya geçilmesini istyecek. Suluboya veya guaj boya ile çalışacak olanların lavi tekniğinde yapmış olduğu uyarıları göz önünde bulundurulmasını istenecek.

Öğrenciler uygulamaya başladıktan sonra gruplar kendi aralarında tekniğin kurallarını arkadaşlarına sürekli hatırlatarak ve birbirlerinin çalışmalarındaki teknik hataları göstererek grup içinde uygulamanın başarılı olması için çalışılacaktır.

Araştırmacı ders süresince gruplar arasında dolaşarak öğrenciler gözlemleyecek ve sorulan sorulara cevap verecek. Tekniği uygulamada güçlük çeken gruplara ellerindeki çalışma yapraklarındaki örnekler üzerinden dikkat edilmesi gereken noktalar soru cevaplarla kendilerine buldurulacak.

Ek 9.4

4.ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı: Görsel Sanatlar

Sınıflar: 7-B ve C

Konu: “Sanatçı inceleme” Farklı tekniklerle reproduksiyon çalışması.

Teknik: Suluboya ve guaj boya.

Süre: 120 dakika (40 +40+ 40)

Araç-Gereç: Konu ile ilgili çalışma yaprağı, resim kâğıdı (50 X35), resim kalemi, sulu boya, guaj boya, su kabı, fırça, palet ve kâğıt mendil.

Kazanım:

1. Farklı teknikleri tanır, sözlü ifade eder.
2. Farklı sanat akımlarını tanır, sözlü ifade eder.
3. Tanıdığı teknikler ile kültürel değerler oluşturur.
4. Sanat eserlerinde kullanılan teknikler hakkında fikir oluşturur.
5. Sanat eseri üzerinde çalışarak kompozisyon kurmayı ve renk bilgisini geliştirir.
6. Farklı materyallerin resim malzemesi olarak kullanıldığını görür.
7. Farklı sanatçıları tanır.
8. Sanat eserlerinde renklerin duygu ve ruh hallerini yansıttığını fark eder.
9. Sanat eserinde anlatılan ve anlatılması mümkün olan fikirler ve duyguları tahmin eder.
10. Öğrenmiş olduğu bilgiler çerçevesinde yaratıcı fikirler üretir.
11. Basın-yayın organlarından diğer sanat olaylarını izleyebilir.
12. Sanatçı ve eserleri ile ilgili kaynakları derleyebilir.
13. Eseri, sanatçısının yardımı ile tanıyabilir.
14. Sanatçının birkaç eserine bakarak ortak özelliklerini söyleyebilir.
15. Eserin konusunu söyleyebilir.
16. Eseri kompozisyon yoluyla inceleyebilir

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Sözel-Dilsel: Röproduksiyonun tanımını yapma.

Doğacı: Ünlü ressamalara ait doğa resimlerini inceleme.

Sosyal -Kişiler Arası: ünlü ressamların isimlerinden birkaçını öğrencilerin söylemesini isteme.

Mantıksal-Matematiksel: Resmin röprodüksiyonunun yapılması için kartpostalla resim kâğıdı arasında bir ölçümlendirme yapılması gerektiği uygulamalı olarak gösterme.

İçsel-Bireysel: Ünlü ressamı ve eserlerini tanıma.

Görsel-Uzaysal: Ünlü resamlara ait resimlerin gösterilmesi gazete ve dergilerde yer alan sanat haberlerini gösterme.

Müziksel-Ritmik: Resimde bir renk armonisi olması gerektiğini söyleme.

Bedensel-Kin estetik: Konuyla ilgili malzemelerin kullanım şekillerini gösterme.

Öğretim Süreci:

Uyarılar (Motivasyon) ve Bilgiyi Paylaşma:

Her gruba, uygulama başlamadan dört hafta öncesinden hangi sanatçıyı araştıracakları ve görevleri bildirilmiştir. Yapacakları araştırmayı sınırlandırmak için gruplara çalışma yaprakları dağıtılacak. Her hafta gruplarca yapılan araştırmalar araştırmacı tarafından kontrol edilerek eksikleri konusunda yönlendirilecek. Bu çalışma yaprakları uygulama sonrası bilgileri de içerdiğinden sürekli olarak kullanılacaktır. Öğrencilerin topladıkları bilgileri tamamlamaları ve bütün sanatçılar hakkında tüm grupların bilgi sahibi olması amacıyla konuyu aktarmak üzere bir grup ayrıca görevlendirilecektir. Öğrencilerin kopya edecekleri resimlerde kullanılan tekniklerin neler olduğu üzerinde durulacak ve resim sanatında kullanılan başka hangi teknikler olabileceği öğrencilere sorularak farklı tekniklerden örnekler gösterilip bilgiler verilecektir.

Uygulama:

Uygulamaya başlamadan iki hafta öncesinden çalışacakları sanatçı resimleri araştırmacı tarafından dağıtılacak gerekli malzemeler istenecektir ve gerekli malzemelerin grup üyeleri arasında dengeli olarak hazırlanması sağlanacaktır. Malzemeler istenirken her gruba ders dışındaki aralarda görüşülerek yapılacakları çalışmalar hakkında açıklayıcı bilgiler verilerek malzemelerin temini kolaylaştırılacaktır.

Gerekli malzemeleri öğrenciler masalarına çıkararak çalışma için hazırlıklara başlatılacak. Grup üyeleri bir yandan kendi aralarında sürekli fikir alışverişinde bulunarak çalışma yapraklarına araştırmalarının sonuçlarını yazarken bir yandan da uygulama için hazırlıklarını tamamlayacaklardır. Her gruba tek tek görüşme yapılarak konuyla ilgili anlamadıkları yerler açıklanacaktır. Yapacakları çalışmanın tekniği, süreci ve sonucu hakkında bilgi verilecek.

Her gruba ayrı bir sanatçı konu olarak verilecektir:

1. Grup: Fikret Mualla “Balıkçı” (Resim 7)
2. Grup: Edward Munch “Çılgılık” (Resim 8)
3. Grup: Henri Matisse. “Kırmızı Uyum” (Resim 9)
4. Grup: Ahmet Atan. “Eyüp Sultan” (Resim 10)
5. Grup: Mahmut Cüda. “Natürmort” (Resim 11)
6. Grup: Osman Hamdi “Kaplumbağa Terbiyecisi” (Resim 12)
7. Grup: Edvard Munch. “Melankoli” (Resim 13)
8. Grup: Ahmet Atan “Fatih Türbesi Avlusu” (Resim 14)
9. Grup: Ahmet Atan “Eyüp Sultanda Güvercinler” (Resim 15)

Bütün Gruplar: Kendi yapacakları sanatçının eserini altı kişilik grupta resim bir kağıda çizilip altıya bölünmüş ve her bir öğrenci bir bölümünü boyayarak birbirlerinin çalışmalarını tamamlayacaklar.

Uygulama süreci bittikten sonra her grup kendi çalışmasının aşamalarını ve hangi sanatçıyı incelediklerini ve nasıl bir çalışma yaptıklarını diğer gruplara anlatacaklardır.

Ek 10**Deney Grubu Uygulama Fotoğrafları****Ek 10.1.Deney Grubu Karakalem Tekniği Çalışma Süreci Fotoğrafları**

Fotoğraf 1- Araştırmacı deney grubunda Çöl animasyonunu deney grubuna sunarken.



Fotoğraf 2- Deney grubu öğrencileri hazırladıkları power point sunumunu arkadaşlarına aktarırken.



Fotoğraf 3- Araştırmacı perspektif animasyonu sınıfa aktarıırken.



Fotoğraf 4- Deney grubu öğrencileri üç boyutlu perspektif cetveli üzerinde uygulama ve inceleme yaparken



Fotoğraf 5- Bir başka deney grubu üç boyutlu perspektif cetveli üzerinde uygulama ve inceleme yaparlarken.



Fotoğraf 6- Deney grubu öğrencileri karakalem tekniğinde sokak çalışması üzerinde çalışırken ve uygulama yaparlarken.



Fotoğraf 7- Deney grubu öğrencileri sokak konulu örnek çalışmalarını incelerken.



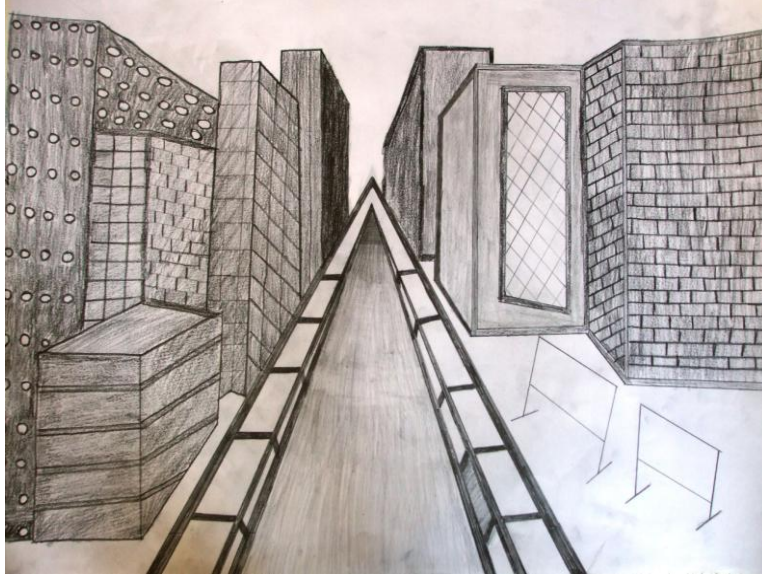
Fotoğraf 8- Deney grubu öğrencisi M. A.D.'nin sokak konulu çalışması.



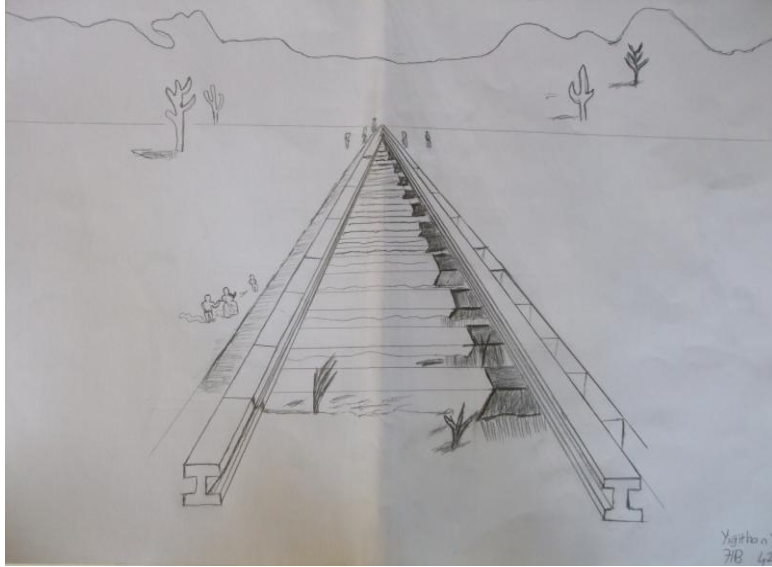
Fotoğraf 9- Deney grubu öğrencisi S. N. Ö.'nün sokak konulu çalışması.



Fotoğraf 10- Deney grubu öğrencisi R. Ç.'nin sokak konulu çalışması.



Fotoğraf 11- Deney grubu öğrencisi Y. T.'nin sokak konulu çalışması.



Fotoğraf 12- Deney grubu öğrencisi Y. Y.'nin karakalem çalışması.

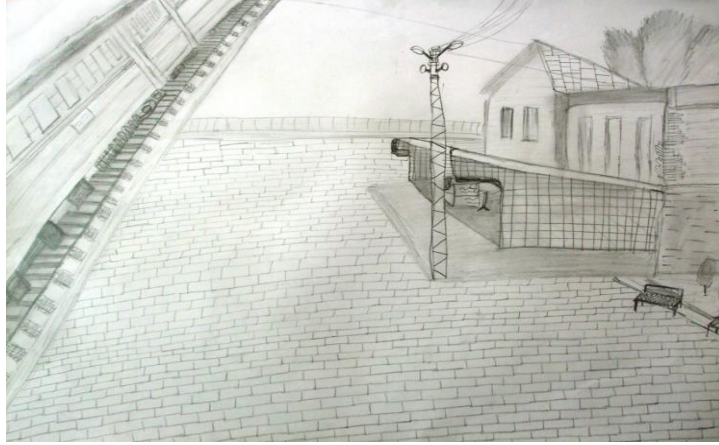
Ek 10.2.Deney Grubu Lavi Tekniği alışma Sureci Fotoğrafları



Fotoğraf 13- Deney grubu öğrencileri lavi tekniği ile ilgili sunumlarını yaparken.



Fotoğraf 14- Deney grubu öğrencileri lavi tekniğinde çalışırken.



Fotoğraf 15- Deney grubu öğrencisi S. Y.'nin lavi tekniğinde çalışması.



Fotoğraf 16- Deney grubu öğrencisi H. Y.'nin lavi tekniğinde çalışması.



Fotoğraf 17- Deney grubu öğrencisi H. I.'nin lavi tekniğinde çalışması.



Fotoğraf 18- Deney grubu öğrencisi E. D. G.'nin lavi tekniğinde çalışması.



Fotoğraf 19- Deney grubu öğrencisi Y. T.'nin lavi tekniğinde çalışması.

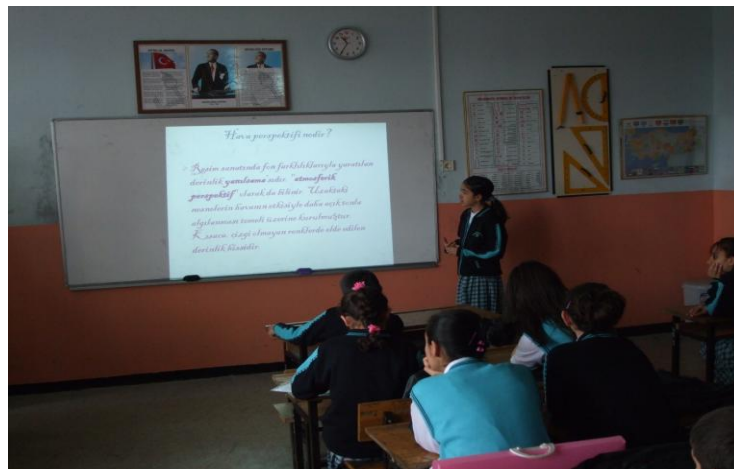
Ek 10.3.Deney Grubu Renkli “Peyzaj” Konulu Resim Çalışması Süreci Fotoğrafları



Fotoğraf 20- Deney grubu renkli peyzaj çalışması yaparken.



Fotoğraf 21- Deney grubu renkli peyzaj çalışması sınıftan genel görünüm.



Fotoğraf 22- Deney grubu öğrencileri hava perspektifi sunumu yaparken.



Fotoğraf 23- Deney grubu öğrencileri örnek çalışmalarını incelerken ve ders hazırlığı yaparken.



Fotoğraf 24- Deney grubu öğrencilerinden M. I.'nın Peyzaj Çalışması.



Fotoğraf 25- Deney grubu öğrencilerinden M. H.'nin Peyzaj Çalışması.



Fotoğraf 26- Deney grubu öğrencilerinden S. S.'nin Peyzaj Çalışması.



Fotoğraf 27- Deney grubu öğrencilerinden Y. T.'nin Peyzaj Çalışması.



Fotoğraf 28- Deney grubu öğrencilerinden K. N.A.'nın Peyzaj Çalışması.



Fotoğraf 29- Deney grubu öğrencilerinden G. Y.'nin Peyzaj Çalışması.

Ek 10.4. Deney Grubu Röpröduksiyon Sanatçı İnceleme Konulu Resim Çalışması Süreci Fotoğrafları



Fotoğraf 30- Deney grubu sanatçı inceleme çalışması öğrenciler konu üzerinde tartışırken.



Fotoğraf 31- Deney grubu sanatçı inceleme çalışması öğrenciler konu üzerinde tartışırken.



Fotoğraf 32- Deney grubu öğrencilerinden 6. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması.



Fotoğraf 33- Deney grubu öğrencilerinden 3. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması



Fotoğraf 34- Deney grubu öğrencilerinden 5. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması



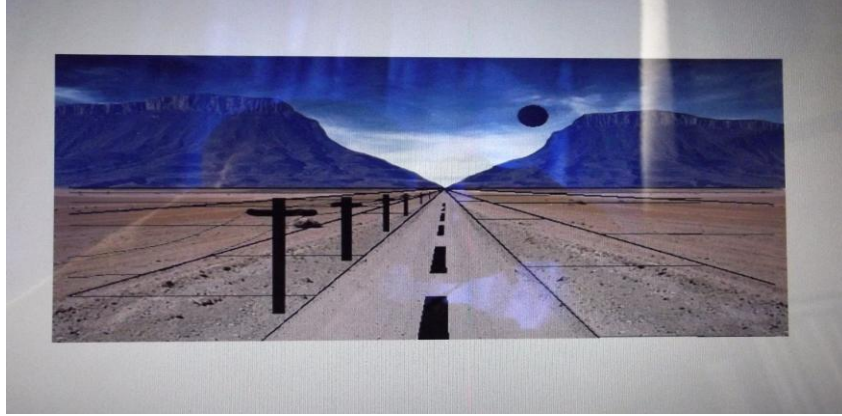
Fotoğraf 35- Deney grubu öğrencilerinden 8. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması



Fotoğraf 36- Deney grubu öğrencilerinden 2. Grubun röpröduksiyon ve detay çalışması

EK 11

Ders Anlatımında Kullanılan Power Point Ve Animasyon Fotoğrafları



Fotoğraf 37- Çöl ve Güneş Power Point Sunum



Fotoğraf 38- Arabalar Filmi Sunumu



Fotoğraf 39- Perspektif Nedir? Power Point Sunum



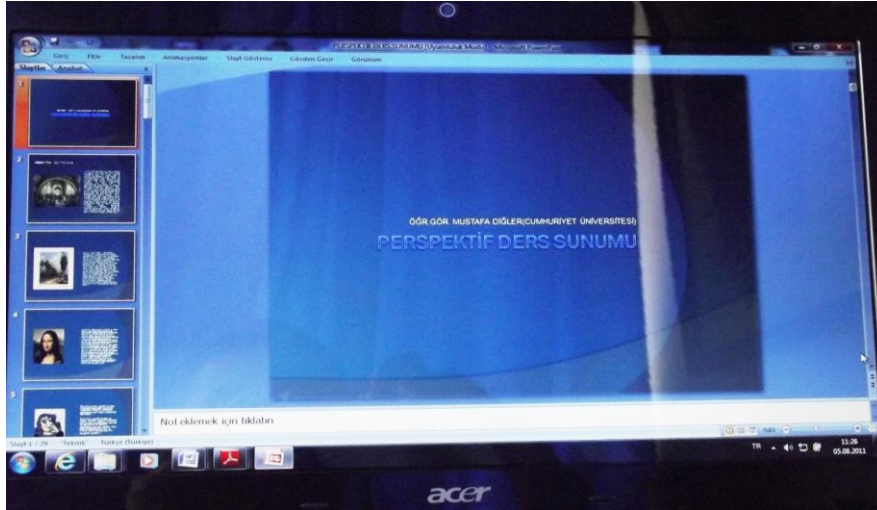
Fotoğraf 40- Perspektif Animasyon Sunum



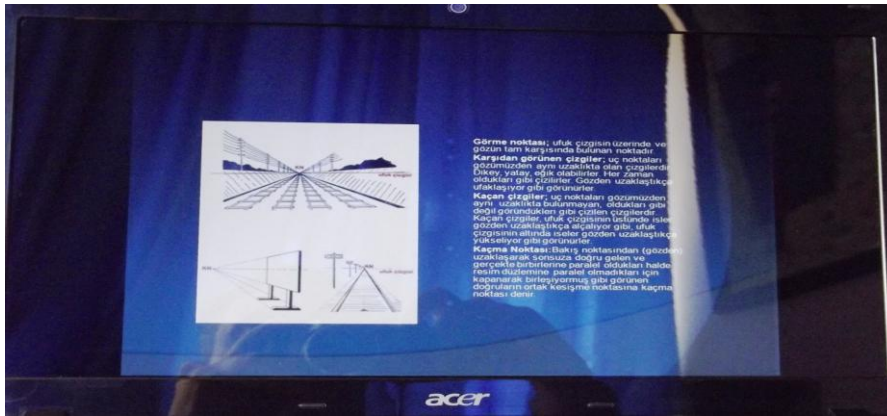
Fotoğraf 41- Kaçma Noktaları Power Point Sunumu



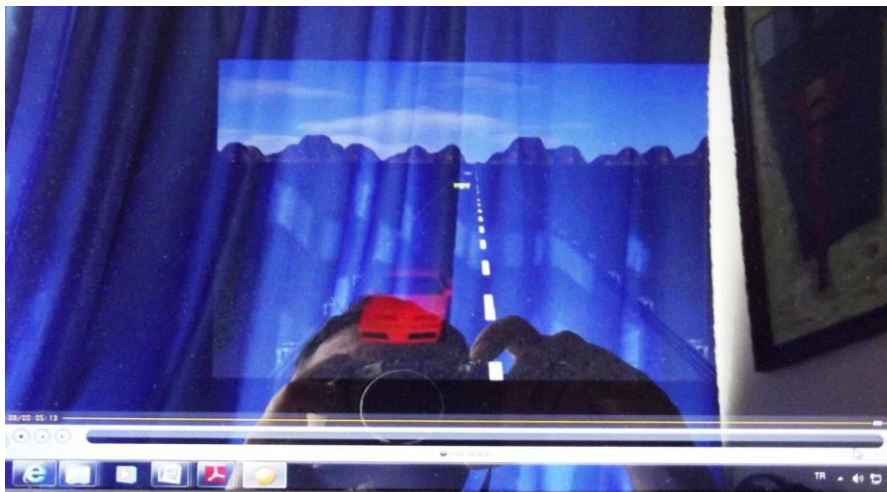
Fotoğraf 42- Perspektif Çeşitleri Power Point Sunumu



Fotoğraf 43- Perspektif Power Point Sunumu



Fotoğraf 44- Power Point Sunumu



Fotoğraf 45- Arabalar Animasyon Sunumu

EK 12**Kontrol Grubu Öğrencileri Uygulama Fotoğrafları**

Fotoğraf 46- Kontrol grubu geleneksel sınıf ortamında çalışırken.



Fotoğraf 47- Kontrol grubu öğrencileri karakalem çalışmaları incelerken.



Fotoğraf 48- Kontrol grubu öğrencileri karakalem çalışmalarını uygularken.



Fotoğraf 49- Kontrol grubu öğrencileri lavi tekniğinde çalışırken.



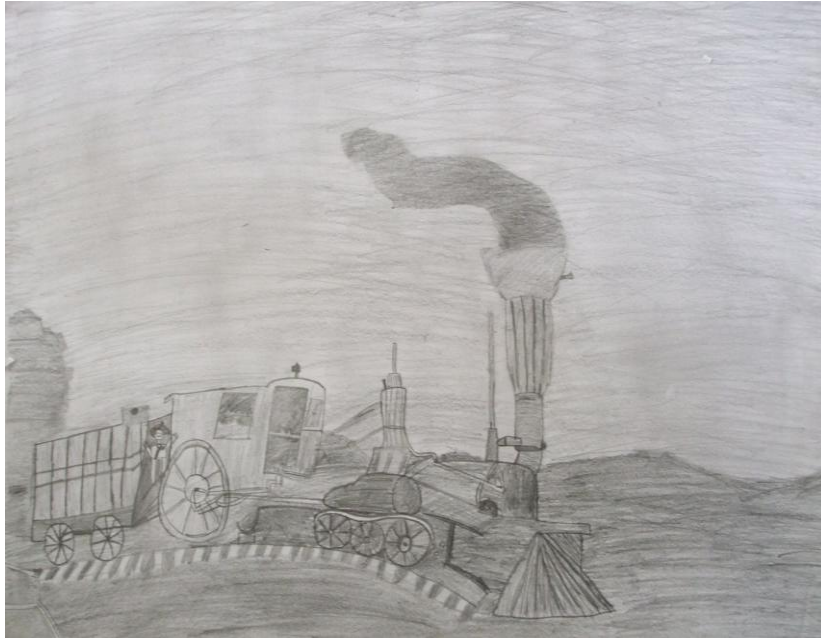
Fotoğraf 50- Konrol grubu öğrencileri röpröduksiyon örnek çalışmalarını incelerken



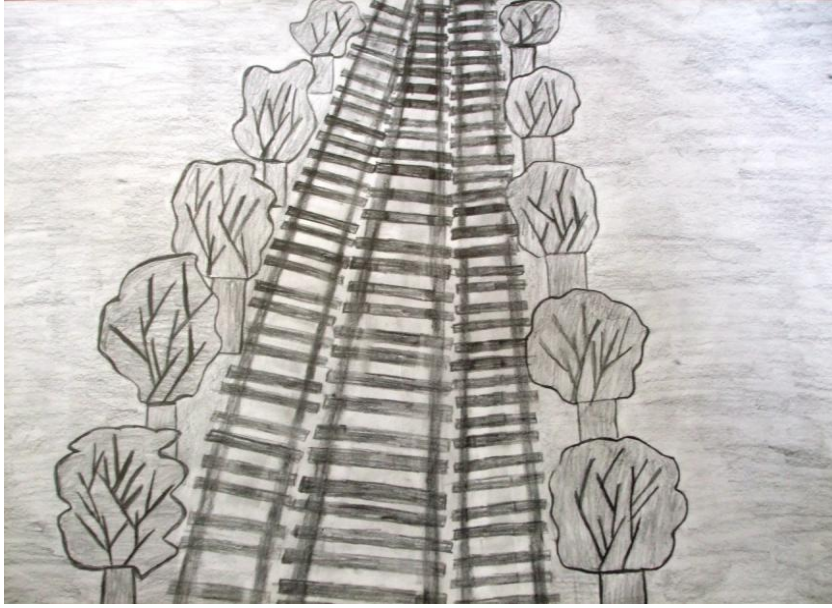
Fotoğraf 51- Araştırmacı kontrol grubu öğrencilerine renkli peyzaj çalışmalarında yardım ederken.



Fotoğraf 52- Kontrol grubu öğrencilerinden B. S.'nin karakalem çalışması.



Fotoğraf 53- Kontrol grubu öğrencilerinden S.K.'nin karakalem çalışması.



Fotoğraf 54- Kontrol grubu öğrencilerinden N. Z.'nin karakalem tekniğinde çalışması.



Fotoğraf 55- Kontrol grubu öğrencilerinden M. A.'nin lavi tekniğinde çalışması.



Fotoğraf 56- Kontrol grubu öğrencilerinden M. I.'nın lavi tekniğinde çalışması.



Fotoğraf 57- Kontrol grubu öğrencilerinden F. K.'nin lavi tekniğinde çalışması.



Fotoğraf 58- Kontrol grubu öğrencilerinden A. A.'nın peyzaj çalışması.



Fotoğraf 59- Kontrol grubu öğrencilerinden C. Ş.'nin peyzaj çalışması.



Fotoğraf 60- Kontrol grubu öğrencilerinden E. Y.'nin peyzaj çalışması.



Fotoğraf 61- Kontrol grubu öğrencilerinden F. K.'nin peyzaj çalışması.



Fotoğraf 62- Kontrol grubu öğrencilerinden C. Ş.'nin röpröduksiyon çalışması.



Fotoğraf 63- Kontrol grubu öğrencilerinden S. K.'nın röpröduksiyon çalışması.



Fotoğraf 64- Kontrol grubu öğrencilerinden Z. S. D.'nin röpröduksiyon çalışması.



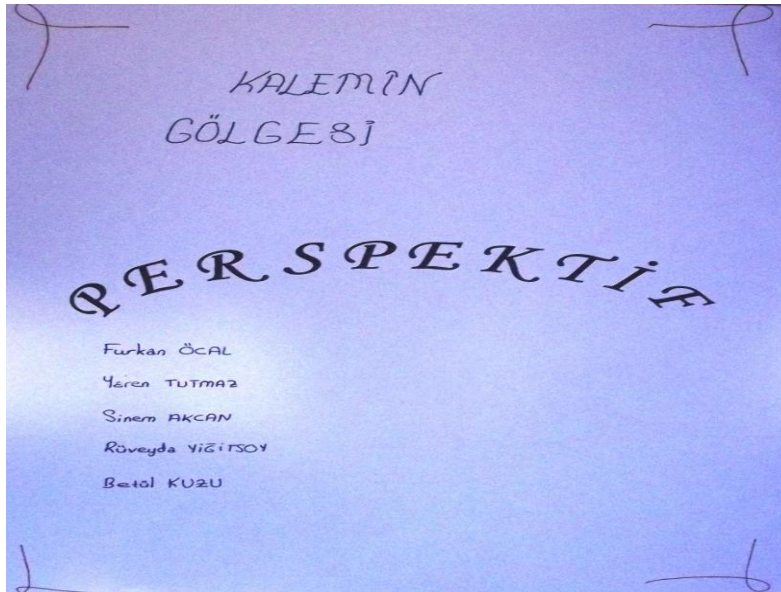
Fotoğraf 65- Kontrol grubu öğrencilerinden Z. D.'nin röpröduksiyon çalışması.

EK 13

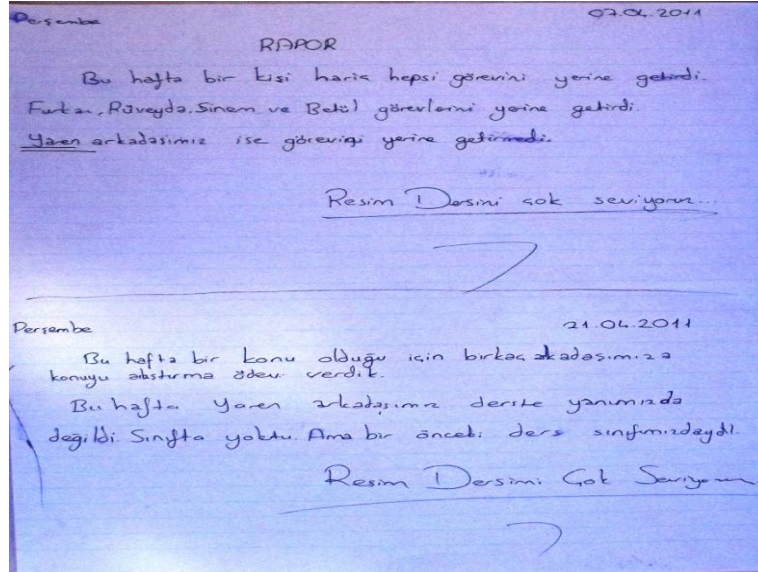
Deney Grubu Süreç Dosyası Fotoğrafları



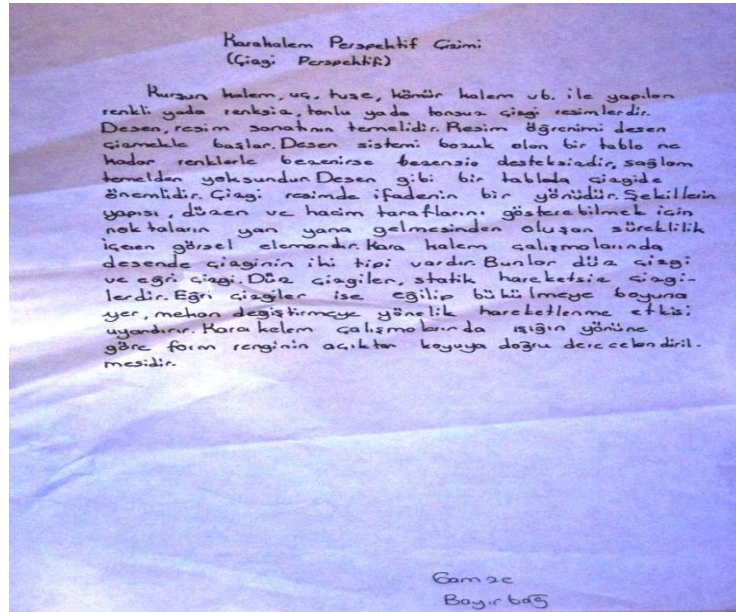
Fotoğraf 66- Deney grubu süreç dosyası kapağı 1



Fotoğraf 67- Deney grubu süreç dosyası kapağı 2.



Fotoğraf 68- Dene grubu haftalık grup raporu.



Fotoğraf 69- Dene grubu grup içi öğrenci çalışması 1.

EK 14

Öğrencilerin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Sürecinde Hedeflenen Davranışları Kazanmaları İle İlgili Alan Notları

Uygulamanın ilk 2 ders saatinde, tutum ölçeği ve bilgi ön testi uygulanmıştır. Gruplara yapılacak çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonraki süreçte uygulama 11 ders saatinde sürdürülmüştür. Uygulamaya yönelik son test ve tutum ölçeği için 2 ders saati ayrılmıştır.

11 ders saatini kapsayan süreçteki gözlem notları:

Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre gruplara dağılımı yapıldı. Gruplar oluşturulurken çok kargaşa ve gürültü olduğu gözleniyor. Gruplar grup arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşabilecekleri konusunda kaygılanıyorlar. Yapılacak olan uygulamanın amacı tekrar öğrencilere anlatıldığında biraz daha sakinleştikleri gözleniyor. Grupların bazıları yapılacak çalışma için heyecanlanırken, bazıları ne yapacakları konusunda endişeli görünüyorlar. Sınıftaki gürültü her fırsatta kontrolsüz bir hale dönüşüyor. Birbirleri hakkında ki görüşlerini yüksek sesle söylüyorlar. Sınıfın kontrolünü sağlamak için sessizlik gereken durumlarda çağrı yapıldığında kısa süreliğine bir sessizlik olduğu gözleniyor. Gruplarda herkesin görev ve sorumlulukları bildirildiğinde sorumluluktan kaçınan öğrenciler olduğu fark ediliyor. Bu durumla ilgili olumlu açıklamalar yapıldığında durumu kabulleniyorlar. Gelecek dersle ilgili açıklamalar yapılarak ders sonlandırılıyor. Zil çaldıktan sonra bazı öğrencilerin sorumluluklarını doğru yerine getirmek için sürekli soru sormaya çalıştıkları ve bu işten keyif aldıkları gözleniyor.

Ders başında çalışma kâğıtları gruplara dağıtılıyor. Çalışma kâğıtlarını kendi aralarında okuyarak sorular soruyorlar. Oluşturdukları dosyalarını masaya çıkartıp yeni çalışma yapraklarını dosyalarına takıyorlar. Dosyayı unutan grup sorumluları grubu tarafından baskıya maruz kalıyor. Düzenli grupların masaları dikkatle izleniyor ve gelecek hafta için daha düzenli olacaklarına dair kendi aralarında konuşuyorlar. Tüm sınıfa sunulan konular ilgiyle izleniyor. Gruplar anlatılanları çalışma kâğıtlarından takip ediyorlar. Aralarda grup içinde uyumsuz öğrencilerle ilgili şikâyetler geliyor. Onlarla uyum sorunu yaşanan konuyla ilgili hemen görüşme yapılıyor ve öğrenci grubuyla uyum içinde olması gerektiğinin farkına vardığı ders içinde gözlemleniyor.

Bazı gruplar işbirliği içinde çalışmaya ve grup bilinci oluşturma çabalarında çok başarılı görünürken bazı gruplarda zaman zaman çözümler olduğu gözlemleniyor. Sorunun kaynağının ne olduğu gözlemleniyor ve ders sonunda özel olarak grupla görüşme yapılarak aralarında kaynaşmaları ve yapacakları işle ilgili keyif almalarına yönelik iyi yanları vurgulanıyor. Sınıftan mutlu ayrıldıkları ve rahatladıkları gözleniyor.

Zaman zaman ders dışı etkinlik duyuruları ve gelecek dersle ilgili malzemeleri tekrar hatırlatmak için başka ders saatlerinde ziyaret ettiğimde sessizlik içindeki sınıfta bir curcuna bir heyecan yaşanıyor. İlk zamanlarda derse olan ilgisizliklerinden gürültü yaptıkları düşünülmüştür. Süreçte kendilerini iyi ifade ettikleri bir ders olduğu için gürültü olduğu fark edilmiştir. Bu durumu kontrol altında tutmak için ders dışı etüt saatlerinde gruplarla tek tek çalışmalar yapılarak grup daha iyi organize edilmiş. Sonraki derslerde daha sessiz oldukları gözlenmiştir. Sınıfın kalabalık yapısı aynı zamanda sorularına cevap isteyen öğrenciler arasında gürültüye neden olduğu görülmüştür.

Grupların öz değerlendirme formlarını objektif olarak doldurdukları gözlenmiştir. İlerleyen derslerde öğrencilerin malzeme temini ve derse olan ilgileri hızla artmıştır. Gruplar arası mücadele bütün grupların dinamizmini ve başarılı olma duygusunu arttırdığı gözlenmiştir.

Derse getirilen her malzeme ilgiyle izleniyor. Her grup diğer grubun ne yaptığıyla yakından ilgili. Kendilerini daha başarılı kılmak için bunu yaptıkları gözlenmiştir. Başlangıçta çok pasif görünen bazı öğrenciler süreçte çok aktif ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri gözlenmiştir.

Öğrencilere daha önceden kendilerine not kaybettirecek konular bildirilmiş ve zaman zaman bu durum hatırlatılarak puanlarına yansıtılmıştır. Bu durumdan diğer grupların etkilenecek kendi grupları adına kaygılandıkları ve sorumluluk dağılımını organize ederken daha dikkatli olmak için kendi aralarında konuştukları gözlenmiştir. Sonraki hafta puanı düşen grup, puanını yükseltmek için daha hazırlıklı ve istekli geldiği görülmüştür.

Gruplar kendi aralarında sessizliği sağlamak için sürekli birbirlerini uyararak sınıfın genel çalışma ortamını sessizleştirme konusunda süreçte çok daha iyi oldukları gözlenmiştir.

Grup içinde birbirlerinin işlerini devam etme, birbirleriyle fikir paylaşma konusunda uygulama başlangıcında çelişkiler olsa da, gruplarla yapılan görüşmeler süreçte çok daha iyi sonuçlar verdiği görülmüştür. Grup üyeleri arasında bağlılık süreçte çok daha sıkı olmuştur. Sorumsuz öğrencilerin sorumluluk duygularında çok yüksek oranda artış olduğu gözlemlenmiştir. Grup üyeleri birbirlerini sürekli uyararak yapılan işlerin sürekliliğini ve düzenini sağlamada olumlu yönde bir başarı sağladıkları görülmüştür. Unutulan bir malzemenin sorumluları çok önemli gerekçelerle arkadaşlarını ikna etmeye çabaladıkları hatta öğretmene durumu izah etmek için kendi aralarında gerekçenin geçerliliğini tartıştıktan sonra durumu bildirmeye geldikleri gözlenmiştir.

Son yapılan sanatçı resimlerinden farklı tekniklerde uygulama yapmak öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini iyice geliştirdiği ve kendi aralarında bazı grupların işlerinin kendi grup çalışmalarından daha iyi olabileceği kaygısıyla daha istekli oldukları ve kendi aralarında organizasyonlarını daha düzgün yapmaya çalıştıkları gözlenmiştir.

Çalışmasını önceden bitiren gruplar diğer gruplara yardımcı olmak için dağılıyorlar ancak işi bitmeyen grupların bu durumdan biraz rahatsız olmakla birlikte yardımı kabul ettiği gözleniyor. Her grubun kendi yaptığı işin gururunu yaşadığı gözlenmiştir.

Ek 15

Tablo21: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi

Sorular	Likert Ölçeği	Sayı	%
Soru-1	1,00	38	66,7
	2,00	15	33,3
Soru-2	1,00	41	75,4
	2,00	12	24,6
Soru-3	1,00	41	71,9
	2,00	12	28,1
Soru-4	1,00	13	24,6
	2,00	22	50,9
	3,00	13	22,8
	4,00	1	1,8
Soru-5	1,00	38	52,6
	2,00	21	40,4
	3,00	3	5,3
	5,00	1	1,8

Tablo21-A: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi

Sorular	Likert Ölçeği	Sayı	%
Soru-6	1,00	36	66,7
	2,00	16	31,6
	3,00	1	1,8
Soru-7	1,00	32	59,6
	2,00	18	35,1
	4,00	2	3,5
	5,00	1	1,8
Soru-8	1,00	27	50,9
	2,00	19	36,8
	3,00	6	10,5
	5,00	1	1,8
Soru-9	1,00	7	12,3
	2,00	4	7,0
	3,00	7	12,3
	4,00	8	14,0
	5,00	27	54,4
Soru-10	1,00	31	57,9
	2,00	18	35,1
	3,00	4	7,0

Tablo21-B: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi

Sorular	Likert Ölçeği	Sayı	%
Soru-11	1,00	36	66,7
	2,00	10	21,1
	3,00	6	10,5
	4,00	1	1,8
Soru-12	1,00	36	68,4
	2,00	16	29,8
	3,00	1	1,8
Soru-13	1,00	25	47,4
	2,00	24	45,6
	3,00	4	7,0
Soru-14	1,00	2	3,5
	2,00	1	1,8
	3,00	7	12,3
	4,00	13	26,3
	5,00	30	56,1
Soru-15	1,00	23	43,9
	2,00	24	45,6
	3,00	3	5,3

	5,00	3	5,3
--	------	---	-----

Tablo21-C: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi

Sorular	Likert Ölçeği	Sayı	%
Soru-16	1,00	31	57,9
	2,00	19	36,8
	3,00	3	5,3
S17	1,00	36	66,7
	2,00	11	22,8
	3,00	5	8,8
	5,00	1	1,8
Soru-18	1,00	33	61,4
	2,00	14	28,1
	3,00	5	8,8
	5,00	1	1,8
Soru-19	1,00	40	73,7
	2,00	9	19,3
	3,00	3	5,3
	5,00	1	1,8

Tablo21-D: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımlarının İncelenmesi

Sorular	Likert Ölçeği	Sayı	%
Soru-20	1,00	25	47,4
	2,00	16	31,6
	3,00	9	15,8
	4,00	2	3,5
	5,00	1	1,8
Soru-21	1,00	28	52,6
	2,00	17	33,3
	3,00	6	10,5
	4,00	2	3,5
Soru-22	1,00	45	82,5
	2,00	4	10,5
	4,00	2	3,5
	5,00	2	3,5
Soru-23	3,00	4	7,0
	4,00	26	49,1
	5,00	23	43,9

Likert Ölçeği Açılımı

1: Tamamen Katılıyorum, 2: Katılıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılmıyorum

Ek 16

Resim Listesi



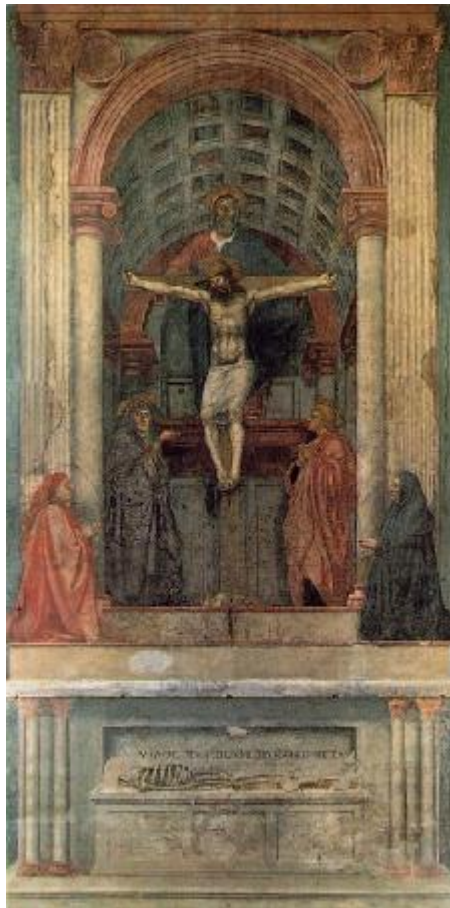
Resim 1- Giotto di Bondone (1266/7-1337) *Anna'ya Mijde* 1302-1305. Fresko. Arena Şapeli, Padova, İtalya



Resim 2- Giotto, İblisleri Kovan Francesco, 1337, tahta üzerine boya, Paris, Louvre Müzesi.



Resim 3- Albrecht Dürer “Bir kadının perspektif çizimlerini yapan ressam” 1532



Resim 4- Masaccio, Kutsal Teslis, 1427, Fresk,680x475cm. Santa Maria Novella, Floransa



Resim 5- Andrea Mantegna, *Ölü İsayaya Ağıt* y. 1500, Tuval üzerine yağlıboya Galleria Brera, Milano, İtalya



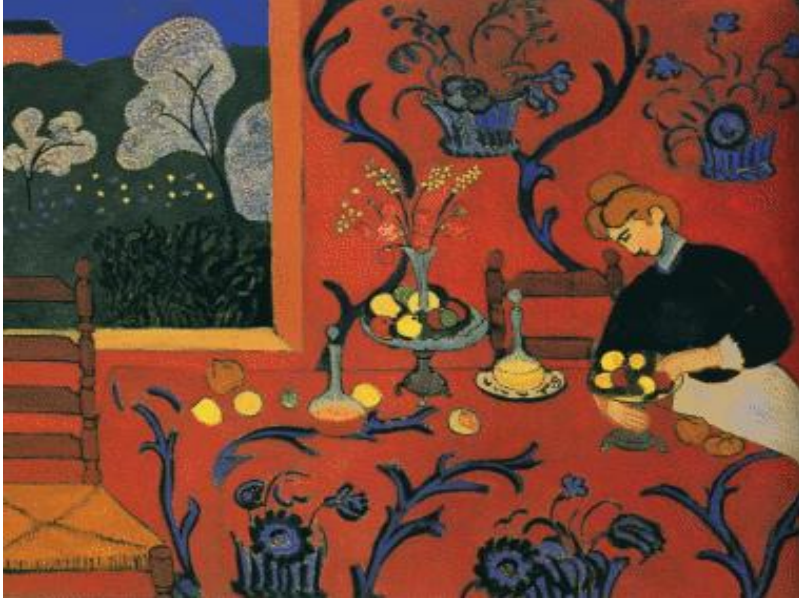
Resim 6- Leonardo da Vinci, *Son Akşam Yemeği*, 1495-98, St. Maria delle Grazie Manastırı, Milano



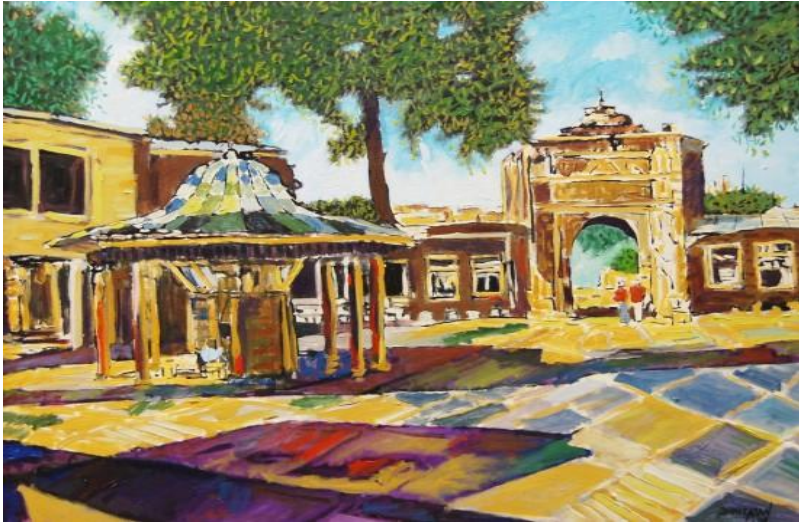
Resim 7.- Fikret Mualla “Balıkçı”.



Resim 8- Edward Munch “Çıglık”.



Resim 9- Henri Matisse “Kırmızı Uyum”



Resim 10- Ahmet Atan “Eyüp Sutan”



Resim 11- Mahmud Cüda "Natürmort".



Resim 12- Osman Hamdi "Kaplumbağa Terbiyecisi".



Resim 13 Edward Munch "Melankoli".



Resim 14- Ahmet Atan “Fatih Türbesi Avlusu”.



Resim 15- Ahmet Atan “Eyüp Sultanda Güvercinler”.