

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
BÖLÜMLERİNDE YENİDEN YAPILANMA
PROGRAMI KAPSAMINDA
(RESİM DERSLERİNDE) AKTİF ÖĞRENME
YÖNTEMİ İLE VERİMLİLİĞİN
ARTTIRILMASI:
BİR ATÖLYE ÖRNEĞİ**

145452

Seyhan TERZİOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman:
Yrd. Doç. Mukadder ÇAĞLAR

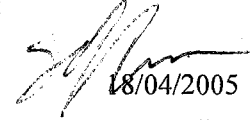
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Güzel Sanatlar Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.

145452

İzmir
2004

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma Programı kapsamında (Resim Derslerinde) Aktif Öğrenme Yöntemi ile Verimliliğin Arttırılması: Bir Atölye Örneği” adlı çalışmanın; tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım alıntuların kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


18/04/2005

Seyhan TERZİOĞLU

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İş bu çakışmada, j¼riniz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı G¼zel Sanatlar Eğitimi Bl¼m¼ Resim-İş ğretmenliği Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman)

YRD. DOÇ. MUKADDER AğLAR

¼ye

DOÇ. DR. BEDRİ KARAYAğMURLAR

¼ye

YRD. DOÇ. DR. YAşAR YAVUZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

6.../7.../2005

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼

**YÜKSEK ÖĞRETİM DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No:

Konu Kodu:

Ünv. Kodu:

Tez yazarının

Soyadı: TERZİOĞLU

Adı: SEYHAN

Tezin Türkçe adı: "Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar eğitimi bölümlerinde Yeniden Yapılanma Programı kapsamında (Resim Derslerinde) Aktif Öğrenme Yöntemi ile Verimliliğin Arttırılması: Bir Atölye Örneği"

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Increasing of Productivity with The Use of Active Learning Method in Drawing Lessons Coming Within The Scope of a Course of Reformation in Department of Fine Arts At The Faculty of Education: A pattern From an Artist's studio

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2005

Diğer kuruluşlar

Tezin türü: 1-Yüksek Lisans (X)

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı:

Referans sayısı:

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Yrd. Doç.

Adı: Mukadder

Soyadı: ÇAĞLAR

Türkçe anahtar kelimeler:

- 1- Aktif Öğrenme
- 2- Özdüzenleme
- 3- Sanat
- 4- Sanat Eğitimi

İngilizce anahtar kelimeler:

- 1- Active Learning
- 2- Self-discipline
- 3- Art
- 4- Teaching Art

TEŞEKKÜR

Araştırmamın konusu, çalışmalarımı bütünlük içindedir. Konu seçimimde, daha önceki çalışmalarımı ve sanat eğitimi üzerindeki ilgimi de göz önünde bulundurarak bana yardımcı olan, araştırmam boyunca gerek kaynak seçimlerim konusunda gerekse atölyedeki uygulamalar sırasında benden hiçbir desteğini esirgemeyen, ayrıca ne zaman olursa olsun çalışmalarımızı evinde de yaptığımız danışman hocam Yrd. Doç. Mukadder Çağlar'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ayrıca "Aktif Öğrenme" ile ilgili araştırmam sırasında yöntemlerin uygulanmasını daha iyi anlayabilmem açısından Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Başkanı olan sayın hocam Kamile Ün Açıkgöz'e Genel Öğretim Yöntemleri derslerini izlememe izin verdiği için çok teşekkür ederim.

Yaptığım araştırmada araştırmamın yöntemiyle ilgili olarak bana yardımcı olan ve bu konudaki çalışmalarımı incelemek üzere her zaman bana vakit ayıran sayın hocam Yrd. Doç. Yaşar Yavuz'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam süresince maddi manevi olarak desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen, her koşulda bana katlanan ve istediğim gibi çalışabilmemi sağlayan başta anneme ve babama olmak üzere bütün aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER	vii
YABANCI DİLDE ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER	viii

I.BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Eğitim	5
1.1.1. 20.yy'da Yeni Eğilimler ve Eğitim	11
1.2. Geleneksellik ve Çağdaşlık	16
1.3. Aktif Öğrenme Nedir?	20
1.3.1. Aktif Öğrenmenin Gerekliliği	21
1.3.2. Aktif Öğrenmenin Beynin Çalışmasına Uygunluğu	21
1.3.3. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylere Duyulan Gereksinim	23
1.3.4. Geleneksel Eğitimin Çağın Gereklilerini Karşılayamaması	24
1.3.5. Öğrenme-Öğretme Anlayışındaki Gelişmeler	25
1.3.6. Aktif Öğrenmenin Avantajları	26
1.3.7. Öğretimsel İşler	27
1.3.8. Edilgin ve Etkileşimli Öğretme	28
1.3.8.1. Edilgin Öğretme	28
1.3.8.2. Etkileşimli Öğretme	30
1.3.9. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü	30

1.3.10. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü	31
1.3.10.1. Aktif Öğrenmede Öğrenci Aktiftir	32
1.3.11. Öğrenme Birikimli Bir Süreçtir	33
1.3.12. Öğrencilerin Öğrenme Kapasiteleri Artırılabilir	34
1.3.13. Kalıcılık İçin Öğrenilenlerin Kullanılması Gerekir	34
1.3.14. Uğraştırıcılık Öğrenme Sürecinin Etkililiğini Artırır	35
1.3.15. Farklı Kişiler Farklı Biçemlerde Öğrenir	36
1.3.16. Aktif Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı	37
1.3.17. Aktif Öğrenme ve Varoluşçuluk	38
1.4. Verimlilik	44
1.5. Aktif Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalardan Örnekler	45
1.6. Sanatın Tanımı	48
1.7. Sanat Eğitiminde Ne Anlıyoruz?	51
1.7.1. Sanat Eğitiminin Sorunsalı	52
1.7.2. Batıdaki Sanat Eğitimine Genel Bir Bakış	55
1.7.2.1. Ecole des Beaux-Arts	56
1.7.2.2. Bauhaus	57
1.7.2.2.1. Bauhaus'un Faaliyetleri	59
1.7.3. 1933-1945 Arası	60
1.7.3.1. 1945'ten Sonraki Gelişmelere Kısa Bir Bakış	60
1.7.4. Çağdaş Teknoloji ve Sanat Eğitimi	62

1.7.5. Kùltür ve Sanat Eğitimi	73
1.7.6. Türkiye’de Sanat Eğitimi Hareketleri	75
1.7.6.1. Sanayi-i Nefise’nin Kuruluşu	79
1.7.6.2. Kızlara Sanat Eğitimi	80
1.7.6.3. Cumhuriyet Döneminde Sanat Eğitimi	81
1.7.7. Sanat Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Aktif Öğrenme	84
1.7.7.1. Çoklu Zeka Kuramı ve Sanat Eğitimi	91
1.8. Yeniden Yapılanma	94

II. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

2.1. Problem	95
2.1.1. Alt Problemler	95
2.2. Amaç	95
2.3. Önem	96
2.4. Varsayımlar	97
2.5. Sınırlılıklar	97
2.6. Tanımlar	97

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	99
3.2. Evren ve Örneklem	99

3.3. Veri Toplama Araçları	99
3.4. Verilerin Toplanması	100
3.4.1. Verilerin Gözlem Formunda Değerlendirilmesi	101
3.5. Verilerin Çözümlemesi	101

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Karşılıklı Öğretim Tekniği Uygulamalarının Öğrencilerin Ders Başarı Durumlarına İlişkin Sonuçları	104
4.2. Proje Tekniği Uygulamalarının Öğrencilerin Ders Başarı Durumlarına İlişkin Sonuçları	106

V. BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

5.1. Sonuçlar	108
5.2. Tartışma	110

KAYNAKÇA	112
----------	-----

İNTERNET KAYNAKÇASI	114
---------------------	-----

EK 1	116
------	-----

EK 2	137
------	-----

TABLO LİSTESİ**Tablo 1. Verilerin Microsoft Excel Programında****103****hesaplanmış rakamsal değerleri**

ÖZET

Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimleri Bölümlerinde Yeniden Yapılanma Programı kapsamında (Resim Derslerinde) Aktif Öğrenme Yöntemi ile Verimliliğin Arttırılması: Bir Atölye Örneği.

Seyhan TERZİOĞLU

Günümüzde teknoloji dahil her şey hızlı bir değişim ve gelişim içinde. Sanat da buna dahil bir kavramdır. Bugün sanatçılar artık “sanat” ve “sanatçı” sözlerine pek aldırmaşızın her bilimden, her teknikten ve her tür materyalden yararlanarak yapıtlar oluşturabilmektedirler. Başka bir anlamda, gelişen teknoloji ile birlikte çağı yakalayabilme, ona ayak uydurabilme, kısacası yaşam ritmini yakalayabilme bugün sanat için daha ağır basmaktadır. Dolayısıyla sanat eğitiminde de geleneksel öğrenme yöntemleri ile çağı yakalayabilmenin mümkün olamayacağını düşünmek yanlış olmaz. Bu yüzden sanat eğitimi alan sanatçı-öğretmen adayları bir öğrencinin de kendisini daha fazla geliştirmeye, yeniliklere açık olmaya ihtiyacı vardır. Özellikle de bu yeni değerler, yeni kavramlar, yeni gelişmeler ve değişimler karşısında öğrencinin girişimci bir tavır sergilemesi kaçınılmazdır. Ayrıca geçtiğimiz yüzyılın sanatını kavrayabilmesi ve yaratıcılık adına öğrenme sürecinde öz düzenleme yapabilmesi sanatçı-öğretmen adayları bir öğrenci için oldukça önem taşımaktadır. Bunların yanında sanat eğitimi süreci de bireysel özelliklerin ve farklılıkların dikkate alınarak, herkesin özgür çalışmalar yapabileceği bir yapı taşınmalıdır. Bu yapı da ancak “Aktif Öğrenme” yöntemleri ile oluşturulabilir.

Bu düşünceler doğrultusunda araştırmam süresince aktif öğrenme ve yöntemlerine ilişkin teorik bir alt yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmam sırasında 2003-2004 öğretim yılı içerisinde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Bölümü Yrd. Doç. Mukadder Çağlar atölyesinde 3. sınıf öğrencileri ile aktif öğrenme uygulamaları yapılmıştır. Bu uygulamalar tez danışmanı hocam Yrd. Doç. Mukadder Çağlar ve tarafımca hem kuramsal derslerde hem de uygulamalı resim derslerinde yürütülmüştür. Uygulamalar her öğrenci üzerinde istenilen sonucu vermemiştir.

Anahtar Sözcükler: Aktif öğrenme, öz düzenleme, sanat, sanat eğitimi.

SUMMARY

The increasing of the productivity with the use of active learning method in drawing lessons coming within the scope of a course of reformation in Department of Fine Arts at the Faculty of Education: A pattern from an artist's studio.

Seyhan TERZIOGLU

Nowadays everything including technology is in a rapid change and development. Besides, art is included in this scope. Today artists are able to form Works by utilizing every science, every technique and also all sorts of materials without no longer caring about the terms "art and artist". In a sense, the ability to catch up with the age thanks to improving technology via to keep up with it, briefly the ability to capture the rhythm of life means being of more importance for art. Hence, it isn't wrong to consider the fact that traditional learning methods in teaching art won't make it possible for us to be able to catch up with the age. Therefore, a trainee artist who is trained to teach art is in need of improving herself/himself much better and being open to the novelties. Particularly, in view of these new values, new concepts, recent developments and changes, it is inevitable that a student exhibits a kind of enterprising manner. Separately, for one to be able to conceive of the art of the previous century and to be able to make a self-discipline in during the process of learning for the sake of creativity. Most matter to a trainee artist trained to teach art. In addition to this, the procedure of teaching art ought to have a structure which everybody will be able to make self-studies. By paying attention to the individual characteristics and differentiations. That is, this structure can be formed by means of the methods of "Active Learning".

As far as these thoughts are concerned in the course of my research, a theoretical substructure regarding active learning and its methods has been tried to form. Also during my research, in the school years of 2003 and 2004, Assistant Professor Mukadder Çağlar, lecturing in art, (Dokuz Eylül University, Faculty of Education in Buca, Department of Fine Arts and Drawing) studied the applications of active learning with third-grade undergraduates in her studio. These applications had been followed by my dearest

counterpart, thesis consultant Assistant Professor Mukadder Çağlar and me in both theoretical lessons and applied drawing lessons. The aforementioned applications hadn't resulted in the desired outcome upon every student.

Key Words: Active learning, self-discipline, art, teaching art.



1.GİRİŞ

Ülkemizde, özellikle son yıllarda eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Gittikçe gelişen teknoloji ve bu gelişen teknolojiye uyum sağlayacak bireylere artık daha çok gereksinim vardır. Bu yüzden eğitimin kendisi kadar eğitimde uygulanan yöntemler de çok önem taşımaktadır. Eğitimin, geleceği biçimlendirmede en önemli unsurlardan birisi olduğu düşünülürse eğitimde uygulanacak yöntemlerin ne denli önem taşıdığıнын boyutu anlaşılabilir. Bu yüzden ki yeni bir yüzyılın eşliğinde bütün dikkatler eğitim üzerinde her zamankinden daha fazla yoğunlaşmıştır.

Biyolojik olarak insana özgü yetilerle dünyaya gelen insan yavrusunun “insanlığa aday” birisi olduğu bilinen bir gerçektir; onu topluma kazandıran da eğitim. Öte yandan, bütün bir insan soyunun yazgısı da söz konusudur: Hayvan içgüdüleriyle varlığını sürdürüyor; insanların oluşturduğu toplulukların sürekliliğini sağlayan ise, eğitim. Eğitim, toplumdaki kültür birikimini, başta genç kuşaklara olmak üzere bu görevi önce okulda aktarmaktadır. Eğitim, ne var ki, eski kuşakların kendi tıpkı benzerlerini üretmek için giriştikleri çabaların tümü aslında. Ancak, konu hiçbir zaman burada noktalanmamıştır; düşünürler, filozoflar yeni kuşakları belli bir “ideal insan” modeline göre yetiştirmenin yollarını aramakla uğraşmışlardır. Filozoflar, eğitime hak ettiği yeri hep vermişlerdir. Örneğin Kant, sorunun önemini şöyle belirtir: “İnsanoğlunun, iki buluşu vardı ki bunlar en güçleri arasında yer almaktadır; insanları yönetme sanatı ile onları eğitime sanatı”. Toplumda yer alan ideolojiler de işin içine girince, egemen sınıflar, kendi değerlerini dayamak için, kendi eğitim sistemlerini yaratmışlardır. Böylece eğitim, toplumlarda her zaman önemli olmuştur (Tanilli, 2004: 5).

Öncelikle de terimin etimolojisinden başlamalı. Eğitimin kimi Avrupa dillerindeki karşılığı olan örneğin Fransızca’daki “éducation”, Latince’den geliyor ve kök diye iki kelime üzerinde duruluyor (Tanilli, 2004: 5):

Educere, “çıkarmak”, “dışarıya koymak” demek; diğeri educare ise, hayvanları ya da bitkileri yetiştirme ve giderek çocuklara özen gösterme anlamında kullanılmaktadır. Etimoloji çoğu kez ipucu verir; ama iki kökten ikincisi, sonunda terim olup çıkmış. Ne anlama gelir “eğitilmiş insan”? Kendine hakim, toplumda

sirasının ve yerinin bilincinde ve soğukkanlılığını da korumayı bilen bir kişi!(Tanilli, 2004: 5).

Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim, her zaman felsefenin konusu olmuş ve bu bağlamda bir takım felsefi sistemler, ideolojiler ve kuramlardan hareket edilerek sürekli tartışıla gelmiştir. Bunun böyle olması kaçınılmazdır. Felsefenin anlamında da, insanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine düşünmek yatmaktadır. Ancak yukarıda sözü geçen “eğitilmiş insan” deyiminin de tanımını tartışılabilir.

Olivier Reboul, felsefe ile eğitimin iç içe iki gerçek oluşundan yola çıkarak, Eğitim Felsefesi adlı bir eser meydana getirmiştir. Bu eserinde, eğitim konusunda aydınlık getirmede, eğitimle eş anlamlı olan kelimelere başvurmayı en iyi bir yol olarak düşünmüştür. Bu açıdan elimizde şu üç kelime var ona göre: Yetiştirmek, öğretmek ve yetkinleştirip olgunlaştırmak. Gerçekten “yetiştirmek”, temeli ailede başlayan dar anlamda eğitimidir. Bir kendiliğinden eğitimidir bu: Bebeğini kundaklayan bir annenin onu eğittiği düşünülmektedir; çünkü bir başkasının bilincini, her şeyden önce dilini, ilişki yeteneğini uyandırır; ne var ki anne, bunu programlayarak yapmaz, dahası bilmez de bu programlamayı. Ancak, annenin şefkati eğiticidir, bilmeden sürdürür.” Öğretmek” ise tersine, bilerek eğitmektir ve bir kurumda gerçekleştirilir; amaçları açık-seçik, yöntemleri az çok kurallara bağlanmıştır ve bu işte uzman kişiler kullanılır (Tanilli, 2004: 6).

Bu açıklamalar doğrultusunda, yetiştirme ile öğretmenin birbirinden farklı, kimi zaman bağımsız etkinlikler olduğu açık seçik görülmektedir. Gerekli de olsalar, her ikisini aynı zamanda yapmak ve tek bir kişiye bırakmak güçtür. Ana-baba, bilgili de olsalar, çocuklarını okutup öğretmekte, onları yetiştirmekte yeterli değildirler; çünkü fazla sabırsız, sinirli ve tutkulu oldukları zamanlar olabilir. Buna karşılık, bir öğretmen ne bir baba ne de bir ikinci annedir; rolleri ne sevmek ne de kendilerini sevdirmek değil, bir şeyleri öğretmektir.

Aynen alıp ”Yetkinleştirip olgunlaştırmak”, oldukça gözde bir terim olsa da çoğu kez bir polemik aracıdır; “kitabileşmiş, kuruyup kemikleşmiş bir eğitim”in karşısına, insansallaştırma, “kendi olmayı öğretme”, yüceltip olgunlaştırma çıkarılır.

İster teknik, mesleksel, askeri ya da sportif olsun, yetkinleştirip olgunlaştırmanın amacı, bireyi sosyal göreve hazırlamadır. Öğretimin amacı, ya da en azından konusu ise, bir sosyal görevdir (Tanilli, 2004: 6).

Ancak, yetiştirme, öğretme, yetkinleştirip olgunlaştırma, dışarıdan eşanlamlıymış gibi gözükabilir. Fakat aslında bağımsız kavramlardır. Onlar somut olarak birleştirilseler de yine de birbirine zıt gerçeklikler arasında yer alırlar. Zamanımızın aşırı uzmanlaşma eğilimi karşısında, eğitim, ister istemez “patlayıp parçalanmış” bir eğitimidir; ya da böyle bir birlikten hiç bahsedemeyecek miyiz? Şöyle söylemeli: Eğitim, ister ailede yetiştirme, ister okulda öğretim ya da bu konuda yetkinleşme şeklinde olsun, bütün bu hallerde “öğrenilir”. Vurgulandığı üzere “öğrenme”, eğitimin özüdür: Gerçekten, hangi alanda öğrenilirse öğrenilsin herhangi bir şey öğrenen kimse, her zaman ve en azından yurdunda “en iyi” olmayı da öğreniyor. Öyleyse nedir bu “en iyi” olmak? Şu: Herkesin kendinde taşıdığı insan olma yeteneklerini geliştirmek! Eğitim, Olivier Reboul’un açıkça belirttiği gibi, doğuştan son güne değin, her alanda, “insan olmayı öğrenmektir” (Tanilli, 2004: 6-7)).

“İnsan olmayı öğrenmek”: İşte eğitim Tanilli’ye göre (2004: 7) gerçekte budur! Bu gerçeğe götürmek için şu gerçeklerin de hatırlatılması gerekliliğini düşünür: Antropolojiye göre, insanın, “vaktinden önce doğmuş” bir hayvan olduğu düşünülmektedir. Organizması, özellikle sinirsel bağlantıları yarıda kaldığı için, küçük bir hayvanın tersine, her şeyi öğrenir ve öğrendiği sürece de başkalarına, yetişkinlere bağımlıdır. Yine Tanilli’nin (2004: 7) belirttiğine göre insan bilimlerinin bir açıklaması da şu:

Bugün dünyaya gelmiş bir çocuk, tarih öncesi çağlarda doğmuş bir bebekten hiçbir noktada farklı değildir. İnsanlığın yüzyıllar boyunca kazandığı, doğal olmayıp “kültürel”dir; bir başka deyişle, miras yoluyla değil eğitimle geleceğe taşınmıştır kültürün varlığı söz konusudur. Kısacası, insanı insan kılan her şeyi, dili, düşünceyi, duyguları, teknikleri, bilimleri, sanatları, ahlakı, insan “öğrendi”. Bunu şu şekilde ifade etmek de yanlış değildir: “insanlığa aday” olarak dünyaya geliriz; insanlığın kültürel birikimini eğitimle öğrenerek “insanlaşır”ız.

Eğitimin içeriği, bir yüzyıldan ötekine ve toplumdan topluma değişkenlik gösterir. Yeni nesillere tutum ve değerlerin yeterince yerleşik bir çekirdeği aktarılmadığı zaman, çok hızlı değişimlerin toplumu parçalama eğilimi göstereceği

ve toplumun amaçlarında geniş bir belirsizlik ortaya çıkacağı hesaba katılmalıdır. Toplum değişiyorsa eğitim de değişmelidir. Ancak, eğitime zorunluluğu evrenseldir, çünkü insana hastır o. İnsanın doğası eğitilmeyi gerektirse de; eğitimin her şeyi yapamayacağı yine insan doğasının gereğidir. Buna karşılık eğitim her şeyi yapamasa da onsuz da hiçbir şey mümkün değil.

Bütün bu söylediklerimizden sonra eğitimin amacını da çıkarıp şöyle diyebiliriz: Herkese, gerçekten “insansal bir kültür” ün bağrında kendi doğasını gerçekleştirmek! Bu amaç ulaşılması zor bir hedef gibi görünse de , eğitimi, bir doktrin ya da bir inancın doğrultusunda bir araç haline getirmekten koruyan tek çaredir(Tanilli: 2004, 7).

Eğitim sosyolojik açıdan incelendiğinde, toplumsal ilişkilerin incelenmesi olarak görülür. Toplumsal ilişkiler de eğitim sürecinin bütünüdür. Eğitimle toplumun ilişkisi, bir toplumsal süreçle daha geniş bir sosyal sürecin ilişkisidir. Aslında eğitim kuramı, tarihsel, psikolojik, sosyolojik yönleri olan bir toplumsal sürecin incelenmesi olarak düşünülmelidir (Kaplan, 1999: 15).

Bu bağlamda eğitimcinin üzerine düşen oldukça fazla görev bulunmaktadır. Eğitimin, aslında yaşam biçimine dönüştürülmesi gerçek alınacak olursa, eğitimde uygulanacak yöntemlerin önemi daha da bir artmaktadır. Sürekli değişen teknoloji ve ilerlemelere ayak uyduracak bireylerin artık geleneksel yöntemlerle yetişebileceğini düşünmek fazla iyimser davranmak olur. Günümüzde artık yaşam boyu öğrenen bireylere daha çok ihtiyaç vardır. Çağı yakalamak da ancak kişinin sürekli olarak kendini yenilemesi ile mümkün olacaktır. Böyle bireylerin yetişmesi de eğitimde “aktif öğrenme” yöntemlerini uygulamakla sağlanabilir. Aktif öğrenme yöntemleri ile bireye, öğrenme sürecinde kendinden kendisinin sorumlu olması bilinci kazandırılacaktır.

Ancak şu da bir gerçektir ki, değişim ve gelişim içerisinde sanat da bulunmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz bilgi çağında sanat eğitimi alan sanat öğrencisinin, sanatsal gelişim kaynaklarını ve onları oluşturan nedenleri iyi araştırması ve bugüne kadar gelinen aşamayı aşması gerekmektedir. Bu bağlamda yeni durumlara, değişik olgu ve olaylara açık, onları kavrayabilen bir yapı

geliştirmek zorundadır. Bu da ancak aldığı eğitim sırasında kendisine uygulanacak aktif öğrenme yöntemleri ile başarılacaktır.

1.1. Eğitim

Eğitimin çeşitli tanımları yapılabilir ve bu tanımlar yapılırken de eğitime birtakım görevler yüklenir. Öncelikle eğitimin kültürle olan ilişkisi ve bu anlamda eğitimden beklenenler konusuna değinilebilir.

İnsanın yaptığı her şey kültürün bir parçasıdır. İnsan doğal olarak bir sosyal hayvandır, üreticidir, yaratıcıdır ve toplam sosyokültürel sistem insanın ürünüdür (Fichter, 1990: 130). Eğer kültür insan ürünü ise o halde insanın grup ya da toplum içindeki sosyal etkileşimi, onun dili, iletişimi, sosyalleşmesi (Rıza, 1996: 242) ile de yakından ilgilidir.

Eğitim çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir. Onu kademe kademe kültüre, yani insanı hayvandan ayıran şeye götürebilecek süreçler ve usuller bütünüdür. İnsan türü, biyolojik olarak diğer canlı organizmalar gibi ürer. Biyolojik üreme/biyolojik açıdan ortaya çıkma, aynı zamanda kültürel üreme değildir. Yaşayan ve bir kültürü paylaşan henüz tam olarak sosyalleşmemiş bir insan derece derece bir kültürün alıcısı haline gelir. Kişiler ve sosyal kurumlar gencin kültürleşme süreci için gereklidirler. Bir aile, akran grubu, topluluk, massa medya dediğimiz iletişim araçları ve devlet birey üzerinde biçimsel olarak etkilidir. Başka kişilerle birlikte yaşarken, deneyimsiz olan çocuk onlarla nasıl ilişki kuracağını öğrenir, onların tavırlarını, davranışlarını ve dillerini örnek alır. Eğitim kuramcıları ve filozoflar insanların ve toplumların etkileşimlerinin eğitimsel rolünü artık kabul ederken insan potansiyeline katkıda bulunan sosyal düzenin ana hatlarını belirlemeye çalışmaktadırlar (Guttek, 2001: 5).

İnsanın kendinden aşağı düzeydeki hayvanlarla paylaşmadığı birtakım kolektif hayat şartlarından doğan belirli, sosyal ihtiyaçları vardır. Çocuk, toyluk devresinde kendini içinde bulunduğu coğrafi ve sosyal çevreye uydurmayı öğrenmek durumundadır. Bu uyum ise, hazır olarak bulduğu ve geliştirdiği kültürü paylaşması

ile gerçekleştirilebilir. Bu arada o, kültürüne ait teknik ve pratik bilgi sistemlerine ait koordine edilmiş sosyal sezgi ve değerlerini kazanır (Erdentuğ, 1981: 8).

Her toplum, kendi varlığını korumak ve geliştirmek için varlığının devamlılığını sağlamada önemli rol alacak insanlara sahip olma eğilimini hep sürdürecektir. İnsanın korunma içgüdüleri toplumlar için de geçerlidir. Bilim adamlarına göre engellenme, kaygı, güvensizlik ve yalnızlığa karşı bir çare arayan insanlar topluluk hedefine ulaşmaya uğraşmaktadırlar. Ancak toplum için eğitim, bireyi toplumsal amaçlar doğrultusunda bir şartlanmaya itmekte ve temel insani değerlerden kolayca kopmasına ya da kendisine zorla kabul ettirilen davranış kalıplarına uyarken bunalıma sürüklenmesine yol açabilmektedir (Fichter, 1990: 65).

Bir toplumun tüm yaşam biçimini ifade eden kültürle, toplum yaşamının yaşanmak amacıyla öğrenilmesi olarak tanımlanabilecek olan eğitim arasındaki ilişkinin yakınlığı açıkça görülmektedir. “Eğitim bir toplumun tüm kültürüne dayanır” diyen Ottaway, eğitimle kültür arasındaki ilişkiyi çarpıcı biçimde vurgulamaktadır. İki değişken olarak ele alındıklarında, kültürün bağımsız, eğitimin bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Kuşkusuz buradaki bağımlılık ve bağımsızlık görelidir. Eğitimin niteliği çoğu kez kültürel değerler tarafından belirlenir. Örneğin demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak seçmiş bir toplumun eğitim sisteminin niteliği, otoriter bir toplum yapısının eğitim sisteminin niteliğinden farklıdır. Birisinde yaratıcı ve eleştireci düşünme ve ifade etme özgürlüğü gibi, demokratik değerlere dayalı bir eğitim söz konusu iken, diğerinde katı bir disiplini ve kesin bir uyumu vurgulayan bir eğitim görülür (Badavan, 1978: 79).

Bir kültür aktarma ve yenilik aracı olarak işlev gören eğitimin, bu işlevlerinin niteliği, eğitime yön veren değerler tarafından belirlenir. Bu değerlerin yeniliğe açıklığı ölçüsünde, eğitim, yenilikçi bir etken olarak işlev görür diyebiliriz (Badavan, 1987: 79).

Kültür aktarma, çok önemli bir toplumsal gereksinimdir. Toplumun genel kültürel varlığını sürdürmesi, toplumsal bir zorunluluktur. Çünkü çok sayıda kişinin sosyal davranışlarını sistematize eder (Fichter, 1990: 137). Toplum için yaşamsal bir önem taşıyan bu gereksinimin karşılanmasının sağlıklı bir yolu, bunu toplumsal bir

girişim ve görev olarak kabul etmek devlet tarafından yürütmektir. Kültürel kalıtın aktarılmasında katı bir politika izlenmesi yerine, temel kültürel kalıtın ve geleneksel değerlerin sürekli kılınması ile çağın gerektirdiği değişme ve yenilik arasında ussal bir denge kurulmalıdır. Bilindiği gibi, bilimsel bilginin zenginleşmesi ve yeni boyutlar kazanması, tarımsal ve endüstriyel yaşamdan aile yaşamına kadar, yaşamın çeşitli yönlerini etkilemekte ve yeniden düzenlemelere neden olmaktadır. Yeni durumlar yeni davranış kalıpları, örüntüleri gerektirmektedir. Eğitim, bu yeni davranış örüntülerinin oluşturulmasında da önemli rol oynamaktadır. (Badavan, 1987: 79-80).

Eğitim sisteminden, temel kültürel değerlerin yeni kuşaklara sistemli bir şekilde aktarılmasının yanı sıra ulusal değerlere bağlı, çağdaş bilim ve teknolojinin ürünü olan bireyleri yetiştirmesi beklenmektedir. Başka bir deyişle eğitimden bugünün devingen dünyasına uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmesi istenir.

Görüldüğü üzere eğitimin kültür öğelerini sistemli bir şekilde gelecek nesillere aktarmak gibi önemli bir görevi var. Ancak şunu da eklemek gerekir. Çağımızda teknoloji son derece ilerlemiş durumdadır. Bilime olan inanç, yenilik ve değişmeye olan istek, teknoloji toplumunda, eğitime verilen değer gittikçe artmasına neden olmuştur. Eğitim ve öğretimin gelişmesi de bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesine neden olmaktadır. Dolayısıyla teknolojik anlayışın geleneksel anlayışa göre daha üstün olduğunu düşünmek yanlış olmaz. Birey, okul kurumunun dışındaki bir ortamda da bir yolculuk yapmaktadır. Etrafında onu etkileyecek yığınla uyarı bulunmaktadır. Basın, radyo, televizyon, internet bunlar arasında sayabileceklerimiz. Bunlar aracılığıyla da yığınla şey öğreniyor. Artık, eğitim bu durumda salt aktarıcı bir öğe olamaz. Kişinin bugün ister okul içerisinde olsun isterse okul dışındaki ortamda olsun yaptığı, tasarladığı her şeyin altından içinde bulunduğu toplumun ya da grubun kültür etkilerini görmek mümkündür. Çocuğun yetişkin bir birey olduğunda bunları sentezleyip yaşamına uyarlaması da olasıdır. Yüzyılımızın eğitim sistemiyle insan her alana yayılmak isteniyor. Belki de eğitimin amacı zaten belli bir kültür ortamı içerisinde yer alan bireyin, okul ve okul dışı diye iki ayrı ortam oluşturmaksızın bu ikisi arasında kurulan dengede yer almasını sağlamaktır. Çünkü eğitim, yalnızca okullaşmayla sınırlandırılmaz. Unutulmamalı ki başka yerlerde, başka kültürler ve dinler de bulunmaktadır. Artık teknoloji sayesinde, her şeye ulaşmak kolaylaşmış, her şey bilindir kılınmıştır. Bu yüzden kişi, sürekli başka etkenlerin tesiri altında da bulunabilmektedir. Kişi

sahip olduğu birtakım değerlerle geldiği okulda, edineceği yeni bilgilerle, bunların hepsini harmanlayıp yaşama uyarlayabilme yeteneğini kazanmalıdır. Birey, toplum fikriyle kendi fikirlerini ilişkilendirebilme yeteneğini kazanabilmelidir. Günümüz eğitim sistemi kendine dűřen görevi bu şekilde en iyi yerine getirmiş olur. Aksi taktirde eğitim, birbirinin benzeri kişiler yetiştirmekten öteye gidemezdi. Gerçi günüümüzde ne kadar çağdaş bir eğitime yaklaşıldığı da tartişılır bir konu.

19.yy. klasik sosyologları da kuramsal olarak kendi sistemlerini geliştirirken eğitim olgusuyla da ilgilenmişlerdir (Kaplan, 1999: 16). Fakat bu sosyologlar, toplumun bütün olgu, olay ve süreçlerini toptan bütüncül bir yaklaşımla ele alıp genel kurallara ulaşmak, gözlemden çok ilkelere bağlı kalmak eğilimleri yüzünden, başka bir deyimle, mikro sosyolojiden çok, makro sosyolojik bir yaklaşımı benimsemelerinden dolayı “Eğitim” sürecini de sübjektif nitelikte çözümlenmekle yetinmişlerdir (Tezcan, 1988: 6).

Klasik sosyologlardan Lester Ward, eğitimin toplumsal gelişmedeki önemine değindi. Daha sonra John Dewey, eğitim sistemini toplumsal değişmenin doğrudan aracı olarak gördü. Emile Durkheim, eğitimde bilimsel metodolojinin kullanılabileninde direnip, çocuğun toplumsallaşmasında okulun artan önemi üzerinde durdu. Ona göre eğitim, temel toplumsal kurumlardan birisidir. Temel kurumlar toplumsal uyumu ve birliği geliştirir ve korur. Eğitim de bunlardan biridir. Eğitimin özel işlevi, genç kuşağın metodik olarak toplumsallaşmasıdır. Bununla ifade edilen ise, çocukta, çağdaşlığa uyum sağlamasını sağlayacak muayyen değerler ve muayyen entelektüel ve fiziksel beceriler kazandırmaktır (Tezcan, 1988: 6).

Mill, Kant, Herbart ve Spencer gibi düşünürlerin eğitimin amacının bireyin yeteneklerini en yüksek olgunluk derecesine çıkarmak olduğu ve bireyi temel alma görüşlerine karşılığ Durkheim, eğitimin genç kuşağın toplumsallaştırılması olduğunu belirtir. Anlaşıldığı gibi toplumun istediği biçimde yetişmiş insan söz konusudur ve bu nedenle eğitim, toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmelidir. Özetle, Durkheim, eğitimde toplumun göz önünde bulundurulmasına ağırlık vererek, eğitimin toplumsal oluşuna dikkati çekmiştir (Tezcan, 1988: 7).

Alman sosyologu Max Weber ise sanayileşmiş ve teknolojik bir toplum içinde eğitimi ele almıştır. Eğitsel kurumların gelecekte toplum için yüksek derecede eğitilmiş uzmanlar yetiştireceğini ileri sürmüş, eğitimi, birey ve grupları özel bir yaşam biçimine hazırlayıcı olarak görmüştü. Karl Mannheim ise, Weber'in etkisinde kalmıştır. Eğitimle ilgili çalışmalarında da daha çok Durkheim'in etkisi görülür. Eğitimin sadece toplumsal kurumlar tarafından mümkün olabileceğini söyler. Mannheim'e göre eğitimin amaçlarından birisi de, birlikte yaşayan insanların daha başarılı olarak yaşamalarını sağlamak için onlara yardımcı olmaktır. Eğitimin dinamik bir süreç olduğunu kabul eder. Bu dinamiklik, hem bireylerin uyarlanarak gelişimi, hem de değişen ve gelişen çevre bakımından iki yönlüdür. Ona göre toplumda temel eğitim aracı topluluktur (Tezcan, 1988: 8).

Bu açıklamalardan anlaşılıyor ki, klasik sosyolojik görüşler, eğitimi, toplumun bütünüleyici bir parçası olarak ele almışlardır. Toplumun biçimleniş ve işleyişinde eğitimin önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla toplum içinde insan eğitim yolu ile yaşama hazırlanmaktadır.

Server Tanilli'nin (2004: 7) doksanlı yıllarda Jacques Delors'un başkanlığındaki bir komisyonun hazırladığı rapordan aktardığına göre, eğitim şu temellere oturtuluyor:

Tanımayı, yapmayı, birlikte yaşamayı ve var olmayı öğrenmek! Tanımayı öğrenmek için, yeterince geniş bir genel kültürü belli konularda derinliğine çalışma imkanı ile uzlaştırmak önemlidir; yapmayı öğrenmek için, okulla iş arasında bir ilişki kurmak gerekecek; var olmayı öğrenmek, büyük bir özerklik ve yargılama yeteneğine bağlıdır ki, kolektif yazgının gerçekleşmesinde kişisel sorumluluğun güçlenmesiyle at başı gidecek ve yirmi birinci yüzyıl herkeste arayacak bunu. Son olarak, birlikte yaşamayı öğrenmek, "öteki" insanları, onların tarihlerini, geleneklerini ve manevi dünyalarını öğrenerek oluşacak. Geleceği yakalama ve uyumsuzlukları savuşturacak ortak tasarıları gerçekleştirme anlayışı böyle yaratılabilir.

Yine Server Tanilli'nin (2004:5-7) bu kez 1972'de, Edgar Faure'un başkanlığındaki bir komisyonun hazırladığı rapordan aktardığına göre; eğitimi, bütün bir yaşama yaymak ve toplumun bağrına oturtmak gerekir. Hızla değişen dünya kadar, mesleki yaşamdaki dönüşümlere de böyle uyulabilir. Böylece eğitim, toplumdaki değişikliklere sürekli uyarken, insansal deneyimin kazanımları da nakledilmiş olacaktır. Ama eğitimi bütün yaşama yaymak, çeşitli durakları, geçişleri

savsaklama anlamına gelmemeli: Temel bilgilerin, yani okumanın, yazmanın, hesaplamanın yeri her zaman önemlidir. Klasik eğitim ile okul dışı yaklaşımlar birleşerek, çocuk, eğitimin üç boyutunu, ahlaksal ve kültürel, bilimsel ve teknolojik, ekonomik ve sosyal boyutlarını edinmiş olacak.

Eğitim nerede, hangi ülkede olursa olsun, reform ihtiyacı içerisindedir. Gençlerde bilgiye erişmenin biçimleri değişti. Artık, aile ve okul gibi araçların yanında bireyi başka şeyler de bilgilendirmeye başladı. En başta medya onları bilgilendirirken, merakla itip onlarda heyecan yaratıyor. Ama bunu yaparken de bireyi düzensizleştirdiğine katılmamak mümkün değil.

Eğitimin görevlerinde biri de, gençlere, içinde yaşadıkları toplumu değiştirmenin ve bunun için de, ilerleme ve sosyal değişmelere egemen olmanın araçlarını vermektir. Bunu verebilmenin yolu, öğrenciye tanınacak bağımsızlıktan ve karşılaştırma, çözümlenme, sentez ve deneme gibi değişimi gözlemleme yöntemlerinin kazandırılmasından geçiyor; onların yanı sıra, modern toplumlar için oldukça gerekli olan sosyal değiş tokuş ve karşılıklı görüşüp tartışmadan da geçiyor (Tanilli, 2004: 8).

Günümüzde eğitim sistemlerinde değişimin emredici çağrısı karşısında başarı şansı, kuşkusuz bir yerde öğreticide gelip düğümleniyor. Öyle olduğu için de, öğretici görevlerini yeniden günün koşullarına uydurmak zorundadır. Tanilli'ye göre (2004: 8) çağdaş okul bağlamında, öğretmek, her şeyden önce bir yaratma, düşünme ve eylemde bulunma işlevidir.

Bu, öğrenen durumundaki insanla bir karşılıklı etki eylemi, bilgiye ve aklın yapıcılığına götüren bir aracılık, bir öncülük, bir yol göstericilik eylemidir de. Okulda okutulanlar ve onların yöntemi üstüne de büyük Fransız düşünürü Edgar Morin'in belirttiği gibi, çağımızda bilimler gitgide daha fazla birbirine kapalı bölmeler halinde ve gitgide karmaşık sorunlar çıkarıyor karşımıza. Kurumlarda düşünce alışkanlıklarının büyük direnişiyle karşı karşıyayız. Birbirine sırtını çevirmiş bölmeler halinde duran bilgiler, kafalar için zararlıdır. Özellikle orta öğretimdeki öğretmenlerin bağlı oldukları bilim dallarını daha geniş bütünlük içinde birleştirmeleri gerekmektedir. Diğer taraftan, çocuklara bilgiyi sunuş biçimimiz

çağımıza uygun değildir. Montaigne, daha on altıncı yüzyılda, “iyi kurulmuş bir kafa, tıka basa doldurulmuş bir kafadan daha değerlidir” diyordu. Oysa, eğitim düzenimiz hala “tıka basa doldurulmuş” kafalar yetiştirmeye yönelik. Bunlarla çağı anlayıp yakalamaya imkân yoktur. Daha da açık söylemek gerekirse, çözmemiz gereken birbirine bağlı ve dünya çapında sorunlarla, gitgide parçalı, birbirinden kopuk bölümlere ayrılmış biçimimiz arasında bir çelişme vardır. Bu düşünme biçimiyle, doğru bir bilgiye varılamayacağı gibi ciddi bir eğitim de mümkün değildir (Tanilli, 2004: 8-9).

1.1.1. 20.Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim

Toplumların gelişmesinde de tıpkı insanın gelişmesinde olduğu gibi sonraki olaylarla önceki olaylar arasında ciddi bir ilişki vardır. Bu ilişki doğa olaylarında olduğu gibi kesin bir sebep-sonuç ilişkisi olmasa da çoğunlukla toplum hayatında olayların meydana gelişinde tesadüflerden daha belirleyici olan, o olaylarla ilgili önceki toplumsal yaşantılardır. İnsanlığın yeryüzündeki çok uzun serüveni içinde ard arda gelen pek çok olay birbirinin sebep ve sonucudur. Bu olaylar zamanla insanlığın ortak mirası ve hafızasını oluştururlar. Bu açıdan bakıldığında yirminci yüzyıl kendisinden önceki dönemlerde başlamış olan sosyal ve siyasal olayların bir bakıma sonuçlarının alındığı ya da tamamlandığı bir dönemdir denilebilir. On dokuzuncu yüzyıl içinde başlayıp gelişen pek çok olay yirminci yüzyıl başında sonuçlanmıştır. Bunlar arasında en fazla dikkat çekenleri şöyle sıralayabiliriz:

—İmparator, kral veya sultan gibi gücü temsil eden ve bunu çoğunlukla tanrı adına yapan biri tarafından yönetilen büyük imparatorluklar yıkılmış veya yönetim şekillerini değiştirerek ulus devletler ortaya çıkmıştır (Oktay, 2001: 16).

Batının çağ değişimini yaşadığı bir dönemde Atatürk devrimi, derine inmeyi, hakikat anlayışında ve düşünce tarzında kökten bir değişmeyi zorunlu görüyordu. “Hakikat”, Doğuluya göre, her türlü değişikliğin üstünde ve ötesindedir. İslam dini “değişmeyen hakikat” anlayışını Musevilikten almış ve onu benimsemişti. Hakikat Müslümanlıkta Tanrı buyruğunda belirir. Doğmaların kırılması, medreselerin kapatılması, nakil geleneğinin yıkılması, İslam dünyasında ilk kez Türkiye’de

Cumhuriyet döneminde başlar. Hakikatın bir veri olmayıp onun kazanılması gereken bir değer olduğunu bu devrim bize öğretti. Verilmiş hakikatler bizi tek yönlü düşünmeye alıştırmıştı. Ancak tek yönlü düşünmeyle dünyayı tanımak şöyle dursun, kendimizi bile tanıyamayacağımız bir gerçektir ve biz bu gerçeği bu dönemde öğrendik. Yahya Kemal, Fransa'ya gidip başka bir kültürle ilişki kurduktan sonra kendimizi anlayabildiğini söylerdi. "Fransız sembolistleri" derdi, "bana kendi edebiyatımızın ne olduğunu, onun anlamını ve değerini öğretti (İpşiroğlu, 1979: 139-141).

—İmparatorlukların kendi toprakları dışındaki ülkeler üzerinde egemenliğine dayalı sömürgecilik faaliyetleri giderek azalmış veya çok kere ekonomik bağımlılık şeklinde yön değiştirmiştir (Oktay, 2001: 16).

—Yüzyılın başında ve ortasında yaşanan savaşlar, özellikle Avrupa'yı alt üst ederken, dünyanın diğer yörelerindeki devletleri de etkilemekten geri kalmadı. Türkiye Cumhuriyeti de bu savaşların acı sonuçlarını yaşamak ve varlığını sürdürebilmek için hem içteki hem de dıştaki düşmanları ile savaşmak zorunda kaldı. 1945'ten sonra dünya adeta iki blok şeklinde kutuplaşırken her iki kutup ta gücünü özellikle silah teknolojisini geliştirmede ve uzay yarışında kullandı. Yüzyılın ikinci yarısından sonraki mücadele Rusya'nın dağılması ile sona ererken, pek çok bölgesel savaş ve çatışma, açlık ve yoksullukla varlığını sürdürmeye devam etti (Oktay, 2001: 16)

—Dünyada barışı sağlamak için tüm ülkelerin kabul edebileceği ortak ilkeleri oluşturmak için Birleşmiş Milletler teşkilatı kuruldu. Bu teşkilatın çalışmaları sonucunda tüm üye ülkelerin benimsediği İnsan Hakları Bildirgesi hazırlandı (Oktay, 2001: 16).

—İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, eğitim hakkının insanın temel bir hakkı olduğunu ilan etmiş, böylelikle eğitimin insan kişiliğinin tam anlamıyla açılıp serpilmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini hedef alması gerekliliğini savunmuştur (Tanilli: 2002: 444).

Tarımdan sanayiye geçişle standartlaşmaya doğru gidiş, batı toplumlarında endüstri dünyasının en karakteristik yanıydı. Oturulan evler, kullanılan eşya, yaşam biçimi giderek standart ölçülere ve örneklerle uydurulmaya çalışılıyordu. Endüstri çağının yaşam üslubu eşitliğe dayanıyordu ve dolayısıyla ayrıcalık tanımıyordu. Giyim kuşamdan, kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerine, en yüzeysel olandan dostluk ve sevgi gibi en yüksek değerlere kadar her şeyde sosyal norm ve törelerin etkisi duyuluyor, dünyanın her bir yanını saran moda salgını, kişisel özellikleri hatta etnik ve cinsel ayrılıkları bile maskeleyen ortak tipler yaratıyor ve bunlar durmadan değişiyordu. Bu değişmiş bir dünya idi. Bu dünya, Rönesans'tan on dokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar süren kültür geleneklerinin yıkıntıları üzerinde yükseliyordu (İpşiroğlu, 1979: 130-131).

Batıda durum böyle iken Türkiye'de devletçi ekonomik bir yapıdan, serbest piyasa ekonomisine dayalı liberal ekonomik yapıya dönüş çabaları pek çok sorunu beraberinde getirmiştir (Oktay, 2001: 17).

Cumhuriyet' in ilk yıllarında Türkiye, çoğunluğu köyde yaşayan bir nüfusa ve tarıma dayalı bir ekonomik düzene sahipti. Bugün çoğunluğun kentte oturduğu ancak, kentlileşmenin tam olarak sağlanamadığı, sanayileşme çabası içinde olan bir ülke görünümündedir. Ekonomik ve sosyal nedenlerle boşalan köyler, kapanan okullar, ciddi bir sorun olarak varlığını sürdürürken, şehre gelenlerin yerleşim, istihdam, eğitim ve sağlık sorunları günden güne bir çığ gibi büyümektedir (Oktay, 2001: 17).

Çağın başlangıcında son derece yeni teknolojiler olarak insan yaşamına giren telefon, radyo ve televizyondan sonra yüzyılın özellikle ikinci yarısından itibaren bilgisayarlar insanlar, ülkeler ve kıtalararası iletişimi çok hızlı bir hale getirmiştir. Birbirlerinin tamamlayıcısı ya da birbirleriyle rekabet halinde olan iletişim araçları da, insanlara yeni olanaklar, yeni ufuklar açmıştır (Çağlar, 1998: 14). Bu yoğun iletişim ortamı içinde, dünyanın bir ucundaki olay, diğer ucunda bulunan insanları da etkiler hale gelebilmiştir.

Daha önceki yıllarda başlayan bilimsel gelişmeler, yirminci yüzyılda artarak devam etmiş, bilimsel buluşların sonucu olarak ortaya çıkan teknoloji ürünleri insan hayatını büyük ölçüde etkiler hale gelmiştir. Teknoloji aracılığı ile bilgiye ulaşmak

kolaylaşırken, bilgiye ilk sahip olan ve onu kullanılabilir hale getiren, diğerlerine göre avantajlı duruma gelmiştir.

Eski dönemlerin en değerli insan tipini oluşturan çok bilen insan, yerini bilgiyi gerektiğinde nerede, nasıl bulabileceğini bilen insana bırakmıştır. Yine çağlar boyu bilginin değişmez ve kalıcı olduğuna inanan insan tipi, yerini bilginin kısa zamanda değişip eskidiği bu nedenle sürekli yeni bilgiler peşinde kendini durmadan geliştirmeye çalışan insan tipine bırakmıştır. Denilebilir ki “bilgi toplumu” olma yönünde adımlar atılmıştır. Bilgi toplumu olmanın sunduğu fırsatlar, her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. Bu sebeple, bilgi toplumuna dönüşme için gösterilen çabalar da giderek artmaktadır. Bilgi toplumu olmayı arzulamak önemli, fakat yeterli değildir. İnsanların kendilerinden bir parça olarak gördükleri kurumların eleştirilmesine, kavramların yeniden tanımlanmasına ve değerlerin değiştirilmesine, kısaca; değişime açık olmaları da gerekmektedir. Ayrıca, bu gibi dönemlerde ortaya çıkması kaçınılmaz olan ciddi görüş farklılıklarını, çatışma sebebi olarak değil, bireylerin beyin ürünü oldukları dikkate alınarak daha güzeli ve doğruyu bulmada yardımcı kaynaklar olarak değerlendirilmesine imkân hazırlayacak fikri olgunluğa ulaşılması da önemlidir.

Geçmiş yüzyılların itaatkâr, kendi kendine yetebilen, karar verebilen, kararlarının sonucuna katlanabilen, hak ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde taşıyabilen insan yetiştirme kavramı ile yer değiştirdi.

Bunun eğitim anlayışındaki görünür etkisi eğitim ortamlarındaki iklimin otoriter yaklaşımından kişiler arası karşılıklı etkileşime dayalı demokratik yaklaşıma doğru değişmesi şeklinde oldu.

Eğitimin içeriği de giderek hayatla daha ilişkili olmaya başladı ve çok bilen insan yerine, bilgiye kolayca erişebilmenin de yollarını iyi bilen, bilgiyi yaşamı kolaylaştırmakta bir araç olarak kullanabilen insan yetiştirme giderek ön plana çıktı.

Demokratikleşme dünyanın hemen her ülkesinde ulaşılmaya çalışılan önemli hedeflerden biri oldu. İnsanların bu yoldaki çabaları tüm dünya ülkelerinin demokratikleşmelerini sağlamadı ise de yirminci yüzyıl sonuna kadar ülkelerin

demokratikleşme çabalarına sahne oldu. Demokrasiyi bir yönetim biçimi olarak, bir toplumda halkın hiçbir ayırım gözetilmeden eşitlik, özgürlük gibi geleneksel haklar yanında eğitim, sağlık, sosyal sigorta gibi sosyal haklardan da yararlanabilmesi (Sertel, 2000: 11) şeklinde tanımlayabiliriz. Türkiye, bu konuda gösterdiği tüm çabalara rağmen henüz uluslar arası düzeyde kabul gören bir demokratikleşmeyi tümüyle gerçekleştirememiştir. Ancak şunu kabul etmek gerekir ki; demokratikleşmenin gerçekleşmesi isteğinin samimi olduğu büyük bir yurttaş grubunun varlığı da yadsınamaz.

Ülkeler kendi kültürel geçmişleri, çocuk nüfusunun genel nüfusa oranı, eğitimle kalkınma arasındaki ilişkiye verdikleri önem ve ekonomik imkânları ölçüsünde, uluslar arası sözleşmeler ve kendi anayasalarının öngördüğü şekilde temel bir insan hakkı olarak kabul edilen eğitimi zorunlu hale getirerek devlet imkanları ile her bireye olabildiğince uzun sürelerde vermeye çalıştılar (Oktay, 2001: 18).

Bilimsel buluşların özellikle tıptaki yansımaları insanlarda daha iyi tıbbi bakım yapılmasını ve dolayısıyla özellikle gelişmiş ülkelerde ortalama insan ömrünün geçmiş yıllarla kıyaslandığında daha uzun olmasını sağladı. Bugün Avrupa ülkelerinin çoğunda nüfus artış hızı neredeyse durmuş, yaşlıların sayısı giderek artmış, genç işsizlerin sayısı da azımsanmayacak bir düzeye ulaşmıştır. Ancak Türkiye için bunun böyle olduğunu söylemeyiz.

Teknoloji bir yandan hayatımızın her alanında pek çok kolaylık sağlarken, diğer yandan da bilinçsizce kullanılmasının zararları dünyanın her yerinde etkisini gösteren çevre kirliliğini beraberinde getirdi. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısı ile Sanayi Devrimi'nden beri, insan, ilerleme ve gelişme adına, doğal ortamı sistemli olarak yıkıp yok etmeye yöneldi. Ne türden olursa olsun yağma ve yakıp yıkma birbirini izledi; topraklarını altüst etti, sularını kirletti, atmosferini bozdu. Başını alıp giden bir kentleşme, özellikle tropikal bölgede ormanların yok oluşu, denizlerin ve ırmakların kirlenmesi, iklimin ısınması, ozon tabakasının incilmesi, asit yağmurları, insanlığın büyük derdidir (Tanilli, 2000: 7). Rousseau'nun (Rousseau'dan aktaran Oktay: 1966) daha on sekizinci yüzyılda ısrarla üzerinde durduğu doğaya uygun yaşam tarzı, aradan geçen iki yüzyıllık sürede yaygın olarak benimsenmediği için,

insanın doğaya verdiği zararları gidermek ve doğaya eski dengesini kazandırmak dünyanın her yanında insanların temel uğraş alanları haline geldi.

Yirminci yüzyılı yukarıda ele alınıp kısaca incelenen temel değişimlerle tamamlayan insanoğlunu yirmi birinci yüzyılda çok daha büyük değişiklikler bekleyeceğini düşünmek yanlış olmaz. Hatta bu değişiklikler geçmiştekenden öylesine farklıdır ki, Gibson'un (Gibson'dan aktaran Oktay, 1988: 19) ifade ettiği gibi "son otuz yıldaki tecrübelerden çıkarılan ders, hiç kimsenin geleceğe otomatik pilota bağlanmış gibi, programlanmış bir şekilde gidemeyeceğini göstermektedir".

Geleceğin bugünün doğrusal bir uzantısı olmamasını sağlamak için, yarını görebilmek ve daha iyi bir yaşam planlayabilmek için, bu değişim sürecinde ortaya çıkan değerleri iyi anlamak ve gelecek için alınacak önlemleri bu değerler çerçevesinde gözden geçirmek gerekmektedir. Yirminci yüzyıldan yirmi birinci yüzyıla aktarılan değerler arasında, özellikle eğitimle ilişkileri açısından; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, hayat boyunca eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenen veya öğrenen merkezli eğitim üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken konulardır (Oktay, 2001: 19).

1.2. Geleneksellik ve Çağdaşlık

Çoğu zaman kabaca "gelenek" dendiğinde belli bir yolu izleme, belli bir çerçevede hareket etme ya da daha önceden birisinin ortaya koyarak gelenekselleştirdiği şeyi devam ettirme anlaşılır (Armağan, 1992: 11).

"Geleneksellik"; bu anlamda geleneğe dayanan, eskiden beri süregelen, değişmez olguları çağrıştıran bir kavramdır. Ancak geleneksel olarak nitelediğimiz her olgunun da olumsuz ya da yararsız olduğunu söyleyemeyiz. Gelenekler veya gelenekselleşmiş olgular aslında bir toplumu, toplumdaki yerleşik zihniyeti karakterize eden önemli göstergelerdir. Eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilip devamlılıkları sağlanmış, hatta öyle ki bu gelenekler insanların toplum yaşamında kendilerini mutlaka itaate zorunlu duydukları davranış

kalıpları; toplumsal normlar takımını oluşturan denetim araçları (Tezcan'dan aktaran Kale, 1996: 3) haline gelmişlerdir.

Gelenekçilik de toplumsal kurumları ve inançları daha çok geçmişten süregeldikleri için benimseyen, saygın tutan, destekleyen, yeni kültür öğelerine değer vermeyen tutum veya öğretinin genel adıdır (Kale, 1996: 324).

“Çağdaş”lık ise bulunulan çağın anlayışına, şartlarına uygun olmaktır modernliktir; en son ilerlemelerden yararlanmak; çağın yeniliklerine açık olmak; çağın değerlerine, gereklerine uymak, bu değerler çerçevesinde yenilenmektir.

Görüldüğü gibi geleneksellik; eski, durağanlık, tutuculuk, statükoculuk gibi kavramlara ayağını basmaktadır. Bu nedenle bu iki karşıt kavram farklı uçlarda yer alırken düşünce tarihi boyunca da ya doğrudan karşıt doktrinlere ve ideolojilere kaynaklık etmişler ya da bazı kuramlar, savundukları tezlerden dolayı “gelenekçi” veya “çağdaş” kuramlar olarak nitelene gelmiştir. Ancak çağdaş kuramlar oluşturulurken gelenekçi kuramlar da incelenmiş ve bir takım çağdaş kuramlar oluşturulmuştur (Kale, 1996: 325).

Aslında tüm insanlık tarihi boyunca insan ilişkilerini bozan, insanların kamplaşmalarına yol açan, kuşaklar çatışmasına yol açan, kuşaklar çatışmasını doğuran olguların çoğu kez bu gelenekçilik-çağdaşlık karşıtlığı olduğunu söyleyebiliriz. Batıda XVIII. ve XIX. yüzyıllar aydınlanma dönemidir. Aydınlanma, bireyselliğin geliştiği, eskinin sorgulamaya başladığı bir dönemdir. Örneğin bizde de eski yeni şeklindeki bu çatışma Tanzimat'tan itibaren başlamıştır. Ama ne yazık ki bizde aydınlanma, ya da batılılaşma sadece biçimsel olmuştur (Turgut, 1998: 17-18). Biz bunu yönetime geçirememişizdir.

Gelenekçiliği olumsuz kılan motif yalnızca geçmişten süregeldikleri için birçok olguyu olumsuzluklarına, durağanlıklarına rağmen saygın kılıp desteklemesi hatta tabulaştırması ve hatta yalnızca bu nedenden dolayı yeni kültür motiflerine önem vermemesidir ki zaten bu nedenle gelenekçiler çağ dışı, köhne olmakla suçlanırlar. Gelenekçiler de çağdaşları; taklitçi, kimliksiz, köksüz gibi görürler (Geçtan, 2000: 21)

Geleneksel toplumlarda davranışların çoğu diğer insanların beklentilerini karşılamak için yapılır ve etrafındaki insanları kendilerine benzetmeye çalışırlar. İnsanın dostları, düşmanları ve onun önem verdiği diğer kişiler, yine onun benliğini biçimlendirirler. Çağdaş toplumlar ise, insanın varoluşundan haberdar olabilmelerini ve kendi iç yaşantısı doğrultusunda davranmasına öncelik tanır. Bir başka deyişle, bir insanın gerçek kimliği, yaşadığı olayların ne olduğuna değil, o olayların kişi tarafından nasıl yaşandığına göre belirlenir. Kendisini geleneksel değerlerle çevreleyip bu değerlerle yönetmeye alışagelmış insanlar birden bundan yoksun bırakılıp kendi varoluş sorumluluğu ile yüzleşmek zorunda kalırsa “kimlik bunalımı” denilen olgunun yaşanması da kaçınılmaz olur (Geçtan, 2000: 22).

Gelenekçilerin bu denli eskiye bağlılıklarının nedeni yeniden, değişimden çekinme, yeninin kötü olacağını düşünme ve kimlik yitirme kaygısıdır. Etrafına duvarlar örmüş, yalnızca belli kalıplar içerisinde yetişmiş, hiç sorgulamadığı değerlerle kendini kamufle etmiş, dışarıya açılmamış bir insanın bu tabularını yıkmak zordur. İnsanlardaki bu kaygı doruğa çıktığında bu kişiler ve kurumlar arasında çatışmalar patlak vermektedir. Böyle olduğunda eskiye bağlılık, artık körü körüne bir bağlılık halini almakta ki bu da güya eski adına saygı anlamında yapılmakta, olumsuz ya da kendilerine hiçbir yarar sağlamayan değerler sorgulanmamakta, bu tabulaştırma inatla sürdürülmektedir. Oysa değişim, kendini göstermiştir. İnsanoğlu bugünü yaşarken geleceği görmeye çalışmak zorundadır. Şu da bir gerçektir ki hızlı toplumsal değişim adı üzerinde hızlı olduğu için oynaktır. Bu koşullar altında insan çabuk karar almak zorundadır. Bu durum karşısında hazırlıklı olmayan kişiler önceden kabul görmüş, belirlenmiş, kurallara uygunluğu saptanmış kararları verebilirler. Alışlagelmişin dışında bir durumla karşılaştıklarında paniğe kapılmaları doğaldır. Geçmiş elbette bizim tarihimizdir ve unutulmaması da gerekir.

Geçmişten alınması gereken dersler de vardır. Gençlerin kendilerinin kim ve ne olduklarını öğrenmeleri, gerek birey gerekse insan olarak nereye ulaşmak istedikleri konusunda kendilerine yardımcı olur (Gardner, 1990: 41).

Ancak sadece bu tarihle yaşamak ve yeniliklere kapalı kalmak da doğru değildir. Bize artık hiçbir yararı olmayan değerlerin, bize hiçbir açılım sağlamayan eski motiflerin, daha önceden verilmiş kararların içinde boğulu kalmak kendimize

haksızlıktan başka bir şey değildir. Geçmiş durağanlıktır, bugün ve gelecek ise dinamizmdir; umuttur. Geçmişten bize yarar sağlayacak, edinilen tecrübelerdir. Geçmiş eleştirmekten korkmamalıyız.

Diğer tüm alanlardan olduğu gibi eğitim alanında da bugünü yaşarken geçmişten gereken tecrübeleri edinip değişimlere açık olmamız gerekmektedir. Bunun için öncelikle zihinlerimizi değiştirmemiz gerekmektedir.

Zihnin sorgulanması da bir aşama olarak kabul edilebilir. Nerelerde hatalarımız var, çağı nasıl, ne şekilde yakalayabiliriz? Bu sorulara cevap aramaya başladığımızda çağdaşlık, ilerencilik adına adım atmış oluruz.

Çağdaşlık kavramı; değişim, ilerleme, yenilik gibi kavramların yanı sıra demokrasi, bireysel özgürlük, laiklik, insan hakları gibi temel kavramları da içermektedir. Geleneksel zihniyet bu kavramlara direndiğinden yapılacak değişikliğe öncelikle bu kavramların içselleştirilmesiyle başladığında birey olarak insanı ve onun özgürlüğünü başlı başına bir değer olarak kabul etmenin de yolu açılacaktır. İçinde yaşadığımız toplumumuzun kendine özgü ve çok sağlam bir şekilde örgütlenmiş bir dünya görüşü ve yaşantısı vardır. Bu yaşam biçiminde hala geçmişin, yazgıcı zihniyetin, geleneksel ahlak zihniyetinin, suya sabuna dokunmayan anlayışın etkileri bulunmaktadır (Sertel, 2000: 10-11).

Zaman zaman yeniliği bile, statükoyu paramparça eden korkunç yıkıcı güç olarak gözde büyütme eğilimi ortaya çıkmaktadır. Yeniliğin, yüce bir statükonun yıkıcısı olarak kabul edilmesi özellikle modern dünyaya uygun olmayan bir görüştür. Muazzam bir teknolojik ve sosyal değişimin yer aldığı bugünkü dünyada katı bir statükoculuğa rastlamak pek de kolay değildir. Bugün için geçerli olan çözüm yolları yarın geçerliliğini yitirecektir. Bu gibi değişen koşullarla baş edebilmek için sürekli bir yeniliğe gerek vardır (Gardner, 1990: 46-47). Bu konuda Gardner(1990: 36), bireyin ait olduğu toplumun veya kurumun yenilenmesi ile ilgili gerçekleri görmemesindeki bir nedenin de, kendisinin bu sorunun bir kısmı oluşturduğunu ve yenilenmesi gerekenin bir bölümünün de kendisi olduğunu hiçbir zaman anlayamamasında görmektedir.

1.3. Aktif Öğrenme Nedir?

Açıkgöz'ün (2003: 17) tanımı ile “aktif öğrenme”, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.

Burada vurgulanmaya çalışılan bir şey bulunmaktadır. O da, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunun kendisinde olduğundan haberdar olmasıdır. Bu süreç içerisinde, öğrenen, öğrenmeyi nasıl gerçekleştirecek, ne zaman öğretmeninden yardım isteyecek, kendisini sürekli denetleyecek düzenlemeleri nasıl yapacak gibi sorulardan hep kendisi sorumlu olacaktır. Bunlar, “özdüzenleme” kavramı içerisinde bulunmaktadır. Hatta öğrencinin kendini güdüleme konusunda bile özdüzenleme yapabileceği unutulmamalıdır.

Özdüzenlemenin olumlu etkilerinin açıkça görüldüğü örneklerden biri insanların ana dillerini öğrenme süreçleridir. Bu süreçte dışsal kontrol ya da bilinçli çaba oldukça sınırlıdır. Herşey doğal bir biçimde ve öğrenen tarafından programlanmıştır. Sonunda çocuk, dili akıcı bir biçimde kullanma becerisini kazanır (Açıkgöz, 2003: 21).

Özdüzenlemenin bu anlamda aktif öğrenme için bir strateji olduğu kadar bir amaç ve bir ürün olduğunu da söyleyebiliriz (Açıkgöz, 2003: 23).

Zihinsel becerilerini kullananlar için öğrenme, öğrenme malzemesinin aynen tekrarlanması işleminden ibaret değildir (Açıkgöz, 2003: 24). Onlar için öğrenme; öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılması, problemlerin çözümü, daha önce karşılaşılmamış soruların yanıtlanması, düşünceler arasında bağ kurulması, öncekilerle yeni edinilenler arasında bağ kurabilme gibi bilgiyi işleme süreçleridir. Basit işlemlerle değil daha karmaşık işlemlerle uğraşmak, bunlar arasında özdüzenleme yapabilmektir. Çağımızın gerektirdiği de budur. Ayrıca daha karmaşık işlemlerle uğraşmak kişilere daha fazla zevk verecektir. Her karmaşıklıkta bir güzellik ve bu güzellikten duyulan haz vardır.

Özdüzenlemeyi destekleyen öğretimsel işlerdir. Öğretimsel işler sayesinde birey, özdüzenleme sürecini planlayacaktır.

1.3.1. Aktif Öğrenmenin Gerekliliği

Tarih boyunca, ama özellikle son zamanlarda eğitim çoğu tartışmaların odak noktasını oluşturmuştur. Gelişmiş ülkelerde eğitim, olabildiğince iyi kullanılmaya çalışılırken, ülkemizdeki eğitime yirmi birinci yüzyıla girdiğimiz şu anda bile hala ilerici, gelişimci eğitime karşıt bir felsefeyi dile getiren geleneksellik nitelemesi yüklenmektedir. Biz eğitim aracını iyi kullanamamakta, her fırsatta değişikliklerin yapılması gerektiğini söylemekte, sistemi eleştirip durmakta, fakat neler yapabileceğimiz üzerinde kendimizi yormamaktayız.

Eğitimimizde artık köklü değişiklikler yapıp onu çağdaşlaştırmak istiyorsak; bu konuda öneriler getirmeyi hedefliyorsak öncelikle eğitim sorununu toplumsal ve evrensel olgular ve sorunlar bağlamında değerlendirmemiz gerekir. Ancak o zaman geleneksel eğitimden kurtulup yolumuzu açabiliriz.

Aktif öğrenme, son yıllarda en çok ilgi gören konulardan biridir. Aktif öğrenmenin bu denli ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır (Açıkgöz, 2002: 2):

- 1-Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu,
- 2-Yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim,
- 3-Geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması,
- 4-Öğrenme-öğretme anlayışındaki gelişmeler,
- 5-Aktif öğrenmenin etkililiği,
- 6-Aktif öğrenmenin avantajları

1.3.2. Aktif Öğrenmenin Beynin Çalışmasına Uygunluğu

Öğrenme sürecinde beyin, en önemli organlardan biridir. Edinilen bilgiler, kaynağı, uzunluğu, kullanım yeri, önceki bilgilerle ilişkileri açısından sürekli sorgulanır. Beyne giren bilgiler aynı zamanda işlenir de. Bilgi işlenmesi, beynin karmaşık yollardan gerçekleştirdiği bir süreçtir (Açıkgöz, 2003: 2).

Beynin karmaşık yollarla öğreniyor olması, anlamlı öğrenme ve öğretmeler için çoklu karmaşık ve somut yaşantıların önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Beynin bu özellikleri ile aktif öğrenmenin olmazsa olmaz koşullarından “öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlaması” koşulu örtüşmektedir (Açıkgöz, 2003: 2).

Edilgin; yani geleneksel öğrenme ve etkileşimli; yani soru-cevap şeklinde işlenen ve kısmen öğrencinin etkin olmasına karşın daha çok öğretmenin etkin olduğu öğrenme yöntemlerinin, karmaşık olmayan ve çoğu zaman ezberlediklerini tekrarlamayı gerektiren işlerle öğrenenlere düşünme ve zihni kullanma fırsatı vermediği; beyni geliştirmek bir tarafa onun doğal bilgi işleme kapasitesine de zarar verdiği unutulmamalıdır. Öğretimde geleneksel yöntemleri kullanmakla beynin muhteşem kapasitesini kullanmamış oluyoruz.

Düşünce, beyinde dolaşan veya depo edilmiş yabancı bir cisim değil (Siegfried'den aktaran Bilgen, 1966: 56), algıların beynin programına göre şifrelenmesinden oluşan örüntüsünün, parçaları arasındaki etkileşimin ürünüdür. Çocuk ne kadar çok öğrenirse, düşünmek için o oranda imkana sahip olur. Kuşkusuz burada, öğrenmenin alanı ve düzeyi de önem taşımaktadır. Emanuel Kant'ın dediği gibi, sadece kelimeleri veya cümleleri ezberlemek düşünmek için anlamlı bir katkı sağlamaz (Bilgen, 1994: 19-20).

Beynin bir başka önemli özelliği “bireye özgülük” de aktif öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Her beynin kendine özgü bir yapısı vardır. Beyindeki haritalar üzerinde çalışan Edelman'a (Aktaran Açıkgöz, 1992) göre, beyinde çok çeşitli retinotektal harita vardır. Her beyindeki retinotektal harita ona özgüdür. Bir beyindeki retinotektal haritalar da zamanla değişir. Bu haritaların sayısı ve birbirleriyle ilişkileri oldukça karmaşıktır.(Açıkgöz, 2003: 3) Örneğin Ludvig Richter, Tivoli'de genç bir erkekken üç arkadaşıyla birlikte aynı doğa parçasını resmetmek üzere nasıl hazırlandıklarını anılarında anlatıyor (Arat, 1981: 107).

Dördü de kesin olarak doğadan ayrılmaya kararlıymışlar. Gördüklerini olabildiğince değiştirmeden çizmeyi istemişler. Buna karşın sonuç, sanatçıların kişilikleri kadar birbirinden tümüyle ayrı birbirinden değişik dört resim olmuş.

Her insanın beyninin kendine özgü olmasından dolayı öğrenme sürecinde farklı yaklaşımların kullanılması doğaldır. Bu fırsat da ancak, öğrencilere seçeneklerin ve kendi öğrenmesiyle ilgili karar alma fırsatları sunulduğu aktif öğrenme uygulamaları ile sağlanabilir. Geleneksel ve kısmen öğrencinin etkin olduğu etkileşimli öğretme yöntemleri ise öğrenciyi aynı öğrenme sürecine sokarak, bilgi işleme boyutunda olduğu gibi beynin doğal işleyişine aykırı durumlar yaratmaktadır.

1.3.3. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylere Duyulan Gereksinim

Eğitim kavramı uzun yıllar okul çağı ile sınırlandırılmıştır. On dokuzuncu yüzyılda olduğu kadar yirminci yüzyılın ilk üç çeyreğinde de bu böyle devam etmiştir. Ancak geçmiş çağlara kıyasla her alanda en hızlı değişimlerin yaşandığı yirminci yüzyılın, özellikle son çeyreğinde insan gelişmesinin yaşam boyu devam ettiğine ilişkin bilimsel bulgular, eğitim-öğretimin belirli bir yaş dilimi ile sınırlanmasına son verirken, eğitimi yaşam boyu süren bir süreç haline getirmiştir. Üstelik çağımızda da çok hızlı değişimlere tanık olmaktayız. Özellikle bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin hızına yetişebilmek mümkün değil. Bazı konularda sahip olduğumuz bilgiler birkaç yıl içerisinde değişebilmekte.

Böyle olunca toplumsal yaşamın bir çok alanında da değişme zorunlu hale gelmektedir. İnsanların istedikleri zaman ve mekanda ilgi ve istek duydukları konularda eğitilebilmelerinin mümkün olabilmesi gerçeği, bilginin yalnızca okullarda öğretmenler tarafından verilebileceği konusundaki görüşleri temelinden sarsmış ve daha şimdiden okulların gelecekteki fonksiyonlarını tartışılabilir hale getirmiştir.

Zaten hayat boyu öğrenme kavramı için yapılan yorumlarda ortak noktalar bulunmaktadır. Onları şöylece sıralayabiliriz (Oktay, 2001: 23-24):

-Eğitim ve öğrenmenin değerine güçlü ve gerçek bir inanç duyulmaktadır.

-Yaş, cinsiyet ya da istihdam statüsü ne olursa olsun, insanlarda öğrenme fırsatlarına ulaşmak için ortak bir isteğin olduğuna inanılmaktadır.

-Eğitim ve öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin değeri benimsenmektedir.

-Hayat boyu öğrenme yaklaşımına göre şekillendirilmiş bir eğitimde kullanılan öğretim ve öğrenme araç ve yöntemleri geleneksel yaklaşımdan çok farklıdır.

Bugün iş yaşamında en çok aranan özellikler; alanına özgü bilgi ve becerilere sahip olma, kendine güvenen, iyi iletişim kurabilen, lider, yaratıcı, atılgan, hırslı olma, toplumsal olaylara duyarlı birey olma özellikleridir. Ancak bunlardan da önemlisi bireyin sürekli kendini yenilemesi özelliğine sahip olması istenmektedir. Bu da kişinin, sürekli kendini yenileme ihtiyacı hissetmesi ile gerçekleşecektir. Yaşamı boyunca değişimler karşısında sürekli olarak kendini yenilemeyi başarmış kişiler çağı yakalayabilen insanlar olacaktır.

1.3.4. Geleneksel Eğitimin Çağın Gereksinimlerini Karşılayamaması

Eğitimimizde müfredat, öğretmen ve okul temel olan olgulardır. Kuru bir akılcılığın hedeflendiği sistemde soru-cevap, uzun anlatılar hem konuları; bilgileri belletme hem de sınav yöntemi olarak kullanılmakta tartışmalı, diyaloglu, laboratuvarlı, görsel ve işitsel öğretime, gezilerle yerinde öğrenmeye gereksiz ayrıntılar olarak bakılmaktadır (Kale, 1996: 326).

Eğitimimizde gözlem, deney, analiz, sentez ve sorgulama gibi bilimsel düşünme süreçlerinden geçemeyen öğrenciler neyi, nasıl kullanacaklarını bilmedikleri bilgilerle kurucasına donatılmaktadırlar. Oysa inandırarak öğretim bilinçli bir tartışmaya dayanır; kişi kendisine sunulan bilgileri sorgulama hakkına sahiptir. Telkinle tartışma ve akla dayanmaksızın bir bilgi kabul ettirilir. Kabul ettirilen bu bilgilere de kişi hiç sorgulamadan itaat eder. Bu bilgilere itaat ederken genç yaşta eskir farkında olmadan. Halbuki bu genç bireyin hızlı değişen ortama kendisini hazırlaması gerekmektedir. Gençlerin, yarının yeniliklerini kendi başlarına öğrenebilecek tarzda bir eğitime ihtiyaçları vardır. Her an modası geçebilecek şeyleri öğretmek yerine ki durmadan birşeyler eskimekte, onları araştırmaya, sorgulamaya yönlendirmek gerekmektedir.

Telkinle uyuşturma yöntemiyle öğrencilere bolca bilgi yüklemesi yapılır. Böyle bir sistemde eleştiri, yorum yoktur. Metin tahlili, içerik çözümlemesi yoktur. Nakilci, anlatımcı ve ezberleyici yöntemin sonucudur bu. Bilgiler, bireyce

anlamlandırılmaya, sorgulanmaya, eleştirilmeye çalışılmaz. Edinilen ya da sadece ezberlenen bilgiler yaşamla bağları kurulamadığı için kullanılır hale getirilemez.

Aslında en büyük eksiklik sorgulama yanımızın eksik oluşu. Okuduğumuz bir metin bize bilgi sunuyor olabilir. Ancak bu metni tekrar sorgulamamız gerekmektedir. Bilgiden bilgi üretmeliyiz. Bu da ancak sorgulama ile mümkündür. Şüphe, eleştiri, analiz ve yorum bu sorgulamanın esas öğeleridir. Çağı ancak bu şekilde yakalayabiliriz. Çünkü çağımız bilgi çağıdır. Bireye, öğretmenin, sorgulamayı, eleştirmesi gerektiğini mutlaka göstermesi gerekmektedir. Daha önceden belirtildiği gibi beyin hücrelerinin çalışabilmesi için bunlar gereklidir. Aksi taktirde kişi, kendini geliştiren yaratıcı bir birey olamaz. Eğitimin temel kavramıdır öğrenme. Çağdaş eğitimde öğrenme ön plana çıkmış, öğretme de öğrenme sürecine göre değişmiştir. Öğretme ile öğrenme arasındaki mantıksal bağımlılık öğretim yöntemlerinde kendini göstermektedir. Entelektüel öğretimle, kişiler düşünmeye yönlendirilebilir. Ayrıca, sürekli değişim için ve gelişme için çeşitli beceriler, tutumlar, düşünce tarzları, bilgiler ve görüşler ortaya konmalıdır. Ancak, entellektüellik de gelişmiş bir ülkede mevcuttur. Bizim eğitim sistemimizde bireylerin yetenekleri, nelere yatkın oldukları bile göz ardı edilmektedir. Öncelikle herkese insanca yaklaşmamız gerekiyor. Bu çocuklar hepimizin. O halde herkesin elinden tutalım.

1.3.5. Öğrenme-Öğretme Anlayışındaki Gelişmeler

Geleneksel yaklaşımda, öğrenci karşısında öğretmen ya da bir grup karşısında bir profesör tek yönlü bir aktarım içerisinde bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci, öğretmenin belli bilgileri aktarması, öğrencilerin de bu bilgileri edilgin bir biçimde almasından ibarettir.

1970'lere kadar eğitim uygulamalarında baskın olan davranışçılık akımı da öğrenenin edilgin alıcı olduğu varsayımından hareketle ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımda her şey öğretmenin kontrolünde belirlenip, sunuluyor ve kontrol ediliyor (Açıkgöz, 2003: 7-8).

Bu durum zaman zaman eleştirilere de yol açmıştır. Örneğin, Rousseau, Pestalozzi, Dewey gibi yazarlar geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışını eleştirmişlerdir. Bu öğretim biçiminin öğrencilerin doğal öğrenme yetilerine aykırı olup onu geriletmediğini, onları pasif bir konuma getirdiğini ve düşüncelerini engellediğini belirtmişlerdir. Bu düşüncelerden hareketle, bugünkü aktif öğrenme modelinin temelinde yer alan; bilginin hazır olarak aktarılmaması, öğrencinin süreçte aktif olması vb. önerileri de dile getirmişlerdir (Açıkgöz, 2003: 8).

Ancak bu öneriler de bir öğrenci için neyin doğru ya da yanlış olduğunu belirtmelerinin ötesine geçememiştir. Uygulama için öğrenme-öğretme sürecinde neler yapılması gerektiğine ilişkin somut örnekler sunulamamıştır. Öğrencinin bilgiyi nasıl işleyeceği, beyin hücrelerini aktif hale getirebilmek için öğrencilere ne türden bir uygulama yapılması gerektiği bilinmemektedir (Açıkgöz, 2003: 8).

Böyle bir modelin geliştirilebilmesi ancak davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş ile gerçekleşebilmiştir. 1970'lerden sonra aktif öğrenme modeli ortaya çıkmış, aktif öğrenme kavramına yeni anlamlar yüklenmiş, temel düşüncelerine ilişkin, yoğun, görgül kanıtlar elde edilmiş ve bu düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasına elverişli öğretim teknikleri geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2002: 8).

1.3.6. Aktif Öğrenmenin Avantajları

Aktif öğrenmenin oldukça ilgi görmesinin nedenlerinden biri de; öğrenciye öğrenme sürecinden kendisinin sorumlu olmasını, bu süreyi kendisinin değerlendirmesi gerektiğini göstermesinden başka kullanışlılık, ekonomiklik, destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etki gibi önemli avantajlar sağlamasıdır.

Kültürleşmenin, öğrenmenin ve eğitimin etkili olması, disiplinin dış kontrolden iç kontrole dönüşmesine bağlıdır. Bireyin kendisini dıştan gelen etkilerle kontrol etmesi yerine, kendi içinden gelen etkilerle kontrol etmesi durumunda daha etkili bir sonuç alınır. Gerçek bir öğrenme böyle gerçekleştirilir (Aydın, 1987: 35). Böyle bir durumun da yaşamın her anında gerekli olduğu kaçınılmazdır. Gerçek bir öğrenme,

okulda nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği öğretiliyorsa, özdisiplinini sağlayabilen bir birey, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayabilecektir. Aktif öğrenme işte böyle kullanışlılığı beraberinde getirmiştir. Aktif öğrenmenin her alanda ve değişik yöntemleriyle uygulanıyor olması onun kullanışlılığını göstermektedir.

Aktif öğrenmede, ek malzemelere ya da özel mekanlara ihtiyaç yoktur. Aktif öğrenme her yerde gerçekleştirilebilir. Önemli olan öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif hale getirmek ise bunun için pahalı araç gereçlere ya da özel mekanlara ihtiyaç yoktur (Açıkgöz, 2003: 15).

Açıkgöz (2002: 16)'e göre, yapılan araştırmalar da aktif öğrenme ürünleri bir yandan başarıyı arttırırken diğer yandan destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır:

- 1-Transfer, öğrenilenlerin gereksinim duyulduğu zaman kullanılması
- 2-Derse katılım
- 3-Öğrenme çevresine ilişkin olumlu algılar
- 4-Olumlu arkadaş ilişkileri
- 5-Normal grupta eğitim
- 6-Özgüven, yüksek benlik saygısı
- 7-Okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar
- 8-Öğrenmeye isteklilik, güdü
- 9-Optimum kaygı düzeyi
- 10-İçsel denetim odağı
- 11-Üst düzey düşünme süreçleri
- 12-Etkili sınıf yönetimi

1.3.7. Öğretimsel İşler

Öğretimsel işler, öğrencilerin öğrenme sürecinde; aslında özdüzenleme sürecinde, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinliklerdir.

Öğretimsel iş, öğrencilerin o konuya bakış ve onu ele alış tarzını belirler. Öğrenen yaptığı işe göre bilgiyi seçer ve onu işler. Öğretimsel işler, bir konu alanının anlaşılmasını, sınıf tartışmalarının ve öğrenme ürünlerinin kalitesini belirler (Açıkgöz, 2003: 25). Öğretimsel işte öğrenci, işin karmaşıklık düzeyine göre, nasıl düzenleme yapacağını belirler, bu düzenlemeyle öğrenci öğrenme sürecinde nasıl davranmış, neyi ne kadar öğrenmiş görülebilir (Açıkgöz, 2003: 29).

Bu konuyla ilgili olarak sanat eğitiminde de proje çalışmaları şeklinde yürütülecek uygulamalarda öğrencinin sanatsal düşünce üretimi, problem çözme, problem kurma kısacası araştırmayı planlama ve geliştirmesi önem kazanmaktadır.

1.3.8. Edilgin ve Etkileşimli Öğretme

Genel olarak bakıldığında öğretim biçimlerinde üç yöntem vardır: Aktarmacı/edilgin, interaktif/etkileşimli, etkin/aktif olmak üzere (Açıkgöz, 2003: 30).

1.3.8.1. Edilgin öğretim

Edilgin öğretim, geleneksel yöntemlerle yapılmaya çalışılan öğretimdir. Göze çarpan özelliklerini şöyle açıklanabilir:

Bu öğretim biçiminde, öğretmen sadece bilgi aktarır. Bilgi aktarma sırasında teknolojinin en son imkanları dahi kullanılsa yine de öğretim-öğrenme sürecinin özü aynıdır. Sadece bilgi nakli vardır. Sorgulama, eleştiri yapma, tartışma yoktur. Görsel birtakım zenginleştirmelerle de yapılsa pasif olarak dinleme ve izleme vardır.

Dolayısıyla öğrenciler, aktarılan bilgileri edilgin olarak alırlar. Bir insanın dinleme kapasitesinin ortalama yirmi dakika olduğunu düşünürsek, öğrenci bu süreyi aşan zamanda ya hayal kurmaya başlayacak ya da dinlediğini zannederek kendini kandıracaktır. Dikkatlerinin en fazla olduğu zaman da ilk on dakikadır. Görülüyor ki klasik anlatma yönteminde öğrenci iyice pasif hale getiriliyor.

Geleneksel sınıf ortamında öğrenci, edilgin bir şekilde bilgileri alıyor, ders süresince anlatılanların hepsini anladığı varsayılıyor. Ayrıca bilgiyi aktaran açısından düşünecek olursak, öğretmenin de bütün ders saati boyunca dikkatini vererek dersini anlattığı fazla iyimser düşünmek olur.

Geleneksel öğretilmede her bireye aynı tip öğretilme uygulanmaktadır. Halbuki herkes doğuştan, birbirinden farklı özelliklerle dünyaya gelir.

Bu farklar, insanlar arasında birtakım alanlarda farklılıkları da beraberinde getirir (Bilgen, 1994: 14):

- 1-Bilişsel alanda algılama, öğrenme, düşünme ve hayal etme konularında,
- 2-Duyuşsal alanda hissizlik, acı kategorilerinde duyarlılık ve haz kategorilerinde duyarlılık konularında,
- 3-Psiko-motor alanda organizmanın çeşitli davranışları yapabilmesi konularında farklar meydana getirir.

Bu farklar geleneksel bir eğitim ortamında dikkate alınmaz. Bazı hedef davranışlar, bazı öğrencinin öğrenme gücünün üzerinde olabileceği için algılamakta güçlük çekerler ya da hiç öğrenemezler. Bazılarına ise öğretilenler hafif gelir ve sınıf seviyesinde kalmaya zorlanırlar, yeteneklerini kullanacakları ortamı yakalayamazlar.

Eğitim, öğrenci ve eğitim ortamı olmak üzere iki genel değişkenli bir süreçtir. Her öğrenci, biyolojik ve psikolojik varlığı ile çeşitli tür ve derecede yeterlikler bütünüdür. Tahmin edileceği gibi her öğrencinin sahip olduğu biyolojik yapı ve bu yapının fonksiyonları diğerinkinden farklıdır (Bilgen, 1994: 15).

Bu farklılıklar, her bir öğrencinin öğrenme sürecini ve dolayısıyla başarısını etkileyecek, her bireyden farklı sonuçlar alınmasına neden olacaktır. Bilgiyi beyne alıp onu işleme sürecinde öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalı, her öğrenciyi aynı kılıf içersine sokmaya çalışılmamalıdır. Herkesin geçmiş yaşantısının birbirinden farklı olduğu, çevrelerini algılayıp yorumlama ve tepkide bulunmalarının da birbirinden farklı olacağı unutulmamalıdır.

Örneğin; insanlar değişik koşullarda değişik duygulanımlar içerisinde bulunurlar. Bu durumda, cisimlerin biçimleri ya da uyumlarla birleştirilebilecek olan hoşça giden ya da gitmeyen düşünler çeşitliliği içinde güzellik ve uyum duyuları tam anlamında tek biçimli olduğu halde, obje tasarımları bakımından çok kez uyuşmamaları şaşırtıcı değildir (Arat, 1981: 70). Bu da onların yaratılışlarının ve geçmişteki yaşantılarının birbirinden farklı olmasıyla ilgili bir durumdur. Öyleyse eğitimde her birey ayrı bir amaç olmalıdır.

1.3.8.2. Etkileşimli Öğretme

Bu öğretim biçiminde öğrencinin geleneksel öğretim biçimindeki kadar edilgin olmadığı söylenebilir. Soru-cevap şeklinde işlenen derslerde öğrenci soruları yanıtlamak, konu ile ilgili düşüncelerini açıklamak için çaba sarfeder. İletişim tek yönlü değildir. Ancak bu biçimde de öğrenci tam olarak merkezde değildir. Bu yüzden etkileşimli öğretmenin tam olarak aktif olduğu söylenemez. Sokrat tarafından kullanıldığı için “Sokrat Yöntemi”de denilmektedir (Açıkgöz, 2003: 32-33).

1.3.9. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Aktif öğrenme süreci içerisinde sorumluluk daha çok öğrenciye ait olduğu için öğretmenin sorumluluğunun azaldığını düşünmek yanlış olur. Tam aksine, öğrenci açısından değişiklikler meydana geldiği oranda öğretmenin de öğretim sürecindeki rolünde birtakım değişiklikler olmuştur. Aktif öğretim sürecinde öğretmenin gelenekselden farklı olarak öğrencilere yol gösterici durumunda olduğu söylenebilir. Kendi kararlarını uygulayan konumundan uzaklaşmıştır. Öğrencilere; tılandıkları konularda yol gösterir, önerilerde bulunur, açıklamalar yapabilir, rehberlik eder. Onların öğrenme süreci içerisinde gelişimlerini gözler. Örneğin; öğrenciye öğretimsel işlerinde yardımcı olup, hangi kaynaklardan yararlanması gerektiği konusunda yol gösterici olabilir. Öğretmen, kendi kararlarını direktmemek durumundadır; öğrencinin öğrenme sürecinden kendisinin sorumlu olduğu unutturulmamalıdır.

Öğretmenin öğrenciye yol göstermesi sırasında da dikkatli davranması gerekir. Yardımın biçimi de önemlidir. Öğretmen-öğrenci arasındaki diyalog sürecinde her iki tarafın görev ve sorumluluklarını unutmaması gerekir. Bu durumda aslında öğretmenin üzerine düşen sorumluluk daha fazladır.

Ancak şunun da unutulmaması gerekir. Öğrenme, eğer karşınızda öğrenmeye gönüllü bireyler varsa gerçekleştirilir.

Çağımızda herşey çok çabuk değişir oldu. Bu, bilginin sürekli değiştiği anlamına da geliyor. Böyle herşeyin sürekli değişip her alanda devamlı yeniliklerle karşılaştığımız bir çağda öğretmenin de kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir. Eğer eğitim sisteminde beklediğimiz yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmek ise öncelikle öğrencilerin karşısında kendilerine model olacak öğretmenlerinin olması gerekiyor. Bu durumda öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenen bireyler olması, sürekli araştıran, yeniliklere, değişikliklere uyum sağlayabilen kişiler olması gerekiyor. Öğretmenlerin de artık oldukça yaratıcı kişiler olması eğitim sistemimizin beklentileri arasında.

Öğretmenin öğrenciye öğretimsel işler konusunda yardıma ihtiyacı olduğunda yardım etmesi gerektiğini düşünürsek onun da tasarım gücünün kuvvetli olması gerekiyor. Aktif öğrenme sürecinde öğrenci daha aktif olacak, öğretmen ona gerektiğinde yol gösterecektir. Ama açıkça görülüyor ki bu süreç içerisinde o da sürekli araştıran, yaratıcı bir birey olmak zorundadır.

1.3.10. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Aktif öğrenmenin tanımında belirttiğimiz gibi, öğrenen öğrenme sürecinden sorumlu olacaktır. Bu süreç başta da belirttiğimiz öğrenme stratejilerini gerçekleştirdiği özdüzenleme sürecidir. Artık gelenekseldeki edilgin alıcı rolünde değildir. Öğrenme, araştırma sürecinde nasıl öğrenmesi gerektiğine dair stratejileri tamamen kendisi belirleyecektir. Kuşkusuz bu çok kolay bir iş değildir. Çünkü, çocuk sürekli olarak gelenekçi bir yapının içinde yer almışsa, kendisini böyle bir öğrenme biçimine alıştırmaları zor gelecektir. Bu nedenle aktif öğrenmenin uygulanması kolay olmayan, meyvelerini belki uzun zaman içerisinde alabileceğimiz bir süreçtir. Hem öğrenen hem de öğreten taraflarının bir takım yeniliklere açık olması gerekmektedir.

Aktif öğrenmede öğrenci, yaratıcı, düşünen, sorgulayan, süreç içerisinde kendisini değerlendirmesini bilen, eksikliklerini görmekten kaçmayan bireydir. Edindiği bilgiyi ki belkide en önemli olanı budur; yaşama geçirmeyi becerebilen bir

birey haline gelebilmesidir. İç disiplinini sağlayabildiği için yaşam boyu öğrenen birey olmayı başarabilecek bir kişidir.

1.3.10.1. Aktif Öğrenmede Öğrenci Aktiftir

Aktif öğrenme düşüncesinin yayılmasındaki gecikmenin nedeni, yüzyılın başından beri psikoloji ve eğitimbilim alanlarında Davranışçılık akımının egemen olmasıydı. Davranışçılık akımına göre öğrenme, “uyaran-tepki” bağının oluşması ve bu bağın pekiştiricilerle güçlendirilmesi süreci olarak ele alınmaktaydı (Açıkgöz, 2003: 43).

Davranışçı kuramlar, hayvanlar üzerinde yapılan deneylerle açıklanmaya çalışılmıştır. Hayvan davranışlarının anlaşılmasının insan davranışlarının anlaşılması olarak yorumlar. Davranışçılar, zihniyet gibi kavramlardan, zihin doğrudan gözlenemediği için (Poloma, 1993: 60) pek hoşlanmazlar. Bu yüzden uzun yıllar hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylerin sonuçlarına göre insanın öğrenmesini açıklamaya çalışmışlardır.

Bu yaklaşımın en büyük eksikliği yalnızca öğrencinin üzerinde durulması; edimin nedenleri, Uyarın-Tepki bağı oluşurken olup bitenler üzerinde durulmamasıydı (Açıkgöz, 2003: 43).

Davranışçı yaklaşım, bireyin gözlenebilen davranışlarını incelediği için öğrenmenin de gözlenebilen kısmıyla ilgilenmişlerdir. Dolayısıyla öğrencinin öğrenip öğrenmediğiyle ilgilenmemişlerdir.

Bunun başlıca nedeni, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine aktarılan bilgileri edilgin olarak alan öğeler olduğuna inanılmasıydı. Buna göre, öğreticiler öğrencinin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine karar verir ve genellikle onların sessiz, edilgin durdukları bir süreçte onlara bilgi aktarımında bu bulunurlardı. Daha sonra yapılan sınavlarda öğrenciden kendisine aktarılanları tekrarlaması istenirdi (Açıkgöz, 2003: 44).

Bilişselciler ise insanı bu şekilde edilgen bir varlık olarak değil, algılayan, uyarıları işleyen, anlamlandıran aktif bir sistem olarak görmüşlerdir (Cüceloğlu, 1991: 29). Bu yüzden öğrenen; bilgiyi örgütler, sınıflar, onlar üzerinde yorumlar yapar.

1.3.11. Öğrenme Birikimli Bir Süreçtir

Öğrenme birikimli bir süreçtir. Her bireyin dinlediklerinden farklı anlamlar çıkarmasının sebeplerinden birtanesi de onların geçmiş yaşantılarındaki farklılıklardır.

Örneğin, tabiatta herhangi bir yer, gençliğini orada neşe içinde geçirmiş birisi için ne kadar hoşsa, acılarla geçirilmiş anılara sahne olan diğer bir kişi için o kadar üzücüdür.

Buna yol açan etken, öğrenilenlerin bellekte şemalar halinde saklanmasıdır. Şema ise belli bir konuda bireyin sahip olduğu bilgilerin tümüdür. Ancak bu, bilinenlerin basit bir toplamı değildir. Tersine, öğreneni düşündüren dinamik yapılardır (Açıkgöz, 2003: 45).

Yeni öğrenilenler karşısında öğrenen, öncekileri kullanarak, bunlarla ilişkilendirme, eski-yeni yapılandırması eğilimi içerisindedir. Önce öğrenilenler, yenileri anlamlandırmada kullandığımız temel yapıdır. Önceki bilgilerimizle, yenileri öğrenme sırasında hipotezler kurar çeşitli yorumlarda bulunuruz.

Her yeni anda, değişen, gelişen ve daima kendini ve içindeki yeniyi keşfeden insan; öğrenmiş olduğu kelime, kavram, deyim ve düşünceler arasında ilişki kurarak düşünür (Jones'dan aktaran Bilgen, 1962: 15).

Öğrenme eğer birikimli bir süreç ise okulda da öğrencilere öğrenmeleri sırasında önce öğrenilenlerle ilişki kurma, karşılaştırma, onlar üzerinde düşünme fırsatları verilmelidir. Geleneksel yöntemde bunlar kullanılmamaktadır.

1.3.12. Öğrencilerin Öğrenme Kapasiteleri Arttırılabilir

Aktif öğrenme modeline göre, öğrencinin, gereksinim duyduğu öğrenmeyi kendisi gerçekleştirecek zihinsel beceri ve alışkanlıklara sahip olması önem taşımaktadır. Çünkü, aktif öğrenme uygulamaları hem bu becerilere dayalıdır, hem de bu beceriler aktif öğrenme uygulamalarıyla kazandırılır (Açıkgöz, 2003: 46).

Öğrencilerin, özdüzenleme yaparak, eleştirel yaklaşımları ve yaratıcı olmalarını sağlamak için önce onlara bu becerilerin sergilendiği örneklerin sunulması gerekmektedir.

Bunun için öğretmenin kendisi bir model olabilir.

Bazen üretken zihin alışkanlıkları ya da daha genel olarak bilinen adıyla etkili düşünme biçimleri özel olarak geliştirilen programlar ile de öğretilir. Bu bağlamda öğrenme stratejilerinin öğretimi ve öğrenme güdüsünün arttırılması programları dikkati çekmektedir (Açıkgöz, 2003: 47).

Bu araştırmalar, insanların öğrenme kapasitelerinin durağan olmadığını, eğitim yoluyla arttırılabileceğini göstermektedir. Öğrenci, bir yandan bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken, diğer yandan öğrenmeyi, etkili düşünmeyi öğrenmesi de sağlanabilir (Açıkgöz, 2003: 47).

1.3.13. Kalıcılık İçin Öğrenilenlerin Kullanılması Gerekir

Geleneksel öğrenmede öğrenci edilgin olduğu için öğrenme süreci ezberlemeyi özendirir, unutmaya hızlandıran bir süreçtir.

Edindiğimiz bilgiler, eğer biz onları kullanmazsak unutulmaya mahkumdur. Kullanmadığımız bilgilerin inceliklerinin farkında olamayız.

Anlatım yöntemi uygulanırken bile durup öğrenilenlerle ilgili yansıtma yapmak, öğrenilenler üzerinde düşünülüp, onların kullanılmasını sağlayabilir.

Öğrenilenlerin kullanılması bazen iyi seçilmiş bir sorunun yanıtlanması, bazen bir düşünceyi kanıtlamaya çalışma, bazen öğrenme malzemesini bir başka anlatım biçimine dönüştürme- örneğin, sözel malzemeyi görselleştirme, bazen bir proje hazırlama biçiminde olabilir (Açıkgöz, 2003: 49).

Aktif öğrenme teknikleri bilgileri kullandıracak şekilde tasarlandığı için bilginin kullanımını için ayrıca çaba harcamaya gerek yoktur.

Bilgiyi kullandırmadaki amaç, öncekilerle bağlar kurabilmek, dolayısıyla bilgiyi yapılandırmak, öğrenilenlere yeni boyutlar kazandırabilmektir.

1.3.14. Uğraştırıcılık Öğrenme Sürecinin Etkililiğini Arttırır

Öğrenme sürecinde ya da bazen günlük yaşantımızda karşılaştığımız bazı işler veya olayların bazıları basit bazıları karmaşık olabilir. Uğraştırıcı malzemeler, olaylar karşısında biz de karmaşık bir düşünme sürecine gireriz. Karmaşık olayların çözümünde, uğraştığımız ve düşündüğümüz için en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmiş oluruz. Üstelik karmaşık işlerin çözümündeki öğrenme basit şeyleri öğrenmeden farklı ve daha haz vericidir.

Uğraştırıcılığın bir başka avantajı; işlevsel öğrenmelere yol açmasıdır. Caine ve Caine (Aktaran Açıkgöz: 1991) bunu, ilk kez gittiğimiz yeri kendi başımıza haritaya bakarak ya da sorarak bulmak ile bize verilen yönergelere göre ezbere gitmek arasındaki farkla açıklamaktadır. İkinci durumda, o kentte herhangi bir problemle karşılaştığımızda bilgilerimiz ezbere olduğu için onu çözemeyiz (Açıkgöz, 2003: 55).

Bu durum kendi gerçekleştirdiğimiz öğrenmeler için de geçerlidir.

Uğraştırıcılık, beyne dayalı öğrenmenin temel ikelerinden biridir. Caine ve Caine'e göre eylemde bulunma ve anlama, öğrencilerin doğuştan getirdiği dürtülerdendir. Önemli olan, öğrencilere ilgilerini geliştirebilecekleri , yaratıcı ve zengin çevrelerin sunulmasıdır. Bunun bir yolu öğrencilerin öğrenme süreçlerinde

onların yaşamlarına yaratıcılık sokmak ve onların doğal olarak sahip oldukları bilme-anlama isteklerini besleyerek heyecan ve enerji yaratmaktır (Açıkgöz, 2003: 56).

Ancak uğraştırıcı çalışmaların da dozunun iyi ayarlanması gerektiği konusunda dikkatli olunması gerektiği savunulmuştur (Açıkgöz, 2003: 56).

Caine ve Caine, “dingin uyanıklık” adını verdikleri doğal bilgi edinmedeki zihinsel düzeye benzeyen bir düzeyi tavsiye etmektedir. Dingin uyanıklıkta öğrenci hem çalışır, öğrenir, hem de kendini rahat ve huzurlu hisseder (Açıkgöz, 2003: 56).

1.3.15. Farklı Kişiler Farklı Biçemlerde Öğrenir

Herkesin kendine özgü bir öğrenme biçemi vardır. Çünkü herkesin algılaması birbirinden farklıdır.

Algılama anında beyin, bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Bu aşamada gelen duyular seçilir, bazıları ihmal edilebilir, bazıları kuvvetlendirilebilir (Cüceloğlu, 1991: 118).

Bu yüzden herkes kendine özgü bir biçem geliştirmiştir. Kimileri okuyarak ya da dinleyerek daha iyi öğrenebilir. Bazıları da iyi yapılandırılmış kaynakları ve etkinlikleri tercih ederken, diğerleri bağımsız çalışmayı, açık uçlu problemleri çözmeyi, araştırmayı tercih edebilir.

Önemli olan, öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uygun hale getirmektir. Geleneksel sınıflarda öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uydurmak olanaksızdır. Bu nedenle, öğrenme seçeneklerinin sunulduğu aktif öğrenme yöntemlerine gereksinim vardır (Açıkgöz, 2003: 57).

Bu kuramsal gelişmelerin sonucunda “aktif öğrenme” modeli, 1970’lerdeki Davranışçılıktan Bilişselciliğe geçiş sürecinden sonra geliştirilmiştir. Daha önce Dewey, Pestalozzi gibi yazarlar geleneksel yöntemleri eleştiren, çevreyle etkileşime,

gözleme, öğrencilerin etkinliğine, bilgiyi öğrenenin keşfetmesine önem veren modeller oluşturmuşlardır (Açıkgöz, 2003: 84).

1.3.16. Aktif Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı

Herkesin öğrenme ve algılama biçimi birbirinden farklıdır. Çünkü her bireyin, yaşantısı, geçmişi birbirinden farklıdır.

Bir kişinin zeka alanında aynı derecede güçlü olmadığı gibi, hiç kimsenin zeka profili bir başkasıyla aynı değildir. Bir başka deyişle, insanlar birbirlerinden farklı zeka karışımlarına sahiptir (Açıkgöz, 2003: 287). O halde her bireyin birbirinde farklı biçimde öğreneceği de kaçınılmazdır.

Çoklu zeka kuramı, Gardner ve meslektaşlarının; dahiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş kişiler üzerinde çalışmaları ve zeka konusunda bilinenleri incelemeleri sonucu geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2003: 283).

Eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle birlikte günümüzde bireylerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceği düşünülmelidir. Howard Gardner tarafından geliştirilen çoklu zeka kuramı, kişilerin birbirlerinden farklılıklarını göz önünde bulundurarak yeni pedagojik yöntemlerin düşünülmesi için ortaya atılmıştır. Gardner'a göre zekanın farklı boyutları vardır. İnsan çok yönlü, çok boyutlu bir canlıdır. Öyleyse eğitim-öğretim süreçlerinde amaç, bireylerde farklı zeka boyutu ile ilgili davranış değişiklikleri yaratacak etkileşimler planlamak ve uygulamak olmalıdır. Zekanın boyutları ile ilgili Gardner şöyle bir sınıflandırma geliştirmiştir (Gürkan, 2004: 249):

- 1- Dil zekası
- 2- Mantık-Matematik zekası
- 3- Görsel-Uzaysal zeka
- 4- Sosyal Zeka
- 5- Müzikal Zeka
- 6- Bedensel-Kinestetik Zeka
- 7- Özdedönük Zeka
- 8- Doğa Zekası

Gardner'a göre (Açıkgöz, 2003: 286) bu zekaların herbiri bir kişide aynı derecede güçlü değildir. Dolayısıyla kişide bu zekalardan güçlü olanı ön plana çıkacak, diğerleri sönük kalacaktır. Çoklu zeka kuramı öğrencilerin birbirlerinden farklı olduklarını savunarak, öğretimde de bunun gözönünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çoklu zeka kuramı ile ilgili olarak Açıkgöz (2003: 289) bu kuramın bir öğretim modeli olmadığını belirtmektedir. Bu kuramın, zihnin nasıl çalıştığını ve zekaların özelliklerini açıkladığını vurgular.

1.3.17. Aktif Öğrenme ve Varoluşçuluk

Görüyoruz ki aydınlanma çağından itibaren insan ve onun akli değer kazanmaya başlamış ve bunlara daha çok önem verilmeye başlanmıştır. Daha sonraları da aydınlanmacılardan Natüralistlerin etkilendikleri görülmektedir.

Eğitim; insanları, insan doğasının gerektirdiği şekilde ve bu doğaya uygun bir yaşam doğrultusunda yetiştirmelidir (Gutek, 2001: 82) gerekliliğini savunuyor aydınlanmacılar.

Rousseau'nun etiğinde, olması gereken etik ilişkilerin temelinde insanın ilk, doğal evresi önem taşımaktadır. Bu Emile'de görülmektedir. Doğal insan başka unsurların etkisi altında kalmadan çevresini doğrudan kendisi algılar. Bunun yanında Emile'de çizilen ilerici görüşlü, çocuğu öğretimin merkezine koymasını bilen bir öğretmen profili de dikkat çekmektedir (Gutek, 2001: 85).

Yine daha önceden açıklamış olduğumuz gibi 19.yy. başlarında Pestalozzi ve 20.yy.'da William Heard Kilpatrick gibi eğitimcilerin ilerlemeci bir tavır içinde bulunarak ezberci, geleneksel eğitime karşı durduklarını görüyoruz.

Bütün bunları "Varoluşçu Eğitim" felsefesinin de desteklediğini görmekteyiz. Varoluşçu felsefede kişinin kendi tanımı yapılarak seçme özgürlüğüne sahip olma hakkının olduğu vurgulanıyor. Kadın veya erkek her kim olursa hedefini belirleme

özgürlüğüne sahiptir. Varoluşçu felsefenin bu düşüncelerinden anlıyoruz ki eğitimin hedefi kişileri özgürleştirebilsin. Özgür olan birey, özgürlüklerinin farkına vardığında, isteklerini kendisi belirleyecek, dışarıdan herhangi bir müdahaleye izin vermeyecektir.

Aktif öğrenmenin kuramsal temellerinin açıklanması sırasında belirttiğimiz gibi eğitim, öğrenen kişide yoğun bir bilinç farkına varma düzeyi oluşturabilmelidir. Biz böyle bir düşüncenin varoluşçu eğitim felsefesi için de geçerli olduğunu görmekteyiz. Bu çerçevedeki bir eğitimde de bireylerin özgürce, her zaman kendilerini merkeze alarak, yaratıcı olarak seçimde bulunmaları kabul edilmelidir. Yine böyle bir bilinç düzeyi beraberinde kişinin nasıl bir yaşam istediğine ve nasıl bir birey olmayı hedeflediğine de karşılık verir. Zaten varoluşçu felsefenin özü değil midir gelenekçiliğe karşı duruşu. Ayrıca varoluşçu eğitim, öğrenciyi öğrenmeyi isteyecekleri konularda özgür bırakır. Çocuğun özgürlüğünü savunan Holt, öğrenirken de özgürlüğün devam etmesi düşüncesindedir.

“Özgürlük ve Ötesi” adlı eserinde John Holt, “Açık Öğrenim” düşüncesini savunmuştur. O’na göre çocuklar; zeki, enerjik, parlak zekalı, öğrenmeye açık ve isteklidirler. Fakat geleneksel öğrenme yöntemleriyle bu çocukların eğitimi zorlama ve kandırmaya dayanmamalıdır. Sürekli ve gereksiz sınırlamalar, müdahaleler öğrencinin zekasını ve diğer yetilerini geliştirmesinde gerekli olan seçme özgürlüğünü engeller. Varoluşçu eğitimciler gibi Holt da, okulların öğrencileri özgürleştirmek yerine onları sınırlandırdığını düşünerek, ancak çok geniş bir tercih yelpazesi sunulan öğretim ortamında; öğretmenin veya okulun zorlaması olmadan öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda öğrenebileceklerini ileri sürmüştür (Gutek,2001:144-145).

Holt, kişinin kendi yönlendirmesiyle olacak bir öğretimin öğrenciler tarafından yürütüleceğini savunur. Aynı zamanda Holt, geleneksel sınıflardaki öğretimin, sınıfın dışında işlevleri olan kurumsal otoritelerce belirlendiğinden öğrencinin ilgilerine ve ihtiyaçlarına yer vermediğini düşünmekte. O’na göre geleneksel sınıftaki öğretmenler müfredata öncelik verirken, öğrencilere ya pasif olarak kabul edip onaylayacakları ya da reddedecekleri bilgileri öğretirler (Gutek, 2001: 145).

Tercihle bulunma davranışının tehlike ve riski de içerdiği düşünülebilir. Çünkü yapılan bu özgürce seçimlerin sonuçları da kişinin kendi sorumluluğuna ait olacaktır. Sonuçları ne olursa olsun birey yine de neyi öğrenmesi gerektiğine kendisi karar vermiş olacaktır. Bununla ilgili olarak kişinin kendi tercihlerini kendisinin yapması kadar doğal bir şey olamayacağını sanırız tartışmasız doğru kabul edebiliriz. Ayrıca insanın bu özgür seçimlerindeki ilgisinin, onun eylemlerini tamamlaması açısından gerekli bir unsur olarak kabul edebiliriz. Bunun aksi düşünüldüğünde, yani kişi üzerine dışarıdan uygulanan müdahalelerde kişinin bütün hevesi ve öğrenme arzusu bastırılmış olacaktır. En büyük etken burada dışarıdan yapılan yönetmelerdir.

Bunun sonucu olarak Holt, böylece yapılan, dışarıdan kontrol sağlanarak gerçekleştirilen geleneksel öğrenme biçimine karşı çıkmaktadır. Bu geleneksel disiplin düşüncesine göre; yasaklar, kurallar karakter oluşumunda gereklidir; belirlenen kurallar şikayet etmeksizin kabul edilmelidir; mevcut düzenler yapılan işlerin verimini artırır; ceza, kurallara uymayan bireyleri uyarmak için gereklidir (Guttek, 2001: 147).

Bu düşünceler aslında bugün içinde bulunduğumuz mevcut düzende de geçerliğini koruyan düşüncelerdir. Yani en başında da belirttiğimiz gibi, toplum, kendi istediği kalıplar ölçüsünde bireyler yetiştirmektedir. Holt da benzer düşünceler içerisinde. O da kültür ve toplumun, yetişmekte olan çocuklar üzerinde büyük ölçüde disiplin sağlayıcı, despot bir karaktere sahip olduğu görüşünde.

Sosyal ilişkiler, adetler, davranışlar ağı içinde çocuklar kültürlerini anlamak ve bu kültüre katılmak isterler. Toplumda paylaşmak isteyen bireyler kültürlerini araştırıp bu kültürün niteliklerini benimserler ki böyle yaparak da kültürel mirasa katılırlar (Guttek, 2001: 148).

Bunların tam tersinde bir görüş olarak, “her insan kendi değerini yaratmalıdır ve buna bağlı olarak da insan, varoluşunun gerektirdiği şeyi gerçekleştirmeye çalışmalıdır”(Timuçin, 1976: 4) diyerek varoluşçu tarafını sergileyen Nietzsche'nin görüşlerine katılmamak mümkün değil. Yine Nietzsche'nin bunlara bağlı olarak kişinin geçmişine bağlı kalarak ve bunlarla kendini kamufle ederek ardına gizlendiği değerlerle evrimin hızının azaltıldığı ve gelişmenin de geciktirilmiş olduğu

düşüncesiyle karşı karşıya kalıyoruz. Evet, O, “babalarınızın çocukları olmaktan kurtulun ve mağaralarınızdan çıkın”(Hançerlioğlu, 1977: 355) sözleriyle sanırız bireye kendi değerlerini yaratması gerektiğini salık veriyordu.

Jean Paul Sartre’la nobel ödülünü kazandığı yıl yapılan bir söyleşide de O’nun şu sözleri dikkat çekicidir:

Kişi boyun eğmek zorunda kalarak yaşadıkça, öteki kişiler onun için cehennemdir. Bir varlıkların, bir Cezayirli’nin, ya da bir doktorun, bir Amerikalı’nın oğlu olarak dünyaya gelmiş bulunabilirsiniz. Her durumda da geleceğiniz belirli bir kalıp içerisinde, başkalarınca hazırlanmıştır. Sizi yapan bir toplumsal düzen vardır. Bir köylünün oğlu olarak doğmuşsanız toplumsal konum sizi kentlerdeki fabrikalara iter; çalışması, üretimde bulunması için size gerekli duyan fabrikalara. Sizin yazgınız, artık işçi olmaktır ve fabrika artık varoluşunuzun bir işlevidir. Sizin “varoluşunuz” nedir tam olarak? Gördüğünüz iştir; aldığınız ücretle yaşama düzeyinizi ayarlayıp sizi yöneten işiniz... bütün bunları size öteki kişiler kabul ettirmiştir. Cehennem, böyle bir varoluşun tam karşılığıdır. Ya da, sözcüğümlü, 1930-35’de Cezayir’de doğan bir çocuğu düşünün. O çocuk ölüme, işkenceye mahkumdur, bu onun yazgısıdır. Bu da cehennemdir işte (Timuçin, 1976: 27).

Ayrıca bunların yanında Sartre, bizim daha önce de değindiğimiz gibi, kişiyi hep maddi şeylerin, başkalarının yarattığı maddi şeylerin yönettiği düşüncesinde.

Ancak Marx da; birşeylere sahip olan insan değil, kendisi birşeyler olan insan, tam olarak gelişmiş, gerçekten insan olan insandır (Fromm, 1998: 74) demekle maddi şeylerin önemsiz olduğunu vurgulamakta.

Ona göre başkaları onunla yüz yüze gelmiyor, ona araçlar yoluyla etkide bulunuyor. Bu sırada da Sartre, kendisiyle söyleşi yapan gazeteciye “kendinizi, benden şu ses alma aygıtıyla ayırmışsınız”(Timuçin, 1976: 27), diyerek bunun gibi bütün modern araçların insanların arasına girdiğini belirterek, insanların birer nesne durumuna geldiğini söylemiştir.

Aslında, varoluşçu düşüncenin gerçekte hümanist bir düşünce olduğu görüşü, bu akımın kitaplarının yavaş yavaş ülkemize gelmesiyle anlaşılmalıya başlandığı söylenebilir. Varoluşçuluğu anlatan birtakım sloganlar vardı: İnsan özgürdür, özgürlük bunaltıdır, varlık özden önce gelir, istesek de istemesek de bağımlıyız, insan kendi kendini yapar, birey geleceğe dönük bir tasarımdır, cehennem

başkalarıdır vb. Varoluşçuluk felsefesi elbette bizim yazarlarımızı da etkilemiştir. Bu felsefenin gerçekte bizde çok etkili olduğu söylenemez fakat varoluşçu sanatın başlıca yapıtlarının dilimize çevrilmesiyle bu felsefeyle ilgili olarak daha çok öğrenme şansı elde edilebilmiştir (Edgü, 1976: 10).

Toplumsal sorunlar bilindiği gibi hep varolan ve varolagelecek sorunlardır. Bu sorunlar, varoluşçuluk felsefesinin ülkemize geldiği yıllarda o dönem yazarlarını da etkilemiş. Ancak Afşar Timuçin (1976: 8), bu felsefenin ülkemizde çok etkili olmadığı görüşünde. O'na göre varoluşçuluğun bizde pek önemli olmamış olmasının nedeni, Batı Avrupa toplumuyla toplumumuz arasındaki yapı ayrılığıdır. Yine O'na göre varoluşçuluk, felsefede derinlikli, çok zaman çetrefil, zaman zaman ayrıntıda yiten bir öznelciliğe, gelişmiş bir varoluş araştırmasına, sanatta insanın dünyayla ilişkilerinden doğan açmazlarına, bunalımlarına, özgürleşme tutkularına karşılık olmaya çalışmakla, gelişmiş bir burjuva kültürünün varlığını gerektiriyordu.

Varoluşçuluğun sorunları bir yandan bizim kültür düzeyimizi çok aşan, bir yandan da bizim toplumsal durumumuzla uyumayan sorunlardır. Elbetteki bir toplumda kendi değerlerini yaratma fırsatı verilmemiş ve geçmişten gelen kültürü devam ettirmeyle görevlendirilmiş ya da buna zorunlu bırakılmış bireyler varsa, varoluşçuluktan bahsedilemez. İçinde bulunduğumuz toplum ve onun yaratmış olduğu kültürün çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği düşüncesi kaçınılmazdır.

Aslında tam da burada Marx'ın şu düşüncesine katılmamak mümkün değil: Marx, insanı toplum tarafından biçimlendirilmiş bir varlık olarak gördüğü için, bozuklukları köklerini toplumsal düzenin belirli niteliklerinde görür (Fromm, 1998: 74).

Üstün olan bir kişi kendinden daha zayıf olanı yönetirken üstün gücün disiplini ortaya çıkar. Çocuğun özgürlüğünü savunan ve bu doğrultuda özgürce eğitimin yapıldığı ve buna "açık sınıf" uygulaması adını verdiği durumda Holt, öğrencilerin hedefleri doğrultusunda hedeflerine özgürce varabileceklerini düşünmektedir. O'na göre bireyler böyle ortamlarda tamamiyle özgürdür (Gutek, 2001: 147).

Bir Varoluşçu olmamakla birlikte İlich'in "öğretim ağı" kavramı veya eğitimsel ağlar düşüncesi varoluşçuların benimsediği özgürce katılım ve tercihte bulunma kavramlarına benzetilebilir. İlich'in düşüncesindeki öğrenme ağları veya şebekelerinin dört özelliği vardır (Gutek, 2001: 149):

- 1-Eğitimsel araçlara, nesnelere ve kaynaklara ilgi duyulmasını sağlar
- 2-Eğitim değişiklikleri belirli yetenekleri öğretmek ve yeteneklerin gelişimine olanaklar sağlamak amacıyla yapılır
- 3-Benzer öğrenme etkinliğine katılmak isteyen kişilerin bir arada yarıştığı bir sistemdir
- 4-Eğitimciler belirli eğitim problemlerinde başvurulabilen uzman kişilerdir.

Sonuçta görüyoruz ki varoluşçuluk, bireyleri sınıflamalara ve sistematığe dayandıran evrene ilişkin görüşlerin sınırlamalarından kurtarıp, özgürleştirmek ister. İnsanın öznelliğine, bireysel özgürlüğe ve sorumluluğa önem veren bu felsefe, bireyleri bu dünyada yaşarken kendilerini tanımlayan kendi isteklerinden sorumlu varlıklar olarak tanımlar. Bireyler kendi değerlerini ortaya çıkarabileceklerinin ve dışarıdan bir müdahale olmaksızın kendi özlerini yaratabileceklerinin farkına varmalıdırlar (Gutek, 2001: 150).

Varoluşçu bir eğitimde kişilere insan özgürlüğünün herşeyden üstün olduğu öğretilmelidir. Bireyin öznelliğine önem veren varoluşçu bir eğitimci, öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu ve kendi yetileri konusunda bilinçlenme davranışını geliştirmeye çalışır. Önemli bireysel tercihlerde bulunan öğrenciler de zamanla kendi tanımlarını yapabilirler. Her birey kendi eğitimden sorumludur.

Görülüyor ki, varoluşçu eğitim ve günümüzde Aktif Öğrenme'nin vurguladığı şeyler, bireyin öğrenme sorumluluğunu kendisinin taşıması gerektiği ve dolayısıyla öğrenme sürecini nasıl değerlendireceğine kendisinin karar vermesi. Bu aslında o kadar da kolay bir şey değildir. Kişinin böyle bir süreçte başarılı olabilmesi için kendi değer yargularını kendisinin oluşturması gerekmektedir. Böylece özgür düşünceye bir adım atmış olacaktır. Popüler kültür sürecini yaşadığımız şu dönemlerde de kişinin birey olarak kendine ait değerler yaratabilmesi çok kolay görünmese gerek. Adı üzerinde "popüler", yani herkesin tükettiği, kullandığı olguların her geçen gün birilerini daha içine katıp büyüdüğü bir kültür ortamı. Öğrenci de ister istemez böyle bir ortamla içli dışlı olmaktadır. Üniversitelerin sanat

eğitimi veren bölümlerinde bulunan öğrencilerin de diğerlerinden farksız olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yeniliğe, ağdaş olana açık olma eğilimi çok az öğrencide kendini göstermektedir. Bu durumda kendisi olabilme başarısını gösteren ğrenci sayısı da oldukça azdır. Başkalarının değer yargılarıyla, başkalarının hayatını yaşayan kişiliklerin sağlıklı ve mutlu bireyler olamayacağı da açık bir gerçektir. Mutluluk, bireyde yaptığı işten zevk alabiliyorsa kendini gösterecektir. ğrenme için de aynı Şeyi söylemek yanlış olmaz. Eğer ğrenme için gönüllü bireyler varsa karşınızda, o bireylerin mutluluğu kaçınılmaz olacaktır. ğrenmeye gönüllü birey, yaptığı işten haz alacaktır çünkü.

1.4. Verimlilik

Verimlilik, kelime anlamı ile “verimli olma durumu” Şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1974: 832).

Kuramsal kavram olarak verimlilik, üretim işlevi kavramından yararlanılarak tanımlanmıştır. Buna göre verimlilik, bir mal ya da bir hizmetin, bir ya da bir çok üretim etmeniyle ifade edilmesidir. Buna göre eğitimdeki verimlilik kavramının kuramsal olarak tanımlanan verimlilik kavramıyla hemen hemen aynı anlama geldiği düşünülmektedir. Eğitim etmeninin verimliliği, verimi ve etkililiği söz konusudur (Adem, 1977: 172).

Eğitimdeki verimlilik kavramı içerisinde renme etkinliklerinin etkili bir Şekilde yürütülmesi anlamı yer almaktadır. Okuldaki renmelerin hemen hemen tümüyle planlı renmeler ve yüksek nitelikli bir üretim hizmeti eşliğinde olması beklenir (zelik, 1981: 3-4).

Bu durumda her bir rencinin birbirinde farklı oldukları ve dolayısıyla birbirlerinden farklı renme kapasitelerine sahip oldukları gerçeğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. O halde belirlenecek renme-üretme yaklaşımı da herkesin en verimli reneceği Şekilde Őeilmelidir. Okuldaki renmelerin, yüksek bir verimle gerçekleştirilmiş olması ve verimin daha da arttırılabilmesi için okulların rencilere, renme yolunu da üretmeleri beklenir. Diyebiliriz ki renme

etkinlikleri bütün öğrenciler için verimli bir süreç olabilecek şekle sokulmalıdır (Özçelik, 1981: 4).

O halde eğitimde verimlilik sorunu incelemelerinde; eğitim kesiminde verim, etkililik ve verimliliğin yönetsel sorunlarının hatırlanması, eğitim düzeninin etkililiğinin artırılması gibi temel amaçlar yer almaktadır (Adem, 1977: 169).

Aynı şekilde güzel sanatlar eğitiminde de öğrencilerin etkin öğrenmelerinde uygulanacak öğrenme-öğretme anlayışları da verimli bir süreç haline getirilebilir. Her bireyin birbirlerinden farklı yapılarında oldukları ve geçmiş yaşantılarının birbirlerinden farklı oldukları gerçeğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Sanat eğitiminde de bireysel farklılıkların, tutumların açığa çıkarılabilmesi için uygulanacak öğrenme-öğretme yöntemlerinin önemi son derecede büyüktür. Verimli bir sanat eğitimi süreci de bireylerin sanatsal alt yapılarının oluşturulduğu, yaşamın her alanında yaratma cesareti içerisinde bulunabilecek donanımın sağlandığı bir süreç olmalıdır. Bireyin geleneksel sanat anlayışı yanında yaşadığı çağın değerlerini ve sanat anlayışını kavrayabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Hızlı değişimlerin yaşandığı çağda birey de devingen dönüşümlere kendisini hazırlamalıdır. Kısacası sanat eğitimi sürecinin verimli olabilmesi için sanatı öğrenen de öğreten de, dünyayı yetkin ve donanımlı algılayan, yorumlayan, dönüştüren bir kişilik kazanmalıdır. Bireylerin yaşamlarının her dönemlerinde öğrenmeye açık olmaları, değişiklikler, yeni değerler, yeni kavramlar karşısında yeni bakış açılarıyla, çok yönlü iletişim olanaklarıyla bütün olup bitenleri kavramaları, yorumlamaları sanasal süreç içerisinde önem kazanmaktadır.

1.5. Aktif Öğrenme İle İlgili Yut İçinde Yapılmış Çalışmalardan Örnekler

Ülkemizde özellikle son yıllarda Aktif Öğrenme ile ilgili bir çok alanda araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda "Aktif Öğrenme"nin öğrenme üzerinde olumlu yönleri ve etkililiği kanıtlanmıştır. Aşağıda alanyazındaki bu araştırmalardan örnekler yer almaktadır.

Sucuoğlu'nun (2003) 2001-2002 eğitim-öğretim yılı II. döneminde ve 2002-2003 eğitim-öğretim yılı I. döneminde İzmir ili sınırları içinde yer alan ve orta-sosyo ekonomik düzeye sahip bir okulda okumakta olan lise I. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma, işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin biyoloji dersine yönelik yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerinin ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin incelendiği bir araştırmadır. Yapılan bu araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını artırmasına katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Biyoloji başarısını artırdığı saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklemeleri üzerindeki etkileri incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak başarılarını öğretmen ve sınav gibi dışsal faktörlere yükledikleri saptanmıştır. Başarısızlıklarını ise en fazla yine dışsal bir faktör olan ailelerine yüklerlerken, en az içsel bir faktör olan kendilerine yükledikleri görülmüştür. Yine bu araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmede ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği bulunmuştur. Araştırma sonucunda ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin birbirlerine emir verme ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu görülmüştür. Grup içinde öğrencilerin başarısız olmamak için ve grup üyelerinin çalışmalarını sağlamak amacıyla emir verdikleri ve grubu yönetmeye çalıştıkları gözlenmiştir.

Özkal'ın (2000) 1998-1999 ve 1999-2000 öğretim yılında iki ayrı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında şubeler halinde yapılandırılmış altı beşinci sınıfta uyguladığı araştırma, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları, tutumları üzerindeki etkileri ile akademik başarı üzerindeki etkilerin cinsiyetle ilişkilerinin incelendiği bir araştırmadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada veriler Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği, Sosyal Bilgiler derslerinde işlenen "Cumhuriyet'e Nasıl Kavuştuk?" ve "II. Dünya Savaşı Demokratik Hayat ve Anayasamız" ünitelerinde yer alan içeriği kapsayan başarı testleri ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarılarını etkilemede önemli bir farklılık göstermediği ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu benlik kavramı düzeylerini artırmada önemli farklılıklar olmadığı saptanmıştır. Ancak ulaşılan sonuçların işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin olumlu benlik kavramlarını artırmada etkili olduğunu saptayan araştırmaları destekler nitelikte olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin 5. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlarını artırmada önemli farklılıkların gözlenmediği sonucu çıkarılmıştır.

Özer'in (1999) araştırması işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı ve başarı güdüleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırmadır. Araştırma 1998-1999 öğretim yılı II. döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir-Karşıyaka Cumhuriyet İlköğretim Okulu'na devam eden I. kademe 5. Sınıf öğrencilerinden 74'ü üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler, Türkçe Başarı Testi ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısını artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Yine araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin başarı güdülerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Çullu'nun (2003) araştırması aktif öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersi başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel modellerden "öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir ilköğretim okulunda şubeler halinde yapılandırılmış iki yedinci sınıfta uygulanmıştır. Araştırmada veriler, Öğrenci Başarı Yüklemeleri Ölçeği, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde işlenen "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ve Avrupa'da Yenilikler" ünitelerinin

içeriğini kapsayan başarı testleri ile klasik sınav soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı ses kayıtlarıyla toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde, öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aktif öğrenmenin öğrenci yüklemelerine etkilerini araştırmak üzere yapılan çözümlenmeler sonucunda öğrencilerin başarı başarısızlık yüklemelerinde denel işlemlerden sonra farklılık olduğu görülmüştür. Aktif öğrenme çalışmalarına katılan öğrencilerin, çalışma öncesi dersi heyecanla bekledikleri ve çalışma sırasında uygulamalara neşeli, istekli bir biçimde katıldıkları ortaya çıkarılmıştır.

Yukarıda örnekleri verilen aktif öğrenme ile ilgili çalışmalar sonucunda, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencinin öğrenme gücünü, başarısını artırdığını görmekteyiz. Yapılan bu araştırmalar aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenci üzerinde olumlu sonuçları olduğunu ortaya çıkarmıştır.

1.6. Sanatın Tanımı

Sanatın, her türlü beceriye ilişkin olan genel anlamı halen İngilizce’de etkin olarak kullanılmakla birlikte; sanatlarda ve özellikle sanatçılarda, daha ayrıcalıklı anlamı önem kazanarak yayılmaktadır (Çağlar, 1998: 4).

Günümüz sanat anlayışının belki de en belirleyici yanı hiçbir kısıtlamaya ve kategorileşmeye gelememesi. Birbiriyle kaynaşan çeşitli sanatlar, kültürler, söylemler, türler ve biçimler yepyeni oluşumlara yol açıyor (İpşiroğlu, 2004: 92).

Sanat kavramının 13.yy.’dan 19.yy’a değin ne şekilde kullanıldığına dair Çağlar şunları belirtmiştir.

Sanat, 13. Yüzyıldan bu yana İngilizce’de kullanılmaya başlamış, Latince beceri anlamına gelen Artem sözcüğünden türemiştir. 17.yüzyıl sonlarına dek, etkin bir özelliği olmaksızın herhangi bir uzmanlık alanında matematik, tıp ya da balıkçılık gibi önem taşıyarak kullanılmıştır. Ortaçağ üniversitelerinin programlarında önceleri 7 sanat ve sonradan “Liberal Sanatlar” olarak belirtilen, gramer, mantık, hitabet, aritmetik, geometri, müzik ve astronomi dersleri bulunuyordu. Bu süreçte

sanatçılar; 16. Yüzyıldan sonra ilk olarak bu terimi kullanarak, İ.S. 16.yy. başlarına kadar zanaatkarlarla aynı etkiye sahip olan hünerli kişilerin, ya da, 7 güzel sanat olarak başta gelen; tarih, şiir, komedi, trajedi, müzik, dans, astronomiyi içeren diğer grup içindeki sanatların birinin uygulayıcısı olarak kullandılar. Sonra, 17.yy. başlarından o zamana dek gelen resmi betimlemenin dışına çıkılarak; hüner gruplarının genel özelliklerini ayıran yağlıboya, desen, heykel ve gravür şeklinde bir uygulama gerçekleşti. Sanatın şimdiki etkin kullanımı ve bu becerileri gösteren sanatçının niteliği 19.yy. başlarına dek tam belirgin olmamakla beraber, 18.yy. başlarında bu gruplandırma içinde yer alıyordu. Yeni royal akademisinde gravürcüler sanatçı olarak kabul edilmedi. Bu durum, sanatçı ve zanaatkar arasındaki genel ayrımın en son özel kullanımı olan "becerikli el işçileri"nin entelektüel, düşünsel ya da yaratıcılığı amaçlanmaksızın iş gerçekleştirdikleri düşüncesini güçlendiriyor ve tanıyordu. Zanaatkarın bu gelişmesi ve 19.yy. ortalarında bilim adamının tanımı, sosyal bilimlerin değil ama güzel sanatların ayrımını ve sanatçının özellik kazanmasını sağlıyordu (Çağlar, 1998: 5).

Resimde görünen dünyayı arayanlar, bildik, tanıdık şeyleri görmek isteyenler ise sanırız 20.yy. sanatına kapalı kalacaklar ve acaba bu resimlerle ne anlatılmak isteniyor diye düşüneceklerdir. 20.yy. sanatını anlatan pek çok kitap, sanat meraklılarını yakından ilgilendiren bu soruyu yanıtlamaya çalışmış. Artık bir sanat eserine bakma yönteminin de değiştiğini söylemek yanlış olmaz. Natüralist resim anlayışından sıyrılarak, bu yapıtlarda doğayı aramak yerine bu yapıtların bir düşünce sürecini görünür hale sokan yapıtlar olarak görmeye alışılması gerekiyor.

İpşiroğlu'na göre:

Yüzyıllar boyu dar bir öykünmecilik anlayışı içinde yaşadığımız gerçeğe olabildiğince benzer bir dünya yaratmaya çalışan sanatın 20.yy'ın başında geçirdiği köktenci dönüşüm, ona o zamana değin görülmedik bir özgürlük tanıyordu. Sanat gerçeğe bire bir benzer bir dünya yaratma kaygısından bir kez kurtulup da kendi bağımsızlığını kazandıktan sonra, yeni bir gerçek kendi gerçeğini yaratmaya çalışıyordu. Yaşama gönderme yapan ama gene de ona hiç benzemeyen bir yaratıcılıktı burada söz konusu olan. Sanatın gerçeğin buyruğundan kurtulması, sanatla yaşam arasında ilişkinin tersyüz edilmesine yol açmıştı (İpşiroğlu, 2004: 92).

Ayrıca sanat ve doğa arasına giren teknik dünyaya da biçim vermeliydi sanatçı. Dolayısıyla O'nun geleceği planlayan, olası dünyalar yaratan bir tasarımcı olduğunu söylemekten de kaçınmamak gerekir. Burada Rönesans sanatçısını anımsayarak bir karşılaştırma yapabiliriz. Rönesans sanatçısı da kendini, yeni bir çağın başında doğmakta olan yeni bir dünyanın kurucusu olarak görüyordu. Aradaki fark, orada bu dünya, yeni bulguların doğaydı, buradaysa fabrikaları, tüketim ve üretim araçları, blok konutları, otomobil yolları, süper marketleri ve bürolarıyla insanın yarattığı

yapay bir dünyanın olmasıydı. Şair Apollaniare, Picasso'dan söz ederken, "o yeni insandır" diyor, "dünya onun tasarısıdır". O yeni doğan insandır, evrene düzen verecek insan (İpşiroğlu, 1983: 184-186).

Ancak yüzyılı belirleyen büyük sarsıntılar, soykırımlar, sosyalizmin çöküşü, baş döndürücü bir hızla ilerleyen teknolojinin yarattığı dengesizlikler, tüm dünyaya egemen olan kapitalizmin hızlı yükselişi, medyanın insanları etkileyerek görme ve algılama biçimlerini yoğun bir biçimde yönetmesi, insanları giderek duyarsızlaştırması, tüm ütopyaların yıkılmasına yol açıyor. Yirminci yüzyılın başındaki coşku, inanç, umut ve iyimserlik, giderek yerini bir tür umutsuzluğa, bıkınlığa ve bunalıma bırakıyor (İpşiroğlu, 2004: 92).

Sınırsız özgürlük, tüm sınırları ve koşullanmışlıkları aşma eğilimini, ünlü besteci Cage, kendi alanından örnek vererek "Her şey müziktir," diye tanımlıyordu. Ellili yıllarda Beuys, Cage'in düşüncesini daha da genişleterek "Her şey sanattır," diyordu. Gerçekten de günümüz sanatı, bilindik estetik kalıpların dışına çıkarak yaşamdaki her şeyi malzeme olarak kullanmaya başlamıştır; öyleki disiplinler arası etkileşim söz konusudur. Amaç: Yaşam malzemesini alışılmışın dışına çıkan bir bakış açısıyla işeyebilmek, yoğurmak, biçimlendirmek ve sergilemek... İleti: Düşündürme, daha doğrusu alımlayanı bir tür düşünce bilmesini çözmeye çağırma, onunla bir düşünceyi, bir duyguyu, bir olguyu paylaşma...(İpşiroğlu, 2004: 92-93).

Günümüzde artık sanat ve yaşamın iç içe girdiğini görmemek mümkün değil. Dolayısıyla sanat, toplumsal yapının bir ürünüdür. Böyle olunca da bu toplumsal yapının öğeleri, onu etkileyen olaylar da sanatı etkileyecektir. Hatta İpşiroğlu (2004: 93) makalesinde Kassel'de bu yıl yapılan dünyadaki en son sanat gelişmelerinin toplanarak sergilendiği Documenta'da terör olaylarının, savaş, acı ve bunalımlarıyla yaşadığımız tüm gerçeklerin çizim, resim, fotoğraf, video sanatı, film, bilgisayar oyunları, yerleştirme, performans olarak sergilendiğinden bahsediyor. Öyle ki burada, Newyork'taki ikiz kulelerin nasıl yandığını gösteren video çekimi de bir sanat yapıtı olarak izleyicilere sunulmuş. Sanat, toplumsal olayları yakından görmemizi sağlarken, O'nu sunuş biçimi de gelişen teknolojiye ayak uydurmuştur.

Bunlar da bize gösteriyor ki, alışıldık estetik kalıpları, sanat iyiyi, doğruyu, güzeli yansıtır düşüncesi artık geçerliliğini yitirmiştir. Günümüzde artık her şey sanat olabilir. Yeter ki sanatçı onu alışıldık konumundan çıkarıp farklı bir açıdan ona bakmasını bilsin. En çirkin şeyi bile estetikleştiren O'nun bakışı değil midir? Bunu yaparken elbette teknoloji sahasındaki gelişmelere her gün yeni bir değer eklendiğinin ve değerlerin de bu yönde geliştiği gerçeğinin sanatçıyı da etkilediğini düşünmek yanlış olmaz.

Bu nedenle bugünün sanat anlayışından söz ettiğimizde, tiyatrodan yazına, resim sanatından müziğe değin sanatın her alanında alımlamada üreticilik, çokanlamlılık, çoksesselik, çoğulcu okuma, açık biçim, boş alan gibi alımlama sürecini ve boyutlarını tanımlayan kavramlar özellikle önem kazanıyor (İpşiroğlu, 2004: 93).

Sanat artık yenilikçi ve herşeye açık olmak zorunda. Aslında bu yenilikçilik, aykırılık, sarsıcı olmak, sanatın özünde var. Gerçek sanat hiçbir çağda, kitlelerin öteden beri süregelen karışık duygularını, yerleşik değer ölçülerini, ulusalcı gevelemeleri, kulaktan dolma bilgileri, doğrudan doğruya yansıtmaya yönelmeci olmamıştır. Sanatçı bunların tam tersine yerleşik basma kalıp değerleri yıktığı için kötü insan olmayı göze almış bir kişiliğe de sahiptir.

1.7. Sanat Eğitiminden Ne Anlıyoruz?

Sanat eğitimi ya da daha doğru bir deyişle sanatla eğitim, kimi düşünürlerce Plato'ya kadar indirilmekte, kimilerince de ancak 20.yy.'da konusu edilebilecek bir etkinliğe kavuşmuş kabul edilmektedir (San, 1979: 2).

Ancak, 20.yy.'da da giderek önem kazanmış olan sanatla eğitim, akılcılığa kaymış, buna karşılık duyuların, duyguların ve tüm tinsel eğitimin giderek daralıp sınırlanmış ve bir çeşit yalnızlığa terkedilmiş olduğu görüşleri üzerine ortaya atılmıştır (San, 1979: 2).

San'ın (1979: 2) bize sanat eğitimi üzerine aktardıkları şöyle devam etmektedir:

Sanat eğitiminin kuram olmaktan çıkıp, topluca konuşulması, uygulamaya geçiş yönünde adımların atılması Almanya'da 1890'larda başlamaktadır. 1901'de Dresten'de, 1903'de Weimar'da ve 1905'de Hamburg'da yapılan sanat eğitimi kongreleri bu akımın gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. Başlangıçta, sanatı ve sanat eserini, eğitimin baş aracı olarak kabul eden abartılmış birtakım görüşlerden sonra; 1928'lerde, sanat eğitiminin, bir başka deyişle tinsel eğitimin, akılcı ve nesnel eğitimin yanında yer alarak öğretime girmesi ve okullarda buna ilişkin dersler okutulması biçiminde anlaşılmaya başlanmıştır. Çocuğun sanatsal yaratıcılığı üzerinde önemle durulması, resim olsun müzik olsun, bedensel hareketler ve edebiyat dersleri olsun, çocuğun tüm uğraşlarında, sanatsal yöne değer verilmesi, hatta bunların ağırlık taşımalarının gerekliliği benimsenmiştir.

Suut Kemal Yetkin'in aktardığı gibi "Bilimsel yöntem insan oluşumunun bir yönünü işliyor, eğitiyorsa, diğer yönünü de sanat eğitimi işlemelidir. Çünkü insan yalnızca akıl ve zekadan oluşmamıştır; o aynı zamanda duygusaldır. Bunların yanında insan işler, hisseder. Yaşayışımız boyunca edindiğimiz deneylerin niteliğini değerlendirmemize olanak veren duyum ve duyguları bir yana bırakamayız. Onlar da akıl ve düşünce gibi, iç varlığımızın vazgeçilmez parçalarıdır (San, 1979: 2-3).

Şu da bir gerçektir ki, bilim adamı gibi, sanatçı da hep bilinmezin sınırlarında dolaşır. Bilim adamı her yeni buluşunu, yasaların, usun, nesnel deneyin yardımıyla kanıtlar, genelgeçer kesinliklerden söz eder. Sanatçı ise, bilinmezin sınırlarından içeri her dalışta, yeni bir simge, bir yaşam düşü, kurmaca bir iç dünyanın dışı vurmuş imgesi ile döner geri. Salt usla mantığın ölçüleriyle kavranabilecek şeyler değildir bunlar çoğunlukla (Göktürk, 1987: 11).

1.7.1. Sanat Eğitiminin Sorunsalı

Sanat eğitimi kavramının şöyle bir sorun içerdiğini belirtmektedir San;

Sanat eğitimi alanının görsel yögrumsal sanatlarla ilgili bölümünün zaman içinde değişen gaye ve amaçları dolayısıyla, sanat eğitiminin dar ya da geniş kapsamlı anlaşılması ve bu eğitimin içinde yer alan bileşenlerden kimi zaman birinin, kimi zaman diğerinin vurgulanmasının istenmesiyle bu kavrama tam bir açıklığın getirilememiş olması (San, 1983: 28).

Batıdaki tarihsel gelişimi içerisinde, çeşitli görüşler yer almaktadır: Sanatı bir boşalma aracı olarak görmekteydi Müz'sel eğitimden yana olanlar. Bir başka görüş, sanat eğitimi yoluyla "yetkin ve tam bir insan" yetişeceği üzerine. Yine diğer bir görüş, sanat derslerini zeka ve akla dayalı ders ve öğrenme alanlarına karşı bir denge ögesi olarak kabul etmekte. Başka çevreler ise ders programlarında saat olarak yapılan kısıtlamalarda, en kolayca bir yana bırakılabilecek derslerin sanat dersleri olabileceği görüşünde. Kimileri de sanatın insan varlığı için vazgeçilmez bir değer olarak görmekte ve bu bağlamda sanatı "özgür bir oyun" olarak nitelendirmektedir. Bunun yanında sanat, boş zamanları değerlendirme için iyi bir araçtır. Başka bir görüş de insanın sanat yoluyla eğitilmesini savunurken, diğer görüş insanın sanat için eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kimileri temel sanat eğitiminin gerekliliğinden söz ederken, bazıları buna sanatın dersinin olmayacağı görüşüyle karşı çıkar (San, 1983: 28).

Ayrıca San (1983: 28) günümüzdeki sanat eğitimi sorunsalının bir önemli boyutunun da, ussal ve usdışı bileşenlerin sanat eğitimi içinde kazandıkları ağırlıkla ilgili olduğunu belirtmekte.

Buna ek olarak San (1983: 29) Almanya'da 1900'lerdeki ünlü sanat eğitimi hareketinin daha çok bilim ve teknolojiye ileri adımler sonucunda, bir yanda giderek teknolojinin, bilimin ve dolayısıyla ussal bileşenin Batı yaşamında kazanmaya başladığı ağırlık, diğer yanda duygulanım ve coşkuların da giderek önemlerini yitirmelerine karşı bir çıkış olduğunun anımsanarak, hiç değilse yarım yüzyıl boyunca Batı'da sanat eğitiminin daha çok bu ussallık karşıtı bileşen ile özdeşleştiğinin altını çizmekte.

Bugün ise "bütüncül bir akılcılık" anlayışı doğrultusunda bazı düşünürler, ussal ve usdışı bileşenlerin birarada ve uyumlu olarak yaşama ve yaşam biçimine egemen olması gerektiğini savunmaktadırlar. Durum böyle olunca da kimi sanat eğitimcileri sanatın ussal yanını yeniden vurgulamak zorunluluğu duymuşlardır. Dolayısıyla sanat eğitimi kavramına da yeni bir boyut getirilmiş olunacaktır (San: 1983).

Bu durumda insanın düş gücünü, duygularını, duyumlarını eğitime kaygısı taşıyan bir sanat eğitimi yerine, öğretilirliğiyle, çocuk ve genci yalnız duyarak değil, düşünerek, tartıp biçerek, eleştirerek; yaşayarak yapmaktan çok, yapılanın üzerinde düşünerek, kendini gerçekleştirmek, çevresiyle ilişki kurmak ve bu çevreyi düzenleyebilmek için neler gerektiğini hesaplayarak; dış dünyadan koparak değil, tersine onunla bağdaşarak ve bilim ve teknolojiyi de içermek üzere insanın her alanda yaratıcı, tasarlayıcı, düşünce üreten yanını pekiştiren bir sanat eğitimi anlayışı giderek egemen olmaktadır (San, 1983: 29).

Ancak, yukarıda belirtilen sanat eğitimi hakkındaki görüşlerin tarihsel süreç içerisinde günümüze kadar gelen sanat eğitimi modelleri için “ussal” ve “usdışı” kavramlarının yanında bunun gibi, belki de daha anlamlı karşılıklar bulunabilecek karşıt bileşenlerin varlığından söz edilmesi gerektiği de alman eğitimciler tarafından savunulmuştur. Yani, sanat eğitimi içerisinde ussal ve usdışı kavramlarının yanında başka kavramların varlığından söz edilebileceği, tarihsel gelişim içinde, bu kavramlara verilmiş ağırlıklara göre belirlenmiş sanat eğitimi anlayışlarının kendi içinde yarattığı çelişkiler (San, 1983: 30). Bunu, Otto şöyle ortaya koymuştur: “Bir sanat eğitimi kuramı kurmak için, önümüzdeki yazılı malzemeyi düzenleyecek olursak, iki tür çalışma ile karşılaşırız; bir bölüm çalışma sanat sorunları ile ilgilenmiş, diğer bir bölüm ise eğitim açısından işe bakmıştır” (Otto’dan aktaran San, 1969: 71).

San (1983: 30) bu değişik görüşlerin aynı anda var olduğunu gözönünde bulundurarak şu sonuca varmakta:

Görüş ve anlayışların tümünün de kaynağında sanatın nasıl anlaşıldığı sorunu yatmaktadır. Bundan dolayıdır ki, Gunter Otto, Ernst Nündel gibi sanat pedagojisi ve sanat eğitimi sorunsalı üzerine yazarlar, sanattan ve özellikle günümüzdeki sanattan ve sanatın insan yaşamındaki yeri gibi konulardan yola çıkmışlardır.

San, (1983: 3) sanat eğitiminde izlenecek yolun saptanmasından önce bir konuya açıklık getireceğini düşünmekte: Sanat ürünü, çok özgül yapıda bir şey olduğu için; herhangi bir başka bilimsel dizgeye uydurulamaz. Onun için önce sanat eğitimi ve sanat eğitimi için geçerli olmak üzere, ussal kavramsal süreçler ve duyuşsal sanatsal süreçler için yeni bir kavram dizisine gereksinme olduğunu savunmakta.

Sanat denen olgunun başta sanatın tanımını yaparken de gördüğümüz gibi sık ve temel değişiklikler geçirdiğini gördük. Hele bugün artık her türlü şeyin sanat olarak sunulduğunu görebilmekteyiz.

Sanat, giderek daha çok görünümlere sahip olmakta, giderek ona yaklaşım daha zor olmakta, fakat bir yandan da izleyiciye, sanat tüketicisine ulaşan ya da ulaşabilen ayrıntıları çoğalmaktadır. Bunu yanında artık daha çok insanın sanatsal alanda ufku genişlemektedir. Teknolojik araçlarla sanat denilen olgunun algılanması ayrımlaşmakta, toplumda yaşanan çoğulculuk, sanat için de “çoğulcu toplumlar için sanat” olma yolunu açmaktadır (San, 1983: 31).

Sanatın anlamı artık günümüzde oldukça farklılıklar taşımakta. O halde sanat eğitimi de artık gelenekçi kalıpların dışına çıkmak zorundadır. Sanat eğitiminin de sanata doğru eğitim olacağını yadsıyamayız. Bu durumda ise çocuğun kendi haline bırakılabileceği, daha az müdahaleyle ve hatta hiç etkilemeden gelişiminin sağlanabileceği yanlış olmasa gerek.

20. yüzyıl ortalarına doğru batıdaki sanat akımlarında sanatçıların yaptıkları çalışmalar, sanatın yaşama girebilmesi için sanat eğitiminde de temelden değişiklikler yapılması gerektiğini onlara göstermişti.

1.7.2. Batı'daki Sanat Eğitimi Genel Bakış

Sanatçı, 19. yüzyıla kadar atölyelerde ustaların yanında çıraklık yaparak yetişiyordu. Bu atölyelerin ilk örnekleri Floransa'da görülmekte. Floransa atölyelerinde eğitim el ustalığına dayanıyor, teknik ve teorik öğretimle de temellendiriliyordu (Kurt, 2004: 146).

Örneğin Leonardo, Verrocchio'nun atölyesinden çıktıktan sonra Sforza'nın hizmetine mühendis olarak girmişti. Diğer büyük Rönesans ustaları da yerine göre ressam, mimar, yontucu olarak çalışıyorlardı. Bunun yanında Floransa atölyeleri, baştaki ustanın kişiliğine, yeteneğine, meraklarına göre bazı ayrılıklar da göstermişlerdir. Artık bu dönemde sanat dalları birbirinden ayrılmaya başlamış ve

aynı sanat dalında da bölünmeler ortaya çıkmıştır. Örneğin Hollanda'da manzara ressamaları, cansız doğa ressamaları, portre, grup portresi, ev-içi ressamalarının yetişmekte olduğunu görüyoruz. Bu gelişmeye göre atölye çalışmaları da değişiyor, sanat eğitimi de canlılığını yitirmeksizin kuşaktan kuşağa geçerek sanat gelişmelerine adım uyduruyordu (İpşiroğlu, 1979: 105).

Aşağıda batıdaki sanat eğitiminin gelişimiyle ilgili olarak yer alan okullar ve onların faaliyetleriyle ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

1.7.2.1. Ecole des Beaux-Arts

İş eğitimine dayanan atölye geleneği, sanat okulları ve akademiler kurulduktan sonra da sürdürülmeye devam edilmiştir. Bu duruma 1863'de Paris'de Ecole des Beaux-Arts'da yapılan Violett-le Duc reformuyla son verilmiştir. Bu sanat okulunda eğitimin, dışardaki sanat hareketlerinin etkilerinden ya da tutarsızlıklarından kurtararak, değişmeyen sağlam temeller üzerine oturtulması istenmiştir. Ancak bu temelin de herkesin kabul edebileceği klasik bir sanat üslubunun gerçekleştirilebileceği düşünülmüştür. XV. Louis zamanı Fransız kültür tarihinin parlak bir dönemi olduğundan, devlet bürokrasisi bu dönemin mirasçısı olarak kendini görüyor, öğretimi gelip geçiciliğin üstünde tutabilecek olan klasik üslubu da XV. Louis üslubunda buluyordu (İpşiroğlu, 1979: 106).

Gerçekte Violett-le Duc reformu, sanat eğitiminin belli bir üslup içerisinde dondurulması şeklinde tanımlanmıştır. Örneğin empresyonistlerle, akademi dışındaki sanat arasındaki uçurum gittikçe açılmış, akademi öğretimi tutucu bir şekil almıştır. Bu yüzden de Paris'te 20.yy. başlarında sanat eğitimi akademiden atölyelere kaymıştır. Fransa dışında da buna benzer gelişmeler olmuştur. Reformdan yana olanlardan W. Gropius ise Weimar'da Bauhaus'u açmıştır (İpşiroğlu, 1979: 106-107).

1.7.2.2. Bauhaus

Bauhaus'un amacı sanatsal olguların sistematik öğretimini gerçekleştirmektir. Bauhaus okulunun kurucusu Walter Gropius'un 1919'daki açılış konuşmasında, sanatta öğretilenlerle öğretilemeyenler arasındaki farkları somut örneklerle açıklıyordu:

"Tüm sanatçılar mimarlıkta birleşip bütünleşirler. Sanat, el becerisi ve el sanatlarına dayanır. Sanatların bu el sanatlarına dayalı bölümü öğretilir. Her sanatsal öğretim, el sanatlarını, desen çizimini ve resim boyamayı ve bu arada bilimsellik ve kuramsallığı kapsar..."(San, 1983:99).

Genel eğitim veren okullardaki sanat dersleri, Gropius'a göre her çocuk ve insanda var olan biçimlendirici yaratma gücüne yönelik olmalıydı. Görme duyası, form bilinci ve el becerisi gelişiminin sağlanması yanında, oyun biçiminde fark ettirmeden bilinçli iş'e yönelten bir tarz ile icat etme, deneyler yapma sağlanmalı, serbest biçimlendirme alışkanlığı kazandırılmalı, teknik bilgi verilmeliydi (San, 1983: 99).

Görüldüğü gibi Bauhaus'un programında serbest sanat ve uygulamalı sanat ayrımı yapılmamış, taşçılık tornacılıktan dokumacılığa kadar küçük sanatların her çeşidi öğretilmiştir.

Aslında Bauhaus öğretisi de usdışı ve görüsel bileşenler taşıyor, bir yandan tutucu, bir yandan da biraz ütopyik temellendirmeler burada da yer almaktadır (San,1983: 99). Bu yüzden de emeğe ve el ustalığına dayanan Rönesans atölyelerini de örnek almıştı (İpşiroğlu, 1979: 107).

Bauhaus'un önemli adlarından J. Itten'in düşünceleri ise toplumda da yankı yapmıştır. Itten'in öğretiminde, meslek olarak sanat öğretimi gören öğrenciler için hazırlanmış öğretim biçimlerinin, genel eğitim veren okullara da aktarılabilirliği söz konusudur. Itten'in yayımlarında renk, malzeme, düzenleme, devinim, ağırlık, ölçü vd. gibi öğelere ilişkin görüsel yoğrumsal niteliklerin, karşıtlıklar ilişkisi içinde

yaşanması, denenmesi ve örgütlenmesinin istendiği bir dizi ödev sersini izlemek mümkündür (San, 1983: 100).

Bauhaus'un kuruluş programında iş eğitimi özellikle vurgulanır ve mimar, ressam ve yontucuların, sözün tam anlamıyla işçi oldukları söylenir. Sanatta yaratıcılığı okul öğretmezdi. Fakat sanatların temelinde yatan işçilik burada öğrenilebilirdi (İpşiroğlu, 1979: 108). Ayrıca Bauhaus'un öğretiminde öznel estetik duyarlılığın nesnel ve görsel yoğrumsal olgular yoluyla açıklama, bu olguları sistematik olarak düzenleme ve aynı olguları belli bir plan çerçevesinde uygulamaya geçme denemelerine de yer verilmekteydi (İpşiroğlu, 1979: 108).

Böylece bir yanıyla duygu ve duygunluğun eğitilmesi ilkelerine yaklaşan öğretim, aynı zamanda sanatsal formüllerin ussal yaklaşımla dizgeleştirilmesini, öznel yaşantı ile nesnel bilginin, sanata giden iki ayrı yol olarak ele alınmasını ön görüyordu (San, 1983: 101).

Bauhaus'un uyguladığı sanat eğitimi anlayışı gerek sanata gerek eğitime yönelik olarak, iletişim sağlamaya verdiği önem dolayısıyla, toplum için giderek sanatın daha anlaşılabilir olmasını ya da toplumun sanata daha duyarlıklı olmasını sağlamayı da amaçlıyordu. İzlenimcilerin daha önce uğramış oldukları tepkiye anlatımcıların daha da şiddetle uğradıkları düşünülecek olursa, bu iletişimi kendine görev edinen bir anlayış olarak Bauhaus'un değeri açıktır. Önceden de varolan sanat hakkındaki kuramsal birikimler, Bauhaus'un etki döneminde sanat ile toplum arasındaki ilişkiyi de değiştirmişti. Sanatçılar artık toplum tarafından daha iyi anlaşılıyor, toplumda sanat ile kurulan bir ön koşul olan sanat olgusu ve sanatsallık üzerine okullarda verilen bilgilerin gerekliliği temellendirilmiş oluyordu. Özellikle sanatçıların kendi yaratıları hakkında açıklamalar yapmaları ki buna örnek olarak Klee ve Kandinsky'i verebiliriz, çoğunlukla gizemli bir olgu olarak benimsenen sanatsal süreçlerin de tanımlanabilir olduklarını ve kurama dayalı olabildiklerini vurgulamış oluyordu. Böylece sanatın kuramsal, kavramsal, ussal yanı ortaya çıkıyor, toplum için bir bilinmezlikler alanı olmaktan kurtuluyordu (San, 1983: 102-103).

1.7.2.2.1. Bauhaus'un Faaliyetleri

Endüstri-çağı düşüncesinin olduğu bir eğitim merkezi olan Bauhaus, sürekli bir gelişme içindeydi; öğretim kadrosu ve programı dondurulmamıştı. Koşullara ve gereksinmelere göre yeni atölyeler kuruluyor ve her sömester öğretim programı yeniden hazırlanıyordu. Bauhaus, adından anlaşılacağı gibi, herşeyden önce mimar yetiştirmeye yönelik bir okuldu fakat 1927 yılına kadar burada düzenli bir mimarlık öğretimi yapılmamıştı. Yapı sanatının, bütün sanatları ve her tür el işçiliğini kendinde toplayan bir sanat olduğunu düşünen Gropius, kendi başına bir mimarlık bölümünün kurulması için zamanı erken buluyordu. Okulda bütün atölyeler kurulmadıkça ve atölye çalışmaları belli bir aşamaya gelmedikçe mimarlık bölümü kurulamazdı. Bütün 20.yy. sanatçıları gibi Bauhaus'cular da yepyeni bir şey oluşturmanın coşkusu içindeydiler. Dünden kopmak ve yarınları yaratmak istiyorlardı (İpşiroğlu, 1979: 111-112).

1923 yılındaki Bauhaus haftasında sergilenen ve Gropius'un marangozluk atölyesinin yardımıyla gerçekleşen "örnek ev" in tasarımını çizen bir ressamdı ve Bauhaus'un öteki atölyelerinde yapılan eşyalarla döşenmişti. 1924'de çeşitli atölyelerin genç ustaları yapı sanatında çalışacak olan bir ekip kuruyorlar. Fonksiyonalizm ve Konstrüktivizmdiye adlandırılan Dessau döneminde hoca ve öğrencilerin, okul binası ve yedi usta evini yapmaları ve döşemeleri, gerçekleşen yaratıcı işbirliğine ilk örnekleri veriyordu. Bu arada Gropius'un planladığı Dessau İş bürosu, Törten'de kurulacak olan bir mahalle ve rejisör Piscator için hazırlanan "Total tiyatro" tasarımları üzerinde sürdürülen tartışmalar, Endüstri-çağı yapı sanatının gelişmesine yön veren atılımlar oluyor. Bütün sanatların içinde kaynaşacağı "büyük yapı", Endüstri-çağının simgesiydi ve kolektif bir çalışmayı gerektiriyordu. Gerçi Bauhaus'dan çıkanlar mimar, ressam, yontucu, teknisyen olarak bağımsız çalışabileceklerdi ama, birlikte çalıştıkları zaman birbirinin dilinden anlayan bir çalışma grubu kuracak ve yapıcı-düşünme etkinliği içinde, doğmakta olan yeni yaşam üslubunun oluşmasına katkıda bulunabileceklerdi. Daha o zamanlarda farklı disiplinlerin birbiriyle iletişiminden söz edilmeye başlanmıştı bile (İpşiroğlu, 1979: 112).

1.7.3. 1933-1945 Arası

Almanya'da bu dönem arasında bir takım yazarlar Alman sanatının yüksek Alman insanına yönelmesi gerektiği konusunda ortam hazırlamışlardır. Sanat, yalın ve kolay anlaşılır biçimlerden oluşmalıydı. Yeni biçimlere; örneğin empresyonizmde olduğu gibi karşı çıkmıştı. Sanat eğitiliminde ise; gerçek ve asıl sanat değerlerine yönelmek ve yöneltmekten çok, ifade yetilerinin ve yaratıcı gücün geliştirilmesine ağırlık verilmesi şeklinde olmalıydı. Ayrıca sanat eğitimi çocuk ve ergenin ifade yetilerine güç kazandırmalıydı. Sanat ve millet, sanat ve ders kavramları arasında artık ussal bileşenlerin yeri yoktu. Uzunca bir süre sanat alanında "ders" olabileceği unutuldu (San, 1983: 103-107).

Yine bu dönem içerisinde bir başka eğitim gayesi, gençliğin kendine güvenli, Almanlığının bilincinde, etkin ve eyleme hazır olması idi. Böylece de sanat eğitimi ulusal bir eğitimin araçları arasına karışıp usdışı bileşenin millilikle birlikte sonuna dek kullanıldığı, uzlaşıcılığın deneyselciliğe tercih edildiği, evrene açık olma yerine taşralılık ve yereyselliğe yer verildiği, us yerine duygunun egemen olduğu, çözümlenme yerine yaşıntıların önem kazandığı bir alan olmuştur (San, 1983: 107-108).

1.7.3.1. 1945'den Sonraki Gelişmelere Kısa Bir Bakış

1920'lere değin zikzaklar çizerek gelen sanat eğitimi hareketinin anlamı, Almanya'da ancak 1949 ile 1960 yılları arasında olgunlaşmıştır. 1949'larda sanat eğitimi hala insan yetiştirme anlayışına hizmet eden bir görünümdeydi. 1962'de Trier'de saptanan genel alandaki düzeltimler sanat eğitilimini de etkilemiştir. Aynı yıl Berlin'de yapılan sanat eğitilimi kongresinde ileriye atılan görüşler bir temel sanat eğitimi kavramını gündeme getirmiştir. Ayrıca üreticiliğin yanında düşünme, tartışma öğelerinin de yer alarak sözle iletişimin sağlanmasının gerekliliği de vurgulanmıştır (San, 1983: 108-112).

1970'li yıllarda başlayarak da öğrencinin bireysel başarıları ve ve bu başarıların isteklendirilmesi, geliştirilmeye çalışılması arka plana itilerek grup etkinlikleri, proje çalışmaları önem kazanmıştır (San, 1983: 112-113).

Bunun yanında Almanya'daki öğrenci hareketleri de sanat eğitilimini etkilemiştir. Öğrenci eylemleri ve "happenings"lerden etkilenen "eylemci sanat dersi" anlayışı ile "görsel iletişim" kavramı emanzipasyon hareketi ile yakından ilgilidir. Böylece güçlü bir işçi hareketinin olmadığı Batı Almanya'da demokratik sol eğilimli, eleştirel-aydınlanmacı, kısmen kapitalizme karşı bir sanat eğitilimi anlayışı da ortaya çıkmıştır (San, 1983: 113).

Buradaki sanat eğitimi gelişiminden de anlıyoruz ki; eğitimde önceleri usun eğitimi önemli iken duygu eğitimi geri plana itilmiştir. Fakat bilim ve endüstrideki değişim ve gelişmeler duygu eğitiminin de önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. San'ın da belirttiği gibi, 19.yy.'ın yarısından başlayarak önce endüstrileşme sürecinde başta giden ülkelerde olmak üzere geniş kitlelerde sanat eğitime ilginin arttığı ya da arttırıldığı gerçektir.

Endüstri devrimi ve kapitalizminin sonucu olarak yeni yaşam alanları doğdu. Kültürün yaygınlaşması, geniş halk tabakalarına yayılması sanatla ilgilenenlerin ve aydınların sayısını arttırmıştır. Bu da yeni kitaplıklar, okullar, tiyatro binaları, sergi, spor ve konser salonları gereksinimini doğurdu. Demiryolu, karayolları gibi ulaşım ağına bağlı köprüler, tüneller, oto yolları, havaalanları, televizyon kuleleri gibi ulaşım ve iletişim ağları da hep yenilenmeyi ya da yeniden yapılmayı gerektirdiler. Büyük satış yerleri, fabrikalar çevresinde işçi yerleşim yerleri gerekir oldu. Sanayileşmenin sonucu kırsal bölgelerde yaşayanların kentlere göç etmesi, kentlerin denetimsizce büyümesine neden oldu. Bu da kent planlamasını değiştirdi (Akarsu, 1987: 61). Sanat eğitimi de endüstri devrimi ile başlamış, makinalaşmanın yaygınlaşmasıyla yaratıcılık ve özgünlüğe verilen önem artmıştır (Etike, 2001: 27).

Sanat eğitiminin ise gelişmiş ülkelerde bir eğitim akımı olarak ortaya çıktığını yukarıda Almanya örneğini vererek açıklamıştık.

Özellikle batıda Ortaçağ'dan kopulmuş ve aydınlanmayla eğitim reformu gerçekleşmiştir; ona, Sanayi Devrimi'nin açtığı ufuklar eklenmiştir (Tanilli, 2004: 5).

Görüldüğü gibi sanat eğitimine gelişmiş ülkelerde yaşamsal bir görev yüklenmiştir. Yaşamsal görev yüklenirken de sanat, çağını takip etmiş, çağının gerektirdiği gibi davranmış, taklitten uzak, tamamiyle yaratıcılık ön planda tutularak uygulanmaya çalışılmıştır.

Eski sanat eğitimi anlayışları doğanın, görünen taklidine dayanmaktaydı (Etike, 2001: 31). Bugün ise gelişen teknoloji içerisinde taklide yer yoktur; aksine, sanat eğitiminde bireyin yaratıcı gücünün ön plana çıkarılması esas alınmaktadır.

1.7.4. Çağdaş Teknoloji ve Sanat Eğitimi

Çağdaşlık kavramının elbetteki kültürümüze ve dolayısıyla sanat eğitiminde tasarımlarımıza yansıtacağını kimse yadsıyamaz.

İnsanın yaşamı, doğal ve toplumsal olan dış; bedensel ve ruhsal olan iç ortam arasındaki sürekli iletişim etkileşim sürecinde geçer. İnsan, tüm yaşam boyu bu ortamlardan gelen iletileri alır. Bunlardan etkilenir. Bu ortamlara ileti gönderir. Onları etkilemeye çalışır (Köknel, 1987: 79).

İnsanın içinde bulunduğu iç ortam ve dış ortam durmadan değişir.

İnsanların fiziksel dünyasında yaşama geçirildikleri için aslında tamamen soyut olmaktan çok işlevsel olan teknolojinin bulgularının özde faydasal bir doğaları vardır. Planlanabilme niteliği teknolojinin amaçları, yöntemleri ve projeleri dikkatli bir şekilde formüle etmesini gerektirmektedir. Süreçsel planlar gerçekleştirilip, formüle edilmiş sonuçların bilgisine dayandırılmıştır. Keyfi ve dürtüsel olan öznelliğe karşı olmuştur teknolojik olgu (Gutek, 2001: 346).

Teknolojiyi temel bir olgu olarak düşünürsek eğer, rasyonel gereklilikler tarafından yönlendirilip önceden gelişigüzel tesadüfi olayların hakim olduğu yaşam alanlarına girdiğini söyleyebiliriz. Teknoloji düzensiz süreçleri, rasyonel bir planlamayı merkeze alarak, birbirine yakın işlevleri biraraya getirip düzenlemiştir. Araştırma ve keşiflerle teknoloji dinamik bir olgu haline gelmiştir. Bir buluş ya da keşif daha sonraki yeni buluş ve icatlara zemin hazırlayabilir. Buluş ve icatlarla hızlandırılan değişim olgusu, yalnızca maddi kültüre değil aynı zamanda maddi olmayan kültürün içine de hızla nüfuz etmekte ve ekonomik, siyasal, ahlaksal ve sosyal altyapıyı etkilemektedir. Teknolojinin bu dinamik karakteri sosyal değişimi hızlandırmıştır (Guttek, 2001: 346).

Günümüzde teknoloji, insanın elindeki en önemli güç olup, bilim gibi hedefleri zenginleştirerek ya da insafsız bir sömürme aracı haline gelerek insanlığın hizmetinde bağımsız bir araç olmuştur. Nükleer çağda bir özgürleşme ya da yok etme aracı olabilen bu güçlü unsur, artık yalnızca uygarlığın kendisi gibi algılanmaya başlamıştır. Bir kültür aynı zamanda iç ve dış kuvvetlere ve zorlamalara cevap veren sosyal modelleri sürekli olarak değiştiren bir ilişkiler sistemidir. Teknolojik çağ ekonominin, toplumun, eğitimin, yönetimin ve kültürel değerlerin sürekli olarak yeniden yapılanmasını gerektirmektedir (Guttek, 2001: 346-347).

Değişikliğin hızı her geçen gün arttığı için eğitime şimdi eskisinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bazı gözlemciler bu ihtiyacın ortaya çıkan her yenilik peşinden okulları çılgınca sürüklemesinden korkmuşlardır. Ancak gerçek durum bunun tam tersidir. Değişim o denli hızlıdır ki, bugün “en son yenilik” olan şey, genç insan biraz yaşlandığında demode olabilir. Aslında bugün ortaya çıkan bir yeniliği algılayamadan başka bir değişimle karşı karşıya gelebilmekteyiz. Şu halde gençleri, yarının yeniliklerini kendi başlarına öğrenebilecek tarzda eğitmek gerekir (Gardner, 1990: 40). Böyle olunca sanat ve sanat eğitimi de, her zamankinden fazla çağdaş yaşam biçimlerine yakın olmak zorundadır.

Kepes'e göre toplumsal ve kültürel düzeylerde bir Homeostasis olayı vardır. Homeostasis, organizmanın yeni bir duruma fizyolojik dengesini korumak için anatomik olarak kendini uydurmasıdır (Ögel, 1977: 128).

Özellikle 20.yy.'da 1960'lı yıllardan başlayarak birçok öncü sanat akımları, kalıcı olmayan sanatsal üretime yönelmişlerdir. Değişik sanat dallarındaki yaklaşımların ve sanatsal üretimin, geleneksel anlamdaki aynı başlıklar altında toplamak olanaksız olmakla birlikte yine de bazı ortak tavırlar gözlemlenebilir. Bir yandan alışılmış biçimiyle tuval resmi dediğimiz resim türünde, tuvalin anlatım boyutlarını zorlayan ve, 1980'li yıllarda ortaya çıkan ve daha çok Amerika'da taraftar bulan Ard-Çağdaşçı/Post Modern anlayış gibi denemelere, diğer yandan resim ve heykelin sınırlarını aşan birtakım tavır ve davranışların sergilenmesine kadar uzanan sanatsal etkinliklere tanık olmaktadır. Bu nokta da "sanatta kalıcı ve değişmez değerler olduğu"na karşı bir tavır saptanmaktadır. Bu tavırda, sanat yaşamın içine girecek ve yaşamla içiçe olacaksa, geleneksel anlamıyla müzeliğe olamaz, yaşam gibi geçici ve değişken olmalıdır, düşüncesi yatmaktadır. 1960 sonrası ve 1970'li yıllarda denenilen birçok Happening (olay), gösteri sanatı, arte Povera ve bir kısım kavramsal sanat denemeleri gibi denemeler, bu konuda adından söz edilen birçok örnek oluşturmaktadır. Yapılan işler çoğunlukla fotoğraf, film, video gibi araçlarla belgelenmektedir. Zamanın yok ediciliği ve değiştiriciliği vurgulanmaktadır (Lynton, 1982: 332-334).

Birçok sanat eylemleri de kent yaşamına karşı duyulan kuşku ve nefretin sonucu olan tavırlardır. Bir yandan ıssız alanlardaki sanatçı etkinlikleri; Richard Long'un toprağı basit geometrik şekillerle işleyerek "toprak-heykel" adını verdiği çalışmaları, Valter de Maria'nın Kaliforniya'da Mohjave Çölü'nde gerçekleştirdiği, birbirine paralel 1 mil uzunluğundaki çizimi, Robert Smithson'un Noksan Daire ve Piramitler olarak sanat galerilerinde, galeri zemininin gün boyu taze ve verimli toprakla, ya da taşlarla doldurulup sergilenen ileri düzeydeki yaratıcı etkinliklere tanık olunmuştu (Lynton, 1982: 335).

Teknolojik toplumlarda yeni düşünceler, yeni buluşlar, reform hareketleri ve moda hareketleri hep metropolitan merkezlerde çıkıp gelişmekte ve yayılmaktadır (Akdeniz: 5). Dolayısıyla beğeni ve zevk düzeyleri arasındaki doğal ayrımın açık seçik görünümü kentlerdedir (Tansuğ: 65). Aslında burada teknolojik toplumun diğer toplum türlerinden ayırdının iyi bilinmesi gerekir. İbrahim Armağan bunu şu şekilde açıklamıştır:

Teknolojik toplum üretim üzerine kurulmuş bir toplumdur. Bu üretim sadece endüstri alanında değil; aynı zamanda hizmet alanında, bilim ve sanat alanında, siyasal ve dinsel alanda, kısaca yaşamın tüm alanlarında istenen ve görülen bir üretilerdir. Teknoloji toplumunda her şeyde yenilik aranır: yeni fikirler, yeni bilgiler, yeni ürünler, yeni hizmetler, yeni değerler, yeni ilişkiler, yeni felsefeler, yeni inançlar vb... Teknolojik toplumun insanı, herşeyden önce, bir üreticidir; üretmek zorundadır, çünkü kendisi ve diğerleri, her tür maddi ürünü, hizmeti, fikirleri, bilgileri, sanat yaratılarını, sportif gösterileri tüketirler, hem de yığınsal bir biçimde tüketirler. Tüketim toplumu denen bu toplumların tüketim gereksinimlerini karşılamak için, sağlam bir üretim yapısına sahip olması gerekir. Bu nedenle ekonomik yapı ekonominin örgütlenme biçimi toplumsal yapının belirleyici bir ögesi olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, toplumun örgütlenmesi karmaşık ekonomik yapıya bağlı olarak karmaşık bir nitelik gösterir. Artık toplumda doğuştan gelen statülerin yerini kazanılmış statüler alır (Armağan, 1988: 60).

Hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı teknolojik toplumlarda, hızlı bir kentsel çevre ve yaşam kalitesi düşüklüğü de birlikte gelmekte ve bunun da fizik ve psişik olarak çekilmez hale geldiği genel bir görüş olarak kabul edilmektedir. Kentsel çevrenin daha yaşanabilir kılınması ve olumlulaştırılmasında fiziksel koşulları iyileştirmenin yanı sıra, toplumun gereksindiği çevresel-zihinsel-kültürel ortamın yaratılmasına çalışılmaktadır. Bu konuda çağdaşlaşmanın önemli bir unsuru olan sanat ve sanatsal etkinlikler kaçınılmaz olarak gündeme gelmektedir (Akdeniz: 5).

Teknolojinin fonksiyonu, geleneksel estetik kavramları yeni biçimlere aktarmak değil, yeni bir estetiğin temelini çağdaş dünya ile organik bağlar kurarak atmaktır (Gürer: 122).

20.yy.'ın başlarında zamanımızda teknik alandaki gelişmeler, yeni bulgular tekniğin geleceği üzerine yürütülen düşünceler bir bekleme havası yaratmıştı. Yalnız resimde değil, yazım ve filmde de ileriye dönük görüntü ve hayaller ortaya atılıp Mars'ta ve öteki gezegenlerde yaşam olup olmadığı tartışılıyor, uzay gemisi ve yolculuklarından söz ediliyordu (Gürer: 122).

Lissitzky, Tatlin, Stenberg, Exter ve Moholy Nagy gibi konstrüktivistlerin yapıtları uzay araçlarının tasarımlarını veren bir tür teknik resim niteliğini taşıyordu (Gürer: 122).

Değişimi çok hızlı yaşadığımız çağımızda toplumsal ve kişisel faktörlerin gelişimine sanatın adapte olması için sanatçılarla diğer disiplinlerdeki uzmanlar

özellikle teknik alandaki uzmanlar arasında bir iletişim gereklidir. Bu iletişim toplumsal faktörlerin karmaşıklığı varoldukça estetik ve algısal ihtiyaçlara cevap veren bir çare olarak önemini daima koruyacaktır (Gürer: 122).

Estetik değerlerin görsel çevremizi zenginleştirmede ilerleyen teknolojinin vaatleri, sanatçı, bilim adamı ve teknik adam arasındaki sıkı çalışmayla gerçekleşebilir. Bunların fonksiyonlarının ayrıntılı bir şekilde araştırılması şarttır. Ancak o zaman insanın görsel ve fiziksel dünyalarının insanlık dışı olmasını engelleyecek gerekli ortak hareket ve disiplinler arası bir anlayış beklenebilir. Teknik madalyonun ters yüzünden gelen bu tehdit, karşı disiplinlerin biraraya getirilmesini gerektirir. Bilindiği gibi, bilimsel tekniklerin uygulanabileceği karşı amaçlar ve insan ırkının yok olmasına bile sebep olabilecek öyle teknik buluşlar vardır ki, bunlar insanlığı büyük ölçüde etkiler niteliktedir (Gürer: 122). Bu ikileme bağlanan korkular ve umutlar şunu doğrulamaktadır: Teknolojinin şu veya bu şekilde uygulaması teşvik edilmesi sözkonusu olunca bir otodisiplin gerektir (Smith'den aktaran Gürer, 1968).

Gerçekten de 20.yy.'daki çevre sanatına bakacak olursak sanatçıların farklı disiplinlerden kişilerle biraraya gelerek çalışmalar yapmış olduklarını görürüz. Örneğin, o dönemde sanatçıların mimarlarla biraraya gelerek grup çalışmaları yaptıklarını okuyoruz. Bu durumda mimari ve plastik sanatların sıkı bir ilişki içinde olduğunu görürüz. Sanatın mimariye bir dekor olarak eklenmesi yerine, sanatçılara yapıda bazı kısımların tümü ile biçimlendirilmek üzere bırakılması yolunda girişimleri (Ögel, 1977: 14) bile olmuştur sanatçıların.

Ayrıca bu dönemde Bauhaus'un katkısının daha önce bahsetmiş olduğumuz gibi en geniş çapta tiyatro çevresinde olduğunu görüyoruz. O dönemde ayrıca sanatın ışık, hareket, ses, film ve tiyatro ile sıkı ilişkiler içinde olduğunu görmekteyiz.

Hatta 1960 yılında bulunan Laser ışınını çevre yaratmada kullanmaktan bile geri kalmamışlardır. 1944'te kullanılabilir hale gelen computer ile elektronik çağın başlaması sonucunda sanatçılar için de yeni bir çağ başlamıştır aslında. Mekanı görme ve algılama computer ile genişlemiş, bu da sanatçıya kolaylıklar sağlamıştır. Sanatçı gittikçe computer ile neler yapabileceğini keşfetmeye başlamıştır bile.

Görüyoruz ki teknoloji ile yeni estetik temeller atılmıştır. Sanatçılar da çağdaş teknoloji ile tek başlarına başa çıkamayacakları için çeşitli meslek gruplarından kişilerle biraraya gelmeyi ihmal etmemişlerdir. Bu dönemde sanatçıların sosyologları etkiledikleri ve bazı konularda da sosyologlar ve sanatçıların belli konularda görüş birliği içinde olduklarını görmek bile şaşırtıcı değildi (Ögel, 1977: 15-87).

Sanat Eğitimi de kendi yapısında bir disiplinlerarasılığı gözetmek durumundadır (Seylan, 2004: 272). Çağdaş dünyada farklı bilim dallarının biraraya gelerek ara alanlar oluşturmaları gibi sanat-bilim entegrasyonu da kaçınılmaz görünmektedir.

Teknolojinin günümüz sanatında yaygın olarak kullanılması şüphesiz tepki ve eleştirilere yol açmıştır. Aslında insanın en eski çağlardan bugüne kadar çevresindeki malzemeyi sanat ifadesi olarak kullandığı düşünülürse teknolojik malzemeyi yadırgamamak gerekir. Malzeme seçiminde ilk insan içgüdüleri ve aklını kullanmıştı. Topraktaki renklerden resim yapmak için yararlanmış, kili, taşı, eli ile, ilkel araçları ile biçimlemişti. Heykel, dünya sanatında resimden daha yaygındır. Resmi bilmeyen devir ve çevreler vardır, bilmek gereğini duymadığından. Hele Avrupa sanat geleneğinin tuval resmi, resim sanatı deyince bugün akla gelen resim, 14.yy.'dan bu yana süren ve yalnız Avrupa sanatına özgü bir ifade tarzıdır. Tuval ve boya kullanmayan sanatçıyı yadırgamak elbet tamamen geçersizdir. Endüstri devriminden bu yana makine çağı ve onu izleyen elektronik çağda yaşıyoruz. Sanatçının makineyi, elektroniği ifade aracı olarak kullanması en doğal yoldur, bu çağa sanatçının vermesi gereken cevaptır, her devirdeki sanatçının yaptığı gibi. Teknolojinin getirdiği yeni biçim olanaklarını kullanmamak anlamsız olurdu (Ögel, 1977: 123).

Aslında bugün sanatçılar, "sanat" ve "sanatçı" sözlerine pek aldırıyorlar. Teknolojiyi kullanmanın yanısıra standart malzemedan yararlanıyorlar, atelyelerine fabrika diyorlar, veya dükkan. Gerçekten de fabrika üretimine benzer metodlarla çalışabiliyorlar. Çok geniş bir yaratma alanı içinde olan bu kişilere sanatçı yerine yaratıcı, yapıtlarına sanat yerine yaratma demek daha uygun olacak gibi geliyor. Her bilimden, her teknikten yararlanan yoğun bir yaratma var. Ama insan kişiliği bütünlüğünü korudukça, bu bütüne yönelik ifadeye sahip her yapıt, yine sanat eseri olacaktır (Ögel, 1977: 126).

Görülen o ki, gelişen teknoloji ile birlikte, çağı yakalayabilme, ona ayak uydurabilme, kısacası yaşam ritmini yakalayabilme bugün sanat için daha ağır basıyor.

Zaman içinde oluşum, çağımız sanatının ana temasıdır. Teknolojik olaydan arkeolojik, etnolojik, biyolojik olaya geçiş, zamanın sınırlarını sonsuza açıyor. Yeni dünya ile bütünleşme çabası aynı derecede önemli ve gereklidir (Ögel, 1977: 129).

Aslında sanatçıların teknolojiden etkilendiklerini empresyonist sanatçılardan beri görebiliyoruz. Teknolojiden büyüledikleri, teknolojinin sağladığı olanaklarla yeniden oluşturulan çevreden etkilendikleri yaptıkları resimlerde kendini belli ediyordu. Örneğin Claude Monet'nin "St. Lazare Garı" bunlardan birine örnek gösterilebilir.

Sanat, bilim ve teknolojinin yukarıda sözünü ettiğimiz ne kadar ortak noktaları olduğu bilincine ülkemizde henüz tam anlamıyla varılamamıştır. Ne teknoloji-sanat beraberliği ve karşıtlığı, ne de çevresel sanat gibi olgular, Türkiye'ye yabancı kalmıştır.

Türkiye 20.yy.'ın başlarına kadar bir tarım ülkesi idi. Bu yüzyılın son çeyreğinde gerçek anlamda sanayileşme sürecine girmiştir. Fakat bu süreç Batı'da olduğu gibi uzun bir süre içerisinde aşama aşama olmamaktadır. Bildirişim endüstrisiyle birlikte, yoğun bir şok dalgası şeklinde yaşanmaktadır. Daha tarım makinalarında otomasyona geçemeyen Türkiye, en son ve en modern elektronik cihazlarla karşı karşıya gelmiş bulunuyor (Genç: 97).

Çağımızdaki hızlı gelişmeler özellikle hızlı bir çağdaşlaşma sürecini gerekli kılmaktadır. Bunun sonucu olarak ülkemizde gözlemlenen hızlı kentleşme ve yabancı ülkelere göç gibi olgular da Türk toplumu bireylerinin daha önce karşılaşmadı sorunlarla karşılaşmalarına neden olmuştur. Özellikle son yirmibeş yılda gözlemlenen toplumsal değişimin hızlı temposu karşısında Anadolu'nun yüzyıllar boyu süregelen geleneksel örüntüsü çözülmeye başlamış ve önceden kestirilemeyecek bir süre için bireyleri gerekli varsayımlar sisteminden ve geleneklerin sağladığı ortak psikolojik savunma mekanizmalarından kısmen de olsa

yoksun bırakmıştır. Ayrıca çağdaş dünyaya uymayan bazı töreler terk edilmeye çalışılırken, toplumun yaşam felsefesini oluşturan bazı temel değer sistemlerinin gereksiz yere mi yitirilmekte olduğu sorusunun da ortaya çıkmasına neden olmuştur (Geçtan, 2000: 20-21).

Yaşadığımız çağ ayrıca Türk sanatçılarının dünyanın her yanıyla sürekli ilişkiler içinde olabildiği bir çağdır. İletişim teknolojisindeki gelişmeler Türk plastik sanatlarındaki alışlagelmiş duyarlılık biçimlerine yeni açılımlar getirmiş ve bu alanda ister istemez karmaşık bir dönem ortaya çıkmıştır (Genç: 97).

Makine ve bildirişim uygarlığının Batı'da çok daha farklı bir yeri olduğunu yukarıda açıklamaya çalışmıştık. Örnek olarak da çevre sanatının teknoloji ile birlikteliğini örnek verdik.

Batı sanatı makine ile buluştuğu dönemlerde yüzyıllardan beri süregelen Rönesans gelenekleriyle yeni bir hesaplaşma dönemine girmiş ve makine, kentsel yaşamın getirdiği sanat duyarlılıklarını sürekli bir biçimde üretmiştir.(Genç: 97). Bauhaus sanatçılarının da aynı şekilde teknolojiye karşıt değil, aksine teknikle birlikte üretme çabası içerisinde olduklarını görmüştük. Gerçeküstücüler, Dadacılar ve Konstrüktivistlerin de bazılarının, metal, tahta, plastik ve daha başka makine parçalarıyla çalışmış olduklarını da biliyoruz.

Endüstri devrimini bütün safhaları ile geçirmemiş ülkemiz, sanatın teknolojik çağdaki sorunları ile karşılaşmamıştır. Ne kinetik sanat devresini geçirdik, ne de bugünün eğilimi olan organik çevre ile yaratmalar var (Ögel, 1977: 135). Fakat bir gerçek daha vardır: Türk plastik sanatlarında klasikçi bir dönemin de tam anlamıyla yaşandığını söyleyemeyiz. Bu bağlamda klasiği olmayan bir şeyin "avant-garde"ının da olamayacağını düşünmek yanlış olmaz. Buna ek olarak, Türk plastik sanatlarında "avant-garde"izm, sunucu ve izleyici tarafından yeterince sorgulanmamış, adeta olması gereken şeyler gibi kabul edilegelmiş; bu nedenle "avat-garde" yaklaşımların neyin alternatifi ya da karşıtı oldukları bile anlaşılammıştır (Genç: 98).

Türkiye'de çok kısa bir zamanda hızla yaygınlaşmasına rağmen, makine ve bildirişim endüstrisi tarafından görsel iletişim biçimi, makine ve eşyalarla olan

ilişkiler sistemimizdeki farklılıklardan ötürü, tüm sanat ortamını etkileyememiştir. Kültür ortamımızı besleyen kaynakların çeşitliliği ve birbirinden kopukluğu, ülkemiz insanların yaşam koşulları ve tarzlarının birbirinden çok farklı olması, üzerinde anlaşılmalı bir kültür formunun bulunmaması, bu etkileşimin sanatsal yansımalarını daha da karmaşık bir duruma getirmiştir. İletişim teknolojisinin gelişmesine ve yaygınlaşmasına karşın, bu gelişmeleri adeta yok sayan kimi sanatçılar ilgi ve ifade alanlarını daha önce açıklamış olduğumuz tür bir modernizmin çoktan aşmış olduğu sanatsal yönelimlerle romantizm, empresyonizm, primitif realizm, ekspresyonizm ve südo sürrealizm eğilimlerle sınırlı tutarak bu alandaki dogmatik tavırlarını bilişsizce sürdürmektedirler (Genç, 98). Bilim ve teknoloji ile ilişkili sanatın yokluğu bizde bu konulardaki gelişim ile orantılı olmalı. Teknolojik malzemelerin sanatsal kullanımının Türkiye’de batı sanat dünyasından daha büyük bir sorun olarak karşımıza çıktığını belirtmekte ayrıca Genç.

İleri teknolojinin, insanlığı etkisi altına aldığı hiçbir şekilde yadsınamayacak bir gerçektir. Ayrıca, çağdaş teknik bir insanlık kültürüne, bir dünya kültürüne, bir evrensel kültüre yol açmaktadır (Akarsu, 1987: 58).

Çağdaş olan kendini bir yeniye geçiş olarak ona uyum sağlama biçimini anlıyor, yeniye sadece kendisi yaratıp, sürekli yenilenme olarak geçmişten kopuyor. Çağdaş olan yönlendirici ölçütlerini artık başka dönemlerin örneklerinden de almak istemiyor, tamamiyle kendisinin yarattığı motiflerle kendine dayanmak, normatifliğini kendisinden yaratmak istiyor. Çağdaş kültürü, özellikle çağdaş sanatı, sanatın her dalını, öteki çağlardan ayıran, büsbütün yeniye yönelmiş olmasıdır (Akarsu, 1987: 58).

Yenilenme yalnızca yeni bir buluş ve değişim demek değildir. Yenilenme aynı zamanda değişim sonuçlarına açık olup, onları amaçlarımızla aynı doğrultuya getirme sürecidir. Kendini yenileyebilen kişi için sahip olduğu yetenekleri geliştirme ve kendini arama hiç bitmeyen bir faaliyettir. Yeniliklere açık olan ve dolayısıyla kendini yenileyen insan, yeteneklerinin tümünün açığa çıkması işini şansa bırakmaz. Yaşamının sonuna dek, yeteneklerini sistematik olarak veya en azından hırslı bir şekilde ortaya çıkarmaya çalışır. Kendi yetenekleri ile yaşamın gerekleri arasındaki sonu gelmeyen ve önceden tahmin edilemeyen diyaloga kendini hazırlamıştır. İnsan

yaşamının gereği olarak sadece düşündüğü şeyleri ya da yalnızca fiilen karşılaştığı olayları algılamamalı, bunların yanında kendisinin keşfettiği gerçekler de vardır (Gardner, 1990: 21-27).

Çocuk ve gencin eleştirel ve katılımcı bir tutumla günümüzün çağdaş teknolojik dünyasını anlaması, çağıyla onu yadsımadan benimsemesi ve bağdaşması, üstelik yaptığı şeylerden mutluluk duyarak üretken ve yapıcı olarak bu dünyada yerini alması, ancak bu arada giderek belirginleşen birtakım çarpıklıkların da bilincine varıp bunları değiştirmeye çalışması, onun toplumsallaşma süreci içinde bulunabilmesi, ancak her türden bütüncül bir sanat eğitimiyle sağlanabilir (San, 1985: 54).

Sanat ortamında bireysel yaratıcılığın ne denli önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Bu da sanat eğitiminde kişisel özelliklerin ve bireysel farklılıkların geliştirilmesine yönelik bir eğitimin gereğini ortaya koymaktadır.

Eğitimde öğrenciye belirli beceri ve stilleri aktarma yerine öğrencinin eğilimleri doğrultusunda ve bunları ortaya çıkaracak bir bilgi ve deneyimler bütününe ulaşması sağlanmalıdır. Eğitim, deneyim ve birikimlerin ve dolayısıyla kişisel farklılıklarının da göz önünde bulundurularak kişiliğe uygun biçimde işlenmesine, yeni bilgilere, ürünlere dönüştürülmesine olanak verecek biçimde düzenmelidir. Derslerde çalışmalar, öğrencinin yaratıcı düşünce boyutunu geliştirici, sanatsal problem çözme ve problem üretme biçiminde yürütülmelidir (Akdeniz ve Aksel, 1989: 13).

İnsanların yaratıcı bir yaşam biçimini başarması için gelişim sürecinde, başkaları tarafından en az şekilde denetlenmesi büyük önem taşır. Bu doğrultuda çevreyi araştırma, tanıma ve yaşantıda açıklığa ulaşmaları yaşamları açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca tehlikeyi göze alabilen davranış, ataklık çok önemli bir etkidir. Yaratıcı davranış beraberinde yenilik getirir; yaşantılar, ortamlar, olaylar, nesnelere üreten davranıştır. Özgün yaratmalar, özellikle yeni ürünler, çağdaş toplumda gerçekten özel bir yeri olan izleyici ve tüketicilere yöneliktir (Yurdakul ve Sarıkavak, 1989: 58).

Yaratıcılık ve ürün yaratma beraberinde belirli bilişsel süreçleri getirir. Bu süreçler bellekte bilgi birikimi, algısal seçicilik geliştirme, geri bildirim, daha önceki yaşantı ve deneyimlerle durmaksızın iletişim, bilgi alış verişi ve kavrayış süreci oluşan süreçler olarak değerlendirilmektedir. Yaratıcı davranış, sıradan bir davranış değildir; sıradan davranışa göre, kuşkusuz çok çeşitli yaşam deneyimi, aşırı güdülenme ve çok karmaşık süreçleri içermektedir. Çağdaş toplumda bireylerin karmaşık insan varlığının sorunlarını algılama ve bunların çözümü için bilginin en geniş çeşidine sahip olmaları gerekmektedir (Yurdakul ve Sarıkavak, 1989: 59).

Dolayısıyla plastik sanat eğitiminde sanatı yapan elemanların biraraya getirilmelerinde gözetilecek kural ve davranışların yanı sıra bugünün sanat eğitimcisine yeni teknikleri tanımak, tanıtmak, teknolojiyi izlemek gibi de bir görev düşmektedir. Eğitim sisteminin de zemine, çağa uygun ve değişebilir nitelikler gösterebileceğini unutmamamız gerekir (Işingör, 1989: 43).

Sanatsal yaratmada artık her türlü malzemeden yararlanılması olası. Günümüzde sanata ve sanatçıya hammadde olarak sunulan o kadar değişik ve olanaklı araç gereç var ki, sanat eğitimi konularının hemen hepsinde bunları kullanmak, denemek, irdelemek olası. Teknolojinin icad edip bize sunduğu bu tür malzemeye yabancı kalmak, öğrenciyi de bu malzemelere yabancı olmaya itmek anlamına gelir. Bu günün dünya sanatına bakarsak sanatçı ve malzeme ikilemini çok boyutlu olarak görürüz. Bu konulara eğitim öncelikle bu dersle başlar (Işingör, 1989: 43).

Görüyoruz ki, bilgi çağının getirisi olarak Sanat Eğitimi yeni bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak sanat eğitimi verme arayışı, bilgi çağının ve bilincin ürünüdür. Bilgi çağında, sanat eğitimi için, sanatın ve sanatçının dilini anlayan, yeniliklere açık ve onları takip eden, öğrencilerini de araştırmaya yöneltmesini becerebilen sanat eğitimcilerine ihtiyaç vardır. Bilgi, bilinç oluşturulması sürecinde dürtülerin dengede olmasından oluşan ruhsal özgürlük, sanat eğitiminde, tasarım-uygulayım gücünün geliştirilmesine ortam hazırlar. Günümüzde sanat eğitiminin önem kazanması, tasarım gücünün, teknolojiye paralel olarak uygulama alanı bulması ile de ilgilidir. Çağa adını veren bilgi trendinin hızla yükselmesi, yazılı kaynaklardan olduğu kadar görsel yolla bilgiye erişimin

etkinleşmesi, güzel sanatlar eğitimi alanında tasarım ve uygulamaya yetisinin geliştirilmesi için yeterli çabanın gösterilmesine gereksinim vardır (Atan, 2004: 65-71).

1.7.5. Kültür ve Sanat Eğitimi

Kültürün bir insan ürünü olduğunu ve insanın bulunduğu her yerde var olduğunu belirtmiştik.

Küresel hareketlerin gelişimi içerisinde bir toplumun kültür, eğitimi ve dolayısıyla sanat eğitimi büyük önem taşımaktadır. Sanat kültür açısından değerlidir ve aynı zamanda sanat bir kültürün kültür olmasına katkı sağlayan en önemli dinamiği ve potansiyeli sağlama açısından zamana yayılmış ve yerleşmiş çerçeveler oluşturur. 21.yy.'ın ortaya koyduğu dinamik gelişmecî ve karmaşık süreçlerin sürati karşısında aciz olan insanlığın maruz kaldığı küresel etkiler, bu etkilerin hedefi durumundaki bazı ülkeler için iki ana kavramın sorgulanmasına yol açan perspektifler oluşturmaktadır. Bunlar Global eğilimler ve onun karşısında lokal dirençler olarak gösterilebilir (Eker, 2004: 123).

Bu yaklaşımlar doğrultusunda kültürümüz, sanatımız ve dolayısıyla sanat eğitimimiz üzerinde küresel motivleri de göz önünde bulundurarak yeniden düşünmemiz gerekmektedir. Düşünme eylemimiz içerisinde kültürümüzün yeniden üretimi ve arkasından sanat eğitimimiz üzerindeki gelecekçi stratejilerin önemini gözden geçirmemiz ve bunların organizasyonu, adaptasyonu ve motivasyonuna yönelik gerçekleştirim olanaklarını irdelememiz gerekmektedir (Eker, 2004: 123).

Bu durumda kültür politikası yalnız politikacıların değil, eğitimcilerin de işidir. Çünkü tüm yeryüzünü saran çokkültürlülük öyle dikkate değer görünümüleri birlikte getiriyor ki, ortaya çıkan sorunlar aslında hepimizin değerlendirmesi, irdelemesi gereken sorunlar.

Çağımızın sorun durumu eğitimciden yepyeni bir davranış bekler; gelgelelim bu, çoğun eğitimcinin edinmiş olduğu yetişme donatımında ratlanmayan bir

davranıştır. Eğitimcinin bir kültür eleştirmeni, toplum onarıcısı, toplum düzelticisi, çağdaş bir toplum değiştiricisi olması gerekir (Uygur, 1984: 28).

Modern toplumla insan yaşamının sürekliliği arasında bir ilişki olduğuna inanır Yeniden Yapılanmacılar. İnsan yaşamının devamını sağlamak ve insana en uygun uygarlığı yaratmak için insanların değişimi algılayıp değişme planları yapabilen ve istenen hedeflere ulaşmak için bilgiyi, bilimi ve teknolojiyi kullanabilen toplumsal mühendisler olmaları gerekmektedir. Buna bağlı olarak da, Yeniden-Yapılanmacı bir eğitim şu konuların öğretimini merkeze almalıdır; kültürel mirası eleştirel bir gözle ele almak, kuramsal bir sosyal reform hazırlamak, kültürel bir yeniliğe yol açacak planlı bir eylem geliştirmek, kuramsal sosyal reform prgramlarıyla kültürel planı test etmek (Gutek, 2001: 340).

Yeniden-Yapılanmacılar, yaşam şartlarının tüm sosyal reformların nedeni olduğunu düşünürler; ve öğrencilerden insanlığın karşılaştığı temel problemleri belirleyip yaşanan zamandaki dinamik güçleri tanımlamalarını beklerler. Öğrenciler toplumsal yeniden yapılanmaya engel olan değerleri, inançları ve adetleri sezebilmelidirler. Onlara göre yeniden yapılandırılması gerekenler geleneksel nitelik taşıyan değerlerdir (Gutek, 2001: 340).

Böylece kültürün eğitim yoluyla yeniden üretimi bütün toplumsal sistemin yeniden üretiminde anahtar bir rol oynamaktadır (Aktay'dan aktaran Eker, 2002: 15). Kültürün yeniden üretimi süreçlerinde, gerek entegre ve ithal kültüre karşı direncin mekanizması gerekse ulusal kültür ile ithal kültürün adaptasyonu sonucuna etkisinde eğitimin rolü ve dolayısıyla üniversitelerin misyonu gelecek açısından gözden geçirilmek durumundadır (Eker, 2004: 125).

Counts'a göre hızlı değişim ve büyük gerginlikler olgularını 20.yy.'ın krizleri yaratmıştır. Değişim tek başına bir krizi yaratmak için yeterli olmamış; bireyler değişim süreçlerini anlayıp düzenlemeye ve onlarla başa çıkmaya hazır olmadıklarında kriz patlak vermiştir. Counts, eğitim sistemlerinin bireyleri hem düşünsel hem de davranışsal olarak sosyal ve kültürel değişikliklere hazır hale getiremediklerini ileri sürmüştür. Değişim, çok boyutlu olduğundan şiddetlenmekte;

bir alandaki gelişmeler değişimi hızlandırıp, yaşamın başka alanlarındaki krizlerin şiddetlenmesine yol açmaktadır (Guttek, 2001: 341,342).

Kültürün bir kolu olan sanat ve sanat eğitimi de kültürel yapı içinde oldukça önemlidir. Tek tip bireyler yetiştirmektense çok yönlü eğitimleri zorunlu kılan dinamik değişimler ve karmaşık küresel kültür, toplumsal pratiklerde ve kültürel yeniden üretimlerde eğitim konusunda yeniden yapılanmaların zorunlulukları üzerine fikirlerimizi yeniden gözden geçirmemize olanak sunmaktadır (Eker, 2004: 125).

1.7.6. Türkiye’de Sanat Eğitimi Hareketleri

Resim sanatımızın, Batı görüş ve teknikleri içinde gelişmiş olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu bakımdan da ulusal gelenekler bakımından çok sınırlı kalmış ve dar kaynaklardan yararlanılmak zorunda kalmıştır. Resim geçmişimizin olup olmadığına dair farklı yaklaşımların olduğunu da görmekteyiz. Çağdaş dönem içerisinde Türk araştırmacılar, Türkiye’de mimari geleneğinin bulunduğunu kabul ederlerken resim geleneğimizin bulunmadığını savunmaktadırlar (Berk ve Gezer, 1973: 13).

Resim ve heykel sanatının İslamiyette farklı bir kavrayış alanı içinde gerçekleşmiş olması, doğacı organik ideallere bağlı olan Batı Hıristiyan sanatının resim ekolleriyle biçim, malzeme ve teknik kurallar yönünden tam bir çakışma içinde bulunmuyor. Benimsenen biçim ve kurallar Batı’dan alındığı için, bunlar sanatçılar ve araştırmacılar üzerinde ağır baskılı etki ve yanılgılara yol açmıştır (Tansuğ;1999:15).

Türklerin Türkiye topraklarında gerçekleştirdikleri sanat ve düşünce alanındaki sentez yenilikleri ise, büyük bir kültür değişiminin çerçevesi içinde görülür. 9.yy.’dan beri benimsenmiş olan İslam dinsel inançlarının Türkiye’de yeni yorum ve ifade boyutlarına ulaştırılması, genel İslam çevresine belli bir gelişme dinamizminin kazandırılması anlamına gelmiştir. Bu dinamiklerde, Asya içlerine uzanan etnik kökenlerin payı olmakla birlikte, çağdaşlaşmaya yönelik gelişmeleri

temellendirmekte, Türkiye'deki tarihsel çağların dışına çıkılamayacağı söylenebilir (Tansuğ; 1999: 16).

İslamlaşma süreci içinde Türk sanatçıları özellikle çizgi dilinin geniş olanaklarını denemişlerdir. Bu aynı zamanda geleneksel bir dil olup onlara motif klişelerini yeniden yorumlayabilecekleri bir yetenek ortamı sağlamıştır. Gerek nakış-resim, gerekse hat sanatçılarının çizgi üslubundaki başarılarını, yüzey olanaklarını soyut ve ödünsüz bir geometri için zemin olarak kullanabilmelerinde görürüz. Amasyalı Yakut el Mustasami, Amasyalı Şeyh Hamdullah, Şeyh Karahisari hat sanatı alanında Türklere özgü karakteristikleri açıkça belirlemiş kişilerdir. Sinan Bey'den sonra nakış-resim alanında etkinlik gösteren Osman, Nigari, Veli Can, Matrakçı Nasuh gibi 16.yy. sanatçıları ise, kitap ve levha resimlerinde Türk sanatına özgü tüm ayrımların bilincindedirler (Tansuğ; 1999: 30).

Türk minyatüründe masal, hurafe, hikaye, mitoloji, biçim ve renk yoluyla şiir düzenleme isteği yoktur. Aksine; ressamın hergün gözü önünde olan bayramlar, şenlikler, sünnet düğünleri, ziyafet sofraları, gül koklayan padişahlar, saz takımları, yatmış odalıklar, daha sonra da zaferle, Mohaç, Viyana, Eğri, Preveze (Berk, 1972: 1).

Minyatür sanatının son temsilcileri arasında Levni, Abdullah Buhari ve adlarını bilmediğimiz birkaç halk ressamı yer almaktadır. Levni minyatürde yepyeni çığırılar açmış olmakla birlikte Batı'dan etkilenmiş, eslerine perspektifi sokmuştur (Turgut, 1966: 13). Buhari ise, kimi kadın figürlerinde, Avrupa çizgisine hayli yaklaşıyor. Böylece minyatürün yeri zayıflamıştı artık. Memleket her alanda değişiyordu. İtalya ile komşu Türkiye dört yüz yıldan beri koca Rönesans'a en ufak bir ilgi göstermemişken, 18.yy. gelince, ilgisini Batı'ya çevirmeye başlamıştı. Özellikle Fransa ile ilişkiler büyüktü. O kadar ki Fransa günün birinde, Türk modasıyla uyandı ve bu moda sosyal hayatın her alanına, her dalına uzandı. Favray, Van Mour, Liotard, Hilaire, Melling gibi ressamların İstanbul'a gelmeleri belki de bu salgın "Turqueries" modasının bir sonucu idi (Berk, 1972: 2).

Ne var ki, Türk ressamının minyatürü bırakıp yağlıboya tabloya geçmesi öyle kolay kolay yapılabilecek bir değişiklik değildi. Ressam iki boyuttan üç boyuta,

küçücük çaplardan çok büyüklere, düz renklerden ışık ve gölgeye, stilizasyondan tabiatı izleyen gerçekçiliğe geçecekti (Berk, 1972: 2-3).

Ancak birtakım inanışlar yüzünden o devirde resim yapmak günah sayılıyordu. Resim içerisinde suret tasviri yapanlardan öteki dünyada hesap sorulacak idi. Böyle bir düşünceden dolayıdır ki ilk yağlı boya ressamlarının azınlıklardan çıktığı söylenir (Berk, 1972: 2).

Topkapı Sarayı müzesindeki ilginç padişah ve şehzade portreleri dizisinin yerli hıristiyanlar elinden çıkma olduğu söyleniyor. Çapları büyük olmakla beraber bu figürler minyatür ile Batı resminin birer sentezi gibi. İtalyan primitiflerini hatırlatan havaları var (Berk, 1972: 2).

Fatih Sultan Mehmet ve Abdül-Aziz padişahlar arasında resim sanatını seven ve ayrıca resim sanatıyla yakından ilgilenen kişiler olmuşlardır. Fatih, İstanbul'un fethinden sonra İtalya'daki Verona şehrinin sanatçılarından Matteo dé Pasti ve sonradan yine İtalya'dan Costanzio da Ferrara'yı İstanbul'a getirtmiştir. Yine Gentile Bellini'ni de İstanbul'a gelerek saray odalarının duvar süslemelerini yapmış, şehrin manzaralarını resmetmiştir (Edhem, 1970: 25).

Abdül-Aziz de, Paris ve Londra'dan bir çok resim satın alarak Dolmabahçe sarayında zengince bir galeri kurmuştur (Berk, 1972: 3). Bunun yanında Avrupa'ya öğrenime göndermek suretiyle Şeker Ahmet Paşa, Süleyman Seyyit Bey, Osman Hamdi Bey gibi pek çok değerleri kazandırmıştır. Bunların yanında hükümdar olur olmaz 1864'te Menşei Muallimini açmış ve buradan pek çok resim öğretmeninini yetişmesine hizmet vermiştir (Mestanoğlu, 1967: 9).

İlk yağlı boya ressamlarımız Türkiye'nin 19.yy. sosyal koşulları ile uygunluk içindedirler. Oysa Avrupa, o yüzyıl ortalarından 20.yy. başlarına giden süre içinde çağdaş eğilimlerinin temelini atmış ve geliştirmişti. Monet, Cézanne, Van Gogh, Gauguin, Renoir ve hatta Picasso evrensel değerdeki ünlü eserlerini verirken bizim yağlı boya ressamlarımız tabiatla ilk ilişkilerini ancak kuruyorlardı (Berk, 1972: 4).

Minyatürden Batı işçiliğine geçiş 18.yy. sonlarından 1840'lara giden zaman diliminde gerçekleşmiştir. İlk yağlı boya ressamı bir gelenekten faydalanamadıkları gibi mesleklerini öğretecek hoca ve okuldan da yoksundular. Belki İstanbul Frenklerinden, Avrupa'ya gidip gelmiş azınlık vatandaşlarından ders almışlardı (Berk, 1972: 4). Böyle bir gecikme beraberinde batılı sanat akımlarını da oldukça gerilerden takip etmemize de neden olmuştur (Özsezgin, 1974: 11).

Osmanlı toprakları ve başkent İstanbul'da yabancı kökenlilerle azınlık sanatçıların mimarlık ve resim alanındaki etkinlikleri sürüp giderken ülkede özellikle orduyu modernleştirme çabaları, Batı yöntemlerine uygun eğitim yapan askeri okulların kurulmasını gerektirmiştir (Cezar'dan aktaran Tansuğ, 1971: 323-326). Bunlardan ilki Mühendishane-i Berrii Hümayun'dur. Sultan Selim zamanında ve 1894 tarihinde programına resim dersleri alınmış olan Mühendishane-i Berrii Hümayun, sonra da Harbiye mektebi resim sanatının ülkemizde yayılmasına sebep olmuşlardır (Edhem, 1970: 32).

Mühendishane-i Berrii Hümayun'u Kara Harp Okulu ve Deniz Harp Okulu izlemiştir. Batı resim tekniklerinin uygulandığı askeri okullardan yetişen sanatçıların büyük bir liste oluşturduğu görülüyor ve herbiri etkin bir üslup kişiliğine sahip olan asker ressamı, özgün bir sanatçı grubu olarak karşımıza çıkıyorlar (Tansuğ, 1999: 52).

19.yy.'da askeri okulların yanısıra, sivil okulların da açıldığı dikkati çeker. İstanbul'da Galatasaray Mektebi Sultanisi, Darüşşafaka Lisesi gibi okullarda Batı dili öğreniminin yanısıra, resim derslerine de ağırlık verilmiştir. Başkent İstanbul'da, özellikle Darüşşafaka Lisesi'nin resim derslerine önem verdiği anlaşılmaktadır (Tansuğ, 1999: 53).

19.yy. asker ve sivil okullarında heykeltıraşlık öğretimi gibi bir sorun olmadığı görülür. Mimarlık eğitimi ise, mimarlıktan çok mühendislik bilgilerinin verildiği bir yönde askeri okulların programına girmiş, fakat bu öğrenim uygulama alanına geçilemeden sürmüştür (Tansuğ, 1999: 53).

1910'da Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte devlet Avrupa'ya her daldan öğrenci göndermek için sınav açmıştı. Böylece bazı ressamalar için Avrupa'da sanat eğitimi imkanı doğmuş oluyordu. Asker ressamalardan Sami Yetik, Ruhi, Hikmet Onat ve Ali Sami Boyar Avrupa'da resim eğitimi görmüşlerdir. Sanayii Nefise'den de Avrupa'ya resim eğitimi için İbrahim Çallı ve Galip gönderilmişlerdir (İslimyeli, 1965: 24). Ancak, Hikmet Onat, anılarında 1914 Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle Paris çalışmalarının sona erdiğini, birer ikişer yurda döndüklerinden söz etmiştir (Berk ve Gezer, 1973: 16-18).

Cumhuriyet'in ilanından sonra Sanayii Nefise'nin Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'ne dönüşmesiyle, Batı'ya öğrenci gönderme programı 1980'lere değin süregelmiş ve Türkiye'de resim ve heykel sanatının gelişmesinde Batı dünyasının dolaysız etken bir rol oynamasına çaba sarfedilmiştir (Tansuğ, 1999: 55).

Ayrıca 19.yy.'ın ikinci yarısında resim eğitimi yapan okullarla birlikte sergi etkinlikleri ve resim eleştirileri başlamış olduğunu görüyoruz (Edhem, 1970: 47). Resim sanatçıları da bu sıralarda kendilerine ait bir üslup yaratma çabası içinde görünmekte. Ancak bu üslup yaratma esnasında batıdan etkilenmelerin olduğunu söylemek yanlış olmaz. Empresyonist etkilerini ressamlarımızın tuvallerinde görebiliyoruz. O dönemde artık sanatçılar, küçük ayrıntılara yer vermiyor, empresyonist resimlerdeki gibi güneşin pırıltılarını, akislerini yansıtan renkler uyguluyorlardı (Özsezgin, 1974: 9-10).

19.yy.'ın son yarısı ile, 20.yy.'ın ilk on yılı içinde insan figürü, portre, figür kompozisyonu, özellikle çıplak konusundaki çekingenliklerin de yavaş yavaş kırılmaya başlandığını görmekteyiz.

1.7.6.1. Sanayii Nefise'nin Kuruluşu

Sultan Abdülaziz zamanında İstanbul'a çağırılmış Guillemet adında bir Fransız ressamın, 1876 öncesinde gene Abdülaziz'in sultan olduğu dönemde, Osmanlı sarayı ile ilişkileri sürmüştü. Bu sanatçı, atölyesinde çok azı Türk olmak üzere çoğu azınlıktan, gene haftanın belli günlerinde yine azınlıktan kız öğrencilere resim dersi vermekteydi (Edhem, 1970: 36).

Guillemet, ilgili makamlarla ilişkilerini yoğunlaştırarak, bu özel atölyenin resmi bir okul haline gelmesine de çalışmıştı. Fakat Guillemet 1877-78'de göçmenlere yardım etmekte iken tifoya tutularak ölmüştür; o yıllarda da Osmanlı tarihinde 93 harbi diye bilinen büyük bir savaş patlamıştı. Türkiye doğumlu bir yabancı mimar olan Alexander Vallaury'in projeleriyle önce Asarı Atika Müzesi yapısının ardından, Sanayi Nefise Mektebi Alisi adını taşıyan okul yapısının gerçekleşmesinde büyük çabalar gösteren Osman Hamdi, aynı zamanda bu okulun müdürlüğünü de yapmıştır (Tansuğ, 1999: 104).

Sanayii Nefise'nin açılması ile ülkemizde çok önemli değişimler yaşandı. Türk kültür ve sanatsal gelenekleri tamamen dışlanarak, yabancı olan, temsili, akademik bir eğitim ve sanat ortaya çıktı (Stegman'dan aktaran Ünver, 1946: 130). Çünkü Valeri, bu okulu İtalyan sanatı etkisi altında bırakmaya çalışmıştır (İslimyeli, 1966: 4).

Sanayi Nefise mektebinin resim atölyelerinde yapılan çalışmalar, düzey yönünden abartılmamak koşuluyla, Türkiye'de resim eğitiminin akademik bir disipline sokulması yönünden bir aşamadır. Bu eğitimde figür anatomisi ve portre sorunlarına önem verilmiş olduğu da göze çarpıyor (Çoker'den aktaran Tansuğ, 1983: 6-20).

1.7.6.2. Kızlara Sanat Eğitimi

19.yy.'da kız okullarının olanaklarının erkek okulları kadar geniş olmadığını tahmin edebilir ve kızlara verilen eğitimin daha sınırlı kaldığını düşünebiliriz. Bu sınırın aşılmasında, Ameriken Koleji ya da herbiri Katolik kilisesinin organizasyonu içinde bulunan Fransız kız okullarının payı olduğu da ilave edilebilir (Tansuğ, 1999: 136).

Türk resim tarihinde kadın etkinliklerini ancak 20.yy. başında görebiliyoruz. Bu yönde özellikle Müslüman Türk ailelerden gelen kızların etkinlik çabalarının gözden geçirilmesi gereklidir. Kızların henüz Sanayii Nefise Mektebi Alisi'ne kabul edilmedikleri bir dönemde, ilgili resmi makamlara başvurarak yoğun girişimlerde

bulunan ve 1914’de bu isteklerini karşılamak üzere kurulan İnas Sanayii Nefise mektebinin müdürelğine de Mihri Müşfik atanmıştır (Tansuğ, 1999: 136,137).

Ancak 1914 yılında açılan İnas Sanayi Nefise, 1925 yılında Sanayi Nefise ile birleştirilmiştir.

1927 yılında adı Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilen okul, Cumhuriyet’in ilk on yılında resim öğretmeni yetiştirdi. Amacı öğretmen yetiştirmek olmayan okulun mezunları öğretmenlikte başarısız görüldüklerinden 1927-1930 yıllarında Baltacıoğlu’nun verdiği “Resim Usulü Tedrisi” dersini almak ve yıl sonunda bu dersin sınavını başarmak zorundaydılar (Cezar’dan aktaran Ünver, 1971: 469).

1.7.6.3. Cumhuriyet Döneminde Sanat Eğitimi

Sanat Eğitimi gerçeğinin batıda 19.yy. sonlarında anlaşılmaya başlandığını görmüştük.

Avrupa’da 1887’den bu yana sanat eğitimi üzerinde girişilen çalışmalarda gelişen teknik bilimlerin yanında çocuk psikolojisinin de büyük katkısı vardır. 1908 Meşrutiyeti’yle birlikte Pedagoji kurumları Türkiye’yi etkilemeye başlar. 1908 Meşrutiyetini getirenler, ülke eğitimini, yaşamın can damarı gibi önemsiyorlardı; bu alanda Maarif Nezareti örgütünün değiştirilmesi, İstanbul Darulmuallimi’nin yenileştirilmesi, Avrupa’ya öğrenci gönderilmesi gibi girişimlere başladılar. Bu yenilik hareketleri arasında İstanbul Darulmuallimi’nin özel bir yeri vardır. Eğitimde hürriyetçilik, öğretimde serbest tartışma ve gözlem bu okulun getirdiği başlıca yeniliklerdendir. Resim öğretimindeki yenilikte de İstanbul Darulmuallimi’nin payı büyüktür. İlk yıllarda burada da resim kara tahtaya çizilen krokileri kopya etmek geleneğiyle devam eder. 1910 yılında Maarif Nazırı Emrullah Efendi, eğitim ve resim-iş öğretimi üzerinde incelemeler yapması için Müderris İsmail Hakkı Bey’i Avrupa’ya gönderir. İsmail Hakkı Bey, İstanbul’a dönüşünde Avrupa okullarındaki resim öğretimi konusunda birçok belgeler getirmiş, konferanslar vermiş, yazılar yayınlamıştır (Köksal, 1975: 4).

Cumhuriyet döneminde birçok alanda olduğu gibi milli eğitimde de olumlu çalışma ve atılımlar yapılmıştır. Milli eğitim sorunlarımız üzerinde girişimlerin başladığı 1925 yılında sanat eğitimi ve resim öğretimine önem veriliyordu. O yıl eğitim sorunlarımızı incelemek üzere ülkemize getirilen, ünlü pedagog John Dewey'in Milli Eğitim Bakanlığı'na verdiği raporda sanat eğitimine özel bir yer ayrılmıştı (Köksal, 1975: 5):

1-1924'te Orta Öğretim öğretmenleri kanunu çıkarılarak, o zamana kadar gezici öğretmen sayılan resim öğretmenlerine de öteki ders öğretmenleri ölçüsünde kişilik, onur olanağı ve hakkı tanındı.

2-a) Dewey, raporunda, bazı öğretmen okullarında resim, dikiş gibi sanat dersi öğretmeni yetiştirilmesi için özel dersler kurulmasını öneriyordu.

b) 1925'te Konya'da toplanan "Maarif Müfettiş-i Umumileri Kongresi"nde ilkokullarda resim, elişleri okutacak öğretmenler için bazı öğretmen okullarının beşinci sınıflarında özel bölümler açılması ileri sürülüyor.

c) 1926'da Maarif Vekaleti'nde bir Sanayii Nefise Talimatnamesi yapılarak yurdumuzda güzel sanatlar öğretiminin düzenlenmesi ve gelişmesi için bir encümen kuruluyor.

3-1926'da kabul edilen ilkokul programındaki resim ve elişleri bölümlerinin uygulanabilmesi için öğretmen yetiştirilmeye başlanıyor. Avrupa'dan tanınmış öğretim üyeleri çağrılarak Ankara'da ilk ve ortaokul öğretmenleri için iş ilkelere dayalı bir öğretim kursu düzenleniyor.

1927 yılında İstanbul Sanayi Nefise Mektebi'nde bir resim öğretmeni kursu açıldı. Ayrıca Sanayii Nefise öğrencilerinden resim öğretmeni olmak isteyenler, eğitim derslerinden geçiriliyordu. Ancak buna benzer pratik girişimlerin amaca yetmediği anlaşılmıştır. 1932-1933 öğretim yılında program ve örgütü genişletilen Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde bir resim-iş, 1937-1938 ders döneminde de bir müzik bölümü açılıyor. Böylelikle yurt içinde sanat eğitimi yayacak ve genç kuşaklara sanat beğenisini aşılayacak sanat öncülerini, daha düzenli ve programlı sayılacak bir örgütle yetiştirilme olanağı sağlanıyor (Köksal, 1975: 5).

1938'de uygulanmaya başlanan Ortaokul Programı'nda önceleri bir iken sonraları iki ders saatine çıkarılan resim dersleriyle öğrencinin sanat beğenisi ve anlatım gücü geliştirilmeye başlanmıştır. Bu derste kurşun kalem, kömür kalem, kuru ve suluboya, demir kalem uçları, fırça gibi araçlarla serbest ve doğadan resim, süsleme resim ve sanayi resimleri yaptırılması isteniyordu. Bunun yanında Türk sanatına ait mimari yapıtlar, çiniler ve nakışların incelenmesini de eklersek, sanat çalışmalarının kapsamını belirtmiş oluruz (Köksal, 1975: 5).

“Maarif Kongresi”nin 1949 yılında toplanmasıyla sanat eğitiminin ortaokullarda yetersizliği gözönünde tutulmuştur. Buna göre resim dersleri haftada bir saate indirilmiş, ayrıca her sınıfa haftada ikişer saat kızlara elişleri dersi konmuş; lise sınıflarına da birer saat resim ya da müzik, lise son sınıflarına ise bir “Sanat Tarihi” dersi eklenmiştir. Hasırcılıktan tenekeçiliğe, marangozluktan ciltçiliğe kadar çok çeşitli işlerin yer aldığı bu programın istenilen yeterlikte uygulanabilmesi için oldukça masraflı atelyelerin kurulmasına, bu dersi okutanlara yeni bilgi ve teknikler kazandırılmasına gereksinme duyulacağı da apaçık bir gerçektir (Köksal, 1975: 5).

Sanat eğitimiyle ilgili konular ortaöğretim kurumlarında “Seçmeli Dersler” kapsamında yer almaktaydı. Öğrencilerin yaşama, çevreye, iş alanlarına uyumlarını kolaylaştırmak için gerekli bilgi ve beceriler kazandırmak, bir dalda ilerlemesine yardımcı olmak, kişisel yeteneklerini geliştirmek, boş zamanlarını yararlı biçimde kullanma alışkanlığını kazandırmak amacıyla ortaokullarda uygulanacak başlıca dersler arasında şunlar yer almaktadır (Köksal, 1975: 5):

Ağaç, metal, modelaj, mukavva, elektrik işleri, yerel el sanatları, ev ekonomisi, uygulamalı tarım, işletmecilik, ticaret, güzel sanatlar eğitimi. Haftada 1-2 ders saati okutulacak bu derslerin gerektirdiği “öğretici”nin yanısıra işlik, araç ve gereç hazırlanmadan ne ölçüde başarı ve yarar sağlanacağı sorusu da zihinlerde o zaman soru işareti bırakmıştır.

1974 yılında toplanan 9. Milli Eğitim Şurası da eğitim sistemimizin yeniden düzenlenmesi amacıyla 1974-1975 öğretim yılından başlanarak uygulanacak bir dizi yenilik getirmektedir. Özü “yönelme” olan bu yenilikler, tamamen öğrenciye yönelik ve öğrencileri ilgilerine, yeteneklerine, toplum gereksinmelerine göre yüksek öğrenime ve çalışma yaşamının değişik alanlarına yöneltecek çeşitli programlardan oluşmaktaydı (Köksal, 1975: 5).

Ancak o zamanlarda dahi şu gerçek bilinmekteydi: Belli zaman aralıklarında düzenlenen bu programların amacına, iyiniyetli kapsamına rağmen, ilkeler ve önerilerle uygulama arasında büyük boşluklar, eksiklikler ortaya çıkacağı ve çıktığıdır. Aslında günümüzde de bu gibi sorunların hala çözülemediği de bir gerçektir.

Yıllardır ülkemizde gelenekselleşen bir anlayışla ilk ve ortaöğretimde resim derslerinin müfredat merkezci bir anlayışla yürütüldüğünü biliyoruz. Sanat derslerinin ve bu dersleri veren sanat öğretmenlerinin önemi, velilerden diğer öğretmenlere ve yöneticilere kadar geniş bir kesim tarafından henüz tam anlamıyla kavranmamıştır. Bunun sonucunda sanat derslerine gereken ilgi gösterilmemekte; buna bağlı olarak da bu dersler için okullarda özel mekanlar ayrılmamakta ve gerekli fiziki altyapı oluşturulmamaktadır (Söylemez, 2004: 393).

1.7.7. Sanat Eğitimi'nde Yeni Yönelimler ve Aktif Öğrenme

Bilindiği üzere “Aydınlanma” çağı ile birlikte pek çok şey değişmişti. Aydınlanma, Rönesansla başlayan insanı evrenin merkezine koyan bir süreçtir.

İnsanı evrenin merkezine koymak, felsefede ve özellikle bilgi kuramında nesneye değil özneye, toplum yaşamında ise birey-üstü bir totalite olarak topluma değil bireye öncelik ve birincilik vermeyi gerektirir. Bu insanı anlayışın tarihe ve topluma bakış tarzını etkileyeceği açıktır (Özlem, 1990: 24).

Örneğin; bilgi kuramında öznelci-empirist olan İngiliz felsefe geleneği, Locke ile liberal bir toplum öğretisi de geliştirecektir. Liberal toplum öğretisi ise, bilindiği gibi, bireyden ve bireyin özgürlüğünden hareket eder. Dolayısıyla insan, davranışlarını akla göre düzenleyecektir (Hançerlioğlu, 1977: 226). Fransa’da ise liberal toplum öğretisi, özellikle Rousseau’nun elinde bir “toplum sözleşmesi” öğretisiyle bütünleniyordu. Rousseau, toplumu, istenç sahibi bireylerin, bireysel istençlerini özgürce bir genel istenç altında birleştirerek oluşturdukları bir sözleşmeye dayatıyordu. Ama buradan Rousseau’nun dolaylı olarak öğrettiği bir şey de çıkıyordu: Böyle özgür bir sözleşmeye dayalı toplum belki de hiç gerçekleşmeyecektir; ama toplumu, insanların kendi istek, amaç, değer, çıkar ve giderek inanç ve ideolojilerinin biçimlendirdiği de açıktır. Örneğin Hegel’in, insanların, Rousseau ve Kant’a kadar, kendi tarihlerini kendilerinin yaptığının pek farkında olmadıklarını belirtmesi anlamlıdır (Özlem, 1990: 24-25). Aydınlanmanın amacı bireydi ve her şey birey göz önünde tutularak düzenlenecekti. Ekonomi, toplumu değil, bireyi geliştirmek için düzenlenecekti; eğitim, toplumu değil, bireyi

yetiştirmek için dzenlenecektir. Bireylerden kurulu olan birey bireyin urnudur anlayışı yer almaktadır. Bireyin zenginliği ve mutluluğu toplumun zenginliği ve mutluluğu demektir (Hanęerlioęlu, 1977: 178).

Aydınlanma d6nemi d6şuncelerinden Liberalizm'e g6re, insan aklı problemleri 6z6mlemede, 6z6mler 6retmede, bireysel ve toplumsal yaşamı etkileyecek şeyleri yaratmada en b6y6k g6t6r. D6zeni yeniden oluşturmada insanlar akıllarını kullanabilirler ve yine akılları sayesinde d6zeni biimlendirebilirler. Bu onlar için bir olanaktır. John Dewey gibi Liberaller, bilimsel y6ntemin yaşama ve yaşam içindeki sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitimsel problemlere uygulanması gerektiğini ileri s6rm6şlerdir (Guttek, 2001: 198-199).

Sanat Eğitimine bilimsel yaklaşım da aydınlanma ile gerçekleşmiş oldu. Modern d6nya, eğitimde gelişmeyi gerektiriyordu dolayısıyla.

Daha 6nce bahsetmiş olduğumuz gibi, geleneksel 6ęrenme y6ntemlerinde 6ęrenciye ezberleme ile bilgi aktarımı s6z konusu olduğundan bireyin zihinsel donanımının g6zardı edilmesi kaçınılmazdı.

“6ęrenci merkezli 6ęrenme” nin 17.yy.'dan bu yana yavaş yavaş gelişen bir pedagojik yaklaşım olduğundan da daha 6nce s6z etmiştik. Modern eğitimin temellerinin, bilgi aktarmadan çok bireyin zihinsel donanımlarını temel alan Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel gibi eğitimci/felsefeciler tarafından atıldığını da biliyoruz.

Bu aydınların insan doğasının gelişmeye ve iyiliğe yatkın bir yapısı olduğuna ilişkin g6r6şleri eğitimi 6nemli 6l6de etkilemiş; Emile'de Rousseau, “Leonard ve Gertrude”da Pestalozzi'yle “6ęretmenlere Tavsiyeler” adlı eserinde Francis Parker, liberal bir eğitimi savunurken bu eğitimi ř6yle tanımlamışlardır; 6ęretmenlerin 6ęrencileri 6ęrenmeleri sırasında olabildiklerince az y6nlendirdikleri, zorlamadıkları, ezberciliğe ve soru-cevap y6ntemine dayanmayan, bireysel yaratıcılığı k6reltmeyen bir eğitimidir Liberal eğitim (Guttek, 2001: 198).

Sanat eğitimi anlayışlarının en az iki yüzyıl boyunca, ussallık ve usdışılık arasında gidip gelmiş olduğunu belirtmiştik. 20.yy. ortalarına dek usdışı bileşen sanatsallık egemen iken günümüzde bilim ve teknik alanındaki gelişmeler de gözönüne alındığında ussal bir tutuma gidildiğini de anlatmıştık.

19. ve 20. yy.'ın endüstride ortaya koyduğu hızlı gelişim çizgi ve sosyal bunalım-sosyal uzlaşma psikolojisi, bilişim çağını yaşadığımız bugünlerde her zamankinden daha fazla hissedilmektedir. Gelişmiş bir endüstriye sahip olma ve teknolojiyi ilerletmenin önemini erken anlayan ve bunları devlet politikalarına dönüştürebilen, inşa edebilen ülkelerin bu politikalara paralel eğitim sistemlerini bir alt yapı bilinciyle geliştirmelerinin yanı sıra, tek başına sanayinin veya teknolojinin değil sanatın da bir ülkenin kalkınmasında önemli bir potansiyel olarak değerlendirildiğini görmekteyiz (Seylan, 2004: 271).

21.yy.'ın yaygın kabul gören adıyla "Bilişim Çağı" olduğunu belirtmiştik. Teknoloji, bilimi yaşama uyguladığı için, yeniden oluşturulmuş bir eğitim felsefesi kapsamında bilimin rolü araştırılmalıdır. Counts, bilimi problem çözmeye insanların çok fazla kullandığını görmüştür. Bilim zihinsel bir yöntem olarak; bilgiyi düzenleyip mükemmelleştirmiştir. İnsanın güçlerinden olan kontrol ve özgürlük edimi ile bilim, insan çevresini biçimlendiren ve insanı motive eden en önemli olgulardır. Counts bilimi kültürel bir unsur olarak tanımlamış, yaşam tekniklerine ve modellerine bilimin uygulanması olarak nitelendirdiği teknolojinin karakteristiklerini belirlemiştir; ona göre teknoloji akılsal, işlevsel olup, dainamikleşmeye, mükemmelleşmeye, planlanmaya ve merkezileştirilmeye uygun bir olgudur. Rasyonalitesi gelenekten kaynaklanan bir özgürlüğe dayanmış ve dizginleri bırakıldığında düşüncenin önündeki geleneksel engelleri yıkmıştır teknoloji. Bunun yanında o, insanın amaçlarını gerçekleştirecek yöntem ve düşünceleri temel alıp kompleks bir sistem oluşturarak, gözlem ve araştırmalar yapıp doğru ve matematiksel belirlemeler ortaya koymuştur. Teknolojinin ürünlerini test edip, sonuçlarına ilişkin öngörülerde bulunan insan, bu akıl yürütmeleriyle onun eylem özgürlüğünü arttırmıştır. Yaşamın bir çok alanına nüfuz eden bilimsel düşünüş başka sosyal fonksiyonlara da derinlemesine etki etmiştir (Gutek, 2001: 345-346).

Bilişim çağının yoğun enformatik ortamında bir çok toplum kendilerini bu ortamın hazırlayıcısı, oluşturucusu ülkelerle edilgen bir konumda bulmuştur. Bilginin serbest dolaşımı, paylaşımı, kanıksanmış genel geçer bilgi ve bunlara karşı sürülen antitezler bireyin zihinsel haritasında bir belirsizlik ortaya koymaktadır. Bilişim çağını hazırlayan ve yöneten ülkelerin bilimi endüstri ve teknolojide kullandıkları kadar sanatta da önde geldiklerini gözlemlemekteyiz (Seylan, 2004: 271).

Bu gelişen endüstri ve teknoloji karşısında eğitimde yeni eğilimler benimsenmesi kaçınılmazdır. Öyle ki büyük şirketlerin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli eleman oluşturulması amacıyla şirket üniversitelerinin kurulmasına kadar ulaşmıştır bu eğilimler. Artık günümüzde profesyonel yaşam, çalışanlarının hızla yeni durumlara uyum sağlayabilmelerini, karşılaşılan problemlere karşı hızla çözüm üretebilmelerini öngörmektedir (Seylan ,2004: 272).

Bu görüş doğrultusunda sanat eğitimi kurallar, temrinler ve alıştırmaların dışında özgür bir anlatıma kaymıştır. Bu anlayışla çocuk ve çocuğun gereksinimlerinin ön planda olacağı gerçeğini kaçınılmazdır. Dolayısıyla sanat eğitimi her boyutuyla bu gereksinimlerin hizmetindedir. Bu yaklaşım içinde de değişik amaçlar doğrultusunda yine değişik yönelişler görülür. Bunlardan en belirgin olanı “doğalcı görüş”de diyebileceğimiz çocuk sanatı görüşüdür. Bu doğrultuda; çocuk resimleri kendilerini özgürce dışa vurdukları anlatımlardır. Bu resimler yetişkinlerinki kadar kendine özgü ve değerlidir. Daha da önemlisi sanatın ilk ve yalın tipi çocuk resimlerinde gizlidir. Bu nedenle çocukların sanatsal anlatımları bütün doğallıkları içinde korunmalıdır. Dışardan öğretim anlamında hiçbir etki bu doğal gelişimi bozmamalı, gelişim süresince çocuğa müdahalede bulunulmamalıdır (Kırıçoğlu: 87).

Aynı yaklaşımla sanat eğitimi bir kez daha ve bu kez çocuk gelişimi ve eğitiminin hizmetinde görürüz. Sanat dersleri genel eğitim programlarının uygulama alanıdır. İçinde bulunduğumuz çevre kişiye her zaman dostça davranmaz. Bu çevreye uyum, onu yararımıza değiştirme bir çok deneyimi gerektirir. Çevre ile iletişime ve doğrudan deneyime giren çocukta özgür anlatım yanında yaratıcılık ve tüm zihinsel yetiler gelişir. Bir anlamda yeni Rousseau’culuk gibi ortaya çıkan bu yaklaşımda çocuğun içerden dışarıya doğru gelişmesi istenen bir davranıştır. Yaratıcılığın

geliştirilmesinde ve soyut kavramların öğretiminde sanat bir araçtır. Bu arada sanatsal deneyimi, estetik gelişimi de öğretim yolu ile değil kendi kendine kazanır (Kırıçoğlu: 87). Aslında bu öğrenme işi çocuğun ta küçüklüğünden başlar; onun daha bebekken oynadığı oyuncakları, büyüdüğü, oyunlar oynadığı mahalle, çocuğun estetik gelişimini şekillendirmeye başlamıştır. Ve giderek öğrenime başladığı okul, arkadaşları ve nihayetinde öğretmeni. Okuldaki gelişim sürecinde öğretmen öğretici değil, çocuğa sadece rehber olmalıdır.

Sanatın programlardaki araçsal işlevinin önemi ve kapsamı giderek büyür. Sanat yolu ile eğitim görüşü doğrultusunda tam insan yetiştirmek artık baskın bir amaçtır. Sanatsal her türlü anlatım formu kişi ile çevresi arasında bir ilişki kurmasını sağlar. Bu sayede hem, kişinin yargı gücü, zekası, usavurma yetileri gelişir. Bu bağlamda estetik duyarlığın eğitilmesi, çocuğun çeşitli sanatsal formları aracılığı ile kendini anlatması, onurlu olma, duyarlığın geliştirilmesi “sanat yolu ile eğitim” görüşünde aranan niteliklerdir. Bu görüş içinde sanatın öğretiminden söz edilmez. (Kırıçoğlu: 88).

Çok yönlü bir sanat eğitimi için yaratıcılık ve toplumsallaşma açısından yeni sanat eğitimi çabaları arasında aktif öğrenme tekniklerinden “eğitimsel oyunlar” da yer almaktadır.

Oyun pedagojisi açısından “toplumsallaşma” kavramı üzerinde kısaca durmak gerekirse: İçinde bulunduğumuz toplumun değer yargılarını, birtakım toplumsal davranış ve tutumları geliştirmek için kendimize göre benimser ya da onları kullanabileceğimiz gibi dönüştürürüz. Özellikle geleneksel toplumlarda, yazılı olmasa da, geleneksel aktarımla ki zaten terimin kendi içerisinde belli bir yolu izleme, onu devam ettirme vardır; bireylerin her birinin nasıl davranacağı, ona nasıl davranılacağı, hangi koşullar altında, ne tür durumlarda hangi tepkilerin verilebileceği saptanmıştır. Çocuğun bu bilgilenmeyi ve uygulamayı gözlemlerle, özdeşleme yolu ile ve oyunlarla kazanması doğaldır. Geleneksel toplumlarda çocuğun ilişkide bulunduğu ve örnek alabileceği kişiler çevresindeki en yakınlarıdır. Fakat çağımızın endüstri toplumlarında ya da gelişmekte olan toplumların hiç değilse belli kesimlerinde, insan ilişkileri çok karmaşıklaşmıştır. Çocuğun ve ergenin yakın ilişki kurabildiği kişiler küçük ailede sınırlı kaldığından artık çocuk yakın gözlem ve

yakın etkileşim örüntüsü içinde yalnızca belli ve sınırlı davranış örnekleri görebilmektedir. Buna karşılık, gelecekteki yaşamı çok daha kompleks insan ilişkilerini gerektirecektir. Yaşamı içinde ilişki, etkileşim ve iletişim içine gireceği insan sayısında artış olacaktır. Ergen ve genç olarak ileriki yıllarda her an karşılaşacağı, daha önceden hiç tanımadığı pek çok kişi ve durumla da karşı karşıya kalacaktır. Bu da şu demektir: Davranış normları artık oldukça belirsizleşmiştir (San, 1985: 57).

Bu durum gösteriyor ki; karmaşıklaşan toplumsal yaşamda, değişik kişi ve durumlarda nasıl bir iletişime girileceği, hatta girilip girilmeyeceği, girilmesinin zorunlu olup olmadığı gibi tartışmalı durumlar ortaya çıkacaktır. Bu yeni durumlar karşısında çocuk ve ergenler, yalnızca gözlem ve özdeşleşmeye dayanan oyunlar ile sorunların üstesinden gelememektedirler. Onları gelişim süreçleri içerisinde insan ilişkilerine girmelerinde rehberliğe gereksinimleri vardır. San'a göre (1985: 57) tiyatro ve oyun pedagojisi, çocuğun ve ergenin toplumsallaşmayı öğrenmesi süreci içinde yönlendirilmesi ile ilgili yöntemleri geliştirmeye çalışmaktadır. Bu bağlam içinde sürdürülen drama çalışmalarında "oyun" ve özellikle "doğaçlama", kullandığı belli aşamalı yöntemler ve öğeler bakımından pedagojik ve yaratıcı değerler taşımaktadır. Doğaçlama, her zaman belli bir grup içinde uygulanır, aşağı yukarı şöyle aşamalar izler:

Grubun bireylerinin kendilerini tek tek tanıtmaları, bu yolla bireylerde ve grupta belli bir rahatlamının sağlanması. Grubun tümünün birbirini tanıdıktan sonra grup içinde sağlanan özgür atmosfer ve uyum; karşılıklı güven duyma; daha sonra da birlikte ele alınacak herhangi bir konu ya da sorun çerçevesinde uygulamalı olarak "durumlar saptama" –oyun geliştirme. Anında ve yeni durumlar yaratmak için gözlem dayanma ve sonra belli birtakım sosyal rolleri oynayabilmek için özdeşleme ögesinin işin içine katılması (San, 1985: 57).

Durum saptamalarda ise oyun türlerinden ve dolayısıyla aktif öğrenme türlerinden "siz olsaydınız ne yapardınız" türü kullanılabilir. Böylece, birey kendi yaşanmışlıklarından yararlanması sağlanmış olur.

Bu tür uygulamalar için, söz gelimi grubun ikiye ayrılıp, bir bölümünün izleyici, diğzerinin oyuncu olup dönüşümlü olarak eleştiri ve değerlendirmeler yapılması da öngörülür (San, 1985: 58).

Oyun bu anlamda oldukça etkin bir işlev görmektedir. Deneysel olarak verilmiş şeylerin sınırları içinde sınırlandırılmamıştır (Arat, 1981: 134).

“Gerçek” olmadığı için, oyunu hazırlayan ve oynayan da “gerçek kendi” olmak zorunda değildir; onun dünyasını bir devingenliği ve değiştirilebilirliği vardır. Dolayısıyla çocuk oyunda bir yetişkinden farklı olarak katı deneysel olgularla kendini ketlemez, herhangi bir riske girme durumu da yoktur. Onun için de bu tür bir etkinlik yaratıcılığa son derece açıktır. Her zaman için yeni bir durum yaratılabilir, yinelenebilir, düzeltilebilir, araştırılıp en ince ayrıntılarına dek incelenebilir. Bu yönüyle oyunun gelecekteki etkinlikleri önceden yaşama gibi genel bir uygunluğu vardır. Bu sayede kişiler yaratıcı olmak için gerekli ruhsal duruma, yani korkusuz olma, açık olma, iletişime hazır olma gibi ruh durumlarına kolaylıkla girebilirler. Ve şu da bir gerçektir ki, ancak bu biçimde, sosyal rollere, normlara, sistemlere belli bir uzaklıktan bakılabilir. Engelsizce yaratıcı olmak için herşeyden önce klişeleşmiş düşünme biçimini bir yana bırakabilmek gereklidir (Arat, 1981: 134).

Oyun hem yeniden yaratma olanağını da vermiş olur. Bu yolla gerçek yaşamda yapamadığımız şeyleri yapabilir, olamayacağımız kişiliklere bürünebiliriz; gerçeklikte yapamayacaklarımıza izin verilir, yanlışlara, sapmalara yer vardır (San, 1985: 58).

Etkileşim peagojisi adı, gerçekten bu pedagojik oyunlarda her tür iletişim sistemine yer verebilmesinden de kaynaklanmaktadır. Bu oyunlarda sözel, sözsöz, dilsel ve dolayısıyla yazınsal iletişim dizgesi yanında, bedensel ve devinimsel iletişim, bunların yanısıra sessel, müzik vd. iletişim dizgeleri de yer alır. Tümel anlamda sanat dallarının hepsinin içiçe olduğu bir karmaşık sistemler bütünü işin içindedir, bir poli-estetik eğitim söz konusudur (Nickel'den aktaran San, 1976).

Toplumsallaşmayı öğrenme, içinde bulunduğumuz bir grup ya da toplumun değerleriyle denetsizce veya rastlantısal olarak oluşabilir. Bu ancak toplumda var

olan modellerin korunmasına yarayabilir ve çoğu zaman da istenen budur. İnsanların davranışlarının, yeti, yetenek ve becerilerinin çeşitliliği, her alandaki türlü yaratıcı olanakların belgelenebilmesi için ise, bilinçli çabalara gereksinme vardır. Bu bağlam içinde belki ilk bakışta eğitimde dramatizasyon ya da pedagojik etkileşim çalışmaları yalnızca toplumsallaşmaya ve öğrenme süreçlerine yönelik gibi görünüyorsa da, yaratıcı estetik eğitimin de bir parçası olarak geliştiği kuşku götürmez (San, 1985: 58-59).

1.7.7.1. Çoklu Zeka Kuramı ve Sanat Eğitimi

Eğitimde belirli beceri ve stilleri aktarma yerine öğrencinin eğilimleri doğrultusunda bir bilgi ve deneyimler bütününe ulaşılması sağlanmalıdır. Eğitim, deneyim ve birikimlerin kişiliğe uygun biçimde işlenmesine, yeni bilgilere, ürünlere dönüştürülmesine olanak verecek biçimde düzenlenmelidir (Akdeniz, 1989: 13).

Çoklu zeka kuramının öğretimde uygulama alanlarından biri öğrenci projeleri olarak gösterilebilir.

Öğrenci projeleri, öğrencilere bir araştırmayı planlama, geliştirme ve sonuçlarını sunma fırsatı verir. Projeler ilk öğretimden yetişkin öğretime kadar her düzeyde ve her alanda kullanılabilir (Açıkgöz, 2003: 294).

Sanat eğitimi'nde çalışmalar, bir sanatsal düşünce üretimi, problem çözme ve problem kurma bağlamında ele alınmalıdır. Buna paralel olarak ayrıca tüm çalışmalar, gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı olarak yürütülmelidir (Akdeniz, 1989: 15).

Bu çalışmalar sanat eğitiminde genellikle “projeler” şeklinde yürütülmektedir.

Sanat projeleri kapsamında ele alınan konular ve objeler, bir ilişkiler bütününde incelenir, mekan ve zaman boyutunda değerlendirilerek görsel anlatım olanakları araştırılır. Proje çalışmaları konusunun seçimi de genelde öğrencinin kendisinin seçtiği bir konu olduğundan çalışmalar, öğrencilerin günlük yaşamlarında

ya da çalışma sırasında gözlemleyebilecekleri konu ve bilgiler üzerinde inceleme, yorum ve fantezi dünyalarını içerecek biçimde gerçekleştirilir. Sanat projesi, konu ve objelerin seçiminde, kişilerin gözleme yeteneklerini ve yaratıcı güçlerini geliştirici, görsel anlatıma elverişli, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenir (Akdeniz ve Aksel, 1989: 16). Böylece sanat eğitimindeki proje çalışmaları sayesinde, öğrenci, dingin, pasif bir izleyici konumundan çıkarak, araştıran ve dolayısıyla kendine ait bağımsız bir çalışma yaptığından dolayı neyi nasıl araştıracağına kendisi karar veren, eksiklerini saptayabilen, görüş bildiren, yaratıcı, atılımcı bir konuma geçmiş olur.

Daha başından beri belirtmiş olduğumuz gibi, eğitimi bir yaşantı durumuna geçirememenin sıkıntısı, sanat eğitiminde bu türden proje çalışmalarıyla azaltılabilir. Çünkü anlaşılacağı gibi bu çalışmalarda öğrenci merkezdedir. Ayrıca her fırsatta sanat eğitiminde yaratıcılığın önemini vurgular dururuz. Yaratıcılığın da bir sanat eğitimi kurumu için önemini yadsınamaz bir gerçek olduğu kabul edilmelidir. Bu yüzden proje çalışmalarının yaratıcılık açısından büyük önemi bulunmaktadır. Proje çalışması sırasında öğrenci mümkün olduğunca bağımsız olacağından, kendi zamanını planlama, kendini değerlendirme, kısacası öğrenmenin sorumluluğunu taşıma fırsatı ile karşı karşıya gelecektir. Öğrenciye çağdaş bir anlayışla; esnek, özgür, katılımcı, araştırmacı, eğitim ve öğretim ortamı sağlamaksa amaç, bu türden proje çalışmalarına yer vermek gerekir.

Dewey'in görüşlerini benimseyen Kilpatrick'in de savunduğu proje yönteminin hem eğitimsel amaçlar hem de sosyal hedefler açısından ele alınması gerektiğini belirtir Gutek (2001: 329). Kilpatrick, proje yöntemiyle, kitap merkezli kuru bilgiye dayanan geleneksel eğitime ve dolayısıyla ezberciliğe tepkisini dile getirir. O'na göre geleneksel bir okulda başarılı olan öğrenci, genellikle okumaya, kitaplara düşkün olup ezberlemede de başarılıdır; fakat okuduklarının içeriğini yorumlayıp anlamaktan yoksundur. Böylece öğrencinin yaratıcılığı köreltilmiş, ortak sosyal amaçları göz ardı edilmiş olunacaktır (Gutek, 2001: 330).

Oysa proje yönteminde öğrencilerin, kendi amaçlı çabalarını ortaya çıkaracak faaliyet ya da projeleri seçmeleri, planlamaları, yönlendirmeleri ve başarımları sağlanır.

Proje yöntemi aslında bir problem çözme biçimi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak deneyimlerinden ortaya çıkmış olan problemleri tanımlayıp, öğrenmeyi bir problem çözme ve çözümleri deneyerek test etme çabası,süreci haline getirmeleri proje yöntemi ile sağlanabilir.

Proje yönteminin eğitim hedefleri; yaratıcı, yapıcı, eleştirici, zihinsel yeteneklerin geliştirilmesidir. Özgür bir toplumda sakin bir tartışma, karar verme ve eylemde bulunmanın demokratik yolu, bireylerin serbest, zorlayıcı olmayan araştırma yöntemlerini kullanma isteğinden geçmektedir. Bu aslında insanların birbirleri arasındaki birlik ve paylaşımın sonucu olarak sosyal bir faaliyettir. Grup oluşturularak ya da bireysel olarak yürütülen proje çalışmaları sorgulamaya dayanmaktadır. Bu aynı zamanda demokratik süreçlerin de özünü oluşturmaktadır. Proje yöntemiyle öğrenciler; problemleri çözerken ve paylaşırken serbest tartışma, dikkatli akıl yürütmelere dayalı düşünme, grup çalışmalarında hem azınlığın hem de çoğunluğun haklarını gözeterek karar verme, barışa ve uyuma dayanan davranışlarla sosyal bir değişim gerçekleştirmiş olurlar. Ancak proje yönteminde öğretmenin, öğrencilerini projelerini planlayıp, başlatmaları ve sonuçlandırmaları konusunda nasıl yönlendireceğini bilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Bonwell ve Eison etkin öğrenmeyi şöyle tanımlıyor; “etkin öğrenme, katılımı ve yaptığı şeyler hakkında düşünmesini sağlayan bir şeydir” (Söylemez, 2004: 399).

Etkin öğrenme yöntemi olarak uygulanabilecek proje çalışmalarıyla öğrenci, kapsamlı bir düşünme sürecine yöneltilmiş olacaktır. Bu durumda aslında eğitimcinin de üzerine düşen görevlerin değişeceğini tahmin etmek de yanlış olmaz. Öğrenci, merkezde olacağı için, öğretmen bu durumda öğrenciye rehberlik edici bir duruma geçecektir. Ara ara öğrencinin öğretmeniyle, proje üzerine yapacağı konuşmalarda öğretmen, öğrencinin neye gereksinimi olduğu konusunda yol gösterici, paylaşıcı, destekleyici bir konumda olacaktır. Aslında bu durum öğretmen için oldukça zordur. Çünkü tahmin edebileceğimiz gibi zor olan bir öğretmen için, öğrenmenin merkezi olmaktan ziyade bir rehber olabilmesidir. Sınıftaki bir öğretmenin ilerlemeci bir çizgide yetenekleri olan, sınıfta etkin bir odak noktası olmayacak şekilde dersini işleyebilmesi gerekir. İyi bir öğretmen aynı zamanda, öğrenenin ilgilerini merkeze alır ve tartışma, planlama, başarılı bir öğrenme için en uygun rehber olabilmelidir.

1.8. Yeniden Yapılanma

Eğitim Fakülteleri ğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi Raporu, Eğitim Fakültelerinin sadece ğretmen yetiştirme işlevi ile ilgili etkinlik ve uygulamalarını kapsamaktadır (<http://www...../rapor.doc>).

Eğitim Fakültelerinin ğretmen yetiştiren programlarında yapılan yeni düzenleme ile ilgili Eğitim Fakültelerinin, ülkenin ğretmen ihtiyacını daha etkili ve verimli bir biçimde karşılamaları, daha nitelikli ğretmen yetiştirmeye yönelik programlar yürütmeleri ve daha sağlıklı bir yapı içinde işlevlerini yerine getirmeleri öngörülmektedir (<http://www...../rapor.doc>).

Bu nedenle Eğitim Fakültelerindeki mevcut ğretmen yetiştirme uygulamaları kapsamında öğretmenlik formasyonuna ayrılan srenin yeterli olmadığı görülmüştür. Özellikle ğretmenlik formasyonu içersinde okul deneyimi, özel ğretim yöntemleri ve uygulama boyutlarında nitelik ve zaman açısından fakültelerde gerekli çaba ve duyarlılık gösterilmektedir. Buna Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri de dahildir (<http://www...../rapor.doc>).

Ayrıca bu yapılanma kapsamında Eğitim Fakültelerinin Resim ve Müzik ğretmenliği programları aynı bölüm altında yer almıştır. Resim-İş ve Müzik ğretmenlerinin okullarda birlikte çalışmaları gereken alan öğretmenleri olmalarından dolayı bu iki alan grubu arasındaki etkileşim ve yardımlaşmayı okul düzeyinde daha etkili kılmak amaç olarak güdülmüştür (<http://www...../rapor.doc>).

Yeniden Yapılanma Programındaki düzenlemeler 1998-1999 eğitim-ğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (<http://www...../rapor.doc>).

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu bölümde problem ve buna bağlı olarak alt problemler, araştırmanın amacı, varsayımlar, araştırmanın sınırlılıkları ve anahtar kelimelere ait tanımlar yer almaktadır.

2.1 Problem

Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Programı öğrencilerinin ders başarılarında Aktif Öğrenme Yönteminin etkisi nedir?

2.1.1. Alt Problemler

- 1- Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde Yeniden Yapılanma neler getirmiştir?
- 2- Aktif Öğrenmenin kuramsal özellikleri, gelişimi ve eğitim sürecindeki etkileri nelerdir?
- 3- Aktif Öğrenmenin Güzel Sanatlar Eğitimindeki uygulamaları öğrenci başarılarını etkilemekte midir?
- 4- Aktif Öğrenme ile öğrencilerin ders başarılarında verimlilik artmakta mıdır?

2.2. Amaç

21. yüzyılla birlikte çağımız Bilişim Çağı içerisinde bulunmaktadır. Bu bilgi çağı içerisinde sanat eğitimi de aslında yeni bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat eğitimi alan bireylerin sanatsal alt yapılarının oluşturulması sırasında belli beceri ve stilleri aktarma yerine öğrencinin eğilimleri doğrultusunda, onların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak bilgi ve deneyimler bütününe ulaşması

sağlanmalıdır. Sanat eğitimi, deneyim, birikim ve kişisel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu bir yapıda olmalıdır. Bu kişisel farklılıkların her bireyin çalışmasında özgün ürünlere dönüşmesi açısından, uygun öğrenme yöntemlerine ihtiyaç vardır.

Bu düşünceler doğrultusunda “karşılıklı öğretim” ve “proje çalışmaları” şeklinde uygulanan yöntemler;

- 1- Öğrencilerin bireysel girişimlerini ve kendilerine olan güvenlerini arttırmakta mıdır?
- 2- Öğrencilerin seçtikleri proje çalışmalarında çözümleneci tavırlarını ortaya çıkarabilmekte midir?
- 3- Çalışmalarda; özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık gibi hedefler geliştirilebilmekte midir?
- 4- Proje çalışması sırasında öğrencinin çeşitli kavramlar yardımıyla açılımlara ve kıyaslamalara ulaşabilmesini sağlayabilmiş midir?
- 5- Karşılıklı öğretim yöntemiyle yapılan kitap tartışmaları sırasında öğrencinin sözel ifade gücünü arttırabilmiş midir?

2.3. Önem

Yapılan araştırma;

- 1- Sanat Eğitiminde uygulanacak Aktif Öğrenme yöntemleri ile öğrencilerin bağımsız çalışmalar yapabilme güçlerini ortaya çıkarıp çıkarmayacağı;
- 2- Uygulanacak Aktif Öğrenme yöntemlerinin öğrencide sanatsal alt yapı oluşturulmasında katkı sağlayıp sağlayamayacağı;
- 3- Birey için gerekli olan araştırmacı kimliğin uygulanacak yöntemler ile bireye kazandırılmasında katkı sağlayıp sağlayamayacağı,
- 4- Uygulanacak yöntemlerin bireyin yaratıcı çalışmalar ortaya çıkarmasında etkili olup olmayacağı,
- 5- Uygulanacak yöntemlerin bireyin girişimci tavırlarını ortaya çıkarıp çıkarmayacağı;
- 6- Konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalara yol gösterip göstermeyeceği açılarından önem taşımaktadır.

2.4. Varsayımlar

Yapılan araştırma sırasında öğretmen aktif öğrenme tekniklerine uygun olarak ders işlemiştir.

2.5. Sınırlılıklar

1-Bu araştırma 2003-2004 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programında Yrd. Doç. Mukadder Çağlar Atölyesinde öğrenim gören 3. Sınıftaki 9 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

2-Bu araştırma sırasında yöntemler Yrd. Doç. Mukadder Çağlar'ın resim dersinde uygulanmıştır.

3-Resim dersinde Aktif Öğrenme tekniklerinden "karşılıklı öğretim" ve Aktif Öğrenmede kullanılan öğretimsel işler ve taktikler arasında yer alan "proje" yöntemleri ile sınırlandırılmıştır.

2.6. Tanımlar

Aktif Öğrenme

Aktif Öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 17).

Özdüzenleme

Zimmerman'a (Aktaran Açıkgöz, 1989) göre özdüzenleme, öğrencilerin bilşüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları şeklinde tanımlanmıştır.

Sanat

Sanatın tanımı ile ilgili ayrıntılı bilgi 48.sayfada yer alan "Sanatın Tanımı" başlıklı bölümde bulunmaktadır.

Sanat Eğitimi

Sanat Eğitimi ile ilgili ayrıntılı bilgi 52. Sayfada yer alan "Sanat Eğitimi'nden Ne Anlıyoruz" başlıklı bölümde bulunmaktadır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntemden, araştırmanın uygulandığı evren ve örneklemin özellikleri, araştırmacı tarafında yapılan uygulama, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, 2003-2004 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programında Yrd. Doç. Mukadder Çağlar Atölyesinde 3. Sınıfta okuyan 9 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması sırasında araştırmacının da gözlenenlerden biri gibi davrandığı “katılarak gözlem” (Karasar, 200: 158) yöntemi kullanılmıştır. Gözlem sonrasında veriler yazılı olarak kaydedilmiş ve sonrasında bu verilerin sayısallaştırılabilmesi için, hazırlanan gözlem formlarına işlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Deneysel bir çalışma olan araştırmanın evrenini Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Programında okuyan 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programında Yrd. Doç. Mukadder Çağlar Atölyesinde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı gözlenen davranışların nedenlerini daha derinliğine ve daha geçerli bir biçimde öğrenebilmek (Karasar, 2000: 158) amacıyla “katılarak gözlem”(Karasar, 2000: 158) türünden

yararlanmıştır. Gözlem ve formu ve gözlem formundaki maddeler ilk birkaç gözlem sonucunda tutulan notlar yardımıyla oluşturulmuştur. Daha sonra her gözlem bitiminde gözlem formu öğrencilerin dersteki davranışlarına göre işlenmiştir. Uygulamalar bir ders yılı boyunca devam etmiştir.

3.4. Verilerin toplanması

Uygulama 2003-2004 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programında Yrd. Doç. Mukadder Çağlar Atölyesinde 3. Sınıfta okuyan 9 öğrencisi üzerinde yapılmıştır.

Araştırma sırasında karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı derslerde John Berger'in "Görme Biçimleri", Heinrich Wölfflin'in "Sanat Tarihinin Temel Kavramları" ve Arnold Hauser'in "Sanatın Toplumsal Tarihi" kitapları işlenmiştir. Derslerde araştırmacı da gözlenen öğrencilerden biri gibi davranmıştır. Her hafta, öğrencilerle birlikte, belirlenmiş olan kitabın tartışılacak kısmına öğrencilerin hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Karşılıklı öğretim tekniğiyle işlenen dersler öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerinin, karşı düşüncelerinin paylaşıldığı, önceki bilgileriyle ilişkiler kurarak konuya açılımlar sağlamaya çalıştıkları görüşlerinin bildirilmesi şeklinde yürütülmüştür. Bu şekilde işlenen derslerde öğrencinin derse hazırlığı, fikir üretebilmesi, sözle kendini ne kadar ifade ettiği, derse kendini vererek söylenenler hakkında görüş bildirme yeteneği, çözümsel yeteneği gibi unsurlar araştırmacının dikkat ettikleri arasındadır. Dolayısıyla gözlem formları bu unsurlar göz önünde bulundurularak işlenmiştir. Dersler boyunca araştırmacı hem bir öğrenci gibi derse katılmış hem de öğrencilerin davranışlarını gözlemlemiştir. Gözlemlenen davranışlar ders sonrasında, hazırlanmış olan gözlem formlarına işlenmiştir.

Proje tekniğinde ise öğrencilerin kendilerinin seçmiş oldukları proje konularının gelişimi hakkında öğretmenleriyle olan paylaşımları gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurma istekleri, öğrencilerin birbirlerinin projelerine katkıları, birbirleriyle olan paylaşımları, projelerinde bağımsız düşünerek kendilerine ne kadar açılımlar sağladıkları gözlenmeye

çalışılmıştır. Gözlem sonuçları yine her ders sonunda, hazırlanmış olan gözlem formlarına işlenmiştir.

Her ders için işlenmiş gözlem formlarının tamamı **Ek 1**'de yer almaktadır.

3.4.1. Verilerin Gözlem Formunda Değerlendirilmesi

Gözlem formu birkaç ders sonrasında tutulan notlar yardımıyla hazırlanmıştır. Dersler sırasında öğrencilerin gösterdikleri davranışlar nelerin değerlendirileceği hakkında araştırmacıya yol göstermiştir. Genel olarak ders sırasında öğrencilerin genelinin ne kadarının derse katılıp katılmadığından yola çıkılarak gözlem formunda; hepsi, birçoğu, yarıyarıya ve hiçbiri maddeleri yer almaktadır. Her gözlem için hazırlanan gözlem formu dersler sonrasında doldurulmuştur. 2002-2003 öğretim yılında yapılan araştırmada vize ve final haftalarında gözlem yapılmamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada aktif öğrenmenin öğrencilerin çalışmalarındaki verimliliğini değerlendirmek amacıyla işlenen gözlem formları şu şekilde çözümlenmiştir: Gözlem formunda yer alan hepsi, birçoğu, yarıyarıya, hiçbiri maddelerinin herbiri için 20 gözlemde kaç tane gözlemlendiği sayılmıştır. Daha sonra bu her bir madde için bulunan sayıların yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplamalar Microsoft Excel programında gerçekleştirilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinden bazılarını yanıtlamak için verilerin rakamsal değerleri ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerine yer verilmiştir.

Tablo 1'de 20 gözlem sonunda Microsoft Excel'de hesaplanmış rakamsal veriler yer almaktadır. Tablodaki (n), sütunda yer alan maddenin hepsi, birçoğu, yarıyarıya, hiçbiri maddeleri için 20 gözlem sonucunda kaç tane gözlenmiş olduğunu göstermektedir. Daha sonra bulunan sayıların yüz gözlem için kaç tane gözleneceği hesaplanmıştır.



Tablo:1 Verilerin Microsoft Excel programında hesaplanmış değerleri

	HEPSİ		BİRÇOĞU		YARIYARIYA		HIÇBİRİ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Derse psikolojik hazırlık	0	0	8	40	10	50	2	10
Derse hazırlık	0	0	5	25	12	60	3	15
Çalışma konusu hakkındaki temel bilgisi	0	0	5	25	13	65	2	10
Kendini motive edebilme gücü	0	0	6	30	10	50	4	20
Konuyu kavrayabilmek için sarfedilen çaba	0	0	7	35	10	50	3	15
Çözümsel yetenek	0	0	6	30	10	50	4	20
Derse dikkatini verebilme gücü	0	0	8	40	11	55	1	5
Fikir üretebilme gücü	0	0	2	10	16	80	2	10
Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	0	0	7	35	9	45	4	20
Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	0	0	1	5	19	95	0	0
Öğretmenle iletişim kurma isteği	0	0	7	35	13	65	0	0
Özgünlük, hayalgücü, entelektüel yaratıcılık	0	0	5	25	15	75	0	0
Sözel başarı ifadesi	0	0	2	10	15	75	3	15
Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını hakkındaki paylaşımları	0	0	6	30	14	70	0	0
İşbirliği yeteneği	0	0	3	15	17	85	0	0

4.1. Karşılıklı Öğretim Tekniği Uygulamalarının Öğrencilerin Ders Başarı Durumlarına İlişkin Sonuçları

Tablo 1'den anlaşılacağı gibi 20 gözlem sonucunda tüm öğrencilerin derslere psikolojik olarak hazırlıklı geldikleri gözlenmemiştir. Öğrencilerin yarısının derslere psikolojik olarak hazırlıklı girdikleri zamanlar (%60), birçoğunun kendilerini psikolojik olarak hazırlıklı hissederek girdikleri zamanlardan (%25) daha fazla olmuştur. Hiçbir öğrencinin derslere kendilerini hazır hissetmeden girdikleri zamanlar (%15) oldukça azdır. Genel olarak ifade edecek olursak 20 gözlemin 8 tanesinde birçok öğrenci, 10 tanesinde de yarıya yakın öğrenci derslere istekli girmişlerdir.

Yine tablo 1'de görülmektedir ki yukarıdaki sonuca bağlı olarak öğrencilerin daha çok yarısının derslere hazırlıklı olarak geldikleri zamanlar (%60) diğer maddelere göre daha fazla gözlenmiştir.

Öğrencilerin çalışma konusu hakkındaki temel bilgisi onların dersler sırasında fikir üretebilme güçlerinin, söz alarak konu hakkındaki görüşlerini belirtmek istemelerinin gözlenmesi şeklinde olmuştur. Dolayısıyla yine bir önceki sonuca bağlı olarak bu durumun rakamsal sonuçları incelendiğinde öğrencilerin daha çok yarısının derslerde (%65) aktif olduğu gözlenmiştir.

Dersler sırasında öğrencilerin kendilerini motive edebilmeleri, dolayısıyla derse kendilerini vererek anlatılanları anlamaya çalışma istekleri yine bir önceki sonuca yakın olarak gözlenmiştir. Tablo 1'deki sonuçlar öğrencilerin yarıya yakın kısmının derslerde ilgili bir tavır gösterdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Yapılan 20 gözlemin 6'sında öğrencilerin birçoğu, 10'unda yarıyarıya olan kısmının derslerde (%50) kendilerini motive edebilme güçlerinin olduğu gözlenmiştir. Dersler sırasında hocanın ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtan öğrencilerin varlığı da gözlemlenmiştir. Tablo 1'den öğrencilerin konuyu kavrayabilmek için sarfettikleri çaba konusunda yine öğrencilerin yarıya yakın kısmının duyarlı oldukları anlaşılıyor. Yine buna bağlı olarak önceki sonuçlarla ilişki kurulacak olursa derslerin birçoğunda

öğrencilerin yarısının dersleri kendilerini verek konuyu anlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğrencilerin çözümsel yetenekleri, karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı derslerde işlenen konularla ilgili olarak hocalarının anlattıkları ya da arkadaşlarının fikirleri karşısında karşı görüşlerini ya da konuyu savunmak için düşüncelerini ifade edebilme güçleri olarak incelenmiştir. Tablo 1'deki sonuçlar incelendiğinde 20 gözlemim 6'sında birçok öğrenci, 10'unda yarıya yakın öğrenci derslere aktif olarak katılarak çözümsel yetenek güçlerini sergilemişlerdir.

Elde edilen bulgular araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinde araştırılan “Aktif öğrenmenin Güzel Sanatlar Eğitimindeki uygulamaları öğrenci başarılarını etkilemekte midir?” ve “Aktif öğrenme ile öğrencilerin ders başarılarında verimlilik artmakta mıdır?” sorularını cevaplamaktadır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında aktif öğrenme tekniklerinden karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğrencilerin tümü dersler sırasında verimli, üretken olamamışlardır.

Tablo 1'de şimdiye değin incelenen sonuçlar bize göstermektedir ki karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğrenci grubunda 20 gözlem sonucunda yarıya yakın öğrenci derslerde aktif olabilmıştır. Dolayısıyla yine yarıya yakın öğrenci işlenen derslere dikkatini verebilmiş, derslerde konuyu kavrayabilmek için çaba sarfetmiş, anlatılanlarla ilgili olarak fikir üretebilmiştir.

Bunların yanında Tablo 1 'deki sonuçlardan öğrencilerin birçoğunun derslere aktif olarak katıldığı da gözlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak bu derslerde işlenen konuların öğrencilerin dikkatini daha çok çektiği görülmüştür. Ayrıca yine birçok öğrencinin derslerde aktif oldukları durumla ilgili olarak onları o hafta işlenen konu hakkında alt yapılarının daha güçlü olduğunun gözlemlendiği söylenebilir. Çünkü bu derslerde birçok öğrenci, hocalarının ya da arkadaşlarının söyledikleri karşısında çekinmeden fikirlerini ifade edebilmişlerdir.

4.2. Proje Tekniği Uygulamalarının Öğrencilerin Ders Başarı Durumlarına İlişkin Sonuçları

Proje tekniği olarak uygulama yapılan derslerde öğrencilerin yine yarıya yakın kısmının çalışma sırasında istekli ve heyecanlı olduğu zamanların (%45), birçoğunun çalışma sırasında istekli ve heyecanlı olduğu zamanlardan (%35) daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 1'deki rakamsal veriler bunu göstermektedir. Uygulamalı resim çalışmalarının yapıldığı derslerde belli bazı öğrencilerin ders zamanı geldiğinde malzemelerini hazırlayarak çalışmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında derste çalışmak istemeyen ya da çalışmaya geç başlayan öğrencilerin olduğu da görülmüştür.

Tablo 1'deki veriler ayrıca bize öğrencilerin tümünün öğretmenleriyle iletişim kurmaya istekli olmadıklarını göstermektedir. 20 gözlemin 7'sinde birçok öğrenci, 13 tanesinde yarıya yakın öğrencinin öğretmenleri ile iletişim halinde oldukları gözlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin proje konularıyla ilgili olarak bağımsız düşünerek bağımsız çalışmalar yapmalarında yetersiz kaldıklarını söyleyebiliriz. Proje konularının gelişimi hakkında öğretmenlerini bilgilendiren öğrenci sayısı yine yarı yarıyadır.

Yine tablo 1'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenleriyle iletişim kurmaya istekli öğrencilerin; çalışma konuları hakkında özgün, entelektüel yaratıcı fikirler ortaya attıkları gözlenmiştir. Rakamsal sonuçlara göre 20 gözlem sonucunda yarıya yakın öğrenci çoğu derste (%75) özgün, yaratıcı, entelektüel fikirlerini öğretmenleriyle paylaşmıştır. Ancak dersler sırasında anlatılan fikirlerin sene sonunda, öğrencilerin proje çalışmalarında yer almadığı görülmüştür. Diyebiliriz ki anlatılanlar çalışmalar sırasında hayata geçirilememiştir. Dolayısıyla öğrencilerin proje çalışması sırasında girişimci tavırlarının eksik kaldığı söylenebilir. Ayrıca tablo 1'deki rakamsal sonuçlardan bütün öğrencilerin birbirlerinin proje çalışmaları hakkında paylaşımlarda bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yarıya yakın kısmı projeleri hakkında birbirlerini bilgilendirmişlerdir. Öğrenciler projelerinin gelişimi hakkında birbirlerini bilgilendirirken birbirleriyle işbirliği yapma yoluna da

gitmişlerdir. Ancak yapmak istedikleri ya da planladıklarını gerçeğe dönüştürememişlerdir.

Elde edilen bulgular yine araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerini cevaplamaktadır. Sonuçlar bize göstermektedir ki proje tekniği uygulamaları sonucunda öğrencilerin tümü ya da tümüne yakın kısmı özgün, entelektüel, yaratıcı çalışmalar ortaya koymamışlardır. Gözlemler sırasında araştırmacı, öğrencilerden bazılarının fikirlerini proje çalışmalarında görememiştir. Dolayısıyla verimlilik konusunda tam bir başarı sağlanamıştır.



V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

2002-2003 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programında Yrd. Doç. Mukadder Çağlar atölyesinde 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada aktif öğrenmenin öğrenci çalışmalarındaki verimliliği gözlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde varılan sonuçlar şunlardır:

1- Uygulamalar boyunca karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı derslerin çoğunda öğrencilerin derse hazırlıklı gelmedikleri gözlemlenmiştir.

2- Yine aynı yöntemin uygulandığı derslerde öğrencilerin hepsi derse hazırlıklı gelmedikleri için ders sırasında sözlü olarak derse katılamamışlar sadece dinleyici olarak derste bulunmuşlardır. Dolayısıyla anlatılanlar karşısında fikir üretememişler, konuyla ilgili olarak yorum da yapamamışlardır. Ayrıca dersler sırasında öğrencilerden bazılarının uygunsuz tavırlar sergiledikleri zamanlar olmuştur.

Atölye ortamında karşılıklı öğretim tekniğiyle işlenen derslerin öğrencilerin sanatsal alt yapılarının oluşturulmasına katkıda bulunulacağı düşünülmüştür. Öğrencilerle birlikte seçilen kitapların her hafta belirli bölümlerinin öğrenciler tarafından okunup anlaşılmaya çalışılması istenmiştir. Bunun amacı derste etkili bir tartışma ortamı yaratabilmek, öğrencinin tartışmalar sırasında yapılacak diğer görüşlere karşı fikir üretebilmesini sağlamak, tartışma boyunca yeri geldiğinde önceki bilgileriyle ilişkiler kurarak yorum yapabilme gücünü arttırmaktır. Ayrıca bu şekilde işlenen derslerde öğrencilerin birbirlerini dinleme, birbirlerinin düşüncelerini paylaşma güçlerinin arttırılacağı da düşünülmüştür. Atölyenin her zamankinden farklı olarak kuramsal bir dersin işlenmesinde kullanılıyor olması da aslında

öğrenciler için önem taşımaktadır. Çünkü alışılmış bir sınıf ortamının dışında bir oturma düzeni yaratılmıştır. Bir masa ve bu masa etrafında “U” düzenindeki oturma şekliyle bütün öğrencilerle bire bir diyalogun kurulacağı oturma şekli oluşturulmuştur. Dersin bütün öğrencilerle en iyi paylaşılabilmesi için oluşturulan bu ortamda da derslerin çok akıcı işlenmediği görülmüştür.

Uygulamalar boyunca yarıya yakın öğrencinin dersleri hazırlıklı olarak izlediği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bilgiyi edinme ve paylaşmada öğrenciler verimli olamamışlardır.

3- Uygulamaların Proje çalışmaları şeklinde yürütülen derslerinde öğrencilerin çok azı konularıyla ilgili olarak çözümleneci bir tavır içinde bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin seçmiş oldukları konularla ilgili olarak yeterli araştırmalar yapmadıkları gözlemlenmiştir.

Proje çalışmalarında her öğrenci proje konusunu kendisi seçmiştir. Bunun sebebi öğrencinin severek, isteyerek çalışabileceği bir araştırma sürecini sağlamak içindir. Bu şekilde, öğrencilerin yaratıcı bireyler olarak onları özgürlüklerine düşkünlükleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca bu sayede her öğrencinin, yetilerini alışılmışın dışında, birbirlerinden farklı yaşam şekillerinden getirdikleri deneyimleriyle yapıtlarına yansıtacakları gerçeği dikkate alınmıştır. Bu çalışmalar içerisinde, çeşitli kavramların kurgulanarak, karışık teknikle görünür kılındığı çalışmalar yer almaktadır. Bu resim çalışmalarından örnekler Ek 2’de yer almaktadır.

Proje çalışmaları sırasında öğrenciler yönlendirilmemiş aksine onların kendi imkanları doğrultusunda, yeni olasılıkları ve bireysel varlıklarını kendi deneyimleriyle bulmalarını sağlayan düşünce, inanç, fantezi, düş, duygu, rastlantı, kültürel birikim, değişim, deneysellik, yenilik gibi kavramların kurgulanabilmesi doğrultusunda yönlendirme çabası içinde bulunulmuştur. Böylelikle formülleşme ve kalıplaşmalardan özellikle kaçınılmıştır.

Bütün bunlara rağmen bu uygulamalar sırasında öğrencilerin projelerinin gelişimi hakkında hocalarıyla görüşmelerinde isteksiz oldukları gözlemlenmiştir.

4- Dersler sırasında öğrencilerin projeleri hakkındaki özgün fikirlerinin gerçeğe dönüştürülmediği görülmüştür. Öğrencilerin projelerinin gelişimi hakkında hocalarını bilgilendirmeleri sırasında yapmak istedikleri çoğu çalışmayı hayata geçiremedikleri gözlemlenmiştir. Denilebilir ki öğrenciler girişimci tavırlarda bulunamamışlardır. Ayrıca gözlemler sırasında öğrencilerin projelerinin hakkında birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmadıkları, birbirleriyle düşüncelerini paylaşmada yetersiz oldukları da gözlemlenmiştir.

21. yüzyılla birlikte çağımız Bilişim Çağı içerisinde bulunmakta ve aslında bu yeni çağda Sanat Eğitimi de yeni bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeni alanda Sanat Eğitimi belirli beceri ve stillerin öğrencilere aktarılmadığı tam tersine öğrencilerin eğilimleri doğrultusunda yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı bir eğitim olmalıdır. Sanat Eğitiminde çalışmalar, bir sanatsal düşünce üretimi, problem çözme ve problem kurma bağlamında ele alınmalıdır. Buna paralel olarak ayrıca tüm çalışmalar, gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı olarak yürütülmelidir (Akdeniz, 1989: 15). Daha önce de belirtildiği gibi sanat için artık bilindik estetik kalıplar yoktur. Günümüzde her şey sanat olabilir. Bu nedenle bugünün sanat anlayışından söz ettiğimizde, tiyatrodan yazına, resim sanatından müziğe değin sanatın her alanında alımlamada üreticilik, çok anlamlılık, çok seslilik, çoğulcu okuma, açık biçim, boş alan gibi alımlama sürecini ve boyutlarını tanımlayan kavramlar özellikle önem kazanıyor (İpşiroğlu, 2004: 93).

5.2. Tartışma

Yukarıda açıklanan düşünceler doğrultusunda araştırma sırasında karşılıklı öğretim ve proje çalışmalarının uygulandığı derslerde öğrenme sürecinde öğrencinin daha aktif olacağı düşünülmüştür. Özellikle proje çalışmaları öğrencinin kapsamlı bir düşünme sürecinde bulunacağı bir tekniktir. Bu yüzden bu süreçte öğrencinin pasif bir izleyici konumundan çıkarak araştıran ve dolayısıyla kendine ait bağımsız bir öğrenme gerçekleştirebileceği düşünülmüş fakat öğrenciler adına başarılı bir öğrenme süreci gerçekleşmemiştir. Durumun böyle olmasında birtakım faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

1- Öğrencilerin çoğu araştırmaya, bağımsız çalışmalar yapmaya, öğretmenlerinin yönlendirmeleri olmaksızın kendi öğrenme süreçlerini planlamaya alışık değiller. Araştırmalar sırasında derse hazırlıksız gelen, ders süresince pasif dersi izleyen öğrencilerin varlığı buna bir kanıt olarak gösterilebilir. Geleneksel bir öğrenme yapısından gelen öğrenciler bireysel varlıklarını ortaya koyabilecek çalışmalar yapamamışlardır. Dolayısıyla sorgulama yanları eksik kalmıştır.

2- Araştırmalarda uygulanan yöntemlerde görülmüştür ki öğrenciler yenilik karşısında değişimden yana olan bir tavır içerisine de girememişlerdir. Dersler sırasında öğrencilerin genelinde dersi çok hevesle izlemedikleri gözlemlenmiştir.

3- İçinde bulunulan popüler kültürün de öğrencileri olumsuz etkilediği düşünülebilir. Hızlı tüketimlerin yaşandığı çağımızda sanat eğitimi alan bir öğrencinin bilinçsizce tüketimlerden uzak durması gerekir. Toplumsallaşma ve çağdaşlaşmanın önemli bir boyutu olan sanatsal yaratım süreci içerisinde sanat eğitimi alan öğrencinin çok bakış açılı bir yaklaşım sürecinde tüketici değil üretici bir tavır sergilemesi gerekir.

Daha önce de belirtilmiş olduğu gibi Aktif Öğrenme bireyin öğrenme sorumluluğunu kendisinin taşıması ve dolayısıyla öğrenme sürecini nasıl değerlendireceğine kendisinin karar vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüz sanatını algılamada öğrencilerin sanatsal alt yapılarının oluşturulabilmesi için Aktif Öğrenme tekniklerine ihtiyaç vardır. Çünkü artık sanat eğitimi sadece beceri ve belirli stilleri öğrencilere aktarmak değildir. Geleneksel sanatı kavramanın yanında çağımız sanatının da kavranıp yorumlanabilmesi için yeni değer ve kavramlara sanat eğitimi alan öğrencilerin açık olması gerekmektedir. Özellikle hızlı değişimler ve gelişimler yaşadığımız çağımızda bireylerin bu değişim ve gelişimleri kendi başlarına algılar olmaları gerekmektedir. Bu durum karşısında sanat ve sanat eğitimi de her zamankinden fazla çağdaş yaşam biçimlerine yakın olmak zorundadır. Çünkü gelişen teknoloji ile birlikte, çağı yakalayabilme, ona ayak uydurabilme, kısacası yaşam ritmini yakalayabilme bugün sanat için daha ağır basmaktadır.

KAYNAKÇA

- ADEM, Mahmut (1977). **Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası**, Ankara: Bilim Matbaası.
- AKARSU, Bedia (1987). "Çağdaş Düşünce-Çağdaş Sanat", **Çağdaş Düşünce**, İstanbul: Ada Yayınları, [55-62].
- AKDENİZ, Halil. "Teknolojik Toplumlarda Sanatta Yeni Gereksinimlere İlişkin Gözlemler", **Çağdaş Teknoloji ve Sanat**, Ankara, Hacettepe Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları: 8, [1-6].
- AKDENİZ, Halil; AKSEL, Erdağ (1989). "Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Üzerine Düşünceler Ve Bir Bakış Açısı", **Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Semineri**, Ankara, Güzel Sanatlar Fak. Yayınları: 10, [9-18].
- ARAT, Necla (1987). **Etik ve Estetik Değerler**, İstanbul: Say Yayınları.
- ARMAĞAN, İbrahim (1988). **Sanat Üstüne Toplum Bilimsel Bir Deneme**, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- ARMAĞAN, İbrahim (1992). **Sanat Toplumbilimi**, İzmir: İleri Kitabevi.
- ARMAĞAN, İbrahim (1974). **Bilgi ve Toplum-I**, İstanbul.
- ARMAĞAN, İbrahim (1982). **Toplumsal Yapı bilim ve Sanat**, İzmir: Ege Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları.
- ARMAĞAN, İbrahim (1982). **Bilgi ve Toplum II**, İzmir: Ege Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları.
- ARMAĞAN, Mustafa (1992). **Gelenek**, İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- ATAN, Ahmet (2004). "Verimli Bir Sanat Eğitimi İçin Plastik Sanat Eğitimi Bölümü", **Resim-İş Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, II. Sanat Eğitimi Sempozyumu**, Ankara, [61-73].
- AYGÜNDÜZ, Filiz (2000). "İnsanlığın Geleceği Nasıl Olacak", **Milliyet Sanat**, Sayı: 493, İstanbul, [6-9].
- BADAVAN, Yusuf (1987). "Eğitimin Toplumsal İşlevleri", **Eğitim Sosyolojisi Seçme Yazılar**, Ankara: Hacettepe Ün. Eğitim Fak. Yayınları.
- BERK, Nurullah (1972). **İstanbul Resim ve Heykel Müzesi**, İstanbul: Apa Ofset Basımevi.
- BERK, Nurullah; GEZER, Hüseyin (1973). **50Yılın Türk Resim ve Heykeli** (İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları).
- BİLGİN, Nihat (1994). **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- CÖMERT, Bedrettin (1974). "İlk Kez Resim Sanatında Görülen Empresyonizmi, Öteki Sanat Dallarında ve Eleştiride de Buluyoruz", **Milliyet Sanat**, Sayı: 92, İstanbul, [11-13].
- CÜCELOĞLU, Doğan (1991). **İnsan ve Davranışı**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇAĞLAR, Mukadder (1998). **Kitle Medyaları ve Sanat**, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İzmir.
- ÇALIŞLAR, Aziz (1988). **Ulusal Kültür ve Sanat**, İstanbul: Cem Yayınevi.
- ÇULLU, Filiz (2003). **Aktif Öğrenmenin Yüklemler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- DOĞAN, Mehmet H. (2001). **Estetik**, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- EDGÜ, Ferit (1976). "Bazı Yazarlarımızda İzleri Görülse de, Türk Edebiyatında Varoluşçuluktan Söz Etmek Güçtür", **Milliyet Sanat**, Sayı: 202, İstanbul, [10-11].
- EDHEM, Halil (1970). **Elvah-ı Nakşiye Koleksiyonu**, Çev. Gültekin Elibal: Milliyet Yayınları.
- EKER, Metin (2004). "Kültürün Yeniden Üretimi ve Sanat Eğitiminin Gelecekçi Stratejileri Bağlamında Küresel Eğilimlerin Rolü", **Resim-İş Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, II. Sanat Eğitimi Sempozyumu**, Ankara, [123-129].
- ERDENTUĞ, Nermin (1981). **Türkiye'de Çağdaşlaşma, Eğitim ve Kültür Münasebetleri**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları: 480.
- ETİKE, Serap (2001). **Cumhuriyet Dönemi Resim Eğitimi**, İstanbul: Aktaş Basımevi.
- FICHTER, Joseph (1990). **Sosyoloji Nedir?**, Çev. Nilgün Çelebi, Konya: Toplum Kitabevi.
- FROMM, Erich (1998). **Yeni Bir İnsan Yeni Bir Toplum**, Çev. Necla Arat, İstanbul: Say Yayınları.
- GARDNER, John W. (1990). **Yenilikçi Birey, Zinde Toplum**, Çev. Şan Öz-Alp, Hikmet Seçim, İstanbul: İlgı Yayıncılık.
- GEÇTAN, Engin (2000). **İnsan Olmak**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- GENÇ, Adem. "Makine Uygarlığı ve Plastik Sanatlar", **Çağdaş Teknoloji ve Sanat**, Ankara, Hacettepe Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları: 8, [97-101].
- GÖKTÜRK, Akşit (1983). "Yenilikçi Sanattan Öğreneceğimiz", **Çağdaş Düşünce**, İstanbul: Ada Yayınları, [111-120].

- GUTEK, Gerald L. (2001). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Çev. Nesrin Kale, Ankara: Ütopya Yayınları.
- GÜRER, Latife Kübra. "Çağdaş Sanat ve Teknoloji İletişimi", **Çağdaş Teknoloji ve Sanat**, Ankara, Hacettepe Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları: 8, [121-124].
- GÜVENÇ, Bozkurt (1991). **İnsan ve Kültür**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1977). **Düşünce Tarihi**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İŞİNGÖR, Mümtaz (1989). "Kuramsal Sanat Eğitimi İle Uygulamadaki Temel Sanat Eğitimi Arasındaki Boşluk", **Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitim Semineri**, Ankara, Hacettepe Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları: 10, [43-45].
- İSLİMYELİ, Nüzhet (1965). **Asker Ressamlar ve Ekoller**, Ankara: Asker Ressamlar Sanat Derneği Yayınları: 1.
- İSLİMYELİ, Nüzhet (1967). "Yarınlara Doğru", **Ankara Sanat**, Sayı: 10, Ankara, [4-5].
- İPŞİROĞLU, Nazan-Mazhar (1977). **Oluşum Süreci İçinde Sanatın Tarihi**, İstanbul: Cem Yayınevi.
- İPŞİROĞLU, Nazan-Mazhar (1987). **Sanatta Devrim**, İstanbul: Ada Yayınları.
- İPŞİROĞLU, Zehra (2004). "Sanat Yaşamdır, Yaşam Sanat", **Adam Sanat**, Sayı: 218, İstanbul, [92-93].
- KALE, Nesrin (1996). "Geleneksel Eğitimi Çağdaşlaştırmak", II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul, [325-329].
- KAPLAN, İsmail (1999). **Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- KARASAR, Niyazi (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayınları.
- KIRIŞOĞLU, Olcay. "Sanatsal Zeka ve Sanat Eğitimi", **Sanat Yazıları IV**, Ankara, Hacettepe Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları: 12, [85-94].
- KÖKNEL, Özcan (1983). "Çağdaşlık ve Yaratıcılık", **Çağdaş Düşünce**, İstanbul: Ada Yayınları, [79-85].
- KÖKSAL, Ahmet (1975). "Orta Öğretimde Resim Eğitimi", **Milliyet Sanat**, Sayı: 157, İstanbul, [4-5].
- KURT, Seher (2004). "Oluş Noktasına Varan Sanatsal Dönüşüm Paralelinde Günümüz Sanatçısı Nasıl Yetiştirilir? Temel Sanat Eğitimi Dersi Örneğinde", **Resim-İş Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, II. Sanat Eğitimi Sempozyumu**, Ankara, [143-148].
- LYNTON, Norbert (1982). **Modern Sanatın Öyküsü**, Çev. Cevat Çapan, Sadi Öziş, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- MESTANOĞLU, Sezai Cem (1966). "Tatbiki güzel Sanatlar Yüksek Okulunun Bölümleri ve Öğretim Üyeleri", **Ankara Sanat**, Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu Özel Sayısı, Ankara, [6-7].
- MESTANOĞLU, Sezai Cem (1967). "Sultan II. Abdülaziz", **Ankara Sanat**, Sayı: 9, Ankara, [9].
- OKTAY, Ayla (2001). "21. yy.da Yeni Eğilimler ve Eğitim", **21. yy.da Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, İstanbul, Serder Eğitim Yayıncılık Ltd. Şti.
- ÖGEL, Semra (1977). **Tüm Çevresel Gerçeklik**, İstanbul, İ.T.Ü. Müh.-Mim. Fakültesi.
- ÖZÇELİK, Durmuş Ali (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: ÜSYM Yayınları.
- ÖZENSEL, Ertan (2003). "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1, 3, İstanbul, [217-239].
- ÖZER, Özlem (1999). **İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- ÖZKAL, Neşe (2000). **İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- ÖZSEZGİN, Kaya (1974). "Empresyonizm Türk Resmine Zorunlu bir Dönem Olarak Yansımış; Çevreyle İlişki Kurmayı Sağlamıştır", **Milliyet Sanat**, Sayı: 92, İstanbul, [9-10].
- POLOMA, Margaret M. (1993). **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çev. Hayriye Erbaş, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- RİZA, Emel (1996). **Sosyal Psikolojiye Giriş**, İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- SAN, İnci (1979). **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- SAN, İnci (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları.
- SAN, İnci (1985). "Yaratıcılık Açısından Sanat Eğitimi", **Sanat Üzerine**, Ankara, Hacettepe Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları:3, [51-59].
- SCHROEDER, Ralph (1996). **Max Weber ve Kültür Sosyolojisi**, Çev. Mehmet Küçük, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- SERTEL, Yıldız (2000). "Küreselleşme ve Demokrasi", **Milliyet Sanat**, Sayı: 493, İstanbul, [10-11].
- SEYLAN, Ali (2004). "Sanat-Teknoloji İşbirliği Ekseninde Sanat Eğitiminde Yeni Yönelimler", **Resim-İş Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, II. Sanat Eğitimi Sempozyumu**, Ankara, [269-273].
- SUCUOĞLU, Hale (2003). **İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- TANİLLİ, Server (2002). **Yaratıcı Aklın Sentezi**, İstanbul: Ada Yayınları.
- TANİLLİ, Server (2004). "XXI. Yüzyıl İçin Eğitim: Sorunlar ve Gelecek", **Adam Sanat**, Sayı: 218, İstanbul, [5-9].
- TANİLLİ, Server (2004). "İnsan Olmayı Öğrenmek mi?", **Adam Sanat**, Sayı:216, İstanbul, [5-9].
- TANİLLİ, Server (2004). "Eğitim ve Aydınlanma", Sayı: 220, İstanbul, [5-9].
- TANSUĞ, Sezer. **İnsan ve Sanat**, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- TANSUĞ, Sezer (1999). **Çağdaş Türk Sanatı**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- TEZCAN, Mahmut (1988). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara: Olgaç Matbaası.
- TEZCAN, Mahmut (1996). **Kültürel Antropoloji**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TİMUÇİN, Afşar (1976). "Felsefede ve Sanatta, Dünyada ve Bizde Varoluşçuluk", **Milliyet Sanat**, Sayı: 202, İstanbul, [4-9].
- TİMUÇİN, Afşar (1987). **Estetik**, İstanbul: Süreç Yayıncılık ve Tanıtım Ltd. Şti.
- TURANİ, Adnan (1974). **Çağdaş Sanat Felsefesi**, İstanbul: Varlık Yayınevi.
- TURGUT, N. Sabit (1966). "Levni", **Ankara Sanat**, Sayı: 8, Ankara, [12-13].
- TURGUT, İhsan (1998). **Kaostaki Eğitim**, İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- TURGUT, İhsan (2000). **Çağımızın En Son Felsefe Akımları ve Felsefeciler 21. Yüzyıl**, İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- TDK (1974). **Türkçe Sözlük**, Ankara.
- UYGUR, Nermi (1984). **Kültür Kuramı**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÜN AÇIKGÖZ, Kamile (2003). **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- ÜN AÇIKGÖZ, Kamile (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- YURDAKUL, İncilay; SARIKAVAK Namık K. (1989). "Temel Sanat Eğitimine Bir Yaklaşım Önerisi", **Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Semineri**, Ankara, Hacettepe Ün. Güzel Sanatlar Fak. Yayınları: 10, [47-77].

İNTERNET KAYNAKÇASI

http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc

“Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi”



EK 1

Bu bölümde 2003-2004 öğretim yılında Dokuz Eylül üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programında Yrd. Doç Mukadder Çağlar Atölyesinde karşılıklı öğretim ve proje tekniklerinin uygulandığı derslerde veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem formlarının tamamı yer almaktadır.



ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 27-10-2003

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 3-11-2003

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 10-11-2003

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 8

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 17-11-2003

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 8

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 8-12-2003

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 15-12-2003

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 22-12-2003

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 8

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 29-12-2003

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 7

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 5-01-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 4-03-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 11-03-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 18-03-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 8

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 25-03-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 01-04-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 08-04-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 8

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 15-04-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 22-04-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 29-04-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 6-05-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 9

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

UYGULAMA TARİHİ: 13-05-2004

UYGULANAN ÖĞRENCİ SAYISI: 8

Hepsi / Birçoğu / Yarı yarıya/ Hiçbiri

1-Derse psikolojik hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Derse hazırlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çalışma konusu hakkındaki temel bilgi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Kendini motive edebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5-Konuyu kavrayabilmek için sarf edilen çaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Çözümsel yetenek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7-Derse dikkatini verebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Fikir üretebilme gücü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Çalışma sırasındaki istekliliği, heyecanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Bağımsız olarak düşünme ve çalışma yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenle iletişim kurma isteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Özgünlük, hayal gücü, entelektüel yaratıcılık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Sözel ifade başarısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkındaki paylaşımları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- İşbirliği yeteneği	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK 2

Bu bölümde 2003-2004 öğretim yılı içerisinde Yrd. Doç. Mukadder Çağlar Atölyesinde, kendileriyle proje tekniği uygulamaları yapılan öğrencilerden bazılarının çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmalar karışık teknikle yapılmış çalışmalar olup öğrencilerin proje çalışmaları içerisinde yer almaktadır. Çalışmaları bulunan öğrencilerin isimleri sırasıyla şöyledir:

Fevzi ÇAKMAK

Raziye DENİZ

Şahver KOÇ

Ferah UÇMAN



Fevzi ÇAKMAK

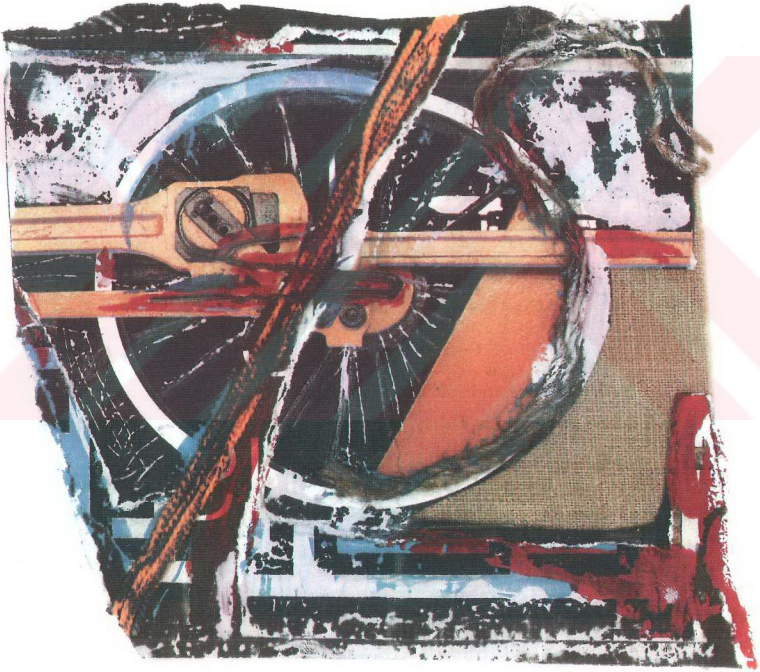




Raziye DENİZ



Şahver KOÇ



Ferah UÇMAN