

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ
ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN TUTUM VE PERFORMANSLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Burcu SOYLU

Ankara
Şubat, 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ
ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN TUTUM VE PERFORMANSLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu SOYLU

Danışman: Yrd.Doç. Yusuf Baytekin BALCI

Ankara
Şubat, 2011

JÜRİ ONAY SAYFASI

Burcu Soylu'nun "Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrencilerin Tutum Ve Performanslarına Etkisi" başlıklı tezi 11/05/2011 tarihinde, jürimiz tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı): Yrd.Doç.Yusuf Baytekin BALCI
Üye : Doç.Dr.Osman ALTINTAŞ
Üye : Yrd.Doç.Dr. Mehmet ŞEREN

ÖNSÖZ

Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımları, sanat ortamları ve görsel sanatlar dersi içeriğini yeniden planlamayı ve bir dizi yeniliklerle geliştirmeyi zorunlu kılmıştır. Özellikle ilköğretimde görsel sanatlar eğitiminin yalnızca resim yapmak ve hoş vakit geçirmekten daha öteye geçen hedefleri doğrultusunda, öğretmenlerin bildiklerini tekrar gözden geçirmelerini ve yeniliklere, gelişime ve değişime açık olmalarını gerektirmektedir.

Bu araştırmanın amacı görsel sanatlar dersleri içinde yeni yaklaşımlara yer vermek, uygulamaya ilişkin somut önerileri paylaşmaktır. Devlet ve özel okullardaki görsel sanatlar derslerinde uygulanabilecek bu yöntemlerle görsel sanatlar dersinin kalitesini arttırmak, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak, bu tutumlar doğrultusunda sanatı seven, izlemeyi bilen, sanat hakkında konuşabilen nesiller yetiştirmek hedeflenmektedir.

Araştırma süresince, uygulamalar için mekân ve zaman sağlayan Özel Ankara Maya İlköğretim Okulu yöneticilerine, çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen Sayın Prof.Dr.Ziya Selçuk'a, Sayın Dr. Levent Okut'a ve Sayın Hüseyin Kayılı'ya, süreç boyunca bana yol gösteren tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Yusuf Baytekin Balcı'ya, uygulamalar süresince minik yüreklerindeki kocaman sevgiyle çalışmaya katılan öğrencilerime, her konuda üstün bir gayretle bana destek olan canım ailem, annem Ümit Soylu ve babam Ahmet Soylu'ya sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Burcu SOYLU

ÖZET

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN TUTUM VE PERFORMANSLARINA ETKİSİ

SOYLU, Burcu

Yüksek Lisans, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Yusuf Baytekin BALCI
Şubat-2011, 150sayfa

Bu araştırma; ilköğretim okulları 3.sınıf öğrencilerinin renk bilgisi konusundaki kazanımlara yönelik tutumlarını Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi “ ÇASEY” ve Çoklu Zekâ Kuramı “ÇZK” ile desteklenmiş ÇASEY’ne göre hazırlanmış ders planlarıyla işleyerek tutum ve performanslarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Amaç doğrultusunda; ÇASEY ve ÇASEY’nin ÇZK’na dayalı etkinliklerle desteklendiği kontrol ve deney grupları, 4 saatlik teorik dersin sonunda 2 saatlik uygulama yapmışlardır. Uygulamalar Henry Matisse’in “Müzik” resminden bir röprodüksiyon olarak planlanmış ve grup olarak çalışılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının her ikisi de 5’er çalışma yapmışlardır.

Yapılan uygulamaların değerlendirilmesi için; araştırmacı tarafından hazırlanan Renge İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar bilgisayar ortamında SPSS 17. İstatistik paket programında analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak da non parametrik testlerden Mann Whitney U testinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda yapılan istatistikî çözümler sonucunda; deney grubunun kontrol grubuna göre renk bilgisi konusundaki tutumlarında istatistiksel açıdan olumlu düzeyde farklılaşmalar olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları resimlerin incelenerek performansları değerlendirildiğinde de deney grubundaki öğrencilerin daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır.

Diğer bir ifade ile ÇASEY, ÇZK’na dayalı etkinliklerle desteklendiğinde öğrencilerin tutum ve performanslarında olumlu gelişmeler olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat öğretimi, ÇASEY, ÇZK

ABSTRACT

THE EFFECTS OF MULTI-FIELD-AIDED METHOD OF ART EDUCATION WHICH IS SUPPORTED BY MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY ON STUDENTS' ATTITUDES AND PERFORMANCE

SOYLU,Burcu

After Graduate Student, Drawing and Handicrafts Department

Theses Advisor: Assistant Professor Yusuf Baytekin Balcı

February–2011, 150 page

This research has been prepared to measure if the Method of Multi Field Art Education (MMFAE) creates a meaningful difference in the attitude and the performance of the 3rd Grade students on the subject of Colours which have been delivered with lesson plans conducted according to MMFAE and MMFAE supported by the Multiple Intelligence Theory (MIT).

In the direction of this research; the control and research group, that have been supported with MMFAE and MMFAE based on MIT, took 2 hours of practice lessons after 4 hours of theoretical lessons. The applications have been planned as the reproduction of the art piece called “Music” by Henry Matisse and it was conducted as of group work of 5 students each.

The color of Attitude Scale is applied by the researcher for evaluating of the applications. The marks that the students received were analysed using the SPSS 17 Statistical programme. The data was analysed using statistical methods such as numbers, percentages, average, standard deviation. As hypothesis tests the non-parametric Mann Whitney U test has been used.

As the result of statistical analysis; it has been concluded that there are positive differentiations on the statistical scale of the subject colours, in favour the research group as to the control group. When the art products, conducted by the students, were examined it is also seen that the research group have shown a better performance than the control group.

In other words when the MMFAE is supported with MIT there are positive outcomes on the students attitude and performance.

Key Words: Teaching art, MMFAE, MIT

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
I. BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	4
1.1.1.Problem Cümlesi.....	5
1.1.2.Alt Problemler.....	5
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.4.Sınırlılıklar	7
1.5.Varsayımlar.....	6
1.6.Tanımlar.....	7
II. BÖLÜM	9
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.Çoklu Zekâ Kavramı.....	9
2.1.1.Zekâ Kavramı	9
2.1.2.Zekânın Yaşa Göre Gelişimi.....	11
2.1.3.Çoklu Zekâ Kuramı	12
2.1.4.Çoklu Zekâ Kuramının Ortaya Çıkışı.....	15
2.1.5.Çoklu Zekâ Alanları.....	17
2.1.5.1.Sözel - Dilsel Zekâ.....	18

2.1.5.2. Matematiksel - Mantıksal Zekâ	19
2.1.5.3. Görsel - Uzamsal Zekâ	20
2.1.5.4. Müziksel - Ritmik Zekâ	21
2.1.5.5. Bedensel - Devinduyumsal Zekâ	21
2.1.5.6. Sosyal - Kişiler Arası Zekâ	22
2.1.5.7. İçsel – özedönük zekâ	24
2.1.5.8. Doğacı – varoluşçu zekâ	25
2.1.6. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme	26
2.1.7. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim	30
2.2. Sanat Eğitimi	32
2.2.1. Sanat ve Sanat Eğitiminin Tanımı	32
2.2.2. Sanat Eğitimin Önemi ve Gerekliliği	35
2.2.3. Sanat Eğitimin Amaçları	38
2.2.4. Çocukların Yaşlarına Göre Sanatsal Gelişimi	39
2.2.4.1. Karalama Evresi (2–4 yaş)	41
2.2.4.2. Şema Öncesi Evre (4–7 yaş)	42
2.2.4.3. Şematik Evre (7–9 yaş)	44
2.2.4.4. Ergenlik Öncesi Evre (9–11 yaş)	46
2.2.4.5. Mantık Çağı (11-13 yaş)	48
2.2.4.6. Ergenlik Dönemi (13 +)	49
2.2.5. Çocuk Resimlerinde Görülen Özellikler	49
2.2.6. Görsel Sanatlarda Öğrenme	52
2.2.7. Görsel Sanatlar Dersinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri	59
2.2.8. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi	65
2.2.8.1. Sanat Tarihi	66
2.2.8.2. Sanat Eleştirisi	68
2.2.8.3. Estetik	71
2.2.8.4. Uygulama	72

III. BÖLÜM	74
3.YÖNTEM	74
3.1.Araştırmanın Modeli.....	74
3.2.Evren ve Örneklem	74
3.3.Veri Toplama Araçları	75
3.4.Verilerin İstatistiksel Analizi	82
IV. BÖLÜM	83
4.BULGULAR	83
4.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup Ve Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Bulgular	84
4.2.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	86
4.3.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
4.3.1.Kontrol Grubundan Elde Edilen Bulgular	94
4.3.2.Deney Grubundan Elde Edilen Bulgular	89
V. BÖLÜM	100
5.SONUÇ ve ÖNERİLER	100
5.1.Sonuç	100
5.2.Öneriler	102
KAYNAKÇA	103
EKLER	110

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması	14
Tablo 2. Sol ve Sağ Yarım Kürelerin Özellikleri	56
Tablo 3. Pilot Çalışmanın Genel Güvenirlik Analizi.....	76
Tablo 4. Tutum Ölçeğini Oluşturan Maddelerin İç Tutarlık Tablosu.....	77
Tablo 5. Pilot Çalışmanın Genel Güvenirlik Analizi (Tekrarlanan).....	78
Tablo 6. Tutum Ölçeğini Oluşturan Maddelerin İç Tutarlık Tablosu.....	78
Tablo 7. Tutum Ölçeği Faktör Yapısı ve Güvenirlik Katsayıları	79
Tablo 8. Ölçeğin Birinci Faktörü İçin Yapılan Güvenirlik Analizi	80
Tablo 9. Birinci Faktörü Oluşturan Maddelerin İç Tutarlık Tablosu	80
Tablo 10. Ölçeğin İkinci Faktörü İçin Yapılan Güvenirlik Analizi.....	81
Tablo 11. İkinci Faktörü Oluşturan Maddelerin İç Tutarlık Tablosu	81
Tablo 12. Ölçeğin Üçüncü Faktörü İçin Yapılan Güvenirlik Analizi.....	81
Tablo 13. Üçüncü Faktörü Oluşturan Maddelerin İç Tutarlık Tablosu	82
Tablo 14. Ölçeğin Üçüncü Faktörü İçin Yapılan Güvenirlik Analizi (Tekrarlanan).....	82
Tablo 15. Üçüncü Faktörü Oluşturan Maddelerin İç Tutarlık Tablosu (Tekrarlanan) ...	82
Tablo 16. Tutum Ölçeğinin Genel Güvenirlik Analizi	83
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Dağılımı.....	85
Tablo 18. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	86
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çok Alanlı Sanat Eğitime Yönelik Tutumlarının Grup Değişkenine Göre Farklılaşması	87
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çok Alanlı Sanat Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çoklu Zekâ Alanları	17
Şekil 2. Dunn Öğrenme Tipleri Modeli	57
Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Dağılımı.....	86
Şekil 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	86

RESİMLER LİSTESİ

Resim1. Henry Matisse'in "Müzik" Resmi	84
Resim2. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (1)	90
Resim3. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (2)	91
Resim4. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (3)	92
Resim5. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (4)	93
Resim6. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (5)	94
Resim7. Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (1)	95
Resim8. Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (2)	96
Resim9. Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (3)	97
Resim10. Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (4)	98
Resim11. Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (5).....	99

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇZK: Çoklu zekâ kuramı

ÇASEY : Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi

Vb. : Ve benzeri

Vs. : Ve saire

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

Eğitim bir toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ulaşmasındaki en önemli araçlardan biridir. Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkartılması ve geliştirilmesinde, kendini ifade etmesinin sağlanmasında eğitimin rolü tartışılmaz(Özsoy, 2003: 25).

Eğitimin kesin bir tanımını yapmak oldukça zordur. Bir görüşe göre eğitim; yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesi, belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme; her kuşağa geçmişin bilgi ve deneyimini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işidir. Eğitim insana yapılan uzun vadeli bir yatırımdır. Bu nedenle çok doğru planlanmalı, amaçları çok iyi saptanmalıdır. Eğitimin evrensel anlamda zamana ve toplumlara göre değişmeyen amacı bireyde istendik davranışlar meydana getirmektir. Bu davranış değişikliklerini bilgi, beceri, tutum, diğer bir ifadeyle düşünme biçimleri oluşturmaktadır (Özsoy, 2003: 25).

Sanat eğitimi kavramı ise 20. yüzyılın başından bu yana, genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsar. Yaygın ve tümel anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi daha çok "plastik sanatlar alanında verilen eğitim" biçiminde anlaşılmaktadır. Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır (San, 2003: 17).

Sanat eğitiminde amaçlanan; bağımsız ve üretici düşünce ve davranışı, girişimci olmayı ve yaratıcı etkinlikte bulunmayı sağlamaktır. Amaç sanatı yalnızca

uzaktan anlamak değil, bizzat yaşayarak, tanıyıp değerlendirerek sanatsal biçimlendirme eylemine katılmayı, bu olguda etkin rol oynamayı gerçekleştirmektedir.

Eğitim sisteminde öğrenme ve öğretme yöntemleri tek başına etkili değildir. Sanatsal her yaklaşım biçimleri yani; bilişsel, duyuşsal, devinimsel, sezgisel özellikler tek bir sanat kuramı veya yöntemleriyle öğretilmemektedir. Çünkü her birey aynı biyolojik gelişim, kültür ve artistik özellikleri göstermemektedir. Dolayısıyla bu özellikler değişken olduğu sürece farklı kuram, yöntem, teknik ve stratejilerin geliştirilmesi zorunlu görülmektedir (Artut, 2009: 98).

Günümüz eğitim anlayışına göre; öğrencilere istendik yeni davranışlar kazandırılmasının nasıl gerçekleştirileceği, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi sanat eğitiminde de yöntem sorununu gündeme getirmektedir. Bir öğrenme programının hedefleri belirlendikten sonra, bu hedefleri gerçekleştirmek için öğretmenin, öğrencilere süreç içinde hangi sanatsal etkinlikleri nasıl yaptıracağı ve bu etkinlikler sonucunda öğrencilere hangi sanatsal-artistik öğrenme yaşantılarının ve becerilerinin kazandıracağını belirlemesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenin ve öğrencilerin yapacakları her etkinlik, öğrenilecek kaynakla öğrenenler arasındaki artistik iletişimi ve etkileşimi gerçekleştirmek amacına yönelik olacaktır (Artut, 2009: 131).

Sanat eğitimi genel eğitimin önemli bir parçasıdır. Öğretim yöntemleri, öğretmen veya öğrenciyi merkez alması durumuna göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki grupta değerlendirilir (Artut, 2009: 131).

Öğretmen merkezli öğretim, günümüzde kabul görmeyen geleneksel bir yaklaşım biçimidir. Öğrenciyi merkeze alan yöntemde ise; öğrenciler, hazırlanmış, çeşitli araç gereçlerle donanmış öğretim ortamlarında bilgileri kendileri üretirler. Öğretmenden yardım alırlar, kendi gereksinimleriyle ilgili sorular sorarlar. Bu yaklaşım ile aktif öğrenme desteklenir, öğrencilerin problemleri ve ürünlerine ilişkin, süreç ve sonuçlarını tartışmalarına, estetik gelişimlerine olanak sağlanır (Artut, 2009: 131).

Sanat eğitiminde planlanan hedeflere ulaşılmasında büyük ölçüde sınıflarda uygulanan yöntemler belirleyici olabilmektedir. Öğretmenler genellikle derslerinde birçok yöntemler kullanırlar. Özel durumlarda konuya ilişkin en isabetli yöntemi

seçmek, yüksek bir alan bilgisi, deneyim ve beceri ister. Sanat eğitimini, kendine özgü özel öğretim yöntemleri bakımından düşünüldüğünde diğer alanlara göre uygulama açısından bazı farklılıklar göstermektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi sanat eğitiminde de, sanatsal öğrenme ve öğrenmeye yönelik hedef ve davranışların istendik bir şekilde gerçekleştirilmesinde aynı derecede etkili olabilecek hiçbir yöntem, teknik ve araç yoktur. Bu bakımdan sanat öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemleri ve kullanılacak araç-gereçlerin işlenecek konularla ilişkilendirmekten öte, öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlarla ilişkilendirilmesinde (bağ kurulmasında) yarar vardır (Artut, 2009: 130).

Sanat eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri sanat eğitiminin amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Sanat eğitiminde özel öğretim yöntemlerinden biri, çok alanlı sanat eğitimi yöntemidir. Bu yöntem; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama alanlarından oluşan ve dört disiplinin uyumlu bileşkesini öngören sanat eğitimi yaklaşımıdır. Geçirilen süreçte dört disiplin alanında yapılan etkinliklerle sanat eğitiminin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlar.

Psikolog Howard Gardner insan başarısının engin tarihi kayıtlarının bilimsel gözleminin ve analizinin yanı sıra, beynin çok yönlü ve değişiklik gösteren kapasitelerine dayanarak Çoklu Zekâ Kuramı'nı geliştirmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı, zekâ tanımıyla kalmayıp yeni bir eğitim felsefesi ile birlikte karşımıza çıkmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre zekânın sekiz türü vardır. Bu zekâ türlerinin hepsi tüm bireylerde mevcuttur. Fakat bireyin zekâ türleri farklı derecelerde gelişmiştir. Bu kuram, öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde tüm zekâ türlerinin işe koşulmasını savunmaktadır (Özsoy, 2003: 90).

Çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim uygulamaları öğrenci merkezli eğitimi esas almaktadır. Öğrencinin sahip olduğu farklı zekâ alanlarındaki potansiyellerini ortaya çıkararak çok yönlü gelişimi amaçlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2003-2004 öğretim yılından itibaren ilköğretim okulları ders programlarında çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim-öğretimi uygulamaya almıştır.

Çoklu zekâ kuramı, herkesin dünyayı bilmenin birçok yarı bağımsız yollarını geliştirme kapasitesine sahip olduğunu savunur. Çoklu zekâ kuramına dayanan bir eğitim programı öyle koşullar sunmalıdır ki, bu yolla öğrenciler kendi öz bireyselliklerini geliştirmek için kendilerine özgü yeteneklerini ya da zekâlarını kullanabilsinler. İnsanların zekâları en azından kendi fiziki görünüşleri kadar farklıdır. Bunun içindir ki, eğitimciler öğrenme sonuçlarının aynı olmasını beklememelidirler. Değişmezliğin, tekdüzeliğin, standartlaşmanın ve birbirine yakınlaşmanın geleneksel hedeflerinden ziyade değişiklik, farklılık, çok parçalılık (heterojenlik) ve yaratıcılık çoklu zekâyaya dayalı öğrenme için parolalardır. Çoklu zekâ kuramına dayalı bir eğitim programının ikinci bir özelliği, sözsöz olmayan, doğrusal olmayan, bilimsel olmayan zekâ tarzlarını kabul etmesi ve teşvik etmesidir(Özsoy, 2003: 92).

Öğrenciyi merkez alan Çok Alanlı Sanat Eğitimi (Disipline Dayalı Sanat Eğitimi); sanat eğitiminin sadece uygulamadan ibaret olmadığını savunur. Sanat tarihi, estetik ve eleştiri basamaklarını da en az uygulama basamağı kadar önemseyen bir yaklaşımdır. Çok alanlı sanat eğitimi yöntemi sanat tarihi, estetik, eleştiri ve uygulama disiplinlerini bir araya getirmiştir (Stokrochi, 1997: 90).

Disiplinler arası bu canlı ve yaratıcı etkinliklerde sorgulama, çözümleme, yargılama, bilgilendirme, yeniden düzenleme, estetikleştirme, yeniyi ve geleceğı tasarlama boyutları yanı sıra iletişim ve toplumsallaşmanın yer alışı, yeni sanat eğitimi anlayışını sergilemektedir (San, 1993: 173).

1.1.Problem Durumu

Çok Alanlı Sanat eğitimi yöntemi ile Çoklu Zekâ Kuramına dayalı eğitim yaklaşımları öğrenci merkezli olması bakımından benzerlik göstermektedirler. Bu iki yöntemde son yıllarda görsel sanatlar eğitimi derslerinde uygulanmaktadır.

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama alanından oluşan, dört disiplinin uyumlu bileşkesini öngören sanat eğitimi yaklaşımıdır. Yöntemin uygulanmasında bir sanat eseri üzerinden yola çıkılır. Eser, sanat tarihi ve estetik yönden incelenir. Genellikle kopya yöntemiyle uygulama ve

eleştiri yapılır. Bu yöntemin özellikle bilişsel alanda oldukça doyurucu olduğu görülmektedir.

Çoklu zekâ kuramına bakıldığında nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner'ın çıkış noktasının her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir düşüncesi olduğu görülür. Gardner'a göre bütün insanlar sekiz zekâ alanına farklı düzeylerde sahiptir ve bireyin doğuştan getirdiği zekâsı iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Çoklu öğretim modelini benimseyen bir öğretmen öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını yaratıcı bir şekilde harekete geçirmek ve onların farklı yollarla öğrenmelerine fırsat tanımak için farklı zekâ alanları ile ilişkili öğretim metotlarını kendine özgü bir bütünlük içinde sınıftaki öğretim sürecine uyarlamalıdır.

Daha önceki araştırmalara bakıldığında iki yöntemin de öğrenci tutum ve performanslarına olumlu etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Bu araştırmada çok alanlı sanat eğitimi yöntemi ile çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerle desteklenmiş çok alanlı sanat eğitimi yönteminin, öğrenci tutum ve performanslarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı ölçülecektir. Bunun için görsel sanatlar dersi 3.sınıf öğrencileri ve “Renk Bilgisi” konusu seçilmiştir.

Araştırmanın kapsadığı problem ve alt problemler bu çerçevede oluşturulmuştur.

1.1.1. Problem Cümlesi

Renk öğretiminde, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi(ÇASEY) uygulanarak yapılan çalışmaların Çoklu Zekâ Kuramına(ÇZK) dayalı etkinliklerle desteklenmesinde öğrencilerin tutum ve performanslarına etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Renk öğretiminde, ÇASEY ile Ç.Z.K.etkinlikleriyle desteklenen ÇASEY arasında öğrencilerin derse yönelik tutumlarında farklılık var mıdır?
2. Renk öğretiminde, ÇASEY ile Ç.Z.K.etkinlikleriyle desteklenen ÇASEY arasında öğrencilerin görsel sanatlar dersi performanslarında farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulları 3.sınıf öğrencilerinin Renk Bilgisi konusundaki kazanımlara yönelik tutumlarını Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi “ÇASEY” ve Çoklu Zekâ Kuramı “Ç.Z.K” ile desteklenmiş ÇASEY’ne göre hazırlanmış ders planlarıyla işleyerek tutum ve performanslarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını ölçmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ilköğretim okullarında görsel sanatlar eğitimi kapsamında öğretmenler farklı öğretim yöntemlerine başvurumaktadırlar. Bu yöntemlerle öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Yapılan etkinliklerle öğrenciler, Görsel Sanatlar dersine karşı ilgi, istek, güdülenme, sevgi ve hoşlanmayla ilgili tutumlar geliştirmektedirler. Öğrencilerin bu tutumları bilişsel öğrenimlerin kazanılmasında da bir önkoşul görevini üstlenmektedir. Aynı zamanda konuların farklı yöntemlerle işlenmesi öğrenci performanslarını da etkilemekte, öğretimin kalitesini arttırmaktadır. Bu araştırma ile Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ile Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerle desteklenmiş Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin; öğrenci tutum ve performansları açısından değerlendirmesi yapılacaktır. Araştırmanın daha sonra yapılacak olan çalışmalara da ışık tutacağı ve ileride hazırlanabilecek sistemli bir eğitimi programının oluşturulmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 3.sınıf “Görsel Sanatlar” dersinin sadece “Renk Bilgisi” konusundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Seçilen çalışma grubu evreni temsil etmektedir.
3. Yapılan uygulamalar 6 ders saati olarak sınırlandırılmıştır.
4. Kontrol ve deney gruplarının resim değerlendirmeleri kompozisyon, renk, biçim ve anlatım ölçütlerine göre yapılmıştır.

1.5. Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlara dayanmaktadır;

1. Araştırma yöntemi ve istatistik çözümleme tekniği, araştırmanın amacına uygundur.
2. Veri toplama aracı bu araştırma için yeterli, geçerli ve güveniliridir.
3. Örneklemi oluşturan kontrol ve deney gruplarının hazır bulunuşlukları eşit seviyededir.
4. Örneklem grubu ölçüm aracındaki sorulara samimiyetle cevap vermiştir.
5. Kontrol ve deney gurubunda yapılan çalışmalar, araştırmaya konu olan yöntemi önemli ölçüde yansıtacak nitelikteki etkinliklerle hazırlanmıştır.
6. Kontrol ve deney gurubuna ders anlatan öğretmenin her iki gruba karşı tutumu aynıdır.

1.6. Tanımlar

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi: Amerika Birleşik Devletlerinde Getty Eğitim Enstitüsü sisteminde, sanatsal uygulama, sanat tarihi, sanat elştirisi ve estetik dersleri birleştirilerek, her çocuğun sanat eğitimi alabilmesi amaçlayan eğitim programı(Eyüboğlu, 1998, s: 34).

Çoklu Zekâ Kuramı: Zekânın 8 ayrı alanı olduğu ve bireylerin zekâ alanlarına göre daha iyi öğrendiğini varsayan kuram.

Fovizm: Vlaminck, Derain, Marquet, Rouault, Matisse gibi sanatçıların 1905'lerde meydana getirdikleri ve renk değerlerini ön planda tutan resim akımı (Artut,2009:364).

Görsel Sanatlar: Desen, resim, özgün baskı, heykel, film, televizyon, grafik, üretim tasarımı gibi iletişim ve tasarım sanatları; kentsel tasarım, iç mimarlık ve manzara tasarımı gibi mimarlık ve çevresel sanatları; halk sanatlarını, seramik, elyaf,

takı ve mücevher, ahşap eserler ve diğer malzemelerle yapılanları içeren geniş bir sınıf, kategori (Özsoy, 2003, s: 217).

Sanat eseri: Yaratıcılık ve ustalık sonucu ortaya çıkan üstün ve değerli eser (Buyurgan, Mercin, 2005, s: 235).

Yöntem: Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol (Artut,2009:378).

II. BÖLÜM

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde çoklu zeka kuramı ve çok alanlı sanat eğitime dair bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Çoklu Zekâ Kavramı

Çoklu zekâ, bireyin ilgilerini, yeteneklerini, gizilgüçlerini ortaya çıkararak geliştirebilmeyi hedefleyen, her bireyin farklı alanlarla ilgili zekâlara sahip olduğunu savunan, öğrencilerin öğrenmesinde fırsatları ve seçme haklarını artıran bir yaklaşımdır (Pekdemir, 2011: 155).

2.1.1 Zekâ Kavramı

Üzerinde yıllardır çalışılan zekâ, soyut bir kavramdır. Bu nedenle de hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılan, sorgulanan bir canlı özelliği haline gelmiştir. Terimin ortaya çıkışı Aristoteles'e kadar uzanır. Zekâ sözcüğü bilimsel alan yazında kullanılan Latince "intelligence" (inter-legentia) dir. Günümüze dek araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zekâ üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Buna göre zekâ, kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zamanda problem çözme olarak düşünülmüştür. Bu kuramlarda çoğunlukla dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerle, verilen yeni bir problem durumunun çözülebilmesi ölçüt alınmıştır (Bümen, 2002: 1).

Bireyden bireye farklılık gösteren gelişim özelliklerinin temelinde zekâ faktörü yatmaktadır. Zekânın kalıtsal olduğu veya çevresel faktörlerden etkilendiği konusunda farklı fikirler ortaya atılmıştır. Zekânın tanımı konusunda belirli bir kriter yakalanamamış, standart bir tanım yapılamamıştır.

Zekâ eğitimciler göre öğrenme yeteneği; biyologlara göre çevreye uyma yeteneği; psikologlara göre muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği; bilgisayar bilimcilerine göre; bilgi işleme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Yıldırım, 2003:145).

Zekâ insan yaşamını sürdürmesi için gerekli olan düşünme yeteneklerinin-becerilerinin büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Problem çözme, soru sorma, cevap arama, araştırma, inceleme, biçimler üzerinde yoğunlaşma, planlama ve nesnelere arasında yeni ilişkiler kurma yetenekleri gibi genellikle doğal olan niteliklerdir. Zekâ öğrenilmiş denenmiş bilgileri değişik durumlara uyum sağlama yetisidir (Artut, 2009, s. 193-194).

Zekâ; kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünebilme, yargılayabilme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneğidir (Gürşen Otacıoğlu, 2009: 86).

Bu alanda çalışmalar yürütmüş bazı bilim adamlarının zekâ kavramına getirdikleri tanımlar aşağıdaki gibidir:

- Binet zekâyı “iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme ve kendi kendine eleştirme kapasitesi” olarak tanımlamıştır.

- Wechsler’e göre “zekâ, bireyin amaçlı davranma, mantıklı düşünme ve çevresi ile ilişkilerinde etkili olma kapasitesinin tümü” dür (Selçuk ve diğerleri, 2004: 2-3).

- Spearman 1927’de zekâyı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Buna göre zekâ, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörlerden (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörden (s faktörü) oluşmuştur. Spearman’ a göre özel faktörlerin sayısı pek çoktur. Birbirinden farklı zihin gücü gerektiren zihin etkinliklerinin sayısı kadardır.

- Thorndike, Spearman’ın g faktörünü reddeder ve zekânın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtir. Buna göre faktörler birbirinden bağımsızdır. Genel bir zekâ yoktur. Zekâ değil zekâlar vardır. Thorndike zekâyı üçe ayırır:

1. Soyut Zekâ “sayı ve kelime cinsinden sembolleri anlama ve kullanma yeteneği”

2. Sosyal Zekâ “insanları anlama, onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği”,

3. Mekanik Zekâ “çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği (Bümen, 2002).

Thurstone'a göre zihinsel farklılıklar "g" faktöründen değil, birbirinden farklı yedi bağımsız faktörden gelir. Bunlar; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır.

Goleman, Thorndike'in sosyal zekâ adını verdiği zekâ üzerinde durmuş ve duygusal zekâ (EQ) kavramını ortaya atmıştır. Goleman'a göre duygusal zihin, evrim basamağında akıl zihninden önce ortaya çıkmıştır ve hayvanlarda da mevcuttur. Duygusal zekâ kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, umut besleme ile kendini gösterir. Herhangi bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepki, akıl zihninden önce duygusal zihin tarafından algılanır.

Gardner, zekâ ve bilişsel süreçlere ilişkin daha önceki araştırmaları sonucunda her birinin ayrı gelişim hikâyesi olan birbirinden farklı entellektüel güç ya da güçler olduğu sonucuna varmıştır. Zekâyı "bir ya da birden fazla kültürel yapıda değerlendirilebilen problem çözme veya yeni ürünler yaratma becerisi" olarak tanımlamıştır (Selçuk ve diğerleri, 2004: 3).

2.1.2. Zekânın Yaşa Göre Gelişimi

Kimi araştırmacılara göre zekânın gelişmesi yavaş yavaş, kimisine göre de önceleri hızlı, sonraları yavaş olur. Genel olarak ise on - on iki yaşına kadar zekâ gelişmesinin hızlı olduğu, sonra yavaşladığı ve bu gelişmenin gittikçe yavaşlayarak yirmi yaşlarına kadar sürdüğü kabul edilmiştir. Yetişkinlerde uzun süre düşüş göstermeden giden zekânın gelişmesinde, orta yaştan sonra yavaş yavaş azalma ve düşüş görülür. Doğumdan, iki – dört yaş sonuna kadar uzayan dönemde, zekâ için gerekli olan ilkel kavramlar azalır. Bu dönemde çocuk duygularını kullanmayı, uyarımlara uygun tepkiler vermeyi ve öğrendiği davranışları yineliye yineliye pekiştirmeyi başarabilir. Dört yaşından yedi yaşına kadar, sayı zaman, ağırlık, derinlik, boyut, uzay kavramları gelişir ve yerleşir. Pekişen davranışlar ve yerleşen kavramlar düşüncenin ilk öğelerini oluşturur. Ancak bu tür düşüncelerde sezgiler ağırlık taşır. Henüz soyutlama yapılmadığı için sevgi, saygı, korku, ölüm gibi kavramlar tam olarak gelişmemiştir. Daha çok somut olan bu düşünce biçimi on iki yaşına kadar sürer. Bu yaştan sonra soyut düşünce gelişir (Kanat, 2008: 23).

Daha sonraki yaşlarda yeni malzeme öğrenmedeki başarı yavaş olarak azalmaya başlar, ancak öğrenilen bilgiler kaybolmaz tam tersine yaş ilerledikçe, deneyimden dolayı edinilen bilgiyi kullanmadaki beceri artar.

2.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramı dünyanın muhtelif ülkelerinde uygulanan eğitim programlarında kendini göstermiş bir teoridir. Muhlifleri ve tarafları mevcut olan bu kuramın, daha çok küçük yaşta çocuklarda başarıya yön verdiğini söylemek mümkündür. Bu kuramın özellikle rehberlik çalışmalarına önem vermesi, çocukların küçük yaşlardan itibaren yeteneklerini keşfetmeye yöneliktir (Alaz, 2009: 3).

Gardner Çoklu Zekâ Teorisi ile zekânın toplumlar ve eğitim sistemi üzerinde yıllardır sürüp giden etkisini yani sadece sözel-dil ve mantıksal matematiksel zekâsını hesaba katan klasik zekâ tanımlanması ve zekâ testlerini tarihe karıştırmıştır (Gardner, 2004: 84-87). Gardner zekânın iki değil sekiz yönü olduğunu savunmuştur. Böylece sadece mantıksal-matematiksel ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde de kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanların da zeki olduğunu öne sürmüştür (Demirel, 2000).

Gardner'in, beyni hasar görmüş hastaları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucu hastaların sözel veya mantıksal düşünme gücünü yitirmelerine rağmen ıslık çalma, spor yapma gibi becerilerini yitirmediklerini görmesi, zekânın birden fazla boyutunu olduğunu düşünmesine neden olmuştur. Örneğin, görsel zekâ başın arka bölümündeki alanlarla (occipital lob) ilişkiliyken, içsel zekâ beynin ön bölümündeki loblarla daha çok ilişkilidir. Müziksel zekânın beynin sağ yarı küresi ile dilsel zekânın ise beynin sol yarı küresi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bilim adamları konuşma, yazma gibi yeteneğini kaybetmiş kişilerin hâlen şarkı söyleme ve resim yapma gibi becerilerini kaybetmemesini, dilsel zekâyâ ait alanın zarar görmesi ancak müziksel veya görsel zekâ alanlarının zarar görmemesi ile açıklamaktadırlar (Koroğlu ve Yeşildere, 2004: 27).

Gardner, çoklu zekâ kuramını ölçütlerini oluştururken şu kaynaklardan yararlanmıştır:

- Psikolojiden: Kapasiteler arası korelasyon olasılığı,

- Sıra dışı olaylardan: Aralarında dahiler, üstün zekâlılar veya öğrenme güçlüğü çekenlerin bulunduğu olağan dışı kişilerin izlenmesi,
- Antropolojiden: Çeşitli yeteneklerin farklı kültürlerde nasıl algılandığına ilişkin kayıtlar,
- Kültürel çalışmalardan: Lisan, aritmetik ve harita gibi çeşitli alanlarda kullanılan sembol sistemlerinin varlığı,
- Biyolojik bilimlerden: Kapasitenin spesifik, evrimsel bir geçmişe sahip olduğuna ilişkin bulgular (Yılmaz, 2002:17; Seber, 2001:17).

Selçuk ve arkadaşları (2004: 9), Çoklu zekâ kuramını dengeli beslenmeye benzetmektedir. Tek yönlü beslenen çocuklarda belirli hastalıklar ortaya çıkmaktadır. Tek yönlü beslenme zekâ açısından da söz konusu olabilmektedir. Sadece sözel ve mantıksal bir beslenme çocukların zihin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Çoklu zekâ yaklaşımının yardımıyla çocukların ilgilerinin ve yeteneklerinin belirlenerek proje çalışmalarında yönlendirilmeleri, onların akademik başarılarının artmasını, öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağlayarak, derse yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının olumlu yönde gelişmelerini sağlayacaktır. Öğretimde mümkün olduğunca geniş bir zekâ alanları yelpazesine hitap eden etkinliklerin kullanılması, öğrencilerin hem tüm zekâ alanlarında gelişim sağlaması hem de birbirleriyle olan farklılıkları paylaşmalarını sağlayabilir (Tabuk ve Özdemir, 2009: 180).

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre, öğrenciler yetkin oldukları zekâ alanlarını daha verimli öğrenme için kullanmaları ve hem bunları, hem de diğer zekâ alanlarını geliştirmeleri için desteklenmelidir. Dolayısıyla öğrenmeyi kolaylaştırmak için, öğretmenlerin, öğrencilerinin güçlü ve zayıf oldukları çoklu zekâ alanlarını belirlemeye çalışmaları yararlı olacaktır (Sivrikaya ve Kaya, 2009: 22-23).

Çoklu zekâ kuramının amacı eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. İnsanlar bütün zekâ alanlarına sahip olarak doğarlar. Ancak eğitim ortamına farklı zekâ alanları gelişmiş halde gelirler. Çünkü her birinin yetiştiği çevre ve çevrenin önem verdiği zekâ alanı farklı farklıdır. Önemli olan çocuğun güçlü ve zayıf olduğu alanları görüp bunları geliştirecek uygulamalar yapılmasını sağlamaktır.

Çoklu zekâ kuramı, çoğu yerlerde yanlış anlamalara sebep olmuştur. Bazı eğitimciler çoklu zekâ kuramına dayalı ders plânlarını incelediğinde, derslerin öğrenciyi merkeze alan öğrenme stratejilerini içerdiğini ve çoklu zekâ kuramının yeni bir öğretim yöntemi olamayacağını savunmuştur. Oysa çoklu zekâ kuramı algılandığı gibi bir öğretim yöntemi veya öğrenme modeli değildir. Çoklu zekâ kuramı insanların öğrenme ve öğretmeye farklı yaklaşımlar geliştirmeleri için zekâ alanlarının kullandığı bir teoridir. O hâlde çoklu zekâ kuramı, beynin nasıl çalıştığına dayanarak öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının belli prensiplerini basitçe dile getiren bir kuramdır (İflazoğlu Saban, 2010: 86).

Çoklu zekâ kuramı zekâyâ ilişkin geleneksel anlayışların eksiklerini vurgulamak ve yeni bir pencere sunmaktadır. Zekâyâ ilgili eski ve yeni anlayışların kısa bir karşılaştırması aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Selçuk ve diğerleri, 2004: 11).

Tablo 1. *Eski ve yeni zekâ anlayışlarının karşılaştırılması*

Zekâyâ İlişkin Eski Anlayış	Zekâyâ İlişkin Yeni Anlayış
1. Zekâ, doğuştan kazanılabilir, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zekâ, tekildir.	3. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (belli zekâ testleri ile) ölçülür.	4. Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5. Zekâ, öğrencilerin belli seviyelerine göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Kaynak: Saban, 2002: 41.

ÇZK'nın anahtar kavramı “çoğul” kelimesidir. Çünkü zekâ çok yönlüdür. Doğuştan genetik kalıtımla getirilen zekâ geliştirilebilir. Bu kuramın geliştiricisi olan Howard Gardner zekânın özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Selçuk ve diğerleri, 2004: 12) ;

- Her insan kendi zekâsının arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Zekâ sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- Zekâ insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- Zekâ çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
- Her insan, zekâ alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
- Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.
- Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

Hedefleri arasında insana ulaşmak olan her sektör çoklu zekâ teorisinden yararlanabilir. Örneğin başarılı bir senfoni orkestrası şefinin yalnızca müzik alanında başarılı olduğunu söylemek eksik bir tespit olacaktır. Çalınacak parçaların belli bir sistematik ile çalınmasını sağlaması mantıksal-matematiksel zekâsının; yorumlanacak eserin başarılı bir uyumla çalınmasını sağlamak için orkestra üyeleri ile kuracağı iletişim sosyal zekâsının; bedenini kullanarak orkestra üyelerine açık mesajlar verebilmesi bedensel zekâsının, hangi enstrüman grubunun sahnenin neresinde olduğunu hızlı bir şekilde görerek komut verebilmesi görsel zekâsının; yorumlanan eserde hangi noktalarda hatalarının ve eksiklerinin olduğunu değerlendirerek gerekli düzeltmeleri yapması içsel zekâsının göstergesidir. Bunların hepsini başarılı şekilde yerine getirebilmesi, kendisini diğerlerinden farklı bir sanatçı olmasını sağlayacaktır. Çoklu zekâ da çoğunlukla bireyin bir şeyi başkalarından farklı bir şekilde yapmayı öğrenebilmede ve uygulamada devreye girmektedir (Köroğlu ve Yeşildere, 2004: 27-28).

2.1.4. Çoklu Zekâ Kuramının Ortaya Çıkışı

Eğitim üzerine çalışmaların yoğunlaştığı 20. yüzyılda temel araştırma alanlarından birisi de zekâ ve buna bağlı öğretim etkinlikleri olmuştur. Zekânın ne olduğu, niteliği üzerine yapılan araştırmalar öğrenme etkinlikleri üzerinde

yoğunlaşmaya başlayınca insanların ilgilerine, ihtiyaçlarına göre oluşturulan eğitim modelleri, öğretme-öğrenme stratejileri çeşitlenmeye başlamıştır. Çoklu zekâ kuramı, ortaya atılmadan önce kuramın temel etmenlerini öğretme-öğrenme metotları içerisinde görmek mümkündür. Çoklu zekâ kuramı ile öğrenci merkezli eğitime uygun bir zekâ ve zekâ gelişimi fikri oluşturulmuştur.

Holt (1967), “Çocuklar Nasıl Öğrenir” (How Children Learn) adlı çalışmasının “sanat, matematik ve diğer şeyler” başlıklı bölümünde çocukların bu alanlardaki öğrenme etkinliklerini değerlendirmiş ve çoklu zekâ kuramının temel niteliği olan pek çok özelliği ortaya koymuştur. Bu ve benzeri pek çok eğitim kuramında çoklu zekâ kuramının izlerini bulmak mümkündür. Kuramın temel niteliğin oluşturan farklı zekâ alanlarına göre öğrenme ve buna bağlı öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği görüşleri sistemli olarak olmasa da bütün öğretim stratejilerinin içinde vardır. Kuramın temel niteliğini oluşturan farklı zekâ alanlarına göre öğrenme ve buna bağlı öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği görüşleri sistemli olarak olmasa da bütün öğretim stratejilerinin içinde vardır. Öyle ki Hilgard 1948’de yayımladığı “Öğrenme Teorileri” (Theories of Learning) adlı eserinde öğrenmenin tanımını yaparken bugünkü anlamda çoklu zekâ kuramının alanlarından kısmen de olsa bahsederek öğrenmenin farklı alanlarda nasıl gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Gündeşli, 2006: 7).

Çoklu Zekâ Kuramı 1983’te, bilişsel psikologlardan Howard Gardner tarafından, geleneksel zekâ (IQ)’nın zekâyı tüm boyutlarıyla temsil etmediği Harvard Üniversitesi projesi "Proje Sıfır (Project Zero)" kapsamında gerçekleştirdiği, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Projenin sayılısı “Her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir.” (Bümen, 2004: 4).

Gardner (1983) zekâyı, “Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir biçimde çözme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Gardner’a göre bireyler aynı düşünüş tarzına sahip değildir ve eğitim, farklılıkları ciddiye alıyorsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet etmelidir. Eğer bireyler zekâ

bileşimlerini tanıyabilirse, karşılaşılabilecek problemleri çözmeye daha şanslı olabilirler (Koşar, 2006: 346).

Gardner 1983'te yayımladığı "Frames of Mind" (Zihnin Çerçevesi) adlı kitabında insanda yedi farklı zekâ bulunduğunu belirtmiştir. İnsanın yeteneklerinin çokluğuna değinerek bunların daha da fazla olabileceğini vurgulamıştır. Çoklu zekâ üzerine çalışmalarına devam ederek 1999 yılında sekizinci zekâ alanının varlığını ortaya koymuştur.

2.1.5. Çoklu Zekâ Alanları

Gardner çoklu zekâ kuramında, öğrenme ve öğretme sürecinde zeki oldukları bilinen ancak testlerde başarılı olamayan ve öğretmenin istediği başarıya ulaşamayan öğrencileri anlamak için birbirinden farklı zekâların olduğunu ileri sürmektedir. Çoklu zekâ kuramını tanıttığı Zihin Çerçevesi adlı kitabında yedi zekânın bulunduğunu ve bunların sözel / dilsel, mantıksal / matematiksel, görsel / uzamsal, müziksel / ritmik, bedensel / kinestetik, kişiler arası / sosyal ve kişisel / içsel zekâlar olduğunu ilan etmiştir. Gardner'in zekâların orijinal listesini çıkarmasından sonra, diğer olası ilave aday zekâlar için büyük bir tartışma başlamıştır. Gardner ve meslektaşları tarafından daha sonra yapılan araştırmalar, doğal zekâ, ruhsal / tinsel zekâ ve varoluşçu zekâ olmak üzere belli başlı üç olasılığa dikkat çekilmiştir. Ancak Gardner, yedi orijinal zekâ listesine ilave olarak bu zekâlardan birincisini layık görerek, sorunu çözmüştür. İnsanoğlunun sahip olduğu bu sekiz zekâ türü Gardner ve başka düşünürler tarafından benzer şekillerde tanımlanmış ya da tasvir edilmiştir (Demirtaş ve Duran, 2007: 210).



Şekil 1. Çoklu Zekâ Alanları Kaynak: Selçuk ve diğerleri, 2004: 10.

2.1.5.1. Sözel - Dilsel Zekâ

Bu zekâ türü, sözcükler zekâsı ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak belirtilmektedir (Başaran, 2004: 7). Konuşma ve yazı diline duyarlılığı, dil öğrenme yeteneğini ve dili kullanarak belli amaçlara ulaşmayı içerir. Etkili okuma, kendini ifade edebilme, etkin dinleme, etkili konuşma ve yazma, sözcüklerin anlam ve düzenine karşı duyarlı olma becerileri ile iletişim sağlamak bu zekânın en belirgin özelliğidir (Demirtaş ve Duran, 2007: 210).

Bu kişiler kelimelerle iyi düşünür ve onları iyi ifade ederler. Düşüncelerini başkalarının anlayabileceği bir şekilde ifade etme yetenekleri yüksektir. Kelime oyunlarını severler, etkin bir konuşma yapma, anlamları ve olayları bellekte tutma kapasiteleri gelişmiştir. Yazarlar, şairler, gazeteciler, hatipler, sunucular ve avukatlar sözel/dilsel zekâsı yüksek olan insanlardır (Yücel, 2006: 33-34).

Sözel-dil zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci (Seber, 2001: 20; Selçuk ve diğerleri, 2004: 43);

- Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
- Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
- İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
- Yaşına göre iyi bir kelime haznesine sahiptir.
- Başkalarıyla yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
- Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok sever.
- Kitap okumayı çok sever.
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.
- Dinleyerek öğrenmeyi sever.

2.1.5.2. Matematiksel - Mantıksal Zekâ

Mantık/matematiksel zekâ, sayılar ve akıl yürütme zekâsı olarak belirtilmektedir. Tümdengelim ve tümevarım kullanarak akıl yürütme, soyut problem çözme ve bir biri ile ilişkili kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama yeteneği ya da benzer yönleri arama zekâsı olarak belirtilmektedir (Başaran, 2004: 7).

Rakamlarla araları iyi olan bu bireyler sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişkilerden sonuç çıkarma, hipotezler üretme, sınıflandırma, eleştirel düşünme, genelleme yapma, matematiksel formülle ifade etme ve benzetmeler yapma gibi yetenekleri gelişmiştir. Strateji oyunlarını sever ve yüksek düşünme tekniklerini kullanırlar. Akıl yürüterek deney yapma ve keşiflerden hoşlanırlar. Matematikçiler, fen bilimciler, muhasebeciler, mühendisler, bilim adamları, bilgisayar programcıları, istatistikçiler güçlü bir mantıksal/matematiksel zekâyâ sahiptirler (Yücel ve İnce, 2006: 34).

Mantık zekâsı ile öğrenenler (Selçuk ve diğerleri, 2004: 47; Oral, 2004: 5);

- Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorarlar.
- Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı severler.
- Matematik dersini severler.
- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç, dama gibi stratejik oyunları oynamayı severler.
- Olayları ve nesnelere kategorilere ayırmayı veya onları hiyerarşik olarak düzenlemeyi severler.
- Matematiksel hesaplama oyunlarını çok severler.
- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulurlar.
- Güçlü bir muhakemesi vardır.
- Yüksek düzeyde bilişsel düşünme becerisi içeren deneylere katılmayı severler.
- Yaşıtlarına göre soyut düşünebilme ve sebep sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri iyi gelişmiştir.
- Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorarlar.

2.1.5.3. Görsel - Uzamsal Zekâ

Başaran, bu zekânın, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olduğu belirtilmektedir (2004: 7).

Görsel/uzamsal zekâsı gelişmiş kişiler üç boyutlu nesnelere algılama ve hayal edebilme yeteneği gelişmiş kişilerdir. Yön bulma becerileri, hayal kurma yetenekleride gelişmiş olan bu bireyler varlıkları veya olguları görselleştirerek ya da renklerle veya resimlerle çalışarak en iyi öğrenirler. Kaptanlar, ressam, pilotlar, mühendisler, mimarlar, heykeltıraşlar, dekoratörler, tasarımcılar görsel/uzamsal zekâsı kuvvetli kişilerdir (Yücel ve İnce, 2006: 34).

Bu zekâ alanını sadece nesnelere görsel/uzamsal olarak kavrama yeteneğiyle sınırlamak doğru değildir. Görme engelli bir insan, yüksek düzeyde görsel/uzamsal zekâya sahip olabilmektedir. Burada temel etkinlik zihinsel imajlar oluşturma yeteneğidir. İmajlar şeklinde düşünme yeteneği, diğer zekâ alanlarını da geliştirmektedir (Selçuk ve diğerleri, 2004: 52-53).

Görsel zekâsı ile öğrenenler;

- Renklere karşı duyarlıdırlar.
- Resimli yayınlardan daha çok hoşlanırlar.
- Haritaları, çizelgeleri veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere göre daha kolay okur ve anlarlar.
- Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurarlar.
- Sanat içerikli etkinlikleri severler.
- Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizerler.
- Üç boyutlu yapılar ve modeller oluştururlar.
- Daha önce gittiği yerleri kolay hatırlar.
- Varlıkların görsel imgelerini net olarak hatırlar.
- Filmleri, slaytları vb. diğer görsel sunuları izlemeyi severler.
- Kitap ve defterlerine sık sık karalamalar yaparlar.
- Bulmaca çözmekten hoşlanırlar.
- Dinlediklerinden zihinsel objeler, hayaller, resimler üretilip, öğrendiği bilgileri hatırlama da bu resimleri kullanırlar.

2.1.5.4. Müziksel - Ritmik Zekâ

Müziği anlama ve yaratma yeteneği olarak kabul edilir. İcra becerisi, beste ve müziksel yapıların değerlendirmesini, müziksel yapıları tanımayı ve bestelemeyi içerir (Demirtaş ve Duran, 2007: 210). Duyguların aktarımında, müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma yeteneğidir. Müzik Zekâsı yüksek olanlar ritimlerle, melodilerle ve seslerle düşünürler, zihinlerini müzikten arındıramazlar. Şarkı söylemeyi ve çalgı aleti çalmayı severler. Müziksel/ritmik Zekâ, müzikten hoşlanma, melodi üretme, melodileri hatırlama, tonal örüntüleri fark etme, sesleri tanıyabilme ve onlara duygusal tepki gösterebilme yeteneğidir. Besteciler, orkestra şefleri, müzisyenler müziksel/ritmik zekâsı gelişmiş kişilerdir (Yücel ve İnce, 2006: 34).

Müziksel-ritmik zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci (Selçuk ve diğerleri, 2004: 57; Seber, 2001: 22);

- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
- Bir müzik aletini çalar ya da çalmayı ister.
- Müzik dersini çok sever.
- Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
- Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır
- Öğrendiği şarkıları bulunduğu ortamda söyler.

2.1.5.5. Bedensel - Devinduyumsal Zekâ

Düşüncelerini ifade ederken, problem çözerken ve değerli ürün meydana getirirken bedeni veya bedensel kasları kullanma yeteneğidir (Yücel, 2006: 34). Bu zekâ türünün, beden hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere ile uğraşmayı, beden ve zihin arasında bir uyum oluşmayı sağladığı ileri sürülmektedir (Başaran, 2004: 8).

Bu zekâ vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere manipüle etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum (armoni) oluşturmayı sağlar. Bedensel zekâsı yüksek olan bireyler sportif hareketleri, düzenli ritmik oyunları kolayca uygulayabilirler. Bu bireylerde; koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esneklik dikkat çekicidir. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi gerektiren bu Zekâ balerinlerde, sporcularda, operatörlerde, heykeltıraşlarda, pantomim sanatçılarındaki, aktörlerde iyi gelişmiştir (Yücel ve İnce, 2006: 34).

Bedensel/ Devinduyumsal zekâsı güçlü olan öğrencilerin bazı özellikleri aşağıda sıralanmıştır; (Selçuk ve diğerleri, 2004: 62; Başbay, 2000: 20)

- Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdırlar.
- Bir yerde uzun süre kalındığında hareket etmeye ve kımıldamaya başlarlar.
- Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit ederler.
- Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme analiz etme eğilimindedirler.
- Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok severler.
- El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdırlar.
- Kendinin merakını anlatmada kendine özgü dramatik yolu vardır.
- Çamurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı severler.
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok severler.
- Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler.
- Küçük kas gelişimi mükemmeldir.

2.1.5.6. Sosyal - Kişiler Arası Zekâ

Diğer insanların ruh hallerini, arzularını ve motivasyonlarını anlama yeteneğidir. Bu zekâ, başkalarının davranışlarına, duygularına ve motivasyonlarına yönelik olup insanların başkaları ile etkili bir şekilde çalışmasına izin verir (Demirtaş ve Duran, 2007: 211).

Bu kişilerin ilişki kurma ve uyum sağlama, insanları anlama ve etkileyebilme özelliği gelişmiştir. Diğer insanların kişilik özelliklerini, niyetlerini fark edebilir, onlarla olumlu ilişkiler kurabilir. Sosyal zekâ, bir insanın öğretmen, terapist ya da pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bireyler arası (kişiler arası) Zekâ, etkili iletişim kurma, çatışmalarda yapıcı yöntemlerle çözüm sağlama; liderlik, arkadaşlık, işbirliği, empati becerisi kazanmayı sağlar. İnsanlar bu yetenekleri sayesinde sosyalleşirler. Sosyal Zekâsı gelişmiş insanlar, paylaşarak ve işbirliği yaparak daha iyi öğrenirler. Tek başına çalışmak yerine grup ile birlikte çalışmayı tercih ederler. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu yeteneklerini iyi kullanan insanlardır (Yücel, 2006: 34-35).

Sosyal zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Arkadaşlarıyla sosyalleşmeyi sever.
- Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
- Başkaları ile birlikte çalışmayı sever.
- Başkalarını önemser.
- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
- Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğretmek öğrenmeyi sever (Seber, 2001: 23-24).
- Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım ederler.
- En az iki veya üç yakın arkadaşları vardır ve onları sık sık ararlar.
- Başkaları daima onlarla birlikte olmak ister.
- Başkalarına selam verirler, onların hatırlarını sorarlar ve onları önemserler (Oral, 2001; Saban, 2003).

2.1.5.7. İçsel – özedönük zekâ

İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini yansıtma ve öz benliğini anlama yetisidir. Ayrıca kişinin önsezi gibi kendi iç görünüşünü bilmesini de içerir (Ayaydın, 2009: 55). Gardner'e (2004) göre hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayırım temelinde bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden bir parça fazlasına tekabül eder (Demirtaş ve Duran, 2007: 211).

Bireyin kendisini değerlendirebilme ve tanıma becerisidir. İnsanın kendini anlaması; kim olduğunu, zayıf ve güçlü yönlerini, isteklerini, duygularını fark etmesi; ne zaman nasıl davranacağını bilmesi ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğidir. Bu zekâsı gelişmiş bireyler kendi duygularıyla nasıl baş edebileceğini bilme, kişisel problemlerini çözme, kendi hedeflerini belirleme, disiplinli olma, kendine güvenme gibi özellikleri gelişmiş kişilerdir. Din adamları, psikologlar, filozoflar, sanatçılar, iş adamları özedönük zekâları güçlü olan bireylere örnek verilebilir (Yücel, 2006: 35).

İçsel zekâsı güçlü olan öğrencilerin bazı özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Bağımsız olma eğilimindedirler.
- Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptirler.
- Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdırlar.
- Hakkında çok fazla bahsetmedikleri bir ilgileri veya hobileri vardır.
- Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptirler.
- Duygularını ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirirler.
- Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilirler.
- Kendilerine güvenleri yüksektir.
- Yaptıkları işin bilincindedirler ve başkalarına pek fazla akıl danışmazlar.
- Kendilerine saygıları yüksektir (Vural, 2004: 256-259; Seber, 2001: 24).

2.1.5.8 Doğacı zekâ

Gardner tarafından 1995'te açıklanan son zekâ tipidir. Doğal çevreyi anlama, tanıma ile ilgilidir. Bu zekâyâ sahip olanlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar. Doğada var olan canlı ve cansız varlıkların temel özelliklerini, birbirinden farklılıklarını çok kolay bir şekilde kavrar ve bu yeteneklerini üretken bir biçimde kullanabilirler (Yücel, 2006: 35). Doğacı zekâsı gelişmiş insanlar, doğal olaylara duyarlıdır, onları merak ederler; doğaya, bitkilere, hayvanlara, kayalara, bulutlara, yıldızlara, ırmaklara ve doğal olaylara ilişkin bilgi sahibidirler ve bilgileri sınıflayıp yeniden üretebilirler. Doğa Zekâsı güçlü olanlar daha çok araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir (Demirtaş ve Duran, 2007: 211). Gardner doğa zekâsına sahip bireyleri bir bölgedeki bitki ve hayvan yapısını tanıyabilen, doğal dünyada önemli farklılıklar ortaya koyabilen ve yeteneğini, avcılık, çiftçilik, biyoloji, fotoğrafçılık gibi alanlarda üretici bir biçimde kullanabilen bireyler olarak tanımlar.

Doğacı zekâsı güçlü olan öğrencilerin bazı özellikleri aşağıda sıralanmıştır;

- Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok severler.
- Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı çok hassastırlar.
- Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenirler.
- Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken meraklıdırlar.
- Hayvan hakları ve çevreyi koruma konularında hassastırlar.
- Hayvan besleme veya doğa ile ilgili projelere katılırlar.
- Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi severler.
- Mevsimlere ve iklim olaylarına ilgilidirler (Vural, 2004: 259-262; Selçuk ve diğerleri, 2004: 66).

2.1.6. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme

Çoklu zekâ kuramını öğrenme ve öğretme süreciyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zekâ türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Bir zekâ türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinlikler veya araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Kuramın temsilcisi Gardner, eğitimsel uygulamalar konusunda belirli bir model önermemektedir. Ancak ona göre Çoklu Zekâ Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır:

- Öğrencileri istendik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını planlamamıza imkân verir (Örneğin, müzisyen, bilim adamı yetiştirme gibi).
- Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye daha kolay erişir.

Gardner, çoklu zekâ hareketinin eğitime ne getireceği ile ilgili sorulara, bu kuramın tek başına bir eğitim hedefi olmadığı; zekâ alanlarının hedeflere ulaşmada güçlü bir araç olduğu şeklinde cevap vermektedir.

Bireysel farklılıkların temel alındığı bu öğrenme sürecinde, farklı yollarla öğrenen bireylerin varlığının kabulü, farklı öğretim anlayışını da beraberinde getirecektir (Bümen, 2004: 21-22).

Bu amaçla tasarlanan etkinlik grupları şu şekilde özetlenebilir (Demirel, 2000:152-159, Bümen, 2004: 22-25):

Dil zekâsı ile öğrenme etkinlikleri;

- Verilen bilgileri betimleme,
- Araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma,
- Şiir masal, efsane, hikaye, kısa oyun ve makale yazma,
- Günlük yazma,
- Sözlük kullanma,
- Kavramlar dizini kullanma,
- Kelime bankası oluşturma,
- Bulmaca hazırlama,
- Kelime kökenini bulma,

- Yüksek sesle okuma,
- Talk-show radyo (veya TV) programı yazma,
- Konu ile bir hikayeyi, romanı, şiiri ilişkilendirme,

Mantıksal- matematiksel zekâ ile öğrenme etkinlikleri;

- Fikir üretmek için beyin fırtınası yaparak, üretilen fikirleri sıralama,
- Çizelgeler hazırlama,
- Sınıflama yapma,
- Zaman çizelgesi hazırlama,
- Seçenek ve adımların gösterildiği tablo geliştirme,
- Problem harita ya da akış şeması haline getirme,
- Etkinlik planı hazırlama,
- Anahtar kelimeleri belirleme,
- Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme,
- Öğrenileni matematiksel bir formüle dönüştürme,
- Konuyla ilgili bir strateji oyunu kurma,
- Konuyu açıklamak için analogi oluşturma,
- Şifre tasarlama,

Görsel ve mekânsal zekâ ile öğrenme etkinlikleri;

- Karikatür çizme,
- Hikâye ya da notları renklerle kodlama,
- Fikirleri tablo haline getirme,
- Yap-boz hazırlama,
- Konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma,
- Hikâyenin resmini çizme,
- Zihin haritası veya kavram haritası yapma,
- Harita, tablo ve şekil inceleme,
- Reklam veya ilan hazırlama,
- Duvar resimleri tasarlama,

Müzik- ritmik zekâ ile öğrenme etkinlikleri;

- Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme,

- Tekerlemeler söyleme,
- Ritim yaratma,
- Mırıldanma,
- Okurken ya da çizerken şarkı, doğa sesleri dinleme,
- Kitap kaseti dinleme,
- Kelimeleri, kavramları ya da formülleri ritimlere yerleştirme,
- Konuyu müzik eşliğinde sunma,
- Fonda müzik dinleme,
- Müzik aleti yapma veya kullanma,

Bedensel zeka ile öğrenme etkinlikleri;

- Göstererek yaptırma,
- Heykel yapma,
- Koreografi hazırlama,
- Sanat projesi hazırlama,
- Dans etme,
- Pandomin ya da taklit yapma,
- Drama yapma,
- Harfleri vücut ile gösterme,
- Okunan herşeyi canlandırma,
- Konuyu açıklayıcı hareket zinciri yaratma,
- Tahta ve yer oyunları yaratma,

Sosyal Zeka ile öğrenme etkinlikleri;

- Öğrendiğini drama ile gösterme,
- Başkalarıyla beyin fırtınası yapma,
- Tartışma,
- Görüşme yapma,
- Başkalarının yaşantılarından ders alma,
- Dinleme,
- Yardım derneklerine üye olma,
- Grup çalışanlarına katılma,
- Rol yapma,

- Birine bir şeyler öğretme,
- İnsanları betimleme,
- Karakterlerin davranışlarını tahmin etme,
- Okuduklarını anlama,
- Aldığı notları arkadaşıninkiyle karşılaştırma,
- Sınıf mitingi düzenleme,
- Yanındaki kişiyle birbirine konuyu özetleme, tartışma,

Özedönük-içsel zekâ ile öğrenme etkinlikleri;

- Tek başına beyin fırtınası yapma,
- Kişisel sözlük geliştirme,
- Öğretme yolları geliştirme,
- Okumanın amacının belirleme,
- “Neden” sorusunu sorma,
- Kendini düzeltmek için imla kılavuzu ve sözlük kullanma,
- Kişisel bir “neden-sonuç” ya da “etki-tepki” şeması hazırlama,
- Bililenleri ve bilinmeyenleri ayırt etme,
- Konuyla ilgili hisleri, düşünceleri yazma,
- Ödev veya proje konusu seçme,
- Herhangi bir konuda hedef ortaya koyma ve bu hedefi takip etme,
- Konuyla ilgili makale yazma,

Doğacı zekâ ile öğrenme etkinlikleri;

- Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma,
- Taş, toprak vb. biriktirme,
- Öğrenilen yeni bilgiler ve doğal nesnelere arasında ilişki kurma,
- Öğrenilen bilgilerle ağaçlar nehirler veya okyanuslar arasında ilişki kurma,
- Doğada zaman geçirme,
- Harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme (z =zebra),
- Belgesel izleme,
- Konuyu öğrenen kişinin bir kuş, bir balık ya da bir volkan olduğunu hayal ederek empati kurma,
- Doğa sesleri dinleme.

2.1.7. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim

Çoklu Zekâ Kuramını öğretimle buluşturma işi kuramı ortaya atan bilim adamlarının fikri değildir. Gardner, kuramı ilk olarak 1983'te yayınlamış (Frames of Mind), ancak eğitim ve psikoloji alanında bu denli ilgi görür hale gelmesi 1993'te yazdığı kitaptan (Multiple Intelligences-Theory in Practise) sonra gerçekleşmiştir. Kuram, eğitimciler tarafından önemli ölçüde benimsenmiş görünmektedir, öyle ki, farklı zekâ alanlarına dayalı öğretim etkinlikleri için pek çok modeller geliştirilmektedir. Armstrong'a göre eğitim bilimlerinde geliştirilen pek çok eğitim modeli de aslında çoklu zekâ kuramını farklı terminolojilerle kullanmaktadır. Örneğin işbirliğine dayalı öğretimde diğer zekâ türleri de yadsınmadan daha çok sosyal zekâ üzerinde yoğunlaşmaktadır. Benzer şekilde bütün dil öğretimleri müzik, günlük tutma, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi etkinliklerle dil zekâsını geliştirmeye odaklanmıştır (Büyükalın Filiz, 2003: 13).

Çoklu zekâ kuramının öğretim sürecindeki en büyük etkisi öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirmede yaratıcılıklarının artmasıdır. Çünkü öğretmen ve planlamacılar her bir zekâ ile ilgili etkinlikler düşünürken ister itemez yöntem ve teknik repertuarları geliştirmekte, farklı ve orijinal teknikler ortaya çıkabilmektedir. Bu süreçte farklı zekâ türlerini sınıf etkinliklerinde kullanma söz konusu olduğundan farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında işbirliği de gelişmektedir (Bümen, 2004: 31).

Öğretim tasarımı zekâ türlerinden nasıl yararlanılabileceği pek çok eğitimci tarafından düşünülmüş ve çeşitli cevaplar üretilmiştir. Bu amaçla önce zekâların temel özellikleri belirlenmiş, belli bir zekâda gelişme gösteren bireylerin hangi tür öğrenme etkinliklerinden zevk alabileceği ya da hangi tür etkinliklerle daha kolay öğrenebileceği tartışılmıştır. Son yıllarda öğrenme-öğretme etkinlikleri üzerinde yapılan araştırmalarda da çoklu zekâ kuramının alanlarından yararlanılmaktadır (Demirel, 2000: 163-197, Saban, 2002: 16-17; Bümen, 2004: 33-38):

Eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmeler doğrultusunda bireylerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceği düşünülmelidir. Çoklu Zekâ Kuramı da bu amaçla yeni pedagojik yöntemlerin geliştirilmesi için ortaya atılmıştır. Zekânın

gelişmesinde avantaj ve dezavantaj yaratan çevresel etkenler vardır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Büyükalın Filiz, 2003: 11):

- **Kaynaklara Ulaşma Şansı:** Aile çok yoksulsa çocuk keman, piyano gibi müzikal zekâyı geliştirebilecek çalgılara ulaşamadığından bu zekânın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşabilir.

- **Tarihsel, Kültürel Etkenler:** Okulda matematik ve fen bilimlerine dayalı programlar önemseniyorsa, öğrencinin mantık matematik zekâsı gelişebilir.

- **Coğrafi Etkenler:** Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekâsını daha çok geliştirebilir.

- **Ailesel Etkenler:** Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi avukat olmasını istiyorsa çocuğun dil zekâsı desteklenecektir.

- **Durumsal Etkenler:** Kalabalık bir ailede büyümüş bireyler, doğalarında toplumsallık olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar. Zekânın farklı boyutları olmakla birlikte, bu boyutlar birbirlerinden çok ayrı yapılar ya da özellikler değildir. Örneğin bir futbol oyuncusu, bedensel zekâyı, koşarken, yakalarken ve vururken; uzamsal zekâyı sahayı ve diğer oyuncuların konumlarını düşünürken; dilsel ve toplumsal zekâyı, oyun kurallarını öğrenirken ve takım arkadaşlarıyla tartışırken, paylaşırken; özedönük zekâyı, kendini değerlendirirken vb. kullanmaktadır (Saban, 2001; Bümen, 2004).

Eğitim ve öğretim süreçleriyle bireylerde belirli davranışlar oluşur ya da önceki davranışlarında değişiklikler meydana gelir. Bu değişiklikler geleneksel yapıya göre aşağıdaki biçimde gruplanır.

- Bilişsel davranışlar
- Duyuşsal davranışlar
- Psikomotor davranışlar.

Başka bir deyişle, eğitim yoluyla kazanılan davranışlar yukarıdaki üç temel gruptan birine girer.

Çoklu zekâ kavramındaki yaklaşıma göre de eğitim - öğretim yoluyla bireyin temel özelliklerinde değişiklikler oluşturulur. Bu değişiklikler zeki bir varlık olan insanın farklı zekâ boyutlarıyla ilgili özellikleriyle ilintilidir. Çünkü insan çok yönlü,

çok boyutlu bir canlıdır. Öyleyse eğitim - öğretim süreçlerinde amaç, bireylerde farklı zekâ boyutu ile ilgili davranış değişiklikleri yaratacak etkileşmeler planlamak ve uygulamak olmalıdır.

Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretime uyarlanması ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken önemli noktalar şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki farklılıklara dikkat etmesi, öğretim ve değerlendirmeyi bireyselleştirmesi gerektiği, ayrıca öğrencilerin kesinlikle "uzamsal, ama dilci değil ya da dilci ama uzamsal değil" gibi tanımlamalarla etiketlenmemesi gerektiğidir. Bu zekâ bireylerin zihinsel biçimlerini temsil eder, kesinlikle kim ya da ne olduklarını belirtmez.

2.2. Sanat Eğitimi

20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimini tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsar. Yaygın ve tümel anlamda kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi daha çok “plastik sanatlar alanında verilen eğitim” biçiminde anlaşılacaktır. Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır. Küçük yaştan başlayarak çocukları yaratıcı kılmaya en uygun alan, sanatsal alandır, bu açıdan sanat eğitimi, genel ve tümel eğitim, öğrenim içinde genişlikle, yaygınlıkla yer alması gerekli bir disiplindir (San, 2003: 17).

2.2.1. Sanat ve Sanat Eğitiminin Tanımı

Sanatın kesin bir tanımının yapmak mümkün değildir. İnsanoğlunun bilinen yazılı tarihinin başından beri önemli bir olgu olan sanat, düşünürler ve sanatçılar tarafından farklı olarak algılanmış ve ifade etmişlerdir.

Eflatun (Platon) sanatı bir kopya tekrar etmek, imgeyi tekrar imgelemek olarak tanımlamış ve sanatın bir yansıtma (mimesis) olduğunu söylemiştir (Özsoy, 2003: 22).

Antik dönemde Aristo, sanatı: “Gerçekte olanı (görüneni) değil, olması gerekeni yansıtmaktır” diye tanımlamıştır.

Shiller'e göre sanat, insanın özgürlük dünyasının ortaya çıkmasını sağlayan önemli bir araçtır. Herbert Read ise sanatı; “ Hayata uygulanan bir mekanizmadır, onsuz varlıklar dengesini kaybeder, toplumsal, ruhsal bir karmaşıklık içine girerler” şeklinde açıklamaktadır (Artut, 2009: 20).

Kant'a göre sanatın tek amacı kendisidir. Sanat “sanat” içindir.

Marks'a göre ise sanat toplumsaldır. İnsan ve doğanın etkileşimi sonucudur.

Bu tanımlamalara göre sanat, kimi zaman insanın doğadan ve sosyal yaşamdan etkilenmesi sonucu duygu ve düşüncelerini yaratıcı gücüyle somutlaştırmasıyla, kimi zaman insanın ruhunun yansımasıdır.

Sanat, insanlığın tarih sahnesine çıkışıyla var olan bir olgudur. Sanatın kökeninde, güzeli arama, güzele ulaşma ve güzeli yaratma çabası vardır (Balcı, 2005: 13).

İnsan duymaya, düşünmeye başladığı andan itibaren hayatın içine girmiş olursa, insanlık da hissettiklerini, düşündüklerini; seslere, çizgilere, renklere ve şekillere dönüştürdüğünde tarih sahnesine çıkmış olmaktadır (Ersoy, 2002: 5).

Sanat, bir düzenleme, bir sezgi olayıdır. İçten ve dıştan he türlü baskının, etkinin (toplumsal-ruhsal ideal ve değerlerin) en iyi yol ile ortaya çıkardığı, estetik niteliklere sahip özgün bir üründür.

Genel olarak sanat, insanların, doğa karşısındaki duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlarla güzel ve etkili bir biçimde, kişisel bir üslupla ifade etme çabasında doğan ruhsal bir faaliyettir (Artut, 2009: 20).

Sanat, insanın kültürel yaşamının, kişisel deneyimlerinin en tikel ve en kapsamlı alanıdır. Sanatın bu anlamda kişiye kazandıracığı değerleri başka hiçbir ders, alan ya da deneyim kazandıramaz. Dewey (1934) sanatı yaşama can veren bir deneyim olarak niteler. Bu, yaşayan organizmaya yaşadığını anımsatan, insanın yaşamında en önemli yeri alan ve en yüksek duygusal deneyimleri tanıtır kılan değeri kendinden bir olgudur (Özsoy ve Şahin, 2009: 206).

İnsan, duygularıyla ve manevi değerleriyle bir bütündür ve yaradılışı gereği hayatın her aşamasında sanata yönelmektedir. Sanatsal üretimler de öncelikle kişilerin sonra da büyüyerek toplumların simgesi haline gelmektedir. Sanat eserleri bir toplumun, dünya üzerinde varlığını ispat eden ve tarihi geçmişini simgeleyen kültürel değerlerdir. Bu kültürel değerlerin tanınmasında ve devamlılığın sağlanmasında sanat eğitiminin yeri büyüktür. Sanat eğitimi ile insanda köklü bir kültür birikimi oluşturulmakta, çevresine ve geçmişine duyarlı nesiller yetiştirilmektedir (Altuner, 2007: 156).

Sanat eğitimi, sanatın tüm alanlarında gerçekleştirilen eğitim ve öğretimi kapsamaktadır. Günümüzde Sanat Eğitimi daha çok sanatlar eğitimi olarak adlandırılmaktadır ve dil (edebiyat); yüzey (resim, grafik, fotoğraf, hat. vb.); hacim (heykel); eylem (tiyatro); mekan (mimari); ses (müzik); hareket (bale) vb. tüm sanat alanlarını kapsamaktadır (Çakır İlhan, 2003: 13).

Sanat eğitimi; kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Demek ki sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeyi değil, yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltip, onun bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (Yolcu, 2009: 91).

Sanat eğitimi, eğitim ile sanatın değişik konumlarda, değişik boyutta ve değişik ağırlıkta bir araya geldiği bir alandır. Çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme ve bu üründen tat alma olarak gelişir (Özsoy ve Şahin, 2009: 207).

Sanat eğitimi, insanın fizyolojik, psikolojik yönünün yanı sıra, toplumsal donanımını etkinleştiren birleştirme, düzenleme yapısı, gösterme, uygulama gibi bedensel duyuşsal ve bilişsel özelliklerini, organik olarak öğrenmenin doğal koşullarını sağlamaktadır (Bilhan, 2008: 248).

Sanat eğitimi; öğrencinin yaratıcılığını geliştirmede, estetik düşünce ve bilinç kazandırmada gereklidir. Ayrıca, bireyin sosyal ilişkilerinde, işbirliği ve yardımlaşmayı, birlikte bir şeyler yapma sevincini yaşattığı için de önemli ve

gereklidir. Orjinal buluşlar ve gözlem yapmayı sağladığı, kişisel çabaları desteklediği, pratik zekâyı geliştirdiği, el becerisini arttırdığı bilinmektedir (Uysal, 2005: 42).

2.2.2. Sanat Eğitimin Önemi ve Gerekliliği

Öğrenme ve gelişim sürecinde çocukta duyguların eğitildiği, zihinsel faaliyetlerin, düşüncenin de geliştiği gözlenmektedir. Böylelikle kişiye estetik yargıda bulunma, hissettiklerini doğru biçimlendirme, onun bilişsel, duyuşsal, duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılama açısından da önemlidir (Yolcu, 2009: 91).

Sanat eğitimi;

- Bireyler içerisinde ilgi, ihtiyaç ve becerileri yaratıcı aktivite ortaya koymak söz konusu olduğunda dinamizm gösterenleri yönlendirebilmek ve belki de bireyde gizli kalmış bu yönelişleri açığa çıkarmaktır,
- Bireylerde estetik beğeni oluşturmak ve bu beğeni çerçevesinde sanat eseri ve ortamlarına yaklaşımlara belirli bir ivme kazandırmaktır,
- Bireylerin sanat aracılığıyla estetik haz, heyecan ya da hoşlanma ile çevresindekileri algılama süreçlerini zevkli hale getirmektir,
- Her bireyde var olan yaratıcı tavırları belirlemek ve bireylerin yaratıcı yaklaşımlarını tanımalarına olanak tanımaktadır,
- Sanatsal yaklaşımlara estetik nitelik kazandırmak adına geçmiş ve günümüz sanat ortamlarına yönelik fikir vermektir. Böylelikle hem var olan sanat ürünlerinin izlenmesinde hem de sanatsal aktarımlarda bireye kuramsal yeterlilik edindirmektedir,
- Duygu ve düşüncelerinin aktarımında yaratıcı tavır ortaya koyabilen bireyin, yaratıcılığını tanıyabilmesine ve aktarım adına ortaya koyduğu tasarım dâhilinde oluşturduğu probleme çözüm önerileri geliştirmesine olanak tanımaktadır,
- Bireylerin sanatsal yaratıcılık ile algıladıkları arasında bağlantılar kurmalarını, bu bağlantıları eleştirip sonuçlar çıkarmalarını, bu sonuçları duyarlılıkları ile değerlendirip aktarmalarını sağlamaktadır.

Sanat eğitimi, her yaştaki birey için gereklidir ve bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir (Yolcu, 2009: 91).

Sanat eğitimin özünde insanın ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş duyarlı bir toplum

yaratılması çabası güdülür. Sanat eğitimi bireye özgür anlatım olanakları sağlar. Ayrıca bireyin sosyokültürel yaşamının, kişisel deneyimlerinin subjektif ve ayrıntılı bir alanıdır (Artut, 2009:119).

Öğrencilerin yeteneklerine, yaratıcılıklarına, yetersizliklerine bakılmaksızın görsel sanatlar eğitimi herkes içindir. Belirli bir sınıfa, gruba ait değildir. Teknolojinin gelişimi ile duygusal verilerle beslenen birey dünyayı, ülkesini, toplumunu, kendini algılamasına, anlamlandırmasına, yaşamına imgeler yüklemesine, görsel sanatlar yardım eder. Genel eğitim içerisinde programın yetersizliği, sanat eğitimcilerinin, sanat eğitimi derslerine ayrılan sürelerin yetersiz oluşuna eklenen yetenekli yeteneksiz öğrenci ayrımı sanat derslerini daha da zayıflatmıştır (Özsoy, 2003: 49- 50).

Görsel sanatlar eğitiminin kendine uygun işlevlere hizmet etmesi gerekiyor ise her öğrenci şu soruları anlamayı geliştirmelidir: Sanat nedir? Sanatçı hangi araçları kullanır ve nasıl çalışır? Geleneksel, popüler ve klasik sanat biçimleri bir başkasını nasıl etkiler? Sanat benim ve toplumum için neden önemlidir? Bu soruların cevapları arayan öğrenciler aslında her bir sanat disiplininin özü ve onu canlandıran bilgi ve beceriler hakkında bir anlayış geliştirirler.

Aşağıdaki beklentiler bu sorulara cevap olacak nitelikte görsel sanatlarla diğer sanatlar arasındaki bağlantıları, öğrencilerin hayatını ve daha kapsamlı olarak içinde yaşanılan dünyayı ortaya koymaktadır.

- Görsel sanatlar, içeriğinde ve kendinde olan, aynı zamanda güncel sorunları ve düşünceleri öğretmek ya da kişileri onların varlığına ikna etmek, onları eğlendirmek, onlara bir şeyler tasarlatmak, planlatmak ve çevrelerini güzelleştirmekte olduğu gibi çok çeşitli amaçlara ulaşmada kullanılabilen kendine özgü ve araçsal değerlere sahiptir.

- Görsel sanatlar, kültürlerin yaratılması ve uygarlığın yapılandırılmasında değerli bir rol oynar. Her bir sanat disiplini topluma ve kültüre kendi özgün katkısını yapmakla birlikte, birbirleriyle olan ilişkileri dolayısıyla, bireylerin hayatında sanat disiplinlerinin tek başlarına üretebileceklerinden daha fazlasını üretmeleri yetisini onlara kazandırır.

- Görsel sanatlar bilmenin bir yoludur. Öğrencilerin sanatı öğrenirken aslında kendi dünyalarını yakalama becerileri de gelişmiş olur. Dans, müzik, teatral ürünler ve

görsel sanatla eserleri yaratırken, kendilerini nasıl ifade edeceklerini ve diğerleri ile nasıl iletişim kuracaklarını öğrenirler.

- Görsel sanatlar günlük hayat için değer ve önem taşır. Sanatla ilgilenen bireyler mesleki tasarılarında, araştırmalarında ya da boş zamanlarında kişisel olarak bütünlük kazanırlar.

- Görsel sanatların beğenilmesi demek, sunu, öğretme, gösterme ve yaratmada gelişen roller ve çeşitli mesleklerin etkileşiminin anlaşılması, sanatın desteklenmesi ve farklı sanatların kendilerine özgü varlıkların (doğalarının) beğenilmesi demektir.

- İçinde yaşanan ya da başaklarının yaşadıkları toplumlara saygı, halk sanatının ve diğer sanatların bu toplumlar üzerindeki etkilerinin farkında olmakla derinleşir.

- Bir gözlemci ya da dinleyici olarak sanata katılırken açık olmak, esere saygı duymak ve seyretmek, geliştirilmesi gereken ve zevk almayı artıran kişisel alışkanlıklardır.

- Sanat soru sorma ve açıklama özgürlüğünün vazgeçilmez bir parçasıdır. Çünkü sanat standart ve belli cevapların olmadığı koşullarda süre gelen bir karşı koyuş sergiler. Sanat yapan biri ancak “değer” sözcüğünün anlamında yer alan çoğu bakış açısıyla tanıtılmış olur.

- Düşünce tarzları ve sanat disiplinlerinin yöntemleri, yaratıcı çözümler gerektiren diğer disiplinlerdeki koşulları aydınlatmak için kullanılabilir.

- Görsel sanatlar için gerekli olan öz disiplin, işbirliği ruhu ve azim, hayatın geri kalan kısmına rahatlıkla akseder, ya da devredilebilir.

- Görsel sanatlar, düşünce ve duyguların sunulmasını güçlendirebilen sözel olmayan iletişim biçimleri sağlar.

- Her kişi uygarlığı geliştirmekle sorumludur. Görsel sanatlar da bu sorumluluğu almayı cesaretlendirir ve bunu yapmak için beceriler ve değişik bakış açıları sunar (Özsoy, 2003: 52-53).

Öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla kazanacakları, bilgi, beceri, tutum, deneyim, onların iyi birer yurttaş olmalarında etkili olacaktır.

2.2.3. Sanat Eğitimin Amaçları

Sanatın amacı meydana gelen ürünlerin dış görünüşünü tanımlamak değil, onların içeriğindeki anlamı ortaya çıkarmaktır. Sanatın olduğu yerde girişimcilik ve bağımsızlık duyguları bulunmaktadır. Sanatın hedefi basmakalıp olanı devam ettirmek

değil onları bozmaktır. Sanat eğitimi, duyu ve zevk eğitimine, güzel biçimlere duyarlık kazanmaya ve her türlü anlatım biçiminde estetik yaşantılar edinmeye yöneliktir. Sanat, sadece meslek edinmek için özel yeteneği olanlara yönelik olmayıp, okulöncesinden başlayarak yaşam boyunca çeşitli aşama ve basamaklarda sürdürülecek eğitsel süreç olarak görülmelidir (Ulutaş ve Ersoy, 2004: 2).

Sanat eğitiminin temel amacı çocuğun, gencin, yetişkinin sanatsal eğitimini sağlamaktır. Genel anlamda okullar, özel olarak da öğretmenler bu işlevi yerine getirmekle yükümlüdürler. Amaca en doğru ve etkin biçimde ulaşmanın ilk koşulu, eğiteceğimiz insanın sanatsal gücünü ve yetilerini tanımaktır. Bir başka deyişle çocuğun büyüme ve gelişme süreci içinde çok özel bir yeri olan sanatsal gelişimin çizgisini öğrenmektir. Sanat eğitimi, çocuğun doğuştan getirdiklerini saptamak yanında, bunları geliştirmek, çocuğa sağlanacak her türlü eğitim olanağı ile onu sanatsal ve estetik sorunların üstesinden gelecek duruma getirmektir (Kırıoğlu, 2005: 74).

Sanat eğitiminin öncelikli amaçlarından biride, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu gerekli ilk koşuldur. Yalnızca bakmak değil, ‘görmek’, yalnızca duymak değil, ‘işitmek’, yalnızca ellerle yoklamak değil, ‘dokunulanı duyumsamak’ yaratıcılık için ilk aşamadır (San, 2003: 25).

Sanat eğitimi tüm dallarıyla bireyde estetik bir kaygı meydana getirerek onda var olan sanatsal zekânın gelişimini sağlayarak insani ve toplumsal değerleri geçmişten geleceğe iletmeyi esas almaktadır. Geçmişten geleceğe aktarılacak değerleri ona kazandıracığı sanatsal bir dil ile başaracaktır. Bu dil evrensel ölçekte bakış açısı oluşturacak, sanat eserlerine olan değer yargılarının niteliğini değiştirecektir. Tüm görsel sanatlar estetik ve eleştirel olarak bakabilmeyi sağlayacaktır (Yolcu, 2009: 92).

Bu genel amaçların yanı sıra çağdaş sanat eğitiminin belirli özel amaçları vardır. Bunlar:

- Sanatsal aktivelerin (sanatsal etkinliklerin) ve yaratıcılığın doğasını tanımaları ve benimsemeleri,

- Duygusal, duyuşsal, bilgisel, entelektüel etkinliklere bağlı artistik becerileri kazanmaları,
- Sanatsal etkinliklerle ilgili ortaya çıkan düşünce ve hareket özgürlüğü ile ilgili bazı olasılıkları öğrenmeleri,
- Görme, ayımsama (görsel duyarlılığın gelişimi) ve görsel olan her şeyin netleştirilmesine olanak sağlayan aktif bir algılama işlevi olduğu şekilde beceri kazanmaları. Sanat yapıtlarını değerlendirebilecek nitelikli sanat tarihi ve estetiksel bilgi birikimine sahip olmalarını sağlamak,
- Araştıran, inceleyen, sorgulayan, hoşgörölü, geniş, özgür düşünceli bireylerin yetişmesine olanak sağlamak,
- Toplumsal ve kültürel yaşamda kendine güvenen katılımcı, sorumluluk sahibi, üretken kişiliklerin oluşmasına katkı sağlamak (Artut, 2009: 121).

2.2.4. Çocukların Yaşlarına Göre Sanatsal Gelişimi

Çocukların görsel algı ve edindikleri beceriler gelişimleri ile paralellik göstermektedir. Bu konuda yapılan bilimsel incelemeler gelişim süreleri içinde çocuk resimlerinin gerçeğe en yakın biçimde gelişimlerini ve değişkenliklerini içerdiğini ortaya koymuştur (Artut, 2009: 235).

Çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal zekâ, sosyal v.b. gelişimlerine paralel olarak, sanatsal anlamda da değişmekte ve gelişmekte olduğu fark edilir. Bu değişlikler çocuğun eline ilk çizici ya da boyayıcı maddeyi aldığı andan itibaren görölmektedir (Yolcu, 2009: 149).

Birçok araştırmacı çizgisel gelişim evrelerini belirlemiştir. Bunlar;

Piaget tüm çocukların gelişmelerinin belirli aşamalara göre gerçekleşebileceğini ifade eder. (Artut, 2009: 234).

Çocuk resimlerinin sistematik bir gelişme çizgisi izlediğine ilk dikkatleri çeken, Gustaf Britsch'tir. Britsch, bu resimlerin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde geliştiğini söyler (Kırışoğlu, 2005: 75).

Çocuk resimlerindeki gelişimi algısal bir olgu olarak gören Arnheim'e göre gelişme algısal ayımsama süreci içinde gerçekleşen gerçek bir yaratmadır. Çocuk

gördüğü nesnenin yapısal bir eş değerini resimlerinde yaratır. Arnheim çocuğun çizgisiyle algısı arasında bağlantıyı kurarken bu işlemin ussal yanı ile birlikte gelişimsel yanını da vurgular (Buyurgan ve Buyurgan, 2001: 22).

Ünlü sanat tarihçi ve estetikçi Herbert Read çocuk resimlerinin sistematik olarak geliştiğine inanmaz. Read'e göre çocuk resminin karakteristikleri insan ırkının gelişiminden kalan izler taşır. Mandala, güneş, daire gibi biçimlerin hangi kültürde olursa olsun çocukların resimlerinde yer alması bu ortak bilincin bir kalıntısı, işaretidir. (Kırıçoğlu, 2005: 76) Bu özellikleri geçmiş ve çağdaş sanat üsluplarıyla eşleştirerek çocuk resimlerindeki farklılıkları ortaya koyar (Buyurgan ve Buyurgan, 2001: 22)

Bir başka yönden konuya yaklaşan ve yüz binlerce resim üzerinde yaptığı araştırma sonucu çocuk resimlerini sistemleştiren Kellogg, çizgilerin doğal bir süreç içinde birbirinden etkilenecek geliştiğini söyler. Bu gelişmede çocuk bir düzen ve bir uyum aramaktadır (Kırıçoğlu, 2005: 75).

İnsanın sanatsal gelişim evreleri konusunda en sistematik ve geçmişten bugünüme kadar kabul gören yaklaşım olan Lowenfeld'in yaklaşımıdır. (Buyurgan, 2001: 22). Lowenfeld de gelişimin doğal bir sonucu olarak çocuk resimlerinin çeşitli evrelerden geçtiği görüşündedir ancak ona göre çocuğun zihinsel gelişimi, kimlik sorunu ve yaratıcılığı sanatsal gelişimini etkilemektedir. Yaptığı resim çocuğun toplumsal, ussal, bedensel, ruhsal, çizgisel, yaratıcı, tüm yaşantısının göstergesidir. Dışarıdan herhangi bir etki bu gelişimin doğal akışını engeller (Kırıçoğlu, 2005: 75). Lowenfeld'in sıralaması şöyledir

- Karalama evresi (2 ile 4 yaş arası)
- Şema öncesi evre (4 ile 7 yaş arası)
- Şematik evre (7 ile 9 yaş arası)
- Gerçekçiliğin doğuşu (9 ile 11 yaş arası)
- Mantık Çağı (11 ile 13 arası)
- Ergenlik evresi (13 +) (Buyurgan, 2001: 22):

2.2.4.1. Karalama Evresi (2–4 yaş)

Çocuk gelişiminde artistik üretimin ilk evresi, çizgilerle başlar. Çizgi veya karalamalar keşfetmeler, yeni malzeme ve düşüncelerle denemelerin genel bir evresini tanımlar. Tarih öncesi dönemden beri gerçekte çizgiler bütün sanatsal betimlemelerin temelini oluşturur (Artut, 2009: 236).

Çocuklar ilk resimlerini yaparken karalama ile başlar. Karalama basamağı bazı çocuklarda uzun sürerken bazılarında anlamlı çizgilere dönüşür. Düzenli çizgiler çizmeye başlamış olan çocuğun zekâ ve el koordinasyonu da sağlanmış bulunmaktadır. Çocuk bundan sonra çizgilerini özgürce istediği yönde çizer (Kehnemuyi, 2009: 22).

Karalamalar, çocuğun kişiliğini de bir derece yansıtır. Çekingen yapıdaki bir çocuk daha sönük, daha silik çizgiler çizerken; dışa dönük çocuklar daha geniş, daha çarpıcı çizgiler çizerler. Sürekli aynı şekli çizen çocuğun yetişkin etkisi ile resim yeteneğine olan güvenini kaybettiği anlaşılabilir (Striker, 2005: 53-55).

Bu aşamadaki çocuklar, taklit, bellek ve düşünceyi kullanarak, zamanla çevresinde olup bitenlerin farkına varmaya başlar. “Piaget bilişsel gelişim kuramında doğumundan iki yaşına kadar olan dönemi devin-duyumsal dönem” diye adlandırır. Bu dönemde çocuklar; taklit, bellek ve düşünceyi kullanmayı öğrenir; zamanla refleks düzeyindeki davranışlardan istemli davranış düzeyine geçişi sağlar" (Yolcu, 2009: 150–152).

Karalama dönemi sonlarına doğru insan figürü çizmek için yapılan ilk girişimler oldukça basit ve eksiktir. Üç yaş çocuğu çok tipik olarak adam resmini bir kafa olarak çizer. Bu yaştaki çocuğa en önemli görünen kısım kafadır. Gözler, burun ve ağız genelde yüze yerleştirilecektir. Çocuğun çizimin ayrıntılarını birbirine bağlaması 3,5 yaşında başlar (Artut, 2009: 238).Üçüncü yaşın ortalarına doğru parmaklar beyinden aldığı komutlara yavaş yavaş uymaya başlar. Eğri çizgilerin az çok birleşmesinden oluşmuş bir baş ve ondan çıkan çizgilerde kol, bacak ve saçlar ayırt edilir (Paktuna Keskin, 2009: 22).

Dört yaşına doğru görsel kontrol daha çok gelişmiş, gözler nokta, ağız çizgi; saç, eller, kulaklar ve dişler belirgin şekilde resmedilir. Yuvarlak baş çiziminde favori

şekildir. Çocuk sadece bir yuvarlaktan bacakları ya da kolları çizgi olarak çıkartırken, bazen çizgiler gövdeden bağımsız, bazen de ikinci bir daire gövde olarak resmedilebilir. Ancak çocuk parçadan bütüne gidemediğinden bunu her zaman denemez (Artut, 2009: 238-239).

Karalama evresi, çocuğun kas gelişimi, zekâsına genel sağlık durumuna pratik yapmaya ayrılan zamana bağlı olarak birkaç hafta veya ay sürebilir. Zamanla çizgiler daha çok kontrollü hale gelir, amaçlılık hissedilir ve ritmik olarak gelişebilir. En sonunda, çocuklar çoğu çizgilerini büyük dairesel şekillere dönüştürme eğilimine girer ve çizgileri tarayıcı, dalgalı daha ince veya kalın olacak şekilde değiştirmeyi öğrenirler (Artut, 2009: 239).

Çocuğun renk konusunda belli bir seçimi ve fikri yoktur. Çizdikleri resimlerin renkleri nesnelere gerçek renklerinden uzaktır, çocuk resmini yaparken kendi istediği şekilde renklendirir. Renkleri kullanmada özgür davranır. Beyaz kâğıt üzerine yaptığı çalışmasının daha belirgin, görünür olması için canlı ve parlak renkleri seçer, ara renkler çocuğun ilgisini çekmez (Özsoy, 2005: 45).

2.2.4.2. Şema Öncesi Evre (4–7 yaş)

Bu evre ile birlikte çocuğun dış dünya ile kurduğu ilişkiler çeşitlenip zenginleşir. Bu evrede çocukların yaptıkları resimler algılarının gelişimleri açısından hem kendileri, hem anne- babaları hem de öğretmenleri için önem taşır. Çocuklar bu evrede duygu ve hayallerini yansıtırlar ve bu büyük ölçüde öznedir (Buyurgan, 2001: 28).

Bu dönemde çocukların çizimleri tanınabilecek bir hâl almaya başlar. 4. yaşta başlanan nesne çizimi 7. yaşa doğru yerini konuya bırakır. Duygu ve düşünceler netleşmeye başlar. En sevdiği konu insan figürüdür. İnsan figürünü gördüğü gibi değil düşündüğü gibi sınır çizgisi ile çizebilir. Çizimlerde mekânla olan ilişki azdır ve hiyerarşi görebiliriz. Önemli olanları daha büyük çizebilirler. “Lowenfeld bu gelişim aşamasında çocuğun yeni kavramlar peşinde olduğunu, dolayısıyla canlandırdığı simgelerin de durmadan değiştiğini ifade etmektedir. Bugün çizdiği insan figürü ile ertesi gün çizeceği insan figürü birbirinden ayrıdır. Doğal olarak, bu yalnızca insan

figürü için değil, aynı zamanda ev ve ağaç figürleri için de geçerlidir” (Yavuzer, 2007: 45).

Bu yaş grubu algılama-kavrama ve öğrenmede hız kazanarak bu döneme girmiştir. Çocuğun resimlerinde yalnızca çizgiler yoktur; yüzeyleri doldurma konusunda doğru ve yanlışları görebilmektedir. Nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile kendi dünyasına göre onları ilişkilendirir. Dolayısıyla canlandırmak istediği obje ya da kavramlarla ilişki kurma kaygısını yaşar, öğrenmesi geliştikçe sembollerde şemalara dönüşmektedir. Aslında bu mücadele ona büyük heyecan ve doyum sağlar (Artut, 2009: 243).

Dördüncü yaşın ortalarında, baş nihayet gövdeye bir boyun ile birleşir. Bu yaşta dikkat çeken en önemli ayrıntı çöp çocuğun artık, çöp olmayıp etli tombik bir çocuk olduğudur. Gövde de özenli kıyafetler, başta şapka seçilir (Paktuna Keskin, 2009: 26).

Çocuk, kendini, ailesini, okulunu, öğretmenini resimlerinde anlatacaktır. Bu anlatımlar semboliktir. Başlar büyük, başa bağlı iki bacak ve yine baştan çıkan iki koldan ibaret çöp adam insan figüründe, gövde hemen hemen hiç çizilmez. Bunun temel nedeni, algı ve dikkat eksikliğidir (Yolcu, 2009: 151).

Karalama aşamasında renge pek önem vermeyen çocuk, 4-5 yaşlarından sonra bol renk kullanmaya başlar. Parlak ve açık renkler ilgisini çeker ve resimlerinde kullanır. Çizgilerin oluşturduğu yüzeyleri boyayarak renklerle kapatabilir (Özsoy, 2005: 47).

Beşinci yaşta resme, renk uyumu ve estetik gelir. Çocuğun renklerin tanınması da bu yaş civarında olur. Mimikler anlam kazanır. Saç ve kıyafetlerde hayal ürünü estetik çizgiler dikkat çeker (Paktuna Keskin, 2009: 26).

İlk etapta kırmızı, mavi ve sarı kullanan çocuk beş yaşına gelince siyah, beyaz, turuncu, yeşil gibi renkleri de ister. Nesneyi boyamak için seçilen renk ile nesne arasında gerçekçi bir ilişki yoktur. İnsanlar mavi, pembe olabilir. Renk daha çok nesnenin onda oluşturduğu etkiye göre kullanılır. Sevdiği kişileri sevdiği renklerle boyarken, hüznü olayları kahverengi gibi soğuk renklerle boyar. Kimi tüm kâğıdı tek renge boyamaktan zevk alırken, kimi adının her harfini bile farklı renkle yazmayı

tercih eder. Saldırgan ve iddiacı çocukların resimlerinde kırmızı renk hâkim iken, aşırı baskıya maruz kalan çocuklar soğuk renkte ısrarcıdırlar. Kız çocuklar renge daha çok önem verirler.

Boyama işlerinden büyük zevk alan çocuk, fırçayı beceriksizce tutar veya yukardan aşağıya ya da yanlamasına boyar. Şekliler kâğıt üzerinde yüzer biçimdedir ve çizgi ile sınırlı nesnelere içini doldurur (Artut, 2009: 244) Çocuk resmi güzel olsun diye renklerle süsler. Figürün her organı, kıyafetlerin her parçası, evin her duvarı ayrı renkte boyanır. Dekoratif bir süsleme anlayışı ile renk kullanılır. Hayvanlar rengârenk boyanırken, bitkiler daha realist bir şekilde boyanır.

2.2.4.3. Şematik Evre (7–9 yaş)

Lowenfeld'e göre “şemalar” çocuğun çevresiyle ilgili birçok deneyiminden sonra görülür. Her ne kadar bu yaşlarda çocuğun çizimleri gerçek objenin bir simgesi ya da şeması olarak nitelenirse de, “şema”, çocuğun uzun tekrarlarından sonra elde ettiği bir kavramdır ve çocuğun tamamen kendisine özgüdür. Örneğin çocuk çizdiği bir baş ve gövde için “anne” diyorsa, bu çocuğun anneyi bu kadar gördüğünden, tanıdığından değil, anlatımı için anne simgesi olarak bu kadarının yeterli olduğundandır” (Artut, 2009: 248).

Bu yaşlardaki çocuğun araştırıp elde etmiş olduğu öz ve biçim anlayışının zenginlik ve güzelliği, çocuğun eğitimine ve kişiliğine bağlıdır. Çocuk kişisel bir insan şeması yaratmış, öz vücut ve zihin yapısıyla da sıkı sıkıya bir bağlantı kurmuştur. Bundan dolayıdır ki, bu sınıflarda kişiliğe dayanan birçok değişik insan resimleriyle karşılaşırız. Bu yaşlardaki çocuk, boşluktaki tüm varlık ve nesnelere birbirleriyle bağlantı içinde olduğu sonucuna varmıştır (Kehnemuyi, 2009: 25).

Piaget'in somut işlem evresi olarak tanımladığı bu evre çocuğun resimlerinde görünür değişimlerin yer aldığı evredir. Piaget işlemi burada “içselleştirilmiş bir eylem” anlamında kullanılmaktadır. “Bu eylem sayesinde çocuk, eskiden çevresiyle arasında geçen bir etkileşim sonucu, nesnelere kendine özgü bir yapıyı ya da çerçeveyi uygulayarak onları kendi usunda, olduklarından daha başka bir şeye dönüştürmektedir” (Kırıçoğlu, 2005: 88).

Bu dönemde çocuğun, kavramlarında ve kavram biçimlerinde gelişim görülmektedir. Bu evrede çocuk sıklıkla insan figürleri çizer ve bu çizimler tekrarlanarak devam eder. Çocuğun bu tekrarları resimlerinde şemayı oluşturur (Yolcu, 2009, s: 156). Bu şemalar çocuğun daha önceki dönemlerde çizdiği sembolleri sürekli tekrarlaması sonucu oluşan şemalardır. Çocuk sürekli çizdiği şekilde her çizimde yetişkinlerin pek fark etmediği değişiklikler üzerinde uğraşarak, “ o nesne” için kendi şemasını oluşturmaya çalışmıştır. Artık resimlerde görülen şemalar çocuğun yaşantısıyla ilgili tanıdık, bildik şeylerdir. Bundan sonra çocuk sürekli gerçeği arar. Ancak, bu görsel gerçeği vermek için zorlanır. Çocuk görür, düşünür ve çizmeye çalışır. Önceleri, kendi çizgileri söz konusu olduğunda, bu görünüm kendisini pek rahatsız etmez. İlk yıllarındaki coşkusunu bir süre sürdürür (Kırıçoğlu, 2005: 89).

Aynı figürler tekrarlarla çizilir. Cinsiyet farklılıkları resimlerde belirgindir (Artut, 2009: 248). Figür kadınsa kolye, küpe, bilezik gibi takılar; etek, elbise gibi kıyafetler ve boyalı yanak, kirpik, dudak gibi makyaj belirtileri resmedilir. Erkek figürler pantolonlu çizilir. Sigara, tespah, bıyık ve şapka ile ayrıntılarla resmedilir. (Yavuzer, 1998: 55).

Çocuk kendisinin farkındadır ve daha objektiftir. Farkındalığını, kendisini yer çizgisinde çizerek, diğer insanlarla iletişimin devam ettiği izlenimini verir. Resimde mantık arayıp, bütün parçaları ile bağlantılar kurarak çizer (Serin, 2003: 130).

Resimlerdeki oran ve ölçü uygulamalarında, önceki döneme göre çocuklar, belli bazı başarıları gösterebilirler de, bu başarı daha çok her nesnenin kendi ölçü ve oranıyla sınırlıdır. Çocuklar nesnelere arası ilişkilerde dikkatli de olsa, nesnelere birbirleriyle oranı ve ölçülerdeki farklılıklar çocukların gözünden kaçabilmektedir. Aynı şekilde yakındaki ile uzaktaki arasındaki ölçü farklılıkları konusunda da kesin bir başarıya hala ulaşamamaktadırlar (Yolcu, 2009: 156).

Sekizinci yaşta, işlevsel somut mantık gelişiminin ilk işaretleri resimlere yansır. Çizimlerde gerçeğe yakın oranlar dikkat çeker. Bu yaşlarda resimde burun delikleri ve kulak çizimleri gerçek oranlara yakındır. Dudaktaki bir ben, t-shirt'ün yakası ihmal edilmez (Paktuna Keskin, 2009: 31).

6-10 yaş çocuğun ilk kompozisyon denemeleri bu devrede başlar. Resimde simetriye önem verir. Çocuk bu yaşlarda ince işlere merak sarmıştır ve bazı dekoratif işlerle uğraşmak onu memnun eder. Çocuk kendini resimden çok dil ile anlattığı için, zamanla resimler canlılığını yitirir. Dekoratif süsleme ve renk kullanımı bir süre devam ettikten sonra yerini daha gerçekçi renklere bırakmaya başlar. Renkler bir önceki döneme göre daha sönük ve çeşitlilik yerine tekrarlarla kullanılır (Buyurgan ve Buyurgan, 2001: 35).

Şematik dönemde bulunan bir çocuk insan yüzünü maviye boyamaz. Her zaman ten rengini kullanır. Ancak içlerinden gelen coşku ve sevinçlerini anlatırken renk konusunda da özgür davranırlar (Özsoy, 2005: 49).

2.2.4.4. Ergenlik Öncesi Evre (9–11 yaş)

Bedensel ve psikolojik gelişimle birlikte bireyde değişkenliklerin arttığı ve çeşitlendiği kritik bir dönemdir. Temel eğitimin ikinci kademesine de sarkan bu döneme “gruplaşma” veya “başkaldırma” dönemi de denmektedir. Ön ergenliğe karşılık gelen bu dönemde çocuklar bu çizimlerinde çevrelerin sosyal ve fiziksel karakteristik özelliklerini yansıtır. Ancak bu dönemin sonuna doğru çocukların birçok sanatsal etkinliklerinde artistik-sanatsal özelliklerin sonlandığı görülebilmektedir (Artut, 2009: 251).

Bu dönemde çocuk birey olduğunun, sosyal bir çevrenin içinde varlığının farkındadır. Yakın çevresi, arkadaş çevresi, okul çevresi ve yaşam alanı içinde olan herkesle iletişim halindedir. Bu da içinde yaşadığı kültürün, coğrafyanın etkilerini beraberinde getirir. Çocuk artık kendini ve çevresini oluşturan her şeyi daha derin keşfetmeye başlar (Yavuzer, 2007: 28).

Özellikle 11 yaşından itibaren resimlerinde realist (popüist) bir anlayışın geliştiği, katı gerçekçi yansımalar belirgin bir şekilde görülür. Planlama, derinlik (perspetif) renk ve oran kavramları netleşmiştir. Bir önceki dönemlerde sıkça kullandığı geometrik çizimler, anlatımlarına yanıt vermediğinden bu tür çizgilere eğilimleri yoktur (Artut, 2009: 251).

Bu dönemde çocuk resimlerinde, mekân ve perspektif artık kendini gösterir. Önceki döneme ait olan saydamlık özelliği, düzleme özelliği kaybolmaya başlar.

Çocuk gerçekliği yansıtmaya arzusunda iken bunu yansıtamamanın çekimserliğini de yaşar. Resimde gerçekçi çizime eğilimlidirler; ayrıntılara girerler, çocuğun renkle olan ilişkisi onun tercihi bırakılmalıdır (Yavuzer, 2007; Kehnemuyi, 2009: 28).

İnsan figürlerindeki her parça çocuk için önemli ve anlamlıdır. Parçalardan birinin bütünden ayrılması ayrı bir sonuca götürür. Gerçekçi olma eğilimi bu şekilde özetlenebilir (Kehnemuyi, 2009: 28).

Çocukların yaptıkları resimlerde giyim onlar için çok önem taşır. Bu yönde daha gerçekçi olma eğilimindedirler; kolayca ayrıntılara girerler. Anatomiye uygun bir yapıda ve elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri bol ayrıntılı olarak işlenir (Yavuzer, 1998: 65).

Bu dönemde renkleri daha önceki yıllarda kullandıkları gibi özgürce kullanmazlar, yine bu yönde de gerçekçi olma kaygıları oluşur. Objelerin, varlıkların gerçek renklerini kullanmaya özen gösterirler. Yüzün boyanmasında önceki evrelerde dilediği rengi kullanan çocuk, şimdi yalnızca cilt renginde boyanması gerektiğine inanır. Seçtikleri konularda da kızlarla erkekler farklılıklar gösterirler ve ayrımlar oluşur. Erkek çocuklar tekneler, arabalar, sporla ilişkili figürler, savaş sahneleri, sanal kahramanlar resimlerken; kızlar giysiler, evler, bebekler, çiçekler, hayvanları ve romantik sahneler resmederler.

2.2.4.5. Mantık Çağı (11-13 yaş)

Ergenliğin başlangıcı olan bu döneme “doğalcılık dönemi” de denmektedir. Bu dönem ile yaklaşan gençliğe atılan ilk adımın, bunalımın habercisidir. Zekâ ve mantığının yardımıyla bazı sorunlarını çözebilecek durumda olduğu halde yine çocuğun doğası gereği güçsüz kaldığı anlar sıkça olabilmektedir. Bedensel ve ruhsal yönden çok önemli değişikliklerin olduğu oldukça kritik bir dönemdir (Artut, 2009: 252).

Somut düşüncenin gelişimini tamamladığı çocuklarda artık soyut düşünme kendini gösterir. Soyut düşünme yapısı edebiyattan, resim çizimlerine kadar birçok sanat alanında kendini gösterir. Yaratıcılığın bilinçli olarak tekrar kazanılmaya başlandığı bu dönemde, çocuklar soyut düşünmeye yönelirler. Bireysel çalışma yerine grup çalışmasını yeğleyen çocukların estetik sevgileri yoğundur (Gürtuna, 2003: 88).

Mantık devri diye adlandırdığımız bu çağda çocuk daha çok gözle görülen şeyle ilgilenir. Renk, gölge, ışığı hava akımlarıyla karşılaştırır, perspektife önem verir. Bu çağa kadar çocuğun çizdiği insan giysisi cinsiyetleri belli etmek amacıyla kullanılırken; bu evreyle birlikte giysileri nesnel gerçeklik ve vücudun üzerindeki hareketli detaylarıyla çizmektedir (Kehnemuyi, 2009: 32).

Resimlerinde kültürel- etik (sosyal) sorunların yanı sıra duygusal (acı ve neşe, eğlenme) gibi soyut kavramlar sembolize edilir. Olay ve olguları kavrama düzeyleri, yorumlama muhakeme etme yetileri resimlerinde önemli bir değişiklik olarak göze çarpar. Resimlerde ışık, renk, gölge ve oran gibi faktörler üzerinde çok durulur. Çizim ve boya işlemleri daha dikkatli yapılır. Kıyafet sadece cinsiyet farklılığını göstermekten sıyrılarak önemli bir aksesuar halini alır. Hareketle oluşan elbise kıvrımları yansıtılmaya çalışılır. Yetişkinler gibi çizme arzusu taklit resimlere yönlenmeye neden olur. Resimde dinamik-kinetik etkiler, dramatik ve duygusal sahneler görülür. Odaklanılan konuda kendi çabasıyla başarılı olabilen çocuk hala eleştirilmekten hoşlanmaz (Artut, 2009: 253-254).

Çocukların 12–14 yaşlarına kadar ki dönemde renklerin çok rahat ve gerçekte olduğu gibi renklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu dönemde yaratıcılık üst düzeydedir. Bu yaratıcılık hem eleştirel bakabilme hem tasarımlama hem de farklılıklardan yeni bir ürün ortaya çıkarma şeklindedir (Özsoy, 2005: 51).

2.2.4.6. Ergenlik Dönemi (13 +)

Bu yaştan sonra genç dünya olaylarını, çevresinde olup biteni, yalnız somut değil soyut düşünceleri toplayıp biriktirip kavramlaştırıp öğrenir (Kırıçoğlu, 2005: 96).

Çevresiyle daha yoğun bir iletişime giren genç gelişen olayları kendi yorumu ile yansıtabilir. Dış dünyada olan olaylara karşı kendi adına sorumluluk geliştirip, bu konunun bir parçası olabilmek için amaçlar edinir. Bu amaçları gerçekleştirmek adına sosyal organizasyonlara, gruplara ve çalışmalara katılarak farklı bir grubun parçası olmak ister (Buyurgan ve Buyurgan, 2001: 37).

Çocuk bu dönemde toplumdaki yeri konusunda daha çok düşünür. Artık hayatta geleceğine yönelik planlar yapmaya başlar. Kendine okuldan sonra yapmak istediği işle ilgili düşünceler oluşturur. Hedefler belirler ve bu konuda çalışmaya

başlar. Bireysel kimliğini oluşturmaya çalışan çocuk diğer insanlardan farklı olduğu fikrini kanıtlamaya çalışır.

Bu dönemdeki çocukların yaptıkları kompozisyonlarında bağımsız, imgesel düşünme alışkanlıkları edindikleri ve edindikleri bilgileri iyice geliştirdikleri görülür. İlk evrelerden bu zamana kadar birçok şemalar edinen çocuk artık genel bir şema ile yetinmemekte, tanımlayıcı ve aslına benzer resimler çizmektedir. Aslına benzerlik çizimdeki biçimlerle sınırlı değildir; olayların anlatımında da aynı yaklaşımı sergiler. Bu durumla birlikte kopyacılık da resimlerinde görülür. Hatta karikatüre benzer ya da çizgi roman veya çizgi film kahramanları gibi popüler kaynaklara yönelmeleri söz konusudur (Yolcu, 2009: 158–159).

Yakın çevresinde objelerin orantı-boyut-derinlik farklılık ve benzerliklerinin üç boyutlu düşünme yetisinin gelişmesini çocuğun resimlerinde görebiliriz. Renk analizi, renklerin farklılıkları daha net görülür. Hem kendi çalışmalarına, hem de başkalarının yapıtlarına karşı eleştirel davranışı gelişir. Kişisel ve toplumsal değerlere ilgileri artar (Kılıç, 2002: 64).

Smith'e göre, çocukların resimlerine soyut kavramlar da girmiştir; sosyal-ahlaki sorunların yanı sıra acı ve neşe gibi kavramlar sembolize edilir. Bilişsel gelişimindeki olgunlaşma ile birlikte birey nesnel ve teorik algılama, hipotezle muhakeme etme yetileri resimlerinde önemli bir değişiklik olarak göze çarpar (Artut, 2009: 226).

Resimsel birçok sorun artık öğrenilerek çözülür. Renk sorunu; renklerin birbirleriyle ilişkisindeki etkileşim, renk karışımları, rengin duygusal ve anlatımsal etkileri araştırılarak öğrenilir. Okul çağında ve ilk ergenlik çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır. Genç, öğrenerek bütünü kavrar. Bu öğrenme çok boyutlu bir öğrenmedir (Kırıçoğlu, 2005: 96).

2.2.5. Çocuk Resimlerinde Görülen Özellikler

Çocuk resmi, çocuğun duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araçtır. Her çocuk duygu ve düşüncelerini kendine özgü anlatım biçimi ile ifade eder; tüm çocukların yaptıkları resimler birçok yönleriyle ortak özellikler gösterir (Gürtuna, 2003: 95).

Genel anlamda bu ortak özellikler 2 ile 12 yaş grubu içinde çocukların zihinsel, bedensel gelişimleri, sosyolojik konumları ve işlenen konuların özellikleri anlamında doğal olarak bazı değişkenlikler gösterebilmektedir. Tamamen kendilerine özgü olan bu nitelikler aşağıda belirlenmiştir (Artut, 2009: 256). Buna göre;

Düzleme Özelliği: Düzleme özelliği; nesnelerin resim düzlemine yatırılarak gösterilmesidir. Düzleme, bir görüş noktasından değil de birçok görüş noktasından bakılıyormuşçasına nesnelerin çizilmesidir (Kırıçoğlu, 2005: 85)

En çok 5 ve 7 yaş grupları içinde görülen ve mekân kavramının temelini oluşturan bu özellikte çocuk, resmi yaptığı yüzeye uydurmaya çalışır. Burada nesnenin görüldüğü gibi değil, görülmesi gerektiği biçiminde algılanıp, çizme çabası söz konusudur. Yani düz bir yüzeyde resimlerde düz olarak yapılır mantığı içindedir. Örneğin, bir arabanın dört tekelinin gösterilmesi, figüranların sağ ve sola yatık olarak çizilmesi, bir masanın dört ayağının gösterilmesi gibi.

Resimleri genellikle ayakta, resmin etrafında dönerek ya da resmi kendi ekseninde döndürerek çizilir (Artut, 2009: 256).

Tanımlama Özelliği: Özellikle aynı yaş grubu içindeki bu çocukların çizimlerinde resminin konusunu oluşturan öğelere benmerkezci bir bakış açısıyla yaklaşır. Her olayı, konuyu kendi bakış açılarıyla değerlendirirler. İçgüdüsel etkiler görülür. Varlıkları gösterdiklerinden daha çok, bildikleri ve düşündükleri gibi çizerler (Artut, 2009: 256). Doğa ile ilgili resimler oluştururken gördüklerinin yanı sıra izlenimlerini, edindiği bilgileri, zihninde eksiklikleri tamamlayarak görmediği kısımları da resimlerine ilave ederler (Sezer, 2001: 17). Örneğin, bir ağacın kökleri, insanların dişleri (bunlar, saydamlık özelliği ile benzerlik taşımaktadır) ve bazı insanların profilden çizdikleri halde iki gözü göstermeleri gibi.

Yine bahçeli bir ev resmi yaptırılmak istendiğinde, bir evi çevresinde bulunması gereken ağaç, kedi, köpek, yol ve çiçeklerin resminde yer alması düşünülür (Artut, 2009: 256).

Boy Hiyerarşisi Özelliği: Çevresindeki gelişmelerden haberdar olan çocuğun hayal dünyası oldukça zengindir. Özellikle görsel materyallerden etkilenirler, TV,

bilgisayar onlar için son derece önemlidir. Aile, okul ve arkadaş grupları oldukça belirgin, önemli bir etken olarak görülür (Artut, 2009: 256).

Çocuk resimlerinde kendisini ilgilendiren, düşündüren, duygulandıran, önem taşıyan faktörler daima öncelik taşır. Örneğin, kendisini heyecanlandıran bir kahramanı, resim kâğıdının tam ortasında yer vererek görkemli, canlı bir şekilde çizer ve boyar (Yolcu, 2009:146).

Örneğin, Ali, çok iyi elama ağacına tırmanır, resminde elmaların hiçbir anlamı yoktur bundan dolayı resmin içinde yer almaz. Veya konu bir sınıf içi resmidir. Ayşe, öğretmenin giysisine hayrandır. Resimde giysinin ayrıntılarını işler, aynı konuyu işleyen diğer çocukların resimlerindeki nesnel sunum görülmez. Aksine sevdiklerini, sevmediklerini, kendi iç dünyasındaki duygusal bağları ve kendini kuşatan dünyayı betimler.

Bazı resimlerinde çizilmesi zorunlu fakat istemediği, hoşlanmadığı bir figürü resim kâğıdının köşesinde belli belirsiz, silik, gösterişsiz, küçük olarak ifade ederler. Bu özellikler daha çok sorunlu aile bireylerinin resimlerinin çizilmesinde netlik kazanabilmektedir (Artut, 2009: 256-257).

Saydamlık Özelliği: Saydamlık özelliği; aynı anda görülmesi mümkün olmayan şeylerin çocuk tarafından betimlenmesi esnasında görülen bir özelliktir (Yavuzer, 1998: 46-47).

Bu özellik belirli yaş gruplarında sıkça rastlanır (5-7). Resimlerinde kompozisyon onlar için önemli bir sorundur. Çocuk algıladığı biçimde tüm konunun detaylarını bir bütünlük ve şeffaflık içinde göstermeye çalışır (Artut, 2009: 257). Bir objenin arkasında ya da içinde bulunan ve görünmemesi gereken şeyler görüyormuş gibi çizilir. Evin hem dışı hem de içindeki eşyalar ve insanlarla içi aynı anda çizilir. Üstelik bunu görme şansı olmayan durumlar içinde kullanır (Yavuzer, 1998: 46-47).

En belirgin örnekler arasında; denizin dibi, yerin altı veya bir evin dıştan, camdan bir fanus gibi içindeki eşyaların betimlenmesi, hamile bir kadının karnında bebekle çizilmesi görülür(Artut, 2009: 257, Yavuzer, 1998: 46-47).

2.2.6. Görsel Sanatlarda Öğrenme

Beyin işlevini yerine getirişyle ilgili son araştırmalar gösteriyor ki, öğrenme süreci öğrenen kendi çevresinde, ortamında etkin kullanımı dikkate almalıdır. Eğitimciler öğrencilerin, öğretmenin içine bilgi boşaltabileceği boş kaplar olmadığı aksine öğrencilerin eğitsel eşitliğin etkin bir parçası olması gerektiği anlayışına ulaşmışlardır (Özsoy, 2003; 94).

Öğrenci Merkezli Öğrenme: Günümüz eğitim sistemlerinde öğrenci merkezli yöntem ve teknikler yeni bir paradigma oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin eğitimin hangi aşamalarında daha etkili ve verimli olduğu tartışılmaktadır. Özellikle literatürlerde konu alanları ve öğretim seviyeleri yöntem seçiminde etkili olmaktadır. Eğitim sistemleri öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye, bilgiyi ezberlemeden düşünmeye ve anlamlandırmaya doğru yönelmektedir (Korkmaz, 2007: 394).

Eğitimcilerin ders öğretimi programı yoluyla cevap vermeyi denemek zorunda oldukları soru, “bu öğrencilerin her birinin olabileceğinin en iyisi haline gelmesi için bilgiyi, yetenekleri ve motivasyonu geliştirmelerine nasıl yardım edilir?” sorusudur (Özsoy, 2003: 94).

Etkin (Aktif) Öğrenme: Aktif öğrenme genel anlamı ile öğrencilerin aktif olduğu öğrenme durumudur. Öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmektir. Ancak, öğrenenin, basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır (Kalem ve Fer, 2003: 3).

Aktif öğrenme sınıflarında, öğrencilerin proje ve küçük grup çalışmalarında bulunmaları sağlanarak önemli ölçüde kendi öğrenmelerini kontrol etme olanağı verilir (Aydere ve Matra, 2009: 139).

Aktif öğrenme “Etkin katılım” ilkesine dayanan ve ülkemizde “Ezbersiz Eğitim” Etkileşimli Eğitim adlarıyla da tanımlanan bir yaklaşımdır. 1986’da Thomas Good’un önerdiği aktif öğretim (Active Instruction) öğrencinin etkin katılımının yanı sıra etkili öğretmen sunumlarını, sorulara verilen etkili yanıtları da amaçlayan bir dizi öğretim yöntemlerini içerir. Öğrenciler sınıfta dinlemekten daha fazla şeyler yapmalıdırlar; okumalı, yazmalı, konuşmalı, tartışmalı, geniş yaşantıları ile bağlantılar kurmalı, edindiği bilgiyi günlük yaşamında uygulamalı ve problem çözmelidir (Kabaca, 2002: 3).

Etkin (aktif) öğrenme öğrencilerin görsel sanatlarla ilgili disiplinlerde profesyonellerin yaptıkları şeyleri yapmalarıdır. Öğrenciler sanat tarihinin bir parçası olarak sergiler oluşturabilirler, sanat eleştirisinin bir parçası olarak gazete makaleleri yazabilirler, estetik sorgularının bir parçası olarak bir tartışmayı yönetebilirler ya da sanat eserini yaratılmadan önceki araştırmayı yürütebilirler. Etkin öğrenme öğrencilere yeni konuları önceki bilgilerle ilişkilendirmede ve okul deneyimleriyle kendi çalışmaları arasında bağlantı kurmada yardımcı olur (Özsoy, 2003: 95).

Çocuk Gelişimine Uygunluk: Öğrenme etkinliklerinin her çocuğun gelişimine uygun olarak verilmesi gerekir. Viktor Lowenfeld ve Victor D’Amico gibi sanat eğitimcilerinden öğrenilen en önemli şeylerden biri, çocukların yetişkin davranışlarını taklide zorlanmaması gerektiğidir. Öğrenciler kendilerini kendilerine özgü sözcüklerle ifade etmede özgür hissetmelidirler. Yaratıcı ruh ve öğrenme aşkı eğitimcilerin gözetip geliştirecekleri onlara verilmiş kıymetli hediyelerdir.

Öğrenciler sadece sanatsal düzenleme öğeleri ve ilkeleriyle, beceri ve yeteneklerle, tekniklerle ya da sınıf disiplinlerinden herhangi birisindeki olaylarla yönlendirilmiş öğrenmeye odaklanmamalıdır.

Lowenfeld 1947’de yayımladığı Creative and Menal Growth adlı ders kitabı ile öğretmenleri öğrencilerine hazır örneklerden kopya yaptırmaktan uzaklaştıran, “özgün yaratıcı anlatım” diye adlandırıldığı uygulamalara yol açmıştır. Bu yöntemde öğrenci sanatı, yetişkinlere ait örneklerden çok onun kendi standartlarıyla yargılanmıştır. Lowenfeld bir sanat eserini değerinin, onu yapan kişinin tasarrufu ve ihtiyaçlarının bir ürünü olduğunu sezmiştir. Buna bağlı olarak ona göre, çocuk sanatı için önemli olan yetişkin bir kişinin gördüğü gibi dünyayı nasıl “doğru” bir biçimde

ifade etmeye yoğunlaşmak değil, bireyin eşsizliğini, benzersizliğini nasıl yarattığı olmalıdır (Özsoy, 2003: 95).

Beyin Tabanlı Öğrenme: Beyin tabanlı öğrenme kuramlarıyla ilgi, 1970 ve 1980’lerde, sol beyin, sağ beyin asimetrisi araştırması, popüler imgeleri yakaladığı zaman destek görmüştür. Okullar, sağ yarım kürenin uzaysal, ruhsal, paralel işlem yeteneklerini tercih eder görülmüştür. Betty Edward’ın Darwing on the Right Side of the Brain adlı kitabı “yarım küre” görüşlerinden yola çıkılarak hazırlanan eğitim programının bir örneğidir. Bunun gibi eğitime yönelik görüşler, kullanışlı iken, bilimsel bir durum olmaktan çok mecazi (metaforik) olarak en iyi kabul edilmişlerdir (Özsoy, 2003: 96).

Beyin tabanlı öğrenme, beynimizin nasıl doğal olarak öğrendiğini ileri süren sinirbilim araştırmalarına dayalı, geniş kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu teori şuna dayanmaktadır ki; biz gelişimin çeşitli basamaklarında insan beyninin fonksiyonu ve gerçek yapısını biliyoruz. Bu tip eğitim, öğretme ve öğrenme için biyolojik olarak bir çatı oluşmasını sağlar ve ortaya çıkan öğrenme davranışlarının açıklanmasına yardımcı olur. Bu bir meta kavramdır ki birçok teknikler içerir. Bu teknikler, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini öğrenmelerinde onlarla ilişki kuracak olan öğretmenlere yol gösterir. Kısacası, bu öğrenme yaklaşımında öğrenme esnasında beyinde cereyan eden fizyolojik tepkimeler göz önüne alınır ve bu tepkimelerin en kolay gerçekleştirilebilmesi için yöntemler geliştirilir (Kabaca, 2002: 3).

Yarım Küre ve Görsel Sanatlar: Beynimizin sağ ve sol yarım kürelerinin farklı işlevlere sahip olduğu bilinen bir gerçek olup her bir yarım kürenin farklı işlevleri vardır. Örnek olarak sol yarım küre sözel, mantıksal, matematiksel muhakeme, sözel bellek, yazma, konuşma gibi işlevleri yönetirken, sağ yarım küre de yaratıcı düşünme, sentez, duygusal tepkiler, sessel bellek, şarkı söyleme, müzik kulağı, hayal gücü, görsel okuma v.b. işlevleri kontrol etmektedir (Çuhadar, 2006: 492).

Yaşantı, deneyim edinmenin sağ tarzı/ sol tarzı ayrıca bir kişinin sanat eserini ve diğerlerini algılayış şeklini etkilemektedir. Sol yarım küreyi savunanlar sözel, doğalcı/mantıksal ve kavramsal/simgesel sanat alıntılarının tercih etmeye eğilimlilerken, sağ yarım küreyi savunanlar ise, sanat eserinde renge, soyutlamaya, anlatımcı biçimlere, gerçeküstücü (sürrealist) formlara ve dokusal duyarlıklara

(dokunma duyusuna) eğilim gösterirler (Özsoy, 2003: 98). Aşağıdaki tabloda sol ve sağ yarım kürelerinin özellikleri verilmiştir;

Tablo 2. *Sol ve sağ yarım kürelerin özellikleri*

Sol Yarım Küre	Sağ Yarım Küre
Sözel: Betimleme adlandırma için sözcüklerin kullanılması	Sözel olmayan: Nesnelerin çizgilerine, şekillerine, biçimlerine, renklerine ilgi duyma
Çözümsel (Analitik): Sıralı bir tarzla nesnelerin ortaya konulması	Sentezci (Global): Bütünü oluşturmak üzere nesnelere bir araya getirme
Simgesel: Bir şeye anlam vermek bir simge kullanılması	Benzer: Nesnelerin arasındaki benzerliği görme
Soyut: Aslın özün basite indirgenmesi	Somut: Nesnelere o anda oldukları gibi görme
Geçici: Zamanlama sistemini koruma; bir şeyi bir şeyden sonra yapma	Geçici olmayan: Nedenler ve durumlar temeline dayanma
Akılcı: Neden ve durumlara dayalı sonuca ulaşma	Uzaysal: Diğer çizgi, şekil ve renklerle ilgili olarak, çizgi, şekil ve renklerin bulunduğu yeri görme.
Sayısal: Hesaba katmada sayıların kullanılması.	

Görsel sanatları kapsamayan birçok okul yaşantıları sol- beyin işlevleriyle ilgilenmektedir. Görsel sanatlarla ilgili deneyimler, çoğunlukla, doğal olarak sağ beyinde olduğundan dolayıdır ki, bu tür deneyimler büyümede, yetişmede, gelişmede ve bireyin eğitiminde bir dengeyi sağlamakta, bunlara okul müfredat programında oldukça fazla gereksinim duyulmaktadır. Bu alanda araştırmalar yapan Robert Masters

ve Jean Houston, teşvik edici bir görsel sanatlar programına bir çocuğun girememesinin onu “sistematik bir biçimde içinde dünyayı anlayabileceği yollarından birçoğunun koparılması” demek olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenme Stili: Dunn ve Dunn (1993)’ e göre öğrenme tipi her bireyin yeni ve zor bilgiye ya da beceriye yoğunlaşırken, onu uygularken, özümserken ve hatırlarken seçtiği yoldur.

Dunn ve Dunn (1974)’ göre öğrenme tipleri ile ilgili sınıflamada öğrenme tipleri bireylerin kişisel ve biyolojik özelliklerinin gelişimini temel almaktadır (Gürgen, 2010:16).

Öğrenme stilleri her öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenirken kendine özgü ve farklı olarak kullandığı yollardır. Dunn&Dunn Öğrenme Stilleri Modeli 5 faktör ve buna bağlı 20 elementten oluşur. Bu elementler birbiri ile sarmal bir ilişki içerisinde. Her bireyde bu elementlerin özellikleri farklı baskınlıklarda görülebilir. Bazı faktörler eğitim-öğretim yaşantısını dolaylı yoldan etkilerken bazı faktörler ise doğrudan etkileyebilir (<http://www.ogrenmestilleri.com/bose/ogrenme-stilleri-nedir> 1 Şubat 2011’ de alınmıştır).



Şekil 2. Dunn Öğrenme Tipleri Modeli Kaynak (Dunn, 1996, Akt. Gürgen, 2010:16).

Çevresel Etmenler:

▪ **Ses Tercihi:** Bireylerin öğrenirken sesli ya da sessiz ortamı tercih etmelerini ifade eder. Bazıları sesli ortamlarda rahat çalışabilirken bazıları da sessiz ortamlarda daha verimli olmaktadır.

▪ **Işık Tercihi:** Bireylerin öğrenirken parlak ya da loş ışıklı ortamı tercih etmelerini ifade eder. Kimileri az ışığın olduğu loş ortamlarda iyi öğrenirken kimileri de parlak ışıklı ortamlarda daha iyi öğrenmektedirler.

▪ **Isı Tercihi (Temperature Preference):** Bireylerin öğrenirken ılık ya da serin ortamları tercih etmelerini ifade eder. Kimileri sıcak veya ılık ortamlarda iyi öğrenirken kimileri de sıcak ortamlardan rahatsız olur ve serin ortamlarda iyi öğrenirler.

▪ **Düzen Tercihi (Design Preference):** Bireylerin öğrenirken masada, sehpa, kanepede, oturarak, uzanarak vb. çalışma tercihlerini ifade eder. Bazıları masa başında oturarak çalışırken rahattır, bazıları kanepede uzanarak çalışır ve bazıları da bir yere yaslanarak kendilerini rahat hisseder ve öğle daha verimli çalışır (Gürgen, 2010; <http://www.ogrenmestilleri.com/bose/ogrenme-stilleri-nedir>).

Duygusal Etmenler:

• **Güdülenme Tercihi (Motivation Preference):** Bazı bireyler kendi kendilerini güdüler, bazıları bir akranı tarafından güdülenir, bazıları kendinden daha büyük kişiler tarafından güdülenir. Bazı bireyler ise ödülle güdülenmektedirler.

• **Kendini Verme Tercihi (Persistence Preference):** Bazı bireyler öğrenirken veya bir iş yaparken kendilerini o işe verebilir, dikkatlerini toplayabilir ve sebat ederler. Bazı bireyler ise öğrenirken öğreneceği materyale, çalışırken yaptıkları işe kendilerini veremez ve dikkatlerini toplayamazlar. Bu tür bireyler yaptıkları işten çabuk sıkılarak aralıklı olarak çalışır ve sebat etmezler.

• **Sorumluluk Tercihi (Responsibility Preference):** Bazıları öğrenmelerinde ya da bir iş yaparken sorumluluk almayı tercih eder ve küçük yönlendirmeler beklerken, bazı bireyler ise bağımsız çalışmayı tercih eder, erken sorumluluk almaktan kaçınırlar.

• **Yerine Getirme (Yapı) Tercihi (Structure Preference):** Bazı bireyler kabul edici bazıları da reddedicidir (Gürgen, 2010; <http://www.ogrenmestilleri.com/bose/ogrenme-stilleri-nedir>).

Sosyolojik Tercihler:

▪ **Tek Başına Olmayı Tercih Etme (Self Preference):** Kimisi çalışırken, öğrenirken tek başına olmayı tercih eder, kimisi de başkalarıyla çalışmaktan hoşlanır.

▪ **Eşle Olmayı Tercih Etme:** Öğrenme sırasında bazıları ne grupta çalışmayı ne de tek başına çalışmayı sever. Bu tür insanlar yalnızca bir arkadaşıyla beraber çalışmayı tercih ederler.

▪ **Grupla Olmayı Tercih Etme:** Bazı bireyler takımın elemanı olarak grupta çalışmayı tercih ederler.

▪ **Yetişkinle Olmayı Tercih Etme (Adult Preference):** Bireyin çalışırken bir yetişkinle, anne-babası, öğretmeni vb kişilerle çalışmayı kabul etme ya da reddetmesini ifade eder.

▪ **Çeşitliliği Tercih Etme (Varied Preference):** Bazıları çalışırken belli yollar ve kişiler seçer ve işlemleri takip ederken bazıları da her tür insanla ve farklı yollarla çalışmayı tercih eder (Gürgen, 2010; <http://www.ogrenmestilleri.com/bose/ogrenmestilleri-nedir>).

Fizyolojik Etmenler:

▪ **Duyusal Tercih (Perceptual Preference):** Öğrenirken farklı duyu organlarını tercih eder. Örneğin bazı bireyler görsel, bazıları işitsel ve bazıları da kinestetiktir (dokunarak, yaparak öğrenenler).

▪ **Yeme-İçme Tercihi:** Öğrenirken, çalışırken bazı bireyler bir şeyler yemeyi, içmeyi tercih ederler. Örneğin sakız çiğneme, soğuk ya da sıcak bir şeyler içme, çerez türü şeyler atıştırma gibi.

▪ **Zaman Tercihi:** Bireyler çalışırken günün farklı bölümlerini tercih ederler ve bu zamanlarda daha kolay öğrenirler. Örneğin çalışmak için kimileri sabahın erken saatlerini, kimileri gecenin geç saatlerini ve kimileri de öğleden önce ya da sonralarını tercih eder.

▪ **Devingenlik Tercihi:** Bireylerin çalışırkenki harekeli ya da hareketsiz olma durumlarını tercih etmeleridir. Bazıları çalışırken saatlerce oturduğu yerden kımıldamadan rahatlıkla kalabilirken bazı bireyler ise sağa sola dönerek ya da gezerek çalışırlar.

Psikolojik Etmenler :

▪ **Bütünü ya da Ayrıntıyı Tercih Etme:** Bazı bireyler öğrenme materyalini ya da konuyu bir bütün olarak ele alır. Bu bireyler “sonuçla” ilgilenirler ve tümdengelimcidir. Bazı bireyler ise öğrenme materyalini ya da konuyu parçalara bölerek ele alırlar ve analiz ederler. Bu tür bireyler parça parça ilerleyerek bütüne ulaşma eğilimindedirler ve tümevarımcıdırlar.

▪ **Beyin Yarıkürelerini Tercih Etme:** İnsan beyni sağ ve sol olmak üzere iki yarı küreden oluşur ve bazı bireyler sağ yarıküre bazıları da sol yarıküreyi daha fazla tercih ederler. Sol yarıküreyi kullananlar analitik ve sıralı öğrenmeye yatkınken, sağ yarıküreyi kullananlar global ve anında öğrenmeye yatkındır.

▪ **Birdenbire Karar Verme ya da Üzerinde Düşünmeyi Tercih Etme:** Bazı bireyler bir konu hakkında çabucak, sonuçları fazla irdelemeden hızlı bir şekilde karar verirken bazı bireyler de üzerinde enine boyuna düşünerek, bütün alternatifleri değerlendirerek yavaş karar verirler (Gürgen, 2010; <http://www.ogrenmestilleri.com/bose/ogrenme-stilleri-nedir>).

Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen öğrenme stilleri modeli her bir bireyin biyolojik ve gelişimsel özelliklerinde tek olduğu teorisi üzerine inşa edilmiştir. Öğrenciler, en iyi, bireysel olarak farklı yollarla öğrenirler. Öğrenme ve öğretimde üretimci bir yaklaşımda, öğrencilerin hangi yolla öğrendiği belirlenmelidir. Daha sonra bu bilgi, öğrencilerin bireysel öğrenme tercihleri ya da stilleri ile uyumlu öğrenme durumları düzenlemek ve öğretim işlemlerini planlamak için kullanılmalıdır (Hasırcı, 2005: 34).

2.2.7. Görsel Sanatlar Dersinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Her bireyin sanat eğitimi alıcısı olduğunu düşündüğümüzde, yetenekleri, ilgi ve kapasiteleri farklı olduğuna göre tek bir öğretim yönteminden bahsetmemiz yanlış olur. Öğretilenin, öğrenen kişide davranış değişikliği yapması ve kalıcı olması açısından, öğretmen alan bilgisi ve formasyonunu kullanarak hangi yöntemleri kullanacağına karar verir. Aşağıda öğretmenler tarafından en çok dikkate alınan öğretim yöntemlerinden bazıları verilmiştir.

Kolaydan Zora Yöntemi: Basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ilkesine bağlı olarak geliştirilen bu yöntemde, daha sağlam ve etkin olacağı inancıyla önce çocuğun yakın çevresinden sanat eğitime başlanır. Çocuğun bildiği, tanıdığı, tecrübe edindiği nesnelere ve yakın çevresinden edindiği izlenimlere yola çıkılarak sanat eğitime başlamak, bu yöntemin ilkelerindedir (Topçu, 2008: 20).

Başlangıçta çocukların, kolay, içgüdüsel çizgilerden başlayarak karışık biçimleri daha kolay irdeleyecekleri varsayılıyordu. Oysa çocuk-doğa ilişkileri yalnızca çizgisel bir anlayışla değil, doğanın algılanış biçimi ve bu algıların çeşitli sentezlerinin ortaya konusu ve yorumlarıyla ancak bir eğitim değeri ortaya çıkarma amaçlarına dönüktür. Bu nedenle, sanat ve iş eğitiminde amaçlanan yere varmanın bu yöntemle de gerçekleşmeyeceği bazı eğitimcilerin eleştirileriyle vurgulanmıştır.

Bu anlamda göz ardı edilmemesi gereken önemli bir nokta ise ilk ve ortaöğretimde sanat dersleri konuları genellikle birbirinden farklı teknik ve uygulamalar şeklinde yürütülmektedir. Örneğin bir gün suluboya ise bir başka gün el becerilerine dayalı üç boyutlu (kesme, ölçme, yapıştırma vb.) etkinlikler şeklindedir. Bu anlayış bir ölçüde öğrencilerin ilgilerini yüksek tutabilir. Ancak anlamlı bir sanat öğretimi sistematik, disiplinli, aşamalı bir öğrenme sürecini gerektirir. Dolayısıyla verilen konu ve tekniklerin kavratılmasında ilkesel, anlamlı bir ardılığın olması gerekmektedir (Artut, 2009: 135).

Kopya Yöntemi: 19. yüzyıldan itibaren hızla gelişmeye başlayan sanayi ve endüstrileşme hareketlerine paralel olarak tercih edilen bir sanat eğitimi yöntemidir. Artan ihtiyaçları karşılamaya yönelik çabuk, kolay, doğru çizimler oluşturma, bu yöntemin temel yaklaşımıdır. Bu amaçla; karelere bölerek, doğrudan doğruya ya da noktalarla kopya yapma, bu yöntem içinde üç tür anlayışı oluşturmaktadır. Böylelikle, endüstrinin gerek duyduğu biçimler kopya yoluyla hızla çoğaltılmış ve yayılmıştır. Öğrenmenin taklit yoluyla oluştuğunu söyleyen eğitimcilerin açtığı yolda, sanat eğiliminde de kopya yoluna başvurulmuş fakat bire bir denilebilecek (her ne kadar bire bir kopya mümkün değilse de) bir kopya uygulaması, çoğu çevrelerce haklı olarak eleştirilmiştir. Çünkü yaratıcı davranışa ihtiyaç duyulmayan böyle bir uygulamada, yaratıcılığı geliştirme amacı güden sanat eğitime herhangi bir katkı sağlanamazdı. Kopya çağdaş sanat eğitiminde öğrenmeyi güçlendiren bir yol olarak yer alır. “Sanatların doğadan çok kendilerinden önceki sanatlara çok şey borçlu olduğu”

savından hareketle yapılan araştırmalar öğrenmenin yalnız modelden değil, resimlerden, fotoğraflardan yararlanılarak gerçekleşebileceğini ortaya koymuştur (Topçu, 2008: 19).

Her ne kadar bazı eğitimciler kopyanın gerekli olduğunu, öğrenmenin taklit yoluyla oluştuğunu ve sanat eğitiminde kopya çalışmalarının her aşamada gerekli olduğunu ileri sürenler çıksa da günümüz sanat eğitiminde kopya; sanatsal öğrenmeyi geciktiren, zorlaştıran, gelecekte yaratıcı, özgün çabalar içinde başarılı olmaya taklit eğilimli, kendine güvensiz bireylerin yetişmesini olanaklı kılabilir (Artut, 2009: 137).

Kopya sanat eğitiminde bir amaç değil, bir araç, bir yoldur. Her araç gibi bilgili öğretmenler elinde yerinde kullanılırsa değiştirici, geliştirici ve hatta yeteneği olanlarda gelişimi hızlandırıcı olabilir (Kırışoğlu, 2005: 200).

Bellek Yöntemi: Bilindiği gibi bellek “yaşananları, öğrenilen konular, bunların geçmişle ilişkilerini bilinçli olarak zihinde saklama gücü”dür. Çevreyle ilişki kuran birey, duyu organları yoluyla algılarının bir kısmını zihninde bilinçli olarak saklar ve zamanı geldiğinde ya da ihtiyaç duyduğunda bunları kullanır. İşte, bellek eğitimi yöntemi, amaçlı olarak bellekte depolanan ve kullanım için hazır halde tutulan izlerin, çocuğun sanatsal yaratıcılığında kullanılmasını hedefleyen bir yöntem olarak ortaya atılmıştır (Topçu, 2008: 20).

Öğrencilerin katı kurallarla sınırlandırılması yerine, belleğini harekete geçirerek ondan faydalanması öne sürülmüştür. Pestalozzi'nin, 19. Yüzyıl ortalarında ileri sürdüğü “öğrencinin çizdiği geometrik şekiller, ölçü gibi katlıklardan uzak tutulması gerekmektedir, öğrencinin yaratıcılığı, çevreyi tanınması bu yöntemle bağımlıdır, öğrenci bu yüzden sevdiği, bildiği, tecrübe sahibi olduğu, belleğindeki konularla resim yapmalıdır” görüşü ile bellek eğitimi yöntemini savunmuştur.

Leonardo da Vinci bu konuda, bellek üzerine “birçok insanın görmeden baktığını, hissetmeden dokunduğunu, dinlemeden duyduğunu ve düşünmeden konuştuğunu söyler” düşüncesini dile getirmiştir (Artut, 2009: 138).

Soru- Cevap: Anlamayı kontrol etmede başvuru olan önemli bir tekniktir. Sorular tüm sınıfa yöneltilmeli, öğrencilere sorunun cevabını düşünmeleri için yeterli zaman verilmelidir (MEB, 2007: 134). Bu anlayışa göre öğrenciler düşünme alışkanlığı

kazanır, farklı görüşlere saygı duymayı, dinlemeyi, konuşmayı ve tartışma becerilerini geliştirirler. Özellikle sanat derslerine ilişkin kuramsal boyutların tartışılmasında, açıklanmasında, analizinde etkili bir yaklaşım olarak düşünülebilir (Artut, 2009: 135).

Tartışma: Bir grup öğrencinin, belli bir konunun kavranması amacıyla, ele alınan konuyu karşılıklı görüşler, fikirler, eleştiriler üreterek, kapsamlı ve ayrıntılı olarak irdelemesidir. Öğrencileri belli bir konu üzerinde düşünmeye yönlendirmek, konu ile ilgili anlaşılmayan noktaları aydınlığa kavuşturmak, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini öğrenmek ve yeni öğrendikleri bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılabilir (MEB, 2007:135). Öğrencilerin estetik gelişimlerine katkıda bulunmak adına görsel sanatlar öğretmeni grupları tartışmalara yönelterek tartışma sonucunda birbirinden farklı düşüncelerin ortaya çıkmasına aracı olabilir. Öğretmen, öğrencilerde ulaşmak istediği hedefleri gerçekleştirebilmesi için aşama aşama belirli bir plan dahilinde olmalıdır (Artut, 2009: 136).

Müzikli Yöntem: Müzikli yöntemin ilk ortaya çıkışı 1927'dir. Bu yıllarda Almanya'da uygulanmaya başlayan bu yöntemin özü, imgesel çağrışımlar yaptırmak, kişinin iç dünyasını harekete geçirerek duygularının gelişmesine yardım etmek, anlatımlarına yaratıcı etkinliklerle fırsat vermektir. Önceleri merkezinde müzik olmak üzere, yaratıcı güç ve yetilerin gelişimi ve korunmasına yönelik olan bu anlayışın, daha sonraki yıllarda ve bir süre için plastik sanatlar eğitimiyle kaynaştığı görülür. 1945 yılından itibaren başlayan bu kaynaşma ve bütünleşmeyle müzikten bu amaçla yararlanılmaya çalışılmıştır (Topçu, 2008: 21).

Genellikle müzik dinletilerek yaptırılan çalışmalarda, yaratıcılığın geliştirilmesi esas alınır. Sesler çocuğun yaratıcı gücünü zorlayarak, renk ve şekillere dönüştürülerek anlaşılır (seslerin görselleştirilmesi). Müzik ile motive olarak ritimler simgesel öğelere dönüştürülebilir. Bu yöntem uygulanmasında uygun koşulların çok iyi hazırlanması gerekmektedir. Dinletilecek müziğin seçimi, öğretmen ve öğrencilerin konsantrasyonu, fiziki koşullar etkili olabilmektedir (Artut, 2009: 136).

Özellikle sözsüz (enstrümantal), çocuğun seviyesine uygun ve sanat değeri olan müzikler seçilerek dinletilmesi ve dinletilen müziğin sesinin yüksek olmamasına dikkat etmelidir. Bu yöntemin etkili olması için ayrıca, sanatsal çalışmaların gerçekleştirildiği ortam da önemlidir. Bu bakımdan, sınıf ya da işlik sanatsal

çalışmaları her yönden destekleyen çeşitli materyaller, ışıklandırma, havalandırma gibi etkenler, çalışmaya uygun bir şekilde düzenlenmelidir (Topçu, 2008: 21-22).

Proje Destekli Öğretim Yöntemi: Öğrencilerin ilgi çekici konu ve problemlerle uğraşmaya ve bunun sonunda özgün, yaratıcı ürünler oluşturmaya yönlendiren bir yaklaşımdır. Genellikle bireysel öğretim yaklaşımlarından biridir. Proje destekli öğretimin temel amacı öğrencinin problem çözme ve zihinsel gelişimini desteklenmektir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin bağımsız düşünebilen, karar verebilen, araştıran bir kişiliğe sahip olmasına ve kendi kendilerine öğrenebilmelerine olanak sağlar (Artut, 2009: 138-139).

Proje çalışması belli bir ders kapsamında (resim, müzik, iş eğitimi, hayat bilgisi vb. dersler) olabileceği gibi belli sınıflar ya da bütün okulun katılımı ile gerçekleştirilebilir. Bir proje çalışmasına başlamadan önce aşağıdaki hazırlıkların yapılması gerekir:

- Projenin amacı saptanır.
- Projeye uygun bir ad bulunur.
- Projenin amacını gerçekleştirmek için yapılacak etkinlikler planlanır.
- Projede çalışanlar aralarında iş bölümü yaparlar.
- Projenin başlangıç ve bitiş tarihleri saptanır.
- Projede kullanılacak yöntem ve teknikler kararlaştırılır.
- Projenin maliyeti hesaplanır.
- Proje yapılan ön hazırlıklara olabildiğince uyularak gerçekleştirilir.
- Sonuç bir rapor haline getirilir (Sezer, b.t: 15).

Bir yöntem olarak sanat eğitimi çalışmalarında “projeler ile işlenen tema’lar öğretmen adaylarına, sanat eğitimcisi olarak yaklaşım metodunu getirirken, neyi, nasıl öğreteceğini öğretip, grup çalışmalarının önemini ve burada ne öğretip, nasıl çalışacağını kavramasını sağlamaktadır. Bütün bu yöntemlerin uygulanabilmesi için; deneyimler, birikimler, donanımlı ortam ve özgür ortam diye belirlenen ön koşulların sağlanması gerekmektedir.

Deneyimler, Birikimler: Sanat eğitimcinin alanında çok iyi yetişmiş olması başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir.

Donanımlı Ortam: Binanın elverişliliği, araç, gereç, teknik ve teknolojik olanakların sağlanması sanatsal yaratmayı olumlu ölçüde etkileyen faktörlerdir.

Özgür Ortam: Her çeşit olasılığı araştırmaya imkan tanıyan, her çeşit düşünme biçimine olanak veren, eleştiriye açık özgür bir ortamda, özgür yaratma gerçekleşebilir (Topçu, 2008: 25-26).

Yaratıcı Drama: Her çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güçleri, fantezileri serbest hale getirmesi, açığa çıkarması ve geliştirmesidir (Önder, 1999: 71). Öğretimde yöntem, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine rehberlik sürecidir. Başka bir deyişle öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Drama öğrenim stratejisinin birçok müfredat programlarına uyarlanabileceğini ortaya koymuştur. Bütün öğretmenler dramayı bir miktar kullanmak zorundadırlar. Örneğin, soru sormada, grup içi organizasyonları sağlamada, öğrenim alanlarını seçmede, derse katılmayan öğrencileri harekete geçirmede, düzeni sağlamada drama en etkili yöntemdir.

Bu yöntem, öğrencinin anlama ve anlatma yeteneklerini, kişiliğini daha çok geliştirir. Dramatizasyon bir yöntem olarak baktırarak değil, yaptırarak öğretim demektir (Topçu, 2008: 27).

Resim-iş derslerinde görsel bir iletişim ve ifade aracı olarak eğitici, yaratıcı dramının etkisi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu önem öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesiyle anlam kazanır. Yaratıcılığın ve hayal gücünün (imgelem) geliştirilmesinin belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda en önemli faktör oyunlaştırmadır, dramadır. Dramanın eğitsel amaçla geliştirilmesinde önceden hazırlanmış belli bir metin (senaryo) yoktur. Tanımlanmak istenen konu kendiliğinden, içgüdüsel olarak gelişir. Bu ortamda öğrenci bütün duygularını harekete geçirerek edilgen durumdan kurtulabilir. Drama, öğrencinin görme, algılama, imgelem, tanımlama, aktarma, beceri ve sorgulama gibi birçok becerisinin geliştirilmesine olanak sağlar (Artut, 2009: 138). Dramanın yararları ise şöyledir; öğrenme hızlanır, ilgi uyandırır, güdüleyicidir, unutmayı azaltır ve etkin katılımı özendirir (Tan ve diğerleri, 2003: 76).

2.2.8. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi

Uzun yıllar sanatın öğretiminde uygulama (sanat yapma) tek çalışma alanı olarak bilindi. Çocuk bol ve çeşitli araç ve gereçle uğraşırsa yaratıcılığı gelişir, kendini anlatır, kimliğini bulur, dengeli olur görüşü sanat eğitiminde yaygındı. Çocuğun bu etkinlikler içinde kendi kendine geliştireceğine olan inanç nedeniyle de, dışarıdan öğretim anlamında herhangi bir etki sanat eğitiminde hep bir engel olarak görüldü. Bu öğretim anlayışında uygulama etkinlikleriyle öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ve gelişebileceği kabul görmekteydi. Dolayısıyla öğrenci ihtiyacı olduğunda, gerekli yönlendirme ve desteği alamamaktaydı. Öğrenci yalnızca uygulama alanına yönelik çalışmalarla yaratıcılığını geliştirebilmesine karşın, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik gibi kuramsal alanlarda kazanılması gereken bilgi ve deneyimden yoksundu. Sanat eğitiminin bilgiye, araştırmaya, sezgiye ve sorgulamaya dayalı düşünsel yönü eksik kalmaktaydı (Kırıçoğlu, 2005: 119).

Çoğunlukla eğitimciler, uygulamalı çalışmaların görsel algı gelişimi ve duygusal ayırimsama süreci ile gelişebileceğini savunuyorlardı. 1960'lı yıllarda sanat eğitimine yeni bir bakış açısı getirilerek o yıllarda ilk kez sanatın öğretiminden söz edilmeye başlandı. Bu bilişsel yaklaşım daha sonra sanat eğitiminde disiplin odaklı programları gündeme getirdi (Artut, 2009: 252).

1980 yılında, Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan Getty Sanat Eğitimi Merkezi sanat eğitimi üzerine yapılan araştırma ve uygulama çalışmalarını incelemeye başlamıştır. Bunlardan yola çıkılarak temelini sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve uygulamalı çalışmaların oluşturduğu dört disiplin alanını kaynaştırmayı amaçlayan bir yaklaşım 1982 yılında kabul edilmiştir. Kabul edilen bu sanat eğitimi öğretim yöntemi "Disiplin Temelli Sanat Eğitimi" (Discipline Based Art Education) veya "Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi Yöntemi" olarak adlandırılmıştır. Bu öğretim yöntemiyle sanat tarihini, eleştiriyi, estetiği ve uygulamayı birleştirerek yani kaynaştırarak sanat eğitiminin hedeflerine ulaşmak amaçlanmaktadır (Özsoy ve Şahan, 2009: 209).

Çok alanlı sanat eğitimi yöntemi, sanat eğitimini sadece teorik bilgiyle ya da sadece uygulamayla sınırlandırmayan bir konu üzerinde tek yönlü düşünmeden ziyade farklı bakış açılarının oluşmasını amaçlayan bir yöntemdir. ÇASEY'e dayalı olarak

hazırlanan bu programın asıl etkili yönü; öğrenciye sanat eserini üretme, tanımlama, yorumlama ve analiz imkânını sağlayarak sanat eseri olgusuna düşünsel boyutta da bakabilmeyi öğretmesidir (Alakuş, 2005).

ÇASEY, öğrencilerin kendi düşüncelerini ve hislerini farklı yollarla dışa vurabilecekleri bir eğitim sistemidir. Öğrenciler kendi dünyalarında olup bitenleri bazen konuşarak bazen yazarak anlatmaya çalışmaktadırlar. ÇASEY sayesinde bu duygularını dil bilgisi kullanmadan da farklı yöntemlerle anlatabileceklerini öğrenmektedirler. Böylece öğrenciler kendi yaratıcı zekâlarına güvenmeyi öğrenirken, bazı duyguların veya problemlerin (okul, arkadaşlar ve yakın çevre ile ilgili olanlar, v.b.) ifade edilmesinde farklı yöntemlerin olabileceğini görmektedirler. Bu, öğrencilerin birden çok cevabın olduğu karar ortamlarında ilgili durumlarda karar vermekten korkmayan ve kendilerine güven duyan bir davranış kazanmalarını sağlamaktadır (Gökay, 2005: 76).

ÇASEY’i oluşturan dört disiplin; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, uygulamadır. Her biri ayrı ayrı anlatılarak anlaşılabilir.

2.2.8.1. Sanat Tarihi

Kültür mirası olarak adlandırılan eski eserlerin, tanıtılması ve öğretilmesi ile uğraşan bilim dalına "sanat tarihi" denir. Biçimsel olarak “Sanat Tarihi” bir sanat yapıtının, sanatçının ve yapıtla ilişkili öteki bilgilerin incelenmesidir. Sanat tarihi, yapıtın yaratıldığı ortama bağlıdır ve yaşanan sosyo-kültürel düzen içinde yaratma sürecinin ve sanat yapıtının araştırmasını kapsar (Özsoy, 2005: 58).

Sanat tarihi belki diğer alanlardan daha çok, öğrencilere ve yetişkinlere görsel dünyayla ilgili bilgiler verir. Kleinbauer’e göre (1989) sanat tarihi, algıyı keskinleştirir ve arındırır. İnce farklılıkları görebilme kabiliyetine ulaşmayı sağlar. Sanat tarihi öğrencilere idrak etmeyi, görsel ifadeleri ve onların ilişkilerini meydana getiren öğeleri anlamayı öğretir. Ayrıca sanat tarihsel bilgiler öğrencilerin seçmesine, reddetmesine, faydalı kavramsal araçları elde ederek imgesel güçlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Plehanov’a göre bir sanat ürününü yargılarken, onu çağının koşulları içine yerleştirmeli ve aceleye getirilmiş genellemelerden kaçınmalıyız. Sanat ürünleri

insanın toplumsal ilişkilerinden doğduğuna göre, bir sanat ya da edebiyat yapıtının tam olarak anlaşılabilmesi için her şeyden önce sanatçının içinden geldiği toplumsal ve sosyal psikolojiyi bilmek gerekir. Sanat olayı, kendi başına var olamaz, toplumun içinde doğar, toplumun bir ifadesidir (Özsoy ve Şahan, 2009: 209-210).

Sanat tarihi tek başına diğer alanlardan kopuk olarak öğretilemez. Öğrenimin gerçekleşmesi ve öğrenme isteğinin taze tutulması için öğrenciye sanat tarihi etkili öğretim taktikleri ile verilmelidir. Yakın çevre ve yakın çağ ilkesi sanat tarihi eğitimi amacına ulaştıracak ilkelere dendir. Yakın çevre, ilgiyi sürekli canlı tutar, gerçek yapıtların çevrede bulunmasıyla bu kültürel varlıkların tarihsel ve sanatsal değerlerini öğrenci daha somut olarak kavrar. Geçmişin nesnel olarak öğretimiyle sanat yapıtı inceleme birleşerek sanat tarihi kuruluktan kurtulmuş olur. Yakın çevrede bulunan yapıtlardan hareket edilerek öğrenilen bir sanat tarihi aynı zamanda öğrenciye sanatta sürekliliğin bir gelişme değil bir değişme olduğunu da kavratacaktır (Kırıçoğlu, 2005: 138).

Sanat tarihi çalışması, kişinin kendi kültürü ve dünya kültürel mirası hakkında bilgi ve inceleme yapmasının, öğrencinin sanata değer vermesinin ve anlamasının yanı sıra, karmaşık görüş açılarına hoşgörüyü geliştirir. Sanat tarihi araştırmasıyla bağlantılı olarak öğrenciler küresel olduğu kadar kendi kültürlerindeki sanat eserlerini incelemeye ve araştırmaya ihtiyaç duyarlar. Çünkü sanat eserleri geçmişin evrimsel kayıtlarıdır. Eğer bunlar geçmişin anlaşılmasını geliştiremezlerse, günümüzün anlaşılmasına hiç yardımcı olamazlar demektir. Sanatın incelenmesi yoluyla öğrenciler kendi ulusal özelliklerini ve kültürel ilkelerini öğrenebilirler. Bilinmektedir ki sanat eserleri ulusal değerlerin ifadesini en iyi şekilde iletirler. Öğrenciler böylece, düzenlilik-düzensizlik, oranın gerekliliği, üstün yeteneğin teşviki ve sanat eserleri yoluyla erdemin ve kederin takdir edilmesi gibi insanın doğasının karmaşıklığını da öğrenebilirler (Özsoy, 2003, s.173).

2.2.8.2. Sanat Eleştirisi

Sanat yapıtlarının tanımlanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi görevleri bulunan sanat eleştirisi, bu çözümlemeyi daha çok tarihsel koşullar içinde yapar. Sanat eleştirisi, sanatın iç anlamı üzerine bilgi vermek ve böylece sanatın değerini ve anlamını artırmak ve sanata yansımış olan sosyal ve kültürel değerleri

aydınlatmak için insanları sanatla ilgili bilgilendirmeye ve eğitmeye çabalar (Özsoy ve Şahan, 2009: 210).

Sanat eleştirisi çalışması, kişinin sanat hakkında onun özgünlüğüne yönelik içsel ipuçları araştırması, bilgi ve incelemeyi seçer. Sanat eleştirisi, betimleme, çözümlene, yorumlama ve yargı olmak üzere dört aşamada gerçekleşir. İnce ayrıntıların farkına varmak, iyi ve doğru yargıya varmak ve gereken yeni ilişkileri kurmak için bu basamaklar yoluyla yapılan eleştiri, görsel okuryazarlığı ya da algıyı içine alır. Sanat eleştirisi çalışması ayrıca dışsal ipuçlarını ya da sanat eserlerinin içeriğine yönelik ilgileri kapsar. Son olarakta, sanat eleştirisi öz değerlendirme yapmak ve sanat eserlerinin karşılaştırılması için kullanılır.

Eleştiride esas alınması gereken dört aşama dört temel soru ile ilişkilidir.

- Eserde neler görüyorsun? (Betimleme)
- Bu şeyler nasıl bir araya gelmiş? (Çözümlene)
- Sanatçı ne söylemeye çalışıyor? (Yorumlama)
- Bu çalışma hakkında ne düşünüyorsun? ve Neden? (Yargı)

Bu sorular çocuğa eser karşısında basit, onun anlayacağı şekilde sorulmalıdır. Sorular sınıfa yöneltilmeli, cevap için süre tanınmalıdır. Çünkü çocuklar hem soruyu algılayacak hem de eser üzerinde değerlendirme yapıp onu sözle anlatmaya çalışacaktır. Bu, onlar için zor gibi görünmesine karşılık dil, inceleme, yorumlama ve algı gelişimini sağlama için idealdir. Eleştiri aşamasında sorulan sorular, dört aşamayı içerir. Çocuk bu dört aşamayı tamamlayarak sonunda bir yargıya varır. Bu, onun eser hakkındaki görüşüdür. Bu aşamalar kısaca şöyledir:

Betimleme: Bir şeyi göz önünde canlandıracak biçimde tanımlamadır. Tanımlamada ilk koşul, yapıta uzun süre ve dikkatli bakmaktır. Yapıt daha önce görülmüş olsa bile bu bakış ilk kez görüyormuşçasına dikkatli olmalıdır (Kırıçoğlu, 2005: 133-135). Tanımlamalar önemlidir, çünkü izleyicilerin neyin fark edilip, neyin fark edemediği konusundaki bilgilendirmeleri içerir. Tanımlamalar yorumlamaların temelini oluşturur. Eğer tanımlamalar doğru değil ya da yeterli değilse, yorumlar zarar görür, hedefine ulaşamaz (Artut, 2009: 241).

Yapıtta yer alan her nesne betimleme kısmında belirlenir. Daha sonra eserdeki renk, biçim ve doku gibi sanatsal elemanların betimlenmesi istenir. Öğrencinin yaşına göre sorulan sorular eğitimci tarafından ayarlanır. Bu şekilde verilen cevaplarla öğrencinin sanatsal düzenleme elemanlarını bilme düzeyi de saptanmış olur. Bu kısımda sadece görülenler üzerinde durulur. Herhangi bir yorum yapılmaz (Kırıçoğlu, 2005: 133-134).

Çözümleme: Hiçbir sanat yapıtı; betimleme, tasarlama, araştırma ve inceleme yapılmadan hayata geçirilemez. Önce tasarlanan konunun geniş bir ön analizi yapılır. Yapıtın oluşturulmasında kullanılacak, yöntem, teknik, araç gereçler ve süresi belirlenir. Tasarlanan yapıtın diğer benzer yapıtlarla olan bağlantıları araştırılır, tikel yapısı tartışılır, sınıflandırılır ve organize edilir. Tüm bu ve benzeri analizlerden sonra toplanan veriler sonucunda bir bütünlük (sentez) oluşturularak yapıtın sanatsal dili belirlenmiş olur (Artut, 2009: 241).

Öğrencilerin, sanatsal düzenleme elemanlarından sonra, sanat ilkelerini bilme düzeyinin de ölçülebileceği bu aşamada öğretmen öğrenciyi sorularla yönlendirebilir. Sorular esere göre farklılık gösterir. Resim, heykel ya da mimari bir eser için farklı sorular ve farklı sanat ilkeleri önem taşıyabilir. Eserin ait olduğu dönemin özelliklerini taşıması o dönemin sanatsal özelliklerinin belirlenmesi açısından soruları da değiştirir. Sorular önemsenen ne ise ona yönelik hazırlanmalıdır (Kırıçoğlu, 2005: 133).

Yorumlama: Yorumlama, eserden anlam çıkarma ve eseri başlı başına anlamaya yönelik bir süreç olup, özellikle duygusal bağlantılar, semboller, çağdaş ve tarihsel anlam ve yorumlardan ibarettir (Alakuş, 2004: 215).

Yorumlama aşamasında öğrenciler, sanat eserinden hangi iletiyi aldıklarını bulmaya çalışırlar. Fakat bu yorumlar öğrencilerin bilgi birikimlerine göre değişebilir, değiştirilebilir (Boydaş, 2004: 11) .

Öğretmen sorduğu sorularla öğrencinin yorumlamasına yardımcı olabilir. İlk etapta kısa olan cevaplar sorularla daha derin ve geniş bir hal alır. Yorumlama eser inceleme sayısı arttıkça deneyim halini alarak gelişme gösterir. Öğrenci vermesi gereken bir cevap olmadığını sadece kendi fikrinin önemli olduğunu fark ettikçe

yorumları özgünlük kazanır. Yorumlar, derinlikli, ilginç, bilgilendirici, mantıklı ve elbette yerinde olmalıdır. Sanatçının anlatmak istedikleri, iletisi yorum içinde yer alır. Buna yapıtın içeriği de denir. Yapıtın içeriğinin algılanması ussal, duysal bir çaba gerektirir. Eğer bu yorum başarı ile biterse sonuç çok sevindirici olur (Kırıçoğlu, 2005: 134).

Yargı: Yargı, sanat eleştirisinin en son evresini oluşturur. Önceki evrelerde elde edilen ya da belirtilen görüşler sonunda bir değerlendirmenin yapılması, eser hakkındaki yargıyı oluşturacaktır. Betimleme ya da çözümleme, sebep olarak geriye bakar; yargı ise ileriye dönüktür (Yolcu, 2009).

Yargılama ilgili eserin neden ünlü olduğu, niçin güzel olduğu veya değerli olduğunun kesin bir yargı ile ifade edilmesidir. Bir sanat nesnesinin veya herhangi bir olayın neden sanat olarak kabul edildiğini açıklayabilmek için bazı beğeni ölçütleri veya sanat kuramlarına ihtiyaç duyulur (Alakuş, 2004: 215).

Burada ilgilenilen yargı, elbette profesyonel anlamda olmayıp, çocuğun zihinsel gelişimine uygun olacaktır. Yargılamada, sanat eserinin hangi kurama yakın olduğu ortaya çıkacaktır. Bunlar; taklitçi ya da yansıtmacı kuram, biçimci kuram, dışavurumcu kuram ve işlevselliktir. Bu sanat kuramların içerikleri aşağıdaki gibidir:

Taklitçi ya da Yansıtmacı Kuram: Sanatçı ana temayı doğru ve kesin bu biçimde tanımlamaya çalışır; olay, insan ve nesnelere.

Biçimci Kuram: Sanatçı alışılmışın ve görülenin dışında sanat elemanları; çizgiler, şekiller, renkler, uzam kullanır.

Dışavurumcu Kuram: Sanatçı ruh durumu ya da simgeleri vurgular. Langer sanatın insan duygularının nesnelleştirilmesi olduğunu söyler.

İşlevsellik: Sanatçı yapıtında, dinsel, eğitsel ya da bir ilkeyi yayma açısından yararlı bulunduğu durumları açıklamayı amaçlar (Özsoy, 2005: 70).

2.2.8.3. Estetik

Estetik kavramı, duygu ve düşünce yoluyla bir şeylerin farkına varma olarak tanımlanmaktadır (Tuna, 2007: 125).

Bugün estetik bilimciler genel eğitimle sanatın en ilgili olduğu alanları, sanatı tartışırken kullandığımız sözcükleri, sanatı tanımlamak ve yargılamak için uygun yollarla ilgili teoriler, sanatta doğanın karşılığı, sanatta yaratıcılık ve sanatın toplumdaki rolü gibi konulara eğilmektedirler.

Marilyn Galvin Stewart (1995) ‘Estetik ve Sanat Müfredatı’ adlı yazısında Disiplin temelli sanat eğitimi içerisinde estetiğin yerine ve önemine değinmiş, geçirilen bu süreç boyunca önemli bir öğenin; öğrencilerin öğrendikleri şeylerin gördükleri kadar basit olmadığını anlamaları olduğunu belirtmiştir. Yine estetik eğitimi ile öğrenciler başkalarının görüşleri üzerinde dikkatle düşünerek ve dinleyerek öğrenirken, çocuklar dünyaya daha az dogmatik yaklaşabilmektedirler (Özsoy ve Şahan, 2009: 210-211).

Estetik çalışma, genel anlamda sanatın doğası, şahsı, işlevleri; sanatçı kimdir, sanatın kökeni nedir (yaratıcılık) ve değeri nereden gelmektedir (kişisel ve toplumsal tercihler) gibi konularda bilgi vermeye ve inceleme yapmaya yöneliktir. Bu, kişinin kendi toplumunda sanatı anlama ve sanatın katkısına eleştirel tepkide gelişmeyi ve farklı düşüncelere, imgelere ve birçok farklı kültüre ait nesnelere hoşgörüyü gerektirir. Bu amaçla estetik “Bu sanat mıdır? Sanat ne işe yarar?” gibi belli başlı soruları yönlendirir (Özsoy, 2003: 172).

Sanatçı yapıtını oluştururken düşünülerini, imgelerini, duygularını anlatmak için bir bütünlük yaratırken kaygısı güzelliiktir. Salt sanatçılar değil, izleyiciler ve estetikçiler de bir yapıtta güzeli ararlar. (Kırıçoğlu, 2005: 139) Estetik, bir problemin tartışma ve sorgulama ile özünü ortaya çıkarma yöntemi olarak görüldüğünde estetik inceleme şeklinde bir anlam alır. Estetik inceleme, “Sokratik” yöntemi, yani sistematik ve mantığa dayalı bir yapı izleyebilir veya serbest tartışmalarda çok daha etkili olabilir. (Alakuş, 2002: 94).

Estetik duygu her çocuğun ruhunda olan bir olgudur. Çocuklarda bu olgunun hatırlanıp beş duyusunu kullanarak özgürce araştırıp inceleme yapabileceği ve estetik

duyunun hissedilebilmesine yönelik deneyimler yapabileceği bir çevre sağlanarak bu duygu geliştirilebilir.

Gelişen estetik duyu, estetik deneyim haline gelir. Estetik deneyim doğrudan yarara yönelik pratik deneyimlerden ayrılır. Estetik deneyimde güzellik kişiyi etkisi altına alır. Estetik deneyim tıpkı sanatsal deneyim gibi belirli duysal, duygusal ve ussal birikim ve çaba gerektirir. Bu birikim ve bilgi estetik deneyimi sıradan olmaktan çıkarır. Sonuçta nesnenin estetik boyutu kişiyi sarar (Kırışoğlu, 2005: 140).

2.2.8.4. Uygulama

Uygulama, düşünmeyi, algılamayı, hissetmeyi, hayal etmeyi ve önemli olarak da aktiviteyi (etkinliği) içeren bir dizi insani yöntemleri gerektirir. Bu yöntemlerle alıştırmayı yapmak çocukların gelişimine katkı yapar; incelikli yargıyı ve eleştirel duyarlılığın ihtiyacı olan günümüzün karmaşık görsel uyarıcıları ve çeşitli iletişim araçlarıyla anlaşılmasına önderlik eder. Sanat üretimi sürecinde kişisel duygular ve bunların idraki kritik roller oynar. Bunlar etkinliğe doğru kuvvetli yönelimi sunar; düşünce ve üretim sürecine rehberlik eder ve başarıyı ölçer.

Bu deneyimler sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik süreçlerle birleştiğinde, genel anlamda ilerlemiş bir algı, öğrencinin sonraki çaba ve öğrenmelerini teşvik edecek “kendine güven” duygusu ile sonuçlanmaktadır (Özsoy ve Şahan, 2009: 211).

Bu alan görsel sanatların okul düzeyinde yapılabilecek bütün çalışmalarını kapsar. Bu çalışmalarda bilgi, beceri ve ustalık deneyimlerle alıştırmalarla elde edilir. Buradaki bilgi kuramsal öğreti malzemesi olmaktan çok, her çalışma sonunda öğrencide oluşan niteliksel birikimdir (Kırışoğlu, 2005: 121).

San (1985), yaratıcı sürecin tamamlanması için ortaya bir ürünün çıkması ya da bir düşüncenin görünür, işitilir, dokunulabilir, okunabilir, sergilenebilir, dolayısıyla anlaşılabilir ve kavranabilir olması gerektiğini, ortaya çıkan düşüncenin uygulanabilmesinin ise yaratıcı yetinin güçlenmesi için de gerekli olduğunu savunmaktadır.

Sanatsal çalışmalarda ürün üzerine sıklıkla ifade edilen; önemli olanın çalışmanın mükemmel olması değil, sürecin eğlenceli olması ve öğrencinin bu süreçte

haz almasıdır. Çünkü sanat kendi kişisel deneyimlerimizin bir sonucudur (Özsoy ve Şahan, 2009: 211).

Sanatsal uygulama çalışması yeni bir eğilim değildir ama öğrencinin sanat yetenekleri, problem çözme yaklaşımları ve ayrıca anlamlı işaretlerle iletişim kurmak için gerekli tasarım yetenekleri hakkında bilgi ve anlayış getirmesi için hala önemlidir. Atölye uygulamaları “Sorun nasıl çözülür? Bu dikkatlice nasıl yapılır? Bu en iyi nasıl düzenlenir?” gibi soruları sorar (Özsoy, 2003: 173).

Nitelikli sanat programında öğrenciler, algısal, yorumsal ve çözümsel yetilerini geliştirirler. Görsel imgelerle anlam bulmayı öğrenirler. Sanat eserlerinin estetik niteliğini tespit etmeyi öğrenirler. Görsel sanatların dilini doğru kullandıkları için fikirlerini de eksiksiz ifade ederler. Estetik yargılara varmak ve savunmak için yetilerini geliştirirler. Nitelikli sanat programında öğrenciler kendi kültürlerinin temel teşkil ettiği geniş kültürel yapıyı anlar ve bu yapıya daha duyarlı hale gelirler. Nitelikli sanat programı öğrencilere düşünce, heyecan ve değerlerini görsel biçimde ifade etmede sanatsal düzenleme ilke ve elemanlarını nasıl kullanacaklarını öğretir. Ayrıca başka sanatçıların eserlerinde ifade ettikleri fikir, değer ve heyecanlarını anlamada sanat ilke ve elemanları ‘nasıl’ okuyacaklarını öğretir. Öğrenciler sanatçıların biçimsel nitelikleri nasıl kullandıklarını öğrenirler. Bu öğrenme onların eser üretmede karşılaştıkları problemleri çözümlenmede yardımcı olur (Boydaş, 2004: 11).

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, bu araçların geçerlik ve güvenilirlikleri, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılmıştır. Bu kapsamda nicel veriler elde edebilmek için deneysel desenlerden kontrollü son-test modeli kullanılmış, nitel veriler elde edebilmek için araştırmacının gözlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma ile ilköğretim 3.Sınıf düzeyi görsel sanatlar dersinde renk bilgisi konusunun Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ve Çoklu Zeka Kuramı ile desteklenmiş Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ile öğretilmesinin öğrenci tutum ve performansları üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramı ile desteklenmiş Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ile hazırlanmış ders öğretim planı, (Ek-1) kontrol grubuna ise Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ile hazırlanmış ders öğretim planı (Ek-2) uygulanmıştır. Kullanılan ölçek, tutum ölçmekte yaygın olarak kullanılan likert tipi ölçektir. Performans değerlendirme için sınıf içi gözlemlerle doldurulacak değerlendirme formundan yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ili merkezde bulunan Özel Ankara Maya İlköğretim Okuludur.

Araştırmanın örnekleme ise, 2010-2011 eğitim öğretim yılı, Özel Ankara Maya İlköğretim Okulu 3. Sınıflarından şans yoluyla belirlenen 3-A ve 3-C sınıfı öğrencileridir. 3-A sınıfı öğrencileri kontrol grubu, 3-C sınıfı öğrencileri ise deney grubunu oluşturacaktır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından veri toplama aracı olarak Renge İlişkin Tutum Ölçeği hazırlanmıştır.

Tutum Ölçeği: Bir ders veya konuya karşı olumlu tutum, karşılık verme isteği gösterme, bu istekten tatmin olma, olumlu bir yönü, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içermektedir (Özçelik, 1998:109). Başarı ile duyuşsal davranışlar arasındaki belli bir etkileşim ve tutumlarla başarı arasındaki anlamlı korelasyon, tutumların önemini ve okul programları içerisinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Alakus, 2002)

Bu araştırmada kullanılan ölçekteki önermeler ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Tutum ölçeği 31 önermeden oluşmaktadır. Ölçek içerisinde 1,2,3,8,9,13,14,15,12,18,19,21 ve 22. önermeler ters olarak sorulmuştur. Ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek için 92 kişi üzerinde yapılan pilot çalışma sonucunda 31 önermeye göre genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,938$ olarak yüksek bir değer bulunmuştur.

Tablo 3. *Pilot çalışmanın genel güvenilirlik analizi*

Güvenirlik katsayısı	Madde sayısı
,938	31

Tutum ölçeğinin madde silindiğinde güvenilirlik katsayılarını gösteren değerler tablo 4 de görülmektedir.

Tablo 4. Tutum ölçeğini oluşturan maddelerin iç tutarlık tablosu

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S_1	124,710	610,406	0,614	0,935
S_2	124,774	602,866	0,665	0,935
S_3	124,613	613,159	0,611	0,936
S_4	125,661	642,621	0,044	0,942
S_5	124,613	624,077	0,368	0,938
S_6	125,210	606,300	0,535	0,936
S_7	124,984	616,639	0,425	0,937
S_8	124,742	612,096	0,618	0,935
S_9	124,774	604,178	0,737	0,934
S_10	124,645	636,265	0,169	0,939
S_11	125,290	628,636	0,211	0,940
S_12	124,968	596,491	0,683	0,934
S_13	124,871	606,016	0,611	0,935
S_14	124,887	617,840	0,474	0,937
S_15	125,032	600,524	0,599	0,935
S_16	124,710	630,439	0,239	0,939
S_17	125,161	615,383	0,400	0,938
S_18	125,145	603,503	0,543	0,936
S_19	125,226	596,604	0,621	0,935
S_20	125,097	588,056	0,801	0,933
S_21	124,532	610,483	0,704	0,935
S_22	124,694	619,134	0,436	0,937
S_23	124,806	598,749	0,733	0,934
S_24	124,935	595,701	0,685	0,934
S_25	124,597	606,081	0,734	0,934
S_26	125,226	591,325	0,696	0,934
S_27	125,306	590,019	0,720	0,934
S_28	124,806	596,487	0,794	0,933
S_29	125,177	590,378	0,720	0,934
S_30	124,726	614,924	0,505	0,936
S_31	125,468	588,515	0,687	0,934

Tablo 4’de görüldüğü gibi 4,10 ve 11. sorular ölçeğin iç tutarlığını bozduğundan dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 5. Pilot çalışmanın genel güvenilirlik analizi (tekrarlanan)

Güvenirlik katsayısı	Madde sayısı
,946	28

Yeniden yapılan genel güvenilirlik analizi sonucunda $\alpha=0,946$ olarak yüksek bir değer bulunmuştur.

Tablo 6. Tutum ölçeğini oluşturan maddelerin iç tutarlık tablosu

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S_1	113,469	563,174	0,632	0,944
S_2	113,531	556,189	0,678	0,943
S_3	113,375	566,397	0,619	0,944
S_5	113,375	578,016	0,352	0,946
S_6	113,984	561,190	0,518	0,945
S_7	113,734	570,103	0,423	0,946
S_8	113,500	565,968	0,613	0,944
S_9	113,531	557,618	0,748	0,943
S_12	113,719	550,110	0,694	0,943
S_13	113,625	558,905	0,627	0,944
S_14	113,641	570,075	0,492	0,945
S_15	113,813	554,567	0,599	0,944
S_16	113,531	585,301	0,192	0,948
S_17	113,906	569,356	0,391	0,946
S_18	113,891	556,893	0,550	0,945
S_19	114,000	551,206	0,617	0,944
S_20	113,844	542,451	0,806	0,942
S_21	113,297	564,244	0,704	0,943
S_22	113,453	571,045	0,459	0,945
S_23	113,563	552,853	0,737	0,943
S_24	113,688	549,615	0,693	0,943
S_25	113,359	559,789	0,739	0,943
S_26	113,969	545,745	0,697	0,943
S_27	114,047	543,760	0,731	0,942
S_28	113,563	550,409	0,802	0,942
S_29	113,922	545,375	0,714	0,943
S_30	113,484	567,524	0,521	0,945
S_31	114,234	543,325	0,686	0,943

Yeniden tekrarlanan tutum ölçeğinin güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılığı olumsuz etkileyen başka bir madde olmadığından dolayı pilot çalışma 28 maddeden oluşmuş ve faktör analizi yapılmıştır. (KMO değeri=0,826; Barlett testi=1515,49)

Tablo 7. Tutum ölçeği faktör yapısı ve güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Maddeler	Faktör yükü	Varyans Oranları	Güvenirlik Katsayısı
Renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşımları	S_28	,831	43,281	0,931
	S_29	,777		
	S_19	,736		
	S_30	,724		
	S_27	,710		
	S_1	,698		
	S_26	,653		
	S_9	,652		
	S_3	,650		
	S_31	,634		
	S_20	,627		
	S_23	,562		
	S_2	,530		
	S_13	,492		
S_8	,490			
Renk konusuna ilişkin olumlu tutum yaklaşımları	S_24	,845	8,016	0,874
	S_21	,845		
	S_25	,795		
	S_18	,684		
	S_22	,616		
	S_12	,568		
	S_15	,551		
Renge ilişkin genel tutum yaklaşımları	S_6	,779	7,164	0,717
	S_7	,707		
	S_14	,683		
	S_5	,605		
	S_17	,576		
	S_16*			
Toplam varyans			58,461	

Yapılan faktör analizi sonucunda 3 faktör elde edilmiştir. Oluşan her faktör için güvenirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 8. Ölçeğin birinci faktörü için yapılan güvenilirlik analizi

Güvenirlik katsayısı	Madde sayısı
,931	15

Ölçeğin birinci faktörü için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda $\alpha=0,931$ olarak yüksek bir değer bulunmuştur.

Tablo 9. Birinci faktörü oluşturan maddelerin iç tutarlık tablosu

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S_28	58,041	191,568	0,856	0,921
S_29	58,438	189,139	0,723	0,924
S_19	58,493	192,726	0,634	0,927
S_27	58,521	187,670	0,768	0,923
S_30	57,877	202,998	0,575	0,928
S_1	57,918	201,521	0,616	0,927
S_2	57,959	200,762	0,573	0,928
S_3	57,918	200,576	0,638	0,927
S_8	58,041	201,707	0,598	0,928
S_9	58,014	200,569	0,645	0,927
S_13	58,110	201,043	0,545	0,929
S_20	58,342	188,923	0,790	0,922
S_23	58,055	196,997	0,664	0,926
S_26	58,329	192,724	0,678	0,926
S_31	58,740	188,945	0,668	0,926

Faktörün iç tutarlığını bozan madde olmadığından dolayı 1.faktör1,2,3,8,9,13,19,20,23,26,27,28,29,30,31. sorulardan oluşmuş ve “Renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşımları” olarak isimlendirilerek analizlerde kullanılmıştır.

Tablo 10. Ölçeğin ikinci faktörü için yapılan güvenilirlik analizi

Güvenirlik katsayısı	Madde sayısı
,874	7

Ölçeğin ikinci faktörü için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda $\alpha=0,874$ olarak yüksek bir değer bulunmuştur.

Tablo 11. İkinci faktörü oluşturan maddelerin iç tutarlık tablosu

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S_12	25,096	40,771	0,654	0,856
S_15	25,217	42,196	0,522	0,875
S_18	25,133	40,629	0,632	0,859
S_21	24,711	42,769	0,725	0,849
S_22	24,904	44,161	0,517	0,873
S_24	25,060	38,009	0,826	0,831
S_25	24,675	42,808	0,780	0,845

Faktörün iç tutarlığını bozan madde olmadığından dolayı 2.faktör 12,15,18,21,22,24 ve 25. sorulardan oluşmuş ve “Renk konusuna ilişkin olumlu tutum yaklaşımları” olarak isimlendirilerek analizlerde kullanılmıştır.

Tablo 12. Ölçeğin üçüncü faktörü için yapılan güvenilirlik analizi

Güvenirlik katsayısı	Madde sayısı
,695	6

Ölçeğin üçüncü faktörü için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda $\alpha=0,695$ olarak orta derecede bir değer bulunmuştur.

Tablo 13. Üçüncü faktörü oluşturan maddelerin iç tutarlık tablosu

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S_5	20,321	20,510	0,464	0,646
S_6	20,952	17,203	0,593	0,593
S_7	20,643	20,690	0,362	0,674
S_14	20,679	19,787	0,457	0,645
S_16*	20,488	21,843	0,236	0,714*
S_17	20,905	18,617	0,463	0,642

Ölçeğin 16. sorusu faktörün iç tutarlığını bozduğundan dolayı faktör yapısından çıkarılmıştır.

Tablo 14. Ölçeğin üçüncü faktörü için yapılan güvenilirlik analizi (tekrarlanan)

Güvenirlik katsayısı	Madde sayısı
,717	5

Tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda $\alpha=0,717$ olarak orta derecede bir değer bulunmuştur.

Tablo 15. Üçüncü faktörü oluşturan maddelerin iç tutarlık tablosu (tekrarlanan)

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S_5	16,059	16,556	0,409	0,694
S_6	16,682	13,100	0,598	0,614
S_7	16,376	15,309	0,458	0,676
S_14	16,412	15,340	0,466	0,673
S_17	16,635	14,473	0,451	0,681

Faktörün iç tutarlığını bozan başka madde olmadığından dolayı 3.faktör 5,6,7,14 ve 17. sorulardan oluşmuş ve “*Renge ilişkin genel tutum yaklaşımları*” olarak isimlendirilerek analizlerde kullanılmıştır.

28 sorudan oluşan tutum ölçeği kontrol ve deney grubundan oluşan 45 öğrenci üzerinde yeniden uygulanmıştır.

Tablo 16. *Tutum ölçeğinin genel güvenilirlik analizi*

Güvenirlik katsayısı	Madde sayısı
,912	27

45 kişiye uygulanan tutum ölçeğinin genel güvenilirlik analizi yapıldığında $\alpha=0,912$ olarak yüksek bir değer bulunmuştur.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak Non parametrik testlerden Mann Whitney U analizi yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4.BULGULAR

İlköğretim 3.sınıf Görsel Sanatlar Dersi “Renk Bilgisi” kazanımları doğrultusunda 45 öğrenci ile yapılan çalışmada, 22 öğrenci kontrol grubunu, 23 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Her iki grupta yapılan çalışmanın hedefleri aynı olup, 4saatlik teorik dersin ardından 2saatlik uygulama çalışması olarak planlanmıştır.

Kontrol grubunda izlenen ders planı ÇASEY ile hazırlanmış, deney grubunda ise bu yöntem ÇZK’na dayalı etkinliklerle desteklenerek öğrencilerin tutum ve performansları değerlendirilmiştir.



Resim:1 Henry Matisse- Müzik

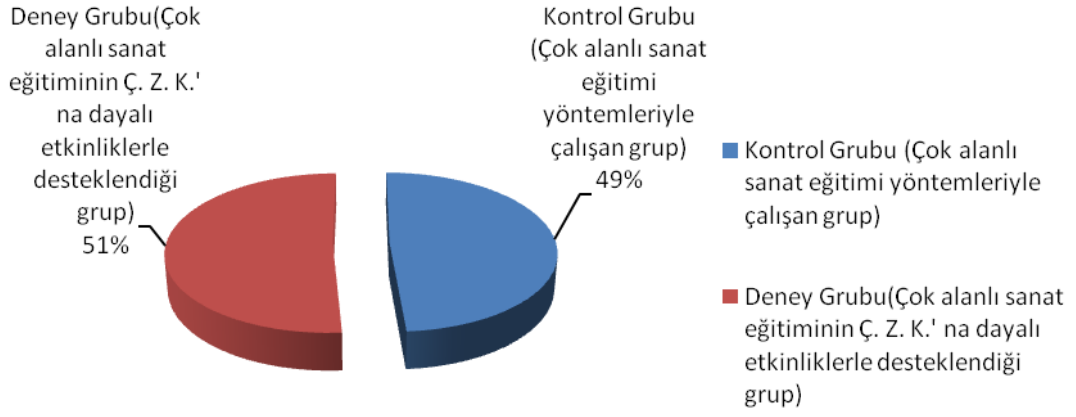
Araştırmaya konu olan yöntemin uygulanması esnasında Henry Matisse'in "Müzik" isimli tablosu seçilmiş, kontrol grubunda eserin incelenmesi MEB, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlananmış ve ÇASEY ile ders işlenmiştir. Deney grubunda da aynı eser üzerinden yola çıkılmış, ÇASEY ile işlenen ders ÇZK'na dayalı etkinliklerle desteklenmiş, 6 ders saatinin sonunda her iki gruba da tutum ölçekleri uygulanmıştır. Performans ölçmeye yönelik bulgular ve yorumlar araştırmacının gözlemlerine dayalıdır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup Ve Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 17. *Deney ve kontrol gruplarının dağılımı*

Grup	Frekans	Yüzde (%)
Kontrol Grubu (Çok alanlı sanat eğitimi yöntemleriyle çalışan grup)	22	48,9
Deney Grubu(Çok alanlı sanat eğitiminin Ç. Z. K.' na dayalı etkinliklerle desteklendiği grup)	23	51,1
Toplam	45	100,0

Deney ve kontrol gruplarının dağılımı Tablo 17'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 22'si (% 48,9) kontrol grubu (çok alanlı sanat eğitimi yöntemleriyle çalışan grup), 23'ü (% 51,1) deney grubu (çok alanlı sanat eğitiminin Ç. Z. K.' na dayalı etkinliklerle desteklendiği grup) öğrencileri olduğu görülmektedir.

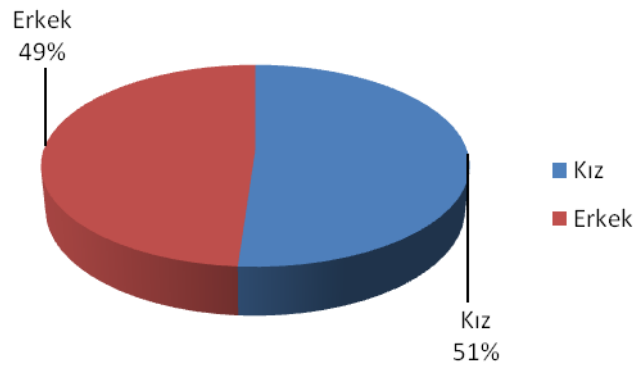


Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Dağılımı

Tablo 18. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	23	51,1
Erkek	22	48,9
Toplam	45	100,0

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 18'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların öğrencilerin 23'ü (% 51,1) Kız, 22'si (% 48,9) Erkektir.



Şekil 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 19. Araştırmaya katılan öğrencilerin çok alanlı sanat eğitimine yönelik tutumlarının grup değişkenine göre farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşımları	Kontrol Grubu (Çok alanlı sanat eğitimi yöntemleriyle çalışan grup)	22	3,482	0,850	93,000	0,000
	Deney Grubu(Çok alanlı sanat eğitiminin Ç. Z. K.' na dayalı etkinliklerle desteklendiği grup)	23	4,444	0,721		
Renk konusuna ilişkin olumlu tutum yaklaşımları	Kontrol Grubu (Çok alanlı sanat eğitimi yöntemleriyle çalışan grup)	22	3,587	1,034	106,500	0,001
	Deney Grubu(Çok alanlı sanat eğitiminin Ç. Z. K.' na dayalı etkinliklerle desteklendiği grup)	23	4,553	0,670		
Renge ilişkin genel tutum yaklaşımları	Kontrol Grubu (Çok alanlı sanat eğitimi yöntemleriyle çalışan grup)	22	4,182	0,780	158,500	0,025
	Deney Grubu(Çok alanlı sanat eğitiminin Ç. Z. K.' na dayalı etkinliklerle desteklendiği grup)	23	4,530	0,813		

Araştırmaya katılan öğrencilerin renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşımları puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=93,00$; $p=0,000<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubu öğrencilerinin renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşımları puanları, kontrol grubu öğrencilerinin renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşımları puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin renk konusuna ilişkin olumlu tutum yaklaşımları puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=106,50$; $p=0,001<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubu öğrencilerinin renk konusuna ilişkin olumlu tutum yaklaşımları puanları, kontrol grubu öğrencilerinin renk konusuna ilişkin olumlu tutum yaklaşımları puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin renge ilişkin genel tutum yaklaşımları puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=158,50$; $p=0,025<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubu öğrencilerinin renge ilişkin genel tutum yaklaşımları puanları, kontrol grubu öğrencilerinin renge ilişkin genel tutum yaklaşımları puanlarından yüksektir.

Tablo 20. Araştırmaya katılan öğrencilerin çok alanlı sanat eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşımları	Kız	23	4,066	0,884	220,000	0,452
	Erkek	22	3,878	0,962		
Renk konusuna ilişkin olumlu tutum yaklaşımları	Kız	23	4,167	1,080	214,500	0,370
	Erkek	22	3,991	0,895		
Renge ilişkin genel tutum yaklaşımları	Kız	23	4,504	0,618	214,500	0,363
	Erkek	22	4,209	0,959		

Araştırmaya katılan öğrencilerin renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşımları puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=220,000; p=0,452>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin renk konusuna ilişkin olumlu tutum yaklaşımları puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=214,500; p=0,370>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin renge ilişkin genel tutum yaklaşımları puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=214,500; p=0,363>0,05).

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

ÇASEY ve ÇASEY'nin ÇZK'na dayalı etkinliklerle desteklediği kontrol ve deney grupları, 4saatlik teorik dersin sonunda 2 saatlik uygulama yapmışlardır. Uygulamalar Henry Matisse'in "Müzik" resminden bir röprodüksiyon olarak planlanmış ve grup olarak çalışılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının her ikisi de 5'er çalışma yapmışlardır. Uygulama süresince her iki gruba da öğretmen tarafından müdahale ya da yönlendirme yapılmamıştır.

4.3.1. Kontrol Grubundan Elde Edilen Bulgular



Resim2. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (1)

Çalışmaya bakıldığında ilk dikkati çeken, fondaki yaprakların figürlerden ön plana çıkmasıdır. Kompozisyon kâğıda yerleştirilirken nesnelere arası oranlar dikkate alınmamış gibi gözükmemektedir. Dev yaprakların önünde, iki figüründe boyutları küçük kalmıştır. Soldaki figür oturur pozisyonda, gövdesi uzun, bacak boyu ise gövdesine oranla kısa resimlenmiştir. Figürün elleri de üç parmaklı çizilmiştir ve resmin aslına sadık kalınmamıştır. Bu anlamda gördüğü eli değil hayalindeki bir el imgesini çizdiği

söylenbilir. Gitar çalan kadın figüründe resmin aslına daha sağdık kalınmış, eller ve ayaklar sanatçının eserine benzetilmeye çalışılmıştır. Figürün elindeki gitar çok belirgin hatlara sahip olamamakla birlikte, resme dikkatli bakıldığında seçilebilmektedir. Resmin renklendirme aşamasında orijinale sadık kalınmış; ancak kartonun renginden de yararlanılmıştır. Bu yüzden resim bitmemiş hissi uyandırmaktadır. Fonda iki figüründe oturakları asıl resimde olduğu gibi çizilmiş ve boyanmış, nota kâğıtları ise doğru yerde, fakat çok küçük boyutta resmedilmiştir. Resmin geneline bakıldığında, en belirgin özelliği ise kompozisyonun hatalı yerleşiminden kaynaklanan boş alanların fazlalığıdır.



Resim3. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (2)

Kompozisyona bakıldığında iki figür, müzik defteri ve arkadaki bitkinin yaprakları seçilebiliyor. Figürlerin ne yapıyor olduğu da anlaşılakta. Figür boyları birbiriyle orantılı gözükmekte ancak sağ taraftaki figürün sağında bırakılan boşluk fazladır. Gitar çalan kadın figürüne bakıldığında, gitarın kalınlığı, düzleme özelliğinden kaynaklı, etrafında bir hare oluşturmuş gibidir. Müzik defterinde de bu özellik görünmektedir. Fondaki yapraklar, şekil itibariyle resmin aslıyla

örtüşmemekte, ancak sayı itibariyle eşittir. Yaprakların arasındaki boşluk siyahla boyanarak resme dâhil olmuştur. Renklendirme resmin aslına uygun yapılmış; ancak siyah minder, fondaki kırmızı kareli duvar resme dâhil edilmemiştir. Zemindeki sarı rengin, solda oturan figürden ayırt edilebilmesi için, sarı elbise ten rengiyle boyanmıştır. Resmin geneline hâkim olan görüntü boyamaların özensiz yapılmış olmasıdır. Bunun yanında şematik çizimlerde dikkati çekmektedir. İki figürün de başı elips şeklinde oluşturulmuş, baş - boyun ilişkisi doğru kavranmamıştır. Figürlerin elleri ise çizilmemiştir.



Resim4. *Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (3)*

Resme bakıldığında, birbiriyle alakasız gibi gözükken iki figür, figürlerin arasında geniş bir boşluk ve ayrı bir resmin parçası gibi gözükken yapraklar dikkati çekmektedir. Soldaki figürde hareket doğru yakalanmış, oturan bir figür olduğu belli edilmiştir. Gitar çalan kadınsa ayakta durur gibi gözükmektedir. Elindeki gitarında oranları yanlış görülmüş ve kadının kucağındaki duruş açısı önemsenmemiştir. Gitar çalan kadının oturağı çizilmiş, ancak resmin aslına sadık kalınmadan renklendirilmiştir. Sol taraftaki kadınsa oturduğu minder resme dâhil edilmemiş,

bunun gibi zemindeki ve arka plandaki detaylarda resimlendirilmemiştir. Resmin fonu düz kırmızı boyanmış, boyamalar da özensiz ve acele yapılmıştır. Resimde vurgu, tam ortada yer alan müzik defterindedir. Defter olması gerekenden daha büyük, ortadaki geniş boşlukta yer tutmaktadır. Renklendirmede resmin aslına sadık kalınmamış ve resmin orijinalindeki sarı-kırmızı, mavi- yeşil hâkimiyeti yerini kırmızı-mor tonlarına bırakmıştır. Üst kısımdaki yapraklarda hem şekil hem de form olarak resimden ayrı bir parça gibi gözükmektedir.



Resim5. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (4)

Çalışmada büyük bir alanı yeşil yapraklar kaplamakta, soldaki figür, gitar çalan figür, oturakları ve müzik defteri resimde yer almaktadır. Figürlerin birisi sol kenara, diğeri ise sağ kenara iyice yaklaşmış ve kâğıda oranla küçük resimlenmiş, dolayısıyla resmin ortasında büyük bir boş alan kalmıştır. Soldaki figürü çevreleyen kontur çizgisinin olmayışı, figürü ve hareketini seçmemizi zorlaştırmakta, gitar çalan figür ise koyu renklerle resimlendiği için daha çok göze çarpmaktadır. Sağdaki figürün oturağı şekil itibariyle verilmişse de, renklendirilirken düz kırmızıya boyanması, soldaki figürün arkasındaki duvarında düz kırmızı olması, figürleri kırmızı bir

boşlukta gibi göstermektedir. Bu kırmızı boşlukta, küçük, beyaz bir leke şeklinde müzik defteri yer almış; ancak aslına uygun resmedilmemiştir. Fondaki yapraklar detaylardan arındırılmış, yeşil lekeler üzerine sadece birkaç damar çizilerek yaprak formu verilmeye çalışılmıştır. Figürler kendi içlerinde doğruya yakın oranlara sahip, kâğıda oranlaya çok küçük resimlenmiştir. Gitar çalan kadın figüründe, gitar baskın bir obje olmaktan çıkmış, hem renk hem de şekil olarak sanatçının eserindeki gitara benzetilmeye çalışılmamıştır.



Resim6. Kontrol Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (5)

Bu çalışmada gözlemlenen en önemli özellik, sağdaki figürün olması gerekenden çok daha küçük resimlendiği, dolayısıyla resmin sağ tarafında büyük bir boşluk kalmış olduğudur. Bu sebeple resim henüz bitmemiş gibi gözükmektedir. Resmin zemininden ayrılan siyah bir alanda üç adet yaprak resmedilmiş, bunlar resmin aslına bakarak değil de, imgeden resimlenmiş gibidir. Yaprakların üçü de birbirinin aynı şeklindedir. Soldaki figürün başına oranla boynu çok ince çizilmiş, başı daireden, boynu, gövdesi ve bacakları dikdörtgenlerden oluşturulmuştur. Eller ise detaysız, bulut gibi resimlenmiştir. Figürün bir minderde oturduğu belli edilmiş, bu anlamda hareket

doğru kavranmıştır. Gitar çalan kadın figürü, lacivert elbisesiyle soldaki figürün hemen yakınında yer almış, ancak çok küçük resimlenmiştir. Bu figürde de hareket doğru verilmiş, oranlar ise hatalı görölmüştür. Baş, gövdeye oranla küçük çizilmiş, kollar da bacaklara oranla ince kalmıştır. Figürün oturur pozisyonda olduğu anlaşılmakta, elindeki nesnenin ne olduğu saptanamamaktadır. Zeminde yer alan ve anlatımı güçlendiren müzik defteri de yeşil bir üçgen içerisinde, beyazla kontur geçilmiş kırmızı bir kareden ibarettir. Dolayısıyla resmin konusunun ne olduğu anlaşılmamaktadır. Sağdaki figürün yüzünün resimlenmemiş olması ve oturduğu kırmızı koltuğun zemin rengiyle birleşmesi sebebiyle henüz bitmemiş gibi görölmektedir. Büyük alanlarda renkler aslına uygun boyanmış, detay gibi gözükken resim elemanlarıysa kırmızı büyük bir leke halinde boyanmıştır.

4.3.2. Deney Grubundan Elde Edilen Bulgular



Resim7. Deney Gurubunda Yapılan Resim alışması (1)

Henry Matisse'in "Müzik" resminden kopya edilen öğrenci çalışmasına bakıldığında, kompozisyondaki bütün imgelere yer verdiği gözlemlenmektedir. Resimde diğerine göre daha önemli olan "gitar çalan kadın" figürü yanındaki figürden yaklaşık üç kat büyük çizilmiştir. İki figürün de kendi içindeki oranları doğruya yakın olmasına rağmen, figürlerin birbiriyle orantısı doğru resimlenmemiştir. Resmin arka planındaki yapraklar 1/3'lik alanı kaplarken, öğrenci çalışmasında bu alan 1/6'lik az bir bölümü kaplamıştır. İki figürün arasında resmin orijinalinde olmayan, figür boylarından kaynaklanan bir boşluk oluşmuştur. Öğrenci grubu bu boşluğu boyayarak doldurmuştur. Çalışmada gerçek resimdeki renklere sadık kalındığı görülmektedir. Resimdeki bazı detaylar öğrenci çalışmasında yer almamıştır. Örneğin sanatçının resminde, arka plandaki kırmızılarda içinde yeşil detaylar öğrenci çalışmasında yoğun bir kırmızı olarak resimlenmiş, bu kırmızı lekenin üzerine beyazla dokular oluşturmuşlardır. Öğrenci çalışmasına ilk bakıldığında gitar çalan kadın figürü dikkati çekiyor. Gitar kadının elinde biraz küçük kalmasına rağmen, her iki figürde de hareketin doğru verildiği gözlemlenmektedir.



Resim8. Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (2)

Öğrencilerin çalışmasına bakıldığında İki figürün, arka plandaki yaprakların, nota kâğıtları gibi anlatımı kuvvetlendiren imgelerin tamamının resimlendiği görülmektedir. Resimdeki iki figüründe ayağa kalktığını düşünürsek “gitar çalan kadın” figürünün, diğer figürden daha büyük boyutta olduğu görülebilir. Minderde oturan ve diğerine göre daha küçük boyutlarda resimlenen figürün kendi içindeki oranlarına bakıldığında, doğruya yakın çizildiği, Önündeki nota kâğıtlarına küçük kaldığı gözlemlenmektedir. Resmin en önemli objesi olan “gitar çalan kadın” kendi içerisinde doğru oranları yakalayamamıştır. Figürün gövdesiyle bacak boyu, kollarıyla vücudunun oranı ve vücuduyla elindeki gitarın orantıları doğru görülmemiştir. Minderinde oturan kadının elleri resimlenmiş, gitar çalan kadınınsa elleri resimlenmemiştir. Fondaki yapraklı bölüm yeşil bir leke gibi resimlenmiş, üzerine siyah benekler koyularak yaprak şekli verilmeye çalışılmıştır. Yine de yapraklardan çok yeşil bir leke gibi gözükmektedir. Genel anlamda kompozisyona baktığımızdaysa gereksiz boşluklar bırakmadan resmin tamamlandığı gözlemlenmektedir.



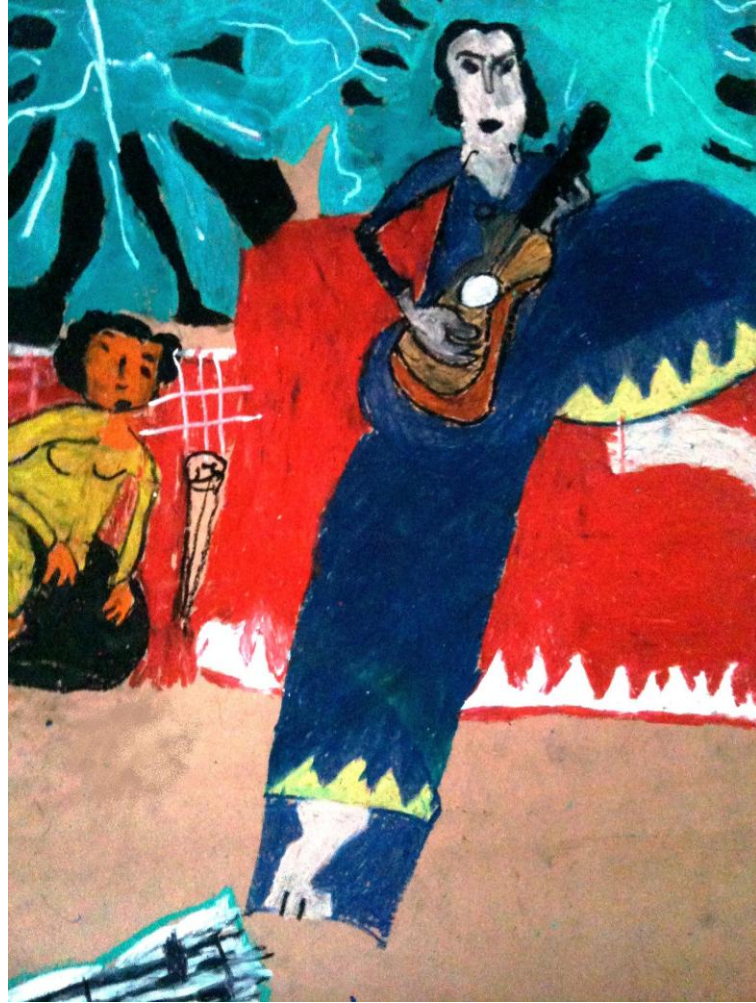
Resim9. Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (3)

Öğrencilerin yaptığı resme bakıldığında, kompozisyondaki iki figürün, anlatımı kuvvetlendiren nota kâğıtlarının, yer minderi, kadının arkasındaki yeşil sütun gibi detayların resimlendiği görülmektedir. Arka plandaki yapraklarsa sayıca azaltılmış ve detaysız resimlenmiştir. Resmin önemli figürü olan “gitar çalan kadın” diğerine göre daha özensiz ve detaysız resimlenmiş, hatta gitar çaldığı anlaşılmamaktadır. Resimdeki önemli figür minderde oturan kadın gibi görülmektedir. Bu figürün kendi içindeki oranları doğruya yakındır. Arkadaki gitar çalan kadın ise daha küçük resimlenmiştir. Renklendirmede orijinal resme sadık kalınmış, farklı renkler kullanılmamıştır. Resimdeki iki figüründe hareketi anlaşılabilir. Bu çalışmanın en belirgin özelliği soldaki figürün resmin vurgulanmak istenen yönü, sağdaki figürünse anlatımı destekler nitelikte gibi görünmesidir.



Resim10. *Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (4)*

Öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında gördükleri bütün imgeleri resimlemeye çalıştığı gözlenmektedir. Çalışmada figürlerin birbirleriyle oranları doğru kavranmış; ancak sağdaki figürün kendi içindeki orantısı farklı algılanmıştır. Gitar çalan kadının bacak boyu olması gerekenden daha uzun ve ince resimlenmiş, bacak boyuna oranla kolları çok kısa kalmıştır. Resimde gitar, önceden planlanarak resimlenmediği için mavi elbisenin üzerinde kaybolmuş gibidir. Çalışmanın renklendirilmesinde resmin orijinaline bağlı kalınmış, farklı renkler kullanılmamıştır. İki figürün arasındaki nota kâğıtları, kırmızı zeminden mavi üçgen bir formla ayrılmış alanda resimlenmiş ve ne olduğu tam olarak anlaşılmamaktadır. Yapraklardaki ve figürlerdeki hareket doğruya yakın gözlenmiş ve resimlenmiştir. Kompozisyon olarak kâğıda yerleştirmede oldukça iyi gözükmekte, biçimlerin boylarındaysa uzamalar gözlemlenmektedir.



Resim11. Deney Gurubunda Yapılan Resim Çalışması (5)

Öğrencilerin çalışmasında kompozisyonun, resmin orijinaline bağlı kalınarak oluşturulduğu ve farklı imgelerin resimlenmediği görülmekte, kompozisyonu kâğıda aktarırken, nesnelerin büyüklüğünden veya küçüklüğünden kaynaklı sorunlar yaşanmadığı gözlenmektedir. Biçimsel olarak önemli figürün, yani gitar çalan kadının, diğer figüre oranla büyük resmedildiği, figürlerdeki hareketinse resmin aslına uygun olduğu görülmektedir. Gitar çalan kadın figürünün ne yapıyor olduğu ilk bakışta anlaşılabilir. Figürün kendi içindeki oranları resmin aslına uygundur. Eller ve ayaklarda görüldüğü şekilde resimlenmiştir. Soldaki figüre bakıldığında, burada görünenden çok, öğrenci bildiği bir oturan kadın figürü resimlemiş, iki figürün ortasındaki müzik defteri de resmin sol alt köşesinde yer almıştır. Resmin fonunu oluşturan yapraklar olması gereken büyüklükte yani resmin 1/3'i oranındadır. Çalışmanın renklendirmesi aslına uygun yapılmış; ancak alt kısımda kartonun renginden yararlanılmıştır.

V. BÖLÜM

5.SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; ilköğretim okulları 3.sınıf öğrencilerinin Renk Bilgisi konusundaki kazanımlara yönelik tutumlarını Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi “ÇASEY” ve Çoklu Zekâ Kuramı “Ç.Z.K” ile desteklenmiş ÇASEY’ne göre hazırlanmış ders planlarıyla işleyerek tutum ve performanslarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu doğrultuda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırmada kontrol grubuna ÇASEY’e göre hazırlanmış ders planı, deney grubuna ise Çoklu Zekâ Kuramı ile desteklenen ÇASEY’e göre hazırlanmış ders planı derslerinde işlenerek renk bilgisi konusu öğretilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Deney grubunda yer alan öğrencilerinin renge ilişkin duygu ve duyarlılık yaklaşım düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubunda yer alan öğrencilerinin renk konusuna ilişkin olumlu tutum ve yaklaşım düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubunda yer alan öğrencilerinin renge ilişkin genel tutum yaklaşım düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Diğer bir ifade ile renk konusuna ilişkin tutum ölçeğindeki tüm boyutlarda Çoklu zekâ kuramı destekli uygulanan ÇASEY daha olumlu sonuçların oluşmasını sağlamıştır.

- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin renk bilgisine ilişkin tutumları öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamıştır. Diğer bir ifade ile gerek ÇASEY gerekse ÇZK destekli ÇASEY uygulamalarında öğrencilerin renk bilgisine ilişkin tutumlarında cinsiyetlerinin bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaptıkları resimlerdeki performanslar değerlendirildiğinde de ÇZK destekli ÇASEY'e göre işlenen grubu oluşturan deney grubundaki öğrencilerin performanslarının sadece ÇASEY'e göre işlenen grubu oluşturan kontrol grubundaki öğrencilerden, kompozisyon, renk, anatım ve biçimlendirme açısından daha nitelikli olduğu saptanmıştır.
- Deney grubundaki bütün öğrenciler kâğıtlarını dik konumda tutmuşlar ve kompozisyonu daha kolay yerleştirmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerse kâğıtlarını yatay konumda tutmayı tercih etmişler ve kompozisyonu doğru yerleştirememişlerdir. Deney ve kontrol grubuna ait bütün resimlerde, iki figüre ve fondaki büyük yapraklı bitkiye yer verilmiş, Figürlerin oturdukları zemin, arkalarındaki duvar gibi detayları resimlemekte ise deney grubunun daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir. Kontrol grubuna kıyasla, deney grubunun yaptığı çalışmalarda resimsel anlatım bütünlük içerisinde görülmekte, kontrol grubundaki figür ve objeler birbirinden daha kopuk durmaktadır. Kontrol grubunda çalışan öğrenciler, figür boylarından ve kâğıtlarının konumundan ötürü resimlerinde büyük boş alanlar bırakırken, deney grubunda böyle bir sorun gözlenmemiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler boş kalan alanları renklendirmekte zorlanmış, bu sebeple isteksiz ve özensiz boyamalar yapmışlardır. Her iki grupta resimlerini renklendirirken çoğunlukla resmin aslına sadık kalmışlardır. Figürlerin hareketlerini iki grupta doğruya yakın resmetmiş; ancak resmin konusunu oluşturan gitar çalan kadın figürünün çiziminde deney grubunun çalışmalarına bakıldığında gitarın daha belirgin resimlendiği görülmüştür. Her iki grupta da figürlerin kendi içlerindeki oranları doğruya yakın resmedilmiştir. Figürlerin kâğıda oranı ise deney grubunun yaptığı çalışmalarda, kontrol grubundan daha iyi kavrandığı gözlenmektedir. Her iki

grupta yaptıkları çalışmalarda, resmin aslına uygun olmayan yeni nesnelere çizmemiş ve kompozisyona uygun çalışmalar çıkartmışlardır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonucu çeşitli yollarla öğrendiği gerçeğinden yola çıkılarak, görsel sanatlar dersi öğretim etkinliklerinin bu farklılıkları içerecek nitelikte esnek olarak hazırlanması önerilmektedir.
- Diğer derslerde olduğu gibi görsel sanatlar dersinde de ÇZK destekli uygulamalara yer verilmesinin öğrencilerin ders başarısını arttırmada yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Daha etkili sanat öğretimi için ÇZK destekli olarak uygulanan ÇASEY ile öğrencilerin sanata daha olumlu yaklaşımları ve sevmelerinin sağlanması umulmaktadır.
- Uygulama yöntemleri gereği çoklu zekâ kuramı da ÇASEY’de çok çeşitli ders araç gereçlerine ihtiyaç duymaktadır. Bunların sağlanması halinde iki yöntemin birlikte uygulanmasıyla sanat eğitiminin hedeflerine daha çok yaklaşacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin zekâ, çoklu zekâ alanlarına yönelik olarak hizmet içi eğitimleri ile öğretmenlerin uygulamalara ilişkin tutumları olumlu yönde geliştirilebilir.
- Sanat eğitimcileri ve program geliştirme uzmanları tarafından ÇASEY ve çoklu zekâ kuramı uygulamaları üzerine örnek planlar hazırlanmalı, öğretmenlere sunulacak doğru uygulamalar yapmalarına ve tecrübe edinmelerine katkı sağlanmalıdır.
- Araştırmanın benzerleri görsel sanatlar dersinde yer alan diğer konular üzerinde de gerçekleştirilmesiyle araştırma sonuçlarından genelleme yapılmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alakuş, A. O. (2004). *Kuramdan uygulamaya sanat eseri eleştirisi. sanat eğitimi sempozyumu. resim-iş eğitiminde yeni yaklaşımlar.* (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Alakuş, A. O. (2005). *İlköğretim sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. çok alanlı sanat eğitimi.* Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Alakuş, A.O. (2002). *İlköğretim okulları 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarım konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle ve bu yönetime uygun düzenlenmiş ortamda uygulanması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alaz, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı destekli eğitimin dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-22 .
- Altuner, H. (2007). Türkiye’de sanat tarihi ve cumhuriyet’ten günümüze sanat tarihi eğitimi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 156-167.
- Artut, K. (2009). Sanat eğitimi. (6. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A.(2009). Eğitimde çoklu zekâ yansımaları ve görsel sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 52-62.
- Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Balcı, Y. B. (2005). *Estetik.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 5-12.

- Başbay, A. (2000). *Çoklu zekâ kuramına göre eğitim programları ve sınıf içi etkinliklerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilhan, D.Ş. (2008). Merkezden uzak bir ilköğretim okulunda sanat eğitimi sorunsalına uygulamalı bir yaklaşım. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-270.
- Boydış, N. (2004). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Buyurgan, S. U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Feryal Yayıncılık.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Dersal Yayınları.
- Bümen, N.T. (2004). Okulda çoklu zekâ kuramı. (3. Basım).İzmir: Pegem A Yayınları.
- Büyükalın Filiz, S. (2003). Çoklu zekâ kuramı. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, (1), 1-20.
- Çuhadar, H. (2006). Müziksel zekâ, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak. Denizli.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Duran, A. (2007). İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının gelişmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.e-sosder.com 6 (20), 208-220.
- Ersoy, A. (2002). *Sanat kavramlarına giriş*. İstanbul: Yorum Sanat.
- Gardner, H. (2004). Zihin çerçeveleri. (Çeviren: Ebru Kılıç.) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gökay, M.(2005). *İlköğretim sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

- Gündeşli, F. (2006). *Çoklu zekâ kuramı ve ilköğretim kurumlarının yönetim yapısına potansiyel etkiler*, Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürgen, L. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ile içinde bulunduğu sınıfın öğrenme tipinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 85-96.
- İflazoğlu, A. S. (2010). Polis meslek yüksek okulu giriş ve akademik başarı puanları ile çoklu zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 83-106.
- İlhan Çakır, A. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2),13-23.
- Kabaca, T. (2002). Yeni Gelişmeler Işığında Öğretim Stratejileri ve Matematik Öğretimi. http://tolgakabaca.pau.edu.tr/dokumanlar/Odev_Makale.pdf
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.
- Kanat, S. (2008). *Görsel sanatlar dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin erişisine ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi (malatya ili fatih ilköğretim okulu)*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kehnemuyi, Z. (2009). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*. (6. Basım). İstanbul: Yapıkredi Yayınları.
- Kılıç, Ç. (2002). Çoklu zeka kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine ulusal bir çalışma (sumit projesi). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (8).

- Kırışoğlu, O.T. (2005). *Sanatta Eğitim Gormek, ğrenmek, Yaratmak*. (nc Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin ğrenci goruşleri. *Selçuk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 393-402.
- Koşar, E. (2006). Türkçe derslerinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin ğretmen goruşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), 345-358.
- Koroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ teorisi tabanlı öğretimin ğrenci başarisına etkisi. *G, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 25-41.
- MEB. (2007). *Görsel sanatlar dersi ğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oral, B. (2004). Eğitimde oklu zekâ kuramları. *İnönü Üniversitesi. Eğitim Fakültesinde düzenlenen XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri*. Malatya: 6-9 Temmuz.
- nder, A. (1999). *Yaşayarak ğrenme için eğitici drama*. İstanbul : Epsilon Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2009). *Sanat eğitim ve bilim*. TOBB ET Fakültesi Güzel Sanatlar.
- Özsoy, V. ve şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde ğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205-227.
- Özsoy, V.(2005). *İlköğretim sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Varan Matbaacılık.
- Paktuna Keskin, S. (2009). *ocuk çizgilerinde çöp ocuk*. (3. Basım). İstanbul: Boyut Kitapları.

- Pekdemir, Z. D. (2011). Farklı türdeki ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 154-163.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci-yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. (2. Basım). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Seber, G. (2001). *Çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları*. (Geliştirilmiş 4. Basım). Ankara: Maya-Gen Eğitim Yayınları.
- Serin, A. Y. (2003). Çocuğun sanat eğitiminde 4–14 yaş gruplarına göre, aileye, eğitime düşen görev ve sorumluluklara eleştirel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), 5–9.
- Sezer, H. (2001). *İlköğretimde resim-iş eğitimi*. Ankara: MEB.
- Sezer, H. (b.t.). İlköğretimde Resim-İş Eğitimi
http://www.kartalram.gov.tr/SINIF_BRANS_OGRT/AKADEMIK_REHBERLIK/Moduller/Modul10.pdf
- Sivrikaya, A. H. ve Kaya, M. (2009). Çokluk zekâ kuramına dayalı öğretim yönteminin 6. sınıf öğrencilerinde beden eğitimi dersi başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 21-34.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi*. (Birinci Basım). (Çeviren: Azize Akın) . İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tabuk, M. ve Özdemir, A. Ş. (2009). Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 177-195.

- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçu, A. K. (2008). *Görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tuna, S. (2007). Estetik algı ve beğeni gelişimi açısından, ilköğretimde sanat eleştirisi öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 121-133.
- Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 1-12.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 41-47.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve Çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2007). *Resimleriyle Çocuk*. (XII. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, İ. (2003). *Bireyi tanıma teknikleri, psikolojik danışma ve rehberlik*. (Editör: Gürkan Can). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yılmaz G. (2002). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi vatan ve millet ünitesinde çoklu zeka kuramı'na göre geliştirilen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Yılmaz, M. G. (1998). *Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine göre ilköğretim II. basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi.

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.

Yücel, S., İnce, H. ve Oral, B. (2006). Diyarbakır'da değişik branşlardaki fen-edebiyat ve eğitim fakültesi mezunu biyoloji öğretmenleri ile biyoloji öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 31-46.

EKLER

EK	SAYFA
EK I Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle İşlenen Ders Planı	113
EK II Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Etkinliklerle Desteklenerek İşlenen Ders Planı.....	119
EK III Renk Öğrenimine İlişkin Duygu, Düşünce Ve Davranış Ölçeği.....	137
EK IV Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 3.Sınıf Öğretim Programı.....	139
EK V İlköğretim Okulları Görsel Sanatlar Dersi 3. Sınıf Yıllık Plan Örneği ...	143

EK I Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle İşlenen Ders Planı

DERS : Görsel Sanatlar

SINIF : 3/A

YAKLAŞIK SÜRE : 6 ders saati

TEMEL BECERİLER: Sanat aracılığıyla iletişim kurma, karar verme, eleştirel düşünme, görsel okuma, estetik algının geliştirtmesi.

ÖĞRENME ALANI : Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.),

Görsel Sanat Kültürü (G.S.K).

KAZANIMLAR :

- G.S.B 9 Ana ve ara renkleri ayırt eder.
- G.S.B 10 Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder.
- G.S.K 3 Görsel çalışmalarında yararlandığı eseri yapan sanatçı hakkında bilgi edinir.
- G.S.K 4 Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullanıldığını açıklar.
- G.S.K 5 Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
- G.S.K 6 Yapacağı görsel sanat çalışmalarında gösterilen eserden yararlanır.

ARAÇ VE GEREÇLER: Parmak boya, pastel boya, renkli karton, Henry Matisse'in "Müzik" adlı eserinin röprodüksiyonu.

TEKNİKLER : Renkli resim teknikleri

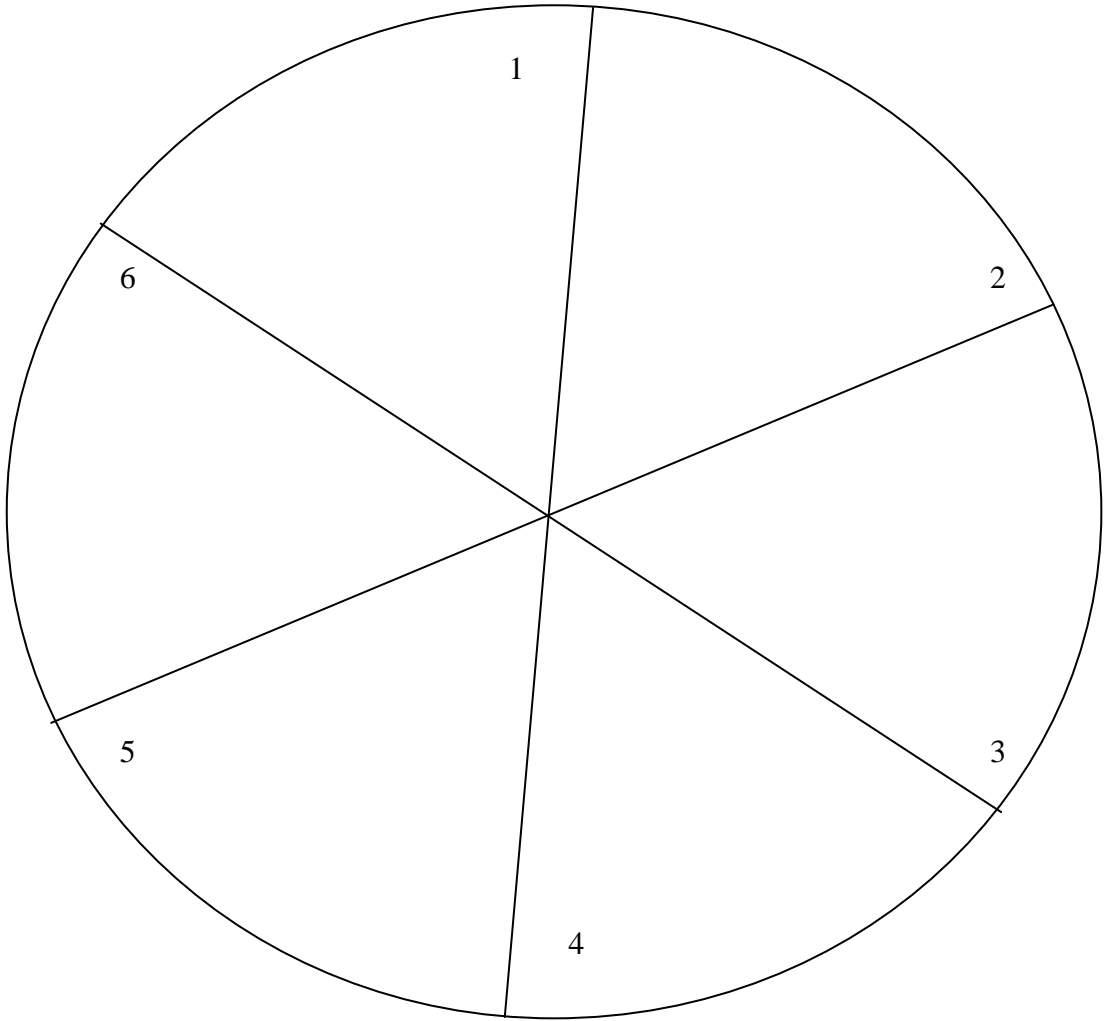
YÖNTEMLER : Grup çalışması, soru – cevap, gösterim, uygulama.

DUYUŞSAL VE DÜŞÜNSEL HAZIRLIK:Öğrencilerden renk konusuyla ilgili bilgi edinmeleri istenir.

SÜREÇ :

1.Öğrencilere “ana renk” ve “ara renk” kavramlarının ne demek olduğu sorulur.

2.Daha önceden hazırlanmış olan renk çemberi modeli öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden renk çemberini yönergeye uygun şekilde boyamaları istenir.



Renk Çemberi

Yönerge: 1,3 ve 5. Bölümleri ana renklerle, 2,4 ve 6. bölümleri komşusu olan iki rengi birbirine karıştırarak parmak boylarınızla boyayın.

3.Sanatçıya ait bir eserin röprodüksiyonu sınıfa getirilerek öğrencilerin görebilecekleri bir yere asılır.



Henry Matisse, "Müzik"

4.Sınıfa getirilen eseri öğrencilerin dikkatlice incelemeleri için yeterli süre verilir. Öğrencilerin rahat bir şekilde eseri inceleyebilecekleri bir ortam sağlanır.

5.Öğretmen, öğrencilere sanatçı ve eseri hakkında bilgiler verir.

6.Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

- a. Resimde neler görüyorsun?
- b. Burada neler oluyor?
- c. Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?
- d. Bu eserde kaç canlı var?
- e. Cansız olan nesnelere yazın.
- f. Arka planda neler var?
- g. Eserin konusu, anlatılmak istenen nedir?
- h. Resimde hangi renkleri görüyorsun?
- i. Esere dokunabilsen ne hissederdin?
- j. Eser sana nasıl bir tat veriyor?
- k. Bu esere sen ne isim verirdin?
- l. Bu resim sana nasıl bir müzik hatırlatıyor?
- m. Sence bu resim
 1. Gerçekçi olduğu için mi,
 2. Sanatçının duygularını ifade ettiği için mi,

3. Biçimsel özellikleri (doku,renk vb.) için mi,

4. Yoksa eser ;bir amaca, düşünceye hizmet ettiği için mi önemlidir?

- n. Sence bu resim güzel mi?Neden?
- o. Bu eser sende nasıl bir duygu uyandırıyor?
- p. Bu eserin sanatçısı kimdir?
- q. Sence sanatçı bu resimde neyi anlatıyor?
- r. Bu eser hangi sanat akımına aittir? Bilgi veriniz.

7.Öğrenciler çalışma gruplarına ayrılır.

8.Her gruba bir adet renkli karton verilir.

9.Öğrenciler esere bakarak, grup arkadaşları ile birlikte eserin röprodüksiyonunu çalışırlar.

10.Görsel çalışmalarını renklendirirken pastel boya kullanırlar.

11.Yapılan çalışmalar sınıf panosuna asılır.

12.Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir.

- a. Çalışmaya başlarken ne yapmak istemiştiniz?
- b. Çalışmanızda istediğiniz her şeyi yapabildiniz mi?
- c. Hangi renkleri tercih ettiniz? Neden?
- d. Resminize bir isim veriniz.

13.Çalışmalar tamamlandıktan sonra, her öğrenciye uygulama yaptığı alanın temizlik ve düzenini sağlaması söylenir.

14.Sınıftan çıkmadan önce işlenen dersten ne kadar keyif aldıklarıyla ilgili 1 ila 10 arası bir puan vermeleri istenir. Bu aşamada öğretmen etkisi altında kalmamaları için öğrenciler yalnız bırakılmalı ya da öğretmenin odak noktası başka bir yerde olmalıdır.

DEĞERLENDİRME :

Değerlendirme Soruları:

- 1. Ana renk tanımını derste öğrendiğiniz şekilde tanımlayınız.
- 2. Ana renkler nelerdir?
- 3. Ara renk tanımını derste öğrendiğiniz şekilde tanımlayınız.

4. Ara renkler nelerdir?
5. Fovizm akımı ile ilgili bilgi veriniz.
6. Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı ve grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilir.
 - a. Öğretmen her bir öğrenci için “derecelendirme ölçeği” doldurabilir.
 - b. Öğrencilerin “grup değerlendirme formu”nu doldurmaları sağlanır.

DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin

Adı ve Soyadı:

Sınıfı :

Numarası :

Açıklama: Öğrencinin etkinlik boyunca aşağıdaki ifadeleri gerçekleştirme düzeylerini ifadenin karşısında bulunan yere (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	Evet	Bazen	Hayır
1. Etkinliğe aktif olarak katılır.			
2. Etkinliğe katılımda isteklidir.			
3. Etkinliğe başlarken yapmak istediklerini ifade eder.			
4. Etkinlik sonunda yaptığı çalışmayı ifade eder.			
5. Yaptığı çalışmayla ilgili sorulan soruları cevaplar.			

GRUP DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Grup Adı :

Grup Üyeleri:

Sınıf :

Açıklama:Bu form grubunuzla yaptığınız etkinliği grup olarak değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	Evet	Bazen	Hayır
1. Malzemelerimizi birbirimizle paylaştık.			
2. Özgür bir şekilde çalıştık.			
3. Çalışma alanımızı paylaşmakta sorun yaşamadık.			
4. Çalışmamız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
5. Çalışmamızda renkleri birbirine karıştırarak kullandık.			

EK II Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı

Etkinliklerle Desteklenerek İşlenen Ders Planı

DERS : Görsel Sanatlar

SINIF : 3/C

YAKLAŞIK SÜRE : 6 ders saati

TEMEL BECERİLER: Sanat aracılığıyla iletişim kurma, karar verme, eleştirel düşünme, görsel okuma, estetik algının geliştirtmesi.

ÖĞRENME ALANI : Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.),

Görsel Sanat Kültürü (G.S.K).

KAZANIMLAR :

- G.S.B 9 Ana ve ara renkleri ayırt eder.
- G.S.B 10 Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder.
- G.S.K 3 Görsel çalışmalarında yararlandığı eseri yapan sanatçı hakkında bilgi edinir.
- G.S.K 4 Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullanıldığını açıklar.
- G.S.K 5 Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
- G.S.K 6 Yapacağı görsel sanat çalışmalarında gösterilen eserden yararlanır.

ARAÇ VE GEREÇLER: Parmak boya, pastel boya, renkli karton, Henry Matisse'in "Müzik" adlı eserinin röprodüksiyonu.

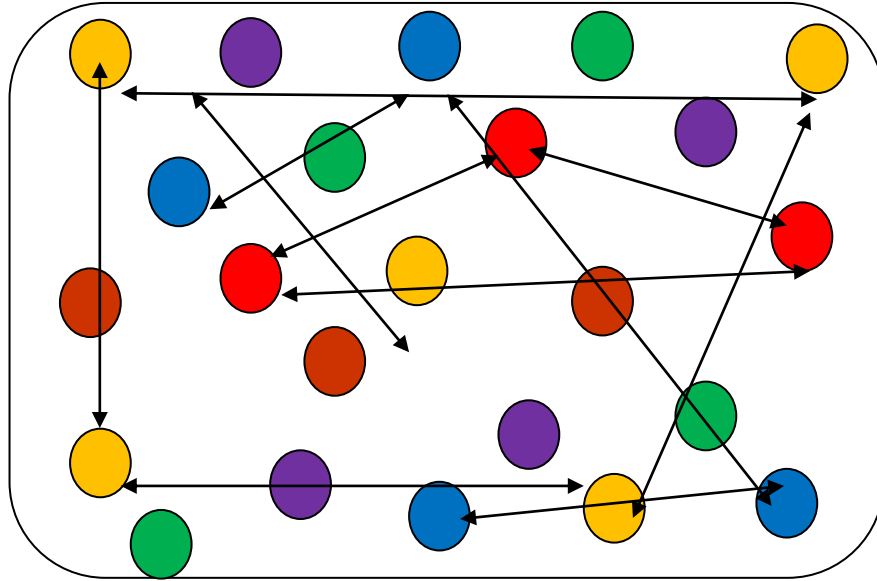
TEKNİKLER : Renkli resim teknikleri

YÖNTEMLER : Grup çalışması, soru – cevap, gösterim, uygulama.

DUYUŞSAL VE DÜŞÜNSEL HAZIRLIK: Öğrencilerden renk konusuyla ilgili bilgi edinmeleri istenir.

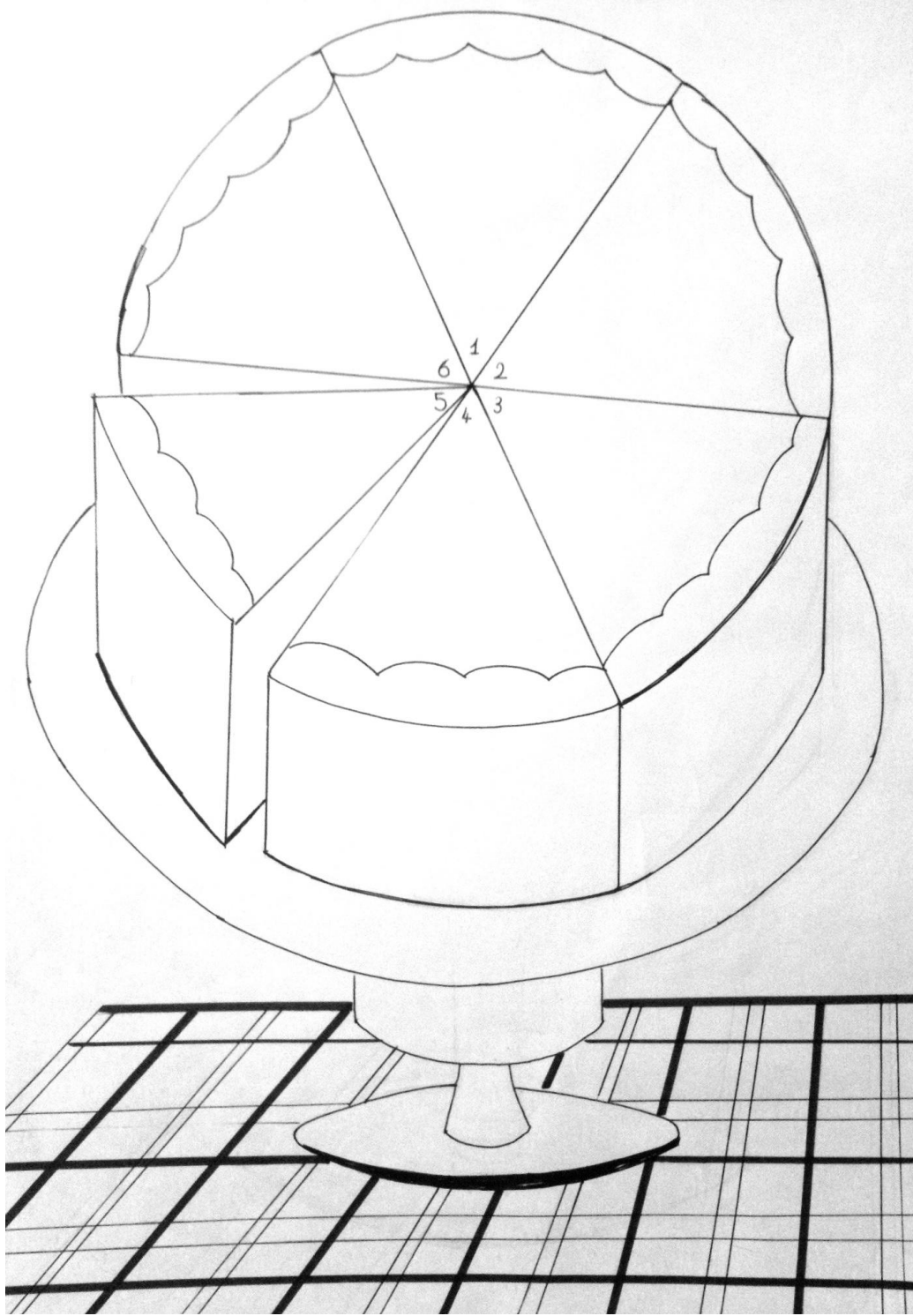
SÜREÇ:

1. Derse “renk çemberi” oyunu ile başlanır.
 - a. Oyunun oynanacağı alanın zeminine sınıf mevcudunun 1 eksiği kadar ana ve ara renklerden kesilmiş şekillerden yapıştırılır. Örneğin sınıf mevcudu 24 ise; 23 adet renkli daire kullanılabilir.
 - b. Öğrencilerden en sevdikleri rengin üzerinde durmaları istenir.1 kişi ebe olur.
 - c. Oyun yöneticisi hangi rengi söylese, o renkler kendi aralarında yer değiştirir. Örneğin oyun yöneticisi mavi dediğinde bütün maviler kendi içinde yer değiştirir. Bu yer değişikliği sırasında ebe, boşta kalan yere geçmeye çalışır.
 - d. Oyun yöneticisi “ana renkler” dediğinde sarı-kırmızı-mavi, “ara renkler” dediğinde turuncu-mor-yeşil kendi aralarında yer değiştirirler.
 - e. Oyun, fon müziği eşliğinde oynanır. Bir şarkı süresince devam eder.



Ana renklerin değişimi şematik gösterim

- f. Oyun bitiminde her öğrenci hangi rengin üzerinde ise o renge ait çalışma masasına yönlendirilir. Böylece öğrenciler çalışma gruplarına ayrılmış olur.
2. Hazırlanan renk çemberi modelleri ve yönergeler öğrencilere dağıtılır ve etkinliği yapmaları için zaman verilir. Bu süreçte bütün masalarda parmak boyalar, boyaları karıştırmak için kaplar, ıslak mendil gibi temizlik malzemeleri ve ihtiyaç duyulabilecek araç-gereçler hazır bulundurulur.



Renk Çemberi Modeli

Yönerge:



PASTACI

Bugün pasta ustası sensin.

Biraz un, biraz süt, birkaç yumurta, yağ koymayı unutma. Mutfaktan mis gibi kokular geldi. Şimdi pastanın kekini fırından çıkart ve bol kremayla süsle.

Müşterin ilginç bir sipariş verdi. Pastanın bir renk çemberi gibi görünmesini istiyor.

Pastayı yönergeleri takip ederek süsle:

1.Önce 1,3 ve 5 numaralı pasta dilimlerini ana renklerle boya.

2.Bu bölümü kolayca yapabileceğini biliyordum. Şimdi boş bıraktığın dilimleri söyle doldurmalısın:

a) 1.ve 3. dilimlerdeki iki ana rengi birbirine karıştırarak çıkan rengi 2. dilime sür.

b)3. ve 5. dilimlerdeki iki ana rengi birbirine karıştırarak çıkan rengi 4. dilime sür.

c) 5. ve 1. dilimlerdeki iki ana rengi birbirine karıştırarak çıkan rengi 6. dilime sür.

3.Simdi parlak pullardan pastanın üzerine serpiştir. Bittiğinde tıpkı bir renk çemberi gibi görünecek.

ELLERINE SAĞLIK.

3.Öğrencilere renk bilgisiyle ilgili hazırlanan, çoklu zeka etkinliklerinin bulunduğu çalışma kağıtları dağıtılır. Doldurmaları için kurşun kalem, silgi, kuru boyalar çalışma alanında bulundurulur. Bu süreçte öğrenciler çalışma alanlarını kendisi belirleyebilir.(Yer minderi, çalışma masası, grup çalışma masası gibi).

Ders : Görsel Sanatlar

Sınıf : 3

Konu : Renk Bilgisi



Renk sana neleri hatırlatıyor? Konulu aşağıdaki zihin haritası çalışmasını yapınız.

Renk

Hangi renkleri biliyorsunuz?

Listeleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Renkler ana ve ara renkler olmak üzere ikiye ayrılır.

Buna göre yazdığımız renklerden ana renkleri A-1, ara renkleri A-2 kutucuğuna yazınız.

A-1

A-2

Ana ve ara renklerle ilgili tanımlayıcı cümle çalışmasını yapınız.

Ana renk: _____

Ara renk: _____

Hangi rengi daha çok sevyorsunuz? Nedeniyle yazın.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

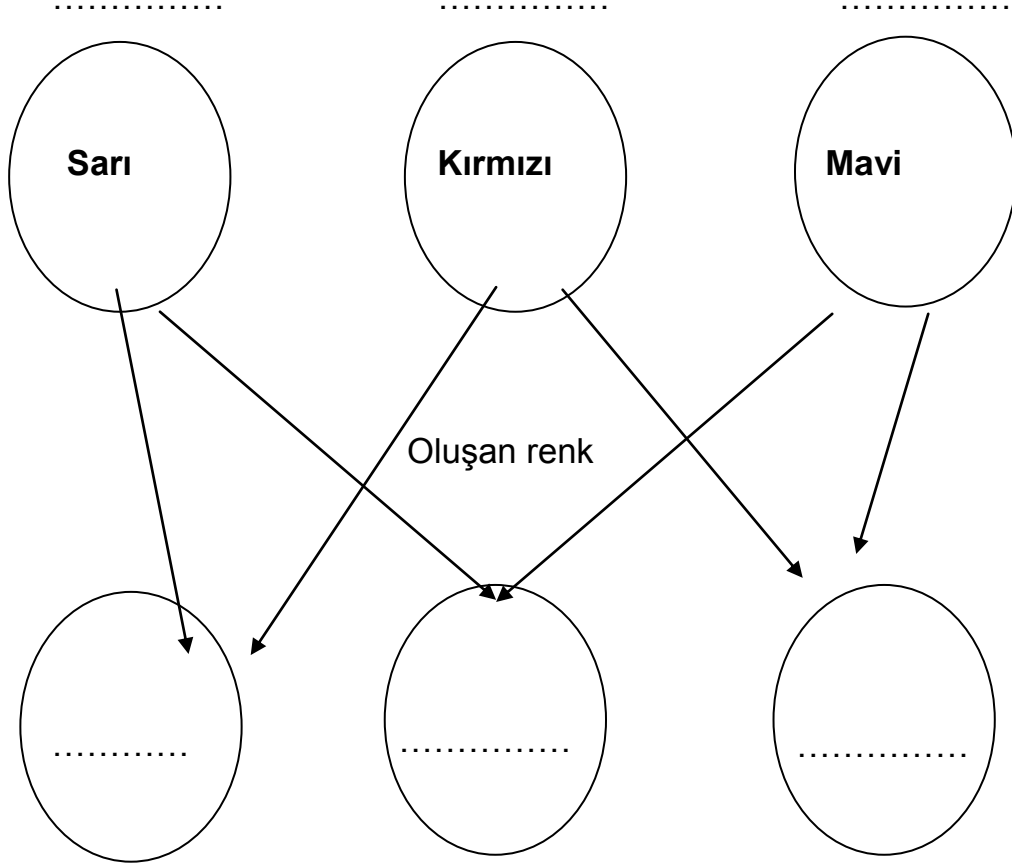
.....



Bireysel ya da arkadaşınızla birlikte aşağıdaki çalışmayı yapınız.

Çalışmayı pastel ya da kuru boya ile uygun renklere boyayınız.
Bu renklere doğada birer örnek veriniz.

Doğadan örnek:



Doğadan örnek:

.....

.....

.....

Ara renkleri, oluşturmak isteyen birine bunu başarabilmesi için neler yapması gerektiği ile ilgili talimat yazınız.

Renkler deyimlerimize de konu olmuştur. Aşağıdaki deyimlerimizin anlamını yazınız, bu durumlara örnek veriniz. Deyimin anlamına uygun yüz çizip, renklendiriniz.



Yüzü mos mor olmak:.....

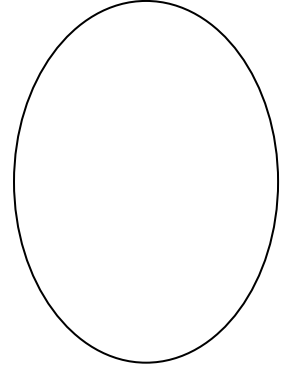
.....

.....

Ben yaptığım

.....

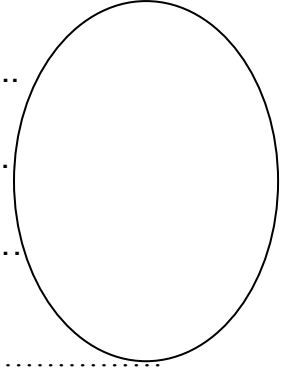
davranış sonrasında mos mor oldum.



Yüzü kızarmak:.....

.....

.....



Arkadaşımın yaptığı davranışı görünce
yüzüm kızardı.

Doğada hangi renklerini görmek seni mutlu ediyor? Neden?



4.Öğrencilere yeni karşılaşacağı kavramların içinde bulunduğu bir hikâye anlatılır. Hikâyede hareketler, sesler ve çeşitli görüntüler kullanılabilir.

SANAT TARİHİ HİKAYESİ

Öğrencilerin karşılaşacağı yeni kavramlar; Henri Matisse, Fovizm,Fov, Çiğ Renkçilik, tual, palet.

RENK ORMANI

Anlatıcı, geçenlerde bir rüya gördüm, rüyamda fovizm ormanı diye bir yerdeydim. Bu ormanın diğer ormanlardan farkı bütün renkler bir ressamın paletindeki en çiğ renklerle boyanmış gibi görünüyordu. Hadi gelin sizinle bu armanda küçük bir gezinti yapalım der ve öğrencilerle birlikte alanda küçük bir gezinti yapılır.

Gezinti sırasında imkan dahilinde sanatçının eserleri mekanda bulundurulur ve fon müziği kullanılır.

Anlatıcı grubu bir anda durdurur ve uzakta enteresan bir şey gördüğünden bahseder. Onların bu ormanda yaşayan vahşi renk kabileleri olduğunu söyler. Matisse adında bir kabile reisleri vardır ve özel günlerde bir araya gelip Matisse'in verdiği komutlar doğrultusunda bir dans yaparlar.

Matisse onlara “fov” dediğinde ellerini birbirini vururlar, Matisse onlara “tuval” dediğinde ayaklarını yere vururlar, Matisse onlara “palet” dediğinde ağaçtan bir şeyler toplar gibi yukarı zıplarlar, Matisse onlara “Matisse” dediğindeyse kedi etraflarında ayaklarını yere vurarak dönerler.

Bu komutlarla birkaç dakikalık danstan sonra öğrencilere sanat tarihsel gerçek bilgiler verilir.

Henri Matisse 1869 yılında Fransa'da dünyaya gelmiş 20. Yüzyılın en önemli ressamlarından. (http://tr.wikipedia.org/wiki/Henri_Matisse)

Fovizm, Henri Matisse tarafından geliştirilen bir sanat akımıdır. En önemli özelliği, tüpten çıkmış gibi çığ ve bağırarak renklerin doğrudan kullanımınıdır. Matisse ve arkadaşlarının beraber açtıkları bir sergide ilk kez duyulmuştur. Sergiye gelenler daha önce hiç karşılaşmadıkları bir anlatımla karşılaşmışlardır. Tuval üzerine sürülmüş doğrudan renkler, bozuk perspektif gelenleri şaşırtmıştır. Sergide bulunan ünlü eleştirmen bu gruba le fauves (vahşi hayvanlar) olarak hitap etmiştir. Akım adını buradan alır. (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Fovizm>)

5.Ardından Henry Matisse'in “Müzik” isimli eseri bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tahtaya asılır ya da projeksiyon ile perdeye yansıtılır. Bütün öğrenciler resmin karşısına otururlar. Öğretmen resme sırtını, öğrencilere yüzünü döner. Bir iletişim oyunu başlatır. Bunun için iki tane telefon gereklidir. Bir telefon öğretmenin elindedir, diğeri öğrencilere verilir. Fonda bir müzik başlar, telefon öğrencilerin elinde dolaşır. Müzik durduğunda telefon kimin elindeyse öğretmen ona resimle ilgili soru sorar. Bu oyun öğretmenin soruları bitene kadar devam eder.

Öğretmen soruları:

- s. Resimde neler görüyorsun?
 - t. Burada neler oluyor?
 - u. Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?
 - v. Bu eserde kaç canlı var?
 - w. Cansız olan nesnelere yazın.
 - x. Arka planda neler var?
 - y. Eserin konusu, anlatılmak istenen nedir?
 - z. Resimde hangi renkleri görüyorsun?
 - aa. Esere dokunabilsen ne hissederdin?
 - bb. Eser sana nasıl bir tat veriyor?
 - cc. Bu esere sen ne isim verirdin?
 - dd. Bu resim sana nasıl bir müzik hatırlatıyor?
 - ee. Sence bu resim
 - 5. Gerçekçi olduğu için mi,
 - 6. Sanatçının duygularını ifade ettiği için mi,
 - 7. Biçimsel özellikleri (doku, renk vb.) için mi,
 - 8. Yoksa eser; bir amaca, düşünceye hizmet ettiği için mi önemlidir?
 - ff. Sence bu resim güzel mi? Neden?
 - gg. Bu eser sende nasıl bir duygu uyandırıyor?
 - a. Bu eserin sanatçısı kimdir?
 - b. Sence sanatçı bu resimde neyi anlatıyor?
 - c. Bu eser hangi sanat akımına aittir? Bilgi veriniz.
3. Etkinlik bitiminde öğrencilere estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi bilgi yaprakları dağıtılarak doldurmaları istenir. Bu süreçte öğrenciler masalarda veya yer minderlerinde, bireysel ya da grup olarak çalışabilirler.



Henry Matisse, Müzik

Ders : Görsel Sanatlar

Sınıf : 3

Konu : Renk Bilgisi

Resmi inceleyiniz, resmin sizde bıraktığı ilk duyguları yazınız.



.....

.....

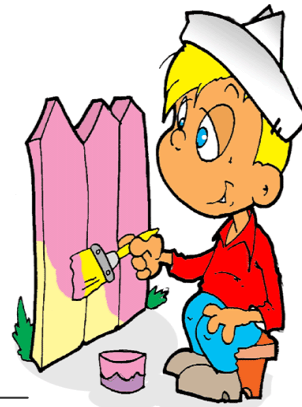
.....

SANAT TARİHİ:

1. Eserin adı:

2. Eseri yapan sanatçının adı:

3. Sanatçı bu eserde neyi anlatıyor?



4. Sanatçı yanınızda olsaydı ona soracağınız bir soruyu yazınız.

5. Eserin akımını biliyor musunuz? Akım hakkında bilgi veriniz.

SANAT ELEŞTİRİSİ:

A) BETİMLEME

1. Resimde neler görüyorsunuz?



2. Resimde neler oluyor?

3. Resimde hangi renkler kullanılmış?

4. Eserde anlatılmak istenen konu nedir?

B) ÇÖZÜMLEME

1. Eserde hangi renkler kullanılmış? Çoktan aza doğru sıralayınız.

2. Kullanılan renkler canlı mı, mat mı? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?

Yazınız.

3. Sence resim hangi boya kullanılarak yapılmıştır?



C) YORUMLAMA

1. Eserin kendisine dokunabilseydin neler hissederdin?

2. Eser sana nasıl bir tat veriyor?

3. Sen esere ne isim verirdin?

4. Resim sende ne gibi duygular uyandırdı? Yazınız.



5. Resmi evinizin neresine asardınız?
Neden?

6. Resim sana hangi müzik türünü
hatırlatıyor?

D) YARGILAMA

Sence bu eser niçin önemlidir? Kısaca yazınız.



ESTETİK

1. Sence bu resim bir sanat eseri midir?

Kısaca nedeniyle yazınız.

2. Sence bu eserin belirgin özelliği
nelerdir? Kısaca yazınız.

6.Sonrasında öğrencilere kapaklı silindir kutular dağıtılır. İçine istedikleri iki ana rengi ve küçük taşları doldurmaları istenir. Rulo yapılmış resim kağıtları da kutunun içine konur. Kapakları kapatıldığında öğrenciler bir orff çalgısı hazırlamış olurlar.“.Renklerin Dansı” şarkısı hep birlikte söylenir. Bu sırada kendi hazırladıkları çalgılarla ritm tutarlar. Şarkı bittiğinde her kes kutusunu açar, çıkan resimde ana renklerin birleşiminden oluşan ara renkleri fark ederler.

RENKLERİN DANSI

Söz: Burcu SOYLU-Zişan BAYLAM

Müzik: Ceren GÖKSU-Reha SARIKAYA

Be nim a dım kı r mı zı Ar ka da şım pek sa rı
 Sim sı kı ca sa rıl sak Tu run cu ya bo yan sak
 Sa rı kı r mı zı ma vi yiz Biz ler a na renk ler iz
 Tu run cu mor ve ye şil Siz le ri çok ça se ve riz

Bir parça sarı alıp

Mor oluyor kırmızı

O an palete koysak

Maviyle karışınca

Maviyle karıştırıp

Renklerin dansı bitmez

Hemen yeşili bulsak

Palette buluşunca

7. Öğrenciler ellerindeki marakasların rengine göre gruplara ayrılırlar. Her grup Henry Matisse'in Müzik resmini çalışır.

8. Görsel çalışmalarını renklendirirken pastel boya kullanırlar.

9. Yapılan çalışmalar sınıf panosuna asılır.

10. Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir.

- Çalışmaya başlarken ne yapmak istemiştiniz?
- Çalışmanızda istediğiniz her şeyi yapabildiniz mi?
- Hangi renkleri tercih ettiniz? Neden?
- Resminize bir isim veriniz.

11. Çalışmalar tamamlandıktan sonra, her öğrenciye uygulama yaptığı alanın temizlik ve düzenini sağlaması söylenir.

12.Sınıftan çıkmadan önce işlenen dersten ne kadar keyif aldıklarıyla ilgili 1 ila 10 arası bir puan vermeleri istenir. Bu aşamada öğretmen etkisi altında kalmamaları için öğrenciler yalnız bırakılmalı ya da öğretmenin odak noktası başka bir yerde olmalıdır.

DEĞERLENDİRME :

7. Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı ve grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilir.
- c. Öğretmen her bir öğrenci için “derecelendirme ölçeği” doldurabilir.
 - d. Öğrencilerin “grup değerlendirme formu”nu doldurmaları sağlanır.

DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin

Adı ve Soyadı:

Sınıfı :

Numarası :

Açıklama: Öğrencinin etkinlik boyunca aşağıdaki ifadeleri gerçekleştirme düzeylerini ifadenin karşısında bulunan yere (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	Evet	Bazen	Hayır
1. Etkinliğe aktif olarak katılır.			
2. Etkinliğe katılımında isteklidir.			
3. Etkinliğe başlarken yapmak istediklerini ifade eder.			
4. Etkinlik sonunda yaptığı çalışmayı ifade eder.			
5. Yaptığı çalışmayla ilgili sorulan soruları cevaplar.			

GRUP DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Grup Adı :

Grup Üyeleri:

Sınıf :

Açıklama:Bu form grubunuzla yaptığınız etkinliği grup olarak değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	Evet	Bazen	Hayır
1. Malzemelerimizi birbirimizle paylaştık.			
2. Özgür bir şekilde çalıştık.			
3. Çalışma alanımızı paylaşmakta sorun yaşamadık.			
4. Çalışmamız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
5. Çalışmamızda renkleri birbirine karıştırarak kullandık.			

EK III Renk Öğrenimine İlişkin Duygu, Düşünce Ve Davranış Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadeler Görsel Sanatlar dersinde renklerle ilgili yaptığımız çalışmalardaki duyguları içermektedir. Lütfen kendinize en yakın seçeneğe (X) işareti koyunuz.

A-KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: 1 () Kız
2 () Erkek

RENK ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN DUYGU, DÜŞÜNCE ve DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Büy. Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	1	2	3	4	5
1. Çevremdeki renkler ilgimi çeker.					
2. Gördüğüm bir sanat eserindeki (resimlerdeki) renkler ilgimi çeker.					
3. Görsel sanatlar derslerinde <u>renklerle ilgili</u> etkinlikler beni heyecanlandırır.					
4. Renkleri birbirine karıştırarak yeni renkler keşfetmekten hoşlanırım.					
5. Kendimi renklerle ifade etmek bana mutluluk verir.					
6. Renkli kâğıtlarla ve kartonlarla çalışmaktan hoşlanırım.					
7. Görsel sanatlar dersinde renkle ilgili yeni bilgiler öğrenmek beni heyecanlandırır.					
8. Renkle ilgili etkinlikler yaparken mutlu olurum.					
9. Renkle ilgili etkinlikler ilgimi çeker.					
10. Tarihi eserlerin nasıl renklendirildiklerini merak ederim.					
11. Renklerini beğendiğim nesnelere yeni tasarımlar yapmaktan hoşlanırım.					
12. Görsel sanatlar dersi dışındaki derslerde renkli kâğıt ve kalemler kullanmaktan hoşlanırım.					
13. Giysilerimdeki renk uyumuyla ilgilenirim.					
14. Renklerle oynanan oyunlardan hoşlanırım.					
15. Çalışmalarımda çok fazla renk kullanmayı severim.					

16. Renkle ilgili etkinlikler yaptığımız dersin süresinin daha uzun olmasını isterim.					
17. Renkle ilgili yapılan etkinliklerde kendimi sakin, mutlu hissedirim.					
18. Renkle ilgili etkinlikleri zorunlu olduğum için yaparım.					
19. Renkle ilgili etkinlikler benim için eğlencelidir.					
20. Renkle ilgili etkinliklerin süresinin daha uzun olmasını isterim.					
21. Renkle ilgili etkinlikler yapıldığında derse katılmaktan mutlu olurum.					
22. Renkle ilgili etkinlikler beni dinlendirir.					
23. Renklerle ilgili konular benim için büyüleyicidir.					
24. Renklerle ilgili konuları öğrenmek için istek duyarım.					
25. Renklerle ilgili hikâyeler hoşuma gider.					
26. Geçmiş uygarlıklardan kalan eserlerin renklerini bugüne kadar nasıl koruduklarını merak ederim.					
27. Renklerle ilgili şarkılar dinlemek, söylemek, oluşturmak beni mutlu eder.					

Teşekkür Ederim

Burcu SOYLU

EK IV Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 3.Sınıf Öğretim Programı

GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI 3. SINIF KAZANIM TABLOSU ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME		
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.</p> <p>2. Oyunlarında kullandıkları çizgi çeşitlerinden örnekler verir.</p> <p>3. Oyunlarla çizgisel çalışmalar yapmakta haz alır.</p> <p>4. Kendi yaptığı çalışmalarda, sanatçıların eserlerinde ve günlük yaşamında karşılaştığı çizgi çeşitlerini tanıır.</p> <p>5. Bir yüzeyde oyunlarla lekeler oluşturur.</p> <p>6. Geometrik şekillerle görsel tasarımlar yapar.</p> <p>7. Nesnelere görünümünü lekesele olarak algılar.</p> <p>8. Çalışmalarında çizgi, renk, biçim ve leke ilişkilerini kullanır.</p> <p>9. Ana ve ara renkleri görsel çalışmalarında kullanır.</p> <p>10. Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder.</p> <p>11. Çevresindeki çiçekler, evler, bitkiler, kuşlar vb. varlıkları belirleyerek bu varlıkların birer biçimleri olduğunu fark eder.</p> <p>12. Çevresinden belirlediği biçimlerden hareketle özgün çalışmalar yapar.</p> <p>13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli sanat teknikleriyle ifade eder.</p> <p>14. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.</p>	<p>1. "İlgaz" Öğrencilere, "İlgaz" şarkısı söylenir. Şarkı söylendikten sonra hayallerinde canlandırdıklarını söylemeleri istenir. Hayallerinde canlandırdıklarını resmetmeleri istenir.</p> <p>2. "Oyunlarında Çizgi" Öğrencilere hangi oyunlarında çizgileri kullandıkları sorulur. Sek sek oyunu, çizgi bulmaca, futbol sahası çizgileri gibi oyun alanlarına ait çizgileri hatırlamaları sağlanır. Daha sonra öğretmen, atladıkları ip, bellerinde çevirdikleri çember ve tırmandıkları ağaç dalları vb. çizgiye benzeyip benzemediği hakkında öğrencilerin görüşlerini alır.</p> <p>3. "Çiçekli Renkli Dallar" Sinifa bol miktarda kolları olan kuru bir dal parçası getirilir. Yere gazete kâğıtları serilir. Öğrenciler, grupça, çeşitli renklerle hazırlanan tutkallı boya ya da akrilik boyayla kalın fırçalar kullanarak dalları rengârenk boyarlar. Dalları uçlarına minik toprak hâlinde hazırlanan oyun hamurları ya da patlamış mısırlar takılır.</p> <p>3. "Çizgisel Nesnelere Çalışıyorum" Öğrenciler, bir yüzey üzerine kürdan, kullanılmış kibrit çöpleri vb. çizgi etkisi yaratan malzemeleri yapıştirarak düzenleme yaparlar. Dilerse çalışmayı boyayarak renklendirebilir ya da kullandıkları malzemeleri önceden boyalara batırabilirler.</p> <p>5. "Damlatma Oyunu" Resim kâğıdını akan su altına tutarak, kova içerisindeki suya daldırıp çıkartarak ya da kalın fırça veya süngerlerle ıslatılır. Kâğıdın kurumasına izin vermeden, suluboya renklerini istedikleri gibi fırça yardımı ile damlatarak lekese hoş dağılımlar elde ederler. Aynı çalışma, renkli mürekkeplerle veya su ve toz boya karışımından elde edilen boyalarla da yapılabilir.</p>	<p>[1] Tercih edilen araç-gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç-gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.</p> <p>3. Öğrencilerin konuyu kavrayabilmesi için tel, ip, elektrik direği vb. çizgisel etkiye sahip nesnelere örnekler verilebilir.</p> <p>7. Nesnelere lekesele olarak algılanması; ayrıntısız, silüet hâlinde algılanması anlamına gelir.</p> <p>Leke: Bir yüzey üzerinde, yüzeyin renk ve tonundan daha farklı renk ve tonda fark edilen daha küçük yüzey.</p> <p>9. Ana Renkler: Doğada saf hâlide bulunan renkler: Sarı, kırmızı, mavi.</p> <p>Ara Renkler: Ana renklerin birbiriyle karışımından elde edilen renkler: Sarı+Kırmızı=Turuncu Sarı+Mavi=Yeşil Kırmızı+Mavi=Mor</p> <p>14. Öğretmen öğrenciyi mümkün olduğunca çok çeşitli malzeme ve teknikle tanıştırmalıdır.</p>

📌: Sınıf-Okul iç etkinlik 📌: Okul dışı etkinlik 📌: Diğer derslerle ilişkilendirme 📌: Ölçme ve Değerlendirme 📌: Ana disiplinlerle ilişkilendirme (2): Ataturkçülük

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BIÇIMLENDİRME

KAZANIMLAR

ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

AÇIKLAMALAR

11, 12, 13. "Heykel Yapıyorum"
Öğrenciler, renkli plastik kabloları bükerek insan, hayvan, bitki ya da çeşitli nesnelere heykellerini yaparlar.

13, 14. "Atatürk Albümü"
Öğrenciler, Atatürk'ün anne ve babasına ait fotoğrafları, Atatürk'ün asker ve sivil fotoğraflarını bularak sınıfa getirirler. Resim kağıdı ya da renkli fon kartonlarını aynı boyutlarda kesip üst üste koyarlar. Getirdikleri fotoğrafları, varsa tarih sırasına göre, yoksa tahminen sıraya koyarak sayfaları yapıştırırlar. Yapıştırma işleminden sonra kalan boşlukları renkli kalemle, çeşitli boya malzemeleriyle diledikleri gibi süslerler. Ardından bu kâğıtları sol ya da üst kenarından deliğe deldikten sonra, istedikleri renkte bir kurdele geçirerek bağlarlar.

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>1. Güzel bulduğu varlıklarla ilgili görsel tasarımlar yapar.</p> <p>2. Beğenilerdeki farklılığa saygı duyar.</p> <p>3. Görsel çalışmalarında yararlandığı eseri yapan sanatçı hakkında bilgi edinir.</p> <p>4. Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullandığını açıklar.</p> <p>5. Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.</p> <p>6. Yapacağı görsel sanat çalışmalarında gösterilen eserlerden yararlanır.</p>	<p>1, 2. "Hayvanat Bahçesi" Öğrenciler, çevrelerinde, hayvanat bahçesinde gördükleri ya da televizyondan izledikleri hayvanlardan güzel bulduklarını konu edinen bir kompozisyon yapabilirler. Bunun için renkli dergilerden çeşitli hayvan fotoğrafları ya da resimleri keserek ya da yırtarak çıkarırlar. Bunları bir yüzey üzerine yapıştırdıktan sonra diledikleri yerlere tamamlama resimleri yaparlar. Ardından, çalışmalarında konu edindikleri hayvanları neden güzel bulduklarını hakkında konuşurlar.</p> <p>3, 4, 5, 6. "Lokantada" Öğrencilere Nuri Ağa'nın "Lokantada" isimli eserinin röpröduksiyonunu gösterilir. Öğrencilerden "Eserde hangi renkler kullanılmış? Eserde hangi figürler var? Eserde hangi nesnelere yer verildi? Bu yer neresi olabilir? Orada olmak ister miydiniz? İnsanlar ne yapıyor? Eser sizin olsaydı adını ne koyardınız? Eserden hoşlandınız mı? En çok ne hoşunuza gitti?" gibi sorulara cevap vermeleri istenir. Gösterilen resim asıdığı yerden kaldırılır ve eserden edindikleri izlenimlerden, eserde beğendikleri herhangi bir bölümden ya da esere ilgili duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak görsel çalışmalar yaptırılabilir.</p> <p>3, 4, 5, 6. "Hareketli Resim Yapıyorum" Öğrencilere, Jackson Pollock'un yaptığı aksiyon resimlerinden biri gösterilir. Resimdeki renkler, lekeler, çizgiler vb. unsurlar hakkında öğrencilerin fikirlerini söylemeleri sağlanır. Resimdeki bu elemanların nasıl kullandığını bakarak resim değerlendirilir. Daha sonra, çeşitli renklerde hazırlanmış tutkallı ya da akrilik boyalara damlatma, sıratma, akıtma vb. yöntemleri kullanarak kendi resimlerini yapabilirler.</p>	<p>[!] Tercih edilen araç-gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç-gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.</p> <p>(!) Atatürkçülük ile ilgili Konular (2. Kazanım, 3. Konu)</p> <p>(!) Atatürkçülük ile ilgili Konular (5. Kazanım, 4. Konu)</p> <p>1. Öğrencilerin beğenileri ile ilgili görüşlerine müdahale edilmemelidir.</p> <p>2. Girişimcilik 1. "Kişiler arasındaki farklılıkları tanıyın."</p> <p>1. Hayat bilgisi dersi, "Benim Eşsiz Yuvam" teması, "Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder."</p> <p>2. Hayat bilgisi dersi, "Okul Heyecanı" teması, "Başkalarının duyularına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder."</p> <p>1. Türkçe dersi, "Görsel Sunu" öğrenme alanı, "Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir."</p> <p>3. Türkçe dersi, "Konuşma" öğrenme alanı, "Konuşmalarında betimlemeler yapar."</p>

Okul dışı etkinlik : Uyan : Ders içi ilişkilendirme : Diğer derslerle ilişkilendirme : Ölçme ve Değerlendirme : Ara disiplinlere ilişkilendirme : Atatürkçülük

ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>1. Müzedeki eserlerin korunmasının önemini kavrar.</p> <p>2. Müze, sanat galerisi, ören yeri, anıt vb. yerler ile tarihî eserlerle ilgili araştırma yapabilmeyi yollarını keşfeder.</p> <p>3. Müzedeki eserlerle ilgili duygularını ve düşüncelerini görsel çalışmalarla ifade eder.</p> <p>4. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.</p>	<p>1. 4. "200 Yıl Sonra ..."</p> <p>Öğrencilerden, günümüzden 200 yıl sonraki insanların bulacağı bir oda hayal etmeleri ve içine bugün neler yerleştirmek isteyeceklerini düşünmeleri istenir. Fikirleri alındıktan sonra, odanın içine yerleştirmek isteyecekleri eşyalar, yapılar vb. ile ilgili resim çalışması yapılır. Daha sonra odanın kapısının kilitlendiği, anahtarın bir ağacın dibine gömüldüğü ve aradan 200 yıl geçtikten sonra anahtarın tesadüfen bir insanın bulduğu ve odaya girdiği anlatılır. Ardından, "Sizce bu odaya 200 yıl sonra giren ve karşısında bizim yerleştirdiğimiz yapıları, eşyaları vb. gören kişi bizimle ilgili ne gibi bilgiler (yaşadığımız kültür, özelliklerimiz, teknolojimiz vb.) edinirdi?" gibi sorular yöneltilir. Alınan cevaplardan yola çıkarak müzelerin kültür mirasımızın koruyuculuğu ve yeni kuşaklara aktarımındaki araç olma işlevleri vurgulanabilir ve müzedeki eserlerin korunmasının önemi kavratılabilir.</p> <p>2. "Bilgiye Yolculuk"</p> <p>Öğrencilerden yakın çevresinde bulunan müze, ören yeri, tarihî yapı, anıt gibi kültür miraslarından bildiklerini söylemeleri istenir. Bu eserlerle ilgili bilgilere nasıl ulaşabilecekleri sorulur. Farklı sorularla yönlendirilerek öğrencilerin <i>İnternet</i> ortamından, daha önce gidip gören kişiler ve yetkililer gibi canlı kaynaklardan; gazete, dergi ve broşürlerden, kütüphanelerden yararlanarak ya da bizzat kendilerinin bu eserlerle ilgili bilgi edinebilecekleri sonucuna ulaşmaları sağlanır. İstenirse konuyla ilgili, bilgiye ulaşma sürecini kapsayan çalışmalar yapılabilir.</p>	<p>[!] Tercih edilen araç-gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç-gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.</p> <p>1, 2, 3, 4. İmkân dâhilinde ve "Müzeler Haftası" (18 - 24 Mayıs) kapsamında, yakın çevrede bulunan bir müze, ören yeri, tarihî eser veya anıt ziyaret edilmelidir. Yakın çevrede müze veya ören yerine ziyaret gerçekleştirilemediği takdirde, sınıf içerisinde müzeyi tanıtıcı görsel dokümanlar ve materyaller incelenmelidir.</p> <p>1. İnsan Hakları ve Vatandaşlık, 21. "Ortak mirasın korunması gerektiğini bilir."</p> <p>1, 2. Hayat bilgisi dersi, "Dün, Bugün, Yarın" teması, "Müzelerden ve tarihî mekânlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanın; nesnelerin müzelerdeki eski hali ile yeni hâlini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrat."</p> <p>2. Türkçe dersi, "Konuşma" öğrenme alanı, "Görsel kuraları ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.", "Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder."</p> <p>Bütün öğrenme alanlarında açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme ve grup değerlendirme formları, gözlem formları, proje ödevleri, süreç dosyası vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>

EK V İlköğretim Okulları Görsel Sanatlar Dersi 3. Sınıf Yıllık Plan Örneği

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ve ATATÜRKÇÜLÜK
EYLÜL	3.HAFTA	2	1.Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		
EYLÜL	4.HAFTA	2	1.Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar (G.S.B.). 11. Çevresindeki çiçekler, evler, bitkiler, kuşlar vb. varlıklar belirleyerek, bu varlıkların birer biçimleri olduğunu fark eder(G.S.B.). 12. Çevresinden belirlediği biçimlerden hareketle özgün çalışmalar yapar(G.S.B.) 13. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME							
[1] Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.							

Ders Öğretmeni

.... / /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.) Görsel Sanat Kültürü (G.S.K.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ve ATATÜRKÇÜLÜK
EKİM	1.HAFTA	2	2.Oyunlarında kullandıkları çizgi çeşitlerinden örnekler verir (G.S.B.). 3.Oyunlarla çizgisel çalışmalar yapmaktan haz alır (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 3. Öğrencilerin konuyu kavrayabilmesi için tel. ip, elektrik direği vb. örnekler verilebilir.		
EKİM	2.HAFTA	2	2.Oyunlarında kullandıkları çizgi çeşitlerinden örnekler verir (G.S.B.). 3.Oyunlarla çizgisel çalışmalar yapmaktan haz alır (G.S.B.). 13. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 3. Öğrencilerin konuyu kavrayabilmesi için tel. ip, elektrik direği vb. örnekler verilebilir.		

EKİM	3.HAFTA	2	4. Kendi yaptığı çalışmalarda, sanatçıların eserlerinde ve günlük yaşamında karşılaştığı çizgi çeşitlerini tanıır (G.S.B.). 2. Beğenilerdeki farklılığa saygı duyar. (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[7] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.	2. Hayat Bilgisi dersi, "Okul Heyecanı" teması, "Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder." 2 Girişimcilik 1 " Kişiler arasındaki farklılıkları tanıır."	(1) Atatürkçülük ile ilgili Konular (2. Kazanım, 3. Konu) 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
		ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME					
<p>Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>							

Ders Öğretmeni

.... / /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DiĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER VE ATATÜRKÇÜLÜK
KASIM	1. HAFTA	2	5. Bir yüzeyde oyunlarla lekeler oluşturur (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[7] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		
KASIM	2.HAFTA	2	5. Bir yüzeyde oyunlarla lekeler oluşturur (G.S.B.). 13.Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[7] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		10-16 Kasım Atatürk Haftası
KASIM	3.HAFTA	2	6. Geometrik şekillerle görsel tasarımlar yapar (G.S.B.). 7. Nesnelerin görünümlerini lekesele olarak algılar (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[7] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 7. Nesnelerin lekesele olarak algılanması; ayırtımsız, silüet halinde algılanması anlamına gelir. Leke: Bir yüzey üzerinde, yüzeyin renk ve tonundan daha farklı renk ve tonda fark edilen daha küçük yüzey.		

KASIM	4.HAFTA	2	6. Geometrik şekillerle görsel tasarımlar yapar (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.	7. Nesnelerin lekesele olarak algılanması; ayrıntısız, silüet halinde algılanması anlamına gelir. Leke: Bir yüzey üzerinde, yüzeyin renk ve tonundan daha farklı renk ve tonda fark edilen daha küçük yüzey
			7. Nesnelerin görünümünü lekesele olarak algılar (G.S.B.).			
KASIM	5.HAFTA	2	7. Nesnelerin görünümünü lekesele olarak algılar (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.	
			8. Çalışmalarında çizgi, renk, biçim ve leke ilişkilerini kullanır (G.S.B.).			
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME						
<p>■ Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>						

Ders Öğretmeni

... / ... /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ve ATATÜRKÇÜLÜK
ARALIK	1. HAFTA	2	7. Nesnelerin görünümünü lekesele olarak algılar (G.S.B.). 8. Çalışmalarında çizgi, renk, biçim ve leke ilişkilerini kullanır (G.S.B.). 13. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 7. Nesnelerin lekesele olarak algılanması; ayrıntısız, silüet halinde algılanması anlamına gelir. Leke: Bir yüzey üzerinde, yüzeyin renk ve tonundan daha farklı renk ve tonda fark edilen daha küçük yüzey.		
ARALIK	2.HAFTA	2	9. Ana ve ara renkleri ayırt eder (G.S.B.). 10. Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 9. Ana Renkler: Doğada saf halde bulunan renkler: Sarı, kırmızı, mavi. Ara Renkler: Ana renklerin birbiriyle karışımından elde edilen renkler: Sarı+Kırmızı= Turuncu Sarı+Mavi= Yeşil Kırmızı+Mavi=Mor		

ARALIK	3.HAFTA	2	3. Görsel çalışmalarında yararlandığı eseri yapan sanatçı hakkında bilgi edinir (G.S.K.). 4. Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullanıldığını açıklar (G.S.K.). 9. Ana ve ara renkleri ayırt eder (G.S.B.). 10. Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder (G.S.B.). 13. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 9. Ana Renkler: Doğada saf halde bulunan renkler: Sarı, kırmızı, mavi. Ara Renkler: Ana renklerin birbiriyle karışımından elde edilen renkler: Sarı+Kırmızı= Turuncu Sarı+Mavi= Yeşil Kırmızı+Mavi=Mor	3. Türkçe dersi, "Konuşma" öğrenme alanı "Konuşmalarında betimlemeler yapar."
ARALIK	4.HAFTA	2	4. Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullanıldığını açıklar (G.S.K.). 9. Ana ve ara renkleri ayırt eder (G.S.B.). 10. Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 9. Ana Renkler: Doğada saf halde bulunan renkler: Sarı, kırmızı, mavi. Ara Renkler: Ana renklerin birbiriyle karışımından elde edilen renkler: Sarı+Kırmızı= Turuncu Sarı+Mavi= Yeşil Kırmızı+Mavi=Mor	
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME						
<p>Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>						

Ders Öğretmeni

.... / /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.) Görsel Sanat Kültürü (G.S.K.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ve ATATÜRKÇÜLÜK
OCAK	2..HAFTA	2	4. Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullanıldığını açıklar (G.S.K.). 10. Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder (G.S.B.). 13. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		

OCAK	3. HAFTA	4. Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullandığını açıklar(G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[!] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.	
		10. Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder(G.S.B.).			
	2	7. Görsel sanat çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan zevk alır(G.S.K.).			
OCAK	4. HAFTA	4. Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullandığını açıklar(G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[!] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.	
		10. Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder(G.S.B.).			
	2	12. Görsel sanat çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan zevk alır(G.S.B.).			
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME					
<p>[!] Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>					

Ders Öğretmeni

.... / /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanat Kültürü (G.S.K.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ve ATATÜRKÇÜLÜK
ŞUBAT	3. HAFTA	2	5. Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[!] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (5. Kazanım, 4. Konu)
			6. Yapacağı görsel sanat çalışmalarında gösterilen eserlerden yararlanır (G.S.K.).				
			5. Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder (G.S.K.).				
	2	6. Yapacağı görsel sanat çalışmalarında gösterilen eserlerden yararlanır (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[!] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (5. Kazanım, 4. Konu)	
ŞUBAT	5. HAFTA	2	5. Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[!] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (5. Kazanım, 4. Konu)
			6. Yapacağı görsel sanat çalışmalarında gösterilen eserlerden yararlanır (G.S.K.).				
			7. Görsel sanat çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan zevk alır (G.S.K.).				
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME							
<p>[!] Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>							

Ders Öğretmeni

.... / /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanat Kültürü (G.S.K.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ve ATATURKÇÜLÜK
MART	2. HAFTA	2	1. Güzel bulduğu nesne ve varlıklarla ilgili görsel tasarımlar yapar (G.S.K.). 2. Beğenilerdeki farklılığa saygı duyar (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[?] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1. Öğrencilerin beğenileri ile ilgili görüşlerine müdahale edilmemelidir.	☒ 1. Hayat Bilgisi dersi, "Benim Eşsiz Yuvam" teması "Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder." ☒ 2. Hayat Bilgisi dersi, "Okul Heyecanım" teması, "Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder." ☒ 1. Türkçe dersi, "Görsel Sunu" öğrenme alanı "Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir."	(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (2. Kazanım, 3. Konu) ☒ 2 Girişimcilik 1 " Kişiler arasındaki farklılıkların tanır."
MART	3. HAFTA	2	1. Güzel bulduğu nesne ve varlıklarla ilgili görsel tasarımlar yapar (G.S.K.). 2. Beğenilerdeki farklılığa saygı duyar (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[?] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1. Öğrencilerin beğenileri ile ilgili görüşlerine müdahale edilmemelidir.	☒ 1. Hayat Bilgisi dersi, "Benim Eşsiz Yuvam" teması "Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder." ☒ 2. Hayat Bilgisi dersi, "Okul Heyecanım" teması, "Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder." ☒ 1. Türkçe dersi, "Görsel Sunu" öğrenme alanı "Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir."	(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (2. Kazanım, 3. Konu) ☒ 2 Girişimcilik 1 " Kişiler arasındaki farklılıkların tanır."

MART	4. HAFTA	2	1. Güzel bulduğu nesne ve varlıklarla ilgili görsel tasarımlar yapar (G.S.K.). 2. Beğenilerdeki farklılığa saygı duyar (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[?] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1. Öğrencilerin beğenileri ile ilgili görüşlerine müdahale edilmemelidir.	☒ 1. Hayat Bilgisi dersi, "Benim Eşsiz Yuvam" teması "Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder." ☒ 2. Hayat Bilgisi dersi, "Okul Heyecanım" teması, "Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder." ☒ 1. Türkçe dersi, "Görsel Sunu" öğrenme alanı "Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir."	(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (2. Kazanım, 3. Konu) ☒ 2 Girişimcilik 1 " Kişiler arasındaki farklılıkların tanır."
MART	5. HAFTA	2	1. Güzel bulduğu nesne ve varlıklarla ilgili görsel tasarımlar yapar (G.S.K.). 2. Beğenilerdeki farklılığa saygı duyar (G.S.K.). 7. Görsel sanat çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan zevk alır (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[?] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1. Öğrencilerin beğenileri ile ilgili görüşlerine müdahale edilmemelidir.	☒ 1. Hayat Bilgisi dersi, "Benim Eşsiz Yuvam" teması "Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder." ☒ 2. Hayat Bilgisi dersi, "Okul Heyecanım" teması, "Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder." ☒ 1. Türkçe dersi, "Görsel Sunu" öğrenme alanı "Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir."	(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (2. Kazanım, 3. Konu) ☒ 2 Girişimcilik 1 " Kişiler arasındaki farklılıkların tanır."

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

☒ Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

Ders Öğretmeni

.... / /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (G.S.B.) Görsel Sanat Kültürü (G.S.K.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DiĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİŐİPLİNLER ve ATATÜRKÇÜLÜK
NİSAN	1.HAFTA	2	11. Çevresindeki çiçekler, evler, bitkiler, kuşlar vb. varlıkları belirleyerek, bu varlıkların birer biçimleri olduğunu fark eder(G.S.B.). 12. Çevresinden belirlediği biçimlerden hareketle özgün çalışmalar yapar(G.S.B.)	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[?] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		
NİSAN	2.HAFTA	2	11. Çevresindeki çiçekler, evler, bitkiler, kuşlar vb. varlıkları belirleyerek, bu varlıkların birer biçimleri olduğunu fark eder(G.S.B.). 12. Çevresinden belirlediği biçimlerden hareketle özgün çalışmalar yapar(G.S.B.)	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[?] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		

NİSAN	3.HAFTA	2	11. Çevresindeki çiçekler, evler, bitkiler, kuşlar vb. varlıkları belirleyerek, bu varlıkların birer biçimleri olduğunu fark eder (G.S.B.). 12. Çevresinden belirlediği biçimlerden hareketle özgün çalışmalar yapar(G.S.B.)	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[?] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		
NİSAN	4.HAFTA	2	11. Çevresindeki çiçekler, evler, bitkiler, kuşlar vb. varlıkları belirleyerek, bu varlıkların birer biçimleri olduğunu fark eder (G.S.B.). 12. Çevresinden belirlediği biçimlerden hareketle özgün çalışmalar yapar (G.S.B.). 7. Görsel sanat çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan zevk alır (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[?] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME							
<p>■ Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>							

Ders Öğretmeni

.... / /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanat Kültürü (G.S.B.) Müze Bilinci (M.B.)

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ve ATATÜRKÇÜLÜK
MAYIS	1.HAFTA	2	1. Müzedeki eserlerin korunmasının önemini kavrar (M.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1, 2, 4. İmkân dahilinde ve "Müzeler Haftası" (18 - 24 Mayıs) kapsamında, yakın çevrede bulunan bir müze, ören yeri, tarihi eser veya anıt ziyaret edilmelidir. Yakın çevrede müze veya ören yerine ziyaret gerçekleştirilemediği takdirde, sınıf içerisinde müzeyi tanıttığı görsel dokümanlar ve materyaller incelenmelidir.	☞ 1, 2. Hayat Bilgisi Dersi, "Dün, Bugün, Yarın" Teması "Müzelerden ve tarihi mekânlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır; nesnelere müzelerdeki eski hali ile yeni halini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar."	☞ 1. İnsan Hakları ve Vatandaşlık, 21. "Ortak mirasın korunması gerektiğini bilir."
MAYIS	2.HAFTA	2	2. Müzedeki eserlerin önemini açıklar (M.B.). 3. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihi eser, anıt vb. yerlere ilişkin değişik kaynaklardan araştırma yapabilmenin yollarını keşfeder(M.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1, 2, 4. İmkân dahilinde ve "Müzeler Haftası" (18 - 24 Mayıs) kapsamında, yakın çevrede bulunan bir müze, ören yeri, tarihi eser veya anıt ziyaret edilmelidir. Yakın çevrede müze veya ören yerine ziyaret gerçekleştirilemediği takdirde, sınıf içerisinde müzeyi tanıttığı görsel dokümanlar ve materyaller incelenmelidir.	☞ 1, 2. Hayat Bilgisi Dersi, "Dün, Bugün, Yarın" Teması "Müzelerden ve tarihi mekânlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır; nesnelere müzelerdeki eski hali ile yeni halini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar" ☞ 2. Türkçe Dersi, "Konuşma" öğrenme alanı "Görüş kurallarına ve değerlere (milli, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.", "Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder."	

MAYIS	3.HAFTA	2	2. Müzedeki eserlerin önemini açıklar (M.B.). 3. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihi eser, anıt vb. yerlere ilişkin değişik kaynaklardan araştırma yapabilmenin yollarını keşfeder(M.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.	☞ 2. Türkçe Dersi, "Konuşma" öğrenme alanı "Görüş kurallarına ve değerlere (milli, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.", "Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder."	19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı
MAYIS	4.HAFTA	2	4. Müzedeki eserlerle ilgili duygu ve düşüncelerini görsel çalışmalarla ifade eder (M.B.). 5. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihi eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar (M.B.). 7. Görsel sanat çalışmalarını sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan zevk alır (G.S.K.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1, 2, 4. İmkân dahilinde ve "Müzeler Haftası" (18 - 24 Mayıs) kapsamında, yakın çevrede bulunan bir müze, ören yeri, tarihi eser veya anıt ziyaret edilmelidir. Yakın çevrede müze veya ören yerine ziyaret gerçekleştirilemediği takdirde, sınıf içerisinde müzeyi tanıttığı görsel dokümanlar ve materyaller incelenmelidir.		
MAYIS	5.HAFTA	2	4. Müzedeki eserlerle ilgili duygu ve düşüncelerini görsel çalışmalarla ifade eder (M.B.). 5. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihi eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar (M.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[1] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1, 2, 4. İmkân dahilinde ve "Müzeler Haftası" (18 - 24 Mayıs) kapsamında, yakın çevrede bulunan bir müze, ören yeri, tarihi eser veya anıt ziyaret edilmelidir. Yakın çevrede müze veya ören yerine ziyaret gerçekleştirilemediği takdirde, sınıf içerisinde müzeyi tanıttığı görsel dokümanlar ve materyaller incelenmelidir.		

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

☞ Ölçme ve değerlendirme açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyası vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

Ders Öğretmeni

... / ... /

Okul Müdürü

İLKÖĞRETİM OKULLARI GÖRSEL SANATLAR DERSİ 3. SINIF YILLIK PLAN ÖRNEĞİ

ÖĞRENME ALANI: Görsel Sanat Kültürü (G.S.B.) Müze Bilinci (M.B.)

AY	HAFTA	HAFTA SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ve ATATÜRKÇÜLÜK
HAZİRAN	1. HAFTA	2	4. Müzedeki eserlerle ilgili duygu ve düşüncelerini görsel çalışmalarla ifade eder (M.B.). 5. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihi eser, anıt v.b. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar (M.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. 1, 2, 4. İmkân dahilinde ve "Müzeler Haftası" (18 - 24 Mayıs) kapsamında, yakın çevrede bulunan bir müze, ören yeri, tarihi eser veya anıt ziyaret edilmelidir. Yakın çevrede müze veya ören yerine ziyaret gerçekleştirilemediği takdirde, sınıf içerisinde müzeyi tanıttığı görsel dokümanlar ve materyaller incelenmelidir.		
HAZİRAN	2. HAFTA	2	13. Yaptığı çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır (G.S.B.).	Kazanımlarla ilgili olarak programda verilen etkinlik örneklerine bakınız.	[] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli; araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME							
[] Ölçme ve değerlendirilmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.							

Ders Öğretmeni

... / ... /

Okul Müdürü

Bu yıllık plan, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 11/09/2006 tarih ve 351 sayılı ile yayımladığı İlköğretim Görsel Sanatlar (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı esas alınarak hazırlanmıştır.