

195938

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ
RESİM-İŞ DERSLERİNDE
KAVRAM HARİTALARININ ETKİLİLİĞİ**

Rukiye ÖZEN
(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir - 2004

**Anadolu Üniversitesi
Merkez Kütüphanesi**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ RESİM-İŞ DERSLERİNDE KAVRAM HARİTALARININ ETKİLİLİĞİ

Rukiye ÖZEN

Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş Öğretmeliği) Anabilim Dalı

Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2004

Danışman: Yard. Doç. Dinçer ÖZEN

İlköğretim okullarındaki sanat eğitimi dersleri öğrencilere, yaratıcı davranış, estetik ve pratik yargı gücünü geliştirebilme, üretkenlik, ve değerlerle düşünebilme yeteneklerini kazandırabilme amaçlıdır. Ayrıca öğrenciler sanat eğitimi derslerinde, kendini tanıma ve ifade etme olanaklarını bulurlar.

İlköğretim okullarında sanat eğitimi, öğretilmesiyle ve öğrenilmesiyle en zor alanlardan birini oluşturur. Sanat eğitiminde iki önemli bakış açısı vardır. Bunlardan biri sanat yoluyla eğitim yani görsel öğelerle, duyuşsal ve sezgisel bir deneyimle ortaya çıkan uygulamalı modeldir. Diğeri ise, zihinsel ve kavramsal ağırlıklı modellerdir. İlköğretim okullarında sanat eğitimi derslerinin zihinsel ve kavram ağırlıklı olarak öğretilmesine sanat tarihsel alanın, estetiksel alanın ve eleştirel alanın konuları girmektedir. İlköğretim okullarındaki öğrencilere sanat tarihsel, estetiksel ve eleştirel alandaki konuların etkili ve verimli bir şekilde öğretilmesinde yetersizliklerin olduğu düşünülmektedir. Bu yetersizlikleri giderilmesine yönelik öğretimde etkili ve verimli olan stratejilerin kullanılması ve öğrenmede kavram haritalarının etkililiğinin incelenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okulları resim-iş dersinde kavram haritalarının kullanımının etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini, 2002-2003 öğretim yılı ilköğretim okulları 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise, 2002-2003 öğretim yılında Manisa İli Kula İlçesi Vali Muzaffer Ecemiş İlköğretim Okulu 7/A ve 7/B sınıfında bulunan 68 öğrenci oluşturmaktadır.

Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı bu araştırmanın verileri, belirlenen örnekleme uygulanan izleme testi ile toplanmıştır. Toplam 30 sorudan oluşan testle, öğrencilerin sanat tarihi kapsamına giren çağdaş sanat akımları konusuna ilişkin bilgileri ölçülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda “t” testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak 0.05 güven düzeyi benimsenmiştir. Tüm istatistiksel çözümlelerde “SPSS 11 for Windows” paket programından yararlanılmıştır.

Alınan sonuçlara göre, resim-iş dersinde kavram haritalarının kullanımı ile daha etkili ve verimli bir öğrenme sağlandığı saptanmıştır. Bu bağlamda resim-iş dersinde daha etkili ve verimli bir öğrenme sağlanması için kavram haritaları yönteminin kullanılmasının gerekli olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT**THE EFFECTIVENESS OF THE MIND-MAPS
IN THE COURSES OF ART EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOLS**

Rukiye ÖZEN

Anadolu University

Institute of Educational Sciences

Department of Education of Art Sciences (Teaching Of Art)

September, 2004

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Dinçer ÖZEN

The abilities of the improvement of creative attitude, the power of aesthetical and practical estimations, productivity and thinking with assets are acquired in the courses of art education in the primary schools. Also students are able to find self-expressing and self-identity opportunities in these courses.

The art education in the primary schools constitutes one of the most difficult fields to learn and instruct. There are two main viewpoints in the art education. One of them is education by art means applied model arising by visual components, an affective and sensitive experience. The other is mental and conceptual weighted model. The instruction of mental and conceptual weighted lessons of art education in the primary schools is consist of art historical, aesthetical and critical field subjects. It is a thought that there are inadequacies on effective and sufficient instruction of art historical, aesthetical and critical field subjects. Sufficient and effective instruction strategies must be used to prevent inadequacies and the effectiveness of mind-maps on learning must be studied.

The main purpose of this study is to determine the effectiveness of the use of mind-maps on the courses of art education in the primary schools. 7th grade students in the primary schools in the academic year of 2002-2003 constitute the universe of the study.

68 students in 7/A and 7/B of Vali Muzaffer Ecemiş Primary School, in Kula, the county of Manisa constitutes the sample of the study.

Pre-test/post-test control model was used in this study and data were collected from the sample of the study by an oversee-test. The knowledge of students related to trends of modern art subject in the scope of art history was measured by this test including 30 questions. After pre-test and post-test points of the experiment and control groups were acquired, the average points and standard deviation were computed. “t”test was used on the comparisons between the groups and 0.05 confidence degree was taken as the significant degree. “SPSS 11 for Windows” software was used in all statistical analysis.

According to analyses results, the use of mind-maps in the courses of art education provides more effective and more sufficient learning. In this case, the necessity of the use of mind-map methods in the courses of art education in the primary schools was determined.

ÖNSÖZ

İlköğretim çağındaki öğrencilerin, bilgi, yetenek ve becerilerinin estetik bir düzeye ulaştırılmasında, estetik yargıda bulunabilme yeteneğinin geliştirilmesinde, değerlerle düşünen ve yeniliğe açık bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitimi derslerinin büyük bir önemi vardır. Sanat eğitimi derslerinin verimli ve etkili bir biçimde yürütülebilmesi için uygulamalı modellerin yanında zihinsel ve kavram ağırlıklı modellerin de kullanılması gerekmektedir.

Kavramsallaşma bir süreç, kavram ise bir üründür. Bu denli önemli olan kavram ve kavram öğretimi çağdaş öğretim yöntemlerinin hedefi olmuştur. Yapılan araştırma ve çalışmaların bir odağı da kavram haritaları olmuştur. Kavram haritaları son yirmi yıldır eğitimde bir araştırma ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu haritaları kullanma fikri kavram yanlışlarını ortadan kaldırma amacıyla doğmuştur. Bu anlamda öğretimde kavram haritalarının etkililiğinin belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırma ile, ilköğretim okullarında, resim-iş dersinde yedinci sınıflardaki öğrencilerin sanatın tarihsel, estetiksel, ve eleştirel alanlarının öğretiminde kavram haritaları stratejisi kullanma yoluyla sanat eğitimiyle ilgili temel bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkilerin ortaya konulması ve ilköğretim okulları resim-iş öğretiminde etkili öğrenme sağlayıp sağlamadığının saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçların bulgularının, ilköğretim okullarında görev yapan resim-iş öğretmenlerinin yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına göre uygulanacak hizmetiçi eğitim programlarında da yer alması, ayrıca çalışmadan elde edilecek sonuçların daha sonra gerçekleşecek çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. İnsanın Eğitimi.....	1
1.1.1. Davranışsal Yaklaşım	3
1.1.2. Bilişsel Yaklaşım	3
1.2. Öğretme ve Öğrenme	7
1.2.1. Öğretme-Öğrenme Modelleri.....	10
1.2.1.1. Bireysel Öğretme Modelleri.....	11
1.2.1.2. Grupla Öğretme Modelleri.....	11
1.2.2. Öğretme Stratejileri.....	12
1.2.2.1. Buluş Yoluyla Öğrenme.....	12
1.2.2.2. Alış Yoluyla Öğrenme	12
1.2.2.3. Öğretim Etkinlikleri Modeli.....	13
1.2.2.4. Doğrudan Öğretim Modelleri.....	13
1.2.2.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	13
1.3. Kavram Öğrenme ve Öğretimi.....	14
1.3.1. Kavram ve Türleri.....	14
1.3.2. Kavram Özellikleri.....	20
1.3.3. Kavram Öğrenme	22
1.3.3.1. Kavram Oluşturma.....	24
1.3.3.2. Kavram Kazanma.....	25
1.3.4. Kavram Öğretimi	25

1.3.4.1. Kavram Haritaları	27
1.4. Sanat Eğitimi.....	32
1.4.1. Sanat Eğitiminin Tarihçesi.....	32
1.4.2. Gelişim Evreleri	35
1.4.3. Sanat Eğitiminde Öğretim Süreçleri	37
1.4.4. Sanat Eğitiminde Öğretim Alanları.....	37
1.4.4.1. Uygulamalı Alan	37
1.4.1.2. Eleştirel Alan.....	37
1.4.1.3. Sanat Tarihsel Alan.....	38
1.4.1.4. Estetiksel Alan	39
1.4.5. Sanatta Öğrenme	40
1.5. İlköğretim Okullarında Resim-İş Eğitimi	42
1.5.1. İlköğretim Okullarında Resim-İş Eğitiminin Gerekliliği.....	42
1.5.2. İlköğretim Okullarında Resim-İş Dersinin Genel Amaçları	43
1.5.3. İlköğretim Okullarında Resim-İş Eğitiminin İlkeleri.....	43
1.5.4. İlköğretim Okullarında Resim-İş Dersinin Öğretim Yöntemleri.....	44
1.6. Problem	45
1.7. Amaç	47
1.8. Önem.....	47
1.9. Sayıtlılar	48
1.10. Sınırlılıklar	48
1.11. Tanımlar	48
2. YÖNTEM.....	50
2.1. Araştırma Modeli	50
2.2. Evren	50
2.3. Örneklem.....	51
2.4. Verilerin Toplanması	51
2.5. Verilerin Çözümlemesi	54
3. BULGULAR VE YORUM.....	55

4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
4.1. Sonuç.....	58
4.2. Öneriler	60
EKLER	
1. MANİSA İLİ KULA İLÇESİ VALİ MUZAFFER ECEMİŞ İLKÖĞRETİM OKULU 2002-2003 ÖĞRETİM YILI 7/A ve 7/B SINIFLARI ÖĞRENCİ LİSTESİ.....	62
2. İLKÖĞRETİM OKULLARI 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANAT TARİHİ ÜNİTESİ ÇAĞDAŞ SANAT AKIMLARI KONUSUNDAKİ BAŞARILARINIÖLÇMEK İÇİN HAZIRLANAN İZLEME TESTİ.....	65
3. ÖĞRETMENİN HAZIRLADIĞI KAVRAM HARİTASI.....	73
4. ÖĞRENCİLERİN HAZIRLADIĞI KAVRAM HARİTASI.....	74
5. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÖNTEST PUANLARI.....	75
6. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SONTTEST PUANLARI.....	77
KAYNAKÇA.....	79

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO	<u>Sayfa</u>
1. Kavram Öğreniminin Aşamaları	24
2. Lowenfeld, Ericson, Parsons'un Resimsel, Estetiksel, Sanat Tarihsel Gelişim Evreleri ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı Eşleştirilerek Hazırlanmış 9-12 Yaş Gelişim Evreleri	35
3. Lowenfeld, Ericson, Parsons'un Resimsel, Estetiksel, Sanat Tarihsel Gelişim Evreleri ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı Eşleştirilerek Hazırlanmış 13-20 Yaş Gelişim Evreleri	36
4. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	50
5. Araştırmanın Örnekleme	51
6. Grupların Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	53
7. Grupların Öntest Puanlarının Varyans Analizine İlişkin Bulgular	53
8. Deney ve Kontrol Gruplarının Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	55
9. Grupların Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	56
10. Grupların Sontest Puanlarının Varyans Analizine İlişkin Bulgular	56

Birinci Bölüm

GİRİŞ

1.1. İnsanın Eğitimi

İnsanın öğrenme yeteneğine sahip olması, onu diğer canlılardan ayıran ve toplumsal bir varlık yapan en önemli özelliklerinden biridir (Ergür Oktar, 2000, s.57).

Eğitim, insanın varoluşundan beri olagelmıştır; günümüzde de her toplumda ve her uygarlık düzeyinde eğitim süreci devam etmektedir. Birey yaşadığı toplumda, canlı-cansız çevre ile etkileşim yoluyla öğrenmiştir ve öğrenmektedir. Öğrenmenin olduğu her durumda, insan davranışlarını değiştiren bir eğitim süreci de vardır (Varış, 1998, s. 6).

İnsan gereksinmelerini karşılamak için yaşar. Yani insanın yaşamak ve mutlu olmak için giderilmesi gereken gereksinimleri vardır. Bunların bazıları yemek, içmek, nefes almak, uyumak, sıcaktan, soğuktan, tehlikelerden korunmak, gibi kalıtımla gelen temel ihtiyaçlardır. Toplumsal ihtiyaçlar ise; sevilme, beğenilme, övülme, arkadaş edinme, bir gruba üye olma, başkalarını memnun etme, önder olma, önderi izleme, başkalarına bağlanma, dayanma, yarışma gibi bir toplumda yer edinmeye yönelik gereksinimlerdir. Psikolojik ihtiyaçlar da; başarılı olma, kendini anlatabilme, kendini geliştirme, kusurlarını düzeltme, engelleri yenme, amacına ulaşma, düşüncelerine ortak arama, kendini gerçekleştirme, özgüvene ve özdenetime sahip olma gibi gereksinimlerdir. İşte insanın eğitimi istemesinin, eğitime gereksinim duymasının nedenleri bu gereksinimlerini gidermeye ve nasıl giderileceğini öğrenmeye duyduğu ihtiyaçlardan kaynaklanır. Çünkü eğitim insanın bu gereksinimlerini karşılamak için gösterdiği çabaya daha ussal ve daha kestirme yollar göstererek yardım eder. Ayrıca eğitim, insana kendini mutlu edecek yeni gereksinimler de öğretir.

Toplumlar, devamlılıklarını sürdürebilmek için, oluşturdukları, ürettikleri bilgi, davranış ve değerlerini kendinden sonra gelen kuşaklara aktarma ihtiyacı duymuşlardır. Varış'a

(1998, s. 6) göre ilkel, nüfusu sınırlı olan bir kabileden bile, insanoğlu temel ihtiyaçları karşılamak için kullandığı araçları geliştirmeye çalışırken, bir taraftan da toplumdaki çocuk, genç ve diğer yetişkinlere, örgün olmayan bir eğitim vermeye çalışmıştır.

Eğitim, yaygın bir biçimde, insanın kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda, istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, toplumun değerlerinin, bilgi ve beceri birikimlerinin, ahlak standartlarının yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, bireyi, istendik nitelikte kültürlenme sürecidir (Senemoğlu, 2003, s. 7).

Eğitim günümüze değin çeşitli yazarlar tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardaki ortak nokta eğitimin bir süreç olmaktan çok, uzak hedefi yansımasıdır. 1900'li yıllarda J. Dewey eğitimin, "yaşantıyı yeniden inşa etme yoluyla yetiştirme" olduğunu vurgulamış ve eğitimi uzak hedefin bir yansıması olmaktan kurtararak, Tyler'in belirtmiş olduğu gibi, "bir değiştirme süreci" olduğu görüşünü ortaya atmıştır (Ertürk, 1975:12) (Salı ve Arslan,2000, s. 57).

Bir çok değişik tanımının olmasına karşın, eğitim programlarının çoğu öğrenmenin, bireyin kendisi ve çevresi ile etkileşimi sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında kalıcı izli değişiklik oluşturduğu görüşünde birleşmektedirler (Ergür Oktar, 2000, s. 57).

Dictionary of Education", Eğitim sözlüğünde bir grup eğitimci, alanı şöyle betimlemiştir.

"Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda pratik değeri olan yetenek, yönelim ve diğer davranış biçimlerini edindiği, süreçler toplamıdır: Kişinin, toplumsal yeteneklerinin ve üst düzeyde kişisel gelişmesinin sağlanması için seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir" (Varış, 1998, s. 17).

Eğitimle ilgili tanımların hemen hepsi, eğitim süreci ile bireyin davranışlarının, gelişmelere uyum sağlayacağından hatta bireyin tamamen gelişeceğinden söz etmektedir. Buna göre eğitimin genel işlevlerinin şöyle olduğu söylenebilir:

- Bireyin topluma, toplum dinamiklerine uyumuna yardım etmek,
- Bireyde var olan istidat ve yeteneklerin üst sınırına kadar gelişmesini sağlamak ve bu işlevlerin gerçekleşmesi için gerekli davranış biçimlerinin kazandırılmasını desteklemektir (Varış, 1998, s. 17).

Eğitim hakkında yapılan tüm tanım ve yorumlarda insan davranışlarından, insanın bilişsel, duyuşsal ve ruhsal özelliklerinden söz edilmektedir. Bu davranış ve özellikleri

açıklayan ve yorumlayan yaklaşımlar tümüyle birbirinden ilgisiz görüş biçimini yansıtmazlar, bu görüşlerin birbirleriyle kesiştiği, ortaklaştığı yanlar vardır. Yaklaşımları incelerken biri doğru öteki yanlış şeklinde bir yorumda bulunmak doğru değildir. İncelenen davranışa ve inceleyenin amacına göre yaklaşım türlerinden biri ya da birden fazlası daha uygun görülebilir (Cüceloğlu, 1991, s. 26).

İnsan davranışlarını açıklayan yaklaşımlar arasında bireyin geçmişini inceleyen ve olay araştırmaları yapan Psikoanalitik Yaklaşım, insanın biyolojik gelişimini ve nörofizyolojik yapısını temel alan Nörofizyolojik Yaklaşım, bireyin kendini ve çevresini algılama durumlarını inceleyen Fenomenojik Yaklaşım sayılabilir.

Ayrıca bu yaklaşımlara ek olarak Davranışsal Yaklaşım ve Bilişsel Yaklaşım öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmaktadır.

1.1.1. Davranışsal Yaklaşım

Uyarıcı-Davranış Psikolojisini savunan Davranışsal Yaklaşımın kapsamına giren dört temel süreç vardır. Bunlar, Klasik Koşullanma, Bitişiklik, Operant Koşullanma, Örnek Alma Yoluyla Koşullanmadır. Bu yaklaşıma göre uyarıcının cinsi, şiddeti, tekrarı ile davranışın türü, kuvveti ve frekansı arasında bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi inceler ve davranışı pekiştiren ödüllendirme koşullarıyla ilgilenir. Bu yaklaşımın amacı, çevredeki uyarıcı koşullarla ortaya çıkan davranış arasındaki ilişkiyi incelemektir (Cüceloğlu, 1991, ss. 26- 27).

Davranışsal yaklaşım üzerine Skinner ve Thorndike'in Edimsel Koşullanma kuramı ve Pavlov'un Klasik Koşullanma kuramı bulunmaktadır (Demirel, Kaya, 2001, s. 80).

1.1.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, bireyin bilişsel süreçlerini deneysel yoldan incelemeyi amaçlar: duyum, algılama, bellekle ilgili süreçler, düşünme, problem çözme vb. gibi alanlarda düzenli ve deneysel gözlemlerle insan zihninin işlevsel bir modelini oluşturmaya uğraşır (Cüceloğlu, 1991, ss. 26- 27).

Bilişsel kuramcılar öğrenme süreciyle ilgilenir ve öğrenme süreçlerinin kavramsallaştırılmasına önem verirler. Bilgilerin beyin tarafından alınmasının, organize edilmesinin, öğrenci ve öğrenci gruplarının bilişsel yapısının dikkate alınmasının

gerektiğini savunurlar (Demirel ve Kaya, 2001, s. 82).

Bilişsel kuramcılar, bireyin davranışı ve çevrenin birbirini etkilediğini ve bu etkilemenin sonucunda bireyin sonraki davranışının oluştuğunu vurgularlar. Davranış ve çevrenin birbirini değiştirebileceği fakat her zaman bütün olaylarda her biri aynı etkiye sahip değildir görüşündedirler. Bandura insanların, bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini yani düşünen ve dil kullanan insanın geçmişi kafasında taşıdığına ve geleceği de test edebileceğine inanır. Böylelikle insan, kendi davranışlarını gözleyip değerlendirebilir ve kendini pekiştirerek ve cezalandırarak etkili olarak kontrol edebilir (Varış, 1998, s. 106).

Piaget zihinsel gelişimde zekayı ön plana almış ve insan zihninin gelişmesinde bireyin çevre ile etkileşiminin ve olgunlaşma sürecinin önemli olduğunu savunmuştur. Piaget zihinsel gelişimin dört etmenini olgunlaşma, deneyim, sosyal etkileşim, dengeleme olarak sıralamıştır. Piaget'ye göre zihinsel gelişimde sırasıyla dört dönem vardır. Bunlar: (0-2 yaş) duyuşal-hareket dönemi, (2-7 yaş) işlemler öncesi dönemi, (7-11 yaş) somut işlemler dönemi, (11-15 yaş) soyut işlemler dönemidir (Fidan ve Erden, 1986 , ss. 145-147).

Bilişsel gelişimcilerden Vygotsky kavram gelişimiyle ilgili iki tür öğrenme olduğunu savunmuştur. Bunlar; kendiliğinden öğrenilen kavramlar ve öğretilen kavramlar şeklindedir.

Bilişsel kuramcılardan Gagne' ye göre sekiz öğrenme kümesi ya da becerisi vardır: işaret öğrenme, uyarıcı davranım öğrenme, zincirleme öğrenme, sözel bağlaşım öğrenme, çoklu ayırt etmeyi öğrenme, kavram öğrenme, ilke öğrenme ve sorun çözme (Demirel ve Kaya, 2001, s. 83).

Bilgiyi işleme kuramcıları, davranışçı yaklaşımla bilişsel kuramcılarının ortaya atıp geliştirdikleri ilkelerden yararlanmışlardır. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, çevreden gelen uyarıların anlamlı hale getirilmesi, bellekte depolanması, kullanmak için hatırlanması ve işlenerek davranışa dönüştürülmesi süreci olarak görülmektedir.

Oğrenme ya da bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlenemediği için bu sürecin somutlaştırılması amacıyla bir model geliştirilmiştir.

Bu modeldeki yapılar ve öğrenmeyi sağlayan süreçler şunlardır:

- Çevredeki uyarıcıların duyu organlarıyla alınması,
- Bilginin duyuusal kayıt yoluyla kaydedilmesi,
- Duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi,
- Bilginin kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması,
- Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi amacıyla kısa süreli bellekte anlamlı kodlamanın yapılması.
- Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte saklanması,
- Bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesi,
- Bilginin kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi,
- Tepki üreticinin bilgiyi kaslara göndermesi,
- Öğrenenin çevresinde başarımı göstermesi,
- Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilerek düzenlenmesi (Varış, 1998, s. 112).

Bilgiyi işleme kuramının eğitim alanındaki en önemli katkılarından biri, öğrenme stratejileridir. Kişinin öğrenme esnasında gerçekleştirdiği bilişsel süreçlerin farkında olması ve öğrenmeyi yönlendirmesi biliş bilgisi ile anlaşılmalıdır. Öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi öğrencinin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışın da kalıcılığını sağlamaktadır. Davit A. Kolb, yaşantısal öğrenme kuramında öğrenmenin biliş, yaşantı, algı ve davranışın birleşiminden oluştuğunu, düşüncenin tekrar tekrar oluştuğunu ve sürekli değiştiğini ortaya koymaktadır. Bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri yani kendi öğrenme biçimlerini bilmeleri, öğrenme yaşantıları, stratejileri ve modelleriyle ilgili tercihlerinin seçiminde bilgi sahibi olmaları, öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf taraflarının farkında olmalarına, böylece bu yönlerini geliştirmek için çalışmalar yapmalarına ve diğer öğrenme stilleri hakkında da bilgi sahibi olmalarına neden olur. Bu da kişinin okul ve yaşamdaki başarısını olumlu

yönde etkileyen bir faktördür. Kolb dört öğrenme biçimi olduğunu savunmuştur. Bunlar, somut yaşantı , yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdır. Her öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları vardır ve bunlar birbirinden farklıdır. Bunlar; soyut yaşantı için hissederek, yansıtıcı gözlem için izleyerek ve dinleyerek, soyut kavramsallaştırma için düşünerek, aktif yaşantı için ise yaparak öğrenmedir.

Soyut yaşantı öğrenme biçiminde, yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek ve hissetmek ile o anki gerçeğin tek ve karmaşık olması önem taşımaktadır. Problemleri çözmeye sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçiminde izleyerek ve dinleyerek öğrenme görülmektedir.

Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi, düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek, farklı görüş açılarından değerlendirme süreci üzerinde çalışmıştır. Bu öğrenme biçiminde de izleyerek ve dinleyerek öğrenme görülmektedir.

Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde, mantık, kavramlar ve düşünceler önem taşımaktadır. Kolb (1985), bu öğrenme biçiminde düşünce ve olayların mantıksal analizinin yapılmasının ardından harekete geçme yoluyla gerçekleştirilen düşünerek öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuştur.

Aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, uygulamaların öncelikli olduğu görülmektedir. Bu öğrenme biçiminde tercih edilen yol, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleştirilen yaparak öğrenmedir.

Yaşantısal öğrenme kuramı için öğrenme bir döngüdür. Bireyde zaman içinde bu dört öğrenme biçimlerinde biri öncelikli olur ve bir öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilir ve her bireyin öğrenme stilini de bu dört öğrenme biçimlerinin bileşenleri oluşturur. Kolb'un iki boyutlu öğrenme stilinin tabanını bireyin somuttan soyuta, aktiften yansıtıcıya kadar farklı tercihlerini ortaya koyması oluşturmaktadır.

Bu öğrenme stilleri;

Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stilini benimseyen bireyler, somut durumlara pek çok açıdan bakabilmekte, olaylar karşısında gözlem yapmayı tercih etmektedirler. Kültürel ilgileri fazladır ve düşünceleri biçimlendirmede kendi duygu ve düşüncelerini kullanmaktadırlar.

Ozümseyen öğrenme stili, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stilini benimseyen bireyler, çok geniş kapsamlı bilgileri anlamakta, geniş kapsamlı bilgileri mantıki bir bütün haline getirerek kavramsal modeller yaratma konusunda başarılı olmakta ve soyut düşünce ve kavramlar üzerinde odaklaşmayı seçmektedirler. Öğrenme sürecinde, bir kuramın ussal geçerliliği üzerinde yoğunlaşmaktadırlar.

Ayrıştıran öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, problem çözme, karar verme, düşüncelerin mantıksal analizini yapma ve sistematik bir şekilde planlama gibi konularda başarı göstermektedirler. Öğrenme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme yolunu tercih etmektedirler.

Yerleştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve aktif yaşantı biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, planlama yapma, kararları yürütme ve yeni yaşantılar geçirme konusunda başarı göstermektedirler. Öğrenme sürecinde yaparak ve hissederek öğrenmeyi seçmektedirler (Ergür Oktar, 2000, ss. 57-58).

1.2. Öğretme ve Öğrenme

Gelişen ve değişen dünya da bilginin hızla artması, bireyin yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme gibi becerilere sahip olunmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında kişinin bilgiyi ne amaçla kazanacağı ve nasıl kullanacağını bilmesi gereklidir. Çünkü, çağımız toplumlarında bilgiyi üretebilen, kullanabilen bireyler varlıklarını daha güçlü bir şekilde ortaya koyacaklardır. Böyle bir bireyin yetiştirilmesinde en önemli görevi

eğitim kurumları üstlenmektedir. Eğitim kurumları, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarını istenilen yönde değiştirmeye çalışarak yetiştirir (Semerci, 2000, s. 3).

Hilgard (1956) öğrenmenin gerçekleştirilmesi için dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde belirlemiştir:

1. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin kavrama gücü göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Motive edilen birey, motive edilmeyene göre daha çabuk öğrenir.
3. Motivasyonun ölçülü olmasına dikkat etmek gerekir.
4. Odüllendirme ile kontrol edilen öğrenme, ceza ile kontrol edilen öğrenmeye göre daha etkin olur.
5. Bireyin içsel uyarımı, dışardan gelen uyarıma oranla daha etkili öğrenme sağlar.
6. Öğretimde amaç başarıdır.
7. Bireyler, kendileri için gerçekçi olan amaçları saptamaları konusunda bilinçlendirilmelidir.
8. Öğrenmede geçmiş yaşantılar önemli bir yer tutar.
9. Birey öğretim-öğrenme sürecine aktif olarak katılmalıdır.
10. Öğrenciye göre anlamlı olan konular daha kolay öğrenilir.
11. Becerilerin öğrenilmesinde alıştırmaların tekrarlanması oldukça gereklidir.
12. Bireyin çalışma stratejilerini doğru belirleyip uygulaması öğrenmeye yardım eder.
13. Öğrencinin, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri bulup gerekli durumlara uygulayarak öğrendiklerini başka konulara transfer etmesi kolaylaştırır.
14. Farklı zamanlarda hatırlamaların yapılması öğrenmeyi kolaylaştırır.

Öğrenme-öğretme süreci, Alkan'a (1987, s. 209) göre karşılaşılan bir duruma etki göstererek bir davranışın meydana getirilmesi veya değiştirilmesi sürecidir.

Öğretme ve öğrenme ile ilgili bilimsel verileri öğretim uygulamalarında kullanmak anlamına gelen öğretim öğrenme süreçleri tasarımı kavramı, öğretim öğrenme süreçleri tasarımının süreç yönünü oluşturmaktadır. Öğretim öğrenme süreçleri tasarımı alanı

insanın öğrenmesiyle ilgili bilgilerin öğretim uygulamalarında nasıl kullanılabileceği ile ilgilenmektedir. Bunun için; öğrenci rolü ve etkinlikleri, öğretmen rolü ve etkinlikleri, öğretim materyallerinin hazırlanması, kullanılacak teknolojik araçların seçilmesi ve kullanılması, gerekli etkileşim biçimi gibi değişkenler esas alınan kurama uygun olarak belirlenir. Tüm bu değişkenleri içeren bir yöntem oluşturularak uygulanır. Gerçekleşen öğrenmenin nasıl değerlendirilebileceği belirlenir.

Oğrenme-öğretme sürecinin tasarlanmasında yer alacak etkinlikler benimsenen öğrenme kuramına ve ona bağlı olarak oluşan öğretim anlayışına göre değişiklikler gösterebilir. Öğretim-öğrenme sürecinin tasarlanmasını etkileyen ve öğretim uygulamalarını biçimlendiren nesnelcilik ve yapısalcılık adı altında iki temel yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar, bilginin ne olduğu ve nasıl edinildiği konusunda farklı varsayımlar ileri sürmektedirler.

Nesnelci öğretim-öğrenme anlayışı, nesnel gerçekliğin dış dünya da var olduğunu savunmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme; bu gerçekliğin birey tarafından özümsemesi süreci veya önceden belirlenmiş içeriğin öğrencilere öğretilmesidir. Davranışçı ve Bilişsel olmak üzere nesnelci anlayışı benimseyen iki temel kuram vardır.

Yapısalcı Yaklaşım, nesnel bir gerçekliğin olmadığına inanır. Sadece deneyimlerin kazanıldığı bir dış dünya vardır ve anlam bireylerin bu deneyimleri ışığında yine birey tarafından yapılandırılır. Öğretim, belirli bilgilerin öğrencilere aktarımı değil, akıl yürütme, etkili düşünme, öğrenme becerilerinin kazandırılması ve sorun çözme etkinliklerini kapsmalıdır.

Psikologlarca öğrenmenin çeşitli tanımları yapılmıştır. Fakat öğrenmenin tanımı konusunda tam bir beraberlik sağlanamamıştır. Bunlardan bazıları;

- Öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981).
- Bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir (Brubaker, 1982).
- Sadece büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir (Gagne, 1983).

- Öğrenme, pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişme meydana gelmesidir (Kimble, 1961).
- Öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişmedir (Hergenhahn, 1988).

Oğrenme, insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla buldukları etkileşim sonucu davranışlarındaki ya da potansiyel davranışlarındaki oluşan kalıcı ve sürekli değişikliklerdir (Senemoğlu, 2003, ss. 94-95).

Bacanlı'ya (1998, s. 157) göre öğrenme sadece belli bir yaş dönemini kapsamaz, çevre ile etkileşimde bulunulduğu sürece süreklidir. İnsanın yaşadığı dünya ile etkileşiminden üç tür değişme meydana gelir. Bunlar, hareketlerimizdeki değişme, bilgilerimizdeki değişme ve duyuşlarımızda meydana gelen değişmelerdir. Hareketlerimizde, bilgilerimizde ve duyuşlarda oluşan değişmeleri içeren süreçler birbirini izlerler ve birbirine bağıdırlar.

Oğretme, kişilerde öğrenmenin sağlanması amacıyla düzenlenen tüm faaliyetlere denir. Alkan'a (1987, s. 209) göre öğretme, belli durumlar veya belli davranışlarda bulunması için bireyin çevresini düzenleme sürecidir. Diğer bir tanımla, bir öğretim durumunda önceden belirlenmiş hedeflere en etkin şekilde ulaşılması için uygun personel, materyal ve araçları kullanma sürecidir. Bu öğretme faaliyetlerinin belirli hedefler doğrultusunda, kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanması ise öğretimdir.

Oğretim; içinde, öğelerin birbirleriyle etkileşim halinde olduğu bir süreçtir. Öğretim içsel bir süreçtir. Aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan bir süreçtir. Öğretim süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir (Senemoğlu, 2003, ss. 399-400).

1.2.1. Öğretme-Oğrenme Modelleri

Oğretme modelleri, öğrenmeyi en etkili ve verimli bir şekilde sağlayabilmek amacıyla öğrenme düzeyine etki eden önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır.

“Joyce ve Weil, öğretme modelini şöyle tanımlamaktadır: "Eğitim programını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılabilen model ya da planlardır" (1980, s. 1)”(Senemoğlu, 2003, s. 432).

Bu modeller bireysel öğretim modelleri ve grupla öğretim modeli olarak iki başlık altına alınmıştır.

1.2.1.1. Bireysel Öğretme Modelleri

Skinner grupla öğretimin öğrenmenin doğasına aykırı olduğunu ve öğretimde bireyselleştirilmiş yolların kullanılması gerektiğini önermiştir. Bireysel öğrenme modelleri şunlardır:

Programlı öğrenme; bu öğretim tekniğinde öğrenci, daha önceden belirlenen hedef-davranışlara bireysel bir çalışma sonucu ve kendi algı hızıyla ulaşmaktadır.

Bilgisayar destekli öğretim; öğrencilerin bilgisayar programları vasıtasıyla öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrenmelerini izleyerek kendilerini değerlendirebildiği bir öğretim şeklidir.

Bireyselleştirilmiş öğretim sistemi; Keller Planı olarak da adlandırılır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların giderilmesi ve her öğrencinin öğrenme hızına uygun olan öğretimin yapılması öğretimin bireyselleştirilmesi ile mümkündür görüşü üzerine oturtulmuş bir öğretim şeklidir (Senemoğlu, 2003, ss. 433-439).

1.2.1.2. Grupla Öğretme Modelleri

Öğretme modelleri, grupla öğretimde, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlamak amacıyla öğretim düzeyini artırıcı bazı öğretim modelleri önermekte ve böylece, öğrenme düzeyinin yükselmesine yardım etmektedir. Grupla öğretim modelleri şunlardır:

Carroll'ın Okulda Öğrenme Modeli; öğrencilere ihtiyaçları olan zaman ve ek öğrenme olanakları verildiği durumda tüm öğrencilerin belirlenen öğrenme düzeyine ulaşacakları

görüşü hakimdir.

Bloom'un Tam Öğrenme Modeli; öğrencinin bilişsel giriş özellikleri, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği onun yeni öğrenme seviyesini, öğrenme hızını ve duyuşsal özelliklerini belirlemektedir.

Slavin'in Etkili Öğrenme Modeli; Slavin (1984), öğrenme düzeyini etkileme gücünde olan, değişmeye açık olan değişkenleri ileri sürerek öğrenme seviyesini artırmaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2003, ss. 444,446-449,464).

1.2.2. Öğretme Stratejileri

Öğretim stratejisi; öğretimin, hedeflere ulaşmak için örgütlenmesinde izlenecek olan yoldur. Öğrenme stratejileri öğrenmeyi basitleştirmekte, öğrenciyi güdülemekte ve öğrenilen davranışın kalıcılığını sağlamaktadır. Bruner (1966), Ausubel (1968) ve Gagne (1970), öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde çalışmış ve üç temel öğretim stratejisi önermişlerdir.

1.2.2.1. Buluş Yoluyla Öğrenme

Öğrencinin kendi etkinlik ve gözlemlerine uyarınca yargıya varmasını teşvik etmektedir görüşünü savunmaktadır. Bruner öğrencinin, konunun ana yapısını anladığında öğrenmenin daha anlamlı, hatırlanabilir ve yararlı olacağı fikrindedir. Yani öğrenmenin tümevarımla oluştuğunu savunur. Öğrenciler bilgiyi alıp özümlemekten çok, analiz etmeye, uygulamaya, sentez yapmaya çalıştırılırlar (Senemoğlu, 2003, ss. 470,472-475).

1.2.2.2. Alış Yoluyla Öğrenme

Ausubel öğrencinin bir konuyla ilgili öğrenmesi gereken kavramları, ilkeleri, fikirleri kendine sunulanı alma yoluyla kazanabileceğini vurgular. Konuyla ilgili kavramlar, ilkeler, fikirler ve süreçler öğrenciyeye öğretmen tarafından düzenlenerek sunulmalı, öğrenciler de sunulan bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenmelidirler. Aynı zamanda bu yaklaşımın isminin sunuş yoluyla öğrenme olduğu buradan gelmektedir. Bu yaklaşımın dört temel özelliği vardır. Bunlar:

1. Öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşim olması gereklidir. Öğretmen öğrencilerin aktif katılımını edinmeye çalışır.
2. Soyut kavramların anlamlı hale getirilebilmesi için örneklerle, resimlerle ve şemalarla somutlaştırmayı; yani tüm duyu organlarına yönelik uyarıcıların kullanılmasını gerektirir.
3. Öğrenmenin genelden özele doğru yani tümdengelim yoluyla olduğunu savunur.
4. Öğrencilerin önce ve yeni öğrendikleri arasında yatay ve dikey ilişkiler kurması sağlanarak anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirilmeye çalışılır (Senemoğlu, 2003, ss. 479-481).

1.2.2.3. Öğretim Etkinlikleri Modeli

Gagne öğrenme kuramlarından bilgiyi işleme kuramı uyarınca etkili bir öğretim kuramı önermiştir. Etkili bir ders için gerekli olan öğrenme aşamalarını belirlemiş ve bu öğrenme süreçlerinin sağlanması için gerekli olan öğretim etkinliklerini aşamalı olarak sınıflamıştır. Bunlar: dikkati çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcı materyali sunma, öğrenme rehberi sağlama, davranışı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, başarıyı değerlendirme, hatırlama ve transferi güçlendirmedir.

1.2.2.4. Doğrudan Öğretim Modelleri

Rosenshine (1979) doğrudan öğretim ilkelerini şu şekilde açıklamıştır: Öğrenciye sunulacak materyallerin yapılandırılması ve aşamalarla öğrenciye sunulmasında öğretmen merkezliliği esastır. Öğrenciye kazandırılacak davranışlar, etkinlikler, etkinlikler için ayrılan zaman planlanmıştır. Öğrencinin başarımına göre anında dönüt verilerek yönlendirme yapılır. Doğrudan öğretim modelinde öğrenci katılımı temel noktadır.

1.2.2.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Miller bu öğrenme türünü, bir amaca ulaşmaya çalışılırken öğrenciler arasında var olacak ilişki türü olarak tanımlamıştır. İşbirlikli öğrenme, aktif öğrenme stratejilerinin temeli olan konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı sosyal etkileşimi esas alan öğrencilerin oyun ihtiyaçlarına ve merak duygusuna hitap edebilen elverişli

ortamların yaratılmasına olanak veren bir öğretim yöntemidir (Yıldız, 1999, s. 42).

1.3. Kavram Öğrenme ve Öğretimi

1.3.1. Kavram ve Türleri

Bilgi, insanın toplumsal uğraşısının bir ürünü olarak ortaya çıkar. Bilginin oluşumu bilen ile bilinen arasında köprü görevi üstlenen algılama, düşünme, anlama, değerlendirme, açıklama gibi bilişsel kaynaklar tarafından sağlanmaktadır. Bilgi, ilk olarak nesnenin kendisinde başlar, duyular ile algılandıktan sonra insanın bilincinde türlü soyutlamalara ve birleşimlere uğrar ve sonuç olarak da kavramlaşır, yasalaşır. En sonunda yeniden doğaya, nesneye dönerek kendini pratikte doğrular (Hançerlioğlu, 1973, s.30).

Bilgi, kapsadığı alanlara göre yapılandırıldığında işaretler, semboller, şemalar, kavramlar ve ilkeler olarak sınıflandırılmaktadır.

İşaretler (Belirtiler), bireyde tepki ve davranım oluşturan en küçük uyaranlardır. Erkman'a (1987, s. 46) göre, belirtilerin gösterge kapsamına girmesi için belirtileri algılayan kişi tarafından neyin göstergesi olduğunun öğrenilmiş olması gereklidir. Göstergelerin nesneleriyle aralarında somut neden sonuç ilişkisi vardır. Belirtinin oluşumu iletişim niyetiyle değildir. Orneğin yerdeki su, az önce yağmur yağdığının işaretidir. Şimşek gök gürültüsünün olacağını işaretidir.

Simgeler (Semboller), işaretlerden oluşarak nesnenin temsilciliğini üstlenirler. Her alan kendine özgü bir biçimdedir ve kendi içlerinde bir sistem oluştururlar. Simgesel işlevin bir yönünü de dil yetisi oluşturur. Bazen bir yerde işaret olarak görülen bir harf, başka bir yerde simge olabilir. Erkman'a (1987, s.16) göre, bir sözcük, kastettiği şeyin kendisi değil, hep kastedilen o şeyin yerine geçen bir simgedir. Bir durumun anlatılması, o durumun içerdiği gerçek nesnelere kullanarak ya da göstererek anlatılmasındansa o durumun nesnelere yani göstergeleriyle anlatılması daha kolaydır. Simge oluşturma, bir durumu o durumun verileri göz önünde değilken simgeler aracılığıyla aktarmaktır. Simgeler iletişim niyetiyle oluşturulur ve kullanılırlar. Orneğin amblemler, logolar.

Şemalar, bilgilerin birbirleriyle olan ilişkilerini görselleştirirler, tanımlarlar. Şemalar bilginin zihindeki temsilcilerini bir bütünlük içinde düzenleyerek görselleştirilen bilgi şekilleridir. Şemalar yeni bilgilerin kodlanmasını, uzun süreli bellekte depolanmasını ve aradan zaman geçtikten sonra geri çağrılmasını kontrol ederler. Bir bakıma konunun haritasıdır. Fakat yeni bilgilerin edinilmesiyle bu harita değişebilir.

Şema kavramı Bilgiyi İşleme Kuramında uzun süreli belleğin içerisinde yer alan anlamsal bellek kapsamında geçmektedir. Bilgiyi işleme kuramına göre bilginin en iyi şekilde işlenip saklanabilmesi ve geri çağrılabilmesi için en iyi yol onu en iyi şemaya oturtmaktır. Aksi halde bilgiye ulaşmak oldukça zor olacak ve bilginin kaybolması bile olası olacaktır. Ayrıca bellekte bilgiye ulaşılabilecek yol sayısı ne kadar fazla ise o bilginin güncellenmesi ve yine saklanıp işlenebilmesi o kadar iyi olacaktır.

Kavramlar, bilgilerin kümelenirilerek dizgeleşmesini sağlarlar ve böylece konunun kolay anlaşılmasına yardımcı olurlar. Problem çözmede de kullanılabilirler. Ozyürek'e (1983, s. 348) göre kavram, bazı bakımlardan ilişkili uyaranlar grubu ya da bazı kurullarla ilişkili nitelikler sınıfı olarak açıklanabilir. Bir sınıfa nelerin alınacağını ya da çıkarılacağını belirleyen ölçütler takımındadır.

İlkeler, Ozen'e (2004, Baskıda) göre kavramlar arasındaki ilişkileri genellendirir ve kesin ifadelerle betimler, anlamlandırır. Ergin'e (1995, s. 63) göre ilkeler, kuramsal bilgilerin somutlaştırılarak anlamlı biçimde kullanılması amacıyla geliştirilen ve üretilecek başka görüşlere hareket noktası oluşturan temel fikirlerdir.

İletişimin pek çok kişi tarafından farklı yönleri önemsenmiş ve tanımı çok farklı biçimlerde yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları:

1. Hoben, İletişimi konuşma ve sözel semboller olarak görmüş, "düşünce ve görüşlerin sözlü olarak karşılıklı alışverişidir" biçiminde tanımlamıştır.
2. Andersen, anlama olarak görmüş "iletişim bizim başkalarını, başkalarının da bizi anlamalarına yarayan bir süreçtir" demiştir.
3. Barnlund, iletişimin, etkili olabilmek, benliğini savunabilmek ve güçlü kılabilmek için belirsizliklerin azaltılması ihtiyacını giderme çabasından kaynaklandığını dile getirmektedir.
4. Berelso ve Steiner, iletişimin bir süreç olduğunu vurgulamışlar, "sözcüklerin, resimlerin, figürlerin, grafiklerin, vb. sembollerin kullanılarak bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin aktarılması süreci"

olarak tanımlamışlardır (Ergin, 1995, s.27).

Ergin'e (1995, s. 38,48) göre iletişim, davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması sürecidir. İnsan, jest ve mimikleri kullanarak, gelişmiş refleks ve içgüdüleriyle dili de içine alan çok karmaşık öğrenilmiş davranışlarla iletişim yapar.

Ozen'e (2004, Baskıda) göre iletişim, ölçütlerin, değerlerin, geleneklerin, alışkanlıkların, inançların ya da simgelerin yani kültürün ortak paylaşımı olarak kabul edilir. Bu paylaşma teknik bir ürünün aracılığıyla da gerçekleşir ve bu bireyleri teknoloji sayesinde sanal iletişime kadar götürür.

İletişimin gerçekleşmesi için en azından bir gönderici, bir alıcı ve bir de gönderilen bildiri yani mesajın olması gereklidir. Mesajın göndericiden alıcıya ulaşması için mesajı iletecek bir kanalın olması da iletişimin gerçekleşmesinde önemli bir etkidir.

Etkili bir iletişimi kullanabilmek için gerekli etkenler vardır. Bunlar, simgelerin ve dilin benzer bir biçimde kullanılmasının gerekliliği, iletiyi alan kişinin bu iletiyi anlamlandırabilecek durumda olması, gönderilen uyarıcıya hedef olan kişinin iletişim sürecini başlatan kişi tarafından iyi tanımlanması gerekliliğidir. Kısaca mesajdaki dizgenin ve simgelerin anlamlarının bilinmesi gereklidir.

İletişim için gerekli beş beceri vardır. Bunlar:

Kodlama, fikir ve anlamların anlaşılabilir olduğu şekillerde simgelere dönüştürülmesini sağlayan konuşma ve yazma becerileridir. Kod çözme, simgelerin ne anlama geldiğini bulmak için dinleme ve okuma becerileridir. Fikir ve anlamları düşünme becerileridir.

İnsanın iletişimi tek başına sözcüklerle sınırlandırılmaz. İnsanın en önemli özelliklerinden birisi temelde sözsüz iletişimi kullanan bir canlı olmasıdır. Sözsüz iletişim, insanın beden dili, jestleri, mimikleriyle yapılan, görme duyusuna hitaben göstergeler yoluyla yapılan anlatım biçimine denir.

Kısaca iletişime bilgi alışverişidir diyebiliriz. Bilginin alışverişini sağlamak ise göstergelerin görevidir. Vardar'a (1982, s. 52) göre, gösterge; bir başka şeyin yerini alabilmesine yardım eden özellikleri olduğundan kendi dışında bir nesne, olgu, varlık belirtebilen ögedir. Erkman'a (1987, s. 9) göre ise gösterge, bize bir durum ya da olgu hakkında dolaylı yoldan bilgi iletmeğdir. Doğrudan doğruya ölçme eylemini gerçekleştirmek yerine gösterge kullanarak istediğimiz ya da gerekli olan bilgiye ulaşabiliriz. Her düşünce bir gösterge olabilir fakat ne anlama geldiğini, ne işe yaradığını ve nasıl okunacağını bilmek gerekir.

Dil, bilgi için bir taşıyıcıdır ve aynı zamanda bir aktarım biçimidir. Erkman'a (1987, ss. 15,17) göre insanlığın bilgi dağarcığına katkıları aktarabildikleri ölçüde olur. Aktarılamayan bilgi, öznel ve bireysel olarak kalır. İnsanlar sözcükleri kullanmakla simge kullanmış olurlar. Bu da, bilgi birikimini hızlandırmış, soyutlama ve düşünme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmuştur. Buradan dilin, insanın soyutlama ve simge kullanma yeteneğinin taşıyıcısı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Dil, bireyin bilincini oluşturan, benliğinin biçimlenmesini sağlayan temeldir; bilincin kaynağına, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal zorunluluktur. Düşünce, us, bilgi, buluş ancak dille olanak kazanır. Dil, dünyayı algımızın egemenliği altına sokan temel araç ve başlıca anlatım yöntemidir. İnsanoğlu somut uyarıcılar düzlemini ancak onun aracılığıyla aşabilir. İnsan nesnelere onları adlandırarak kavrayabilmiştir. Dünya, sadece düşünce düzleminde anlaşılmaya çalışılarak, bilgi konusu olduğunda karışıklıklar bütünü olmaktan çıkar. Şu nedenle ki bilgi, nesnelere içinde bulunduğu yığından çekip alarak karışıklığa düzen getirir, onu anlaşılır kılar. Düşüncenin, bütün boyutlarına ulaşabilmesi için dilin gerekliliği kaçınılmazdır. Çünkü kendisine belli bir biçim verecek anlatım kalıbı bulunmayan yerde düşüncenin gelişmesi beklenemez. Kısacası dil, hem düşünsel- ruhsal, bireysel bir nitelik taşır, hem de toplumsal bir anlaşma aracı görevini üstlenir. Bildirişim sürecinde gerçekleşen bir etkinlik gösterir. Bildirişim, en genel tanımıyla bir kişi ya da yer ile bir başka kişi ya da yer arasındaki bilgi alışverişini, karşılıklı olarak bildirimde bulunma faaliyetidir (Vardar, 1982, ss. 10, 43).

Bir göstergenin gösterge olabilmesini bir dizge içinde olması sağlar. Tek bir göstergeden oluşan bir dizgenin varlığı söz konusu değildir. Gösterge kendi başına bir anlam ifade etmez. Anlamını diğer göstergelerle ilişki içinde olmasıyla kazanır. Göstergeler bir dizge oluşturmak koşuluyla bir toplumun ortak paydalarından biri haline gelebilirler. Ancak ortak ve toplumsal bir payda olarak benimsendiklerinde bir dil olabilirler. Bireyler girdikleri her toplumda bu dizgeleri yani toplumun bilgi birikimini hazır bir halde bulurlar. Dizgeler, belirti göstergelerinin, simge göstergelerinin, şema göstergelerinin, kavram göstergelerinin, ilkelerin bir düzen içinde gruplandırılmalarına ve birbirleri ile ilişkilendirilmelerine dayalıdır. Bu göstergelerin dizge oluşturabilmesi ve anlamlandırılabilmesi için şifresinin bilinmesi gereklidir. Göstergeler, anlam yönünden birbiri ile ilişki içindedir, diğerlerine benzediği ya da ayrıldığı ölçüde anlamlaşır, değer kazanır. Bu ilişki türleri; kapsama, dışlama, kesişme, benzeşme, örtüşme kavramları ile tanımlanmaktadır.

Kapsama, biri birinin içinde olan göstergelerdir. **Dışlama**, karşıt olan göstergelerdir. Bir gösterge karşıtıyla anlam kazanır. **Kesişme**, göstergelerin ayrı olmalarına rağmen ortak alanlarının bulunmasıdır. **Benzeşme**, göstergelerin bir ya da daha fazla özelliklerinin aynı olmasıdır. **Örtüşme**, iki farklı göstergenin anlam ve özelliklerinin ayırt edilemeyecek kadar az olmasıdır (Ozen, 2004, Baskıda).

Bir göstergede, gösterilen ve gösteren arasındaki ilişkinin kurulması anlamlamadır. Bir göstereni gördüğümüz, duyduğumuz ya da herhangi bir biçimde algıladığımızda, onun gösterileninin yani anlamının zihnimizde oluşmasıdır. Guiraud'a (1984, ss. 8-10) göre anlamlama, bir nesneyi, bir varlığı, bir kavramı, bir olayı zihnimizde canlandırabilecek bir göstergeye bağlayan oluşturmaktır. Zihnimizde birbirini çağıran nesnelere değil, nesnelere zihinsel imgeleriyle bunlara bağlı olarak bizde beliren kavramlardır. Göstergibilimde anlamlama iki grupta toplanır. Bunlar:

Düzanlam; bir göstergenin düz anlamı, o kavramın belirlenmiş bir alanda taşıdığı anlamsal değerdir. Kavramlar, birinci aşamada gerçek dünyanın zihindeki soyutlanmış, genelleştirilmiş karşılıklarıdır. İkinci aşamada yani iletişim aşamasında, kavram gösterilen, iletişim yoluyla yani ses işaretleri, görüntü işaretleri gibi gösteren olur.

Kavramlar, toplulukların ortak kültürlerinden oluştukları için bu kavramlara gönderme yapan göstergeler düzanlam boyutunda yanlış anlaşılma tehlikesine uğramazlar. Kavram, nasıl bir yaşam deneyimiyle oluşursa oluşsun, aynı ve tek bir dizgede kalındığı sürece bir gösterenle karşılaşıldığında ilk akla gelen kavram o gösterenin düz anlamıdır. Düzanlam, kavram düzleminde yer alır, gerçek dünya ile olan ilişkisi dolaylıdır. Bir gösterenin düz anlamı gerçek dünyadaki nesneye değil, o nesnenin zihinde yarattığı yansımaya karşılık gelir.

Yananlam; düzanlam keskinliğini yitirirse aynı gösterene bağlı anlamların sayısı artar. Bu aşamada ortaya çıkan değişik anlamlara yananlam adı verilir. Çeşitli iletişim dizgelerinde düzanlam şifreleri gibi yananlam şifreleri de vardır. Bu yan anlam şifrelerinin anahtarları genellikle başka dizgelerde bulunur. Yananlamlar da ilişkiler ağı içinde değer kazanırlar. Düzanlam dizgesinde ortak paydalar ağır basarken yananlam dizgelerinde bireysel şifreler ağır basar. Fakat bireysel yoruma açık olma ve bireysel seçimden kaynaklanma özellikleri tüm yananlam dizgelerinde aynı yoğunlukta görülmez. Reklam gibi bazı iletişim dizgelerinin yananlamları kolay çözülür, çözülemediklerinde reklam başarısız sayılır. Sanat yapıtlarının kendilerine özgü yorum şifreleri vardır. Yananlam şifreleri yapıtın anlaşılması için bazı ipuçları taşımalıdır. Şifresi kolay çözülen yapıt, bayağılığa düşer, şifresi hiç çözülemeyen bir yapıt ise, anlaşılamayacağı için ilgi çekmez, unutulur (Erkman, 1987, ss. 63-80).

Göstergeler yoluyla birey tarafından edinilmiş bilgi alıcılardan duyuşal kayda girer, uyarıcı kısa bir an için depolanır. Duyuşal kayıttan dikkat ve algı süreçleri ile alınan bilgi kısa süreli belleğe geçer. Kısa süreli belleğin kapasitesi ve süresi gruplama ve tekrar süreçleri ile artırılır. Bilgi kısa süreli bellekte işlenerek uzun süreli belleğe geçirilir. Uzun süreli belleğe ulaşan bilgi anısal, kavramsal ve işlemsel bellekte depolanır. Bilgi uzun süreli bellekten geri çağırma yoluyla kısa süreli belleğe getirilir. Kısa süreli bellekten tepki üreticilere gönderilen bilgi buradan vericilere gider ve böylece birey performans gösterir.

Unlü'ye (1994, s.17) göre kavram, bir şey üzerine ve özellikle o şeyin nitelikleri ya da işaretledikleri üzerine taşıdığımız genel düşüncedir.

Ülgen'e (2001, s. 100) göre, "genel anlamda kavram, insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu yapısıdır, bir değişkendir; bir sözcükle ifade edilir".

Kavramlar soyut ve somut olarak ikiye ayrılır. Somut kavramlar, doğrudan gözlenerek öğrenilebilen kavramlardır. Gözlenebilir olmayan soyut ya da tanımlanmış kavramlar tanımlar vasıtasıyla öğrenilebilen kavramlardır. Basit kurallarla nitelikler arasında ilişki kurulur ve bu soyut kavrama şekil verir. Soyut kavramların kazanılması için kuralların öğrenilmiş olması gereklidir (Özyürek, 1983, s. 348).

Kavramların yararlarını şu şekillerde açıklayabiliriz:

- İnsan zihni kavramlar yardımıyla çevresindeki karmaşıklığı yalınlaştırır.
- İnsanlar arasındaki iletişimde ve insanların birbirini doğru anlayabilmesinde kavramlar önemli bir rol oynar.
- Kavramların birbiri ile olan ilişkilerinden ilkeler ve kurallar ortaya çıkar. İlkelerin zihnimizdeki sağlamlığı doğru yargıda bulunmamıza ve problemleri anlayarak çözmemize yardımcı olur.

1.3.2. Kavram Özellikleri

Kavramların dokuz özelliğini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kavramlar, insanların geçirdikleri deneyimlere göre zaman içinde değişim gösterebilirler. Araştırmalar yapılmakta, kavramların özellikleri sürekli olarak incelenmekte ve değişim göstererek yeniden tanımlanmaktadır.
- Nesne ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişiklik gösterebilir. İnsanlar dünyadaki gerçekleri kendi geçmiş yaşantılarının etkisinde, yeteneklerine bağlı ve değer yargılarına göre algılar ve değerlendirirler.
- Kavramların orijinal hali vardır. Bu kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşuma tekabül eder. Gelişme kavramının kritik özelliği, ilerleme ya da olumlu

yönde değişmez. Bireyde oluşmuş olan kavram, bir değişme durumuyla karşılaşınca, bunun bir gelişim olup olmadığına karar vermek için, yeni algıları daha önceki edinilen kavramla karşılaştırır. Ve karar vermek için orijinal kavramı ölçüt olarak alır.

- Kavramların bazı özellikleri, bazı durumlarda birden fazla kavramın özelliği olabilir. Bu durumda ayrılan özellikler birincil özellik, ortak olanlar da ikincil özellik kabul edilirler.
- Kavramlar, nesnelere ve olayların doğrudan ve dolaylı bir şekilde gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar. Doğrudan gözlenen özellikler somut yani fiziksel özelliklerdir. Dolaylı gözlenenler de soyut yani anlamsal özellikleridir.
- Kavramların çok boyutu vardır. Bir kavram konumu itibariyle merkezde de merkezin çevresinde de bulunabilir. Bu çok boyutluluk kavramın esnekliğini gösterir.
- Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun olarak belli ölçütlere göre sınıflandırılabilirler.
- Kavramlar dille ilgilidir yani her kavram bir sözcükle ifade edilir. Kültürü oluşturan insanların duygu ve düşüncelerinin zenginliği, ihtiyaçlarının çeşitliliği ve geliştirdikleri değerlerin niteliği yani o insanların yaşam biçimleri kavram oluşturma ve geliştirme sürecini etkiler.
- Kavramların özellikleri de kendi içlerinde birer kavramı kabul eder. Bu nedenledir ki, kavram öğrenmede ilk önce, kavramda kullanılmış olan sözcüklerin anlamları anlaşılmalı çalışılır (Ulgen, 2001, ss. 101-108).

1.3.3. Kavram Öğrenme

Ozyürek'e (1983, s. 349) göre kavram öğrenme, nesnelere, olayları ya da insanları bir sınıfa koyabilme ve bu sınıfa bütün olarak tepkide bulunabilme durumudur. Öğrenme, hem bir süreç hem de ürün olarak iki şekilde açıklanabilir:

Ürün olarak kavram öğrenme, öğrenme ürünlerine davranışçı yaklaşım açısından bakılırsa, bireyin öğrenilen kavramla ilgili davranışları dört noktada incelenebilir. Bunlardan, birincisi, birey kavramla ilgili öğrendiklerini dille bütünleştirerek ifade eder. İkincisi, kavramı tanımlama yoluna gidebilir. Üçüncüsü, birey benzer kavramları birbirleriyle karşılaştırarak benzer, farklı özelliklerini söyleyebilir. Dördüncüsü ise, birey öğrenilen kavrama benzerlik gösteren yeni bir kavramla karşılaştığında, önceki bilgilerin transferini yaparak, yeni kavramı tanıma, tanımlama yoluna gidebilir. Bilişsel yaklaşımçılara göre kavram öğrenme, bellek süreciyle daha önce öğrenilmiş plan ilgili bilgileri hatırlayarak, onların yeniden yapılandırılması ile açıklanabilir. Kavramın öğrenilmesiyle ilgili davranışları birey kavramın öğrenilmesinden hemen sonra ifade etmeyebilir ama birey bilişsel yapısında meydana gelen değişikliklerle daha sonra ilgili bir problemi çözebilir.

Süreç olarak kavram öğrenme, davranışçılara göre kavramlar, bireyin uyarıcı ve tepki arasında bağ kurduğu süreçte öğrenilir. Bilişsel yaklaşımçılara göre ise, kavramlar anlam ağı kurma, şema ve ilkeler geliştirmeye dayalıdır. Bu üç sürece bağlı olarak, birey kavramların olumlu ve olumsuz örneklerinden aldığı benzerlik ve farklılıkları, geliştirdiği belli ilke ve önermeler önderliğinde gruplayarak kavram geliştirir (Ulgen, 2001, ss. 109-111).

Kavramın yapısının niteliği ve sunulma biçimi kavram öğrenmeyi etkileyen iki unsurdur. Kavramın yapısına ilişkin özellikler:

- Kavramın kurallarının yapısı; aynı niteliklerden oluşan kavramlar farklı özelliklerdeki kavramlardan daha kolay öğrenilmektedir.

- Kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri; kavramın ilişkili ve ilişkisiz niteliklerini ayırmak zorlaşırsa kavramın öğrenilmesi de güçleşir. İlişkisiz niteliklerin somut örneklerle verilmesi kavramın öğrenilmesini kolaylaştırır. Kavramın somut örneklerinin gösterilmesi olanağı olmayan zamanlarda şemalarla gösterme ve sözlü açıklamalar yapma ilişkili niteliklerin öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Kavramın aşamalı sınıflama düzeyi; bir kavramın hangi sayıda kavramı içerdiğini ifade etmektir. Aşama sınıflaması yükseldikçe ilişkili nitelikler, ilişkisiz nitelik özelliğini kazanır ve kavramın öğrenilmesi güçleşir. Kavram sınıflamasının en üst düzeyinde bulunan kavramın ilişkili niteliğinin alt sınıflarda da belirtilmemesi karışıklığa yol açar.

Kavramın sunulmasına ilişkin özellikler:

- Kavram örneklerinin benzerliği: örneklerde benzerlik ve yakınlığın olmaması durumunda öğrenme güçleşmektedir.
- Kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri: kavramın öğrenilmesi için olumlu ve olumsuz örneklerin mutlaka birlikte, aynı biçim içinde ve somutlaştırarak sunulması gerekir.
- Örneklerin sırası: kavramın olumlu ve olumsuz örneklerinin tek tek sunulmasıyla kavram öğrenmesi oluşabilir fakat, daha önce öğrenilenin de görülmesiyle öğrenme kolaylaşır.
- Kavramın açık anlatım ve yaratıcı yöntemlerle sunulması: kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri, olumlu ve olumsuz örnekleri, kuralların yapısı gibi bilgiler somutlaştırarak sunulursa bu kavramların açık anlatım yöntemiyle sunulmasına girer. Yaratıcı yöntemlere göre kavramın sunulmasında, sorularla olumlu-olumsuz örnekleri, ilişkili-ilişkisiz nitelikleri, kuralların yapısı gibi bilgileri öğrencinin kendisinin bulması sağlanır (Ozyürek, 1983, ss. 350-353).

Kavram öğrenme bireyin dünyaya gelmesinde ölüncüye kadar sürüp gider. Çocuk ilk olarak kavram öğrenimini rastlantısal olarak gerçekleştirir. Kavram öğrenmenin planlı olarak öğretimi ise okullarda devam eder. Kavram öğrenimi iki aşamada gerçekleştirilir. Bunlardan ilki kavram oluşturma ve ikincisi kavram kazanmadır.

Tablo 1: Kavram Öğreniminin Aşamaları



1.3.3.1. Kavram Oluşturma

Kavram oluşturma, birey uyarıların benzer ve farklı olan yanlarını algılar sonuç olarak da benzerliklerden genelleme yapar. Kavram oluşturma tanımsal bilgi ile ilgilidir. Tümevarım niteliği taşır (Ülgen, 2001, ss. 112-113).

Kavramların nasıl oluştuğuna dair farklı kuramlar vardır. Bunlar;

- Çağrışımsal kuram; bir nesnenin ya da olayın belirli bir grubun adıyla çağrışım kurmaya başlamasıyla ilgilidir. Kullanılan kavramın iletişim kurmada etkiliği yoksa, nesne ile kavram arasında kurulmuş olan çağrışım söner.
- Hipotez oluşturma; bireyler kavram geliştirirken değişik hipotezler geliştirerek bunları sürekli test ederler.
- Kurallar oluşturma; kavramların temelinde bazı tanımlayıcı kurallar yatar ve kavram öğrenimi bu kuralların geliştirilmesinden oluşur.
- Prototipler; kavram öğrenimi belirli bir soyutlama süreci içerir ve her kavramın soyutlanmış model yapısı yani prototipi vardır (Cüceloğlu, 1991, ss. 217-218).

Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına dayanarak, kavram oluşturma tipik örnekleri kavram haritalarıdır. Şema kuramına dayalı olarak kavramların yapılandırılması temeldir. Şema kuramında üç aşama vardır. Bunlar;

Edinme, yeni algıların daha önce öğrenilen ilgili bilgilerle birleştirilmesidir. Yenileri anlamlandırma, daha öğrenilenlerin yol göstericiliğinde yeni bilgilerin anlamlandırılmasıdır. Yeniden yapılandırma, şemalar yeni bilgilerin kodlanması, uzun süreli bellekte depolanması ve aradan zaman geçtikten sonra bu bilgilerin geri çağırılmasıdır (Ulgen, 2001, ss. 112-113).

1.3.3.2. Kavram Kazanma

Kavram kazanma, oluşturulan kavramın uygun kural ve ölçütler yardımıyla sınıflara ayırıştırma işlemidir. Kavram kazanma işlemsel bilgi ile ilgilidir. Tümdengelim yöntemi niteliğini taşır. Kuralları öğrenme ve uygulama, uygun bir öğretimle gerçekleşebilir. Kavram öğrenme kavram kazanmanın ön koşuludur (Ulgen, 2001, ss. 114-115).

1.3.4. Kavram Öğretimi

Kavram öğretiminin ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1. Herhangi bir kavramın öğrenimi için gerekli *muhteva* o kavramın tabiiatta bulunduğu ve fonksiyonel olduğu biçimde *konat* özünde *meydana* gelir. Bu muhteva öğrenim yaşantısında yer almalıdır.
2. Derste öğretilecek *her kavram* kendi uyarıcısı üzerinde sağlanacak belli bir *yaşantıya dayanmalıdır*. Belirgin olmayan yaşantı istenilen öğrenimi temin edemez.
3. Kavramlar öğrencilere, ancak öğrenciler kavram geliştirme için temel bir yaşantı olan sembollerini hatırlama yeteneğine ve yeter berraklık olduğu zaman, sembolik araçlarla öğretilebilir.
4. Kavramsal öğrenimde *öğrencinin dikkati*, üzerinde çalıştığı *olay tarafından absorbe edilebilmelidir*. Öğretmen tarafından öğrenciye verilecek herhangi bir talimat, öğrencinin olay üzerindeki dikkatini mümkün olduğu kadar dağıtmamak ve öğrenilmeye çalışılan kavramla ilişkili olayın temel elemanlarını anlamasına yardım etmelidir.
5. Bir öğrenciye yeni bir kavram takdim edildiğinde, öğretim yaşantısı her şeyden önce bununla ilgili *gerçekler* hakkında bilgi kazandırmalıdır. *Anlam ve Kavrama* daha ileri düzeyde bir öğretim olup bilinen *gerçeklerden* haberdar olmaktan *sonra gelir*.
6. Öğrenciye farklı olmayan hayat yaşantıları sağlayan yazılı ve diğer çeşitli öğretim gereçleri, öğrencinin sonradan belli bir bilgi alanına ilişkin sistematik kavramlar geliştirmede kullanılabileceği çok çeşitli temel hayat kavramlarının gelişmesine yol açabilir. Bu çeşit gereçler, bir kimse özel kavramları direkt olarak öğrenirken yararlı değildir.
7. İleri seviyede öğrenimde, eğer öğrenci öğrenim yaptığı alanda belli bir kavrama ve bu alanda özel materyalleri anlayabileceği kadar yeter miktar kavramlara sahipse, formal bir disiplinde özel ve düzenlenmiş kavramlar ihtiva eden yazılı veya diğer çeşitli öğretim materyali en ekonomiktir.
8. Öğretmen öğrenciye iki belirli kavram arasındaki farkın önemli yollarını ayırt etmesine yardım ettiğinde *kavramsal farklılaşma* gelişir.
9. Öğretmen öğrenciye belirli iki veya daha ziyade uyarıcının birbirleriyle olan ilişkilerinin önemli şekillerini belirtmede yardım ederse *kavramsal entegrasyon* gelişir.
10. Öğretmen öğrenciye bir seri obje ve süreçlerde aynı olan karakteristikleri ayırt etmesine yardım eder ve bu karakteristikleri genel ifadeler şeklinde belirlerse *kavramsal genelleme* gelişir.
11. Öğretmen öğrenciye bir obje veya sürecin kalitesini, o kaliteyi ihtiva eden özel objelere atıfta bulunmadan tartışabilecek kadar ayırt etmesine yardım ederse *kavramsal soyutlama* gelişir.

12. Öğretmen öğrencilerin çeşitli objelerin birbirine etki etme şeklini anlamasına ve bu ilişkiyi açıklayıcı bir ifadeyle belirtmesine yardım ettiğinde prensiplerin *kavramsal öğrenimi* gelişir.
13. Öğretmenin, her ne kadar bir öğrencinin belirli bir çeşit öğrenimin gerektirdiği kesin psikolojik süreçlerden geçmesini izlemesi gerekli ise de, bunu gerçekleştirmesi için birçok sınıf işlem ve metotları vardır. Gerekli öğrenim işlemleri yerine getirildiği ve uygulandığı müddetçe metodolojide çeşitliliğe müsaade edilebilir (Alkan, 1987, ss. 214-215).

Kavram öğretiminde iki yaklaşım vardır. Bilişsel öğrenme kuramlarına dayanan bu yaklaşımlar şema oluşturmanın önemi üzerinde durmaktadır. Bunlar:

Sunuş yoluyla öğretim; Ausubel tarafından geliştirilen bu yaklaşım anlamlı öğrenme olarak da adlandırılır. Bu yaklaşıma göre kavram öğretilirken ilk önce kavramın tanımı ve özellikleri verilir. Böylece bellekte kavramla ilgili, birey tarafından anlamlı hale getirilmesinde yardımcı olacak ilk yapı oluşturulmuş olur. Sonra kavramın örnekleri ve örnek olmayanları verilir. Böylece kurulan yapı zenginleştirilir. En son olarak da öğrencilerden örnek göstermeleri istenir.

Sorgulama, buluş yoluyla öğretim; Bruner tarafından geliştirilen bu yaklaşım öğrenmenin özelden genele doğru gelişmesini önermektedir. Ornekten kurala öğretim olarak da adlandırılmaktadır. Öğretmen öğrencilere kavramla ilgili şema oluşturmaları için ortam hazırlamalıdır. Bu yaklaşımda önce kavramın örnekleri verilir. Öğrenciler örneklerin ortak özelliklerinin ne olduğuna dair hipotezler kurup bunları test ederler. Sonra kavramın örnek olmayan örnekleri verilerek örnek ve örnek olmayanlar arasındaki farklı yönler bulunmaya çalışılır.

Kavram öğretiminde şu aşamaların gerçekleştirilmesi gereklidir:

1. Öğrencilerin yapılacak işlemler ve hedefler konusunda bilgilendirilmesi.
2. Kavramın örnek ve örnek olmayanlarının verilerek, bunların model ve resimlerinin gösterilmesi.

Sunuş yoluyla öğretimin tercih durumunda;

- a) Kavramın isim ve tanımına ait bilgilerin verilmesi.
- b) Kavramı diğer kavramlardan ayıran, tüm örneklerinde bulunan özelliklerinin verilmesi.
- c) Kavramın örnek olan ve olmayan özelliklerinin verilerek görsel araçlarla

desteklenmesi.

Buluş yoluyla öğretimin tercihi durumunda;

- a) Kavramın örnek olan ve olmayan özelliklerinin verilerek görsel araçlarla desteklenmesi.
- b) Öğrencilerin verilen örneklere göre kavramın özellikleri hakkında hipotezler üretmesi ve yazması. Öğretmenin sorularla öğrencilerin kavramı diğer kavramlardan ayıran, tüm örneklerinde bulunan özelliklerini bulmalarına yol göstermesi.
- c) Öğrencilerin kavramın isim ve bazı özelliklerini bulmalarında bile, kavramın örnek ve örnek olmayanlarının, diğer kavramlardan ayrılan, tüm örneklerinde bulunan özelliklerinin kazanılmasına kadar sürmesi (Erden ve Akman, 1997, ss. 208,209).

Kavram Haritaları

Kavram haritaları eğitimde önemli bir gelişmedir. Bilginin oluşumunda kavram yanılgısının önlenmesinde önemi büyük bir yeniliktir. Yapısal öğrenmenin oluşmasında kabul görmüştür ve kullanılmaktadır.

Kavram haritaları ilk olarak 1970'li yıllarda Cornell Üniversitesinde Novak ve Govin'in (1984) çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır (Sökmen ve Bayram, 2000, s. 39).

Demirel'e (2002, s. 124) göre kavram haritaları öğrenenler için, öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Kavram haritaları ezber yerine anlamlı öğrenmeyi ve düşünmeyi örgütlemeyi sağlamaktadır. Kavram haritaları, bilişötesi stratejiler arasında yer almaktadır ve öğrencilerin ne bildiklerini açıklamayı amaçlamaktadır. Kavram haritaları, insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında iletişimi kuran bir öğrenme- öğretme stratejisidir.

Anlamlı öğrenme, yeni bilgi edinme, eski bilgiler ile yeni bilgileri ilişkilendirebilme ve karşılaşılan bir sorunu edinilen bilgiyi kullanarak çözebilme yetisidir. Anlamlı öğrenme, öğrencinin öğreneceği kavramla ilgili hiyerarşi ve kavramlar arası ilişkiler verilerek, yani kavram haritası verilerek sağlanır.

Sökmen ve Bayram'a (2000, s. 39) göre bir konudaki gerekli olan kavramlar arasındaki ilişkiyi görmekte zaman zaman zorlanabiliriz. İşte kavram haritaları bu noktada ilişkileri genelden özele doğru hiyerarşik bir sıralamayla görsel hale getiren bir eğitim aracı niteliğini üstlenir. Bu aşamada bilgiyi uzun süreli belleğe göndermede anlamlı kodlama yapılmasını ve bilginin geri getirilmesini kolaylaştırır. Özellikle soyut kavramların somut grafiklerle diğer kavramlarla ilişkisinin görsel hale getirilmesi anlamayı kolaylaştırır. Ve böylece anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgi, hem güçlü hem de kalıcılık kazanır.

Görsel Algılama: San'a (2004, s. 27) göre, bir ya da birden fazla duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanmasıdır. Ozen'e (2004, Baskıda) göre, bir çok bakımdan birbirlerine benzeyen göz ve fotoğraf makinesi, dış dünyayı aslında aynı biçimde algılamazlar. Çevrenin görsel olarak algılanmasında etkili olan faktörler; dış dünyayı oluşturan göstergelerin öz nitelikleri, geçmiş deneyimler, gereksinimler, davranışlar ve önyargılardır. Görsel algılamada gösterge ile o göstergeye ait daha önce bilinenler arasında birbirini tamamlayan bir ilişki vardır. Bellek, geçmiş yaşam deneyimlerimizin yanında yeni ve daha karmaşık öğrenme durumlarına hazırlığı da içine almaktadır.

Görsel algılamada seçicilik bireyin uyarıcılar arasında kişisel yaşamı ile ilgili olanları seçmesi ve kümelendirmesi işidir. Seçim yapmada etkili olan etmenler fiziksel özellikler yani zıtlık, devinim, yön, şekil, büyüklük, parlaklık ve psikolojik özellikler, yani güdü, beklenti, dikkat gibi değişkenlerdir. Organizmanın ışığa, devinime, renge, şekle ve biçime karşı vermiş olduğu tepkiler, insanın doğuştan gelen bazı öğelerinin gelişmesi ve olgunlaşması ile ilgilidir. Ayırt etme, benzetme, tanıma, adlandırma gibi işlemler de bireyin geçmiş deneyimleri, heyecanları, dikkati, beklentileri, gereksinimleri ve motivasyonu gibi değişkenler, verilen yargıda önemli bir konumdadırlar.

Görsel algılama bir örgütlenme, bütünlük kurma etkinliğidir. Görsel algılamada kodlama, görüntü ya da bilginin belleğe kayıt sırasında kullanılan işaret, simge, şema ve formüllerin dizgelerini betimlemektedir. Duyu organlarıyla algılanan göstergelerin içinde görüntüsel göstergeler, gönderim nesnesini çağrıştırmak için benzerlik alanında

yeterli ipuçları taşırlar ve iletişim amacıyla üretilmişlerdir.

Erkman'a (1987, s. 9) göre dünyadaki nesnelere algılanırken tüm ayrıntılar algılanamaz. Belli ana çizgiler o nesnenin çağrışımının oluşmasına yani nesnenin ne olduğunun anlaşılmasına yardımcı olur. Görüntüsel göstergeler bu minimum ana çizgiler aracılığıyla kurduğu benzerlik sayesinde nesnesini yansıtır.

Gestaltçı psikologlara göre görsel algılama, bireyin örgütlenme, kümelendirme, yapılaştırma, yorumlama ve bütünleştirme etkinliğini kapsar. Örgütlenme, bireyin göstergeyi gerektiği gibi algılayabilmesi için us ve bilincinin bir düzen kurması işlevine verilen addır. Kümelendirme, göstergenin yapısal ve anlamsal özelliklerine göre sınıflandırılmasıdır. Yapılaştırma, görsel algılamadaki öğeleri birbirleri ile ilişkilendirerek bir bütün oluşturma, dizgeleştirmedir. Yorumlama, tam anlamlandırılmayan bir göstergeye amaç yüklenmesi işlemidir. Bütünleştirme, görsel algıda ters düşen ya da farklı olan değişkenleri uyumlu hale getirme, bir dizge içinde ilişkilendirerek birleştirmedir. Organizma göstergeleri örgütlerken, kümelendirirken, yapılandırırken kendi yaşantısal deneyimleriyle edindiği bilgilerin bütünleştirme işlemini gerçekleştirir. Bu etkinlik sürecini belirleyen ilkeler vardır. Bunlar:

- Benzerlik, göz benzer olanları bir bütün olarak algılama eğilimindedir varsayımına dayanır.
- Yakınlık, göz birbirine yakın olanları kümelendirirken bir bütün oluşturma eğilimindedir varsayımına dayanır.
- Tamamlama, us eksik öğeleri tamamlama eğilimindedir varsayımına dayanır.
- Devamlılık, gözün devinimini sürdürme eğiliminde olduğu varsayımına dayanır.
- Şekil- zemin ilişkisini Gestalt'çı Arnheim, Wertheimer, Koffler ve Koffka geliştirmişlerdir. Bireyin seçici dikkat ve algı dizgesinin gösterge üzerinde odaklanması anlamına gelir. Görsel biçimler öğelerini aynı anda ve birden

sunarlar böylece görsel yapıyı belirleyen ilişkiler, görmenin tek bir eylemiyle kavranırlar (Ozen, 2004, Baskıda).

Kavram haritalarının bazı durumlarda karmaşık materyal öğreniminde diğer stratejilere oranla daha etkili olduğu ileri sürülmektedir. Şemaların, fikirler arasındaki görsel temsilciler olmasından dolayı, bir konudaki hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendiğini net olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardım ederler. Bilgiyi işleme kuramcılar şemanın kavrama sürecinde anahtar birim olduğunu savunurlar ve kavram haritasının bireylerin belleklerindeki kavramlar, işlemler ve ilişkiler ağı olduğunu söylerler (Senemoğlu, 2003, ss. 286,571).

Kavram haritaları bütün bir dersin kapsamı için, belli bir konu veya konu içindeki bir bölüm için de hazırlanabilir. Hangi amaçla olursa olsun kavram haritaları hazırlanırken aşağıdaki sıraların takip edilmesi esastır.

1. Önce belli bir çerçeve içindeki öğrenilecek kavramlar belirlenir.
2. En önemli ve en genel olduğu düşünülen kavram sayfanın en üstüne yazılır.
3. Bu kavramlar birinci dereceden ilişkili olduğu düşünülen diğer kavramlar genel kavramın alt sırasına yazılır.
4. İkinci sıradaki kavramlarla ilişkide olduğu düşünülen diğer kavramlar da belirlenerek gerekli düzenlemeler yapılır.
5. Kavramlar genellikle bir dikdörtgen veya yuvarlak içine alınarak aralarına çizgi çizilir. Çizgi üzerine ilişkinin türü belirlenir (Sökmen ve Bayram, 2000, s.39).

Ancak sanat eğitiminde görmeyi öğrenme sanatı öğrenmenin önemli amaçlarından birisidir. Gestalt'çı psikologlarının görsel algılamayla ilgili ilkelerinin yanında yukarıdaki maddelere kavramların harita olarak sunulmasında ya da yaptırılmasında şu ilkelere de uyulması gerekir:

1. Haritada öğretilecek olan kavramın **kapsadığı** diğer kavramları göstermesi,
2. Haritada öğretilecek olan kavramın **dışladığı** diğer kavramları göstermesi,
3. Haritada öğretilecek olan kavramın **kesiştigi** diğer kavramları göstermesi,
4. Haritada öğretilecek olan kavramın **benzeştigi** diğer kavramları göstermesi,
5. Haritada öğretilecek olan kavramın **örtüştüğü** diğer kavramları göstermesi.

Haritada tüm bu belirtilenlerin gösterilmesiyle, sunulmasıyla görsel öğrenme artar. Kavram haritası, öğrenciye temel bir çerçeve sağlayarak ayrıntının nereye yerleştirilmesi gerektiğine rehberlik eder. Öğreneceği yeni kavramın daha önce öğrendiği kavramlar arasındaki yerini görmesine, sınırlarını çizmesine yol gösterir (Senemoğlu, 1999, s. 5).

Öğrenci ilk aşamada kavramın örneklerine dayanarak benzerliklerden yararlanarak kavramın kritik özelliklerini algılar ve genelleme yapıp kavramı kendi ifadesiyle tanımlar. İkinci aşamada ise kavramın özelliklerini karşılaştırarak farkı oluşturan belli ölçütleri bularak sınıflandırır, yapılaştırır ve kavram haritasını oluşturur (Ulgen, 2001, s. 146).

Bir kavram haritasının faydalı bir araç olarak kullanılması için derste öğrencilerin, öğretmenin rehberliğinde kendi kavram haritalarını oluşturmaları sağlanmalıdır. Öğretmen böyle bir çalışma sırasında öğrencilerin konuyu ne kadar ve nasıl anladığını belirleyerek dersin diğer bölümlerini ona göre planlar. Öğretmen en sonunda kendi oluşturduğu kavram haritasını öğrencilerine sunarak yanlışlarını görüp doğruyu öğrenmelerini sağlar. Bu şekilde bir çalışma yöntemi öğrencinin derse aktif katılımını, yanlış öğrendiği kavramları düzeltmesini ve konuyu ezberlemeden anlamlı bir şekilde öğrenmesini sağlar.

Kavram haritaları, değerlendirme amacına yönelik olarak da kullanılmaktadır. Öğrencilerin bir konuyu ne kadar anladıklarını ve anlamakta güçlük çekilen konuların belirlenmesini sağlamaktadır.

Kavram haritalarının kullanımı ile ilgili şu sonuçların çıkarıldığı görülmektedir:

1. Bütün bir dersin programının hazırlanması kavram haritaları ile yapılırsa öğrenci konuların birbirini nasıl desteklediğini anlar "Buna ne gerek var? Niye öğreniyorum?" sorularının karşılığını görür.
2. Öğretmen bir ders içinde bir konunun planlanmasında kavram haritalarını kullanabilir. Bu şekilde hazırladığı bir dersin hangi kavramlarına öncelik vermesi, ne tür aktiviteler yapması gerektiğini belirlemiş olur.
3. Öğretmen konunun belli bir yerinde işlenenlerin tekrarı amacıyla kavram haritalarını kullanabilir.
4. Konunun sonunda konuyu özetlemek amacıyla kullanabilir.
5. Bir laboratuvar çalışmasının programlanmasında kullanılabilir.
6. Bir konuyu anlamlı bir şekilde öğrenip öğrenmediklerinin kontrolü amacıyla konunun sonunda öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.(Sökmen ve Bayram, 2000, s. 40).

Kavram haritaları görsel olarak farklı biçimlerde ortaya çıkar:

Orümcek Harita: Merkezde temel bir kavram vardır ve bununla ilgili özellikler kavramı tanımlamak için kullanılmaktadır.

Balık Kılıcı Haritası: Karmaşık bir olayın neden ve sonuçlarını göstermek için kullanılır. Kılıcın üst tarafında olaylar, alt tarafında ise olayların nedenleri gösterilir. Yani olayların neden- sonuç ilişkisi gösterilmiş olur.

Sınıflama Haritası: Öğrenilen bilgileri sistematik olarak sınıflandırmayı gösteren haritadır. Bu sınıflama genelden özele doğru aşamalı bir dağılım halindedir.

Olaylar Zinciri Dizinleri: Bir kavramın aşamalarını, bir işlemin basamaklarını, olayların sırasını ve sonuçlarını açıklamak için kullanılan haritadır (Demirel, 2002, ss. 126-127).

1.4. Sanat Eğitimi

Sanat tarihçisi Herbert Read'e göre sanat, hoş giden biçimler yaratma çabasıdır. Bu biçimler güzellik duygusunu okşar ve güzellik duygusunu okşayan da duygular arasındaki biçim bağlantılarının birliği ve ahengidir. Bütün sanatları ve sanatların birbiriyle ilişkisini düşünsel kapsamda, sanatçı, izleyici, toplum, kültür ve eğitim bağlamında inceleyen kuramsal çalışmalara güzel sanatlar eğitimi denir. Görsel sanatlar, resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, tekstil, moda tasarımı, seramik, bilgisayar sanatı gibi geniş bir alandır. Bu dalların tümüyle ilgili olarak okul öncesinden yüksek öğrenime kadar tüm aşamalardaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara sanat eğitimi denir (Buyurgan ve Buyurgan, 2001, s. 10).

1.4.1. Sanat Eğitiminin Tarihçesi

Toplumlar tarih içinde ekonomik, kültürel ve bilimsel alanlarda değişme ve gelişme göstermişlerdir. Sanat eğitimi toplumların eğitimden beklediği değerlere bağlı olarak eğitimin amaç, yöntem ve uygulanmasında okul düzeyine yansıyan değişiklik, sanat

eğitimini etkileyen psikoloji, felsefe, estetik, sosyoloji, antropoloji gibi bilim alanlarındaki gelişmeler, üsluptan gerece, kuramdan ürüne kadar görülen hızlı değişimden, toplumların sanat ve sanatçıya bakışlarındaki değişim, sanat eğitimini bilimsel bir temele oturtmak için yapılan araştırmalar, sanatla çağdaş teknoloji ilişkisinin yarattığı değişiklikler aşamalarından geçerek bugüne ulaşmıştır. Her ulusun kendi ekonomik, politik, toplumsal ve kültürel koşulları farklıdır. Bu yüzden de sanat eğitiminin okullardaki yeri,amacı, içeriği ve yöntemi ülkelere göre farklı gelişmeler göstermektedir. Fakat genel yaklaşımlar açısından uluslar arası bir beraberlik görülmektedir.

Türkiye’de endüstri sürecinin yaşanmamış olmasından dolayı sanat eğitimi tarihi açısından koşullar ve gereksinimler batı ülkeleri ile aynı zamanlarda oluşmamıştır. Bu yüzden sanat eğitimi açısından batılı ülkelerde ve Türkiye’de bazı değişmeler ve gelişmeler ayrı koşullar altında ve ayrı zamanlarda oluşmuştur (Kırışoğlu, 2002, ss. 13-14).

Sanat eğitiminin kökeni halk sanatı ve ustalık öğrenimine dayanır. Ortaöğretim düzeyinde, endüstri gelişimi tüm dünyada uygulamalı sanatlar okullarının açılmasına sebep olmuştur. Sanatta kompozisyon ve iyi tasarım önem kazanmıştır.

Bauhaus (1920-1930) el işleri ile güzel sanatları birleştiren yeni bir yöntem ve tasarım okulları olarak kurulmuş ve gelişmiştir.

Türkiye’de sanat eğitimi batılı ülkelerin izlediği yolu izlemiş, önceleri alan odaklı olup daha sonra çocuk odaklı öğretime kaymış, bu kuramda ‘Ozgür anlatım’, ‘Kendini anlatma’ gibi kavramlar sanat eğitiminde belirleyici olmuştur.

Eğitimciler çoğunlukla (Arnheim, 1960) uygulamalı çalışmaların görsel algı gelişimi ve duygusal ayırmsama süreci ile gelişebileceği kanısındaydılar. 1960’lı yıllarda sanat eğitimine yeni bir bakış açısı getirilmiş ve ilk kez sanatın öğretiminden bahsedilmeye başlanmıştır. Bu bilişsel yaklaşım daha sonra sanat eğitiminde disiplin odaklı programları söz konusu etmiştir. Bu yaklaşım, sanat eğitiminde estetik, sanat tarihi,

sanat eleştirisi, ve uygulamalı çalışmaları bir arada öğretmeyi hedefleyen kapsamlı programları oluşturmaya kadar gelişmiştir.

Lowenfeld sanat eğitimini çocuk için kendini anlatma olarak görmüştür. Ve şu görüşleri savunmuştur:

1. Lowenfeld, çocuğun yaratıcı ve ussal gelişimiyle sanat arasında ilişki kurarak sanatı bu gelişimi sağlayıcı bir araç olarak görür. Sanatın hem yetişkinlerin yaşamında, hem de çocukların yaşamındaki değerini bilmekle birlikte, Lowenfeld'in öncelikle ilgisi bir insan olarak çocuğun görmesinin, düşünmesinin ve duymasının gelişimidir. Bir başka deyişle, çocuk önemlidir ve sanat, araçtır.
2. Kişide yaratıcı ve sanatsal gelişim ile, ussal tüm yetilerin gelişimi arasında birbirini etkileyen bir bağ vardır. Bu bağlamda, sanat etkinlikleriyle yaratıcılığın geliştirilmesi çocukta bütün ussal alanların da gelişimine yardım eder.
3. Sanat etkinlikleri çocuğun bir bütün olarak gelişmesine katkısı yanında, onun öğrenmesinde ve kavram elde etmesinde çok yararlı bir alandır.
4. Sanat, çocuğun kendisini anlatmasına yardımcı bir araçtır.
5. Çocuklar ilk çizimlerinden başlayarak belirli yaşlarda yine belirli grafik özellikler sergileyerek gelişirler.
6. Çocuklar plastik anlatımlarında iki ayrı tip özelliği gösterirler. Bunlar, görsel (visual) ve yapıcı (haptic) tiplerdir. Sanat eğitimcileri derslerinde çocukların bu özelliklerine göre eğitimlerini ve değerlendirmelerini yapmalıdırlar (Kırıçoğlu, 2002, s. 23).

Eisner (1972) sanatın bilişsel gelişim olduğu görüşündeydi. Disiplin odaklı sanat eğitimi tüm dünya da yaygınlık kazanmıştır. Feldman (1970), sanat eğitimine tanımlama, çözümlenme, yorum, yargı aşamaları içeren eleştirel düşünce sistemi geliştirmiştir. Parsons (1987) estetik görüş aşamalarını, Ericson (1983) sanat tarihsel anlayış aşamalarını belirlemiştir. Michael (1983) gençlerin sanat yapma yönelimlerini Lowenfeld'in görüşlerini esas alarak sınıflandırmıştır.

Feldman (1974) evrenselden tikele olan gelişme yaklaşımını tikelden evrensele olarak yeniden düzenlemiştir. Wilson'lar (1977) kopya kuramını ortaya atmışlardır. Clark ve Zimmerman (1987) yetenekliler için bir program önermişlerdir.

1.4.2. Gelişim Evreleri

Tablo 2. Lowenfeld, Ericson, Parsons'un Resimsel, Estetiksel ve Sanat Tarihsel Gelişim Evreleri ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı Eşleştirilerek Hazırlanmış 9-12 Yaş Gelişim Evreleri

9-12 YAŞ GELİŞİM EVRELERİ		
FİZİKSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Ergenliğe ulaşma çağına bağlı olarak bedensel görünümde değişiklikler oluşmaya başlar. -Birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri görülmeye başlar -Kızlar, erkeklerden daha önce ergenlik dönemine girdiklerinden 11-12 yaşlarında boyca ve kiloca erkekleri geçerler. -İnce motor kasların kontrolü büyük ölçüde başarılmıştır. Buna bağlı olarak, çocuklar ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren işlerden hoşlanmaya başlarlar. 	
SOSYAL	<ul style="list-style-type: none"> -Çocukların ilgileri oyundan çok akademik ve sosyal konular üzerinde odaklaşır. -Başarılı ve yeterli olmaya karşı istek duyarlar. -Kendilerin güvenilirler, kendileriyle ilgili yeterlik duygularını geliştirmek isterler. 	
BİLİŞSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Düşüncede ileriye ve geriye doğru düşünebilme ve merkeziyetsizleşme özelliklerini kazanırlar. -Henüz varsayımsal olaylara ilişkin düşünemezler. -Soyutlamalar yapamazlar. -Bir grup nesneyi birden fazla özelliğine göre sınıflandırabilme yeteneğine sahiptirler. 	
RESİMSEL	GRAFİKSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Henüz perspektif kuralları öğrenilmemiş, hareket problemi çözülmemiş ve ışık-gölge, renk, açık-koyu ve resim düzleminde yaratma yeterince gelişmemiştir. -Gerçeği yansıtma istekleri ve bu yoldaki başarıları ve başarısızlıkları sürerken çizimde daha özgür ve kendilerine özgü anlatım formları ararlar.
	ESTETİKSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Estetik karmaşa evresindedirler. -Sanatsal özgürlük kavramına ilgi duyar, yapıta yargı üretirler. -İlginç, yaşam-ölüm gibi konularla ilgilenirler. -Gerecin ifade gücüne ve tekniğine önem verirler.
	SANAT TARİHSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Öğrenci bir başka zaman ya da yerle ilgili bilgi sahibidir. -Bu çalışmanın seyirci için anlamı neydi sorusuna verdiği tipik yanıt; "o bunu öğrencilere öğretmek ya da rakiplerine üstün olmak için yaptı" der.

Tablo 3. Lowenfeld, Ericson, Parsons'un Resimsel, Estetiksel ve Sanat Tarihsel Gelişim Evreleri ve Piaget'nin Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı Eşleştirilerek Hazırlanmış 13-20 Yaş Gelişim Evreleri

13-20 YAŞ GELİŞİM EVRELERİ		
FİZİKSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Ergenlik döneminde hormonları düzene girer. -Ergenlik dönemi kızlarda 11, erkeklerde 13 yaş civarında başlar ve kızlarda 18, erkeklerde 20 yaşlarına kadar sürer. -Bedensel değişme hızlıdır. Bedenin yapısında önemli farklılıklar görülür. -Önce eller ve ayaklar sonra kollar ve bacaklar sonrada beden gelişir. -İskelet sistemindeki hızlı değişme, hızlı boy artışı, vücudun değişik organlarındaki değişme beden eşgüdümünün sağlanmasına neden olur. 	
SOSYAL	<ul style="list-style-type: none"> -Olumlu bir kimlik duygusu içinde gelecekle ilgili, sosyal, kişisel, cinsel ve mesleki rol kararları vermeye başlarlar. -Aileden duygusal bağımsızlığın kazanılması söz konusudur. -Kendine özgü bir değer sistemi oluşturmaya başlarlar. 	
BİLİŞSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Tümevarım ve tümdengelim yapabilirler. -Hipotezler geliştirebilir, kendi düşünceleri üzerine konuşabilirler. -Bu dönemin temel düşünce özellikleri bir bütünün değişkenlerini birleştirebilme ve ayırt edebilme ile ergenlik benmerkezciliğidir. -Ergenlik dönemine ait benmerkezcilik ya kendini sık rastlanan bir inanç olan hayali seyirciler oluşturmak ile ya da yaşamın diğer insanlarınkinden oldukça farklı, sadece kendine özgü dramatik olduğu düşüncesiyle belli eder. -Ben-merkezcilik, ergenlik dönemi sonunda yerini empatiye bırakır. -Toplumsal içerikli konulara merakları artar. Adeta düşünmek için düşünürler. Düşünceleri ile ideali ararlar. 	
RESİMSEL	GRAFİKSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Bireysel kimliğini bulur ve anlamlarda özneliği yakalar. -Daha önce resimde kaybedilmiş olan bütünlük tekrar kazanılır. -Resimsel bir çok sorunu öğrenerek çözerler. -Yalnız somut değil, soyut düşüncede toplayıp, biriktirip, kavramlaştırıp öğrenirler, kendi yorumlarıyla yansıtabilirler. -Renklerin birbiriyle ilişkisindeki etkileşimi, renk karışımlarını, rengin duygusal ve anlatımsal etkilerini araştırarak öğrenirler.
	ESTETİKSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Hem bilişsel hem de estetiksel anlamda gelişirler. -Biçimlerin uyandırdığı uygular ön plandadır. -Simgesel ve mecaz anlamlar taşıyan konulara ilgi vardır. -Sanatın gerektirdiği kural ve ilkelere karşı duyarlıdırlar. -Gereç kullanımına kısıt getirmezler.
	SANAT TARİHSEL	<ul style="list-style-type: none"> -Öğrenci bir başka kültür yapısı ve değerleri üzerinde bilgi sahibidir. -Çalışmanın yapıldığı kültüre ait bilgiler sorulduğunda verilen kalıp yanıt; "o idealizmi yansıtıyor"dur. -Öğrenciler, kendi ve eğilimlerinin bilincindedirler. -Sanat tarihini içeren bilgilerin kazanıldığı dönemdir. -Yapıtın bugün ve bizler için sorusuna verilen yanıt; "gücü ya da zengin sınıfı sürdürmeye yardım etti" dir.

Özen, 2004, Baskıda

1.4.3. Sanat Eğitiminde Öğretim Süreçleri

Sanat eğitiminde öğretim planlanırken, sanat eğitimine yöntemsel yaklaşımlar, çalışma programında amaç saptama, programda yer alacak bilgi ve deneyimler, programda çalışma alanlarının ve bu alanlar içinde öğretilecek konuların düzenlenişi, değişik öğretim durumlarına göre program türleri, etkili bir öğretim için sınıf ve atölye düzeni göz önüne alınarak planlama yapılır.

1.4.4. Sanat Eğitiminde Öğretim Alanları

1.4.4.1 Uygulamalı alan

Kırıçoğlu'na (2002, ss. 121-130) göre uygulamalı alan, görsel sanatların okul düzeyinde yapılabilecek tüm çalışmalarını kapsayan alandır. Bu çalışmalarda bilgi, beceri ve ustalık deneyim ve alıştırmalarla kazanılır. Bu bilgi, her çalışmanın sonunda öğrencide oluşan niteliksel birikimdir. Bu niteliksel birikim, teknik beceriyle birlikte belirli bir zaman diliminde art arda yapılan çalışmalar sonunda oluşur. Uygulamalı çalışmalar nasıl tasarlanıp yapıldığını konu alır. Uygulamalı çalışmalarda öğrenilecek konular şunlardır:

1. Görmeyi öğrenmek: görsel alandaki sanat yapıtlarındaki renk, çizgi, form, doku değerleriyle oluşan nesnelerdeki ve öğrenci ürünlerindeki nitelikleri görmek.
2. Beceriyle araç ve gerecin kullanılmasını öğrenmek.
3. Gerecin sınırlılıkları ve olanakları dahilinde yaratıcıda ve izleyicide çalışmanın bittiği fikrini oluşturacak biçimler yaratmayı öğrenmek.
4. Yaratılan bir üründe estetik değerlerle birlikte güçlü bir anlatım yaratmayı öğrenmek.

1.4.4.2 Eleştirel alan

Eleştirel alan okul düzeyinde yapılan çalışmalarda sanat yapıtı inceleme adıyla anılır. Sanat yapıtı incelemeye izleyicide alışkanlık yaratmakla başlanır. Kimi yapıtları tanımak ve onlardan tat almak alışkanlıktan sonra gelir. Son olarak eleştiriye geçilir. Eleştiri yapıtın maddesini, biçimini, öyküsünü, konusunu, sanatçının kullandığı dolaylı anlatımları, vermek istediği iletiyi ve yorumları içerir. Sanat yapıtı incelemede dikkat edilmesi gereken önemli ilkeler şunlardır.

1. Öğrencilerde geçmiş ve çağdaş birçok yapıt görülmesi alışkanlık haline getirilmelidir.
2. İnceleme sadece sanat yapıtlarında değil sanat tanımı içine giren her türlü kültürel kaynağın eleştirilebilmesi ile olmalıdır.
3. Öğrenciler gerçek sanat yapıtı görmelidirler. Hatta yapıtlara zarar vermeksizin dokunabilmelidirler.
4. İncelenmek için yapıt seçimi, öğrencinin ilgileri, ön bilgileri, alma gücü dikkate alınarak yapılmalıdır. Ayrıca önceden saptanan öğretim hedeflerine, yapıtın bir dönemin, bir biçimin ya da bir akımın karakteristik yapısını göstermesine uygun seçim yapılmalıdır.
5. Yapıtı incelerken her bakışta, yapıta ilk defa görüyormuş gibi yepyeni bir gözle bakılmalıdır.
6. Yapıt hakkında konuşurken öğrencinin kendi dilini oluşturması, yanlış yargı ve değerlendirmelerden uzak tutulması sağlanmalıdır. Yapıt hakkındaki yazılı kaynaklar iyi seçilmedir (Kırıçoğlu, 2002, ss. 130-135).

1.4.4.3 Sanat Tarihsel Alan

Sanat tarihsel anlayış için, bir yorum ya da anlam verme ve anlamı geliştirme sürecinde bulunulmalıdır (YOK Sanat Programı, Kırıçoğlu- Stokrocki, 1997, s. 2.31).

Sanatçı yapıtını aklını, duygularını, sezgilerini ve bedensel katılımını kullanarak oluşturur. Bir sanat yapıtı kendinden önceki yapıtlardan izler taşır ve bundan dolayı da kendinden sonraki yapıtlara da kaynaklık eder. Böylece dolaylı olarak sanat, tarihsel süreç içinde geçmişten günümüze kadar değişerek ulaşır.

Sanat tarihinde amaç, öğrenciye canlı bir sanat tarihi bilinci kazandırmaktır. Böylece öğrenciye sanat tanıtılacak öğrenilmek ve seçilmek için birikim sağlanacak ve de yeni biçimler yaratmada temel oluşturulacaktır. Sanat tarihi öğretimi şu şekilde yapılmalıdır:

1. Yakın çevre ve yakın çağ ilkesi uygulanmalıdır. Böylece, yakın çevre ile ilgi artırılır, gerçek yapıtların tarihsel ve sanatsal değerleri öğrenci tarafından daha

somut olarak kavranır ve geçmişin nesnel öğretimiyle sanat yapıtı inceleme birleşerek sanat tarihi öğrenimi daha anlam kazanır.

2. Sanat tarihi öğretiminde öğrencinin, kıyaslamaların, zıtlıkların ve benzetmelerin ortaya çıkarılmasıyla aktif olarak katılımı sağlanmalıdır.
3. Sanat tarihi öğretimi, sanat yapıtı incelemeyle birlikte yürütülerek duyu, algı, yorum ve çözümlemeleriyle katılımları sağlanmalıdır.
4. Sanat tarihinin dili öğrencinin anlayacağı biçimde olmalıdır.

Sanat tarihi öğretiminde çağdaş sanat ihmal edilmemelidir (Kırıçoğlu, 2002, ss. 136-137).

1.4.4.4 Estetiksel Alan

Kırıçoğlu'na (2002, ss. 137-138) göre estetik, bir güzellik bilimidir ve sanat, sanat yapıtı, doğa ile sanat arasındaki ilişki ve ayrılık, güzel ve güzellik, estetik kuramlar, sanat dünyasının ne olduğuna yanıt arayarak sanatı sorgular. Sanatçı yapıtını oluştururken düşüncelerini, imgelerini, duygularını anlatmak için bir bütünlük yaratırken güzellik kaygısı içindedir. Yapıtta güzeli arayan sadece sanatçılar değildir, izleyiciler ve estetikçiler de bu arayış içindedirler.

Estetik öğretiminin amacı, öğrencinin sanat üzerine konuşmasını sağlamaktır. Sanat yapıtlarının farklı estetik kuramlarına göre değerlendirilmesi de estetik öğretiminin kapsamı içindedir.

Okullarda estetiğin konularında; sanat yapıtları, çevre, doğa, insanın günlük yaşamına girmiş her nesne güzellik yönünden ele alınır.

Okullardaki estetik eğitiminin amacı, öğrencilere önce estetik deneyimi yaşatmak, sonra bunu düşünsel boyuta taşıyarak kendilerine güzellik adına birikim sağlamaktır.

Estetik öğretiminde öğrencilerin anlayacağı dil kullanımı ve seçilen örnekler konuyu somutlaştırarak öğretimi kolaylaştırır.

Sanat öğrenmek, sanatın temel ilkelerini kavrayarak, bu yolla yeni bilgi ve deneyimlere hazır olmakla gerçekleşir. Bu da sanatı yaratıcı bir etkinlik olarak üretmekle, izleyici olarak eleştirmekle ve kültürel boyutta sanat tarihini öğrenmekle, estetik boyutta sanata ilişkin sorular sorup yanıtlarını aramakla mümkündür.

1.4.5. Sanatta Öğrenme

Kırıçoğlu'na (2002, s. 101) göre öğrenme, kişideki kapasitelerin yetiye dönüşmesi ve bu yetilerin yeniyi yaratmada olanaklı olacak biçimde gelişmesidir. Sanatsal öğrenme de bu süreçler içinde yer alır.

Gelişme öğrenmenin karmaşık biçimleri ve süreçleri içinde olur. Öğrenme, öğrencinin mevcut gücü ve birikiminin ötesinde usa dayalı bilgi ve deneyimi ve de becerileri içine alır. Öğrenci sanatsal öğrenmede hem içeriden dışarıya doğru hem de dışarıdan içeriye doğru beslenerek gelişir.

Sanat öğretiminde kolay gibi görünen fakat kişi ile yapıtı arasında gelişen, anlaşılması en zor süreç olan uygulamalı çalışmalar öğrenciye en zor ulaşılan alanlardan biridir. Sanatın öğretimine ilişkin tüm soruların yanıtı bu sürecin içinde gizlidir. Sanatçı ve çocuk bu sürecin çözümündeki iki kaynaktır.

Uygulama, bir çalışmanın başlangıcından bitimine kadar uygulanan ve bir çok davranışı kapsayan anlamlı etkinliklerdir. Bu etkinliklerde;

- Tasarım ve uygulamaya geçiş,
- Yapıt inceleme ve bu yapıtlardaki sanatsal sorunların çözümlerine dikkat etme ve bu yapıtlardan kopyalar, çizimler yapma,
- Öğrencinin kendi çalışmasına dönerek amacını tekrar gözden geçirmesi, güçlükleri ve başarıları görmesi, yapıtı üzerinde sesli olarak düşünmesi,
- Sonuçta üreticiyi ve izleyiciyi doyuran bir ürünün ortaya çıkması görülür.

Çocukların çizgi çizerken sergilediği davranışlar, ilk kalem tutuşlarından, simgesel anlatıma kadar geçen süre içinde oldukça anlamlıdır. Arieti, tasarımın ve sanatın aktif

süreçlerinin kavram öncesi düzeyden kaynaklandığını, algı alanında oluştuğunu ileri sürmektedir. Sanatsal öğrenmede çocukta, sanatçıda gözlenen iki sanatsal öğrenme davranışı vardır:

Birinci davranış; çizgisel keşif süreci, yönlendirilmiş düşünme, belirli bilgilendirme olmadan gelişen öğrenme biçimidir. Bu davranışta kalemin ya da fırçanın hareket ederken yüzey üzerinde bıraktığı izlerin yaratıcıya tekrar bir uyarıcı olarak dönmesi için temel harekettir. Özgür davranışlar, tekrarlar, çeşitlemeler, kimi hareketlerin elenip kimilerinin belirginleşmesiyle her keşfedilen yeni biçim görsel olarak öğrenilir, kaydedilir ve zaman içinde yapılaşarak algısal olarak kolay ayırılan belirli şekiller halinde kişinin dağarının bir parçası olur. 2-4 yaş arası çocukların karalama evresi olarak tanımlanan çizgisel gelişme evresinde bu öğrenme biçimi yer alır.

Resim yapmaya ilişkin Morris altı ilke olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar:

1. Ödülü kendinde davranışlar ilkesi: Bu, hareketin kendinden doğan mutluluk (Piaget) ya da yapılan tekrarlardan doğan kendine güven duygusudur (Lowenfeld). Karalama yaparken her çocuğun duyduğu mutluluk bu ilke ile açıklanabilir.
2. Yüzey üzerinde düzeni denetim altına alma ilkesi: Boşlukları doldurma, yerleştirme, tekrarlama resimsel düzeni yakalama.
3. Şekillerin ayırılmasında ilkesi: Süreç içinde kimi şekillerin ayırılmasında, belirginleşmesi. Bir çalışmanın başından başlayarak sanatçının yakaladığı kimi şekillerin ötekilere baskın olarak ortaya çıkması.
4. Yakalanan temanın değişik biçimlerde kullanılması ilkesi: Çocukların karalamalarında, bir tema oluşturan "mandala"nın değişik biçimlere dönüşerek gelişmesi gibi, sanatçı tarafından bulunan bir temanın değişik görünümde içinde geçişerek sürmesi.
5. En uygun ayırılmasında yakalanması ilkesi: Bu ilkede yer alan davranış resmin bittiğine karar verilen "an"ın yakalanmasıdır. Bu, bütünüyle resim yapan kişiye bağlı bir olgudur. Çocuklarda ve yetişkin sanatçıda bir çalışmanın bittiğine karar vermedeki etmen ise, bundan sonra yapılacak çalışmanın sorunsalının kişinin aklına düşmesidir. Yeni bir sorunun ipuçları çoğu kez bitmiş yapıta yer alabilir.
6. Evrensel simgenin ortaya çıkması ilkesi: Morris'in savına göre evrensel simgenin ortaya çıkışı belirli bir süreç izler. Bu süreç sırasıyla devimsel, güzel ve psikolojik etmenlerin etkisinde gelişir. Küçük çocukta ve eğitim görmemiş yetişkinlerde simgelerin evrensel karakter göstermesinin nedeni kasal gücün sınırlı ve güzel etmenin ötekilere baskın olmasıdır (Kırıoğlu, 2002, ss. 101-109).

İkinci davranış; çocuğun ya da sanatçının düşünce ve anlatımına uygun simge yaratmasıdır. Çocuk ya da sanatçı imgelerini, düşüncelerini ve duygularını gereci işleyerek görselleştirir. Bu işlemde temel, kavramsal akıl malzemesinin dışa dönüşmesidir. Bu öğrenme sürecinde bazı sorunlar öğrenilerek çözülür ve çözerken

öğrenilir. Bu aşamada küçültme, perspektif, renk uyumu, bütün oluşturma, leke dengesi çözümlenmesi gereken sorunlar öğrenilir. Yani öğrenmeyi öğrenme davranışı gerçekleşir.

Sanatçı ilk fırça vuruşundan çalışmanın bitimine kadar şu yaratıcı süreçleri geçirir:

1. Sanatçı değerlerle düşünür. Değerlerle düşünme sanatçının renk, çizgi, doku, form, uzam ilişkileri üzerinde düşünmesidir. Sanatçı sürekli rengi renkle, çizgiyi renkle, formu doku ile ya da formları birbiriyle ilişkileri içinde dener.
2. Değerlerle düşünme, yeni değerler oluşturmak için tekrar tekrar değişiklik yapılarak sürer. Buna bilinen tanımla sınıma-yanılma da denilebilir. Bu denemeler sırasında kimi ilişkiler bozulur, kimileri kurulur. Sonuçta sanatsal sorun ortaya çıkar.
3. Sanatçı sorunu çoğu kez gereç üzerinde çalışarak çözer. Ancak, bu çözümde sınırlıkları ve kuralları sanatçının usundaki tasarım belirler. Sanatçıyı bir sonuca götürecektir, sorunun çözümüne ilişkin ipuçları çalışmanın başında belirir.
4. Değerlerden oluşan sorun bir karmaşa içinde gibi görünse de sanatçı için giz değildir. Bir başka deyişle rastlantıyla ortaya çıkmaz. Öğretim sürecinde ise sorun önceden belirlenmiştir. Çalışma üzerinde öğretmen ve öğrenci sorunu birlikte tartışabilirler.
5. Çalışma sırasında sorunun tanımlanmasında sözlü açıklamalar zaman zaman yer alsa da bu gerekli değildir.
6. Bu süreç içinde eleştiri çalışmaya eşlik eder. Kimi zaman bu değerlendirme sesli düşünmeye dönüşür.
7. Sanatsal sorun çözme, baştan sona değerlerin seçimi, ayırmsanması, birleştirilmesi yeni olasılıkların keşfi içinde yürür. Sanatsal sorunun çözümü ile biten yapıt yeni sorunların ipuçlarını da içinde saklar (Ecker, 1966). Bu sanatsal sorun çözme sürecinde sonuca yönelik niteliksel çözüm bilimsel sorun çözmede olduğu gibi adım adım yürümez. Yapıtın başından başlayarak çoğu kez yaygın bir nitelik olarak belirir. Kimi zaman bir anda her şey bozulmuş gibi görülse de temaya ilişkin imgelerden izler hep kalır. Bu bir yerde yeni adımın atılacağı noktadır. Sanatsal sorun çözmede, "Bundan sonra ne yapmalıyım?" sorusuna verilecek yanıt, yapıtın gelişim aşamasını belirler (Kırıçoğlu, 2002, ss. 101-109).

Artut'a (2001, s. 88) göre okullarda sanat, ürünü, tarihi, eleştirisi ve estetiği ile öğretilen ve öğrenilen bir derstir. Sanatsal öğrenme olayının iyi anlaşılması, tanınması ve öğretme modellerinin amaç ve anlamına uygun bir şekilde kullanılması öğrenmeyi daha etkili ve daha kalıcı kılar, bazı kavram ve becerilerin öğrenilmesi sağlar.

1.5. İlköğretim Okullarında Resim- İş Eğitimi

1.5.1. İlköğretim Okullarında Resim- İş Eğitiminin Gerekliliği

Atatürk'ün 1923 yılında söylediği gibi; "Bir ulus ki resim yapmaz, bir ulus ki heykel yapmaz, bir ulus ki bilimin gerektirdiği şeyleri yapmaz, itiraf etmeli ki o ulusun ilerleme yolunda yeri yoktur".

İnsanın yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması ve estetik eğitiminin uygulama alanlarından biri Resim- İş dersidir. Günümüz insanı, gerçekleştirdiği endüstrileşme ile

teknolojinin yarattığı yeni hayat biçiminin tutsağı olmak tehlikesi ile karşı karşıyadır ve gittikçe duyarlılığını yitirme endişesi içindedir. Bu sebeple çağımızı sadece araç-gereç dünyası olmaktan kurtarıp sanatla zenginleştirerek insani bir niteliğe kavuşturmak bu eğitimin temel amacını oluşturmaktadır. Sanat yoluyla insanlar kişisel bütünlüğe kavuşurlar ve böylece toplumsal bütünlük sağlanmış olur (MEB, 2000, s. 6).

Resim-İş dersinin temel işlevleri; yaratıcı düşünebilme, düşündüğünü çeşitli yöntem ve tekniklerle estetik bir bütünlükle görselleştirebilme, ürün, olay ve olguları estetik eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme davranışları kazandırarak, öğrencilerin estetik kişiliklerini geliştirmektir (Sezer, 2001, s. 4).

1.5.2. İlköğretim Okullarında Resim- İş Dersinin Genel Amaçları

Resim- iş derslerinin öğretim programı içerisinde belirlenen genel amaçları vardır.

1. Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazandırabilme.
2. Sanatı görsel bir iletişim formu olarak kullanmada ve değerlendirmede güven ve yeterlik kazanmaları için öğrencilerin görsel okur-yazarlığını sağlayabilme.
3. Sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme.
4. Her alanda kullanılacak yaratıcı davranışlar geliştirebilme.
5. Düşünceleri gerçekleştirebilmek ve sanat eserlerini üretebilmek amacıyla bireysel anlayış ve teknik yeteneklerini geliştirebilme.
6. Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla, sanat ve tasarımla ilgili olarak bilinçli estetik hükümler vermelerini sağlayabilme.
7. Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme düzensizlikten rahatsız olmasını ve çevresine güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazandırabilme.
8. Sanat yoluyla ifade imkanı vererek ruh sağlığına yardımcı olabilme.
9. Öğrencilerin kendilerini ispatlamalarına ve kendilerini bulmalarına imkan tanıyabilme
10. Öğrencilerin hayatları boyunca sanat yapan üreticiler veya sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olarak içinde yaşadıkları kültüre katkılarını sağlayabilme.
11. Bireysel veya grup çalışmalarında sorumluluk ve işbirliği, dayanışma anlayışını; birbirleri arasında sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi duygu ve davranışları geliştirebilme.
12. Sanatın özgünlük olduğunu ve hayata olan katkısını kavrayabilme.
13. Sanatsal yaratma hazzını duymasını ve sanatçıyı takdir etmesini sağlayabilme.
14. Biçimsel anlatımla ilgili teknik bilgi ve beceriler kazandırabilme.
15. Tasarıma yönelik hayal gücünü geliştirebilme.
16. Tarihi ören yerlerini, anıtları, müzeleri, sanat galerilerini, atölyelerini ve tasarım stüdyolarını tanıyarak kültür ve tabiat varlıklarına sahip çıkabilme (MEB, 2000, s. 5).

1.5.3. İlköğretim Okullarında Resim- İş Eğitiminin İlkeleri

İlköğretimde uygulanacak Resim-iş eğitiminde belirlenen amaçlara alışılması için aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

1. Her çocuğun yaratıcı olduğu unutulmamalıdır.

2. Uygulamada bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Sözelimi; çocukların gelişim basamakları açısından" izlenimci, yapıcı ve karışık" olmak üzere üç değişik grupta olabileceklerine dikkat edilmelidir. izlenimci gruplar, nesnelere bir bütün olarak renk ya da leke ilişkileri içinde algılarlar. Örnek olarak; bir kuşu dış hatları ile çizgileri kesintiye uğratmaksızın çizerler. Yapıcı gruplar, nesnelere üç boyutlu hacimli olarak algılarlar. Parçaları birbirine ekleyerek, bütünü oluşturmayı tercih ederler. Karışık gruplar ise izlenimler ve yapıcı grup özelliklerini taşırlar.
3. Uygulamalar sırasında iki ve üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir. Grup özelliği gösteren bireylerden oluşan bir sınıfta iki ve üç boyutlu çalışmalar dengeli bir şekilde yaptırıldığında, öğrencilerin yatkınlıklarına göre imkan tanınmış olur. Ayrıca çocuğun yapısına uygun gereci ve alanı belirlemek onların çeşitli gereçleri denemelerine fırsat verilir.
4. Resim-iş dersi diğer derslerin sürekli uygulama alanı olarak düşünülmemelidir. Resim-iş dersi "Bir ifade dersidir" sözünden "çocuğun kendini dışa vurması" anlamı çıkarılması gerekirken, bu genellikle, "çocuğun başka derslerde öğrendiklerini resim dersinde çizgi ve renkle ya da üç boyutlu biçimlerle anlatılması" olarak değerlendirilmektedir. Bu yüzden resim dersinin diğer derslerle ilgili araç ve gereçlerin yapımı, onarımı gibi etkinlikler için ayrılmış zaman olarak düşünülmemelidir.
5. Dersler ilginç duruma getirilmelidir: Konuyu verirken "Şunu ya da bunu yapın" yerine, olayı ilginç bir dille anlatarak veya oyunlaştırarak öğrenciyi yaşatılmalı ve konuyla öğrenci arasındaki duygusal iletişim sağlanmalıdır. Seçilen konular çocuğun yaşına, ilgisine, hayal gücüne, coşku dolu evrenine uygun olmalı, ayrıca çevresinde gelişen olayın güncelliğinden de yararlanılmalıdır. Gereçler konuya uydurularak seçilmelidir. Sözelimi; bayram, panayır, eğlence, lunapark, vb. konular renkli çalışmalara daha uygun olur.
6. Zararlı etkenlerden kaçınılmalıdır: Özellikle ergenlik çağına giren çocuklar için, sanat değeri olmayan ve özgün tasarım örneği niteliği taşımayan zevkten yoksun sinema afişleri, posterler, kartpostallar, reklamlar, çirkin tabelalar niteliksiz kitaplar ve dergi resimleri, estetik eğitimi açısından son derece zararlı unsurlardır. Bu yüzden ilgiyi dağıtırlar. Onlem olarak sanat eserleri ve özgün tasarım örnekleri ile nitelikli röprodüksiyon (tıpkı basım)ların kullanılmasına ve çocukların zararlı etkenlerden korunmasına dikkat edilir. Zararlı etkenlerden kaçınılmalıdır.
7. Resim-iş eğitimi çocuğa göre olmalıdır: Kendini evrenin merkezi olarak gören çocuk, bütün olayları kendi şiir dolu evreninde yaşayarak duyar, biçimlendirerek dile getirir. Çocuk yetişkin insanın küçültülmüş örneği olarak görülmemelidir. Çocuğun yaptıklarını, görülen ya da yaşanan gerçeklerle karşılaştırmaktan özellikle kaçınılmalıdır. İyi niyetli ve bu alanda bilgisi yeterli olmayan yetişkinler, çocukları kendi anlayışları doğrultusunda çizmeye yönelttikçe, zararlı olmaktadırlar. Sözelimi, çocuklar nesnelere görünen doğal renklerini değil; kendine göre güzel ve ilginç bulduğu renkleri kullanırlar. Ağacı ya da gök yüzünü kırmızıya boyayan çocuğu "Ağaç kırmızı olur mu?" diyerek eleştirmek, onun şiirsel evrenini yıkarak kendi evrenimize çekmeye zorlamak doğru değildir. Bu durumda kendi evreni ile yetişkinlerin evreni arasında bocalayan çocuk öz güvenini yitirerek ya "Yapamıyorum, sen yapar mısın?" diye tutturacak ya da resim dersinden soğuyacaktır. Tüm bu zararlı etkenlere karşı alınacak en önemli önlem, çocukların kendilerine güvenmelerini sağlamaktır.
8. Teorik bilgiler çalışmalar sırasında verilmelidir. Derslerde, kuru bilgiler vermekten kaçınılmalı, dersler sıkıcı olmaktan kurtarılmalıdır. Gerekli teorik bilgiler tanımlamalar biçiminde değil, yeri geldikçe uygulamalar sırasında sezdirilmelidir. Sözelimi; renklerin anlatım imkanları ile renk uyumuna ilişkin bilgiler konu ve öykü içerisinde sezdirilebilir. Köy manzarası konusu ile beyazın, deniz konusu ile mavinin, sis veya yağmur konusu ile grinin çeşitlemeleri sezdirerek renk uyumu kavratılabilir

Değerlendirmede, gelişme süreci göz önünde tutulmalı, çalışmaların sergilenmesine önem verilmelidir. Her çocuk yaptığı çalışmayı sergilenmiş görmekten haz duyar. Sanat eğitiminde değerlendirme; çocuğun çalışmalarını tek tek değil, gelişme süreci de göz önüne alınarak yapılmalıdır (MEB, 2000, ss. 6,7).

1.5.4. İlköğretim Okullarında Resim- İş Dersinin Öğretim Yöntemleri

Resim öğretiminde bir öğretmenin dersin amaçlarına ulaşabilmesi için bir veya birkaç yöntem kullanması gereklidir. Bu yöntemler şunlardır:

1. Psikolojik yöntem; Artut'a (2001, s. 104) göre, çocuğun psikolojik özellikleri ön plana çıkarılarak onun tanınmasını ölçü alan bir görüştür.
2. Çözümleme- bireşim yöntemi; çocuk konuyu önce çözümler yani parçalara ayırır, sonra kendi yaratıcılığıyla konuyu yeniden düzenler.
3. Gözlem ve inceleme yöntemi; konu dikkatle incelettirilir, önemli noktaları belirtilir. Bazı açıklamalar ve krokilerden yararlanarak, gözlemi yapılan yerin varlığı ya da olayın resmi yaptırılır.
4. Modelden çalışma yöntemi; güzel olan geometrik olandır görüşüyle başlayıp daha sonra doğadan resim yapmayla sürmüştür.
5. Kopya yöntemi; ilköğretim okullarında çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarmaması endişesiyle uygulanmamaktadır. Karelere başvurarak küçük resimlerin büyütülmesinde ve haritaların çiziminde kullanılmaktadır.
6. Eğitsel yaratıcı drama yöntemi; çocuk oyunlarından ve bunun gibi etkinliklerden yola çıkarak gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme için yapılan çalışmalardır.
7. Proje yöntemi; belli bir amaç için bir araya gelmiş bir kümenin, bu amacı gerçekleştirmek için yaptıkları bütün çalışmalardır.
8. Müze eğitimi yöntemi; temel eğitimde ve yaşam boyu eğitim sürecinde yaşıntılara dayalı çok yönlü öğrenme ve yaşam alanları olarak müzelerin etkin kullanımını içermektedir (Sezer, 2001, ss. 11-13).

1.6. Problem

Eğitim etkinliklerinin başarıya ulaşmasını, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum düzeyindeki istendik davranışları kazanmalarını yani öğrenmenin gerçekleşmesi sağlar. Bu da özellikle öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğine bağlıdır.

“Bilginin yoğun olarak öğrenilmesinin gereksinme olduğu bilgi ve teknoloji çağında bulunduğumuzdan gerek okul öğretmenlerinde gerekse okul sonrası yaşam için gerekli olan öğrenmelerde başarılı olmanın en önemli anahtarı etkili öğrenme yeterliliğine sahip

Bu araştırma ile çözümlenmesi beklenen problem şöyle açıklanmaktadır:

İlköğretim okullarındaki resim-iş dersini alan yedinci sınıf öğrencilerinin, öğretimde kavram haritalarının kullanımı ile amaçlanan davranış, bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıklarının belirlenmesidir.

1.7. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okullarında, resim-iş dersinde yedinci sınıflardaki öğrencilerin sanatın tarihsel, estetiksel, ve eleştirel alanlarının öğretiminde kavram haritaları stratejisi kullanma yoluyla sanat eğitimiyle ilgili temel bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkilerin ortaya konulmasıdır. Sürekli bir değişim ve gelişim gösteren bir süreç içerisinde olan çağımızda karmaşık öğrenmede etkili olduğu ileri sürülen kavram haritaları, görsel algılama ve kavramaya dayalı ve ayırıcı nitelik olarak da birbiriyle ilişkili olan öğelerin, düzeylerine göre değişkenlik gösteren sanatsal bilgi, ilke ve kuralların öğretiminde önemli yararlar sağlar. Ayrıca kavram haritaları öğrencileri ezberden uzaklaştırır, derse katılımlarını sağlar ve daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler oluşturur. Uygulamalı çalışmalarda da sanat öğelerinin benzer, zıt ve ortak olanlarını yakalamada kavram haritaları faydalıdır.

1.8. Önem

Sanat eğitimi ile ilgili araştırmaların geçmişe oranla artmış olduğu görülmektedir. Özellikle bu araştırmaların son yıllarda öğretim süreçleri kapsamında olduğu görülmektedir. Türkiye’de de sanat eğitimi alanında araştırmaların yapıldığı bilinmektedir.

Kavramsallaşma bir süreç, kavram ise bir üründür. Bu denli önemli olan kavram ve kavram öğretimi çağdaş öğretim yöntemlerinin hedefi olmuştur. Yapılan araştırma ve çalışmaların bir odağı da kavram haritaları olmuştur. Kavram haritaları son yirmi yıldır eğitimde bir araştırma ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu haritaları kullanma fikri kavram yanılıklarını ortadan kaldırma amacıyla doğmuştur. Bu anlamda öğretimde kavram haritalarının etkililiğinin belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırma ile, ilköğretim okullarında, resim-iş dersinde yedinci sınıflardaki öğrencilerin sanatın tarihsel, estetiksel, ve eleştirel alanlarının öğretiminde kavram haritaları stratejisi kullanma yoluyla sanat eğitimiyle ilgili temel bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkilerin ortaya konulması ve ilköğretim okulları resim-iş öğretiminde etkili öğrenme sağlayıp sağlamadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların bulgularının, ilköğretim okullarında görev yapan resim-iş öğretmenlerinin yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına göre uygulanacak hizmetiçi eğitim programlarının işlevsel olarak hazırlanmasına kaynaklık edecek nitelikte olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilecek sonuçların daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.9. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Araştırma süresince başvurulacak uzman görüşleri geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırma sürecinde yararlanılan literatürden elde edilen veriler geçerli ve güvenilirlerdir.
3. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler izleme testindeki soruları gerçekçi biçimde yanıtlamışlardır.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Manisa İli Kula İlçesi Vali Muzaffer Ecemiş İlköğretim Okulu 7-A ve 7-B sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek bulguların bu kapsam dahilinde değerlendirilmesi gerekmektedir.
2. Konu, sanat eğitimi, sanat tarihi öğretimi kapsamında değerlendirilmiştir.
3. Araştırma amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda verilerin toplanması, öğrenmenin ölçülmesi için testle sınırlandırılmıştır.

1.11. Tanımlar

Araştırmada geçen önemli kavramlar ve anlamları şöyledir.

Kavram: “İnsan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır, bir değişkendir; bir sözcükle ifade edilir” (Ulgen, 2001, s. 100).

Kavram Haritaları: “İnsanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğrenme-öğretme stratejisidir” (Demirel, 2002, s. 124).

Öğrenme: “Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı, ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli davranıştır” (Senemoğlu, 2003, s. 94).

Öğretme: “Bireyin, belli davranış değişiklikleriyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemidir” (Ozçelik, 1992, s. 1).

Öğretme Süreci: “Öğrencinin sosyal, psikolojik ve bilişsel özelliklerini bir bütün olarak tanıma ve ona kendi öğrenme işlemlerini etkili ve verimli bir biçimde yönlendirebilmesini sağlayacak beceriler kazandırma süreci ve çabasıdır” (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 31).

Sanat Eğitimi: “Sanatın yaşamdaki yerini, önemini, kavratacak biçimde düzenlenmiş belli programlar aracılığı ile çeşitli dallarında beceri kazandırabilecek uygulama çalışmaları ve sanatsal yaratma olgusunu tanımaya yönelik bir eğitim sürecidir” (San, 1983, s. 19).

Sanatta Öğrenme: “Sanatta öğrenme, bilgi deneyim, tartışma, tartışmalı düşünme, kaynak arama, beceri kazanma, anlama ve öğrenme diye tanımlanabilen bir dizi davranıştır” (Kırıçoğlu, 2003, s.148).

İkinci Bölüm

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında, resim-iş dersinde yedinci sınıflardaki öğrencilerin sanatın tarihsel, estetiksel, ve eleştirel alanlarının öğretiminde kavram haritaları stratejisi kullanma yoluyla sanat eğitimiyle ilgili temel bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkilerin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada, kontrol gruplu öntest- sontest modeli kullanılmıştır. Bu modele dayalı olarak, ilköğretim okullarında resim-iş dersinde kavram haritalarının öğrenmede etkili olup olmadığı, izleme testi ile toplanan bilgiler çerçevesinde ve alanyazın taramasıyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

		ÖNTEST		SONTEST	
G _D	R	O ₁	X	O ₃	
G _K	R	O ₂		O ₄	

Modelde kullanılan simgelerin anlamları şu şekildedir (Karasar, 2002, s. 94; Büyüköztürk, 2001, s. 23).

G_D: Deney Grubu

G_K: Kontrol Grubu

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X: Bağımsız değişken düzeyi

O: Ölçme

2.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2002-2003 öğretim yılında Türkiye'deki ilköğretim Okullarında öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.3. Örneklem

Araştırma için tüm evrene ulaşma güçlüğü göz önünde bulundurularak örneklem alma yoluna gidilmiştir. 2002-2003 öğretim yılında Manisa İli Kula İlçesi Vali Muzaffer Ecemiş İlköğretim Okulu 7-A ve 7-B sınıfı öğrencilerinin örneklem olarak alınması benimsenmiştir (Ek 1).

Örnekleme giren ilköğretim okulu resim- iş dersi yedinci sınıf öğrencileri ile ilgili sayısal bilgiler tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın Örneklemini

Küme	Örnekleme Seçilen	Araştırmaya Katılan	Değerlendirme Dışı Bırakılan	Değerlendirmeye Alınan
Kula v. M. Ecemiş İ.Ö.O. 7-A Sınıfı Öğrencileri	34	34	-	34
Kula v. M. Ecemiş İ.Ö.O. 7-B Sınıfı Öğrencileri	34	34	-	34
TÜPLAM Yedinci Sınıf Resim- İş Öğrencisi	68	68	-	68

Tablo 5’de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemini oluşturan 68 öğrenciden oluşan, Vali Muzaffer Ecemiş İlköğretim Okulu yedinci sınıf resim-iş dersi öğrencilerinden 68’i de izleme testine katılmıştır. Böylece araştırma için 68 öğrenciden toplanan bilgiler değerlendirmeye alınmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan verilerin toplanmasında, ilköğretim okulları resim- iş dersi yedinci sınıf öğrencilerine yönelik sanat tarihi alanında çağdaş sanat akımları konusunun öğretilmesinde kavram haritalarının etkililiğini belirlemek için 3 Aralık 2002 tarihinde öntest ve 07 Ocak 2003 tarihinde

sontestten oluşan izleme testi uygulanmıştır (Ek 2). Deneyimli öğretim üyeleri ile sanat eğitimcileri ve uzmanların görüşlerine* dayanarak araştırmacı tarafından hazırlanan öntest aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin kazanması amaçlanan davranış, tutum ve alanbilgilerine özgü başarılarını ölçmek ve değerlendirmek için sontest olarak kullanılmıştır.

Veri toplama aracı geliştirilirken kavram öğretimi, kavram haritaları, sanat eğitimi, yöntemleri ve sanat tarihi ünitesindeki çağdaş sanat akımları konusuna ilişkin geniş çapta alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasından elde edilen bilgilerin yanı sıra sanat eğitimi alanında yapılmış benzer nitelikteki ölçme araçları gözden geçirilerek 30 soru maddesinden oluşan bir taslak test hazırlanmıştır. İzleme testindeki test maddeleri bilgi, beceri ve yeteneğin ölçülmesine olanak vermesi, nesnel olarak planlanabilmesi ve her eğitim basamağında uygulanabilmesi nedeniyle çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan test Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Resim- İş Öğretmenliği Programı, Eğitim Bilimleri Bölümündeki uzmanların incelemesine sunulmuştur.

Soru maddeleri ve anlatımların anlaşılır olup olmadığı, genel olarak ölçme aracının araştırma amacına uygun olup olmadığına ilişkin uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda taslak testte bazı değişiklikler yapılmıştır. 30 sorudan oluşan veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Ayrıca yeniden düzenlenen test, ön deneme yapılmak üzere 10 kişiden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Böylece anketin geçerlilik çalışması yapılmıştır.

Bu araştırma ile ilköğretim okulları resim-iş dersinde kavram haritalarının etkili olup olmadığı saptanmak istendiğinden dolayı kavram haritaları yöntemi ve geleneksel yöntemin uygulanacağı deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiştir. Burada sözü edilen geleneksel öğretim etkinliği ile öğretici gözetiminde, belirlenen ders saatinde, öğretici kontrollü gerçekleştirilen ve kavram haritalarının öğretim süresince

*Prof.Dr.Coşkun Bayrak, Doç.Dr.Esmahan Ağaoğlu, Doç.Dr.Selahattin Turan, Yard.Doç.Dinçer Özen, Yard.Doç.Metin İnce, Yard.Doç.Özlem Keser, Yard.Doç.Dr. Yücel Şimşek

hiç kullanılmadığı geleneksel öğretim etkinliğidir. Araştırma modelinde belirtilen G_D simgeli deney grubu 7/A sınıfı öğrencilerini, G_K simgeli deney grubu 7/B sınıfı öğrencilerini temsil etmektedir.

İzleme testi araştırmaya başlamadan önce öğrencilere öntest olarak verilmiş ve böylece, öğrencilerin araştırma kapsamındaki ünitelerle ilgili davranışlara ne kadar sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri olmaları öğrenim düzeyleri açısından denk olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin resim-iş dersinde bilgi seviyeleri açısından da denk olduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla hazırlanan test deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Tablo 6. Grupların Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)
Deney Grubu	34	6.4	4.6
Kontrol Grubu	34	5.4	4.3

Tablo 6'den anlaşılacağı üzere gruplardaki öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında 1.0 gibi az bir puan farkı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olmadığı sınınanmak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 7. Grupların Öntest Puanlarının Varyans Analizine İlişkin Bulgular

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	16.0	1	16.0		
Gruplar içi	1346.5	66	20.4	0.785	0.379
Toplam	1362.5	67			

Tablo 7'da öntest puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, 0.785 olarak hesaplanan F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu sonuç,

öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, grupların resim-iş dersinin sözü edilen ünitelerinin işlenmesine başlanmadan önceki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durum araştırma öncesi grupların incelenecek bağımlı değişken düzeyi açısından denk olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda araştırma için uygulanan öğretim etkinliklerinin yorumlanması için gerekli koşulun sağlandığını ortaya koymaktadır.

İlköğretim okulları resim-iş dersinde kavram haritalarının etkililiğinin saptanması amacı ile yapılan araştırmada, amacı gerçekleştirmek için ilk önce sanat tarihi ünitesinden seçilen çağdaş sanat akımları konusunda hazırlanan öntest, deney ve kontrol gruplarına 3 Aralık 2002 tarihinde uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna konu kavram haritaları yöntemi ile işlenmiştir. Görsel materyallerden de yararlanarak öğretmen, öğrencilere kendi hazırladığı bir kavram haritasını (Ek 3) sunarak konuyu detaylı bir şekilde kapsama, dışlama, kesişme, benzeşme, örtüşme ilişkilerine dayalı olarak anlattıktan sonra tahtada tüm öğrencilerin katılımıyla yeni bir kavram haritası oluşturulmasını sağlamıştır. Kavram haritaları oluşturma ile ilgili öğrenme sağlandıktan sonra öğretmen öğrencilerin bireysel olarak öğrenmelerini ölçmek için kendi kavram haritalarını oluşturmalarını istemiştir. Öğretmen çağdaş sanat akımları konusunun tamamen bitirilmesinden sonra konunun bütünü ile görülmesi, özetlenmesi ve öğrenmenin ölçülmesi için kapsamlı bir kavram haritası (Ek 4) oluşturulmasını sağlamıştır. Bu arada kontrol grubuna konu geleneksel yöntemle işlenmiştir. Son olarak 7 Ocak 2003 tarihinde her iki gruba da sontest uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Anket aracılığı ile toplanan verilerin çözümlenmesine geçmeden önce Vali Muzaffer Ecemiş İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan testler tek tek incelenmiştir. Değerlendirmeye alınan testlere numara verilmiş ve testlerin puanlaması yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve çözümlenmiştir. Grupların ortalama puanları ile dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda “t” testinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak 0.05 güven düzeyi benimsenmiştir. Tüm istatistiksel çözümlenmeler “SPSS 11 for Windows” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesi aşamasında, sayılardan yararlanılmıştır.

Uçüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUMLARI

Bu başlıkta, bir önceki "Yöntem" başlığında üzerinde durulan yöntemle toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Toplanan verilerin üzerindeki istatistiksel işlemler ve analizler "SPSS 11.0 for" Windows istatistik programında "t" testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

İlk olarak deney ve kontrol gruplarının öntest (Ek 5) ve sontest (Ek 6) uygulamalarına ilişkin puanlar elde edilmiştir. Daha sonra ise, her gruptaki öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınıanmıştır.

Tablo 8' de deney gruplarının öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin

		Bulgular						
Grup		N	\bar{X}	SS	$\bar{X}_S - \bar{X}_D$	\bar{S}_d	t	\bar{P}
Deney	Öntest	34	6.4	4.6	64.4	33	2.738	0.008
Grubu	Sontest	34	70.8	18.7				
Kontrol	Öntest	34	5.4	4.3	50.3	33	2.738	0.008
Grubu	Sontest	34	55.8	23.4				

Tablo 8'den anlaşıldığı gibi, deney grubunun öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın 64.4, kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın 50.3 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, grupların sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir. Sontestler lehine görülen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonucu iki grup için de elde edilen t değerinin 0.05

anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasında, sontestler lehine anlamlı farklar olduğunu bu sonuçlar göstermektedir.

Uygulanan yöntemlerin etkililiğini gözlemlemek amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Tablo 9'da deneklerin sontest puanlarıyla (Ek 7) ilgili bulgular gösterilmiştir.

Tablo 9. Grupların Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	Denek Sayısı (N)	Artimetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)
Deney Grubu	34	70.8	18.8
Kontrol Grubu	34	55.8	22.5

Tablo 9'da grupların sontest başarı puanlarının aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalaması yüksek olan grubun kavram haritaları öğretim etkinliğinin uygulandığı deney grubu olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim etkinliğinin uygulandığı kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise deney grubuna göre daha düşüktür.

Grupların sontest puanlarının aritmetik ortalaması arasındaki farkın istatistiksel bakımdan da anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 10'da bununla ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 10. Grupların Sontest Puanlarının Varyans Analizine İlişkin Bulgular

Varyans kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	3847.5	1	3847.5		
Gruplar içi	28544.9	66	432.4	8.896	0.004
Toplam	32392.4	67			

Tablo 10’da görüldüğü üzere, sontest puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, 8.896 bulunan F değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sontest puanlarının aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile, grupların resim-iş dersinin sözü edilen ünitelerinin işlenmesinde kavram haritaları yönteminin kullanılması ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir.

Bu testin sonuçlarına göre, kavram haritaları öğretim etkinliğinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim etkinliğinin uygulandığı grupta bulunan öğrencilerin başarı düzeyleri ile geleneksel öğretim etkinliklerinin uygulandığı grupta bulunan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında ilk grup lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, kavram haritaları öğretim etkinliklerinin geleneksel öğretim etkinliklerine göre öğrenci başarısını sağlamada yani öğrenmeyi sağlamada daha etkili olduğu yargısına varılmıştır.

Dördüncü Bölüm

SONUÇ VE ONERILER

4.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın problemi, yöntemi ve bulguları özetlenerek, bu bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuca ve problemin çözümüne yönelik önerilere yer verilmiştir.

Kavramsallaşma bir süreç, kavram ise bir üründür. Bu yönüyle kavram ve kavram öğretimi çağdaş öğretim yöntemlerinin hedefi olmuştur. Yapılan araştırma ve çalışmaların bir odağı da kavram haritaları olmuştur. Kavram haritaları, temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri görsel hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmakta, ezber yerine anlamlı öğrenmeyi ve düşünmeyi örgütlemeyi sağlamakta, öğrencilerin ne bildiklerini açıklamayı amaçlamaktadır.

Kavram haritaları son yirmi yıldır eğitimde bir araştırma ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu haritaları kullanma fikri kavram yanılgılarını ortadan kaldırma amacıyla doğmuştur. Bu anlamda öğretimde kavram haritalarının etkililiğinin belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırma ile, ilköğretim okullarında, resim-iş dersinde yedinci sınıflardaki öğrencilerin sanatın tarihsel, estetiksel, ve eleştirel alanlarının öğretiminde kavram haritaları stratejisi kullanma yoluyla sanat eğitimiyle ilgili temel bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkilerin ortaya konulması ve ilköğretim okulları resim-iş öğretiminde etkili öğrenme sağlayıp sağlamadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların sonuçlarının, ilköğretim okullarında görev yapan resim-iş öğretmenlerinin yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına göre uygulanacak hizmetiçi eğitim programlarının işlevsel olarak hazırlanmasına kaynaklık edecek nitelikte olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilecek sonuçların daha sonra gerçekleşecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Araştırma deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2002-2003 öğretim yılında Türkiye'deki ilköğretim Okulları yedinci sınıfta bulunan resim- iş dersi öğrencileri

oluşturmaktadır. Orneklemini ise, 2002-2003 öğretim yılında Manisa İli Kula İlçesi Vali Muzaffer Ecemiş İlköğretim Okulunun 7/A ve 7/B sınıfında bulunan öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırma verileri, bu araştırma için geliştirilen izleme testi aracılığı ile toplanmıştır. Çoktan seçmeli olup, 30 sorudan oluşan bu test ile, ilköğretim okulları resim- iş dersini alan yedinci sınıf öğrencilerin, öğretimde kavram haritalarının kullanımı ile amaçlanan davranış, bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıkları saptanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde “SPSS 11 for Windows” paket programında “t” testinden yararlanılmış ve istatistiksel teknik olarak sayılar kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan şu sonuca ulaşılmıştır.

- İlköğretim okulları resim-iş dersinde kavram haritaları yöntemi ile öğretimin, geleneksel yöntem ile öğretimden daha etkili olduğu görülmüştür.

Kavram haritaları tekrarlanabilen, özelleştirilebilir, esnek, hızlı güncellenebilen, diğer ortamlarla etkileşimli öğrenme varlıkları oldukları sonucu ile öğretimde kullanılmaları gerektiği saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, “Bower 1969; Lambiotte ve Dansereau 1992; Hall ve Dansereau 1992; Demirel 1996; Sökmen, Bayram ve Salan 1997; Gürdal ve Kulaberoğlu 1996; Görgeç 1997; Sünbül 1998; Talu 1997; Camperell ve Reeves 1982; Berkowitz 1986; Yenen ve Arslan 2000” kişilerinin kavram haritalarının öğrenmede etkili olduğu sonuçlarındaki araştırmalarına koşut bir sonuç elde edilmiştir (Arslan, 2000, s. 53-58).

Bu çalışma kavram haritalarının resim-iş dersinde sanat tarihsel alanda etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilceğini göstermiştir. Öğrencilerin etkin katılımını gerektirmesi, tartışmaya açık olması ve özellikle görsel algılamaya dayalı olması, sanat öğretimindeki diğer konu alanlarının öğretilmesinde de kullanılabilceğini göstermiştir.

4.2.Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler getirilmiştir:

- İlköğretim okullarında sanat öğretiminde özellikle uygulamalı çalışmalar dışındaki öğretim sırasında kavram haritalarının kullanılmasının yararlı bir öğretim stratejisi olduğundan dolayı diğer öğretim yöntemleri içerisinde kavram haritalarının kullanılması öğrenmeyi hızlandıracaktır.
- Öğretmenler sanat tarihi ünitesini, katı kurallar dizgesi içinde aktarmamalı; öğrencilere kendi hazırladığı bir kavram haritasını sunarak konuyu detaylı bir şekilde, kapsama, dışlama, kesişme, benzeşme, örtüşme ilişkilerine dayalı olarak anlattıktan sonra tahtada tüm öğrencilerin katılımıyla yeni bir kavram haritası oluşturulmasını sağlamalıdır.
- Resim-iş öğretmenlerinin sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin kavram haritaları kullanımının etkililiğinden haberdar olabilmeleri için, bu yeniliklere dönük hizmet içi eğitim programlarında bu konuya da yer verilmelidir.
- Resim-iş öğretmenlerinin sanat eğitimi öğretim süreçleri ile ilgili yenilikleri izleyebilmelerine dönük olarak, sanat eğitimi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı ile ilgili konularda eğitim fakültelerindeki alan uzmanı öğretim üyelerince okullarda seminerler düzenlenmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin gelişme ve yeniliklerden haberdar olabilmeleri için kitle iletişim araçlarında konuya yer verilmeli, Milli Eğitim Bakanlığı'nca ilköğretim sanat eğitiminde kavram haritalarının kullanımı ile ilgili basılı kaynaklar hazırlanarak öğretmenlere ulaştırılmalıdır.
- Sanat akımları konusunun daha etkili yöntemlerle aktarılabilmesi için, MEB ve okullar tarafından VCD, slayt, röprodüksiyonlar vb donanımlarla desteklenmelidir.

- Okullardaki internet kullanımları yaygınlaştırılarak, dünyaca ünlü galerilerdeki eserlere öğrencilerin ulaşmaları sağlanmalıdır.
- Eğitim Fakültelerinin resim-iş öğretmeni yetiştirme programlarında, uygulamalı çalışmaların yanında kavram ağırlıklı öğretim, bilişsel ve zihinsel öğretim süreçlerine de yer verilmelidir.
- Denemeye dayalı daha geniş bir araştırma örnekleminin içerisinde yeniden araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK 1

**MANİSA İLİ KULA VALİ MUZAFFER ECEMİŞ İLKÖĞRETİM OKULU
2002-2003 ÖĞRETİM YILI 7/A VE 7/B SINIFLARI ÖĞRENCİ LİSTESİ**

<u>Sıra No</u>	<u>Şube</u>	<u>Okul No</u>	<u>Adı ve Soyadı</u>
1	7/A	303	Leyla DELİBAY
2	7/A	308	Kamil GEÇER
3	7/A	309	Yıldıray DELİBAY
4	7/A	310	Murat GÜLMEZ
5	7/A	311	Ömer GÜLMEZ
6	7/A	313	Sait EKİZ
7	7/A	314	Ümit DEMİREL
8	7/A	315	Yusuf TANIL
9	7/A	316	Ebrahim YARDIMCI
10	7/A	317	Cihat KUŞEN
11	7/A	318	Şükrü DEMİRCİ
12	7/A	321	Fadime MORDONLU
13	7/A	324	Elif BİÇER
14	7/A	325	Döndü BİÇER
15	7/A	327	Meryem YILDIRIM
16	7/A	328	Medine GÜNDÜZ
17	7/A	329	Hatice YILMAZ
18	7/A	330	Güliz AYDIN
19	7/A	331	Hanım AYKIR
20	7/A	333	Fadime KAZAK
21	7/A	334	Sevgi ŞAHİN
22	7/A	336	Meryem AKGÜN
23	7/A	337	Songül AKGÜN
24	7/A	339	Alim ERSÖZ
25	7/A	340	İsa ERSÖZ
26	7/A	341	Savaş ERSÖZ

EK 1 Devam

27	7/A	342	Sevil DELİBAY
28	7/A	343	Hülya DELİBAY
29	7/A	345	Şükrü AKGÜN
30	7/A	574	Özlem EMREM
31	7/A	582	Ercan ÇELİK
32	7/A	583	Kemal SANDALLI
33	7/A	584	Emine ÇELİK
34	7/A	585	Ummuhan GÜRE

<u>Sıra No</u>	<u>Şube</u>	<u>Okul No</u>	<u>Adı ve Soyadı</u>
1	7/B	146	Dilek SAYA
2	7/B	270	Hatice KOÇOĞLU
3	7/B	271	Hilal AKKOYUN
4	7/B	272	Mükerrem URLU
5	7/B	273	Burcu SARIKUŞ
6	7/B	274	Hatice KAYA
7	7/B	275	Pakize EVRAN
8	7/B	276	Senem GÖRGÜLÜ
9	7/B	277	Aslı BEDEZ
10	7/B	279	Nurullah ÇAPAR
11	7/B	280	Özkan BAŞTÜRK
12	7/B	281	Emrah BAŞTÜRK
13	7/B	282	Gülfidan ÇETİN
14	7/B	283	Mücahit AKGÜN
15	7/B	284	Halil KAYA
16	7/B	287	İlyas YILMAZ
17	7/B	290	Tayfun UÇAR
18	7/B	293	Hatice SELENDİ
19	7/B	294	Aysel GÖKOĞLAN
20	7/B	295	Ufuk SELENDİLİ

EK 1 Devam

21	7/B	296	Hasan SARI
22	7/B	299	Erol KIRDAGEZER
23	7/B	300	Yasin AYTEN
24	7/B	301	Fatma İNAL
25	7/B	304	Erkan ERSÖZ
26	7/B	305	Ali KARGA
27	7/B	306	Serkan ALKAN
28	7/B	526	Neslihan NİZAM
29	7/B	576	Mustafa OKUMUŞ
30	7/B	577	Raz MALGAÇ
31	7/B	578	Kübra KARCI
32	7/B	579	Mustafa SAPMAZ
33	7/B	580	Hasan GÜRE
34	7/B	581	Ayşe MALGAÇ

EK 2

**İLKÖĞRETİM OKULLARI 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANAT TARİHİ
ÜNİTESİ ÇAĞDAŞ SANAT AKIMLARI KONUSUNDAKİ BAŞARILARINI
ÖLÇMEK İÇİN HAZIRLANAN İZLEME TESTİ**

Adı Soyadı:

AÇIKLAMA

Uygulanan test konu alanı ile ilgili bilgilerinizi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Yanıtlarınızı düşünerek vermeniz ve bilmediğiniz bir soruyu işaretlememeniz sizin için en doğru davranış olacaktır. Her maddeyi okuduktan sonra, doğru yanıtı ilgili sorunun seçeneğini daire içine alarak belirtiniz.

Rukiye ÖZEN

SORULAR

- 1- Aşağıdakilerden hangisi çağdaş resim akımlarının doğmasındaki etkenlerden biri değildir?
- Gerçekleri arama tutkusunun aranması
 - Endüstrinin gelişmesi ile deney ve metotların önem kazanması
 - İnsanların birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyen psikoloji, sosyoloji gibi ilimlerin doğması
 - Çağdaş resim sanatının geleneksel kurallara dayanması
- 2- Aşağıdakilerden hangisi Realizm (Gerçekçilik) sanat akımının temel özelliğidir?
- Doğayı olduğu gibi anlatmak, toplumun yaşamını gerçek olarak canlandırmak
 - Doğayı olduğundan daha güzel ve yüksek göstermek
 - Doğayı gün ışığına göre izleyerek açık havada resmetmek
 - Doğayı ikinci plana iterek kişinin ruhsal durumunu ön plana çıkarmak

3- Aşağıdakilerden hangisi Realizm (Gerçekçilik) sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Picasso
- b) Matisse
- c) Manet
- d) Courbet

4- Aşağıdakilerden hangisi Empresyonizm (İzlenimcilik) sanat akımının özelliklerindedir?

- a) Doğayı ikinci plana iterek kişinin ruhsal durumunu ön plana çıkarmak
- b) Doğayı olduğu gibi anlatmak, toplumun yaşamını gerçek olarak canlandırmak
- c) Doğayı gün ışığına göre izleyerek açık havada resmetmek
- d) Doğanın özelliklerini,birlikte yaşadıkları varlıkların karakterlerini konu alarak, kendi mizaçlarına uygun bir biçimde resimde işlemek.

5- Aşağıdakilerden hangisi Empresyonizm (İzlenimcilik) sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Matisse
- b) Courbet
- c) Manet
- d) Seurat

6- Aşağıdakilerden hangisi Empresyonizm (İzlenimcilik) sanat akımında kullanılan teknik özelliklerinden biri değildir?

- a) Renk ya olduğu gibi kullanılmış yada değerini düşürmeyen diğer renklerle karıştırılmıştır.
- b) Karışımın yapılacağı renkler tuval üzerinde yan yana küçük noktalar halinde sürülmüştür.
- c) Koyu ve karanlık renkler yerine canlı ve temiz renkler kullanılmıştır.
- d) Renkler kirletilmeden eşyanın hacim etkisi sağlanmaya çalışılmıştır.

- 7- Aşağıdakilerden hangisi Post Empresyonizm (Art-İzlenimcilik) sanat akımının temel özelliklerindedir?
- Doğayı gün ışığına göre izleyerek açık havada resmetmek
 - Doğayı olduğu gibi anlatmak, toplumun yaşamını gerçek olarak canlandırmak
 - Doğayı ikinci plana iterek kişinin ruhsal durumunu ön plana çıkarmak
 - Doğanın özelliklerini,birlikte yaşadıkları varlıkların karakterlerini konu alarak, kendi mizaçlarına uygun bir biçimde resimde işlemek.
- 8- Aşağıdakilerden hangisi Post Empresyonizm (Art-İzlenimcilik) sanat akımının öncü ressamıdır?
- Van Gogh
 - Munch
 - Salvador Dali
 - Matisse
- 9- Aşağıdakilerden hangisi Empresyonizm (İzlenimcilik) sanat akımının devamı niteliğinde ortaya çıkan sanat akımıdır?
- Ekspresyonizm
 - Puantilizm
 - Realizm
 - Kübizm
- 10- Aşağıdakilerden hangisi Puantilizm (Noktacılık) sanat akımında kullanılan teknik özelliklerinden biri değildir?
- Koyu ve karanlık renkler yerine canlı ve temiz renkler kullanılmıştır.
 - Karışımın yapılacağı renkler tuval üzerinde yan yana küçük noktalar halinde sürülmüştür.
 - Karıştırılarak elde edilen koyu ve karanlık renkler kullanılmıştır.
 - Renkler, yan yana sürülerek gözün aldanişıyla titreşim oluşturularak hoş bir görünüm sağlanmıştır.

11- Aşağıdakilerden hangisi Puantilizm (Noktacılık) sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Seurat
- b) Munch
- c) Matisse
- d) Courbet

12- Aşağıdakilerden hangisi Kübizm sanat akımının temel özelliğidir?

- a) Sanatçıların evrendeki hareketin kendini duyurma amacıyla olmaları
- b) Varlıkların geometrik yapılarının ön plana alınması
- c) Renklerin birbirleriyle karışmaması
- d) Renklerin kirlenmeden eşyanın hacim etkisi sağlanmaya çalışılması

13- Aşağıdakilerden hangisi Kübizm sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Matisse
- b) Munch
- c) Picasso
- d) Salvador Dali

14- Kübizm aşağıdakilerden hangi sanat akımına tepki olarak doğmuştur?

- a) Ekspresyonizm
- b) Fütürizm
- c) Empresyonizm
- d) Dadaizm

15- Aşağıdakilerden hangisi Ekspresyonizm (Dışavurumculuk) sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Salvador Dali
- b) Matisse
- c) Munch
- d) Courbet

16- Aşağıdakilerden hangisi Ekspresyonizm (Dışavurumculuk) sanat akımının temel özelliklerinden değildir?

- a) Doğayı ikinci plana iterek kişinin ruhsal durumunu ön plana çıkarmak
- b) Sanatçıların kendilerini boğan, ezen acılarını, haksızlıklarla karşı olan isyanlarını konu olarak almaları
- c) Sanatçıların son hızla giden otomobiller, fırtınalı denizler, koşan atlar gibi konuları resmetmeleri
- d) Sanatçıların kadın vücutlarını ve insan yüzlerini çirkin, korkunç ifadedi olarak yapmaları

17- Aşağıdakilerden hangisi Fovizm (Yırtıcılık) sanat akımının temel özelliklerinden değildir?

- a) Varlıkların geometrik yapılarının ön plana alınması
- b) Renklerin birbirleriyle karışmaması
- c) Biçimlerde derinlik olmaması
- d) Ressamların kendi duygularına yer vermeleri

18- Aşağıdakilerden hangisi Fovizm (Yırtıcılık) sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Matisse
- b) Courbet
- c) Seurat
- d) Van Gogh

19- Aşağıdakilerden hangisi Fovizm ve Ekspresyonizm sanat akımlarının ortak özelliğidir?

- a) Ressamların kendi duygularına yer vermeleri
- b) Renklerin birbirleriyle karışmaması
- c) Biçimlerde derinlik olmaması
- d) Varlıkların geometrik yapılarının ön plana alınması

20-Aşağıdakilerden hangisi Fütürizm (Dinamizm- Hareket) sanat akımının özelliklerinden biri değildir?

- a) Sanatçıların son hızla giden otomobiller, fırtınalı denizler, koşan atlar gibi konuları resmetmeleri
- b) Sanatçıların evrendeki hareketin bir anını tespit etme amacıyla olmaları
- c) 1909'da İtalya'da önce şiirde sonra da resimde ortaya çıkan, geleneksel görüşleri reddeder.
- d) Sanatçıların evrendeki hareketin kendini duyurma amacıyla olmaları

21-Aşağıdakilerden hangisi Fütürizm (Dinamizm- Hareket) sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Courbet
- b) Severini
- c) Matisse
- d) Munch

22- Aşağıdakilerden hangisi Soyut Resim sanat akımının özelliklerinden biri değildir?

- a) Sanata karşı çıkan bir sanat akımıdır.
- b) Doğa görüntülerine bağlı olmayan bir akımdır.
- c) Biçim ve renklere sonsuz serbestlik tanımıştır.
- d) Çizgi ve renkler, düzenli biçimde yüzey üzerine yerleştirilerek duygusal kompozisyonlar elde edilmiştir.

23- Aşağıdakilerden hangisi Soyut Resim sanat akımının ressamlarından birisidir?

- a) Manet
- b) Salvador Dali
- c) Kandinsky
- d) Matisse

24- Aşağıdakilerden hangisi Dadaizm sanat akımının özelliklerinden biri değildir?

- a) Doğadaki her şey koniye, küreye ve silindire dayanır görüşüyle ortaya çıkan bir sanat akımıdır.
- b) Birinci Dünya Savaşı sonucu acılı günler yaşayan sanatçıların ortaya çıkardığı bir akımdır.
- c) Saldırmak, kızdırmak, olmayacak şeyler yapıp insanlık adına yapılan soytarlıkları parçalamak amaçlıdır.
- d) Sanata karşı çıkan bir sanat akımıdır.

25-Aşağıdakilerden hangisi Dadaizm sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Salvador Dali
- b) Matisse
- c) Duchamp
- d) Munch

26-Aşağıdakilerden hangisi Sürrealizm (Gerçek Üstüçülük) sanat akımının özelliklerinden biridir?

- a) Doğayı gün ışığına göre izleyerek açık havada resmetmek
- b) İnsanın bilinç altındaki ve rüyalarındaki alemini göstermek
- c) Doğayı olduğu gibi anlatmak, toplumun yaşamını gerçek olarak canlandırmak
- d) Doğanın mantıki görünüşünü resmetmek

27-Aşağıdakilerden hangisi Sürrealizm (Gerçek Üstüçülük) sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Munch
- b) Matisse
- c) Salvador Dali
- d) Manet

28-Aşağıdakilerden hangisi Pop- Art sanat akımının özelliklerinden biri değildir?

- a) Heykeltıraşlık, mimarlık, süsleme, dekor, kostüm gibi sanatları da etkilemiştir.
- b) 1960 yılından sonra Amerika ve Avrupa'da belirmiştir.
- c) Günlük hayatta kullanılan her şey resmin içine girmiştir.
- d) Sanatçılar muslukları, artık kumaş parçalarını, konserve kutularını,etiketlerini resimde kullanmıştır.

29-Aşağıdakilerden hangisi Pop-Art sanat akımının öncü ressamıdır?

- a) Andy Warhol
- b) Matisse
- c) Kandinsky
- d) Munch

30-Aşağıdakilerden hangisi Kübizm sanat akımı ile aynı yıllarda görülen ve evrendeki hareketi duyurma çabasına giren sanat akımıdır?

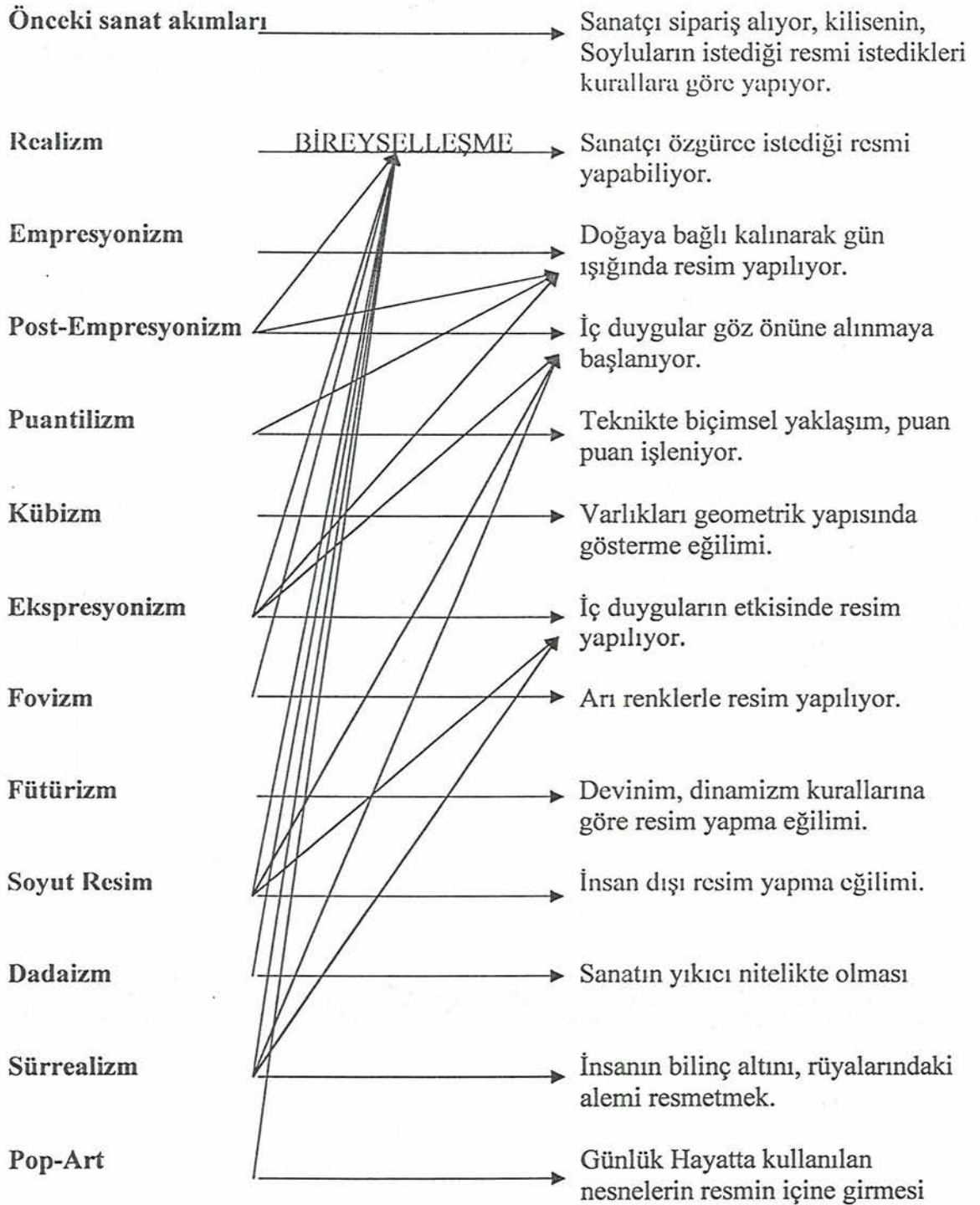
- a) Ekspresyonizm
- b) Fütürizm
- c) Realizm
- d) Empresyonizm

EK 3.
ÖĞRETMENİN HAZIRLADIĞI KAVRAM HARİTASI

Önemli Olaylar	Tarih	Sanat Akımları	Öncü Sanatçı
1980 İran Irak Savaşı.	←		
1957, Rusya'nın uzaya uydu gönderen ilk ülke oluşu. 1953, Kore Savaşında ateşkes. 1945, Hiroşima'ya Atom bombası atılması. 1939 İkinci dünya savaşı. 1938 Atatürk'ün ölümü. 1923 Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması.	←		
1914 Birinci Dünya Savaşı.	←		
Sanayileşme, kentlerin büyümesi.	←		
1904 Rusların savaşta Japonları yenmesi.	←		
1908-1878 II Abdülhamid iktidar dönemi.	←		
Demokrasinin yeniden doğuşu.	←		
1881 Atatürk'ün doğumu.	←		
1870-1871, Prusya'nın Fransa'yı yenilgiye uğratması. 1863, ABD' de köleliğin kaldırılması.	←		
1856, Islahat Fermanı'nın ilanı. 1854, Kırım Savaşında Fransa'nın ve Britanya'nın Ruslara karşı Türklerin yardımına koşup, Rusların kırımında yenilgiye uğratılması. 1848 Fransız İhtilali, Fransa'da, III. Napoleon'un devlet başkanlığında cumhuriyet dönemi Sömürge imparatorluğu zirvesinde. 1839, Tanzimat Fermanı'nın ilanı.	←		
	↑		
	1970	Pop-Art	Andy Warhol
	1923	Sürrealizm	Salvador Dali
	1920	Dadaizm	Duchamp
	1912	Soyut Resim	Kandinsky
	1909	Fütürizm	Severini
	1905	Fovizm	Matisse
	1890	Ekspresyonizm	Munch
	1882	Kübizm	Picasso
	1880	Puantilizm	Seurat
	1880	Post-Emprs.	Van Gogh
	1860	Empresyonizm	Manet
	1855	Realizm	Courbet
	1819	Romantizm	Goya

EK 4.

ÖĞRENCİLERİN HAZIRLADIĞI KAVRAM HARİTASI



EK 5

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÖNTEST PUANLARI

<u>Denek Sıra No</u>	<u>Deney Grubu</u>	<u>Kontrol Grubu</u>
1	0	3.3
2	3.3	6.6
3	6.6	3.3
4	3.3	0
5	9.9	0
6	9.9	6.6
7	0	9.9
8	3.3	6.6
9	3.3	13.2
10	3.3	0
11	0	9.9
12	19.8	0
13	9.9	6.6
14	6.6	3.3
15	9.9	0
16	9.9	3.3
17	9.9	16.5
18	6.6	6.6
19	3.3	6.6
20	6.6	3.3
21	6.6	9.9
22	6.6	9.9
23	6.6	3.3
24	0	6.6
25	3.3	6.6
26	3.3	3.3
27	6.6	3.3

EK 5 Devam

28	6.6	3.3
29	3.3	6.3
30	16.5	3.3
31	13.2	16.5
32	0	0
33	9.9	3.3
34	9.9	3.3

EK 6

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SONTEST PUANLARI

<u>Denek Sıra No</u>	<u>Deney Grubu</u>	<u>Kontrol Grubu</u>
1	42.9	59.4
2	39.6	59.4
3	36.3	49.5
4	46.2	49.5
5	49.5	59.4
6	42.9	16.5
7	46.2	52.8
8	62.7	82.5
9	75.9	49.5
10	69.3	19.8
11	79.2	16.5
12	59.4	59.4
13	82.5	92.4
14	56.1	46.2
15	85.8	52.8
16	56.1	99
17	56.1	33
18	75.9	62.7
19	75.9	13.2
20	66	56.1
21	69.3	99
22	82.5	29.7
23	75.9	66
24	75.9	79.2
25	62.7	52.8
26	82.5	59.4
27	95.7	62.7

EK6 Devam

28	92.4	46.2
29	99	46.2
30	99	89.1
31	95.7	56.1
32	92.4	36.3
33	89.1	59.4
34	92.4	85.8

KAYNAKÇA

- Alkan, Cevat, Deniz Deryakulu, Nurettin Şimşek. **Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin Süreç Ürün.** Birinci basım. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti., 1995.
- Artut, Kazım. **Sanat Eğitimi: Kuramları ve Yöntemleri.** İkinci basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Arslan, Mehmet. "Not Alma ve Kavram Haritaları Oluşturma Stratejileri ile Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- Bacanlı, Hasan. **Eğitim Psikolojisi.** İstanbul: Alkım Yayınevi, 1998.
- Buyurgan, Serap-Ufuk. **Sanat Eğitimi ve Öğretimi: Resim-İş ve Sınıf Öğretmenleri El Kitabı İlköğretim 1. Kademe.** Birinci basım. Ankara: Dersal Yayıncılık, 2001.
- Büyüköztürk, Şener. **DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve veri Analizi.** Birinci basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.
- Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.** İkinci basım. İstanbul: Evrim Matbaacılık Ltd. Şti., 1991.
- Demirel, Özcan. **Öğretme Sanatı: Planlamadan Değerlendirmeye.** Dördüncü basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.
- Demirel, Özcan ve Zeki Kaya. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Birinci basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme.** Beşinci basım. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1997.
- Ergin, Akif. **İletişim: Öğretim Teknolojisi.** İkinci basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.
- Ergür-Oktar, Derya. "Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stilllerinin Karşılaştırılması," **Eğitim ve Bilim.** 25,118: 57-66 , Ekim 2000.
- Erkman, Fatma. **Gösterge Bilime Giriş.** Birinci basım. İstanbul: Alan Yayıncılık, 1987.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş.** Ankara: Alkım Yayınevi, 1986.
- Guiraud, Pierre. **Anlambilim,** İngilizceden çeviren: Berke Vardar. Birinci basım. Ankara: Kuzey Yayınları, 1984.

- Hançerlioğlu, Orhan. **Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1973.
- İnce, Metin. "Sanat Eğitimi-Öğretimi uygulamasında Gelişimci-İlerlemeci Yaklaşım ve Düşünceler," **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 13, 2: 121-127, 2003.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Onbirinci basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 2002.
- Kırıçoğlu, Olcay Tekin. **Sanatta Eğitim: Görmek Öğrenmek Yaratmak**. İkinci basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Kırıçoğlu, Olcay Tekin ve Mary Stokroocki. **İlköğretim Sanat Öğretimi**. Ankara: YÖK/DÜNYA BANKASI Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, 1997.
- MEB. **İlköğretim Okulu Resim-İş Programı**. İkinci basım. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.
- Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi**. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1992.
- Özen, Dinçer. "Sanat Eğitiminde Görmeyi Öğrenme-Öğretme." Yayınlanmamış Makale. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, 2004.
- _____. "Sanat Eğitiminde Kavram Haritalarının Kullanımı," KKTC Yakın Doğu Üniversitesi'nce Düzenlenen XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'ne Sunulan Bildiri. Lefkoşa, 23-26 Ekim2002.
- Özer, Özge. "İlköğretim Okullarında Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş Dersine İlişkin Eğitim Gereksinimleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- Özyürek, Mehmet. "Kavram Öğrenme ve Öğretme," **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 16, 2: 347-366, 1983.
- Salı, Güneş ve Mehmet Arslan. "Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programlarında Toplu Öğretim Uygulaması," **Eğitim ve Bilim**. 25,117: 57, 2000.
- San, İnci. **Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi ve Yaklaşımları**. Üçüncü basım. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2004.
- _____. **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara: Tan Yayınları, 1983.

- Semerci, Nuriye. "Mikro Öğretim Dersinde Kritik Düşünmenin Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi," *Eğitim ve Bilim*. 25,117: 3, 2000.
- Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Sekizinci basım. Ankara: Gazi Kitabevi, 2003.
- _____. **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2001.
- Sezer, Hulusi. **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: İlköğretimde Resim-İş Eğitimi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2001.
- Somuncuoğlu, Yeşim ve Ali Yıldırım. "Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi" *Eğitim ve Bilim*. 25, 115: 57-58, 2000.
- Sökmen, Nihal ve Hale Bayram. "Eğitimde Kavram Haritasının Önemi" *Eğitim ve Bilim*. 25, 115: 39-42, 2000.
- Ülgen, Gülten. **Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar**. Üçüncü basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.
- Ünlü, Mahir. **Kavramlar ve Boyutları**. Üçüncü basım. İstanbul: Yayın San. ve Tic. A.Ş., 1994.
- Vardar, Berke. **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1982
- _____. **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1982. (Türk Dil Kurumu Yayınları :492)
- Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. Beşinci basım. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1994.
- _____. **Eğitim Bilimine Giriş**. Yedinci basım. İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.
- Yıldız, Vesile. "İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkileri" *Eğitim ve Bilim*. 23, 111:42-50, 1999.