

**DESEN EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ
(Dumlupınar Üniversitesi Örneği)**

Selda MANT

**DOKTORA TEZİ
Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Oya KINIKLI**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Kasım 2007**

DOKTORA TEZ ÖZÜ

DESEN EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ

(Dumlupınar Üniversitesi Örneği)

Selda MANT

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kasım 2007

Danışman: Prof. Oya KINIKLI

Desen eğitiminde yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırma, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde deney ve kontrol grupları olarak atanan Resim Bölümü II. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak desen bilgisi başarı testi kullanılmış ve öğrencilere desen çizimi yaptırılmıştır. Araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlenelerde SPSS paket programından yararlanılmış, deney ve kontrol grubundan elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı "t" testi ile sınanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Desen dersinde, yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen bilgisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- Desen dersinde, yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen çizme becerisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü'nde desen eğitiminde yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF CONSTRUCTIVIST LEARNING APPLICATIONS IN DESIGN EDUCATION

(Sample of Dumlupinar University)

Selda MANT

Department of Fine Arts Education

Anadolu University Graduate School Of Education Sciences, November 2007

Advisor: Prof.Oya Kınıklı

This research has been carried out in order to define the effectiveness of constructivist learning applications in design education through using the model of pretest/post-test control group. Two groups of learners ,who were 2nd grade students at Dumlupinar University Fine Arts Faculty Painting Department in 2006-2007 fall semester , were divided as control and experiment groups. At the beginning and the end of the experimental application, knowledge of Design Achievement test was given to both of the groups and they had ‘the design drawing’ done.In order to compare the groups ,the ‘t’ test was used and the .05 significance level was considered.In analyzing the data the SPSS was used.

After statistical analysis in this research,the following results were obtained:

- There is a significant difference for the favour of experiment group participated in design lesson applying constructivist learning and the control group exposed to teachered centered education ,in terms of design knowledge.
- There is a significant difference for the favour of experiment group participated in design lesson applying constructivist learning and the control group exposed to teachered centered education ,in terms of design skill.

In considering the result of the study,it was found out that the constructivist learning applications were effective in the design education at Dumlupinar University, Fine Arts Faculty Painting Department.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Selda MANT'ın "Desen Eğitiminde Yapılandırıcı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği (Dumlupınar Üniversitesi Örneği." başlıklı tezi 09.11.2007 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Oya KINIKLİ	
Üye	: Prof.Dr.Adnan TEPECİK	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Adnan BOYACI	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Turgay ÜNALAN	
Üye	: Yard.Doç.Dilek KIRATLI	

Yard.Doç.Dr.Belgin AYDIN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü V.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DOKTORA TEZ ÖZÜ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLO LİSTESİ	xiii
RESİMLER LİSTESİ	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Sanat ve Sanat Eğitimi	2
1.1.2. Desenin Tanımı ve Desen Bilgisi	4
1.1.3. Plastik Sanatlarda Desenin Yeri ve Tarihçesi.....	7
1.1.3.1. Türkiye’de Desen Eğitiminin Tarihçesi.....	16
1.1.4. Desen Eğitimi.....	18
1.1.5. Deseni Oluşturan Elemanlar (Desenin Temel Öğeleri).....	19
1.1.5.1. Çizgi.....	19
1.1.5.2. Nokta.....	20
1.1.5.3. Leke.....	20
1.1.5.4. Biçim (Form).....	21
1.1.5.5. Hareket.....	21
1.1.5.6. Kompozisyon.....	22
1.1.5.7. Denge.....	22
1.1.5.8. Ritim.....	23
1.1.5.9. Doku.....	23
1.1.5.10. Espas.....	24
1.1.5.11. Perspektif	24
1.1.6. Başlıca Desen Çeşitleri	25

1.1.6.1. Biçimsel Desen.....	25
1.1.6.2. Çizgisel Desen	26
1.1.6.3. Gölgesel Desen	26
1.1.6.4. Lekesel Desen.....	26
1.1.6.5. Ton Değerli Desen.....	27
1.1.7. Yapılandırmacı Öğrenme.....	28
1.1.7.1. Yapılandırmacılıkta Öğrenme Öğretme Süreci.....	31
1.1.7.2. Yapılandırmacılıkta Öğretmen ve Öğrenci Rollerini.....	34
1.1.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi	36
1.1.8.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme İçin Gerekli Temel Koşullar	39
1.1.8.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkililiği	40
1.1.8.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü	42
1.1.8.4. Küçük Grupla Öğrenme	43
1.1.9. İlgili Araştırmalar.....	45
1.2. Araştırmanın Amacı.....	47
1.3. Araştırmanın Önemi.....	47
1.4. Sayıtlar	48
1.5. Sınırlılıklar	49
1.6. Tanımlar	49
2. YÖNTEM	50
2.1. Araştırma Modeli	50
2.2. Denekler	50
2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	51
2.4. Veriler ve Toplanması	52
2.4.1. Desen Bilgisini Ölçmeye Yönelik Başarı Testi	52
2.4.2. Denel İşlem	52
2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	56
3. BULGULAR VE YORUM	57
4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	61
4.1. Sonuçlar	61
4.2. Öneriler	61

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	61
4.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	62
EKLER	63
KAYNAKÇA	126
RESİMLER KAYNAKÇASI	133

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarının Öğrenme Öğretme Süreçleri Bakımından Karşılaştırılması.....	32
2. Geleneksel ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları Arasındaki Farklılıklar	38
3. Deney ve Kontrol Gruplarının Desen Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	57
4. Deney ve Kontrol Gruplarının Desen Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	58
5. Deney ve Kontrol Gruplarının Çizim Sınavından Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	59
6. Deney ve Kontrol Gruplarının Çizim Sınavından Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	60
7. Deney Grubu Çizim Sınavı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	94
8. Deney Grubu Desen Bilgisi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	95

RESİMLER LİSTESİ

Resim	Sayfa
1. Leonardo da Vinci – Vitruvius Adamı	6
2. Vincent Van Gogh – Oturan Köylü Kadın	6
3. Taulouse Lautrec- Obur Kız ve Yılan Adam	7
4. Picasso- Avignon’lu Kızlar İçin Çalışma	7
5. Altamira- Eskitaşçağı	8
6. Claude Monet- Bir ağaç çalışması	8
7. Renato Guttuso-Tartışma	8
8. George Grosz - Sabah Saat Beşte	8
9. Giotto – Gotik Resim Ayrıntı	9
10. Raphael – Etüd	9
11. Michelangelo – Figür Eskizi	9
12. Rembrandt – Oklu Kadın	10
13. İngres- Odalık	10
14. Andre Derain	10
15. Goya – Kapris	11
16. Millet – Akşam Çanı	11
17. Degas – Pabucunu Bağlayan Balerin	11
18. Munch – Çığlık	12
19. Seurat – Desen	13
20. Matisse – Dans	13
21. G. Balla – Tasmalı Köpek	14
22. Marcel Duchamp- Merdivenden İnen Çıplak	14
23. Picasso – Üç Dansçı	15
24. Salvador Dali – Leda Atomica	15

25. Piet Mondrian - Gri Çizgili Elmas	16
26. Oya Kınıklı – Desen	17
27. Mustafa Ayaz – Desen	18
28. Halil Akdeniz – Desen	18
29. Gromaire – Desen	20
30. Van Gogh – Manzara	20
31. Seurat – Desen	20
32. Picasso – Muleta ile Oyun	21
33. Adnan Tepecik – Tors	21
34. Picasso – Dört Bale Dansçısı	21
35. Bonnard – Ayakta Duran Çıplak	22
36. Delacroix- Halka Önderlik Eden Özgürlük	22
37. Kauffer – Göç Eden Kuşlar	23
38. Çizgi – Nokta Düzenlemesiyle Ritm	23
39. Nazım Benli – Ağaç	24
40. William Coldstream – Yatan Çıplak	24
41. Hobbema – Milderharnis Yolu	25
42. Leger – Desen	25
43. Picasso – Çizgisel Desen	26
44. Rembrandt – Işık -Gölgeli Desen	26
45. Klee – Lekeseli Desen	27
46. Paul Cezanne – Desen	27

1.GİRİŞ

1.1.Problem

Hayatın her alanında yaşanan gelişmeler, sosyal bir sistem olan eğitimi de yakından ilgilendirmektedir. Değişen yaşam koşulları, bilgi çağının gereksinimlerine uyumlu bireylerin yetiştirilmesini talep etmektedir. Bilgi toplumunun bu yeni insan tipinin yetiştirilmesi ise öncelikle formal eğitim kurumlarının görevi olmaktadır. Ancak geleneksel okul sisteminin geliştirdiği yaklaşım ve yöntemlerle bu gereksinimin karşılanamayacağı kısa zamanda ortaya çıkmıştır.

Sürekli değişme ve ilerleme içinde olan çağdaş dünyamıza yetişebilmek ve ayak yudurabilmek için, yeniliklere açık, yapıcı, yaratıcı, üretken insana gerek vardır. Bunun için de bilim, teknoloji ve sanatın birlikte düşünülmesi, her birine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Amaç, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan ve üzerine düşen görevlerinin farkında olan bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu gelişim her alanda olduğu gibi sanat alanının da ön koşullarındandır. Çağdaş toplumlar düzeyine ulaşmak için, bilgilerin, inançların ve duyguların öğrencilere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Çünkü bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılındır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.29). Bireylerin bu biçimde eğitilmesinde de sanat önemli öğelerden birisidir.

Sanat, insan doğasının bir gereği, toplumsal yaşamın en önemli boyut ve unsurlarından biridir (Artut, 2004, s.91). Sanat eğitimi soyut anlamda salt bir duygu ya da estetik eğitimi değil, aynı zamanda zihinsel düşün süreçlerinin zenginleştirilmesi ve doğa insan-toplum arasındaki ilişkiler bütününe sezilmesi ya da kavranmasına ilişkin çok yönlü bir yöntemler bütünüdür (Gençaydın, 1990, s.45).

İnsanın tarih sahnesine çıkışından bugüne dek yaşamış olan toplumlar ve kültürleri hakkında en doğru ve sağlam bilgileri veren kaynak sanattır. Sonsuz ve evrensel bir dil olan sanat, günlük yaşamın her alanına girmiş ve öğretilebilir niteliği ile eğitim sistemi içinde de yerini almıştır. Görsel sanat eğitimi alan öğrenci, doğaya ve çevreye bilinçle bakmayı öğrenir.

Bir çok uygulama alanı olan görsel sanatlar eğitiminin; eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi öğretmen merkezli bir yapı yerine edinilen bilgileri kullanmaya dayalı bir yapıya kavuşturulması da önemli bir gereksinim olarak görülmektedir.

Görsel sanatlar eğitimine yönelik olarak yürütülen bir çok alanda öğrenciler, belli başlı konuları öğrenerek ya da ezberleyerek, üretim ve yaratıcılık boyutuna geçememektedir. Sanat eğitiminde her ne kadar ezber, bir yöntem olsa da öğrenci, görme yerine ezberleyerek, kolayı seçerek eksikliğini ortadan kaldırdığını düşünebilir. Bu durum ise, öğrencinin bilgilenme sürecini engelleyebilir (İmamoğlu, 2004, s.268). Öte yandan günümüzde, bireylerin bilgiyi tek kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte, bunun tersine bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları kullanabilen ve karşılaştığı sorunlar karşısında bilgiyi kullanarak çözüm yöntemlerini oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bireylerin bu özellikleri kazanmalarında, yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum sanat eğitiminde de yeni yaklaşımların benimsenmesini ve yeni yöntem ve tekniklerin uygulamaya geçirilmesini gerektirmektedir.

1.1.1. Sanat ve Sanat Eğitimi

Sürekli bir değişim içinde yaşanan günümüzde, bu değişime ayak uydurabilmek için yapıcı, yaratıcı, eğitilmiş insanlara gereksinim vardır. Bu bağlamda eğitimin amacı da yaratıcı insanın gelişmesini ve yetişmesini sağlamaya yönelmektedir. İnsanın yaratıcı güçlerinin ortaya çıkmasının en kolay yollarından biri sanat yolu ile eğitimidir. Her insan doğuştan yaratıcı güçlere sahiptir ve bu güçlerin ortaya çıkarılarak geliştirilmesi, amaca uygun ve bilinçli bir eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir (Gençaydın, 1993, s.2).

Cezanne'ın tanımına göre sanat doğaya ekli insandır. Sanatı üreten kişi olarak doğayı tanımının temelinde de insanı tanımak vardır. İnsanı tanımadan doğayı tanımaya ve yorumlamaya olanak yoktur. Bir sanatçının insanı ve doğayı tanınması, etrafını gözlemlemesiyle başlar, ancak sadece bakmak yeterli değildir, sanat yapıtı üretebilmek için baktığını görmek gerekir (Ersoy, 2006, s.82).

Sanat, insanın duygu, düşünce ve heyecanlarının, ruhsal deneylerinin başkalarına aktarılabilmesi, yani duygu ve düşüncelerin biçimlendirilmesidir (Yolcu, 2004, s.8). Sanat, duygu ve düşünceler arasındaki içi içe geçmiş bağlantıyı vurgularken, öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir yardımcıdır.

Eğitim, bir toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurmasının önemli araçlarından biridir. Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde, kendini ifade etmesinin sağlanmasında eğitimin rolü tartışılmaz. Sanatın eğitimle geliştirilip, yaygınlaştırılabileceği unutulmamalıdır. Toplumların sanat ve sanatçıya verdikleri önem ve destek, sanatın eğitime ne derece yansıtıldığı ile doğru orantılıdır (Özsoy, 2003, s.25).

Sanat ve eğitim bir bütündür. sanat eğitimi birey ve toplulukların sanatsal ve kültürel açıdan yetiştirilmesi ile ilgilidir. Paul Klee '*sanat eğitimi, biçim oluşturan düşünme etkinliğidir. Sanat ve eğitim, düşünmeye dayanmalıdır*' der (Gökaydın, 1998, s.11).

Sanat eğitiminde; araştırma, inceleme, yargılama, sorgulama, değerlendirme-eleştirme anlayışlarını geliştirmek, grup çalışması anlayışı kazandırmak, plan yapabilme beceri ve anlayışını kazandırmak, ayrıca, teknolojik olanaklardan, yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanabilmek, sanatsal dilin gelişimine yönelik etkinliklerde bulunmak, sanat yapıtlarını değerlendirme ve eleştirme kıstasları oluşturmak önem taşımaktadır (Artut, 2004, s.102).

Birey için sanat eğitimi; içinde yaşadığı dünyayı kavramada, karşılaştığı problemleri çözümede gördüğü, hissettiği şeylere karşı tepki göstermede son derece önemli rol

üstlenir. Sanat eğitimi, bireylerde var olan yaratıcı gücü geliştirme konusunda en etkin disiplindir.

Bir çok uygulama alanına yönelik olarak yürütülen görsel sanatlar eğitiminin alt alanlarından birisi de desendir.

1.1.2. Desen'in Tanımı ve Desen Bilgisi

Desen İngilizce 'drawing, design, sketch'; Almanca, 'handzeichnung, reitzzeichnung' biçiminde adlandırılmış ve Fransızca'dan 'desin - çizgi resim' olarak dilimize girmiştir. Deseni Adnan Turani; '*kurşun kalem, uç, kuru kalem ve benzeri ile yapılan renkli ya da renksiz, tonlu ya da tonsuz çizgi resimler*' olarak tanımlamaktadır (Artut, 2004, s.130).

Tepecik (2003, s.16) ise deseni; görsel sanatlar alanında, özellikle resim çalışmalarında kara kalem, füzen veya renkli kuru kalemlerle, nesnenin bir takım özelliklerinden arındırılarak daha anlaşılır biçimlere sokularak yapılan çalışmalara verilen isim biçiminde tanımlar.

Desen, bilinçli bir eylemdir. Gözlem, algı, duygu, sezgi ve karar öğeleri deseni çizen, ortaya koyan bireyin kişilik özelliklerini taşır. Bireyin içsel özellikleri, coşkusu, dinamizmi çizgilerine, dolayısıyla desenlerine yansıyan etkenlerdir. Yalın bir tanımla desen, çizgi ile anlatımdır. Bilinen görülen, tasarlanan ve hayal edilen bir konuyu, bir kavramı bir imgeyi, duygu ve düşünceyi, bilinçli ve kararlı bir şekilde çizgiyle anlatmaktır (Pekmezci, 2001, s.10). Matisse'in deyimiyle desen; seçmek ayıklamak, tabiatın özünü göstermektir. Desen hem resmin temeli hem de başlı başına somut gerçekliklerin imge, düşünce ve kavramların görsel-çizgisel anlatım yoludur.

Kınıklı (2007), "*Desen görsel sanat eğitiminin alfabesidir. Desen, görmeyi öğrenmeye yarayan biçimler arasındaki ilişkileri kavramamızı sağlar. Ayrıca, beş duyu organımızın yanı sıra sezgiyi ortaya koymayı sağlayan, kendine özgü biçimler yaratma*

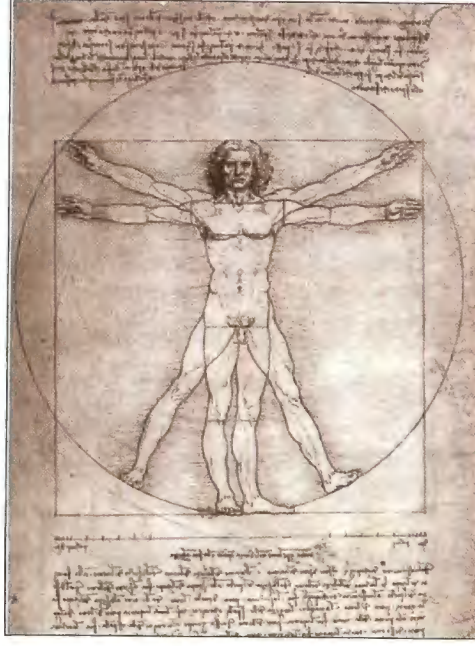
çabasıdır” biçiminde konuya bakış açısını dile getirmiştir (Kınıklı, Görüşme: 9 Mart 2007)*.

Desen derslerinde obje ve imgesel çizimler de yapılmakla beraber genellikle canlı modelden çizimler yapılmaktadır. Canlı modelden çizim yapmak, insan anatomisinin öğrenilmesini sağlar. Canlı modelle yapılan çalışmalar, modeli ayrıntılarıyla inceleme, bütünü resim yüzeyine yerleştirme, bütün ve parçalar arasında denge kurarak görüşlerini çizgiyle doğru olarak ifade edebilme, ışığa göre çizgi değerlerini kullanarak hacim ve planı ifade edebilmeyi öğretir. Bu çalışmalar görsel sanat eğitimi için yapılması gereken temel çalışmalar olarak ifade edilebilir.

Sağlam (2006, s.75) desende canlı modelle ilgili olarak, “Model çalışmak, estetik bakışın şekillenme evresinde görme deneyimlerinin bir başka yüzeyde sınandığı temel pratiklerden biridir. İnsan bedenini kavrama, estetik uyum çerçevesinde gerçekleşen bir algı sürecinde onu malzeme ile yeniden üretebilme deneyimidir" biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Desen, belli bir ön hazırlık gerektirmeden her an başvurulabilecek bir anlatım yoludur. Geçmişten günümüze dek birçok sanatçı, araştırmalarını, incelemelerini, izlenimlerini, tasarımlarını resim ve desen anlayışında notlar, krokiler, eskizler ve çizimlerle aktarmışlardır. Resim 1’de Leonardo’nun bu nitelikte çalışmalarından biri verilmiştir.

*Prof. Oya KINIKLI, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölüm Başkanı.



Resim 1. Vitruvius Adamı 34.3x24.5cm, 1490
(İnsan vücudunda ölçü ve oranlar)

Turani (1993, s.33) deseni; bizzat eser olarak yapılanlar ve bir başka eserin yapılmasında ön çalışma kapsamında olanlar olmak üzere iki kısma ayırır.

Desenin bağımsız bir anlatım yolu ile bizzat eser olarak ele alınmasına Resim 2’de görüldüğü gibi Van Gogh’un deseni örnek verilebilir.



Resim 2. Van Gogh-Oturan Köylü Kadın, 30x20.5cm, 1884

Bir başka eserin yapılmasında ön hazırlık niteliği taşıyan birçok sanatçının deseni de vardır. Özellikle Rönesans sanatçıları, ele aldıkları konuların bir kompozisyon yapısına sahip olabilmesi için desenle ön hazırlık çalışmalarına önem vermişlerdir.

Leonardo da Vinci, bizzat eser olarak yaptığı desenlerinin yanı sıra, tuval resmi için ön hazırlık olarak da birçok desen çalışması yapmıştır. Lautrec'in bazı desen çalışmaları ve Picasso'nun taslakları da bu kapsamdadır (Resim: 3-4).



Resim 3. Taulouse Lautrec- Obur Kız ve Yılan Adam, 154x118cm,1891



Resim 4. Picasso- Avignon'lu Kızlar İçin Çalışma, 47.6x63.5cm, 1907

1.1.3. Plastik Sanatlarda Desenin Yeri ve Tarihçesi

İnsan, tarihin her döneminde desen ve resimle betimlemeyi kendi yaşam koşulları içinde bir anlatım ögesi olarak kullanmış; inançlarını, düşüncelerini, ideallerini desenle, resimle, heykelle anlatma gereksinimi duymuştur. Desenin bir sanatsal eylem olarak önem kazanması, batıda 15. yüzyıldan itibaren sanatçıların kendilerini, iç dünyalarını, dış dünyayı algılayış biçimlerini çizgilerle anlatma yollarından biri haline gelmesi ile başlamıştır (Pekmezci, 2001, s.21) .

Tarih öncesinin erken devirlerinden itibaren insanlar çizmeyi öğrenmiştir. Her ne amaçla olursa olsun çizim (resim, desen) sanatsal çaba gerektiren bir ifade aracıdır. Resim sanatının ilk örneklerine resim 5'te görüldüğü gibi, Paleolitik dönemin sonuna doğru mağara duvarlarını tılsım niteliğiyle süsleyen çizgi desenlerle rastlanmaktadır. Av

hayvanlarının rahat ve olgun desenleri, mağaraları süsler. Bu resimlerde ritmik çizgi, doğru fon ve lekenin hafif modlesini görmek olasıdır (Bigalı, 1999, s.9).



Resim 5. Altamira- Eskitaşçağı



Resim 6. Claude Monet- Bir Ağaç Çalışması, 30x23cm,1857

Desen çeşitli dönemlerde değişik amaçlar için kullanılmıştır. Bu noktada desenin üç ayrı işlevi vardır. Birinci işlevine yönelik; resim 6'da görüldüğü gibi görünen nesneyi inceleyen ve onun özelliklerini araştıran desenler ikinci işlevine yönelik, resim 7de görüldüğü gibi belli fikirleri saptayan ve ileten desenler, üçüncü işlevine yönelik ise resim 8'de görüldüğü gibi bellekten yararlanılarak çizilen desenler yer almaktadır (Berger, 1999, s.102).



Resim 7. Renato Guttuso-Tartışma 220x248cm, 1959-1960



Resim 8. G. Grosz -Sabah Saat Beşte, 1921

Büyük ustaların desenlerine bakıldığında bu üç özelliğin başka anlayışlarda da günümüze kadar geldiği görülen desenin göze çarpan bir başka önemli özelliği de, sanatçının bireysel algılarının, sanatsal bir anlatıma dönüşmesi olmakla birlikte, çağının tanığı ve belgesi niteliğini de taşımaktadır.



Resim 9. Giotto – Gotik Resim, Freskten Ayrıntı

Gotik sanatta (1100–1400) desenler dinsel içerikli ve doğa araştırmalarına dayalı bir yapıya sahiptir. Figüratif süslemeler bu dönemde önem taşımaktadır (Resim:9).

Batıda 15. yüzyıla kadar tablo resimlerinin veya heykel çalışmalarının ön hazırlığı sayılan desen, bu dönemden itibaren sanatsal bir eylem olarak önem kazanarak, sanatçıların kendilerini, iç dünyalarını, dış dünyayı algılayış biçimlerini anlatım yollarından biri haline gelmiştir.



Resim 10. Raphael-Etüd ,41x28.1cm,1515



Resim 11. Michelangelo - 19.3x25.9cm, 1510

Rönesans ustaları, resim 10 ve 11’de görüldüğü gibi, gerek etüd amaçlı gerekse kroki amaçlı olsun deseni; ani bir fikri belirtmek, model ve doğa gözlemine dayanarak hacim yakalamak için kullanmışlardır.



Resim 12. Rembrandt – Oklu Kadın,
20.5x12.4cm

Barok sanatta (1600–1700) ise, ışık gölge oyunlarına dayanan bir desen anlayışı hakimdir. Işığın desenler üzerinde etkisi sayılamayacak kadar çeşitli biçimlerde kullanılmıştır. Rembrandt’ın çalışmalarında resim 12’de görüldüğü gibi bu tarz ışık gölge oyunlarını görmek olasıdır.

Rokoko sanatı (1700–1800); zarif, ince, küçük figürlerle dolu neşeli duygusal bir anlatımla gösteriş, ihtişam ve aristokrat yaşantıyı desenlere taşımıştır (Artut, 2004, s.61).

Klasizm (1750–1875), kaynağını eski Yunan ve Roma sanatından almış, statik, sade, planlı ve oranlı bir resim ve desen anlayışı izlemiştir (Resim:13). Eski Yunan ve Roma sanatının etkisini 1920’lerde tekrar göstermesi sonucu Picasso ve Derain (Resim 14) bu yolda başarılı ve ilgi çekici desenler yapmışlardır. Bu eğilimler de sanat tarihinde Neo Klasizm olarak anılmaktadır (Artut, 2004, s.61).



Resim 13. İngres- Odalık, 91x162cm, 1814



Resim 14. Andre Derain, 132.1x194.8cm, 1907

Romantizm (1815–1875)'de, esin kaynağı kişinin duygularıdır. Duyguların desenlere yansımaları Goya'nın Kapris'lerinde görmek olasıdır (Resim:15).

Realizm (1850–1900), endüstrileşmeyle birlikte toplumsal sınıfların oluşması sonucunda doğmuş ve Courbet, Millet gibi sanatçıların desen ve resimlerinde de kendini göstermiştir (Resim: 16).



Resim 15. Goya-Kapris , 19x13cm, 1797



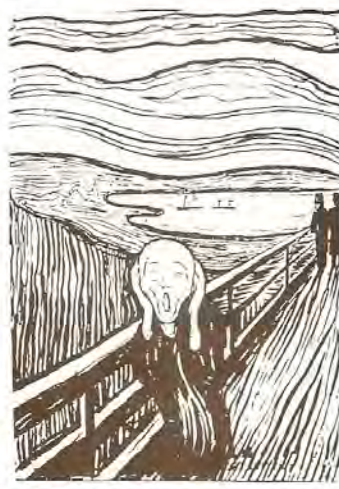
Resim 16. Millet -Akşam Çanı, 56x66cm, 1857

Empresyonizm (İzlenimcilik) (1880–1900)'de, figürlerin ve nesnelerin ışık karşısındaki durumları önemlidir. Biçimler olması gerektiği gibi değil, ışık etkileri altında görüldükleri gibi resmedilmiştir. Çizgi rengin içinde erimiş, böylece desen anlayışı farklılaşmaya başlamıştır. Renoir ve Degas'ın ışık ve kalabalığın devinimlerinden etkilenerek yaptıkları çalışmaları bu anlayışta verilebilecek örneklerdendir (Resim:17).



Resim 17. Degas – Pabucunu Bağlayan Balerin, 46x58cm, 1880

Ekspresyonizm (Anlatımcılık) (1911-)'de resim ve desenlerde çizim ve hacim duygusu arasındaki çatışmalar gözlenmeye başlanmıştır. Gözlemin yerini düş gücü almıştır. Yöntem ne olursa olsun, dışavurumcu desenlerde çizgiler aşırılık derecesinden arındırılmış ve devinim kazanmıştır. Ekspresyonizmde amaç sanatçıların iç dünyalarını renk, çizgi, düzlem ve kütle aracılığıyla dışa vurmalarıdır. Sanatçıların ruhsal çalkantı, mutsuzluk gibi duyguları resimlerine biçim bozular şeklinde yansımıştır. Van Gogh ve Munch'un çalışmaları bu akımın desen anlayışına verilebilecek görkemli örneklerdendir (Resim:18).

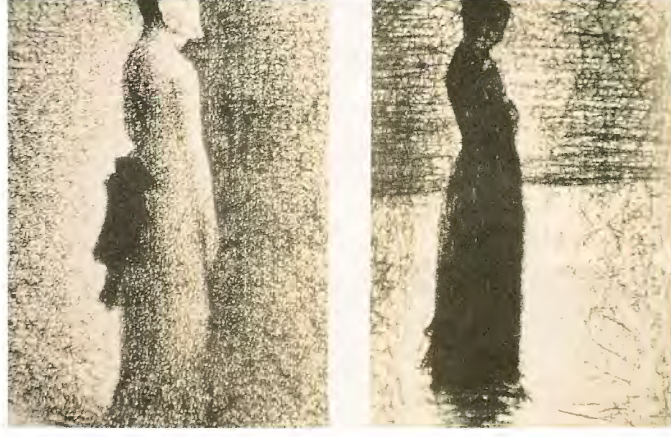


Resim 18. Munch -Çığlık, 84x66cm, 1895

Neo Empresyonizm diğer bir adıyla 'pointillisme'de (noktalama) desenler; renklerin nokta ya da kare olarak birbirine karıştırılmadan çalışılması sonucunda oluşmaktadır. Özellikle akımın öncüsü Seurat, empresyonistlerin ihmal ettikleri desen kesinliğini yeniden ele alarak kompozisyonlarını geometrik kalıplara dökmüştür. Resim 19'da görüldüğü gibi, renkler bağımsız tuşlarla karışmadan göz yoluyla karışım anlayışıyla algılanmaktadır (Berk, 1972, s.128).

Sembolizm (19. yy sonu – 20.yy. başı) akımında sanatçılar manevi, dinsel ve mistik anlayışlarla resim ve desen çalışmaları yapmışlardır.

Fovizm (1905) akımı sanatçıları, bilinçaltı güçlere içgüdü ve coşkuya dayanarak, desenlerde biçimleri veren ve hacim etkisi uyandıran kesin çizgileri yalınlaştırıp karmaşaları arındırarak, perspektif de kullanmadan çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.



Resim 19. Seurat – Desen, 31x23cm, 1882

Sanatçıların desenlerinde genellikle cesur renkler ve nesnelerin deformasyonu hakimdir. Işık gölge ve kontur resimlerden çıkartılmıştır. Renk şiddetlenmiş, çizgiler desenin sınırlarını belli etmek için değil, renkleri ayıran bir rol üstlenmiştir. Bu akımın anlayışına Matisse ve Braque'ın resim ve desenleri örnek olarak gösterilebilir (Resim:20).

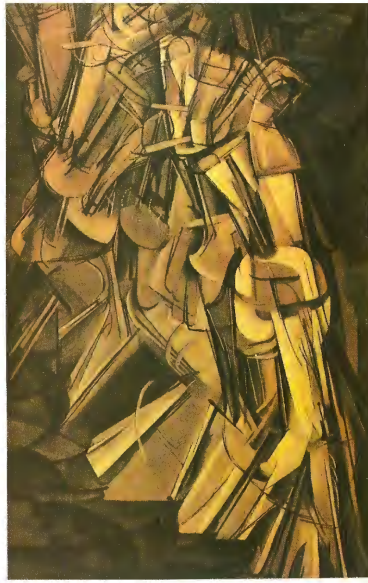


Resim 20. Matisse – Dans, 259.7x390.1cm, 1909

Fütürizm (Gelecekçilik) (1912-) anlayışına sahip ressamın amacı dış görünüşü resmetmek değil, endüstri çağının simgesi olan hareketi, canlılığı göstermektir. Bunu da çizginin devinim ve enerjisinden yararlanarak yapmışlardır. Sanatçılar cisimleri devamlı bir hareket hız ve sürekli değişim içinde düşünerek resmetmişlerdir. Resimleri hareketsizliği içerdiği için ve eşyaların yapılarını göstermeyi amaçladığı için Kübizme karşıdılar. Modern yaşamın hareketliliğini ve endüstri gelişimini sanata dahil ederken hız kavramını yüceltmıştır. Resim 21'de görüldüğü gibi, G.Balla'nın Tasmalı Köpek adlı deseni hareketi ifade etmesi açısından Fütürizm anlayışında önemli bir örnektir.



Resim 21. G. Balla – Tasmalı Köpek, 89.9x109.9cm, 1912

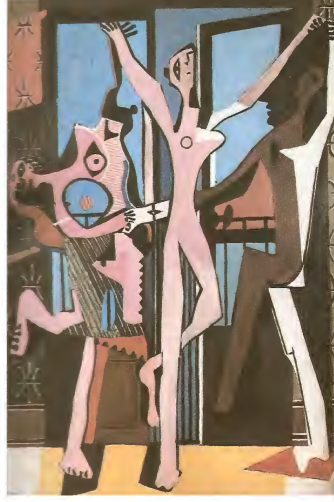


Resim 22. Marcel Duchamp- Merdivenden İnen Çıplak, 147x89cm, 1912

Fütüristler resmedilen konunun plastik durgunlukta bir anını değil, bir durumdan bir başka duruma geçişini resmetmişlerdir. Marcel Duchamp'ın Merdivenden İnen Çıplak adlı deseninde görüldüğü gibi, hareketlenen bir desenin varlık çizgilerini devinim içinde anlatabilecekleri türden hareketli konular seçmişlerdir (Resim:22).

Kübizm (1907–1914), bir bakıma Empresyonizmin yapısalıcı desen anlayışını iten anlayışına tepkidir de denilebilir. Kübistler, desenlerin geometrik yapısını ön plana almışlardır.

Kübizm akımı Analitik (ayırıcı) ve Sentetik (birleştirici) olarak kendi içinde ayrılmaktadır. Analitik Kübizimde biçimler parçalara ayrılmış, desenler resim içinde kırılmalara uğramış, nesnelerin iç ve dış yüzeyleri birlikte gösterilmiştir. Sentetik Kübizimde sanatçılar alışılmış nesnelere biçimleri ve desenleri kullanarak onları yeniden inşa edip değişik görüş açılarından sunmuşlardır (Resim: 23).



Resim 23.Picasso-Üç Dansçı, 215x142cm, 1925

Bu anlayışlar gerçekçi değil, nesnelere ve desenlerin boşluk içinde kapladıkları yeri iyice belirtmek için eşyayı parçalamak ve küçük geometrik biçimlerle yeniden yapılandırmaya dayanmaktadır.

Sürrealizm (1917), gerçeküstüçülük şeklinde tanımlanmaktadır. Sürrealist sanatçılar resim ve desenlerinde duygular, rüyalar, hayaller, bilinçaltı dünyası gibi benliğin gizli yönlerini realistlerden daha titiz biçimde anlatmaktadır. Akımın öncülerinden Dali'nin çalışmaları örnek verilebilir (Örnek:24).

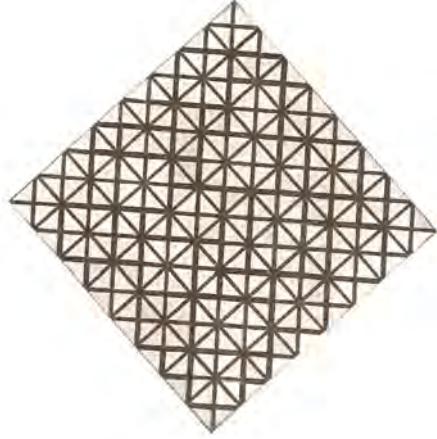


Resim 24. Salvador Dali – Leda Atomica, 60.4x45.3cm, 1947

Soyut sanat (1910), renk, çizgi, kütle, ton gibi çeşitli biçim öğelerinin bilinen nesnelere benzemeyecek şekilde kullanımıyla oluşan geometrik ya da amorf imgelerle oluşturulan

düzenlemelerdir. Biçimler, giderek genelleşmeye başladığında imgeler asıl nesneyi çağrıştırabileceğinden soyutlama terimi de kullanılmaktadır(Erzen, 1997, s.1689).

Mekan ve figürü reddeden ve resmin konusu olarak hiçbir doğa unsurunu ele almadan kendi plastik olanaklarıyla anlatıma olanak sağlayan bir anlayıştır. Sanat düşünceye biçim kazandırmanın yoludur. Dolayısıyla bu anlayışla yapılan resimlerde kompozisyon



Resim 25.Piet Mondrian - Gri Çizgili Elmas, 1918,
çapı 120cm

elemanları ya tanınabilir nitelikte değil ya da somut gerçekliğe sahip değildir (Resim:25). Soyut sanatın ortaya çıkışıyla Rayonizm, Süprematizm, Konstruktivizm, De Stijl, Neo Plastisizm, Bauhaus gibi soyut sanat hareketleri gelişmeye başlamıştır.

Tarihsel süreç, günümüze kadar uzanan sanat yolculuğunda belirtilen akım ve sanat anlayışları dışındaki akım ve anlayışlarda da sanatçıların desen anlayışları ve çalışmaları sürekli bir değişim göstermiştir. Günümüze yaklaştıkça sanatın anlamındaki değişimler ile desen'in yapılış amacı ve desenin anlamının da aynı paralelde değiştiği görülmektedir. Desen her çağda, çağın gereksinimleri paralelinde ifade ve kendine özgü bir yapı ile değer kazanmıştır.

1.1.3.1. Türkiye'de Desen Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye'de desen eğitimi, resim eğitimine paralel olarak batı sanatına göre geç başlayan eğitim alanlarından biridir. Batı anlayışında Türk resim sanatı tarihimizde desen ve desen eğitimine başlangıç sayılabilecek oluşumlar 18. yüzyıldan itibaren batıya açılma hareketleri ile yer almaya başlamıştır. Bu yenilik hareketleri içerisinde Mühendishanelerde çizim ve resim derslerinin verilmeye başlanması, askeri ve teknik amaçla yurt dışı temaslarının sağladığı etkileşim, resme olan ilginin artmasına, saray ve askeri çevrenin dışına da yavaş yavaş yayılmasına neden olmuştur. Bu birimlerle

yurtdışına resim eğitimi görmeye giden öncü ressamlarımız batının resim eğitiminin temeli olarak kabul edilen akademik resim eğitimi ile ve doğal olarak da ciddi anlamda desen eğitimi ile tanışmışlardır (Pekmezci, 2001, s.13).

Türk resim sanatının öncüleri sayılan ve askeri eğitim için gittikleri İngiltere’de resim sanatı ile tanışan Ferik İbrahim Paşa ile Ferik Tevfik Paşa’dan sonra 1860’larda Fransa’ya resim eğitimi için giden Osman Hamdi Bey, Süleyman Seyyit Bey ve Şeker Ahmet Paşa orada gördükleri eğitimle batı etkisinde Türk resim sanatının kurucusu olmuşlardır.

Bu sanatçılar 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren İstanbul da açtıkları sergilerle resim sanatının benimsenmesinde önemli rol oynamışlardır. 1883’de Osman Hamdi Bey tarafından Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi) kurulmuş, böylece sürekli ve tutarlı bir resim ve desen eğitimi bu tarihten itibaren sanat eğitimimizde yer almaya başlamıştır. Akademi özellikle cumhuriyetin sanata ve sanatçıya verdiği önem çerçevesinde resim sanatının yaygınlaşmasında ve çağdaş Türk resminin oluşmasında önemli bir kaynak olmuştur. Güzel sanatlar akademisinden sonra 1932 yılında sanat eğitimi ağırlıklı olarak Ankara’da Gazi Eğitim Enstitüsü açılarak, özellikle sanat eğitiminin Anadolu’ya yayılmasında önemli görevler üstlenmiştir.



Resim 26. Oya Kınıklı-Desen, 47.5x47cm, 1983

Günümüzde belli aşamalara gelebilmiş sanatçılarımızın hepsinin sağlam bir desen eğitimi ve desen birikimi vardır (Resim:26-27-28). Herkes desensiz sanat yapılmayacağına bilincindedir. Bugün ülkemizde sanat eğitimi veren pek çok güzel sanatlar eğitimi kurumu desen eğitimine önem veren bir anlayış içindedir (Pekmezci, 2001, s.16).



Resim 27. Mustafa Ayaz- Desen, 50x70, 1983



Resim 28. Halil Akdeniz-Desen, 42x58cm, 1974

1.1.4. Desen Eğitimi

Desen, el, göz ve beyin koordinasyonu ile ilgidir. Yani çizmeye, baktığını görmeye, düşünmeye ve yorumlamaya, dayanmaktadır. Uygulanan teknik ne olursa olsun bütün görsel sanatlar desen ile ilişkilidir. Desen çizerken tüm duyuların aktif olması gerekir. Yapılan çalışma her ne kadar nesnel bir gerçeklikten çıkışla da olsa, duygu ve düşüncelerin anlatımıdır. Desen eğitiminin amacı, öğrenciyi bilinçli algılamaya yönleltmektir.

Plastik sanatlar eğitiminin uygulama alanlarından biri olan desen eğitiminde öğrenilmesi gereken konuları Kırıçoğlu (1991, s.124) şu şekilde sıralamıştır:

- Görmeyi öğrenmek,
- Araç ve gereci beceriyle kullanmayı öğrenmek,
- Gerecin sınırlıklarını ve olanakları içinde sanatsal formu yaratmayı öğrenmek,

- Yaratılan bir biçimde estetik değerler yanında güçlü bir anlatım yaratmayı öğrenmek.

Her desen eğitiminin bir dolaysızlığı vardır. Desen, çizimi doğası gereği belli bir süreklilik, ve kişisel katılım gerektirir. Büyük desen ustası Delacroix “*Desen doğayı kopya etmez; desen sanatçı tarafından yön verilen ve kendi canlılığını doğaya empoze eden bir eylemdir*’ der (Kabaş, 1990, s.188).

Desen çizerken oranlar, yönler, hacimler, biri diğerine göre karşılaştırılarak ayırt edilebilmeli, göz ve beyin bu yönde çalıştırılabilir. Ancak, desen eğitimi, hep gördüğünü çizme düzeyinde kalırsa, öğrenci çizim araçlarını iyi kullanan, tekrarcı, bir el işçisi, olarak yapılır. Öğrenci görüp çizdiğini daha sonra; bozma, parçalama, bölme, ekleme, çıkarma v.s. ile dağıtıp, yeniden bir bütün olacak biçimde örgütleme alışkanlığına ulaştırılmalıdır. Yani yaratıcılığa yönlendirilmelidir (Atalayer, 1994, s.92).

1.1.5. Deseni Oluşturan Elemanlar (Desenin Temel Öğeleri)

Deseni oluşturan elemanlar çok fazla olmakla birlikte belli başlıları; çizgi, nokta, leke, biçim, hareket, kompozisyon, denge, ritim, doku, espas, perspektiftir.

1.1.5.1. Çizgi

Çizgi görsel anlatımın, dolayısıyla desenin ilk ve en temel anlatım unsurudur. Noktaların yan yana gelmesi çizgiyi oluşturur. Doğada çizgi yoktur. Formların dış sınırları, ışık-gölgenin, renklerin ayırım yerleri, çizgi olarak görülür. Pekmezci (2001, s.61) çizgiyi; sanatçıların gördükleri üç boyutlu gerçek nesnelere veya kurguladıkları imgeleri fikirleri ve kavramları iki boyutlu bir yüzey üzerinde sembollerle anlatma yeteneği olarak tanımlar.

Çizgi, duygularımızı, yeteneğimizi, sezgilerimizi, hayal gücümüzü ölçen önemli bir araçtır. Klee ve Mondrian çizgiye yaşayan bir kişilik tanıyarak, onunla geziye çıkmadan önce çizgi dilinin öğrenilmesi gerektiğini söylerler. İngres ‘*Çizmeyi öğrenmek otuz seneden fazla zaman aldı, boyamayı öğrenmek sadece üç gün*’ der (Gökaydın, 1998, s. 25).

Çizgi nesnelerin özelliklerini düz, kırık, eğri, uzun, kesik, sert vb. hareketlerle kişinin duygu ve düşüncelerini sanatsal biçimlerle göstermede en yalın anlatım aracıdır (Resim:29-30).



Resim 29. Marcel Gromaire-Desen,
25.4x19.8cm, 1949.



Resim 30. Van Gogh-Manzara, 49.1x61cm, 1888

1.1.5.2. Nokta

Plastik sanatların biçimsel elemanlarından birisidir. Nokta geleneksel geometriye göre, iki doğrunun kesişmesinden meydana gelir. Resimde nokta kavramı, merkezi dengeye sahip



Resim 31. Seurat, 25x16cm, 1886

yüzeysel bir etki ögesi olarak tanımlanır. Dolayısıyla resimsel nokta geometridekilerden farklı olarak bir alan kaplar. Nokta bulunduğu yüzeyin hacmine göre değişen farklı etkilere sahiptir. Çizgilerin kesişme yerleri ile yüzeylerin kesiştiği köşeler hep noktayı verir (Resim: 31).

1.1.5.3. Leke

Resim sanatında; 'yüzeyin homojen biçimde renk kullanılarak örtülmüş parçası, fırça tuşu ile yapılan bir iz' şeklinde tanımlanan leke deseni oluşturan diğer elemanları da içermektedir (Resim:32). Resim düzlemi içinde devinim ve zıtlık ilişkileri, değerlerin kompozisyon içindeki dağılımları ışık gölge oranları lekelerin oluşmasını sağlar. Desen



Resim 32. Picasso – Muleta ile Oyun, 20x30, 1957

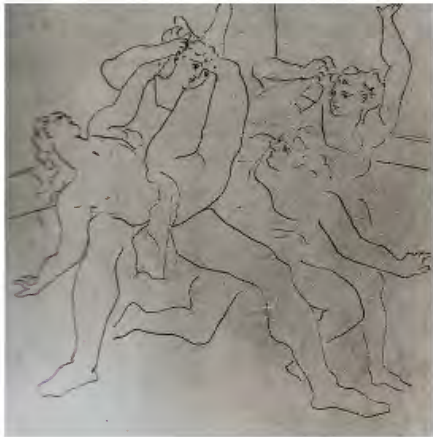
kompozisyonu içinde ışık ve gölgenin sağladığı açık, orta, koyu değerler lekenin oluşumunu sağlar. Gözün bu lekeleri çizgiyi izlediği açıklıkta izlemesi gerekir (Artut, 2004, s.128).



Resim 33. Adnan Tepecik

1.1.5.4. Biçim (Form)

Desende biçim, üç boyutlu bir nesnenin dış çizgileriyle kapladığı alanın görüntüsüdür. Görsel sanatlarda, desen eğitiminde, amaç ilk olarak biçimi vermektir. Deformasyon yapabilmek için biçim gereklidir. Degas *desen biçim değildir; desen biçimi görme tarzıdır* demiştir. Biçim belli bir temanın plastik açıdan ele alınışıdır. Dolayısıyla hem nesnelerin bir yüzey üzerinde canlandırılması, hem de sanatçının bu canlandırılışa kattığı heyecanın belirtisidir (Resim:33).



1.1.5.5. Hareket

Desende hareket, resim elemanlarının dinamizmini arttırabilmek için kullanılan bir anlatım yoludur. Gözün resim içinde gezinmesini sağlayan önemli bir etmendir (Resim:34).

Resim 34. Picasso-Dört Bale Dansçısı, 35x25cm, 1925



1.1.5.6. Kompozisyon

Kompozisyon kavramından biçimsel öğelerin belli bir düzen içerisinde belirli bir yüzeye göre düzenlenmesi anlaşılmaktadır. Kompozisyon resmin ve desenin yapısını, kurgusunu oluştururken, çizgi, doku, biçim gibi resim elemanlarını estetik bir düzen içerisinde bir araya getirmektedir. Hiçbir yapıt gelişigüzel oluşturulmamıştır.

Resim 35. Bonnard-Ayakta Duran Çıplak, 60x45, 1930

Cezanne; *'Sanatta iyi yapılan hiçbir şey tesadüfi değildir; Hiçbir tablo bilmem ki sanatçının bilgisi ve öngörürlüğü ile yapılmış olmasın'* der. Yapılacak çalışmaya uygun bir boyutun seçimi bile bilinçli bir kompozisyon anlayışının ilk adımıdır (Gençaydın, 1993, s.83). Açık ve kapalı olmak üzere genelde iki tür kompozisyon anlayışı vardır. Kompozisyon resme ve desen çalışmalarına girecek elemanların seçimini de içerdiğinden bir bakıma sanatçının kendi düzenini kurmasıdır (Resim:35).

1.1.5.7. Denge

Bir çalışmanın parçalarının düzenlenmesini sağlayan bir tasarım ilkesi şeklinde tanımlanan denge, kuvvetlerin ve aralıkların eşitliği ilkesine dayanır. Sanatta denge, sanat yapıtını oluşturan tüm öğelerin oluşturduğu bütünlüğe dayalı düzenin yarattığı dinamik bir etkidir.



Resim 36. Delacroix- Halka Önderlik Eden Özgürlük,260x325cm, 1830

Başka bir deyişle hem karşıtlıklardan (azlık-çokluk, büyüklük-küçüklük, incelik-kalınlık gibi) oluşan bir gerilim hem de bu gerilimin yarattığı uyumun gösterdiği bütünlük bir arada olmalıdır (Gençaydın, 1993, s.78). Seurat; ‘*Resim çizgilerin ve renklerin soyut dengesidir*’ der. Desende denge, deseni oluşturan parçaların uyumlu bir şekilde yüzeye yayılmasıdır (Gökçe, 2007, s.81) denilebilir. Dengeli bir kompozisyonda şekil, yön gibi öğeler hiçbir şekilde değiştirilemeyecek gibi görünür (Resim: 36).

1.1.5.8. Ritim

Ritim, düzenli hareketlilik. Sanat dilinde ise ritim; sanat yapıtlarının kurgusu içinde oluşan biçim, çizgi, leke gibi benzer karakterdeki öğelerin değişik yönlerde ve değişik büyüklüklerde yinelenerek yapıta bir canlılık, hareket getirmesine denir (Resim: 37-38).



Resim 37. Kauffer-Göç Eden Kuşlar, 76.4x39cm, 1919



Resim 38. Çizgi-Nokta Düzenlemesiyle Ritim

1.1.5.9. Doku

Görsel sanatlarda görme ve dokunma duyularıyla algılanabilen homojen yüzeysel etki ögesine doku denir. Doku görme ve dokunma duyumuzu harekete geçiren formun yüzeysel özelliğidir. Dokusal özellikli desen ve nesnelere çalışmak yoğun bir gözlem gücü gerektirmektedir. Formun dokusunu kavramanın yanında nesnelere yapısal özelliklerini de incelemek gerekir. Desenlerde, çizginin sıklığı, seyrekliği, inceli kalınlık kullanılması yüzeyde doku etkisi yapar (Resim:39).



Resim 39. Nazım Benli – Ağaç, 20x15cm

1.1.5.10. Espas

Resim sanatında espas, iki boyutlu yüzey üzerinde plastik elemanlarla yaratılan boşluktur. Sanatçılar, espası sezgileri doğrultusunda desen ve resim kurgularına yansıtmaktadır. Espas; tüm görsel biçimlendirme öğeleri gibi sağlıklı bir kompozisyonda kendiliğinden oluşmaktadır. Valör zıtlıkları, desenin öne arkaya doğru gitmesine yardım eder ve espası oluşturur. Çizgilerin yön değişim özellikleri, sıklık seyreklik etkileri de espası yaratır (Resim:40).



Resim 40. William Coldstream-Yatan Çıplak, 87x135cm, 1953

1.1.5.11. Perspektif

Perspektif yalın bir tanımla cisimlerin bizden uzaklaştıkça küçülüyormüş, yaklaştıkça büyüyormüş gibi görünmesi durumudur. Resimde ya da desende bu durum derinliği oluşturur. Resim sanatı yapısı gereği derinliksiz düşünülemez. Desende çizgilerin şiddetli

ya da yumuşak kullanılması derinlik yanılması yaratır. Çizgilerde yaratılan uzak yakın, sık seyrek, koyu açık gibi ilişkilerle resimde perspektif oluşturulur(Resim:41).



Resim 41. Hobbema – Milderharnis Yolu, 103.5x141cm, 1689

1.1.6. Başlıca Desen Çeşitleri

Desen genel anlamda çizgisel bir anlatım olmanın yanında, kuramcılar tarafından farklı gruplamalar ve başlıklar altında toplanabilmektedir. Bu çalışmada desen teknikleri; biçimsel desen, çizgisel desen, gölgesel desen, lekesele desen ve ton değerli desen biçiminde incelenmiştir.



Resim 42. Leger – Desen

1.1.6.1. Biçimsel Desen

Biçimsel desen, ele alına konudaki nesnelerin dış hatları ile çizilerek anlatılmasıdır. Nesnelerin genel biçim ve hareketinin tam olarak kavranması sonucunda yalın halde yüzey üzerine aktarılmasıdır (Örnek:42).



Resim 43. Picasso – Çizgisel Desen, 1921

1.1.6.2. Çizgisel Desen

Çizgisel desen, çizginin tüm olanakları kullanılarak oluşturulan bir anlatımdır. Biçimlere çizgi aracılığıyla üç boyutlu bir görünüm kazandıran desenler, çizgisel desenlerdir şeklinde de tanımlanabilir. Zaten desen genel bir yaklaşımla çizgisel anlatımdır. Çizgisel desende amaç, biçimin belirgin olarak tasvir edilmesidir. Onun için çizginin en ufak parçasından bile vazgeçilmez (Resim:43).

1.1.6.3. Gölgesel Desen

Gölgesel desen, ışık ve gölge etkileriyle oluşur. Desende gözün izlemesi gereken yol kontur çizgisi değil ışık ve gölge etkileridir. Gölgesel desende nesnelere gerçekte oldukları



Resim 44. Rembrandt, 16.5x11.8cm, 1634

gibi değil, bize göründükleri gibi çalışılmaktadır. Gölgesel desende hareket ve devinim vardır. Nesnelere üzerine düşen ışık ve gölgeler titreşimli bir nitelik taşır. Rembrandt'ın desenleri gölgesel desene örnek olarak verilebilir (Resim:44).

1.1.6.4. Lekeseli Desen

Lekeseli desen, çizim malzemesi olarak kullanılan kalem, boya ve benzeri gereçlerle leke etkisi oluşturacak uygulamalardır. Mürekkep, boya ya da kalemle çizilen lekeli desenler, içten ve doğal sonuçlar verir. Çalışma sırasında elde edilen açık-koyu lekeler de hem çizimde hem de izleyende farklı duygular uyandırır (Resim:45).



Resim 45. Klee – Lekeseli Desen

Lekelerin açık koyu değerleri ışık-gölge ile ilgilidir. Işık, nesnelerin her tarafını aynı ölçüde aydınlatmadığı için açık-koyu farklılıkları oluşur. Özellikle Barok dönem kompozisyonlarına bakıldığında edinilen ilk izlenim nesnelerin lekeler halinde algılanmasıdır. Resim sanatının tarihsel sürecinde, hemen her dönemde desen ve desen etkisinde lekese çizimler önemli bir anlatım yoludur.

1.1.6.5. Ton Değerli Desen

Ton değerli desenler, resim gereçleri ile koyudan açığa giden çeşitli ton değerlerini kullanarak desene hacim ve boyut katmayı amaçlayan çalışmalardır. Bu tür desenlerde konunun derinlik kazanması için çizgilerin yanı sıra kompozisyonda ışık alan kısımlara açık, gölge kısımlara koyu tonlar koyulur. Böylece ışık ve gölgenin desen üzerinde bıraktığı tüm değerlerin resimsel anlatıma katılması sağlanır. Işık ve gölgenin sağladığı açık, orta ve koyu değerler desene hacim ve boyut kazandırmış olur (Resim:46).



Resim 46. Paul Cezanne-Desen, 50.2x30cm, 1865

Görsel sanat eğitime yönelik etkinlikler içinde oldukça önemli yere sahip olan desen eğitiminde kullanılabilecek bir çok öğrenme yaklaşımı ve yöntemi vardır. Türkiye’de desen eğitiminde içinde yer aldığı atölye derslerinin verilmiş yöntemi genellikle öğretmenin kişisel sentezini içeren belli ilkelerin öğretilmesi, öğrencinin algılayış biçimine göre yakın

bulacağı ustaların işlerinden öykünmesine teşvik edilmesi ve bu süreç içinde öğrencinin kendi dilini oluşturmasını sağlama şeklindedir. Bu bir anlamda birçok amaç arasından bir adresi gösterip oraya ulaşacak bir çok yol ve bu yolda görülecek, yaşanacak pek çok şey varken, tek bir yolu önermek gibidir. Sanat eğitimcilerinin sanata kişisel tercihlerinden çok çağdaş bağlantılar içinde bakmaları gerekmektedir. Her alanda olduğu gibi görsel sanat eğitiminde de bilginin önemi büyüktür. Bilgi ve yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişkiden söz edilebilir. Yaratıcı tip ise alışılan düşünceden farklı düşünen, deneye açık olan ve alışılmışın dışına çıkan insan tipi olarak ele alınabilir (Tepecik, 2002, s.141).

Yaratıcılığını ortaya çıkarabilmek için öğrenciyi bir anlamda yoğun veri akışına bırakarak, yalnızca formal değil, sanat yapıtının ortaya çıkmasına etki eden düşünce, içerik ve kavramlar üzerine düşündürerek kişisel yoruma dayalı denemelerin yaptırılması çağdaş bir atölye sistemi için gereklidir. Bu bağlamda süreç içinde öğrencinin kendi çabasının fazla olduğu, sistemden çok sanatsal ifadede yaratıcılığını geliştirecek ve aynı zamanda sanatın gelişimini ve günümüz düşüncelerini içeren, geçmiş ve bugünü çakıştıran, projelere dayalı bir sistem gereklidir. Öğrencinin çok yönlü yetişmesi kendi sanatsal gelişiminde faydalı olacaktır (Aksoy, 2002, ss. 94,95).

Desen dersinin; öğrencilerin yaratıcı düşünce boyutunu geliştirici, sanatsal problem çözme ve problem üretmesine yönelik olarak yürütülmesinde kullanılacak öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır.

1.1.7. Yapılandırmacı Öğrenme

Yapılandırmacı kuramın uzun bir tarihi geçmişe dayandığı ve yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya'da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Yaşar, 1998, s.68). 20. yüzyılın ortalarında da bilginin sosyal işbirliği sürecinde yapılandırıldığı düşüncesi Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin kuramlarında görülmektedir (Deveci, 2003, s.15). Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi ya da stratejisi değildir. Yapılandırmacılıkta, öğretimden çok öğrenme üzerinde durulduğu görülür (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme bireyin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi bilgilerini yapılandırması ya da önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Deryakulu, 2000, s.61). Bilginin öğretmen tarafından özümletilmesinden çok, öğrencinin yeni bilgiyi inşa etmesi önemlidir. Öğrenciler bir olayı ya da kavramı kendi kendilerine keşfettiklerinde daha çok özümleyip, farklı yerlerde kullanabilirler (Deveci, 2003, s.18).

Yapılandırmacı kuram, öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde, bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar (Saban, 2002, s.167). Yapılandırmacılığın tüm çabası, öğrenmenin kalıcılığını ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır (Demirel, 2001, s.133).

Yapılandırmacı öğrenmenin en önemli özelliği öğrenenin, bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan ya da başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993, s. 9).

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, s.7).

Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlarlar. Çünkü, yeni bilgiler önceden yapılanmış üzerine bina edilir. Bu durumda yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa, kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. Bütün çaba öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasına katkı getirmektir. Yapılandırmacılık kuramına göre bireyin bilgiyi nasıl oluşturduğu farklı yaklaşımlarla açıklanmaktadır.

Bilişsel yapılandırmacılık; öğrenmeyi bireysel bir girişim olarak görmektedir. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan bir zihinsel yapıyla sınıfa gelmekte, öğrencinin yeni bilgileri nasıl özümseyeceği ve önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle nasıl bütünleştireceği, öğretimde asıl önemli noktayı oluşturmaktadır. Öğretim sırasında öğretmenin görevi, çeşitli öğrenme görevleri ve sorular yardımıyla öğrencilerde yeni karşılaştıkları bilgilerle, varolan zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler yaratmak, ardından da öğrencilerin bu çelişkili durumları çözebilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bireysel olarak bilgileri yapılandırması, bu çelişkili durumlara çözüm seçenekleri üretmeleri sırasında gerçekleşmektedir (Deryakulu, 2000, s.63).

Sosyal yapılandırmacılık; öğrenmeyi, bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde gerçekleştirdiği bilinçli bir etkinlik olarak değerlendirir (Deryakulu, 2000, s.63). Vygotsky'e göre çocuğun etkinliği eğitimin merkezidir ve öğretmen bu etkinliği desteklemelidir (Koç ve Demirel, 2004 s.177). Öğrenme bilginin yalnızca bireyin zihninde bireysel olarak yapılandırmasıyla gerçekleşmez. Öğrenme sosyal çevre içinde öğrencilerin düşünce ve inançlarını paylaştığı, yeniden yapılandırdığı bir etkileşimdir.

Radikal yapılandırmacılıkta; bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir. Radikal yapılandırmacılık, bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından yaratıldığına inanır. Dolayısıyla bilginin referansı dış dünya değil, bireyin yaşantılarıdır (Açıkgöz, 2003, s.63) .

Yapılandırmacı yaklaşımlar arasında farklılıklar olmakla birlikte kuramlar arasında birbirine ters düşen fikirler yoktur. Son zamanlarda yapılan tartışmalar ve eleştiriler sonucunda bilişsel ve sosyal yapılandırmacı kuramlar birbirine yaklaşmakta ve bütüncül bir yaklaşım gelişmeye başlamaktadır (Koç ve Demirel, 2004, s.177).

1.1.7.1. Yapılandırmacılıkta Öğrenme Öğretme Süreci

Yapılandırmacı kuram, öğrencinin birey olarak ön plana çıkmasını destekleyen bir anlayıştır. Her bireyin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde, anlama ve yorumlamada, farklılıkların ortaya çıkabileceği düşünülebilir. Bu nedenle, yapılandırmacılığın uygulandığı sınıf, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrenmenin, öğrencilerin etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin geliştirildiği ve çözüldüğü bir yerdir (Demirel, 2001, s.133). Yapılandırmacı eğitim programında, öğrenme içeriği, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgürdür. Programda, tümdengelim yaklaşımı kullanılmakta, içerik temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır. Öğrenenler önce bütünü görmekte, daha sonra ayrıntılı ve derinlemesine incelemeler yapmaktadır (Koç, 2002, s.32).

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında, öğrenenler, kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme aktarılan belirli bir bilgiyi almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme bilgilerini kazanmasını içerir (Şaşan, 2002, 49). Eggen (1997, s. 275) yapılandırmacılığın özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrenciler bilgiye kendileri anlam verir.
- Yeni öğrenmeler önceki öğrenmelere bağlıdır.
- Öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu olma görevi verildiği için daha etkili bir öğretim gerçekleşir.
- Öğrenci, öğrenme etkinliklerinin içinde olduğundan ve kendi anlamlarını kendisi oluşturduğundan anlamlı öğrenme gerçekleşir.

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri öğretmen merkezli yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması

Öğretmen Merkezli Sınıflar

1. Eğitim programı, temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru işlenir.
2. Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.
3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.
4. Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı “boş kutular” veya “boş depolar” olarak algılanırlar.
5. Öğretmenler, bilgiyi öğrencilere aktaran yegane kaynak olarak algılanırlar.
6. Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.
7. Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve gerçekleştirilir.
8. Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar.

Yapılandırmacı Sınıflar

1. Eğitim programı, kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir.
2. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.
3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
4. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.
5. Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.
6. Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu hakkında çeşitli görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.
7. Değerlendirme eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi yaklaşımlarla gerçekleştirilir.
8. Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleriyle birlikte çalışırlar.

Kaynak: Saban, Ahmet. *Öğrenme Öğretme Süreci (Yeni Teori ve Yaklaşımlar)*. 2002, s.178.

Öğretmen merkezli sınıflar ile yapılandırmacı sınıflar karşılaştırıldığında, yapılandırmacı sınıfta öğrencinin merkezde olduğu, bilgiye ulaşmada öğrencinin aktif bir rol üstlendiği görülmektedir. Yapılandırmacı bir sınıfta içeriğin ve öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında öğrencinin de söz hakkının olması öğrenci merkezli bir sınıf ortamı ortaya çıkarmaktadır.

Erdem ve Demirel (2002, s.83)'in Brooks& Brooks (1993)'tan aktardığına göre, yapılandırmacı sınıflar için belirlenen beş temel ilke şöyle sıralanabilir:

- Öğrenenleri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme,
- Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma,
- Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme,
- Eğitim programını, öğrenen görüşlerine göre değiştirme,
- Öğrenme bağlamında öğrenenleri değerlendirme.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları bilgi aktarılan ortamlar değil, üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinliklerin, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, sorun çözme becerilerinin geliştirildiği ortamlardır (Şaşan, 2002, s.50).

Yapılandırmacı kurama göre oluşturulmuş bir öğrenme-öğretme ortamından beklenen kimi özellikler vardır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir (Brooks ve Brooks; 1993):

- Konuyla ilgili problem, kuram ve sonuçlar tartışılmadan önce, temel kavramlar tanımlanmalıdır.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencinin yaşantı geçirmesini sağlayan ortam oluşturulmalıdır.
- Öğrencinin yakın çevrelerinden örnekler verilmeli, örnekler gerçek yaşantılardan seçilmelidir.
- Belli görüş açılarına sahip öğrencilerin kendi görüş açılarını sahiplenmesine, ifade etmesine ve savunmasına olanak verilmelidir.
- Çeşitli araç-gereçler kullanılarak, öğrencilerin bilgiyi denemesine olanak verilmelidir.
- Öğretim sırasında “Sınıflandır”, “Çözümle”, “Düzenle”, “Tahmin et”, “Oluştur” gibi kelimeler kullanılmalıdır.

- Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle rahatça etkileşim kurmalarına olanak sağlayacak ortam oluşturulmalıdır.
- Bilginin yeniden üretilmesinden çok, varolan bilgilere dayalı yeni bilgilerin oluşturulması sağlanmalıdır.
- Öğrenci merkezli bir öğretim yapıldığından ders içeriği ve öğretme yöntemleri değişiklik yapılabilecek esneklikte olmalıdır.
- Karşıt düşünceler ileri sürülerek, öğrencilerin düşüncelerini savunmalarına izin verilmelidir.
- Etkileşimli grup çalışmaları düzenlenmelidir.

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı ve düşünme, bilgilerine anlam verme, problem çözme ve araştırma yapma olanağı sunulmalıdır. Bu olanakları sağlayacak bir sınıf ortamını hazırlayacak öğretmenin de, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olması gerekir (Deveci, 2003, ss.23-24).

1.1.7.2. Yapılandırmacılıkta Öğretmen ve Öğrenci Roller

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenin, öğretim ve sınıf içi rollerinde önemli değişimler olmuştur. Öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin öğretmenler ile etkileşim içerisinde olmaları kadar öğrencilerin de kendi aralarında etkileşim içerisinde olmaları önemlidir. Yapılandırmacı sınıf ortamlarında sürekli işbirliğine dayalı öğrenme söz konusudur. Sınıf içerisinde oluşturulan çeşitli gruplar bir konu üzerinde tartışır, birbirlerine düşüncelerini yansıtır ve grup içerisinde ortak bir çözüm noktasına ulaşırlar (Dinçer, 2003, s.16).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere, “Bu konuyla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular yöneltilir. Öğrencilere, “Evet”, “Hayır” yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınılır (Yaşar, 1998, s. 72). Yapılandırmacılığa göre öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır (Açıkgöz, 2003, s 65).

Öğretmenin temel görevi öğrencilerin aktif katılımı için yardımcı olmak ve onların, önceki bilgileri ile anlamlı bağlar kurmalarını sağlamaktır. Öğrenciye rehberlik etmek, yöreklendirmek, öğrenciyi düşünmeye yöneltmek, öğrenme sırasında analiz ve sentez yapmaya yönlendirmekte görevleri arasındadır. Öğretme işi, en zor olan işlerden birisidir, öğretmenlik bilgisi öğretmeyi öğrenmek, öğrenmeyi öğretmek olarak tanımlanabilir (Tepecik, 2002, s.75).

Yapılandırmacı ortamda öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Bu amaçla gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinim duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır (Yaşar, 1993, s.32). Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olur. Öğretmen, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak olanak ve ortamlar yaratır (Yaşar, 1998, s.71-72).

Örneğin, yapılandırmacı anlayışın benimsendiği bir desen dersinde, hatalı çizim yapan bir öğrenciye, öğretmen, “Şu kısım hatalı çizilmiş, onu şöyle düzeltiniz!” biçiminde uyarmak yerine, desen çizimiyle ilgili olarak “çiziminizde herhangi bir hata olduğunu düşünüyor musunuz?” “Eğer varsa, bu hatanın nerede olduğunu düşünüyorsunuz?” “Bu hatayı nasıl düzeltebilirsiniz?” gibi sorular yönelterek öğrencinin hatayı bizzat kendisinin bulması ve düzeltilmesi yönünde çaba gösterir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin temel becerilerde başarılı olmalarından ziyade yüksek seviyede düşünme becerileri kazanmaları, gerçek yaşam problemlerini çözmeleri esastır (Dinçer, 2003, s. 17). Yapılandırmacı ortamda öğretmenin rolü, kesinlikle bilgi aktarmak değildir. Sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.

Yapılandırmacı sınıf ortamlarında, öğretmen merkezli sınıf ortamlarından köklü bir şekilde farklı olarak, öğretmenlerin yerine öğrenciler bilgiyi organize ederler, öğrenilecek kavramları keşfederler, aktivitelerini yönetirler ve kendi öğrenmelerini kontrol ederler. Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenciler, öğretmen merkezli eğitim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Grup içinde, grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler. Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülü bir biçimde karşılarlar. Sınıfta etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra, dostluk ve içtenliğin egemen olduğu bir öğrenci-öğrenci etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba gösterirler. Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler.

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında en çok yararlanılan öğrenme yaklaşımlarının sınıf içinde kullanılma biçimlerinden birisi işbirliğine dayalı öğrenmedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan bir yapıdadır. Yapılandırmacı öğrenmenin oluşmasına katkıda bulunan işbirliğine dayalı öğrenme öğrencileri hem bireysel hem de grup çalışmalarına ulaşmak için birlikte çalışmaya yönlendirmektedir. Bu temel amaçlarının yanında işbirliğine dayalı öğrenme demokratik bir öğrenme ortamı oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Öğrenciler gruplarda hem anlamlı öğrenmekte, hem de arkadaşının öğrenmesine yardım etme, yardımlaşma, saygı duyma, öğrenmekten zevk alma gibi duyuşsal ürünleri kazanmaktadır (Koç, 2002, s.33).

Bu araştırmada yapılandırmacı kuramı sınıf ortamına taşıyan uygulamalardan birisi olan işbirliğine dayalı öğrenme ele alınmış ve uygulanmıştır.

1.1.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

İşbirliği önemli bir insan etkinliğidir. Bir konuyu başarmak için örgütlenerek bir araya gelen insanlar hayatın her alanında daha başarılı olurlar. Grup çalışmasından, bireylerin ayrı ayrı üreteceklerinin toplamından fazlası ortaya çıkar (Kurtuluş, 1998, s.31).

İşbirliğine dayalı öğrenme, sosyal psikolojide dikkati çeken işbirliği kavramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Dewey, demokratik bir toplum olmanın temelini öğrencilere sınıfta işbirliği yaptırma etkinliklerinde bulunduraktan geçtiğini öne sürerek öğrencilerin aktif ve katılımcı rolünün ön plana çıkması gerektiğine eğitim felsefesinde önemle yer vermektedir (Açıkgöz, 1992, ss.1-2).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır (Açıkgöz, 1992, s.3). İşbirliğine dayalı öğrenme, küçük gruplarda kullanılan bir yöntemdir. İşbirliğine dayalı öğrenme grupları içindeki öğrencilere; verilen materyalleri öğrenmek ve diğer grup üyelerinin hepsinin aynı şekilde yaptığından emin olmak şeklinde iki sorumluluk verilir (Sucuoğlu, 2003 s.9).

Yılmaz ve Sünbül (2004, s.155)'ün Sharan (1980)'dan artardığına göre, işbirliğine dayalı öğrenmede, takımların araştırma veya tartışmaların yapıldığı konularla ilgili olarak veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkısının sağlanması ve elde edilen sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün halinde ortaya çıkarılması söz konusudur. İşbirliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkeleri şu biçimde sıralanabilir (Demirel, 1999, ss.141-142):

- Öğrenme 2-6 kişilik küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
- Öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri öğrenmede önemli bir yer tutar.
- Öğrenciler arası yarışma yerine gruplar arası yarışma daha önemli kabul edilir.
- Başarı ya da başarısızlık bireylerden çok gruplara aittir.
- Bu yöntemin uygulanması ile bir sınıfta bulunan farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrenciler bütünleştirilir ve öğrenciler arasında dostluk duyguları artar.
- Öğrencilerin bilişsel yönlerinin yanı sıra, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

Namlu (1996, s.28) işbirliğine dayalı öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki gibi gruplayarak özetlemektedir :

Tablo 2. İşbirliğine Dayalı ve Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklılıklar

İşbirliğine Dayalı Öğrenme	Geleneksel Öğrenme
<ul style="list-style-type: none">• Olumlu dayanışma, bağımlılık vardır.• Bireysel sorumluluk vardır.• Farklı yeteneklilerle grup olma esastır.• Liderlik paylaşılır.• Birey diğerlerinden sorumludur.• Görevler sürekli ve çeşitlidir.• Sosyal beceriler doğrudan kazandırılır.• Öğretmen gözlemci ve müdahalecidir.• Etkinlik için gruplandırma söz	<ul style="list-style-type: none">• Dayanışma yoktur.• Bireysel sorumluluk verilmez.• Homojen gruplama yapılıdır.• Tek bir lider söz konusudur.• Herkes kendisinden sorumludur.• Sadece bir görev ön plandadır.• Sosyal beceriler göz ardı edilir.• Öğretmen grup işlevlerine katılmaz.• Özel bir grup çalışması yoktur.

Susar (2006, s.14)'aktardığına göre, Johnson ve Johnson (2000) öğrenme ortamlarını yarışmacı, bireysel ve işbirliğine dayalı olmak üzere üç temel alanda ele almışlardır. Yarışmacı öğrenme ortamında, hedef en iyi olmaktır ve bu tür bir öğrenme ortamında bazıları kazanırken, bazıları da kaybeder. Bu öğrenme, sürekli kıyaslama gibi sakıncalı bir duruma neden olmaktadır. Bireysel öğrenme ortamında, öğrencinin tek başına çalışması söz konusudur. Bir öğrencinin başarısı ya da başarısızlığı başka öğrenciyi ilgilendirmez. Bu durum ise öğrenciler arasında sosyal bağın azalmasına neden olmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında ise, öğrencilerin ortak hedefler doğrultusunda, birlikte çalıştıkları bir yapı vardır. Bu öğrenme ortamında öğrenciler birlikte kazanırlar veya birlikte kaybederler. Yapılan deneysel araştırmaların ortaya koyduğu sonuca göre, işbirliğine dayalı gruplarda ortaklaşa çalışan öğrenciler tek başlarına ya da başkalarıyla yarışarak çalışan öğrencilerden daha yüksek akademik başarı göstermektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin, bireysel yeteneklerini geliştiren, öğrenci-öğrenci etkileşimi, grup performansı üzerinde önemli düzeyde etkiler yaratan ve öğretim etkinliklerinin daha canlı ve renkli geçmesine, öğrencilerin daha iyi yetişmelerine olanak sağlayan bir yöntemdir (Özer, 1999, s.18). İşbirliğine dayalı öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalar, bu yöntemin öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1977; Slavin, 1983; Slavin, 1991).

Yılmaz 2001'e göre, her yaş grubunda, her sınıf düzeyinde, her ders ve konu alanının öğretiminde başarı ile uygulanabilecek bir öğrenme yöntemi olan işbirliğine dayalı öğrenmeyi diğer öğrenme yöntemlerinden ayıran en önemli yanı, zengin kuramsal geçmişinin bulunması, üzerinde çok fazla bilimsel araştırma yapılmış olması ve eğitimin her kademesinde uygulanmasıdır.

1.1.8.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme İçin Gerekli Temel Koşullar

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin başarısı; pozitif dayanışma, bireysel sorumluluk, yüzyüze etkileşim, sosyal beceriler ve grubun kendini değerlendirmesi gibi öğelere bağlıdır (Yılmaz, 2001):

Pozitif dayanışma; grup üyelerinin her birinin, gruptaki diğerlerinin de öğrenmesinden sorumlu oldukları bilincine sahip oluşunu ifade eder. Grup üyeleri, eğer üyelere birisi dahi başarısız olursa tüm grubun başarısız sayılacağına bilincindedirler.

Bireysel sorumluluk; amaçlarının gerçekleşebilmesi için grup üyelerinin her biri, kendisine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmek sorumluluğu ile yükümlüdür. Her üye, hiçbir şey yapmaksızın gruptaki diğerlerinin başarısına ortak olamayacağını bilincinde olmalıdır.

Yüzyüze etkileşim; öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleşmesi için grup üyelerinin birbirini cesaretlendirmesi, desteklemesi ve yardım etmesini ifade eder. Böylece birbirlerinin başarılarının yükselmesine katkıda bulunmuş olurlar. Grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşimin artması, üyelerin birbirine karşı sorumluluk duygusunun, akıl

yürütme ve sonuç çıkarma yetilerinin gelişmesini ve sosyal dayanışmanın artmasını beraberinde getirir.

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

Grubun kendini değerlendirmesi; bizzat grup üyelerinin, bireysel ve grup amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini değerlendirmesini ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilerek devam ettirilmesini ifade eder. Grup, üyelerin hangi etkinliğinin yararlı ve hangilerinin yararsız olduğuna, hangi etkinliklere devam edilmesi, hangilerinin değiştirilmesi gerektiğine tartışarak karar vermelidir. Eğer grup çalışmasının istenilen verimi sağlaması isteniyorsa grubun birlikte çalışma becerisi ve verimliliğin nasıl artırılacağına değerlendirilmesine de zaman ayırmalıdır. Böyle bir değerlendirme grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden maksimum verimi elde etmelerini sağlayacağı gibi, grup bilincini ve birlikte çalışma alışkanlığını da kazandırır.

1.1.8.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkililiği

Son yıllarda, küçük gruplarla işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin etkililiği ile ilgili çeşitli konu alanlarında ve değişik yaş gruplarında öğrenciler üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Erden (1988, s.59)'in belirttiğine göre, Robert Slavin (1980) Turnuva, Öğrenci Takımları - Başarı Grupları, Ayrılıp - Birleşme ve Küçük Grupla Öğretim teknikleriyle yapılan 21 araştırmanın bulgularını inceleyerek şu sonuçlara ulaşmıştır :

- Akademik başarı açısından işbirliğine dayalı öğrenme geleneksel tekniklerden daha kötü değildir. Birçok durumda ise anlamlı derecede daha iyidir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme özellikle bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde davranışların kazanılmasında geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme öğrenciler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir.
- İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin kendilerine güvenini arttırdığını gösteren kanıtlar bulunmaktadır.
- İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler okuldan daha fazla hoşlanmaktadır.

Araştırmalarla ortaya konan bulgular yanında işbirliğine dayalı öğrenme ile, öğrenciler işbirliği yaparak gruplarında geçirdikleri yaşantılar sayesinde grup içinde çalışma gibi beceriler kazanmakta, gelecekteki iş ve aile hayatına hazırlanmaktadır. Bu da eğitimin öğrencileri 'hayata hazırlama' işlevine katkı sağlamaktadır. İşbirliği yaparak öğrenme, öğrencilerin derse katılımını artırır. Ödev, araştırma vb. öğrenciler tarafından yapılmasını olası kılarak sınıfta hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerle baş etmeyi kolaylaştırır ve öğretmenin yükünü hafifletir. Aynı zamanda, öğrenme sürecinde öğrencilerin grupta çalışması, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimini sağlamaktadır. Vygotsky'ye göre bilgilerin yapılandırılması, sosyal etkileşimlerle gerçekleşmektedir. Öğrenci, arkadaşlarıyla bir performans ödevini yaparken düşüncelerini karşılaştırır ve farklı düşünceler ışığında bilgilerini yapılandırır (Güneş, 2007, s.138). Yapılan araştırmalara göre işbirliğine dayalı öğrenmenin yararları aşağıda açıklanmıştır:

- Öğrencinin öğrenmesini ve akademik başarıyı desteklemek
- Hatırda tutmayı arttırmak
- Öğrenme deneyimlerini gerçekleştirirken memnuniyet duymayı sağlamak
- İletişim becerilerini geliştirmek
- Sosyal becerilerini geliştirmek
- Kendine saygı duymayı geliştirmek
- Daha yüksek düzeyde düşünme becerisini geliştirmek
- Tartışmalarda düşüncelerini açıklamalarına yardımcı olmak ve eleştirel düşünceye teşvik etmek.

İşbirliğine dayalı öğretimin etkili, ucuz, kullanışlı ve öğretmenin işini kolaylaştıran bir yöntem olduğu ve bütün sınıflarda uygulanmasının birçok yarar sağlayacağı görülmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, ss.134-135). İşbirliğine dayalı öğrenmenin ilköğretimden yetişkin eğitime kadar bütün düzeylerde ve birçok alanda başarıyı artırdığı da söylenebilir (Sucuğlu, 2003, s.11).

1.1.8.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolü

Öğretmen merkezli sınıflarda öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi akışı vardır. İşbirliğine dayalı sınıflarda ise bilgi paylaşılr. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemini uygulayan öğretmen, öğrenme çevresini düzenleyen çocukların öğrenmesinden sorumlu olan kişidir. Öğretmenler, öğrencilerin kendi bilgilerini kullanmaları için cesaretlendirir. Öğrencilerin kendi bilgilerini ve öğrenme stratejilerini paylaşmalarını sağlar. Farklı fikirleri dinlemek, iddia edilen bilgiyi kanıtlarla desteklemek, kritik ve yaratıcı düşünmeyle meşgul olmak ve açık ve anlamlı diyaloga katılımı sağlamak amacıyla öğrencilere yardım eder.

İşbirliğine dayalı öğrenmede öğretmen, planlama aşamasında; akademik ve sosyal beceri alanlarını; etkinliğin amacına, konusuna, öğrencilerin düzeyine bakarak yöntemin, etkinliğin hangi aşamasında ne kadar süre ile kullanılacağını; grupların nasıl oluşturacağını, kullanılacak materyali ve rolleri belirlemelidir.

Öğretmen; grupta öğrencilerin takıldıkları noktalarda rehberlik etmek, çalışmakta olan gruplar arasında dolaşarak, öğrencilerin verilen işi işbirliği içinde yapıp yapmadıklarını izlemek, durgun olan gruplara katılarak, sorular sorarak, onları hareketlendirmek, izledikleri hakkında tek tek öğrencilere ve gruplara dönüt vermek, öğrenciler arasında kaçınılmaz olarak ortaya çıkan çatışmaların barış içinde çözümüne yardımcı olmakla yükümlüdür.

Öğretmenin, öğrencinin düzeyine, konunun amacına, süresine uygun tekniği seçebilmesi için işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerini tanıması gerekmektedir.

Tüm işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında ortak bir işi birlikte yapmak esastır. Ancak, işbirliğine dayalı öğrenme yapıları ve yöntemleri arasında farklılıklar görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme modellerini oluşturan başlıca teknikler; birlikte öğrenme, akademik çelişki, işbirliği-işbirliği, birleştirme, buluş, birlikte soralım birlikte öğrenelim, takım-oyun turnuvaları, ayrılıp birleşme, küçük grupla öğretim, grup araştırması, tartışma grubu, takım etkililiği, öğrenci takımları başarı grupları tekniği olarak sayılabilir. Burada yalnızca bu araştırmada yararlanılan küçük grupla öğrenme yönteminden bahsedilmiştir.

1.1.8.4. Küçük Grupla Öğrenme

Öğrenciler küçük gruplar içinde veri toplayarak, tartışarak, araştırma yaparak öğretmen ya da kendileri tarafından seçilen bir konuyu öğrenirler. Daha sonra konuyu kendi aralarında bölüşerek sınıfta sunarlar. Grubun sunusu öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir(Erden, 1988, s.59).

Küçük grupla öğrenme yönteminin özellikleri şu biçimde açıklanabilir (Karadeniz, www.bote.gazi.edu.tr/boteabd/ofd394/dokumanlar/isbirligi.ppt):

- 2-6 kişilik gruplar, öğretmenin belirlediği ana konunun alt konularından birini seçerek araştırırlar.
- Grubun her üyesi alt konunun bir bölümünü alır.
- Kendi grup arkadaşlarıyla tartışırlar.
- Sınıfa sunu yaparlar.
- Öğrenciler bu sunuyu değerlendirir.

Küçük grupla öğrenme yönteminin uygulandığı eğitsel ortamlarda öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşimine de yer verilmekte, dolayısıyla, işbirliğine dayalı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Böyle bir öğretim ortamında öğrencilerin, birbirlerinden öğrenmesi ve birbirlerini her yönden desteklemeleri olanaklı olabilmektedir (Yaşar, 1992, s.70).

Öğrencilerin gruplandırılması, gerçekleştirilmek istenen amaçlara göre değişiklik gösterir. Örneğin, ilgi, arkadaş, bilgi, beceri grupları gibi. Her grupta bir lider bulunur.

Lider, bireyler arasında sağlıklı bir etkileşimin gerçekleştirilmesine yardımcı olur; kesinlikle onlar üzerinde baskı oluşturmaya yeltenmez. Bu tür grup çalışmalarında genellikle farklı yeteneklere sahip bireylerin bulundurulmasına, başka bir deyişle heterojen nitelikte olmasına özen gösterilir. Grup üyelerinin farklı yeteneklere sahip olması, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları birlikte çözmelerine ve aralarında yardımlaşmalarına olanak sağlar. Çünkü gruptaki her birey, diğer bireylerin öğrenmesinden kendisini sorumlu tutar (Yaşar, 1992, s.71).

Küçük gruplarla öğrenme uygulamasında, sınıftaki bütün gruplar aynı anda. tek bir etkinlik üzerinde çalışabileceği gibi, kimi zaman da, her grup farklı bir etkinliğe yöneltilmekte, böylece, dönüşümlü olarak bütün grupların tüm etkinlikler üzerinde çalışması olanaklı olabilmektedir (Yaşar, 1992, s.72).

Sanat eğitimi tek tip insan yetiştirmeyi destekleyen bir eğitim biçimi değildir. Bireylerin sürekli kendilerini yenilemeleri, çağa ayak uydurabilmeleri için sanat eğitiminde yöntemlerin tartışılması ve yenilenmesi ve bireye göre yapılandırılması gereklidir. Sürekli gelişim halinde olan görsel sanat eğitiminin temel alanlarından biri olan desen eğitiminde de öğretim yöntem ve tekniklerinin bu gelişmelere göre çeşitlilik göstermesinin ve kendini yenilemesinin gereği yadsınamaz. Görsel sanat eğitiminin her alanında olduğu gibi desen eğitiminde de bireylerin öğrenme sürecinde, daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektiren öğrenme yaklaşımlarına dayalı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamlarının yaratılması yoluyla görsel sanat eğitimi alanında eğitim alan öğrencilerin problem çözme yeteneklerini ve yaratıcılıklarının geliştirilmesinde farklı yaklaşımların etkisinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Desen eğitiminde yapılandırmacılığın uygulama alanlarından biri olan işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden küçük gruplarla öğretim tekniğinin kullanılmasının etkisini belirlemeye yönelik olarak desenlenen araştırma da bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

1.1.9. İlgili Araştırmalar

Küçüktepe (2003) pedagojik konstruktivizm yaklaşımına göre düzenlenmiş etkinliklerin kullanılmasının, öğrenci başarısına, kalıcılığa ve kritik düşünme becerilerinin gelişimine etkisini ortaya koymakta olan araştırmasında, deneysel model kullanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubunda uygulanan pedagojik konstruktivist etkinliklerin, öğrenmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanları ve kritik düşünme testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Koç (2002) araştırmasında, yapılandırmacı öğrenme ortamının, duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla, yapılandırmacı ve öğretmen merkezli sınıflardaki öğrencilerin, temel ve üst düzey öğrenmeleriyle problem çözme becerilerindeki erişimi ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonunda yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin, dersten daha fazla zevk aldığı, öğrenme etkinliklerine daha istekle katıldığı, kendine daha fazla güvendiği, daha fazla işbirliği yaptığı, diğer arkadaşlarının görüşlerini dinlediği ve saygı duyduğu görülmüştür. Yapılandırmacı ve öğretmen merkezli öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin, üst düzey öğrenmeleri, erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişimi puanları arasında yapılandırmacı sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında deney ve kontrol gruplarının temel düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Özkan (2001), yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyallerin özelliklerini belirlemeye yönelik olan araştırmasında, var olan araştırmalarla gerçekteki durumu karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırma için veriler üç ayrı ilkokul sınıftan toplanmıştır. Bu üç sınıf, Des Moines, Iowa'daki iki farklı okul bölgesindedir. Sınıflar alanlarında oldukça deneyimli profesörler ve okul yöneticilerinden alınan tavsiyelerle oldukça titiz bir süreçle seçilmişlerdir. Çalışmaya katılan her üç öğretmen de özgün etkinlik ve materyalleri düzenli olarak kullanmaları ile tanınmaktadır. Sonuca göre, gerçek hayat materyalleri kullanan öğretmenler, öğrencilerin daha geniş anlayışlara ulaşmalarını sağlamıştır. Teknoloji kullanımı ve öğretim ortamına uyumu da bu

sınıfların özelliklerindedir. Çalışan sınıflardaki fiziksel ortam ya da öğretmen rollerindeki farklılıklar da sınıfları yenilikçi statüsüne sokmaktadır.

Ertekin (2001) araştırmasını, geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini sınamak amacıyla deneysel olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, fen bilgisi dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre başarı ve hatırd tutma düzeyini yükseltmede daha olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Akpınar (1999) İş ve Teknik Eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrenme ve beceriye dönük davranışlarının gerçekleşme düzeyindeki etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasını, öntest-sontest kontrol gruplu modele göre uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre; (1)öğrenci bilişsel başarıları bakımından ve (2) öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının gerçekleştirilmesi düzeyi bakımından işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu görülmüştür.

Kurtuluş (1998) tarafından yapılan “Sanat Eğitiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme-Resim-İş Derslerinde Bireysel Çalışmaların Yapılandırılmış Grup Çalışmasıyla Desteklenmesi için İşbirliğine Dayalı Öğrenme” başlıklı çalışmada, Resim-İş derslerinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile bireysel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları; işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrenmeler, öğrenci tutumları ve sanatsal ifade yeterlilikleri üzerinde, bireysel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğudur. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmekte; birbirlerinden öğrenmelerine, kaygılarını yenmelerine, içsel güdülenmeye yardım etmekte; öğrencilerin dersi ve okulu daha çok sevmelerine, işbirliği ve yardımlaşma duygusu geliştirmelerine fırsat vermektedir. Verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bir diğer sonuç, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin hemen hemen tüm öğrenciler üzerinde etkili olduğu, bireysel çalışma yönteminin ise kimi öğrenciler üzerinde etkili olduğudur.

Yaşar (1994) “Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Grupla Öğretim Yönteminin Etkililiği” konulu araştırmasında, sonuç olarak yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Güzel Sanatlar Fakültelerinde, desen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmenin etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Desen eğitiminde, yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen bilgisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Desen eğitiminde, yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen çizme becerisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, öğretmen merkezli desen eğitimi yöntemine alternatif, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden küçük gruplarla öğrenme tekniği incelenmektedir. Pek çok sanat eğitimcisinin çeşitli biçimlerde uyguladığı küçük grup çalışması tekniği kuramsal olarak incelenerek deneysel bir uygulamaya yer verilmektedir.

Ele alınan yapılandırmacı öğrenmenin temel yaklaşımı öğrenci merkezli olmasıdır. Bireysel çalışmaların grup çalışmasıyla desteklenmesi için seçilen ‘yapılandırmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenme modeli’, grup içi etkileşimle öğrenmeyi kolaylaştırmakta, başarıyı arttırmakta, sosyal ilişkilerin gelişmesini ve öğrencinin dersi sevmesini sağlamaktadır. Böyle bir sanat eğitimi modeli, ders konularının sınırlarını aşarak, öğrencinin sosyal gelişimini etkiler niteliktedir.

Görsel sanatlar eğitiminin uygulama alanlarından birisi ve en önemlisi desen eğitimidir. Görsel sanat eğitiminin temeli doğru görmeyi öğrenmektir. Görme, öğretilen bir davranıştır. Desen dersleri de öğrencilerin görsel becerilerini en iyi geliştiren derstir. Desen hem resmin temeli hem de düşünce ve kavramların görsel-çizgisel anlatım yoludur. Doğru desen çizmeyi öğrenmek görsel sanatları öğrenmekle bir tutulur. Bu nedenle desen eğitimi önemlidir.

Desen dersinde bireylerde gerçekleştirilmek istenen davranışları yalnızca kimi bilgileri öğrencilere aktarmakla, yani öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile kazandırmak olanaklı değildir. Öğretmen merkezli öğretimin amacı, öğrencilere anlamayı, düşünmeyi, üretmeyi, problem çözmeyi öğretmektir. Öğrencinin düşünebildiğini, üretebildiğini, problem çözmeyi öğrendiğini ancak yapılandırmacı öğrenme sonucunda somut olarak görmek olası olabilir.

Sanat eğitimi sürecinde, desen eğitimi kapsamında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, öğretimin etkili kılınmasına etkisinin yanı sıra öğrenci başarısına ve öğrenci öğrenmelerinin kalıcılığına, nitelikli insan yetiştirme sürecine, etkili sanat eğitimi süreçlerinin oluşturulmasına, öğrencilerin etkin ve katılımcı oldukları bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilecek bulguların, görsel sanat eğitiminin diğer derslerinde de öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi için bir örnek uygulama özelliği taşıması nedeniyle önemli katkılarda bulunabilecektir.

Bu araştırmanın, desen dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerde daha zengin ve nitelikli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesini sağlayacağı ve bu yolla da öğrencilerin bu derse ilişkin başarılarının artacağı, öğrendikleri bilgi ve becerilerin kalıcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlı şudur:

- Ölçme araçlarının kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşleri yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma süresince, ulaşılan bilimsel araştırma raporları, yazılı ve basılı kaynaklar ile sınırlıdır.
- Araştırma bulguları; 2006-2007 öğretim yılında, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü ikinci sınıfa devam eden deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bireysel çalışma: Bir öğrencinin bir konuyu yaparak, yaşayarak kendi başına öğrenmesi.

İşbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning): Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları.

Öğretme-öğrenme süreci: Bir ders ya da konu alanı için belirlenen davranışsal amaçların her bir öğrenciye nasıl ve ne yolla kazandırılacağıın belirlenmesi .

Sanat eğitimi: Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da belirli sanatsal değişiklikler oluşturma süreci.

Yapılandırmacılık: Öğrenmenin insan zihninde bir yapılandırma sonucu oluştuğunu açıklayan bir öğrenme yaklaşımı.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, denekler, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

“Güzel Sanatlar Fakültelerinde uygulanan desen eğitiminde yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının etkililiği”ni sınamaya yönelik olan bu araştırma deneme modellerinden öntest sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir.

Deneysel yöntem araştırmaları herhangi bir olay, olgu, obje, subje (kişi) ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütülen araştırmalardır. Bunun için araştırma durumu ya da ortamı oluşturulur. Bu ortam genellikle yapaydır. Bu yöneme gereksinim duyulmasının temel nedeni, herhangi bir “şeyin” (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb.) etkililiğini ölçmek ve ölçüm sonucu olumlu ise, bundan yararlanılarak önerilerde bulunmaktır (Ekiz, 2003, s.99).

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu modelde biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup oluşturulmuş; iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

Kontrollü öntest ve sontest modelde araştırma, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. Bu modelde, daha önce oluşturulmuş gruplar aynen alınır; ancak rastlantısal olarak bu gruplardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak atanır. Daha sonra gruplarda deney başlamadan önce ve deney bittikten sonra ölçümler yapılır (Kaptan, 1998, s.85).

2.2. Denekler

Bu araştırmaya 2006-2007 öğretim yılının güz döneminde Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü ikinci sınıfına devam eden, 181213105 kodlu

desen I dersine kayıtlı öğrenciler katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yöntemi benimsenmiştir.

Araştırmanın yapılacağı sınıf olarak ikinci sınıfların seçilmesinin nedeni, öğrencilerin desen dersini, akademik olarak, ikinci sınıfta ilk kez almaları, dolayısıyla desen dersine yönelik herhangi bir olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmamalarıdır. Araştırmaya ilişkin uygulamanın Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde yapılmasında da araştırmacının araştırma için gerekli koşulları daha iyi ve daha kolay düzenleyeceği düşüncesi etkili olmuştur.

2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Bu araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin;

- Temel desen bilgilerine ilişkin çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testinden aldıkları puanlar,
- Ders yılı başlangıcında desen dersine ilişkin daha önceki öğrenimleri süresince edindikleri bilgi ve becerileri içeren çizim sınavından aldıkları puanları bakımından denkleştirilmesine karar verilmiştir.

Öğrencilerin desen bilgisi başarı testi ile desen çizim sınavı öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmaması durumunda, desen bilgisi ve desen çizim düzeylerinin denk olacağı kabul edilmiştir. Grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olması durumunda ise, grupların başlangıç düzeylerinin denk olmayacağı kabul edilerek, istatistiksel çözümlerinin covaryans analizi ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, grupların, desen bilgisi başarı testi ve desen çizim sınavı öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığından, deney öncesi puanları açısından denk oldukları kabul edilmiştir (Tablo 4, Tablo 6)

2.4. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulabilmesi için konuyla ilgili alan yazının taranması sonucu ulaşılan bilgiler yanında, konu uzmanlarından görüş alınması yoluna gidilmiştir.

Araştırma probleminin çözümüne yönelik olarak, desen dersine ilişkin daha önceki öğrenimleri süresince edindikleri bilgi düzeylerini ölçecek başarı testi hazırlanmıştır. Ayrıca, desen dersinin yapılandırmacı öğrenmeye yaklaşımına yönelik uygulama planları geliştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi ve uygulama planları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

2.4.1. Desen Bilgisini Ölçmeye Yönelik Başarı Testi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından programın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin mevcut desen bilgisini ölçmek amacıyla 50 sorudan oluşan beş seçenekli çoktan seçmeli başarı testi (EK-2) geliştirilmiştir. Oluşturulan taslak test çoğaltılarak konu ile ilgili alan uzmanlarının¹ görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş ve önerileri doğrultusunda teste son şekli verilmiştir. Hazırlanan başarı testine ilişkin alan uzmanlarının görüşleri alınarak ölçme aracının geçerlilik çalışmasının yapılması yoluna gidilmiştir.

2.4.2. Denel İşlem

Veri toplama araçları ve desen eğitimi uygulaması sırasında kullanılacak uygulama planları (EK-4) hazırlandıktan sonra uygulamanın Resim Desen I. ve II. grubunda yapılabilmesi için Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (EK I).

Denel işlem süresinde araştırmacının öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştireceği etkinliğin kapsamına ilişkin uygulama basamakları aşağıda açıklanmıştır:

¹Prof. Oya KINIKLI, Prof. Dr. Adnan TEPECİK, Yrd. Doç. Dr. Aytunga OĞUZ,
Yrd. Doç. Dr. Erol KARACA

Kurtuluş (1998, s.116)'un çalışması göz önünde bulundurularak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bir uygulama alanı olan işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden küçük gruplarla öğretim tekniğine dayalı desen eğitimi etkinliğinin uygulama aşamaları şu biçimde açıklanabilir:

- Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi: Bu hedefler, sanatsal ifade yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğrenme ve işbirliği becerileridir.
- Öğretmenin, yöntemin ilkelerinin gerektirdiği araçları geliştirmesi : Konuların belirlenmesi, araç, gereç ve kaynakların toplanması, öğrenci gözlem formunun oluşturulması, başarı testinin oluşturulması.
- Yöntemin öğrencilere tanıtılması, ekip işinin öğretilmesi.
- Çalışma ortamının hazırlanması (desen atölyesinde ekip çalışmasına uygun masaların, panoların hazırlanması, projeksiyon temini, kaynak kitapların oluşturulması).
- Ekiplerin kaç kişiden oluşacağına karar verilmesi.
- Beklenen davranışların belirlenmesi, öğrenilmesinin sağlanması ve çalışma sürecinde izlenmesi.
- Akademik işin açıklanması.
- Ön bilgilerin yoklanması ve konu ile ilgili terimlerin açıklanması.
- Konunun sunumu ve grup değerlendirmesi.
- Konu ile ilgili sınıf tartışması.
- Malzeme seçimi ve uygulamaya geçilmesi.
- Çalışma sürecinde yöntem işleyişini kontrol etmek için dışarıdan bir gözlemcinin gözlem yapması.
- Uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi.
- Ürünlerin sergilenmesi.
- Dersin sonunda öğrencilerin öğrendiklerini açıklamaları.

Belirlenen bu uygulama basamakları doğrultusunda denel işleme 2006-2007 öğretim yılının güz döneminde başlanmıştır. Altı haftalık ön deneme süreci içerisinde öğrencilere, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, en çok yararlanan öğrenme

yaklaşımlarından olan, işbirliğine dayalı öğrenme ile işbirliğine dayalı öğrenmenin alt tekniği olan, küçük grupla öğrenme tekniği hakkında bilgiler verilmiş, örnek uygulamalar yaptırılmıştır. Program, “Resim Desen I” dersi, deney ve kontrol grubuna 7 Kasım 2006 – 26 Aralık 2006 tarihleri arasında haftada dört ders saati olmak üzere yedi hafta, toplam 28 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süre içinde deney grubunda yapılandırmacı öğrenmeye dayalı, kontrol gurubunda ise öğretmen merkezli ders işlenmiştir. Öğrenilecek konuları kapsayan “desen bilgisi başarı testi,” öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Yine her iki gruba da canlı modelden “desen çizim sınavı” da öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda gerçekleştirilen yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının yönergeye uygun yapıp yapılmadığı bağımsız bir gözlemci² tarafından uygulama süresince her ders izlenmiştir (EK-3).

Deney grubundaki öğretim, yapılandırmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımından, küçük grupla öğretim tekniğinin özellikleri göz önünde bulundurularak yürütülmüştür. Öğrenciler önce beşer kişilik, daha sonra ikişer kişilik gruplara ayrılarak çalışmalar sürdürülmüştür. Dört saatlik desen dersinin ilk bir saati öğrenilecek konunun araştırılması ve kuramsal tartışmalara ayrılmış, kalan üç saatin iki buçuk saati öğrenilen konunun uygulanmasına, son yarım saat ise değerlendirmeye ayrılmıştır.

Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı işbirliğine dayalı öğrenme uygulaması şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- Öğrenciler, isteklerine göre rasgele gruplara ayrılmışlardır.
- Konular tahtaya yazılarak gruplara dağıtılmıştır : (Çizgi ve çizgi çeşitleri; oran-orantı; portre; plan kavramı; ışık, gölge, hacim; leke).
- Öğrenciler kendi aralarında işbirliği yaparak konu paylaşımı ve araştırması yapmışlardır. Gereken durumlarda öğretmenden yardım istemişlerdir.
- Öğrenciler konularını birlikte araştırmış, tartışmış, sonra sınıfta diğer arkadaşlarına sözel ve uygulamalı olarak sunmuşlardır.

² Öğr. Gör. Murat ATEŞLİ (Dumlupınar Üniversitesi GSF Resim Bölümü)

- Konu ile ilgili terimler, önemli kısımlar vurgulanmış, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası gibi yöntemlerle dersler işlenmiştir.
- Öğrenciler kendi çalışmalarının değerlendirmelerini kendileri yapmışlar, başarılı çizim ilkelerini keşfetmişler ve her dersin sonunda en başarılı çizimi seçmişlerdir.
- Her ders bitiminde öğrenciler ders ile ilgili o günkü duygu, düşünce ve yaşayışlarını günlüklerine yazmışlardır.
- Deney grubunda çalışmaların uygun yapıp yapılmadığı, bağımsız bir gözlemci tarafından izlenmiştir.
- Kontrol grubundaki öğrenciler ise, dersleri öğretmenin konu ile ilgili açıklamalarını dinleyerek ve çizim uygulamalarının hatalı yerlerini öğretmenin göstermesi ile öğretmen merkezli bir öğretim gerçekleştirmişlerdir.
- Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundaki tüm çalışmalar araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Deney grubundaki öğrenciler, öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmışlar ve öğrenme materyallerini kendi istedikleri gibi hazırlamışlardır. Herhangi bir sorunla karşılaştıklarında, sorunu işbirliği yaparak çözümlenmeye çalışmış, sorunla başa çıkamadıklarında öğretmen de araştırma ve öğrenme sürecinin parçası olarak sürece katılmıştır.

Deney grubunda öğretmen, düzenleyicilik ve rehberlik rollerini yerine getirmiştir. Düzenleyicilik rolünün gereği olarak öğrencilere yönergeler vermiş ve öğrencilerin öğrenme olayına etkin katılımları için güdülemiştir. Bir başka deyişle, öğretmen düzenleyicilik rolünü yerine getirirken gurupların etkili çalışması için çaba göstermiştir. Öğretmen rehberlik rolünün gereği olarak da öğrenciler arasında dolaşarak gerektiğinde grubun üyesiymiş gibi öğrenme ortağı olarak öğrenme-öğretme etkinliklerine katılmış ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışmıştır.

Kontrol gurubunda ise içerik ve işleyiş, öğretmen merkezli ve atölye uygulamalı olarak yapılmıştır. İşlenen konular ise deney grubunda işlenen konularla aynı olmuştur.

2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamına giren deneklerle ilgili ölçmeler tamamlandıktan sonra verilerin çözümlenmesine geçilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar, deney grubunda 10, kontrol grubunda 9 olmak üzere toplam 19 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin puanları kodlanmadan önce teker teker kontrol edilmiş, bu kontrol sonucu elde edilen bilgiler, bilgi formlarına işlenerek bilgisayara aktarılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları elde edildikten sonra, grupların puan ortalamaları ile dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest uygulamalarına ilişkin puanları elde edildikten sonra her iki grupta bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı “t” testi ile sınanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Bu araştırmayla ilgili istatistiksel çözümlenmelerde SPSS 12 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak ele alınan problemin çözümü için araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yoruma yer verilmiştir. Bulgular ve yorumun sunulmasında “iç uygunluk” ilkesi göz önünde bulundurularak amaçlarda izlenen sıraya uyulmuştur.

1. Araştırmada ilk olarak, “Desen dersinde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin desen bilgisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol grubundaki deneklerin desen dersine ilişkin başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Desen dersi başarı testinden aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Desen Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	10	59.8	7.084	0.271	17	0,789
Kontrol Grubu	9	58.89	7.557			

Tablo 3’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin desen bilgisi başarı ön testi ortalama puanları arasında deney grubu lehine 0.91 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmıştır. 17 serbestlik derecesiyle $P > 0.05$

olup, deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, her iki grupta yer alan öğrencilerin deney öncesinde, desen bilgisi arasında anlamlı fark yoktur.

Daha sonra deneyin etkililiğini gözlemek amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının desen dersine yönelik başarı son test puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4 . Deney ve Kontrol Gruplarının Desen Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	10	71.40	2.836	4.156	17	0.001
Kontrol Grubu	9	61.33	7.071			

Tablo 4’teki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin desen dersi başarı testinden aldıkları son test sınavı ortalama puanları arasında deney grubu lehine 10.07 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmıştır. 17 serbestlik derecesiyle $P < 0.05$ olup, deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, bu araştırma, desen dersinde öğrencilerin başarılarını artırmada, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmen merkezli öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece desen dersinde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile, öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin desen bilgisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülen birinci amaç doğrulanmıştır.

2. “Desen dersinde, yapılandırmacı öğretimin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen becerisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu sınamak amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilere desen dersine ilişkin desen çizim sınavından aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının desen çizim sınavından aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Desen Çizim Sınavından Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	10	37,8000	6.828	0,808	17	0,430
Kontrol Grubu	9	34,888	8.838			

Tablo 5’teki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin çizim sınavı ortalama puanları arasında deney grubu lehine 2.91 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmıştır. 17 serbestlik derecesiyle $P > 0.05$ olup, deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, her iki grupta yer alan öğrencilerin, desen çizim becerileri arasında anlamlı fark yoktur.

Daha sonra deneyin etkililiğini gözlemek amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının desen dersine yönelik çizim sınavından aldıkları sontest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Desen Çizim Sınavından Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	10	65.90	5.607	3.147	17	0.006
Kontrol Grubu	9	49.67	15.248			

Tablo 6'daki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontest çizim sınavı ortalama puanları arasında deney grubu lehine 16.23 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmıştır. 17 serbestlik derecesiyle $P < 0.05$ olup, deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu sonuç deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretimin birbirinden farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, bu araştırma desen dersinde öğrencilerin çizim alanında başarılarını artırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğretmen merkezli öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece desen dersinde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile, öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin desen becerisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülen ikinci amaç da doğrulanmıştır.

Denel işlem süresinde öğrencilerin akademik başarıları yanında desen dersinde yapılandırmacı öğrenmenin uygulama alanlarından işbirliğine dayalı küçük gruplarla öğretime ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak öğrenciler tarafından tutulan günlükler de EK-11'de ayrıca verilmiştir. Öğrencilerin günlüklerde ifade ettikleri görüşleri de yapılan uygulamaya ilişkin olarak öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduklarını destekler niteliktedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Desen dersinde yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile, öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen bilgisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, yapılandırmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları, öğrencilerin desen bilgilerini geliştirmektedir.

Desen dersinde yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile, öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen çizme becerisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, yapılandırmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları, öğrencilerin desen çizme becerilerini geliştirmektedir.

Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, desen eğitiminde yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının etkili olduğu ve öğrencilerin bu alandaki bilgi ve becerilerini öğretmen merkezli öğretime göre daha olumlu etkilediği söylenebilir. Bu doğrultuda, yapılandırmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin Güzel Sanatlar Fakültelerinde verilen desen derslerinde kullanılmaya uygun olduğu söylenebilir.

4.2. Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler getirilmiştir :

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yükseköğretim desen derslerinde; öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından yararlanma yoluna gidilebilir.

- Öğretim elemanlarının, desen dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilmeleri için, öğretim elemanlarına yönelik bir hizmet-içi eğitim etkinliği düzenlenebilir.

4.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yapılandırmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar, yalnızca desen derslerinde değil, görsel sanat eğitiminin diğer alanlarında da uygulanmalıdır.
- Yapılandırmacılığa dayalı desen eğitimi uygulamasında, uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki öğrenci başarı düzeylerinin ve becerilerinin yanı sıra tutumlarını da karşılaştıran araştırmalar desenlenebilir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıf ortamına taşıyan tekniklerden olan probleme dayalı öğrenmenin, görsel sanat eğitiminin farklı öğrenme alanlarındaki etkililiğine ilişkin araştırmalar desenlenebilir.
- Ortaöğretim resim derslerinde ve Güzel Sanatlar Liselerinin alan derslerinde yapılandırmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin etkililiği denenebilir.
- Sanat eğitiminde farklı öğrenme alanlarında, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine ilişkin de yapılandırmacı öğrenme yöntemini merkeze alan araştırmalar desenlenebilir.

EKLER

	Sayfa
1. Uygulama İzin Yazısı	65
2. Desen Bilgisi Başarı Testi	66
3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulama Yönergesi.....	78
4. Desen Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Uygulama Planları	79
5. Deney ve Kontrol Gruplarının Desen Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanları	90
6. Deney Ve Kontrol Gruplarının Desen Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Sontest Puanları	91
7. Deney Ve Kontrol Gruplarının Desen Çizim Sınavından Aldıkları Öntest Puanları	92
8. Deney Ve Kontrol Gruplarının Desen Çizim Sınavından Aldıkları Sontest Puanları	93
9. Deney Grubu Desen Çizim Sınavı Öntest-Sontest Aldıkları Puanlara Göre Karşılaştırılması.....	94
10. Deney Grubu Desen Bilgisi Başarı Testi Öntest- Sontest Aldıkları Puanlara Göre Karşılaştırılması	95
11. Deney Grubu Öğrencilerinin Günlüklerinden Örnekler.....	96
12. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Desen Çizim Örnekleri	103

13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Desen Çizim Örnekleri	107
14. Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışmalar Sırasındaki Görüntülerinden Örnekler	109
15. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamalar Sırasındaki Desen Çalışmalarından Örnekler.....	118
16. Desen Bilgisi Başarı Testi Cevap Anahtarı	124

EK-1 İZİN YAZISI



Y.C.
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
KÜTAHYA

Sayı B.30.2.DPU.0.70.73.00/ 500-1715/1175
Konu İzin

18.11.2006

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgili 04.10.2006 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-500-807/10413 sayılı yazınız.

İlgi yazınız bildirden, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Öğretmenliği Doktor Programı öğrencisi Selda MANT'ın "Doktor Öğretiminde Yapılandırma: Öğrenme Uygulamalarının Etkinliği" başlıklı doktora tez çalışması için Üniversitemiz Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü 2. sınıf öğrencilerine deneyel çalışma uygulanması Rektörlüğümüze uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Bahri ÖTEYAKA
Rektör V.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evzak Kayıt Servisi
K. TARİHİ: 19 Ekim 2006
K. NOSU: 13176

- Eğt. Bil. Ens.
- Yarı İşleri

GELEN EVRES
Kayıt Tarihi: 19.10.2006
Kayıt No: 1616

EK -2 DESEN BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci;

Bu test, desen dersinde yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Size verilen bu test desen bilgisine aittir. Testte çoktan seçmeli 50 soru bulunmaktadır. Testi yanıtlayma süreniz 60 dakikadır. Her soruyu dikkatlice okuduktan sonra sizin için en doğru olan seçeneği işaretleyiniz. Her sorunun sadece bir tek doğru yanıtı vardır. Bu nedenle, birden fazla seçeneği işaretlemeyiniz.

Başarılar dilerim.

Öğr.Gör.Selda MANT
Dumlupınar Üniversitesi
Güzel Sanatlar Fakültesi
Resim Bölümü
Kütahya

DESEN BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

1. “Hareket halindeki noktaların belirli bir yönde gidişidir” tanımını aşağıdaki kavramlardan hangisine aittir?

- a) Ritm
- b) Kontur
- c) Çizgi
- d) Puan
- e) Yüzey

2. Çizimde biçimin sınır çizgisine ne ad verilir?

- a) Doku
- b) Kontur
- c) Ritim
- d) Biçim
- e) Valör

3. Aşağıdaki kurşunkalemlerin üzerinde bulunan sayılar ve harfler, incelendiğinde, hangi kurşunkalemin daha yumuşak olduğu söylenebilir?

- a) B
- b) 3B
- c) 3H
- d) H
- e) HB

4. Bir nesneyi uzaydan ayıran dış kısma ne ad verilir?

- a) Kontur
- b) Uzam
- c) Ritm
- d) Yüzey
- e) Çizgi

5. Plastik öğelerin belirli bir yüzeye göre düzenlenmesine ne ad verilir?

- a) Armoni
- b) Ritm
- c) Kompozisyon
- d) Denge
- e) Proporsiyon

6. Aşağıdaki ifadelerden hangisi görsel sanatlarda dengeyi doğru biçimde tanımlamaktadır?

- a) Güçlerin eşitliği
- b) Karşıtlıkların uyumu
- c) Benzer öğelerin tekrarı
- d) Bir lekenin egemenliği
- e) Simetrik kompozisyon

7. Aşağıdakilerden hangisi sanat kavramıyla bağdaşmaz?

- a) Yorum
- b) Benzersizlik
- c) Benzerlik
- d) Anlaşılmazlık
- e) Yaratıcılık

8. Bir resme başlamadan önce yapılan tasarlamaya ne ad verilir?

- a) Eskiz
- b) Kroki
- c) Etüt
- d) Espas
- e) Tasar

9. Aşağıdakilerden hangisi çizgi türü değildir?

- a) Düz çizgi
- b) Düşey çizgi
- c) Kırık çizgi
- d) Eğik çizgi
- e) Dikey çizgi

10. Nesnelerin hacimli görünmesini sağlayan öğe aşağıdakilerden hangisidir ?

- a) Işık-gölge
- b) Espas
- c) Açık-koyu
- d) Ritm
- e) Form

11. “Resim yapılacak yüzeydeki boşluk, uzay, mekan” tanımı aşağıdaki terimlerden hangisine aittir?

- a) Enteriyör
- b) Espas
- c) Modle
- d) Vizör
- e) Valör

12. “Parçaların birbiriyle ilişkisi, oran” aşağıdaki terimlerden hangisinin anlamıdır?

- a) Rakursi
- b) Profil
- c) Proporsiyon
- d) Valör
- e) Ölçü

13. Desende hacim, aşağıdaki araçlardan hangisiyle daha kolay sağlanır?

- a) Kurşun kalem
- b) Grafit
- c) Füzen
- d) Tarama ucu
- e) Rapido

14. “Çizimde ve resimde hacimleri meydana çıkarmak ve tabloya derinlik verme işlemi”ne ne ad verilir?

- a) Espas
- b) Modle
- c) Plan
- d) Perspektif
- e) Proporsiyon

15. Formun, birden fazla çizgi ile betimlendiği çizgi çeşidi (ara çizgi), aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Karalama çizgisi
- b) Kontur çizgi
- c) Araştırma çizgileri
- d) Teknik çizgi
- e) Tonal çizgi

16. Desende en çok kullanılan geniş ton serisine sahip sepya rengini aşağıdakilerden hangisi verir?

- a) Sıcak toprak rengi
- b) Kırmızı (sanguin)
- c) Koyu kahverengi
- d) Siyah (füzen)
- e) Mavi

17. Aşağıdakilerden hangisi çizgi için söylenemez?

- a) Noktaların hareketinden oluşur
- b) Her zaman dinamiktir
- c) Biçimi belirten bir öğedir
- d) Resimsel kurgunun iskeletini oluşturur
- e) Anlatım gücü zengindir

18. Desende çizgi nasıl dinamizm kazanır?

- a) Farklı kalınlıklarda yorumlandığında
- b) Kesintisiz çizgi çekildiğinde
- c) Objelerin etrafına sınır çizgisi çekildiğinde
- d) Çizgi kalın kullanıldığında
- e) Dikey çizildiğinde

19. Aşağıdakilerden hangisi çizginin fonksiyonlarından değildir?

- a) Bir alanın konturlarını çizer, kenarlarını belirler
- b) Bir yüzeye ton değeri kazandırır
- c) Bir hareket ifade eder, dinamizmi vardır
- d) Çizgi, düz ve durağandır
- e) Yan yana gelerek doku meydana getirir

20. Çizginin etkileri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Dikey çizgiler direnci ve gücü anlatır
- b) Kırık çizgiler yüzeye bir monotonluk verir
- c) Sık ve seyrek çizgilerle yüzeyde ışık-gölge etkileri sağlanır
- d) Çizgilerle yüzeyde doku etkileri meydana getirilebilir
- e) Düz, paralel, eş kalınlık ve aralıktaki çizgiler durgunluk etkisi verir

21. Desen çiziminde aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- a) Modeli çizerken yalnızca etraf çizgilerini takip etmek gerekir
- b) Desen çizimi kafadan başlayarak ayrıntı ile devam etmelidir
- c) Açık-koyu çizgiler kullanmak, çalışmayı monotonluktan kurtarır
- d) Çizim yaparken kalem bastırarak kullanılmalıdır
- e) Desen çiziminde parçadan bütüne gidilir

22. Desen eğitiminde çizgilerin özellikleri ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Objenin ışık gelen yerleri açık ve ince, ışık almayan yerleri koyu ve kalın çizgilerle belirtilmelidir
- b) Çizimin koyuluk tonu şekillere hacim kazandırır
- c) Koyu değerler, çizgilerin sıklığı ile sağlanır
- d) Açık değerler, tek yönde çizgiler ile sağlanır
- e) Araştırma çizgileri, formun rahat ve özgür çizgilerle anlatılmasını sağlar

23. Öğrencinin anlatım dilini zenginleştirebilmek için nasıl bir yöntem uygulanmalıdır?

- a) Değişik ve yeni gereçlerle çalıştırılmalıdır
- b) Alıştığı gereçlerle çalıştırılmalıdır
- c) Gereç seçimi öğrenciye bırakılmalıdır
- d) Nitelikli gereç kullanılmalıdır
- e) Kullandığı gereçlerin anlatım olanaklarını bilmelidir

24. Desen çalışmalarında 'doğruluk' kavramının anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Gerçeğe uygunluk
- b) Amaca uygunluk
- c) Teknik yeterlik
- d) Tutarlı bütünlük
- e) Biçimi yakalama

25. Koyu-açık leke çalışması aşağıdaki konulardan hangisine uygun düşmez?

- a) Uçurtma şenliği
- b) Fırtınada ağaçlar
- c) Karanlıkta kent
- d) Karda kuşlar
- e) Yıldızlı gece

26. Açık-orta-koyu leke değerleri ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi doğru değildir?

- a) Bir rengin en açıktan en koyuya kadar olan değerine valör denir.
- b) Bir düzende değer farkları derinliğin ortaya çıkmasında rol oynarlar.
- c) Bir çalışmada değerlerin eşit olması gerekir.
- d) Örtüşen iki lekeden örten leke önde, örtülen leke ise arkada görülür.
- e) Bir çalışmada açık-orta-koyu leke değerlerinin bulunması gerekir

27. Leke zıtlıklarının etkisi ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Açık ve geniş bir alan içinde, küçük ve koyu bir alan enerjiktir.
- b) Gri bir ton, açık bir ton yanında koyu, koyu bir ton yanında daha açık görülür.
- c) Beyaz bir yüzeyde siyah bir şekil oluşturmak ancak şeklin beyaz yüzeye göre daha koyulaştırılmasıyla olasıdır.
 - d) Beyaz bir yüzeyde beyaz bir şekil elde etmek için şeklin konturlarının belirtilmesi, onun beyaz bir şekil olduğunu belirtir.
- e) Bir kompozisyonda açık ve koyu değerlerin kuvvetli veya zayıf olmasında yüzeylerin küçüklük ve büyüklükleri rol oynar.

28. Desen çiziminde aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Modeli veya objeyi geometrik formlar içinde algılama ve çizme
- b) Modelin bütününi genişlik ve yükseklik karşılaştırmasını yaparak çizme
- c) Hareketi açı kontrolü yaparak çizme
- d) Küçük ölçüleri büyük ölçüler içinde arama
- e) Modeli ayrıntıdan bütüne giderek çizme

29. Hareketli canlı modelle lavi tekniğinde çalışırken, yapılmaması gereken davranış aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Modeli inceleyerek kendi vücudunu modelin hareketine uygun hale getirme
- b) Hareketin ana çizgisini kurşun kalemle çizme
- c) Hareketin ana çizgisini lekeyle gösterme
- d) Figürün hareketini detaylandırarak çizme
- e) Süratli fırça hareketleriyle algılarını yüzeye geçirme

30. Büyük boyutlu desen çalışmalarının amacına aşağıdakilerden hangisi aykırıdır?

- a) Güzel çizmeye yönlendirme
- b) Bazen iki elle çalıştırma
- c) Yoğun etkinliğe yöneltme
- d) Alışılmış çalışma dışına çıkma
- e) Kolu serbest hareket ettirebilme

31. Günümüzde insan figürü çalışmalarında baş ölçüsü birim olarak kabul edilirse yetişkin bir insanda baş vücudun kaçta kaç (kadar) olmalıdır?

- a) Beşte biri
- b) Altıda biri
- c) Yedide biri
- d) Dokuzda biri
- e) Onda biri

32. Baş, kol ve bacakları bulunmayan, insan gövdesi heykeline ne ad verilir?

- a) Büst
- b) Tors
- c) Heykel
- d) Alçı
- e) Model

33. İnsan resmi çizerken, oran açısından aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) İnsan resminde baş birim olarak alınır
- b) Yetişkin insanda baş vücudun altıda biri kadardır
- c) Erkeklerde omuz genişliği, baş genişliğinin iki buçuk katı, kadında iki katıdır
- d) Elin uzunluğu, yüzün uzunluğu kadardır
- e) Bir insanın boyu kollarının açıklığına eşittir

34. Figür çiziminde, oran-orantı ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi söylenemez?

- a) Ayak büyüklüğü baş uzunluğu kadardır
- b) Çocuklarda da vücut oranları yetişkin insan ile aynıdır
- c) İki elin büyüklüğü yüzün büyüklüğünü verir
- d) Omuzdan dirseğe, dirsekten bileğe kadar olan uzunluklar eşittir
- e) Eller aşağı doğru uzatıldığında, parmak uçları diz ile kalça arasında tam ortaya gelir

35. Baş ölçülerinde oranla ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Gözler başın tam ortasında yer alır
- b) İki göz arası bir göz uzunluğu kadardır
- c) Karşıdan bakıldığında göz ile kulak arası iki göz genişliğine eşittir
- d) Karşıdan bakıldığında kulak, burun hizasında ve burun büyüklüğündedir
- e) Baş hangi açıdan görünürse görünsün kulak ölçüsü aynı yerdedir

36. Baş ölçüsü ile ilgili oran konusunda aşağıdaki ifadelerden hangisi söylenemez ?

- a) Önden bakıldığında başın yüksekliği üç buçuk birimdir
- b) Ağız genişliği iki göz bebeği arası kadardır
- c) Ağız, burunla çene arasındaki uzunluk üç parçaya bölündüğünde burundan itibaren ilk parçanın bittiği yerdedir
- d) Başın değişik yerlerden görünüş ölçüleri aynıdır
- e) Alınla, burun, burunla çene arası aynı uzunluktadır

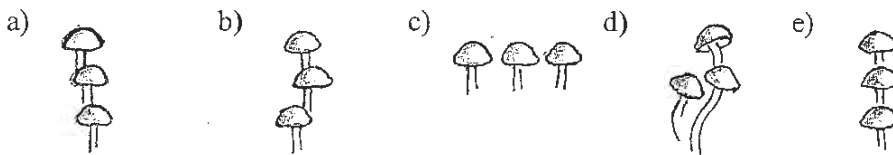
37. Çizgime yeni başladığında, çizgi ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Kalem doğru tutmayı öğrenmek iyi çizgi çizmeyi sağlar
- b) Çizime başlarken, eli titremekten kurtarabilmek için, çizgi çalışmaları yapılmalıdır
- c) Önce çeşitli yönlerde düzgün çizgiler çizilmelidir
- d) Eğri ve yuvarlaklara düz çizgilerden sonra yer verilmelidir
- e) Çizgi alıştırmaları yaparken sadece parmak kullanılmalıdır

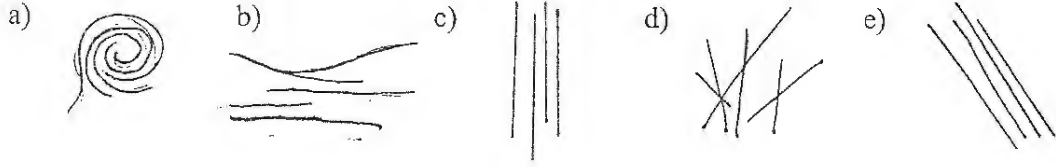
38. Objeye üzerinde ölçü alırken, aşağıdaki ifadelerden hangisi söylenemez?

- a) Ölçülecek objeye doğru kol, tam gergin uzatılır
- b) Bir göz kapatılarak eldeki kalem şeklin tam tepesinden, alt kısmına kadar ölçülerek işaretlenir
- c) Kalem yatay tutularak objenin kenar sınırı ölçülür, kalemdeki fark en ve boy arasındaki oranı verir
- d) Objeye üzerinde alınan birim, diğer kısımlara uyarlanır
- e) Yer değiştirilse bile kalem üzerindeki aynı ölçü geçerlidir

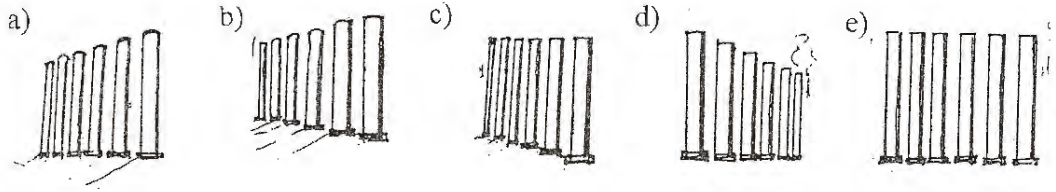
39. Çizgi, şekil, ritim, oran düzenlemesi en ideal olan şekil aşağıdakilerden hangisidir?



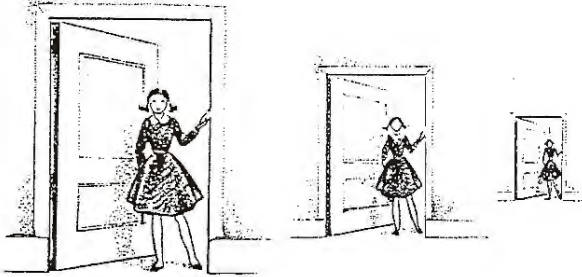
40. Çizgide durağan, sükunet, rahatlık ifadesi aşağıdakilerden hangisinde vardır?



41. En iyi perspektif düzen aşağıdaki resimlerin hangisinde görülmektedir?

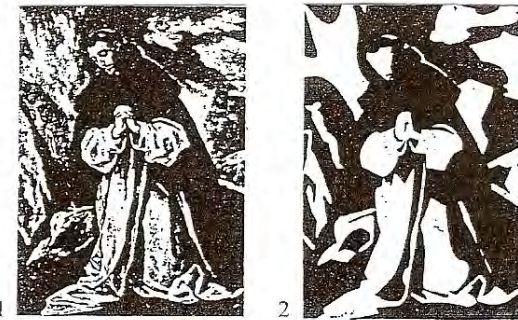


42. Görülen resim aşağıdaki kavramlardan hangisini anlatmaktadır?



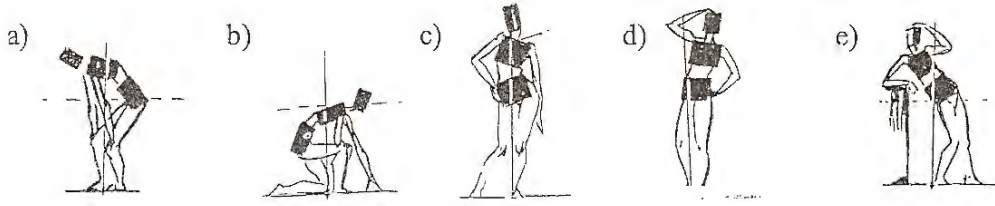
- a) Abartı (rakursi)
- b) Oda içi (enteriyör)
- c) Perspektif
- d) Peyzaj
- e) Figür

43. İkinci resimde görülen leke dağılımı aşağıdakilerden hangisini ifade etmektedir?



- a) Işık-gölge
- b) Açık-koyu
- c) Çizgisel ifade
- d) Modle etme
- e) Rakursi

44. Aşağıdaki krokilerden eksene göre dengesiz duran hangisidir?



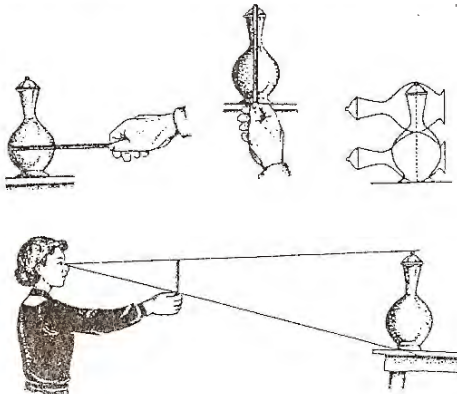
45. Aşağıdaki kompozisyonlardan hangisi 'açık kompozisyon'dur?



46. Aşağıdaki çizimlerden hangisi hareketsizdir?

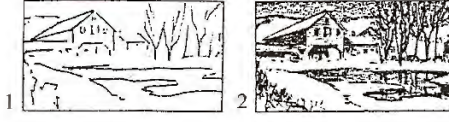


47. Aşağıdaki resimde anlatılmak istenen konu nedir?



- a) Perspektif
- b) Natürmort
- c) Ölçü-oran-orantı
- d) Modle etme
- e) Görme

48. Aşağıdaki resimlerden birinci resim, ikincisine göre neyi ifade etmektedir?

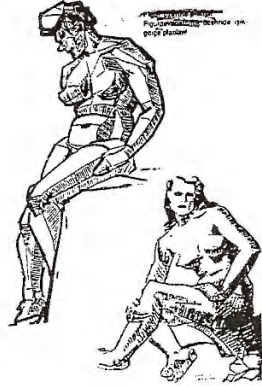


- a) Eskiz
- b) Kroki
- c) Egzersiz
- d) Plan
- e) Perspektif

49. En dengeli kompozisyon aşağıdakilerden hangisidir?



50. Aşağıdaki resimler desende neyi ifade etmektedir?



- a) Figür üzerinde planlar
- b) Figür üzerinde çizgi çalışması
- c) Figür üzerinde leke çalışması
- d) Figür üzerinde rakursi
- e) Figür üzerinde deformasyon

07.11.2006
21.11.2006

**EK-3 YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI UYGULAMA
YÖNERGESİ**

Gözlenen Etkinlikler			28.11.2006	05.12.2006	12.12.2006	19.12.2006	26.12.2006
1. Öğrencilerin gruplara ayrılması (en az iki, en çok altı kişi)	X	X	X	X	X	X	X
2. Öğrenme ortamının düzenlenmesi	X	X	X	X	X	X	X
3. Öğrenme ortamında öğrencilerin yararlanabileceği kaynakların, öğretim materyallerinin bulundurulması.	X	X	X	X	X	X	X
4. Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgileriyle bağlantı kurarak yapılandırmasına olanak sağlanması.	X	-	X	X	X	X	X
5.Derslerden önce işlenecek konuya ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması ve öğrencilerin bakış açılarının saptanması.	X	X	X	X	X	X	X
6.Konu ile ilgili soruların problem durumlarının çözümü için öğrencilerin ilgili kaynaklara yönlendirilmesi ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi için yeterli sürenin verilmesi.	X	X	X	X	X	X	X
7. Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenle iş birliği içerisinde çalışmalarının sağlanması.	X	X	X	X	X	X	X
8. Öğretmenin öğrenme sürecinde “karşılaştır”, “belirle”, “çözümle”, “tahmin et”, “oluştur” gibi ifadeleri kullanması .	-	X	X	X	X	X	X
9.Öğrencilerin kendi bakış açılarını sahiplenmesine ve ifade etmesine olanak sağlayacak bir sınıf ortamı oluşturulması.	X	X	X	X	X	X	X
10. Öğrencilere olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlayacak açık uçlu, düşündürücü ve merak uyandırıcı sorular yöneltilmesi.	X	-	X	X	X	X	X
11. Öğrencinin elde ettiği bilgiler ile gerçek yaşam arasında bağ kurmasına olanak sağlanması.	-	X	X	X	X	X	X
12. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerinin sağlanması.	X	X	X	X	X	X	X

EK – 4 DESEN DERSİ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME UYGULAMA PLANLARI

Uygulama planı (Aşan ve Güneş, 2000), (Nakiboğlu ve Bülbül, 2000)'ün çalışmaları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Çalışmada, yapılandırmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden birisi olan küçük grupla öğrenme (Erden, 1988, s.59), (Yaşar, 1992, s.72), (Sümbül,1995, s.18) yöntemi uygulanmıştır.

I ve II. Hafta

Konu: Çizgi ve çizgi çeşitleri

Birinci Aşama:

Öğretmen, Paul Klee'nin “desen, bir çizgiyle yürüyüşe çıkmaktır” sözünü öğrencilere yönelterek, sanatçının bu sözle ne demek istediğini sorar. Sorunun öğrencinin zihninde uyanmasını sağlar. Öğrencilerin çizgi konusu ile ilgili görüşlerini alır ve bakış açılarını saptar. Öğrenciyi önceki bilgilerini de kullanarak soru sormaya ve tartışmaya yönlendirir.

Öğrenci Etkinlikleri:

Çizginin tanımını yapmak ve çizgi kavramı üzerinde tartışmak.

Çizgi ile düşünmek ne demektir?

Çizgi neden önemlidir? Yakın çevrenizden çizgi örnekleri verebilir misiniz?

Çizgiyle ilgili terimleri söyleme.

Çizgi çeşitlerini söyleme.

Çizgilerin etkilerini söylemek, tartışmak.

Yatay çizgiler neyi ifade eder?

Hangi eklemlerimizi kullanarak çizgi çalışmaları yapabiliriz?

Işık gölge çizgiyle nasıl ifade edilir?

Çizgilerle hacim nasıl kazandırılır?

Bildikleri güzel ve anlamlı sanatçı sözlerini söyleme ve tartışma.

Öğretmen, öğrencilere soru sorar. Öğrencileri ‘eğer’li sorulara teşvik eder. Öğrencilerin algılamalarındaki farklılıklara neden olan durumları belirler. Öğrencilerin soru sorma ve

EK-4 devam

tartışma sırasında kendi yöntemlerini kullanmalarını sağlar ve sağlıklı iletişim ortamı oluşturarak öğrencilerin farklı fikirlerini destekler. Yönlendiricilik yaparak öğrencileri tartışmaya motive eder ve taraf olmaz. Her türlü fikre açık olur. Tartışma sonunda varılan tüm fikirleri toparlar ve açıklar.

İkinci Aşama: Küçük Grup Çalışması

Öğrenciler kendi isteklerine göre rast gele beşer kişilik gruplara ayrılırlar. Konuyu incelemek ve araştırmak üzere çalışırlar. Grup sunumlarına katkı sağlayacak teknoloji olanaklarını (projeksiyon, bilgisayar...) kullanırlar.

Öğrenci Etkinlikleri:

Grup içi görev dağılımı yapmak (grupun her üyesi alt konunun bir bölümünü alır).

Konuları tartışma.

Konuları ile ilgili soru hazırlamak.

Sınıfta oluşturulan kütüphanedeki ilgili kaynakları inceleyerek gerekli bilgileri toplamak

Konu ile ilgili cd izlemek

İnternet yolu ile bilgi toplamak

(Araştırma ders dışında da devam eder).

Öğretmen grup etkinliklerinde rehber konumunda yer alır ve öğrencilerin grup içi etkileşimde bulunmalarını sağlar.

III. Aşama: Paylaşma ve Tartışma

Bu aşamada, öğretmen elde edilen bilgilerin paylaşılması için sınıf ortamını düzenler.

Öğrenci Etkinlikleri:

Elde edilen bilgileri sınıfa sunma.

Sorulan soruların yanıtlarının sınıfça tartışılması.

EK-4 devam

Grupların birbirini eleştirilmesi ve değerlendirmesi.

Uygulamanın (çizimin) yapılması.

Bu aşamada doğrular pekiştirilip yanlışlar düzeltilir. Yapılan eleştiriler doğrultusunda öğrenciler projelerini ve çizimlerini gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yaparlar. Yeni öğrendikleri bilgileri eski, bilgileriyle bağlantı kurarak yapılandırır.

Dördüncü Aşama: Değerlendirme

Çizimlerin öğrencilerin önce kendileri, sonra arkadaşları tarafından değerlendirilmesi.

Günün başarılı çiziminin grup tarafından seçilmesi.

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri ile öğrenciler daha aktif, dersler daha etkileyici, konular daha kalıcı olmaktadır.

Her ders sonunda yeni kazanılan bilginin başka durumlara uygulanması aşaması gerçekleştirilir. Gerekli yerlerde günlük hayatla bağlantılar kurularak veya daha sonra görecekları konularda bu bilgiyi nasıl kullanabilecekleri hatırlatılarak dersler işlenir.

Ders sonlarında eğer daha önceki basamaklarda öğrencilerin belirlenmiş yanlış veya eksik bilgileri varsa bunlar tekrar hatırlatılarak düzeltmeleri sağlanır.

Grup üyelerinin tümünün katılımını sağlamak için öğrenme etkinlikleri herkese tek tek sorumluluk düşecek şekilde yapılandırılır.

Grup çalışması sırasında yer alan tartışmalar da öğrencilerin yüz yüze etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır.

EK-4 devam

III. Hafta:

Konu: Oran-Orantı

Birinci Aşama:

Öğrencilerin işlenen konu ile ilgili ön bilgilerinin açığa çıkarılması amaçlanarak, kendi düşüncelerinin farkında olmaları sağlanır. Öğrencinin ilgisini çekmek ve ön bilgilerini harekete geçirmek için “sizce baş insan vücudunun kaçta kaçtır? ” sorusu sorularak öğrenci görüşleri alınır. Konu ile ilgili ne düşündükleri, niçin böyle düşündükleri, nasıl bu sonuca ulaştıkları sorulur.

Öğrenci Etkinlikleri:

Oran-orantı ile ilgili kavramları söyleme(proporsiyon, parça-bütün ilişkisi, yön, açı, hareket, boşluk-doluluk, ritim).

Oran-orantı desen çiziminde neden önemlidir?

Görsel beceri kavramını açıklamak.

Desen çiziminde oran-orantıyı kullanmanın gerekliliği hakkında tartışmak

Canlı modeli inceleyerek ölçüleri ve yönleri belirlemek.

Küçük ölçüleri büyük ölçüler arasında aramak.

Modelin parçaları arasında karşılaştırmalar yapmak.

Modelden alınan ölçülerin yüzeye nasıl aktarıldığını tartışmak.

Canlı ve cansız doğa çizimlerinde ölçülendirme prensiplerini söylemek, göstermek ve uygulamak.

İkinci Aşama: Küçük Grup Çalışması

Öğrenciler kendi isteklerine göre rast gele beşer kişilik gruplara ayrılırlar. Konuyu incelemek ve araştırmak üzere çalışırlar. Sunumlarına katkı sağlayacak her türlü araçtan yararlanırlar.

Öğrenci Etkinlikleri:

Grup içi görev ve konu dağılımı yapmak.

Konu ile ilgili soru hazırlamak.

EK-4 devam

Kütüphaneden ve teknolojiden yararlanarak gerekli bilgileri toplamak.

Materyal ve düşünceleri paylaşmak.

Grup üyelerinin kendi aralarında tartışarak ortak görüşlere varması.

Bireysel yapılan çalışmalar birleştirilerek grup üretimine katkı sağlanır.

Arkadaşların birbirine yardım etmesi, pasif öğrencilerin de başarımlarına yardım edilmesi.

Konu ile ilgili sanatçı desenlerini incelemek.

Öğretmen dolaşarak yardıma gereksinim duyanlara yardımcı olur.

Üçüncü Aşama: Paylaşma ve Tartışma

Öğrenci Etkinlikleri:

Grup, elde ettiği bilgileri sınıfa sunar.

Gruplar birbirini eleştirir ve değerlendirir.

Canlı modelden desen çalışması, oran-orantıya dikkat edilerek yapılır.

Öğretmen uygulama veya araştırma sırasında herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Hatanın bizzat öğrenci tarafından düzeltilmesine yardımcı olur. Bu aşama, öğrencilerin düşüncelerinin ve mevcut bilgilerinin sorgulandığı, onları başka bilgi ve görüşlerle karşılaştırarak değiştirdiği ya da sabitleştirdiği aşamadır.

Bu aşamada yeni kazanılan bilgilerin uygulanması söz konusudur. Örneğin; öğrenci, oran, ölçü, plan kavramlarının desen eğitimindeki gerekliliğini öğrendikten sonra, canlı modelden çizim yaparken bu kavramları çiziminde kullanır. Bu aşama öğrencilere dersin başı ve sonu arasındaki bilgi değişimlerini gözden geçirme fırsatı verilerek sonlandırılır. Böylece, yeni öğrenilen kavramların pekiştirilmesine olanak verilmiş olunur.

EK-4 devam

Dördüncü Aşama: Değerlendirme

Bu çalışma öğrencilerin kendi yaratıcı etkinliklerinin ortaya çıkmasını ve arkadaşlarıyla olan iletişimini olumlu yönde etkilemiş midir? Öğrenciler daha aktif, ders daha etkileyici, konu daha akıcı hale gelmiş midir? Bu gibi sorular, bireysel farklılıklar gözetilerek öğrenciler tarafından değerlendirilecektir.

Canlı modelden desen çalışmaları sonlandığında öğrenciler yeni bilgi kazanımlarını çalışmalarına aktarıp aktaramadıklarını görmek için önce kendilerini sonra birbirlerini değerlendirirler.

IV. Hafta

Konu: Portre

Birinci Aşama: Öğrencilerin dikkatinin konuya çekilmesi için bir sanatçının oto portresi gösterilerek onun üzerinde sorular sorulur, tartışılır.

Öğrenci Etkinlikleri:

Sınıftaki herkes birbirinin portresini inceler, tahmini oranlar çıkarmaya çalışır ve konu üzerinde tartışır.

Oto portrenin tanımı yapılır.

Her öğrenci aynada kendi yüzünü inceleyerek karakteristik özelliklerini tanır ve arkadaşlarının karakteristik özelliklerini tanımaya çalışır.

Öğretmen sorular sorarak öğrencileri düşünmeye ve yorumlamaya yöneltir.

İkinci Aşama: Küçük Grup Çalışması

Öğrenci Etkinlikleri:

İkişer kişilik gruplar, belirlenen ana konunun alt konularından birini seçerek araştırırlar.

Grubun her üyesi alt konunun bir bölümünü alır.

Kendi grup arkadaşlarıyla tartışır.

Sınıfta sunum yaparlar.

Gerekli durumlarda öğretmen de grubun bir üyesiymiş gibi gruba dahil olur.

Üçüncü Aşama: Paylaşma ve Tartışma

Öğrenci Etkinlikleri:

Grup üyeleri konularını diğer arkadaşlarına (sınıfa) sunar.

Konuları ile ilgili gelen soruları cevaplandırır.

Grup tartışmaları yapılır.

Konunun uygulaması yani çizimi, öğrenilenler göz önünde bulundurularak yapılır.

Öğrenilenler pekiştirilir.

Dördüncü Aşama: Değerlendirme:

Sergileme ve ödüllendirme grup üyeleri tarafından belirlenir.

Öğrenciler, sunuyu değerlendirirler.

Öğrenciler çizimlerini kendi kendilerini ve birbirlerini eleştirerek değerlendirirler.

V. Hafta:

Konu: Plan Kavramı

Birinci Aşama:

“ Plan desen çiziminde neden önemlidir?” sorusu ile dikkatin konuya çekilmesi sağlanır.

Öğrenci Etkinlikleri:

Bir çizimde farklı plan değerleri nasıl sağlanır? Tartışma.

Ön, orta, arka planlar hangi çizgi değerleri ile gerçekleştirilir? Tartışma.

Atölyedeki tors üzerinde planların gösterilmesi.

Geometrik hacimlerde, canlı model çalışmalarında, iç ve dış mekan çalışmalarında plan ilişkilerinin tartışılması.

EK-4 devam

Yukarıdaki sorularla öğrencilerin bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarılır. Bu bilgilerin içindeki yanlış fikirler belirlenir. Öğrencilerin bu konuyu öğrenmeleri için gerekli temel kavramlara ait eksik bilgilerini tamamlamaları, konu ile ilgili varsa yanlış bilgilerin giderilmesi sağlanır.

İkinci Aşama: Küçük Grup Çalışması

Öğrenci Etkinlikleri:

İkişer kişilik gruplar, belirlenen ana konunun alt konularından birini seçerek araştırırlar. Grubun her üyesi alt konunun bir bölümünü alır.

Kendi grup arkadaşlarıyla tartışırlar.

Sınıfta sunum yaparlar.

Konu ile ilgili uygulama yapılır.

Bu aşamada yeni kazanılan bilgilerin uygulanması söz konusudur. Böylece bilgiler pekiştirilmiş olur.

Üçüncü Aşama: Paylaşma ve Tartışma

Öğrenci Etkinlikleri:

Grup üyeleri konularını diğer arkadaşlarına (sınıfa) sunar.

Konuları ile ilgili gelen soruları cevaplandırırlar.

Grup tartışmaları yapılır.

Konunun uygulaması yani çizimi, öğrenilenler göz önünde bulundurularak yapılır.

Öğrenilenler pekiştirilir.

Dördüncü Aşama: Değerlendirme:

Öğrenciler, sunuyu değerlendirirler.

Öğrenciler çizimlerini kendi kendilerine ve birbirlerini eleştirerek değerlendirirler.

EK-4 devam

Tamamlanan çalışmaların değerlendirilmesinde (Estetik, Sanat Tarihi, Uygulama, Eleştiri) sanat eğitiminin temel ilkeleri esas alınır.

Ödüllendirme grup üyeleri tarafından belirlenir.

VI. Hafta:

Konu: Işık-gölge-hacim

Birinci Aşama:

Modle nedir?

Öğrenci Etkinlikleri:

Model fon ilişkisi nasıl kurulur? Tartışma.

Işık- gölge ile çalışan bildikleri sanatçıları söyleme.

Çevresindeki desen çalışmalarını inceleyip fikrini söyleme.

İkinci Aşama: Küçük Grup Çalışması

Öğrenci Etkinlikleri:

Grup içi görev ve konu dağılımı yapmak.

Konu ile ilgili soru hazırlamak.

Kütüphaneden ve teknolojiden yararlanarak gerekli bilgileri toplamak.

Grup üyelerinin kendi aralarında tartışarak ortak görüşlere varması.

Konu ile ilgili sanatçı desenlerini incelemek.

Öğretmen dolaşarak yardıma gereksinim duyanlara yardımcı olur.

Üçüncü Aşama: Paylaşma ve Tartışma

Öğrenci Etkinlikleri:

Grup üyeleri konularını diğer arkadaşlarına (sınıfa) sunar.

Konuları ile ilgili gelen soruları cevaplandırır.

Grup tartışmaları yapılır.

EK-4 devam

Konunun uygulaması yani çizimi, öğrenilenler göz önünde bulundurularak yapılır.

Öğrenilenler pekiştirilir.

Dördüncü Aşama: Değerlendirme:

Öğrenciler, sunuyu değerlendirirler.

Öğrenciler çizimlerini kendi kendilerine ve birbirlerini eleştirerek değerlendirirler.

Tamamlanan çalışmaların değerlendirilmesinde (Estetik, Sanat Tarihi, Uygulama, Eleştiri) sanat eğitiminin temel ilkeleri esas alınır.

Ödüllendirme grup üyeleri tarafından belirlenir.

VII. Hafta:

Konu: Leke

Birinci Aşama:

“Bir kompozisyonda hangi lekeler bulunmalıdır?” sorusu ile dikkatin konuya çekilmesi sağlanır.

Temel kavram ve bilgilerin öğrencilerin zihninde yapılandırılması için görüşler ortaya çıkarması ve öğrencilerin soru sorması sağlanır.

Öğrenci Etkinlikleri:

Bir kompozisyonda bulunması gereken lekeleri söyleme.

Leke en iyi hangi teknikler kullanılarak yapılır? Tartışma.

Leke çalışmasına uygun olabilecek konuları söyleme(karanlıkta kent, karda kuşlar..).

Çeşitli sanatçı çalışmalarının kompozisyon ve leke düzenlerini inceleyerek yorumlarda bulunma.

Atölye içindeki ve birbirleri üzerindeki leke değerlerini söyleme.

Sorularla öğrenciler düşünmeye ve yorumlamaya yöneltilir.

İkinci Aşama: Küçük Grup Çalışması

EK-4 devam

Öğrenci Etkinlikleri:

İkişer kişilik gruplar, belirlenen ana konunun alt konularından birini seçerek araştırırlar.

Grubun her üyesi alt konunun bir bölümünü alır.

Kendi grup arkadaşlarıyla tartışırlar.

Sınıfta sunum yaparlar.

Konu ile ilgili uygulama yapılır.

Böylece yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrencilerin önceki bilgileri kendilerine sorgulatılarak eğer yanlış eksik bilgiler varsa ortaya çıkarılır. Öğrencilerin bu konuyu öğrenmeleri için gerekli temel kavramlara ait eksik bilgilerini tamamlamaları, konu ile ilgili varsa yanlış bilgilerin giderilmesi sağlanır.

Dördüncü Aşama: Değerlendirme:

Öğrenciler, sunuyu değerlendirirler.

Öğrenciler çizimlerini kendi kendilerine ve birbirlerini eleştirerek değerlendirirler.

Tamamlanan çalışmaların değerlendirilmesinde (Estetik, Sanat Tarihi, Uygulama, Eleştiri) sanat eğitiminin temel ilkeleri esas alınır.

Ödüllendirme grup üyeleri tarafından belirlenir.

**EK – 5 DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DESEN BİLGİSİ BAŞARI
TESTİNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	58	1	54
2	70	2	58
3	50	3	52
4	52	4	74
5	52	5	52
6	64	6	66
7	60	7	60
8	62	8	62
9	70	9	52
10	60		

**EK-6. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DESEN BİLGİSİ BAŞARI
TESTİNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	70	1	56
2	78	2	56
3	74	3	52
4	68	4	70
5	70	5	54
6	72	6	68
7	70	7	64
8	72	8	70
9	70	9	62
10	70		

**EK-7. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DESEN ÇİZİM
SINAVINDAN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	34	1	29
2	44	2	51
3	38	3	22
4	47	4	42
5	48	5	30
6	32	6	29
7	39	7	36
8	36	8	33
9	33	9	42
10	27		

**EK-8. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DESEN ÇİZİM
SINAVINDAN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	60	1	49
2	73	2	50
3	65	3	15
4	75	4	68
5	71	5	43
6	65	6	50
7	65	7	51
8	66	8	65
9	61	9	56
10	58		

**EK- 9. DENEY GRUBU DESEN ÇİZİM SINAVI ÖNTEST-SONTEST
ALDIKLARI PUANLARA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI**

Tablo 7. Deney Grubu Çizim Sınavı Öntest-Sontest Aldıkları Puanlara Göre
Karşılaştırılması

Deney Grubu	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Öntest	10	37.8	6.28			
Sontest	10	65.9	5.606	10.06	18	0.000

Tablo 7’deki test sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest çizim sınavı ortalama puanları arasında sontest lehine 28.1 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, deney grubunun öntest ve sontest ortalama puanlarına t testi uygulanmıştır. 18 serbestlik derecesiyle $P < 0.05$ olup, deney grubunun öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

EK-10 DENEY GRUBU DESEN BİLGİSİ BAŞARI TESTİ ÖNTEST-SONTEST ALDIKLARI PUANLARA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Tablo 8. Deney Grubu Desen Başarı Testi Öntest-Sontest Aldıkları Puanlara Göre Karşılaştırılması

Deney Grubu	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Öntest	10	59.8	7.083			
Sontest	10	71.40	2.836	4.807	18	0.000

Tablo 8'deki test sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin desen dersi başarı testi öntest-sontest sınavı ortalama puanları arasında sontest lehine 11.06 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, deney grubunun öntest ve sontest ortalama puanlarına t testi uygulanmıştır. 18 serbestlik derecesiyle $P < 0.05$ olup, deney grubunun öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

EK-11 DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN GÜNLÜKLERİNDEN ÖRNEKLER

09.11.2006

Salı

Bugün ben, ritmi ve ritmi hareketleri konusunda arkadaşlarımla bazı bilgileri paylaştım.

Ritmi resmi beşerreklerdir. Etrafımızda gördüğümüz herşey ritmiyle başlar. Daha sonra hacim kazanır.

Ritmilerin sıklaşması, seyrekleşip, eğrilip, yoğunlaşması sonucunda bir bütünü oluşturmada adına bir kompozisyonu oluşturur.

Ritmilerin sıklığı bekeyi oluşturmaktadır.

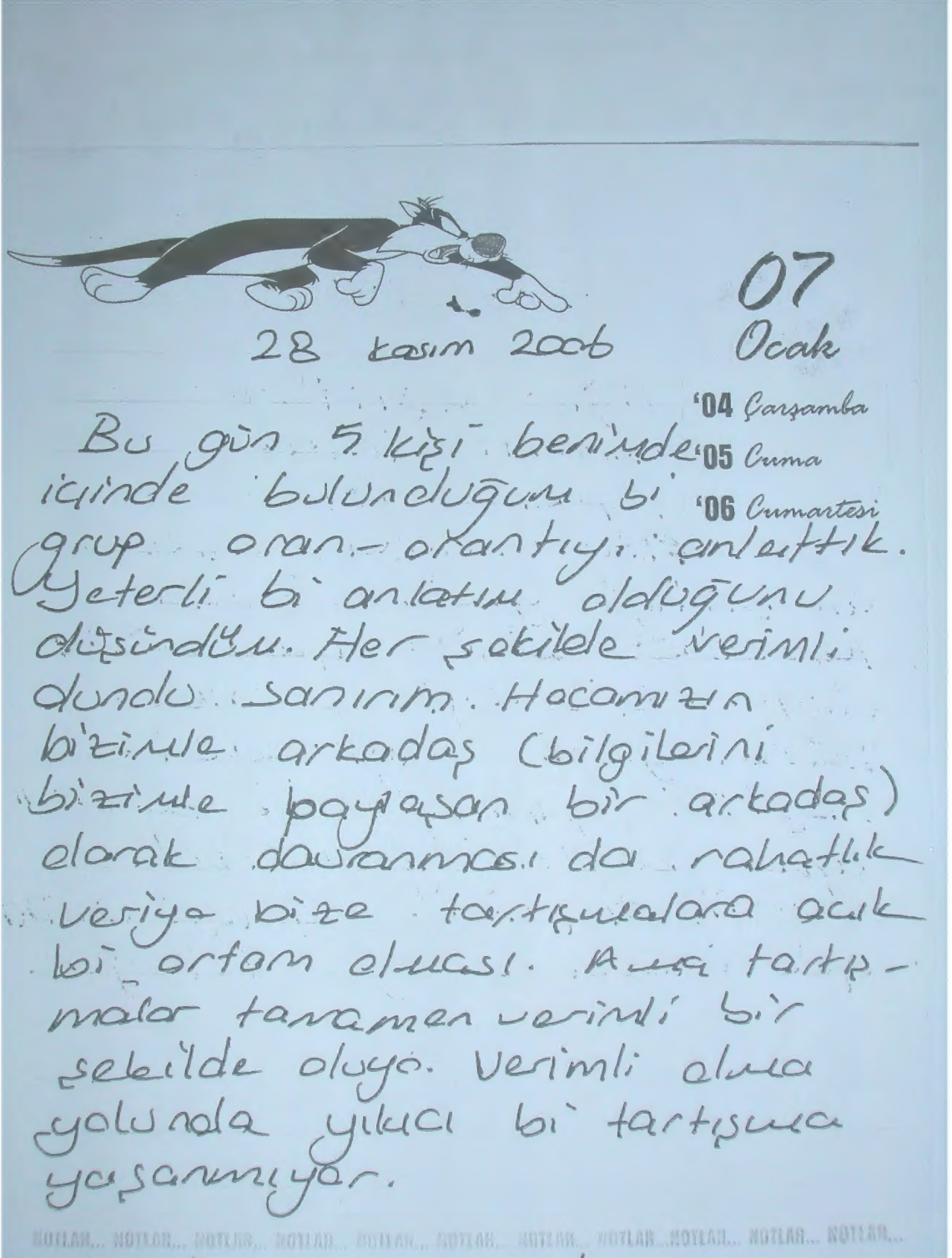
Ben bu konuyu birkaç arkadaşla anlattım. Bu durum grup çalışmasına bakış açısını ve yaklaşımı farklı gözlemlerle incelememize sebep oldu. Görev paylaşımı bize çok şey kattı.

Ayrıca seslendiğiniz bir konuya bir çok kişi ilgi gösteriyor, bir grupta yola çıkınca etrafa bas gözlemlerle bakmadığımızı fark ediyoruz.

Bilmediklerimiz yada yanlış bildiklerimizi doğrulayıp, bazı kaynaklarla zengin bir bilgiye sahip olduk. Araç ve gereçlerin eğitimdeki ciddi rolünde burada ortada birer Malzeme etkililiği öğrenmeyi doğurmuyor. Bu yetersizlik varsa giderilmeli birce.

EK-11 devam

Bu gün son dersimizi de dersiyi uyguladık. Eğer böyle bir program yaparsaydık yaptıklarımızı teorik bir şekilde öğrenmiyorduk. Bence bizim için faydalı olduğuna inandığımız çalışmalar yaptık. Güzel şeyler ortaya çıktı. Sadece çizme ile peşeydi bu ders, bazı şeyleri öğrenmiye bilirdik. Sonuçta hepimiz sanat okulunda okuyoruz ve sanatçı oluyoruz. Sadece çizimin güzel olmasından ziyade iyi şeyler yapmanın yanında kültürel olarak da bazı şeyler öğrenmeliyiz. Bana göre ders sonunda yaptığımız eleştirmelerde çok yararlı oluyor. Hatalarımızı görmüş oluyoruz. Yani bütün bir ders boyunca yaptığımız işlerin eleştirisini ders sonunda yapıyoruz. Ben bu ders stilini çok beğendim gerek grup olarak gerek ders işleyiş şekli olarak bize çok faydalı olduğunu düşünüyorum.



EK-11 devam

12.12.06

Oran orantı dersinden sonra desen çizimi yaptık. İşlediğimiz konunun yararını desenimde fark ettim. Ama desenimin değişmesinin en büyük sebebi dün Afans hocanın desen çiziminden kaynaklandığını sanıyorum. Emeklerimin karşılığını aldım ve birinci oldum. Her kez in oyunun benim desenime olması çok gurur vericiydi. Çok mutlu oldum. Ödülden çok resmimin duvara asılması benim için çok sevindiriciydi. Desen derslerinde hocalarımızın da bizimle birlikte desen çizmesinin çok faydalı olduğunu düşünüyorum

Buğün de değişik şeyler yaptık. Neslihan ile Erdem bize işler-gölgeleri anlattılar. Erdem'de anlattı Herkes çok payırdı. Çünkü Erdem pek ders yapmayı sevmez. Burada bize gösteriyor ki, bu uygulamayı Erdem'e bile sorulabilir, yapın diğer katmanlar. Burada bu uygulamayı başarılı olduğunu göstermektedir.

Şimdiye kadar çizgiyi yaptığımız şekleminizi

Buğün kalemle yaptık. Bunu herkes çok güzel yapıyor. 70x100 yaptık. Çok zevket geçti. Fuzun kalemle taktık taktık ama kalemle... :-)

Kısmi olarak dan Neslihan ile Erdem soruldu.

Konuya da alışıyorlar ama. Ders sonunda yaptığımız eleştiriler, yorumlar oldu da güzel. Herkesin beşerler söylemek bizim öğretmenlerimizde der duy düşünürüm. Yani bizim dersimizde de güzel öğretmenlerimiz görüyor. Burada bir daha dikkatli olmağa şifir.

Yeni bir yöntem uygulamaya başladık. Herkes ders ile ilgili kaynaklar getirdi, hemen başı ucumuzda bir kütüphane oluşturduk. Konuyu

bize sunacak olan grup hazırlıklarını tam yapmış. Projeksiyon aleti ile konularını sundular ve örnekler gösterdiler. Bu yöntemde bizler kendi öğrenmemizden sorumluyuz. Yani bu işi bakiyle yaparsak öğreniriz. Bu şekildeki dersler bende çok gelişme yarattı. Sınıfta arkadaşlığımıza gelişti. Birlikte yaptığımız araştırmalarda bir şey öğrendik. Hocamızda arkadaşça tavırlarıyla bazı sorunları rahat atlattık. Araştırmalarımızda bizler yalnız biraktık. Dikandığımız sorunlarda bize yardımcı oldu.

Yeni yöntemin herkese faydalı olduğunu eminim. Şunu biliyorum bende çok faydalı oldu. Öğrendiklerimizi düşünün sonrasında denemeye başlıyorduk. Bu da onladığımızı hayata geçirmekte bize bir fırsat oluyordu. Bu şekilde yeni bilgiler pekizmiş oldu.

Örneğin ben leke yapmayı severim ama yeni yöntemle çizgisel yapmayı da sevdim. İnsan beceremediği ve anlayamadığı şeyden nefret eder. Bende çizgisel çalışmayaktan nefret ederdim. Neşer nasıl yapmam gerektiğini bilmiyordum. Bu yöntem bana nasıl yapacağımı kolaylıkla öğretti.

Selma hocamız sayesinde öğretmenlerin öğrencilerle arkadaş olabildiğini ve bunun ne kadar faydalı olduğunu gördüm.

26.12.06

Bugün sanat içerisinde en sevmediğim konudayım Lavi tekniği. Arkadaşlarımız konuyu güzel bir şekilde anlattılar. Lavi hakkında bizi bilgilendirdiler ardından uygulamaya geçtik. Lavi de pek yetenekli olduğum söylenemez. Elimden geldiğince yapmaya çalıştım. Çalışma ortamımız çok güzel her kezın görüşleri alınıyor derslerde. Bu grup öğretiminin faydalarını fazlasıyla gördük. Atölyede arkadaşlarımız her esya mevcut. Bunda sıkıntı çekmeden ders işlemenizi sağlıyor. Sınıf ortamı çok güzel bir iki kişi dışında gruplanma ortamında olmaması da sevindirici. Öğretmenimiz bize bir arkadaş gibi yaklaştığı için onunla daha rahat konuşup, derdimizi siktirtilimizi söyleyebiliyoruz. Sevdiğim saygılı öğretmenlerden bir tanesi. Bana verilen sorumluluklarımı yaptığımı inanıyorum. Sınıf ortamında iletişimin fena değil.

28/11/2006

Bu haftaki konumuz oran oranlığı. Sağ olsun arkadaşlar güzel anlattı. Ders slayt gösterisi olarak duvara yansıtılarak anlatıldı. Kadın, Erkek ve Çocuk vücutlarının oranlarını gördük. Hepsini bir birinden farklıydı. Bizde benim pek bilmediğim bir konuyu yani Altın oranı anlattılar. Bu gün daha iyi kavradım denebilir.

Daha sonra her hafta olduğu gibi gördüklerimizi modelde çizerek deredik. Gezel olarak güzel işler ortaya çıktı. Ve haftanın resmi Arzu'nunki seçildi. Günkü oran olarak daha güzel olduğu kanaatine vardık.

Bayan modelin vücut ölçüleri erkek modellerden farklı olduğu için haftaya bayan model çizicem. Çünkü bu hafta Erkek model çizdik.

Bu derste kendimi diğer derslere göre daha rahat hissediyorum. Çünkü her şeyi biz yapıyoruz. Tabii hocanın yardımıyla.

EK-12. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖNTEST-SONTEST DESEN ÇİZİM ÖRNEKLERİ



D-2 Öntest çizim



D-2 Sontest çizim



D-3 Öntest çizim



D-3 Sontest çizim

EK-12 devam



D-4 Öntest çizim



D-4 Sontest çizim



D-5 Öntest çizim



D-5 Sontest çizim

EK-12 devam



D-7 Öntest çizim



D-7 Sontest çizim



D-8 Öntest çizim



D-8 Sontest çizim

EK-12 devam



D-9 Öntest çizim



D-9 Sontest çizim



D-10 Öntest çizim



D-10 Sontest çizim

EK-13. KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖNTEST-SONTEST DESEN ÇİZİM ÖRNEKLERİ



D-2 Öntest çizim



D-2 Sontest çizim



D-4 Öntest çizim



D-4 Sontest çizim

EK-13 devam



D-16 Öntest çizim



D-16 Sontest çizim



D-16 Öntest çizim

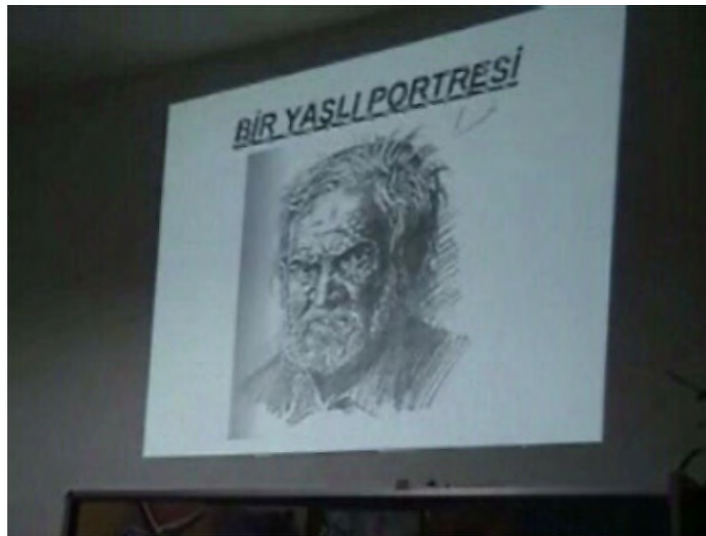


D-16 Sontest çizim

**EK-14. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMALAR SIRASINDAKİ
GÖRÜNTÜLERİNDEN ÖRNEKLER**



EK-14. devam



EK-14. devam



EK-14. devam



EK-14. devam



EK-14. devam



EK-14. devam



EK-14. devam



EK-14. devam



**EK-15. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN UYGULAMALAR
SIRASINDAKİ DESEN ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER**



EK-15. devam



EK-15. devam



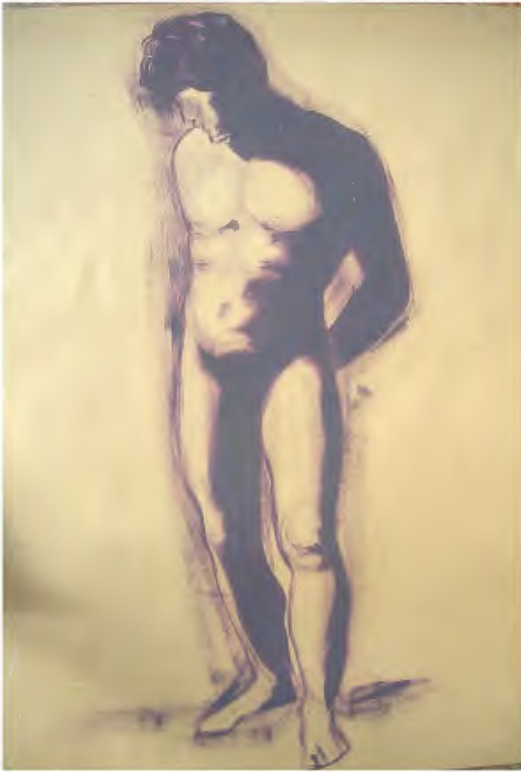
EK-15. devam



EK-15. devam



EK-15. devam



EK – 16 DESEN BİLGİSİ BAŞARI TESTİ CEVAP ANAHTARI

- 1- c
- 2- b
- 3- b
- 4- d
- 5- c
- 6- b
- 7- c
- 8- a
- 9- b
- 10- a
- 11- b
- 12- c
- 13- c
- 14- b
- 15- c
- 16- a
- 17- b
- 18- a
- 19- d
- 20- b
- 21- c
- 22- d
- 23- a
- 24- d
- 25- a
- 26- c
- 27- d
- 28- e
- 29- d
- 30- a
- 31- c

32- b
33- b
34- b
35- c
36- d
37- e
38- e
39- d
40- b
41- b
42- c
43- b
44- d
45- c
46- a
47- c
48- b
49- b
50- a

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Kamile. **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003.

_____. **İşbirliğine dayalı Öğrenme Kuram-Araştırma-Uygulama**. Malatya : Uğurel Matbaası, 1992.

Akpınar, Süleyman. “ İş ve Teknik Eğitimi Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkililiği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Aksoy, Şeniz. “Öğretmen Yetiştirmede Anasanat Atölye Derslerinin Çağdaştırılmasının Gerekliliği ve Çağdaş Eğitim Modeli Üzerine Öneriler,” Türkiye’de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumuna sunulan bildiri. Ankara: 8-9-10 Mayıs 2002.

Aşan, Aşkın ve Gönül Güneş. “Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği”. Milli Eğitim. 147, 2000.

İnternet Adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/aasan.doc> Erişim Tarihi: 16.03.2007

Atalayer, Faruk. **Temel Sanat Öğeleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1994.

Artut, Kazım. **Sanat Eğitimi**. Ankara: Anı Yayınları, 2004.

Berger, John. **Görme Biçimleri**. İstanbul: Metis Yayınları, 1999.

Berk, Nurullah. **Resim Bilgisi**. İstanbul: Varlık Yayınları, 1972.

Bigalı, Şeref. **Resim Sanatı**. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1999.

“Brooks, J. ve M. Brooks. **The Case for Constructivist Classroom**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993”. Şefik Yaşar. “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, 1-2: 68-75, 1998, s.69’deki alıntı.

Büyükkaragöz, Savaş ve Cuma Çivi.”**Genel Öğretim Metotları**”. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları,1997.

Demirel, Özcan. **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1999

_____ . “ Öğretimde Yeni Yaklaşımlar “**Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Editör : Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2001, ss.123-142.

Deryakulu, Deniz. “Yapıcı Öğrenme”, **Sınıfta Demokrasi**. Editör: Ali Şimşek. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 2000, ss. 53-77.

Deveci, Handan. **Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına , Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2003.

Dinçer, Murat. “Yedinci Sınıf Fen Bilgisi Kuvvet Konusu İle İlgili Yapısalcı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Başarıları, Kavram Yanılgıları, Kavram Kalıcılığı ve Öğrenme Sürecine Bakış Açıkları Üzerindeki Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Eggen, Paul and Don Kauchak. **Educational Psychology**. New Jersey: Merrill,Imprint of Prentice Hall, 1997.

Ekiz, Durmuş. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş** (Nitel Nicel ve Eleştirel Kuram ve Metodolojileri). Ankara : Anı Yayıncılık, 2003.

Erdem, Eda ve Özcan Demirel. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23:81-87, 2002.

Erden, Münire. ”Öğrenciler Arasındaki İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri”, Eğitim ve Bilim, cilt:12, sayı:68, 1988.

Ersoy, Ayla. **Canlı Modelin Sanat Eğitimindeki Yeri Panelleri ve Sergisi**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2006.

Ertekin, Bülent. Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretimi Üzerindeki Etkileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Erzen, J. N. Soyut Sanat. **Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi**. Cilt: 3, s.1689. İstanbul: YEM Yayınları, 1997.

Gençaydın, Zafer. **Sanat Eğitimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları, 1993.

_____ . “Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri” Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları” Türk Eğitim Derneği VIII. Öğretim Toplantısında sunulan bildiri Ankara: 10-11 Mayıs 1990.

Gökaydın, Nevide. **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1998.

Gökçe, Nurdan Karasu ve Nazım Mehmet. **Desen Teknik ve Malzemeleri**. Kayseri: Netform Matbaacılık, 2007.

Güneş, Firdevs. **Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2007.

İmamoğlu, Gülten. “Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Bölümlerinde Desen Dersinin Sorunlarına Yönelik Bir Araştırma” **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5, 2: 261-270, 2004.

Kabaş, Özer. **Güzel Sanatlar Eğitiminde Temel Tasarım ve Temel Desen Dersinin Yöntemli Bir Uygulama Çalışması**. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, 1990.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma Teknikleri**. Ankara : Tekışık Web Ofset Tesisleri, 1998.

Karadeniz, Şirin. ”İşbirliğine Dayalı Öğrenme”. İnternet Adresi: http://www.bote.gazi.edu.tr/bote_abd/ofd/94/dokumanlar/isbirligi.ppt. Erişim Tarihi:13.02.2007

Kırıçoğlu, Olcay Tekin. **Sanatta Eğitim**. Ankara: Demircioğlu Matbaa, 1991.

Koç, Gürcü. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Koç, Gürcü ve Melek Demirel. “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 27:174-180, 2004.

Kurtuluş, Yıldız.”Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme (Resim-İş derslerinde bireysel çalışmaların yapılandırılmış grup çalışmasıyla desteklenmesi için işbirliğine dayalı öğrenme)” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara : Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Küçüktepe, Coşkun. “Pedagojik Konstruktivist Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Etkinliklerin Öğrenci Başarısına, Kalıcılığına ve Kritik Düşünme Becerisine Etkisi”.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Nakiboğlu, Canan ve Berna Bülbül. “Ortaöğretim Kimya Derslerinde Yapısalcı (Constructivist) Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Çekirdek Kimyası Ünitesinin Öğretimi. **BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 2000.2 (1).

Namlu, Ayşen Gürcan. “Fen Öğretiminde Bilgisayar Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

Özer, Özlem. “İşbirliğine dayalı Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi”.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Özkan, Betül. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkililiği”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Özsoy, Vedat. **Görsel Sanatlar Eğitimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Pekmezci, Hasan. **Desen**. Ankara: MEB Yayınları, 2001.

Perkins, D. The many faces of constructivism. **Educational Leadership**. 57 (3), 7-11,1999.

Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci**. Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Sağlam, Mümtaz. **Canlı Modelin Sanat Eğitimindeki Yeri Panelleri ve Sergisi.**
İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2006.

Sucuoğlu, Hale. “İşbirliğine dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirliğine dayalı Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri”,Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Susar, Fatma.” İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirliğine dayalı Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka alanları Üzerindeki Etkileri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Sümbül, Sedat.” Fen Öğretiminde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.

Şaşan, Hasan H. “Yapılandırmacı Öğrenme” , **Yaşadıkça Eğitim.** 74-75, 49-52, 2002.
İnternet Adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc>.
Erişim Tarihi: 15.03.2007.

Tepecik, Adnan. **Desen.** İstanbul:YA-PA Yayın, 2003.

_____. “ Sanat Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmede Üç Alan Kavramı” Türkiye’de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumuna sunulan bildiri.G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi. Ankara: 8-9-10 Mayıs 2002.

Turani, Adnan. **Sanat Terimleri Sözlüğü.** İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.

Yaşar, Şefik. Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1993.

_____.“Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 1-2: ss.68-75, 1998.

_____. “Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:5, sayı:1-2, ss.69-77, 1992.

_____.”Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Grupla Öğretim Yönteminin Etkililiği” Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt 2, Adana : Çukurova Üniversitesi Basımevi, 1994, ss.431-439.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara : Seçkin Yayıncılık, 2005.

Yılmaz, Hasan ve Ali Murat Sünbül. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Konya: Çizgi Kitabevi, 2004.

Yılmaz, Ali. “İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metod”, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:150, 2001.

İnternet Adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yilmaz.htm>.

Erişim Tarihi: 14.11.2006

Yolcu, Enver. **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara : Nobel Yayıncılık, 2004.

RESİMLER KAYNAKÇASI

- Resim 1. **Leonardo da Vinci – Vitruvius Adamı:** Buchholz, Elke Linda. (2005), **Leonardo da Vinci**. Mini Sanat Dizisi, Literatür Yayınları, s.26.
- Resim 2. **Vincent Van Gogh – Oturan Köylü Kadın :** Beaujean, Dieter. (2005), **Van Gogh**. Mini Sanat Dizisi, Literatür Yayınları, s.20.
- Resim 3 **Toulouse Lautrec- Obur Kız ve Yılan Adam** Felbinger, Udo. (2005), **Toulouse Lautrec**. Mini Sanat Dizisi. Literatür Yayınları, s.42.
- Resim 4 **Picasso- Avignon’lu Kızlar İçin Çalışma :** Buchholz, Elke Linda ve Beate Zimmermann. (2005), **Pablo Picasso**. Mini Sanat Dizisi, Literatür Yayınları, s.36.
- Resim 5 **Altamira- Eskitaşçağı:** Turani, Adnan. (1980), **Sanat Tarihi Ansiklopedisi**. İstanbul: BateşYayınları, cilt 1, s.10.
- Resim 6 **Claude Monet- Bir ağaç çalışması:** Zeidler, Birgit. (2005), **Monet**. Mini Sanat Dizisi, Literatür Yayınları, s.13.
- Resim 7 **Renato Guttuso-Tartışma:** Lynton, Norbert. (1991), **Modern Sanatın Öyküsü**. İstanbul : Remzi Kitabevi Yayınları, 2. basım, s.275.
- Resim 8 **George Grosz - Sabah Saat Beşte** Lynton, Norbert. (1991), **Modern Sanatın Öyküsü**. İstanbul : Remzi Kitabevi Yayınları, 2. basım, s.142
- Resim 9 **Sanat Tarihi Ansiklopedisi**. (1981), Görsel Yayınlar, cilt:2, s.334.
- Resim10 **Giotto – Gotik Resim Ayrıntı:** Bigalı, Şeref. (1999), **Resim Sanatı**. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, s.200.
- Resim11 **Michelangelo – Figür Eskizi:** Gökçe, Nurdan Karasu ve Nazım Mehmet(2007), **Desen Teknik ve Malzemeleri**. Kayseri: Netform Matbaacılık, s.96.
- Resim 12 **Rembrandt – Oklu Kadın:** Wölfflin, Heinrich.(1985), **Sanat Tarihinin Temel Kavramları**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2. basım, s.255
- Resim13 **İngres- Odalık:** Turani, Adnan. (1980), **Sanat Tarihi Ansiklopedisi**. İstanbul: Bateş Yayınları, cilt 2, s.26.
- Resim14 **Andre Derain:** <http://artchive.com/artchive/D/derain/bathers.jpg.html>
- Resim15 **Goya – Kapris :Krausseş Anna Carda.** (2005), **Rönesanstan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü**. Literatür Yayınları, s.54.
- Resim16 **Millet – Akşam Çanı:** Beaujean, Dieter. (2005), **Van Gogh**. Mini Sanat Dizisi, Literatür Yayınları, s.18.

- Resim 17 **Degas – Pabucunu Bağlayan Balerin:** Cantürk, Fikri. (1993). **Plastik Sanatlarda Temel Sorunlar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.26
- Resim 18 **Munch – Çılgık:** Gombrich, E. H. (1986), **Sanatın Öyküsü**. İstanbul: Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık, 3. Basım, s.449.
- Resim19 **Seurat – Desen:** Bigalı, Şeref. (1999) **Resim Sanatı**. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, s.198.
- Resim 20 **Matisse – Dans :** Essers, Volkmar. (1996), **Matisse**. Köln: Taschen, s.28.
- Resim 21 **G. Balla – Tasmalı Köpek :** Özüdoğru, Şerife. (1993), **Sanat Tarihi**. Eskişehir: AÖF Yayınları, s.52.
- Resim 22 **Marcel Duchamp- Merdivenden İnen Çıplak:** Ragon, Michel. (1987), **Modern Sanat**. İstanbul : Cem Yayınevi, s.182.
- Resim 23 **Picasso – Üç Dansçı:** Lynton, Norbert. (1991), **Modern Sanatın Öyküsü**. İstanbul : Remzi Kitabevi Yayınları, 2. basım, s.187.
- Resim 24 **Salvador Dali – Leda Atomica:** Weyerly, Frank. (2005), **Salvador Dali**. Mini Sanat Dizisi.Literatür Yayınları, s.63.
- Resim 25 **Piet Mondrian - Gri Çizgili Elmas:** Lynton, Norbert. (1991), **Modern Sanatın Öyküsü**. İstanbul : Remzi Kitabevi Yayınları, 2. basım, s.77.
- Resim 26 **Oya Kınıklı – Desen :** Kınıklı, Oya. (1983), **Meteksan Desen Yarışması Katoloğu**.
- Resim 27 **Mustafa Ayaz – Desen:** Ayaz, Mustafa (1974), **Katolog**.
- Resim 28 **Halil Akdeniz – Desen:** Akdeniz, Halil.(1986), **Desen Sergisi Katoloğu**. İzmir: Yapı ve Kredi Bankası.
- Resim 29 **Gromaire – Desen :** Cantürk, Fikri. (1993), **Plastik Sanatlarda Temel Sorunlar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.25.
- Resim 30 **Van Gogh – Manzara:**
http://artblog.net/publications/2005/12/van_gogh/images/083_Rocks_Trees_Montmajour_.jpg
- Resim 31 **Seurat – Desen:** **Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi**.(1997), İstanbul:Yem Yayın, s.1648.
- Resim 32 **Picasso – Muleta ile Oyun:** Buchholz, Elke Linda ve Beate Zimmermann. (2005), **Pablo Picasso**. Mini Sanat Dizisi, Literatür Yayınları, s.84.
- Resim 33 **Adnan Tepecik – Tors :**Tepecik, Adnan. (2003), **Desen**. İstanbul:YA-PA Yayın, s.13.

- Resim 34 **Picasso – Dört Bale Dansçısı** : Cantürk, Fikri.(1993), **Plastik Sanatlarda Temel Sorunlar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.17.
- Resim 35 **Bonnard – Ayakta Duran Çıplak**: Lynton, Norbert. (1991), **Modern Sanatın Öyküsü**. İstanbul : Remzi Kitabevi Yayınları, 2. basım, s.208.
- Resim 36 **Delacroix- Halka Önderlik Eden Özgürlük**: <http://www.google.com.tr/search?hl=tr&q=delacroix&btnG=Google%27da+Ara&meta=>
- Resim 37 **Kauffer – Göç Eden Kuşlar** : Çağlarca, Sadettin. (1999), **Resim- Heykel Plastik Ögeler**. İstanbul: İnkılapYayınları, s.54.
- Resim 38 **Çizgi – Nokta Düzenlemesiyle Ritm**: Balcı, Yusuf Baytekin ve Nuran Say. (2003), **Temel Sanat Eğitimi**. İstanbul: Yapa Yayınları, s.12.
- Resim 39 **Nazım Benli – Ağaç**: Bigalı, Şeref. **Resim Sanatı**.(1999) Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, s.105.
- Resim 40 **William Coldstream – Yatan Çıplak** : Lynton, Norbert. (1991), **Modern Sanatın Öyküsü**. İstanbul : Remzi Kitabevi Yayınları, 2. basım, s.286.
- Resim 41 **Hobbema – Milderharnis Yolu**: Turani, Adnan.(1980), **Sanat Tarihi Ansiklopedisi**. İstanbul: Bateş Yayınları, cilt 2, s.15.
- Resim 42 **Leger – Desen** : Etike, Serap. (2001), **Desen**. Ankara: MEB Yayınları, s.19
- Resim 43 **Picasso – Çizgisel Desen** : Buchholz, Elke Linda, Beate Zimmermann. (2005), **Picasso**. Mini Sanat Dizisi, Literatür Yayınları, s.43.
- Resim 44 **Rembrandt – Işık -Gölgeli Desen** http://en.wikipedia.org/wiki/The_Lunch_%28Velazquez%29
- Resim 45 **Klee – Lekeseli Desen**: Etike, Serap. (2001), **Desen**. Ankara: MEB Yayınları, s.121.
- Resim 46 **Paul Cezanne – Desen**: Nonhoff, Nicola.(2005), **Paul Cezanne**. Mini Sanat Dizisi.LiteratürYayınları, s.16.