

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ / YENİ YAKLAŞIMLAR

Yüksek Lisans Tezi

Berna COŞKUN ONAN

Bursa 2005

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ / YENİ YAKLAŞIMLAR

Yüksek Lisans Tezi

Berna COŞKUN ONAN

Danışman: Yard. Doç. Merih ERCAN

Bursa 2005

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Berna COŞKUN ONAN'a ait SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ / YENİ YAKLAŞIMLAR adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

Üye Yrd. Doç. Dr. Bedri YALMAN

İmza

Üye Yrd. Doç. Dr. Rüçhan Özkılıç

İmza

Üye (Danışman) Yrd. Doç. Merih ERCAN

İmza

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ / YENİ YAKLAŞIMLAR

Berna COŞKUN ONAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Sanat eğitiminin amacı, sanatsal olana ulaşmak değildir. Sanatsal olana ulaşmak sanatın amacıdır. Sanat eğitiminin amacı bireye ulaşmaktır. Bu nedenden dolayı sanat eğitimi, bireyin ihtiyacına cevap verecek şekilde oluşturulmalıdır ve uygulanmalıdır. Bireyin ihtiyacına cevap verecek bir program oluşturmak, bireyi iyi tanımakla ve isteklerini bilmekle ilintilidir. Her birey farklı ihtiyaçlara sahiptir ve her program farklı gereksinimlere karşılık verebilir. Sanat eğitimi programlarında kullanılacak genel sanat dilinin yanında ülke geçmişi, koşulları ve geleneği üzerine kurulurken, ulusal boyutun uluslararası boyutla zenginleştirildiği de hesaba katılırsa, bireylerin ihtiyaçları daha da çeşitlenecektir. Bu bağlamda gün geçtikçe çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarına gereksinimler oluşacaktır.

Bu çalışmanın önemi, bu çağdaş yaklaşımları tetikleyecek özgün arayışları desteklemek ve sanat eğitiminin yaşantımızdaki yerini yüceltecek dünya görüşünü biçimlendirmeye çalışmaktır.

Türkiye’de ve Batı’da sanat eğitimi yöntemlerinin ve yaklaşımlarının gelişimini inceleme yolunu izleyen bu tez, öncelikli olarak sanat eğitimi sorunsalını dünden bugüne ele alarak, dünyada bu yaklaşımların gelişimini etkileyen olayları; beyin araştırmalarını ve Gardner’ın Çoklu Zeka Kuramını ele alarak bu yaklaşımlara hangi aşamalardan gelindiğini ortaya koyuyor. Türkiye’de ve Batı’da Sanat Eğitimi Kongrelerinde alınan kararlar ve tarih boyunca meydana gelen değişimler incelenmiş, daha önceleri kullanılan ve halen kullanılmakta olan geleneksel sanat eğitimi yöntemleri bir başlık altında toplanmıştır. ABD’de hazırlanan sanat eğitimi eğitim programlarının takip edilmesi, sanat eğitimi yaklaşımlarıyla ilişkili literatür taraması, internet ve kütüphane araştırmaları, ABD’de uygulanan bazı örnek uygulamaların incelenmesi gibi yöntemler kullanılarak hazırlanmıştır.

Sonuç olarak bu tezde, süregelen eğitimin doğruluğu ya da yanlışlığı tartışılmak istenmemektedir. Ortaya konmak istenen, sözü edilen yaklaşımların sanat eğitiminin temel bileşeni olduğudur. Amaç, eğitimin bulunduğu noktayı tartışmak ve bununla paralel bir süreç olması gereken sanat eğitiminde çağcıl yaklaşımlara yer açılması gerektiğini ortaya koymaktır.

Danışman: Yard.Doç. Merih ERCAN

Sayfa Sayısı: 152

ABSTRACT
ART INSTRUCTION METHODS / NEW APPROACHES
MS Thesis
Berna Coşkun Onan

The aim of art education is not to reach artistic features. To reach the artistic features is the goal of art. The main objective of art education is to reach the individual. For this reason art education must be formed and applied according to the needs of the individual. Forming the programme, that is suitable for the individual's needs, is related how much we know about that person and his/her desires. Each individual has different needs and each programme is for different needs. While general language programmes, which are used at Art Education programmes, is formed on the basis of country background, conditions and conventions, if the real that national dimension is enhanced with international dimension is taken into account, the individuals' need will vary. Under these circumstances, as the time passes, the needs for contemporary art education approaches will arise.

The importance of this study is to encourage personal investigations which alarms contemporary approaches and to try to shape the word concept which will raise the place of art education in our life. This thesis, which pursue the way of investigating art education methods and approaches in Turkey and in the west, by mainly examining art education problems from pass to date, declares openly the events which affects the development of these approaches in the world, brain explorations and by taking into considerations the Gardner's Multiple Intelligence Theory, it explains from which steps these approaches have become. The decision, taken in the Art Education Congress in Turkey and the west and changes happened throughout the history was analysed, Traditional Art Education Methods, used before and still being used, was gathered in one title.

This thesis was prepared by the methods of following Art Education Curriculum Programmes in the USA, making literature search about Art Education Approaches, investigating on the internet, in the libraries and examining certain example applications in the USA.

As a result, in this argument, the aim is not to judge the truth or the fault of the education, exists to proof that the approaches mentioned, are the basic discuss component of art education. The aim is to the place art education and pallel to this, the need for opening place for Contemporary Approaches in the process of art education.

Jüri Üyeleri

1. Yard.Doç.Dr. Bedri YALMAN
2. Yard.Doç.Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ
3. Yard.Doç.Dr. Merih ERCAN (Danışman)

Anahtar Sözcükler(key words)

- Sanat eğitimi (Art education)
- Sanat eğitimi tarihi (Art education history)
- Sanat eğitimi yaklaşımları (Art education approaches)
- Sanat eğitimi disiplinleri (Art education disciplines)

ÖNSÖZ

Küreselleşmeyle beraber her sahada hızla değişen dünyada, eğitim de bu değişimden aynı derecede etkilenmektedir. Olumlu veya olumsuz yöndeki tüm bu değişimler, örgün eğitim kapsamındaki Sanat Eğitimi de etkilemektedir. Bu etkilenme sırasında meydana gelen değişimlere uygun önlemler, yeni kararlar alınması gerekmiştir. Bu çalışma, özellikle sanat eğitimindeki yöntem ve yaklaşım kavramlarını ele alarak, değişimleri, yenilikleri gözlemlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamı dahilinde sadece Sanat Eğitimi Yöntemleri (Geleneksel), Yeni Yöntemler ve Yeni Yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Bu konuların gelişim süreçlerini inceleme ihtiyacı doğmuş, Türkiye’de ve Batı’da Sanat Eğitimi’nin Tarihçe’sine değinilmiştir. Bu şekilde tarihe bakış sonucunda yeni eğilimlere hangi gelişmeler sonucu gerek duyulduğu irdelenmiştir. Gardner’ın kuramları, Beyin Araştırmaları gibi konularla karşılaşılmış nitelikli bir sanat eğitimi için sağladığı katkılar fark edilmiş gelişim sürecinine dahil edilmişlerdir.

Uygulanmakta olan ve uygulamaya açılmakta olan yeni yaklaşımlar incelendiğinde Türkiye’de gözlenen durumlar, yapılan araştırmalara sonuç alınamaması bu tezi Batı’yı inceleme yoluna götürmüştür, yeni yaklaşımlarla ilgili yaşanan kaynak sıkıntısı karşılaşılan güçlükler olarak değinmek zorunda kalınan konulardır.

Yaşanan bu sıkıntılar karşısında her türlü kaynağını ve araştırma yazısını bu tezin ilerlemesinde kullanan Öğr.Gör. Ahmet Şinasi İŞLER’e ve danışman öğretmenim olarak Sayın Yard.Doç. Merih ERCAN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

T.C.U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Berna COŞKUN ONAN
Bursa, 2005

İÇİNDEKİLER

Özet	: iii
Abstract.....	: iv
Anahtar Sözcükler.....	: iv
Önsöz.....	: v
Tablolar.....	: ix
Kısaltmalar.....	: x
Giriş.....	: 1

BÖLÜM I. SANAT EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ

1. Sanat Eğitiminin Tarihçesi	: 2
1.1. Türklerde Sanat Eğitimi	: 2
1.1.1. Cumhuriyet Dönemi	: 6
1.1.2. Gelenekselden Çağdaşa Yönelimler	: 8
1.1.3. 20. Yüzyılda Sanat Eğitiminde Oluşumlar	: 10
1.1.4. Türk Sanat Eğitimi Zamandizini	: 13
1.2. Batıda Sanat Eğitiminin Geçirdiği Aşamalar	: 15
1.2.1. Temel Sanat Öğretisi ve Bauhaus.....	: 18
1.2.2. 1933 İle 1945 Yılları Arasında Batıdaki Gelişimi Etkileyen Etmenler	: 20
1.2.3. 1945'ten Sonraki Gelişmeler ve Sanat Eğitimi Kongreleri	: 21
1.2.4. Çeşitli Kongrelerin, Süreli ve Süresiz Yayınların Sanat Eğitimine Etkisi	: 22
1.2.5. Avrupa ve Amerika'da Sanat Eğitimi Zamandizini.....	: 24

BÖLÜM II. SANAT EĞİTİMİNİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

2. 20. Yy.'da Sanat Eğitiminin Gelişimini Etkileyen Etmenler	: 27
2.1. Beyin Araştırmaları.....	: 29
2.1.1. Beyin Yapısının Artistik ve Analitik Özellikleri	: 29
2.1.2. Yaratıcı Davranışın Temeli Us	: 30
2.1.3. Sanatsal Yaratma Süreci	: 32
2.1.4. Yaratıcılıkta Zihinsel Gelişimin Basamakları.....	: 33
2.1.5. Beyin Fırtınası	: 34
2.2. Çoklu Zeka Kuramı.....	: 35
2.2.1. Kuramın Gelişimi	: 36
2.2.2. Gardner'a Göre Zeka Türleri	: 39
2.2.3. Sözel/Dilsel Zeka	: 40
2.2.4. Mantıksal/Matematiksel Zeka.....	: 40
2.2.5. Görsel/Uzmansal Zeka	: 42
2.2.6. Bedensel/Devin-Duygusal Zeka.....	: 43
2.2.7. Müziksel/Ritmik Zeka	: 44
2.2.8. Sosyal (kişiler arası) Zeka.....	: 44
2.2.9. İçsel zeka	: 45

2.2.10.	Doğacı Zeka	: 46
2.3.	Müz'sel Eğitim	: 50
	Geçmişten Gelen Müz'sel Eğitim Kavramı	
2.4.	Sanat Eğitiminde Etkili Bir Görüş.....	: 54
	Sanatsal Zeka Görüşü	
2.4.1.	Sanatsal Zeka ve Sanat Eğitimine Katkısı	: 56

BÖLÜM III. SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ

3.	Sanat Eğitimi Yöntemleri	: 58
	Sanat ve İş Eğitiminde Temel (Geleneksel) Yöntemler	
3.1.	Kopya Yöntemi.....	: 59
3.2.	Kolaydan Zora Gitme	: 60
3.3.	Müzikli Yöntem.....	: 61
3.4.	Bellek Eğitimi Yöntemi.....	: 61
3.5.	Çocuk Sanatı Yöntemi	: 62
3.6.	Psikolojik Yöntem	: 62
3.7.	Sanat Yoluyla Eğitim Yöntemi	: 63
3.8.	Sanat ve İş Eğitimi Yöntemi.....	: 64
3.9.	Çocuğun Sanat Eğitiminin Genel Eğitimine Hizmeti Yöntemi.....	: 64
3.10.	Drama Yöntemi	: 64
3.11.	Görsel Etkinlikler (Derronstrasyon) Yöntemi.....	: 66
3.12.	Bilgisayar Destekli Yöntem	: 66

BÖLÜM IV. SANAT EĞİTİMİNDE ÖNCÜ YAKLAŞIMLAR

4.	Sanat Eğitiminde Öncü Yaklaşımlar	: 68
4.1.	Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitim	
4.1.1.	Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitimi	: 68
	Sanat İçin Eğitim ya da "Sanat Dersi" Yaklaşımı	
4.1.2.	Schwardtfeger'in Sanat Dersi Çözümlenmeleri.....	: 68
4.1.3.	Estetik ve Resim-İş Kapsamında Oyun Yaklaşımı	: 69
4.1.3.1.	Oyun Yaklaşımı ve Resim-İş Eğitimi Birlikteliği.....	: 70
4.1.3.2.	Antik ve Modernist Düşünürlerin Estetik ve Resim-İş Eğitimi Kapsamında 'Oyun Güdüsü Kuramına Bakış Açılırları	: 73
4.1.3.3.	Schiller'in 'Oyun Güdüsü'Kuramındaki 'Baskı Yokluğu' Yaklaşımının Resim-İş Eğitimi Dersine Yansımaları	: 73
4.1.3.4.	E. Röttger ve D. Klante'dan Resim Öğeleri ile Oyun Kuramı.....	: 74
4.2.	Eğitim Ağırlıklı Sanat Eğitimi.....	: 75
4.2.1.	Sanat Yolu ile Eğitim Yaklaşımı	: 75
4.2.2.	Sanat Yolu ile Eğitim Hakkında Gestalt Dergisi Yazarlarından Bazı Görüşler	: 77
4.3.	Sanat Eğitiminde Yöntemsel Yaklaşımlar	: 78
4.3.1.	Yöntembilimsel Sanat Eğitimi Yaklaşımı	: 78
4.3.2.	Sanat Öğreniminde Yöntem Yaklaşımı	: 81

4.4. Geniş Kapsamlı ve Çok Amaçlı Sanat Eğitimi Görüşü	82
--	----

BÖLÜM V. DİSİPLİN TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

5. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımı	85
5.1. Sanat Disiplini ve Zeka Özdeşleyimi	85
5.2. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi	87
5.3. Sanat Eğitiminde Konu Alanları.....	88
5.4. Sanat Eğitiminde Öğretim Alanları	90
5.4.1. Uygulamalı Alan	90
5.4.2. Sanat Yapıtı İnceleme Eleştirel Alan.....	91
5.4.3. Sanat Tarihi Öğrenimi	96
5.4.4. Estetik Öğretimi	98
5.5. Disipline Dayalı Sanat Eğitiminin Çoklu Zeka Alanları ile İlişkilendirilmesi	99
5.6. Sanat Eğitiminde Dört Temel Disiplin ve Çoklu Zeka Kuramı.....	100

BÖLÜM VI SANAT EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

6. Sanat Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar	104
6.1. Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım.....	104
6.2. Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşımının Sanat Eğitimine Entegrasyonu	106
6.2.1. Konu Temelli Entegrasyon.....	107
6.2.2. Sanat Kavramları Temelli Birleştirme	108
6.2.3. Sosyal Konular Temelli Birleştirme.....	109
6.3. Birleştirilmiş Sanat Eğitiminin Gelişme Süreci	111
6.4. ABD'de Uygulanan Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım ile Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi.....	112
6.5. Temaların Seçimi	115
6.6. Çeşitli Birleştirme Programı.....	116
6.7. Postmodern Birleştirme.....	117
6.8. Disiplinlerarası Sanat Eğitimi Prensipleri	118
6.9. Disiplinlerarası Eğitimde Doğru Bağlantılar.....	119
6.10. Standartlar.....	120
6.11. Disiplinlerarası Eğitim Programı Modelleri	122
6.11.1. Paralel Eğitim.....	122
6.11.2. Disiplingeçişli Eğitim	123
6.11.2.1. Bir Disiplingeçişli Eğitim Örneği	124
6.11.3. Birleştirme Yaklaşımı.....	125
6.12. Sanat Odaklı Disiplinlerarası-Tematik Program Uygulamalarına İlişkin	125
Bazı Örnek Uygulamalar ve Sonuçları	

BÖLÜM VII

Sonuç.....	128
Kaynaklar	131
Ekler	135
Özgeçmiş.....	141

TABLULAR

Tablo 1.

Çoklu Zeka Kuramı ile Sanat Eğitiminde Dört Disiplinin : 49
Aynı Ders Planı İçerisinde Birleştirilmesi.

KISALTMALAR

A.g.e.	.....	Adı geçen eser
A.g.m.	.....	Adı geçen makale
Bkz.	.....	Bakınız
Bs.	.....	Baskı sayısı
Co. ya da Com.	.....	(İngilizce) Eserin basıldığı yayın şirketi (company)
ÇZK	.....	Çoklu Zeka Kuramı
Ed.	.....	(İngilizce) Editör, yazar
GEE	.....	Gazi Eğitim Enstitüsü
GEE-RİB	.....	Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü
IQ	.....	(İngilizce) Intelligence Qatient, (Zeka Kalitesi)
MEB	.....	Milli Eğitim Bakanlığı
MS	.....	Master (Yüksek Lisans)
p.	.....	(İngilizce) Sayfa
S.	.....	Sayı numarası
s.	.....	Sayfa numarası
t.y.	.....	Eserin basım tarihi yok
y.y.	.....	Eserin basım yeri yok

Not: Bu bölümde geçmekte olan kısaltmalar sadece tez içerisinde kullanılan kısaltmalardır.

GİRİŞ

Büyük bir hızla değişen dünyada eğitimin de buna paralel ilerlediğini unutmamak gerekir. Tarih boyunca eğitim dünyasında kaydedilen gelişmeler, gerek kapsam gerek yöntem gerekse işlev bakımından oluşturulmuştur. Bu gelişmeler zamanla değişerek, ders, öğretmen son zamanlarda da öğrenci merkezli uygulanmıştır.

Sanat eğitiminde yüzyıllar öncesinden bugüne meydana gelen değişimleri inceleyen bu tez, sanat eğitiminde yeni yöntemler, yeni yaklaşımlar kapsamında hazırlanmıştır. ABD’de ve Avrupa’da hazırlanan Sanat Eğitimi Eğitim Programları ve çeşitli kaynak araştırması yöntemleri kullanılarak güncelliği yakalama amacıyla olan bu çalışma şu anda kullanılmakta olan ve Türkiye’de çeşitli nedenlerle henüz kullanılmayan birçok Sanat Eğitimi Yöntemine ve yaklaşımına değinmiştir.

Burada çözülmek istenen bilimsel sorun, artan nüfus ve teknoloji ve bilgi nedeniyle insanların ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve bununla beraber eğitim yöntemlerinde fark edilen yetersizliğe karşılık yeni arayışlara destek olmaktır.

Araştırma kapsamı dahilinde, Türkiye’de ve Batı’da Sanat Eğitimi Yöntemlerindeki olumlu olumsuz değişimler, Geleneksel Sanat Eğitimi Yöntemleri, Yeni Sanat Eğitimi Yöntemleri ve tüm bu yöntemlerin gelişimini etkileyen faktörler bunun sonucunda son zamanlarda ortaya konan yeni yaklaşımlar ve bunlara ilişkin bazı örnek uygulamalara rastlanılmaktadır.

Sanat Eğitiminde Yeni Yöntemler/Yeni Yaklaşımlar konulu bu tezde ele alınan probleme ilişkin daha önceden hazırlanmış çalışmaların incelenmesinde, konu başlıklarının (eski ve yeni yöntemlerin) çok fazla açıklanmadığı, ilgili örneklere çok fazla yer verilmediği bu sebeple anlaşılma sorunlarının meydana gelebileceği düşünülmektedir, bu doğrultuda örnekler çoğaltılarak, konular derinlemesine aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Tezin konusu olan Yeni Sanat Eğitimi Yöntemleri ve Yaklaşımlarıyla ilişkili kaynak araştırmasında yeterli kaynak bulunamaması nedeniyle kapsamlı bir bilgiler bütünü olarak hazırlanan bu çalışma, kesinlikle uygulama açısından olaya bakmamıştır. Bu yaklaşımların Türkiye’deki uygulanabilirliği hiçbir şekilde tezin kapsamında olmamıştır. Farklı bir hazırlanma, araştırma ve değerlendirme süreci gerektiren yaklaşımların uygulanabilirlik aşamasına sadece öncülük etme yolunu izleyen bu tez, ileride bu konu üzerine hazırlanabilecek diğer tezlere önderlik etme amacındadır.

BÖLÜM I

SANAT EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ

1.1. TÜRKLERDE SANAT EĞİTİMİ

Cumhuriyetimiz, geçmişindeki altı asırlık bir devletin maddî ve manevî deneyimlerinden yararlanarak çok sağlam temellere oturtulmuştur. Bu durum, devletin kuruluşundan günümüze birlik ve beraberliğe verdiği önemden, çağdaş uygarlıklar düzeyi ve ötesi hedeflere odaklanmasından, tüm insanların barış ve refahı adına seçmiş olduğu tam demokrasi yolundan ve diğer ülkelerle barış üzerine temellendirdiği ilkelerden de anlaşılmaktadır. Çağdaş dünyada sanat eğitimi, artık hükümetlerden öte devletin bir politikası olarak desteklenmektedir. Çünkü sanat eğitimi, genel eğitim içinde önemli bir yere sahiptir. Milletlerin tarihine bakıldığında da yine bu gerçek fark edilecektir. Bu nedenle günümüz insanının "ömür boyu" eğitime gereksinimini belirtirken, sanat eğitimini bu eğitimin odağında düşünmek durumundayız. Aksi takdirde hayat damarlarından biri kopmuş olan bir milletin ne denli yaşayabileceği kuşkuludur.

Konuya ilişkin gerçekleştirilen literatür incelemesinde Türkiye'deki sanat eğitimi uygulamalarının, uluslararası standartlara çok yakın olmadığı anlaşılmıştır. Ancak, dünden bugüne geline noktanın da küçümsenmemesi ve gelişim seyrinin bilinmesiyle, bu ivmenin daha da yükseleceği gerçeğine de inanılmaktadır.

Bu çalışmada, bir tezin sınırlılıkları içerisinde, ülkemizde özellikle görsel sanatlar eğitimi adına cumhuriyet öncesi ve sonrasında yapılan çalışmalar özetle ele alınacak ve değerlendirilecektir.

Bir milletin sanat eğitiminin temelleri incelenirken, uygarlık tarihinden bağımsız düşünmenin zorluğu inkar edilemez. Farklı çağ ve dönemlerde sanata çeşitli anlamlar ve roller yüklense de toplumların uygarlık tarihlerinin sanat tarihleri ile paralel geliştiği söylenebilir. "Gelişen uygarlıklara paralel olarak sanatın üstlendiği çok önemli görevlerin başında ise "eğitim" gelmektedir, genel eğitim içinde 'Sanat Eğitimi'nin Türkiye'deki tarihsel sürecine dair tespitlere bakıldığında, Türklerin Orta Asya'da ilk kez görüldükleri yüzyıllardan, Cumhuriyet dönemine kadar güzel sanatlara ve bunun eğitimine önem verdikleri görülür" (Özsoy,1996a:111).

Aslanapa'ya göre, Güney Sibirya'da Altay dağları eteklerindeki Pazırık'ta Rus arkeoloğu

Rudenko tarafından açılan MÖ. IV. ve III. yüzyıldan kalma kurganlarda Hunlar'dan birçok eşya ve buzlar içinde binlerce yıl bozulmayan insan ve hayvan ölüleri bulunmuştur. Kurganlardaki Pazırık halılarında görülen insan ve hayvan desenleri ile bitkisel ve dekoratif motiflerin plastik etkileri, bu resimlerin sanatçılarının güzel sanatlara ilişkin becerilere sahip olduklarını göstermektedir. Türkler bu dönemlerden İslamiyet öncesi döneme kadar geçen yüzyıllarda heykel, resim, duvar resimleri, minyatür, seramik, mimari gibi birçok alanlarda estetik bir duyarlılıkla sanatsal yetkinliklerini sergilemişlerdir. Bu sanat ürünleri her ne kadar çoğu zaman devlet erkinin ya da dinî yönelimlerin etkisiyle yapılmış olsa bile estetik kaygılardan uzak olduğu söylenemez (Aslanapa,1993).

Karahanlılar'dan başlayarak İslamiyet sonrası Türk kültür ve sanatında, yeni dinin etkisiyle sanatsal alanın ilgi odağında başkalaşımalar görülmüştür. Cami, medrese, köprü, saray, kervansaray vb. mimari yapılar; heykel yerine bitkisel motifler ağırlıklı üç boyutlu taş işlemeciliği türünde mimari süslemeler; resimden çok minyatür; grafiksel tasarımlar anlamında hat ve tezhip sanatı; figüratif desenli çini, cam, maden işleri ve keramikler daha çok önem verilen sanatsal etkinlikler olmuştur. Bugün birçok müzeler ve kütüphanelerde mükemmel minyatürlerle resimlendirilmiş tıp, astronomi ve diğer tabii ve sosyal bilimler ile ilgili illüstrasyon (kitap resimleme sanatı) niteliğinde el yazmalar vardır. Selçuklu hükümdarlar, günümüz atölyeleri anlamında "Nigarhane" ve resim enstitüsü anlamında "Nakkaşhane'ler yapmışlardır (Alakuş,1997:2). Bu kurumlarda sistematik bir sanat eğitiminden çok usta-çırak ilişkisine dayanan bir öğretim anlayışı egemen olmuşsa da bunlar sanat eğitimi adına önemli sayılabilir.

Türk resim sanatının geçmişine bakıldığında, objeden uzaklaştırılan ve non-figüratif resmin kaynağı olan arabeskler, mimariye ve yan birimlerine uygulanan yazılar, taşa nakış gibi işlenerek sabır, hüner ve estetik kokan eserlerin tümünün çağdaş resim sanatımızda bir alt yapı özelliğinde olduğu görülecektir. Sanatsal bir gelişim ve değişim ansızın olamayacağından, Türk sanat eğitimindeki gelişmenin yavaş seyretmesi de doğal karşılanabilir. Bu bakımdan Tansuğ' un dediği gibi , "Tarihsel Türk sanatının özellikle İslami çağlarda gerçekleşen özgün biçim verileri, yenilenme süreci içine bir etken unsur olarak sızmışlardır (Tansuğ,1993:11).

Osmanlı devletinin çöküşünü engellemek düşüncesiyle, Batılılaşma eksenli hareketler içinde hem askeri hem eğitim içerikli bir takım yenilikler başlarken, resmi ve sivil okulların programlarına resim dersi de eklenmiştir. Etike Batılı anlamda resmin okul programlarına girişine ilişkin olarak (Etike,1991:24), "Ordunun teknik alanda gelişimini sağlayacak bir araç görevini üstlenerek Türkiye'ye giren resim" derken, Akyüz bir Askeri Deniz Okulu olarak 1776'da açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, günümüzün ilk ve kısmen ortaöğretim düzeyinde olup, ilk iki yıl resim derslerinin de verildiği bir okuldur, demektedir (Akyüz,1997:5). 1795'te açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun' un ders programında hat sanatının yanı sıra resim dersi de

konulmuştur. Bu kapsamda resim dersleri doğa gözlemine bağlı olarak sürdürülmektedir. 1834'te açılan Mekteb-i Fünun-ı Harbiye'nin ders programında da resim dersine yer verilmiştir.

Bu okullardaki resim dersi etkinlikleri, her ne kadar askeri amaçlı bir haritacılık ve teknik resim niteliğinde ya da mesleki alan gelişimi bile olsa, sanat eğitimi bakımından zemin hazırladığı söylenebilir. İlk olarak 1835'te resim eğitimi için Mühendishane-i Berri-i Hümayun' dan yurt dışına gençler gönderilmeye başlanmış ve 1851-52 öğretim yılından başlayarak mezunlarına altı yıl süre ile "Ressamlar sınıfı" gibi bölümlendirmeye giderek resmin gelişmesinde bir alt yapı olmuştur (Renda,1980:21). İlk Türk ressamlar, Mühendishane ve Harbiye'de okumuş subaylar arasından çıktığından, bu okulların aynı zamanda Türkiye'deki resim öğretimi veren ilk kurumlar olmalarından ve mezunlarının resim öğretmeni olarak görevlendirmelerinden dolayı Türkiye'deki sanat eğitimi ve öğretiminde çok önemli görevler üstlenmişlerdir. "Güzel Sanatlar Akademisi kurulana dek ve sonraki yıllarda bir süre daha, okullarda resim dersleri bu öğretmenlerce yürütülmüştür" (Etike,1991:26). Tanzimat döneminde kurulmaya başlanıp sonra çoğalmaya başlayan Rüştiyelerin iyi bir öğretim düzeyini yakalayabilmeleri, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığına bağlı idi. Bu amaçla "Öğretmen Okulları" işlevi ile ilk defa 1848'de "Darümuallimin-i Rüşdi" açılmıştır. Bu açılış, Akyüz'ün belirttiği gibi (Akyüz,1997:154), "Türk eğitim tarihinde ve Tanzimat döneminin sivil okullar açılması atılımında çok önemli bir olaydır." 1862'de açılan "İlköğretmen Okulu" ve 1870'de açılan "Kız Öğretmen Okulu" da Tanzimat döneminin yeni anlayışla öğretmen yetiştiren kurumlarındandır. Tüm bu öğretmen okullarında, içinde resim derslerinin de bulunduğu batılı anlamda modern programların uygulandığı görülür. Çağdaş batı uygarlığını örnek alan kültür değişimi sürecinde sivil okulların da açılmaya başlandığı bu dönemde "İstanbul'da Galatasaray Mekteb-i Sultanisi (1869), Darüşşafaka Lisesi (1873) gibi okullarda Batı dili öğreniminin yanı sıra, resim derslerine de ağırlık verilmiştir"(Tansuğ,1993: 53).

Askeri liselere öğrenci yetiştirmek gayesiyle açılan "Askeri Rüştiye Mektepleri" ne 1869'dan itibaren Serbest Resim Dersleri konulmuştur. Askeri okulları bitirenler arasından resme yeteneği belirlenenler, bu okullarda sanat eğitimcisi olarak görevlendirilmiştir. Dört yıllık öğrenim süresi olan Menşe-i Muallimin okulunda resim öğretmeni yetiştirilmiştir (Özsoy,1996a:112). I. Meşrutiyet döneminde Rüştiye ve İdadi' lerin ilk beş yılındaki ders programlarında, güzel sanatlar içerikli Hüsn-i Hat ve Resim dersi okutulmakta iken, Darümuallimat denen Kız Rüştiyelerinin üç yıllık öğretiminde de Resim dersi okutulmaktadır (Akyüz,1997:202-215).

II. Meşrutiyet' te 1913'te çıkartılan "İlköğretim Geçi Kanunu" ile altı yıl olarak zorunlu kılınmış olan ilköğretim programında olduğu gibi, ortaöğretim anlamındaki Erkek ve Kız Sultanilerinde de resim dersine yer verildiği görülmektedir. Rüştiye ve İdadilerdeki resim derslerinde litografi (Taşbaskı) tekniğiyle figürlü figürsüz modeller ve manzaralardan kopyalar

yapılırken, ezber ve hayalden resimler ya da doğaya bakılarak resimler yapılamazdı. Buna karşın günümüz Mesleki ve Teknik liselerine benzer özellikteki sanayi mekteplerinde ise, geometrik motifler ve özellikle arabesklerle dayalı programlar yürütülmekteydi (Özsoy,1996a:114).

Türkiye'de resim öğretiminin geliştirilmesinde, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu olarak bilinen İstanbul Darülmualimin' in de payı büyüktür. Bu okul, özellikle 1909'daki Mustafa Satı Bey'in müdürlüğü ve sanat ile eğitimi birleştirmede öncülüğüyle bilinen İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun öğretmenliği döneminde resim eğitimine büyük katkılar sağlamıştır. Satı Bey, bu görevi sırasında okul programına resim ve eliş derslerini koymuş, okul müzelerini kurmuş, toplumda herkesin öğretmen olabileceği düşüncesine karşı çıkararak, öğretmenliğin özel yeteneklere dayanan bir meslek olduğunu savunmuştur (Akyüz,1997:265).

1910'da Satı Beyin önerisiyle pedagoji ve sanat eğitimi konusunda incelemelerde bulunmak üzere Avrupa'ya gönderilen Baltacıoğlu, iki yıl sonra yurda döndüğünde gerek genel eğitimde gerekse resim (sanat) eğitiminde hem teorik hem de uygulamaya dönük birçok yeniliklere imza atmıştır (Aytaç,1978:4). Sanata ilişkin başta Resim ve Terbiye olmak üzere; Resmin Usul-ü Tedrisi, Yazının Usul-ü Tedrisi, Demokrasi ve Sanat, Resim Elişleri ve Sanat Terbiyesi, Sanatsal Estetik Yaratma bu eserlerinden sadece bir kaçıdır (Baltacıoğlu,1964:8). Uygulamaya dönük etkinlikleri "..sanat eğitimine getirdiği yeni tarzı ayrıca uygulama okulunda örnek dersler vererek göstermiştir. Uyguladığı yöntemi ise 'doğaya ve sezgiye bağlı yöntem' olarak adlandırmıştır" (Özsoy,1996a:115). Baltacıoğlu ayrıca "Türkiye'de 1910'dan sonra resim eğitiminde yaptığımız "reforma" tam bir başarı ile sona ermiştir" (Baltacıoğlu,1964:8) diyerek, o dönemde Türk çocuklarının uluslararası resim sergilerindeki aldıkları yüksek derecelerden ve bu eserlerin Herbert Read gibi yetkin kişilerin beğenisini kazanmış olmasından güç aldığını da belirtmektedir.

Cumhuriyet dönemine kadar sanat eğitimi bakımından en önemli gelişmenin kuşkusuz, Osman Hamdi Bey' in 1883'te kurduğu ve 1910'a kadar müdürlüğünü yaptığı Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi) olduğunu belirtmekte yarar vardır. Bu okul ile ilgili olarak (Turani,1992:667), "...sivil yaşama daha yakın bir sanatçı heyecanı görülmeye başlandı." derken, "Figürlü düzenlere ve portrelere yönelmekle özgünlüğünü kanıtlayan Osman Hamdi Bey' in kuruculuğunu yaptığı bu mektep, bir anlamda artık resim sanatının askerlerden sivillerin ellerine geçmesi demektir" (Kılıç,1996:86). Osmanlı'nın son döneminde başlayan yenileşme hareketleri, askeri okul programlarına resim derslerinin de girmesi, Osmanlı Sultanı Abdülaziz' in sanata olan ilgisi gibi nedenler bir akademinin kurulmasının ön hazırlığı olmuştur. Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi (Güzel Sanatlar Akademisi), işte böyle bir ortamda Batıdaki akademilerin bir benzeri olarak kurulmuştur.

Çağdaşlaşma açısından önemli bir adım olan Güzel Sanatlar Akademisinde ilk sıralar

eğitime "Resim, Mimari ve Oymacılık (Heykel)" bölümleri ile başlanır (Etike,1991:31). Eğitimin hem kuramsal hem de uygulamalı olduğu bu yıllarda hocaların çoğu yabancıydı, programlarda insan anatomisi, tabiat resmi, perspektif ve yağlıboya derinlemesine işlenmekteydi.

1.1.1. Cumhuriyet Dönemi

Türkiye Cumhuriyetinin temel bir özelliğinin "Güzel Sanatları sevmek ve onda yükselmek" olduğunu belirten ve "sanat ve sanatçıdan yoksun bir millet, tam bir hayata sahip olamaz" diyen Atatürk, bu görüşleriyle sanat eğitiminin gelişim seyrine önemli katkıları olmuştur, sanata ilgiyi devlet politikası haline getirmiştir. Atatürk'ün sanat ve eğitim sorunlarına yaklaşımları ve oluşturduğu devlet politikası ile, özellikle resim sanatçıları güçlerini birleştirek oluşturdukları birlikler ile Türk sanatını olgunlaştırmaya çalışmışlardır. Bu nedenle 1921'de Türk Ressamlar Cemiyeti kurulmuştur.1924'ten itibaren ise, bilgi, birikim ve deneyim kazanma yanında Avrupa sanatını kaynağında inceleyebilmek amacıyla yurtdışına bir çok sanatçı burslu olarak gönderilmiştir. Türkiye'ye döndüklerinde, sanat hayatımızda canlılık ve hareketlilik başlamış ve özellikle ressamlar çok aktif etkinliklere girmişlerdir. 1926 yılında Türk Sanayi-i Nefise Birliği daha sonra da adı değiştirilerek Güzel Sanatlar Birliği ve 1928 yılında da Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği kurulmuştur.

1925 yılından itibaren örgün eğitimde resim ,elişi ve müzik derslerinin koyulması ve yaygın eğitimde 1932 yılında aılmaya başlanan Halkevleri ve daha da kabarık sayıdaki Halkodaları ve nihayet Halk Eğitim Merkezleri, sanat eğitimini geniş kitlelere götürmeyi amaçlıyordu. Halkevleri, güzel sanatlar yolu ile vatandaşları çalışmaya yöneltmek, yurdu güzelleştirmek, güzel sanatları sevdirmek ve yaymak için kurulmuştur (zsoy,1996a:115 ve 1998:58). Cumhuriyetin ilk yıllarında hkmetin davetiyle Türkiye' ye gelen ünlü eğitimcilerden Amerikalı John Dewey'e okulların mevcut durumu incelenmiş ve hazırlanan ayrıntılı rapor, yerli eğitimcilerin de gayretleri ile sonuçlandırılarak Eğitim Bakanı Mustafa Necati döneminde yürürlüğe konulmuştur. Bu raporda sanat eğitimi açısından şu görüşlere yer verilmiştir:

1. Okullarda bütün donanımlarıyla birlikte resim ve iş atölyeleri kurulmalı.
2. Yüksek ğrenime devam etmeyecekler kişiler için kendi bilgi ve beceri kazandıracak uygulamalı çalışmalara özellikle de elişlerine önem verilmelidir.
3. Görsel sanatlarda (Resim, çizgi, boya sanatları olarak raporda yer alır) yeteneklerin geliştirilmesinin bireysel ve toplumsal önemi ve yararı üzerinde durulur.

Buna göre, 1926'da kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde

1932-33 yılında resim bölümü açılmıştır . O yıllarda daha pek çok uzmanlar gelir, gider ve Türk eğitimine ilişkin önerilerde bulunurlar. Bir başka Amerikalı uzman, Parker , raporunda şöyle der (Kırışlıoğlu,2002:37):

“Yazın, müzik, güzel sanatlar, drama, dans, el işleri ve oyun gibi zengin alanların öğrenciye etkin bir biçimde kazandırılmasında geçmişten gelen kimi engeller vardır. Bu derslere karşı takınılan tutucu tavrın geçici olmasını umarım. Çağdaşlaşma yolunda her ulusta geçmişin kültür değerlerini canlandırma, kaybolan özelliklerden üzüntü duyma yaşanılmaktadır. Bu nedenle halk evleri ve müzeler ilgiyi canlandırmada hizmet etmektedirler. Öteki sanat dallarındaki çalışmalarda olduğu gibi çocuklarda bir özgürlük havası sezilmekle birlikte okulların çoğunda uygulanan resim yönteminde yaratıcılığın engellendiği görülmüştür. Bu konuda izlenmesi gereken yol o kadar kural dışı olmalıdır ki, çocuklar anlatımlarına doğal ve değerli çıkışlar bulabilsinler” (Parker,1939).

Batıda gelişen El İşleri Hareketi olarak bilinen bir akımın etkisiyle daha sonra Resim Bölümünden bağımsız İş Bölümü kurulur. Daha sonra bu iki bölüm birleşerek Resim-İş Bölümü adını almıştır. Zamanla, “İş” eğitimi gittikçe yozlaşarak, ya yarara yönelik eşyanın küçük modelini yapmaya ya da ne olduğu belirsiz işlerin yapımına dönüşür. İş Dersi, bir program değişikliği ile İş ve Teknik Eğitimi dersine dönüştürüldü (1972). Bu ders ile iş çalışmaları yaratıcı düşünceyi geliştirmeye yönelik amaçlar öne çıkmıştı. Amaç, ne salt el becerisi ne de kısa yoldan hayata hazırlamaktı (Telli,Gökaydın,Tekin, 1972). Ne var ki, her ne kadar çağdaş yaklaşımlarla daha iyiyi, daha güzeli ve çağı yakalamayı hedefleyen programlar ortaya konulmuşsa da pratik ile uygulama farkı olmuştur . Bunun bir sonucu olarak da , İş ve Teknik Eğitimi dersinin esas amacından zamanla uzaklaşmaya başlanılmış ve yararlı olma amacı dersin amacı haline dönüştürülmüştür. Gerçekten bu bölümün açılışı ile Türkiye’de sanat eğitiminin temellerini oluşturmada önemli role sahip resim öğretmeni yetiştirme işinin kurumsallaştırılması sağlanmıştır. Böylece cumhuriyetin yeni insanı geçmişin olumsuz etkilerinden arınıp, olumlu değerlerini sürdürürken çağdaş ve uygar dünyanın verilerinden de yararlanacak biçimde eğitilmesi amaçlanmıştır.

1925-1929 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı yapan Mustafa Necati’nin, sanat eğitiminin gelişmesine önemli katkıları olmuştur. Avrupa’ya gidip, eğitim kurumlarında incelemelerde bulunarak gözlem ve deneyimlerini arttıran Mustafa Necati’nin döneminde; Sanayi-i Nefise Mektebi’nde dersler usta-çırak ilişkisi ile yürütülmektedir. Bir erkek okulu olarak açılan okula, 1914’te Halil Ethem Bey’ in müdürlüğünde, içinde İbrahim Çallı, Hikmet Onat, Feyhaman Duran’ ın da bulunduğu Avrupa’dan dönen Türk hocalar okula atanır. 1914’te gelişen toplumsal şartların, İnas (Kız) Sanayi-i Nefise Mektebi’nin de açılmasına neden olduğunu belirtmekte yarar vardır. İnas Sanayi-i Nefise Mektebinde, kız öğrencilerin de sanat

öğrenmelerine imkan sağlayan Sami Bey, okulun aynı zamanda müdürüdür. Kısa bir süre sonra ise müdürlüğe Mihir Müşfik getirilmiştir. Bu okulda kısa sürede bir çok kadın sanatçı yetişmiştir. Akademi çıkışlı ressamlar, sanatçı olmaları yanında uzun yıllar resim-iş öğretmenliği de yapmışlardır. 1927 yılında Sanayi-i Nefise Mektebi'nin ismi Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilip teşkilatlandırılır. Her geçen gün sanat eğitimi amaçlarına uygun olarak gelişen okul, 1940-1941 öğretim yılında resim ve heykel bölümlerinin yüksek devreleri açılmış, 1959'da ise akademinin tüm bölümlerine seçme sınavlarıyla lise mezunları alınarak bölümlerin öğretim süreleri beş yıla çıkartılmıştır.

1.1.2. Gelenekselden Çağdaşa Yönelimler

Çağdaşlaşma adına köklü girişimlerde bulunan Cumhuriyet dönemi sanat eğitimi hareketlerine bakıldığında ilk on yılın çok önemli olduğu görülecektir. Bu dönemde kısaca belirtmek gerekir ki, 1916'da Galatasaray Resim-Heykel Sergileri adıyla başlatılan etkinliklerin devamı olarak 1914 kuşağı sanatçıları tarafından 1927 yılında açılan ve "Serbest Resim Atölyesi" olarak anılan bu sergilerin 11. sinin düzenlenmesi, Türk resim tarihinde en ilgi çekici olaylardan biridir. "Resim Öğretmenliği Kursu" etkinliğini istenen sürede başarı ile tamamlayanlar resim öğretmenliği hakkını elde etmiş oluyorlar. Tonguç' u getirdiği Mektep Müzesini kurması, o dönemde çok ihtiyaç duyulan Sanayi-i Nefise Encümeni (Güzel Sanatlar Kurulu) uzman kurulunu örgütlemesi ve Alman eğitimbilimci Frey ve Stiehler öğretmenliğinde hizmetiçi eğitim amaçlı olarak okullardaki resim ve el işi öğretmenlerinin katıldığı "İş Prensiplerine Müstenit Tedrisat Kursu" nun açılması önemli uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Hidayet Telli'nin değerlendirmeleriyle bu süreçte Frey'in; Mektep Müzesi ve İş Okulu Akımı, Stiehler'in ise; sanat eğitimi konularında hazırladıkları raporlar Eğitim bakanlığına sunulduğunda, Stiehler'in raporunda şu önerilerin önemli olduğunu söylemektedir: "Resim ve el işleriyle öğrencinin, yaratıcı yetenekleri geliştirilecek ve sanat eserlerinin değerini anlayacak bir duruma getirilecektir. Bu, bizzat sanat değildir. Belki herkesi sanata doğru eğitmektedir. Bizzat sanat, ancak bu alanda yaratma gücü olan kısıtlı kişilerce başarılabilir" (Telli,1990:14)

Yine Cumhuriyetin kuruluş yıllarında hem genel hem de sanat eğitimi politikalarında etkili olan İsmail Hakkı Tonguç' un da sanat eğitimine katkıları göz ardı edilemez. Tonguç' un sanat eğitimi anlayışını anlattığı resim-el işleri ve sanat terbiyesi, resim eğitimi tarihi ile iş ve meslek eğitimi kitapları bu bakımdan önemlidir. Tonguç' un sanata bakışında; öğrencinin resmi bir anlatım aracı olarak görmesi, resimle tasarım becerisini ve yaratıcılığını geliştirmesi, sanat

eserlerini tanıma ve değerlendirme deneyimini kazanması, resmin doğadaki güzellikleri duyumsatması, çocuğu ve genci sanata dost kılması gibi düşünceleri bulmak mümkündür. İlköğretim Genel Müdürlüğü yapmış olması, Gazi Orta Muallim Mektebi resim-iş bölümünün ve köy enstitülerinin kuruculuğunu üstlenmiş olması, sanat eğitiminin yaygınlaştırılmasında büyük katkı sağlamıştır.

1926-1927 öğretim yılında ortaöğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü'nde (GEE), 1932 yılına gelindiğinde önemli olaylardan biri Enstitü bünyesinde Resim-iş Eğitimi Bölümü' nün açılmasıdır (Telli,1990:16). Bölümün ilk öğretmeni ve kurucusu İsmail Hakkı Tonguç olmuş, 1932-1935 yılları arasında bölüm başkanlığı yapmıştır. Malik Aksel, Hayrullah Örs, İsmail Hakkı Uludağ, Şinasi Barutçu ve Mehmet Ali Atademir Tonguç ile birlikte Almanya'da eğitim gördükten sonra yurda dönenlerdendir. Bu kadro, daha sonraki katılımlarla genişlemiş ve bölümün ilk programlarını hazırlamıştır. Bölümdeki benimsenen öğretim yaklaşımına ilişkin olarak bir değerlendirme yapmak için Kemal Aytaç'ın bu konuya dair tespitlerine bakmakta yarar vardır.

Aytaç'a göre, "Sanat Eğitimi Akımı", eğitim literatüründe dar ve geniş anlamlarda olmak üzere iki biçimde kullanılmaktadır (Telli,1990:16). Dar anlamıyla kısmen İş Okulu Akımı ile ilişkili olup, resim ve eliş derslerini yeniden yapılandıran bir akım anlamında iken; geniş anlamıyla ise, 19. Yüzyılın son çeyreğinde, kültür çöküşüne ve insanın kendine yabancılaşmasına karşı koymak için, eğitimde güzel sanatlar yoluyla genel bir reform yapma çabası anlamına gelmektedir. Bu perspektiften GEE-RİB' ne (Gazi Eğitim Enstitüsü-Resim-İş Bölümü) bakıldığında, her iki yaklaşımın süreç içerisinde birbirlerini tamamlar nitelikte bir etki göstermiş olduğu söylenebilir. Ayrıca GEE-RİB artık Güzel Sanatlar Akademisi'nin o güne dek üstlendiği resim-iş öğretmeni yetiştirme görevini de üstlenmiş oluyordu.

Öğrencinin yeteneklerinin sanatsal işe dönüşecek biçimde geliştirilerek, sağlam ve yaratıcı bir kişilik sahibi olmalarını sağlamak, GEE-RİB'nde hazırlanan programlarda hedeflenen amaç olmuştur. 1932 yılında RİB'nün kuruluşunda görev alanlarla (Bunlar 1927 yılında Almanya'ya resim-iş öğrenimi için gönderilenlerdir) birlikte ilk programın hazırlanmasında, Tonguç' un elişleri rehberi adlı kitabındaki sanata yaklaşımının etkileri görülmektedir. Genel kültür ve kuramsal sanat derslerinin azaldığı buna karşın 1941, 1944, 1946 ve 1947 programlarında iş ve işe yönelik derslerin ağır bastığı resim ve öğretmenlik meslek derslerinin oranlarının korunmuş olduğu gözlenmektedir. Kuruluşundan 1950'ye kadar GEE-RİB programları incelendiğinde kayda değer büyüklükte değişiklikler görülmemektedir.

GEE-RİB' ünden resim-iş öğretmenlerinin yetişmeye başladığı yıllardan beri genellikle ilkokullarda resim derslerinin sınıf öğretmenlerince verilmekte olduğu bilinmektedir. Ülke genelinde uygulanan ortaokul programlarında ise, durum biraz farklıdır. Eteke'nin tespitlerine

göre, 1930, 1938, 1949 ortaokul programları resim dersleri önceleri oldukça yalın ve yüzeysel iken 1949' da en gelişmiş biçimine ulaşmıştır (Etike,1991:151). Bu yıllarda Resim derslerinin program bütünü içindeki yeri uzun yıllar %3'lük oranını koruduğu, ancak amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından ise, 1950'ye doğru daha çok gelişmiştir. 1938 programında bilinçli olarak belirlenen hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlara dönüşmesi için somut çabaların programlardaki etkileri gözden kaçmamaktadır. Ayrıca 1938' de başlayan geleneksel disiplinlere dönüş eğilimi sonucu, resim ders saatleri azaltılmış ve programlarda ağırlık sosyal bilgilere verilmiştir. Çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olarak hazırlanan 1949 programının , dahilinde "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri ve ilk Gençlik Çağı" adlı bir bölümün bulunmasına dikkat çeken Özsoy; resim ders saatlerindeki azalmanın başından beri 1949 programına kadar devam ettiğini, bu programda iş bilgisi dersinin konulmuş olmasından başka 1970 yılına kadar bir değişiklik olmadığını ve 1990'a kadar yapılan programlarda da bu değişikliğin görülmediğini belirtmektedir (Özsoy,1996a:116).

1957 yılında 976 sayılı Tebliğler Dergisinde Liseler için hazırlanan resim dersi programı biraz daha genişletilerek dekoratif resimler, grafik çalışmalar ve şematik resim gibi konulara da yer verilmiştir, ilköğretmen okullarının öğretim programlarına bakıldığında ise 1953-1973 yılları arasında Resim-iş dersinin yoğunluklu olarak yer aldığı görülecektir. 1962 yılında 7. Milli Eğitim Şurası'nda Güzel Sanatlar Komisyonunun raporunda plastik sanatlar eğitiminin önemsenmesi, sanatçıların desteklenmesi, bölge kültür merkezlerinin kurulması, devletin gerçek bir sanat politikasının olması istenmiş ve bu çalışmaların; a) Halk sanatı eğitimi, b) Okullardaki sanat eğitimi, c) Sanatçıların yetiştirilmesi biçiminde sınıflandırılarak ele alınması gereği vurgulanmıştır (Arısoy,1994:13).

1974'teki 9. Milli Eğitim Şurası'nda ise orta öğretim kurumlarındaki sanat eğitiminin eğitsel kol etkinlikleri ile desteklenmiş ve lise ve dengi okullarda resim derslerinin seçmeli dersler arasına alınmıştır. Bu çabalar, sanat eğitimi adına değerlendirildiğinde aslında hiç küçümsenmeyecek uğraşlar olarak görülebilir. Çünkü bütün bunlar, ileride yapılacak olan daha gerçekçi ve doyurucu projelere alt yapı niteliği taşımaktadır.

1.1.3. 20. Yüzyılda Sanat Eğitiminde Oluşumlar

Türkiye'de sanat eğitiminin temellerinin oluşumundaki tarihsel sürecin anlaşılabilmesi amacıyla MEB tarafından "Güzel Sanatlar Komitesi" nce 1961 yılında bir rapor hazırlanmıştır. 1992'de Gazi Üniversitesi merkez olmak üzere, Ankara'daki bazı sanat eğitimi merkezlerini

inceleme sonucu hazırlanan rapordan da söz etmekte yarar vardır, ilk rapora ilişkin Özsoy'un bir makale çerçevesinde yaptığı değerlendirmelere değinmek suretiyle 1961 yılına kadar Türkiye'deki sanat eğitiminin durumu özetlenebilir (Özsoy,1996a:116-120). Yaklaşık iki aylık bir incelemenin ardından sekiz bölümden oluşan 1961'deki raporun altıncı bölümünde "Genel Öğretim Kurumlarında Resim Eğitimi" başlığı altında ilk ve orta dereceli okullar ile öğretmen okullarında uygulanmakta olan sanat eğitimi incelenmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Özsoy'un incelediği bu raporun ilkokullara ilişkin bölümünde; resim derslerinin alanda yetkin olmayan sınıf öğretmenlerince verildiği, bu öğretmenlerin derse bakışlarına göre sınıflandırılarak analizlerin yapıldığı, dersin amaçları dışında bir yedek ders mantığıyla kullanıldığı ve buna teftiş sisteminin de engel olamadığı, dersin işlenişinde estetik ve pedagojik kriterlere dikkat edilmediği ve derse gereken önemin verilmesinin sağlanmasında okul-aile işbirliğinde de diyalog ve bilgilendirme eksiklikleri bulunduğu belirtilmektedir.

Ortaokullardaki duruma ilişkin raporda; Özsoy ilkokullarda olduğu kadar bir kopyacılık olmamakla birlikte resim derslerinin çocuğu ya bir tarafa iten pratik ya da tamamen bir serbesti yaklaşımlarıyla şaşırttığı, derse giren öğretmenler sayısınca sanat yaklaşımlarının varlığından ötürü anlayış birliğinin yokluğu, nadir de olsa bir çaba içerisinde olan öğretmenlerin ise gereken ilgiden yoksun bırakıldıkları, öğretim programlarının öğretimde birliği sağlayabilecek düzeye sahip olmayışı ve "iş" derslerinin çocuklardan istediği teknik yeterlik ve el becerisinin öğrencileri bunalttığı ve bunun bir an önce terk edilmesinin gereği vurgulandığına dikkat çekmiştir.

Özsoy'un liselerdeki tespitleri ise; genel olarak resim öğretiminde karşılaşılan sorunların ortaokullardan pek farklı olmadığı, bu dersin seçmeli olmaktan çıkartılıp zorunlu kılınması gerektiği, lise öğretim programında sanat tarihi dersinin yer almasının revizyona ihtiyacı olmakla beraber yerinde bir karar olduğu biçimindedir.

Türkiye'de bugün sanat (resim-iş) eğitiminin, farklı düzey ve niteliklerde de olsa örgün eğitim sisteminin her kademesinde uygulanmakta olduğu bilinmektedir. Bu arada, 1989-1990 öğretim yılında İstanbul'da, 1990-1991 öğretim yılında da Ankara, İzmir, Bursa, Eskişehir ve sonraki yıllarda başka illerde Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nin açılması, 1990 yılında güzel sanatlar eğitimi, bütün yönleriyle inceleyerek değerlendirmek ve çağdaş anlamda bir sanat eğitimi uygulamak amacıyla; "Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu"nun kurulması, sanat eğitimi bakımından somut gelişme örneği olarak değerlendirilebilir. Son olarak halen yürürlükte olup, 1992-1993 öğretim yılından beri tüm ilköğretim kurumlarında uygulanmakta olan bir "İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı" bulunmaktadır. Bu program, MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı'nda 1991 yılında kurulan Resim Dersleri Eğitim Programları Geliştirme Komisyonunun yaklaşık bir yıl süren çalışmaları sonucu hazırlanmıştır. Programa ilişkin olarak, "Resim-iş dersi öğretim programının

genel amaçları incelendiğinde (İlhan,1997:17-21), çağdaş bir yaklaşımla hazırlanmaya çalışıldığını görülür." görüşünde iken, programın "çok ideal tanımlamalar ile hazırlanmış" olduğuna dair inancını belirten Pekmezci, ancak bu programın uygulanabilmesi için gerekli sistem alt yapısı ve sanat eğitimsi kapasitesinin yeterli olup olmadığının da sorgulanmasını istemektedir (Pekmezci,1997:48).

Bilindiği üzere, genel öğretimde olduğu gibi sanat öğretiminde de kaliteyi etkileyen etmenlerden biri uygulanmak üzere hazırlanan program tasarılarıdır. "Eğitimde kaliteyi artırıcı tedbirlerin alınabilmesi, bu tasarıların hedefler, davranışlar, içerik, öğretme-öğrenme fırsatları ve değerlendirme elemanlarının belli kriterler çerçevesinde belirlenip düzenlenmesi gerekir" (Saylan 1998:53). Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin belirlenmesinde katkı sağlayacağı düşüncesiyle 1992 yılından beri yürürlükte olup, "..denenip geliştirilmek üzere" kabul edilen "İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı" içeriğinden de söz etmek gerekir. Hazırlanan programda önce 17 madde halinde dersin genel amaçlar ve ardından genel açıklamalar bölümü belirtilmiştir. Genel açıklamalarda resim-iş eğitiminin gerekliliği, ilkeleri, çocuk resimlerinin gelişim basamakları, eğitim durumları, çalışma ortamının önemi, uygulama ilkeleri, dersin işleniş ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve öneriler bulunmaktadır. I. sınıftan VIII. sınıfa kadar ayrı ayrı olmak üzere amaçlar, konular ve sınıf programı başlığı altında amaç ve davranışların belirlendiği bir çerçeve oluşturulmuştur. Maddeler halinde sıralanan amaçlardan çok azının altında işleniş ve değerlendirme alt başlıkları konulmuştur (MEB, 1992).

Programın içerdiği konular incelendiğinde ise şu tespitler yapılabilir. Öncelikle bu araştırmanın sınırlılıkları içinde ele alınması gerektiği yönüyle yani grafik tasarımı bakımından incelendiğinde durum şöyledir. Tespit edildiği kadarıyla geleneksel sanat eğitimi yaklaşımı olarak algılanan durumun, öğrencilerin plastik sanatlar ve iş becerilerinin geliştirilmesinde temel bir önceliğin var olduğu, tasarım eğitiminin ise bunlar içinde dolayısıyla düşünülmüş olduğudur (MEB,1992). Türkiye'deki ilköğretim, ortaöğretim hatta yüksek öğretimdeki sanat eğitimi kurumlarında tasarım eğitime yeterince önem verilmediği gerçeği, yabancı gözlemciler kadar yerli araştırmacıların da dikkatini çekmektedir (Telli,1990).

Bununla birlikte 1992 programının, bugüne dek resim-iş dersi öğretim programlarında tasarım eğitime, iş veya iş teknik eğitiminden bağımsız olarak yer veren ilk program tasarısı olduğu söylenebilir. Yani "ilköğretim okulları resim-iş dersi programında başta grafik olmak üzere iki ve üç boyutlu tasarım çalışmaları yer almıştır". Ancak burada da tasarım konularının hem basit hem de sınırlı olması ve okulların fiziki şartları kadar öğretmenlerin de yeterli birikimden yoksun olmaları gibi nedenlerden ötürü beklenen gelişmelere ilişkin pek iyimser olunamamaktadır. Bu arada iş ve teknik eğitimi dersleri için hazırlanan program ayrıca incelendiğinde tasarım çalışmalarının sınırlı da olsa yer aldığı gözlenmektedir (Özsoy,1996b:37-

40).

Kısaca belirtmek gerekirse 1992 programında; I.,II.,ve III. sınıfta "Tasarım" konusu, "Tasarımın ne olduğunun farkına varabilme" amacı ve bundan beklenen davranışlar biçiminde yer almışken; IV. ve V. sınıfta grafik tasarım bağlamında "Afiş Çalışmaları" konusu, "Afiş çalışmalarında tasarım bilgisi" amacı ve uygulama ile birlikte beklenen davranışlar belirlenmiştir. VI. Sınıfta "Çizgilerle grafik tasarımlar" ile "Grafik tasarım" konularından "Çizgilerle grafiksel çalışmalar yapabilme", "Tasarım bilgisi" ve "Savurganlık konusunda duygu,düşünce ve bilgilerini grafik tasarımı olarak yansıtabilme" amaçlanmıştır. VII. sınıfta "Tasarım çalışmaları" konusuna ilişkin olarak ise, "Değişik tasarım alanlarıyla ilgili bilgiler edinebilme" ve "Geleneksel tasarım örnekleriyle ilgili araştırma yaparak bilgi edinebilme" amaçları belirlenmiştir. VIII. sınıflarda "Afiş tasarımı" konusu için "Çevre ile ilgili gözlemlerini ve problemlerini afiş tasarımı olarak aktarabilme" amaç olarak belirlenmiş ve buna ilişkin davranışlar sıralanmıştır (Telli,1990).

1.1.4. Türk Sanat Eğitimi Zamandizini

Aslında sanat eğitimi tarihinde, sanat eğitimine yönelik bilimsel araştırmaların geçmişi eski değildir. Ancak dünyadaki sanat eğitiminin gelişim süreçlerine göz atıldığında Türkiye'de bu alanla ilgili ciddi gelişmelerin çok yeni olduğu görülür. Aşağıda yer alan dizin Kazım Artut tarafından hazırlanmıştır (Artut,2002:109-111):

1793: Büyük ölçüde Batılı eğitim ve öğretim sistemlerini esas alan Müderrishane-i Berr-i Hümayunu'nda ilk resim dersleri verilmeye başlanmış.

1834: Mekteb-i Fünun-i Harbiyenin açılışı (Kara Harp Okulu). Askeri okulların programlarında Resim, perspektif. Desen gibi ders ve konular bulunmakta ve Batılı anlamda resim eğitimi bu yolla girmiş olmaktadır.

1848: Darümuallimin-i Rüşdi'nin açılışı, ilk kez bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul ileride Satı Bey'in müdürlüğü, Baltacıoğlu'nun öğretmenliği döneminde Resim eğitimi açısından önemli etkinlikler gösterir.

1883: Sanayi-i Nefise Mektebi Alisi (Güzel Sanatlar Akademisi)'nin kuruluşu. Akademik sanat eğitiminin temelleri atılan bu okulan ilk müdürü Osman Hamdi Bey olmuştur. Bu okuldan mezun olanların büyük bir bölümü Avrupa'ya giderek resim eğitimi almışlardır. Bazıları da mezun olduktan okula hoca olarak atanmışlardır.

1915: İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun resim öğrenimi için Almanya'ya gönderilişi. (Dönüşünde ilk resim-iş eğitim programını oluşturmuştur).

1924: Amerikalı ünlü eğitimci John Dewey'in Türkiye'ye getirilişi. Dewey, sanat etkinliklerinde; 4-16 yaş gruplarına yönelik kollektif atölye çalışmalarında "yaparak öğrenme"yi savunmuş, disiplinin yerini sorumluluk, ezberciliğin yerini yaratıcılık'ı hedefleyen "Türk Eğitim Sistemi - Türk Maarifi" hakkında raporunu hazırlamıştır.

1926: Resim derslerinin düzenlenmesi ve programlarının geliştirilmesi amacıyla sanat eğitimcisi Stichier'in ülkeye getirilmesi.

1926: Gazi Terbiye Enstitüsünün açılması.

1932: Gazi Terbiye Enstitüsünde Resim-iş Eğitimi Bölümünün kurulması.

1940: Köy Enstitülerinin kuruluşu, sanat derslerine (özellikle iş eğitimi) geniş yer verilmesi.

1949: Ortaokul programlarına iş bilgisi ve Yazı derslerinin konulması.

1952: Liselerde iki saatlik resim ve müzik derslerinin seçmeli olarak konulmasına karar verilmesi.

1956: Liselerin eğitim programında iki saatlik seçmeli bir ders olarak Resim, Müzik ve yabancı dil (seçmeli) görülmektedir. Ayrıca resim alan öğrencilere Edebiyat bölümü son sınıfta, bu dersin bir saati, Sanat Tarihi olarak uygulanacaktır denilmektedir.

1962: Öğretmen okullarında Resim-iş semineri açıldı. (Bugün isim yapmış, bir çok sanatçı-öğretim elemanı bu seminerin öğrencilerindedir).

1963: Sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitüleri açıldı. Bu kurumlarda bir dönem üç saat süreli Resim-Yazı ve iş dersi eğitim programında yer aldı.

1978: Liselerde zorunlu olarak "Sanat Eğitimi" dersi konulmak istendi. Kuramsal olarak verilmesi düşünülen bu ders sonradan "Turizm" dersine dönüştürülerek vazgeçildi.

1982: 2547 sayılı YÖK yasası ile 3 yıllık Eğitim Enstitüleri fakültelere dönüştürülerek, Resim Bölümlerinin ders içerikleri yeniden gözden geçirilip, 4 yıllık lisans programlarına göre düzenlenmiştir.

1983: 2547 Sayılı YÖK yasasının 5 (I) ve 67. maddesine göre üniversitelerde seçimlik, güzel sanatlarla ilgili derslerin konulması kararlaştırıldı.

1990: Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri açıldı.

1992: MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.07.1991 tarih ve 3786 sayılı onayı ile İlköğretim "Resim-iş Dersi Öğretimi" programının geliştirilerek yürürlüğe konulması.

1997: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1994-1997 yılları arasında yürütülen Eğitim Fakültelerinin yapılanması yeniden düzenlenerek Güzel Sanatlar Eğitimi ve İlköğretim Bölümlerinde okutulacak sanat derslerine yönelik kaynak öğretim materyali niteliğinde kitaplar hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

1997: MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 10.03.1998 tarihinde lise Resim Öğretimi programlarını yeniden geliştirerek 1989-1999 öğretim yılından itibaren 2487 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

1.2. BATIDA SANAT EĞİTİMİ

1.2. Batıda Sanat Eğitiminin Geçirdiği Aşamalar

Antik çağlardan başlayarak sanatın insan yaşamındaki yeri ile birlikte eğitimi de önem kazanmıştır. Örneğin Platon, sanatın usu bilgisizlikten ve aşırı duyarlılıktan kurtaran, insan düşüncesini entellektüelliğe ve tinselliğe yüceltici bir neden olarak görürdü. Bu nedenle akla giden yolun açılmasında sanat bir ön koşuldu. Burada; 'Liberal Arts' olarak tanımlanan sanat eğitimi, geniş anlamda fen, felsefe, tarih gibi alanları da kapsayan doğrudan görsel sanatların ya da yazın ve müzik sanatının belirtilmediği geniş kapsamlı yenilikler ve yeni düşünceler üreten 'Aydınlanma' eğitimdi (Kırışlıoğlu,2002:14).

Daha sonraki yıllarda sanat eğitimi, her yönü ile Antik çağla ilişkisi çağında görülür. Bu devirde sanat, bireyin eğitiminde de önemli bir yer tutar.

Bu çağda sanat bir yandan profesyonel sanatçıların uğraş alanıdır, öte yandan toplum içinde seçkinler sınıfının yaşamında tamamlayıcı bir öğedir. Bir başka deyişle sanat eğitimi seçkinliğin bir gereğidir.

17. Yüzyılın sonlarında batı toplumlarında okullarındaki eğitim, öğretim programlarına Sanat ve İş Eğitimi girer . Doğaldır ki sanat ve iş eğitimi anlayışı 17. Yüzyıldan itibaren her ülkede, toplumların ekonomi, sosyal ve kültürel gelişimine paralel biçimde çeşitli aşamalarla, ilke, amaç, yöntem ve uygulamalarda yenileşerek değişik boyutlar kazanmıştır (Türkdoğan,1984:22).

Sanat eğitimi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde en belirgin çabaların yine batı toplumlarında görüldüğü kabullenilmelidir. Biraz geç de sayılsa, 1890 yıllarında Almanya'da gerçek anlamda bir sanat ve iş eğitimi anlayışının ortaya çıkmış olması başlı başına bir eğitim olayıdır. 1901'de, Dresden'de, 1903'te Weimar'da, ve 1905'te Hamburg'ta yapılmış bulunan ilk sanat eğitimi kongrelerinde ortaya atılan görüşler ve yapılan çalışmalar, bu anlayışın giderek etkinlik kazanmasına ve dünya genelinde yaygınlaşmasına olanak hazırlamıştır, özellikle 1928'lerde ise, "Sanat ve Eğitim" bütünlüğü içinde daha bilimsel ve pedagojik bir içerikle bir ders niteliği kazanan bu anlayış, okul programlarına girmişse de sanat eğitiminin ancak 20. yüzyıla

özgü bir eğitim etkinliği olarak tanımlanması daha gerçekçi bir yorum olacaktır (Türkdoğan,1984:23).

Bireyin duygu ve düşünceleri arasındaki bağlantıyı sağlayan sanatın, eğitim unsuru ile bütünleşerek yine insanda çocukta, duygu, düşünce uyumunu sağlayıcı etkisi adeta tüm bu gelişmelerin sonucu olarak keşfedilmiştir. Özellikle sanatın, örgün ve yaygın eğitimdeki olumlu işlevinin fark edildiği eğitimdeki bu yeni görüşün, eğitim sürecine daha etkin bir güç kazandıracağı varsayılmıştır. 17. Yüzyıldan beri ortaya çıkan eğitim süreçleri içinde batı ülkeleri toplumları ve bu toplumlardaki okul anlayışı adeta çağdaşlaşırçasına, eski okul tipinden çıkarak yeni okul görünümünü kazanmayı başarmıştır. Ülkelerin ünlü eğitimcileri, bir yandan da, kendi görüşleri paralelinde sanat ve iş eğitimi anlayışını yönlendirmeyi sürdürmüşlerdir. İnsan ve özellikle çocuk, genç ve yetişkin psikolojisini gelişen değişen toplum yapısı içinde gözlem ve inceleme yöntemleriyle özümleyerek yeni bulgular ve kavramlar ortaya çıkarmada bir anlamda yarış etmişlerdir. Eğitimciler ve bu etkinlikleriyle tüm dünya eğitimini etkileyen ünlü psikolog – pedagoğ eğitimcilerden bazıları Pestalozzi, Kerschenstainer, John Dewey, Franz Çizek, Gesell. ve Herbert Read olarak sayılabilir (Türkdoğan,1984:23).

19. Yüzyıl ise batıda endüstri çağı olması nedeniyle sanatın bir ders olarak okullara girişi endüstri devrimi ile olur. İngiltere’de 1800’lerin ortasında sanat artık okul programlarının bir parçasıdır. Endüstrinin hızla gelişimi endüstriyel tasarıma gereksinimi de büyük boyutta gündeme getirmiştir. Bu gereksinimle birlikte okullara sanat dersi girer.

Güzel sanatlar alanında tasarım önem kazanır. Bu yolla endüstrinin üreteceği eşyanın tasarımında yenilikçi bir anlayışın arayışı içine girilir. Amaç üretilen eşyaların iyi pazar bulması ve bu bağlamda endüstrinin üreteceği ucuz eşya biçimlerini kolay, düzgün çizmektir. Endüstrinin gelişmesiyle başlayan rekabet özellikle Batılı toplumların daha zevkli ürünler için, daha iyi eğitim parolasıyla sanat eğitimine ağırlık verdikleri görülür. Artık sanat, okullarda bireyi bütünleyici bir unsur olmaktan çok göz ve elin uyumuna yönelik bir eğitimle onu kolay yoldan yaşama hazırlayıcı bir derstir.

Bu dersi en iyi verecek öğretmenler aranır, İngiliz W. Smith Amerika'ya çağrılır ve Smith orada öğretmenliğini sürdürür.

Smith'e göre yazmak ve çizmek birbirine koşut davranışlardır. Nasıl, yazının bir Abece'si varsa ve yazıyı öğretirken, yine nasıl basitten karmaşığa bir yol izleniyorsa, sanatın öğretiminde de aynı basitten karmaşığa doğru bir yol izlenir. Öğrenci önce doğru çizgiyi sonra eğri çizgiyi daha sonra bunların birleşik biçimlerini öğrenir. Bu yolla, oranı yerinde yapılar oluşturmada çizme yetisi kazanır. Smith'in yönteminde sanatın hedefi, doğrudan yarara yöneliktir; ileride, uygulamada yararlı olacak beceriler kazandırmak (Kırıışloğlu,2002:15). Yöntem; çok açık ve kesindir. Öğretim programları; açıklayıcı ve oldukça dizgeseldir. İzlenmesi ve uygulanması

kolaydır. Sanat yapmak yetenek işi değil, öğrenme işidir. Eğer, etkili yöntemler geliştirilip uygulanırsa öğrenci sanata doğru eğitilebilir. İngiliz J. Ruskin "Çizginin Öğeleri" (Elements of Drawing) adlı kitabında şöyle der "Çizgi üzerine basılı kitaplar çoğunlukla iki amaca yöneliktir. Bunlar; ya suluboya ve kalemle öğrencide skeçler yapma becerisini güçlendirmeyi, ya da kendilerine üretim için ucuz, çabuk çizimler yapmada yardımcı olacak matematiksel formların çiziminde yetkinlik kazandırmayı amaçlar", diye aktarır Kırışlıoğlu (2002).

Ruskin bu alıştırmalarda öğrencilere sürekli gördüklerini çizmelerini ve kopya yapmalarını öğütler. Çünkü bu kolay ve çabuk çizim ancak gözün ve elin uyumlu işlemesi, elin belirli bir eğitimden geçerek beceri kazanmasıyla olanaklıdır. Derslerde iki nokta arasında düz çizgiden başlayıp perspektif kurallarına kadar uzanan basitten karmaşığa doğru gelişen bir yöntem izlenir (Kırışlıoğlu,2002:16).

Aynı yıllarda Almanya'da da sanat dersinde benzer yaklaşımlar görülür. Kırışlıoğlu "19. Yüzyılda Almanya'da sanat eğitimi bezeme, süsleme örgelerinin, geometrik desenlerin çizimi, kalıp (şablon) kullanılarak yapılan kopya ve perspektif çalışmalarından oluşuyordu" der ve "Ancak, bu tür çalışmaları, gene Alman zevkini geliştirmek ve özellikle tecimsel amaçlı el ve kullanım sanatlarındaki zevki arttırmak için yapılan girişimlerden ayırmamak gerekir" diye ekler (Kırışlıoğlu,2002:16).

19. Yüzyıl sonlarında sanat eğitiminde amaç, endüstrinin hizmetinden, kişinin estetik yargı yetisinin geliştirilmesine kayar. Okullar müzelere götürülür. Okul duvarlarına ünlü tabloların tıpkıbasımları asılır. Ancak, çoğunlukla inceleme için seçilen yapıtlar Rönesans ustalarının, gerçekçi ve romantik sanatçıların yapıtlarıdır.

Bunun yanında çevre ve doğa da inceleme kapsamına alınır. Yaprak, taş, çiçek vs. doğal nesnelere incelenir, incelenirken araştırılır ve deneysel yaşantısal ilgi yanında estetik ilgi de gelişir. Çizmeden, resim yapmadan görmeyi öğrenmek olası değildir.

Yine aynı yıllarda resim-çizim derslerinin bir başka yararı üzerinde durulur. Kırışlıoğlu, bir başka açıklamasında Pestalozzi'nin (1746-1827) çizim derslerinin eğitimin öteki alanları ile ilişkisini kurarak çocuğun ussal gelişimini güçlendirmeyi amaçladığına değinmektedir. Bu anlayışta "Çizim sanatıyla ölçme sanatı biri ötekini tamamlayarak göz ve elin uyumunu sağlar" ilkesinden hareketle sanat, sanatsal ürün vermek için değil, başka eğitsel işlevlere doğru öğretilir. Örneğin; kare ve dikdörtgenler temel formlardır. Bunları oluşturan açılar ve eğikler ölçülebilir bir durum için ayrıştırılır. Çizgi bu yöntemle öğretilebilir duruma getirilir. Böylece çocuk için önce kuralları yaratmak, sonra bu kuralların ışığında ona yeni deneyimler kazandırmak amaçlanır (Kırışlıoğlu,2002:17).

Bu görüşe göre öğretim çocuğun hazır olmasıyla başlar. Hazırlığın temelini resim- çizim dersleri oluşturur. Özellikle matematik ve yazı dersleri çizgi alıştırmalarıyla güçlenir. Göz ve elin

uyumu ussal yetilerin gelişmesinde önemli etkindir. Form, oran, sayı basitten karmaşığa doğru burada da süreklilik ve ardıllık ilkesi doğrultusunda çizim dersleriyle bağdaşık olarak öğretilir.

Eğitim amaçlı resim ve çizim derslerinde başka bir öğretim yöntemi de yer alır. "Eğitim çocuğun çevresiyle birlik içinde uyumlu yetişmesidir", düşüncesi benimsenen bu yöntemde, çalışmalar oyun gibi etkinlikler içinde sürdürür. Biçim, renk, nokta, çizgi gibi değerler ve kavramlar çeşitli gereç ve tekniklerle belirli bir dizge içinde öğretilir. Bu dizgesel öğretim gerçekte çocuğu yormadan oyun gibi, eğlenceli bir biçimde yapılır. Bu oyun, gelişigüzel bir oyun olmayıp, özel bir yapı ve sıralama içinde gelişen bir dizi etkinlikler toplamıdır. Karşıtlık, uyum, simetri gibi kavramların öğretildiği bu etkinliklerle bu okullar o yıllarda birer ilköğretim sanat okulları gibi çalışmaktadır.

1.2.1. Temel Sanat Öğretisi ve Bauhaus

Nasıl ki endüstri devrimi resim-çizim derslerini ve bu derslerin gereği olan kimi yöntemleri gerekli kılmışsa, 20. Yüzyılın teknolojik devrimi de yeni tasarımcıların yetişeceği yeni bir okul tipine gerek duyar ve Bauhaus bu gereksinimlerden doğar. Us dışı ve görüsel bileşenin ağırlıklı olduğu yıllarda bile, sanat eğitiminde ussal söylemsel bileşen sanat ürünlerin değerlendirmede, sanat didaktiği ve derslerinde az da olsa vardır. Sanatla iletişim kurmanın öğretilirliği hakkında da her zaman tartışma olmuş, dolayısıyla ussallığa ve söyleme gereksinme duymuştur. Uzun yıllar us dışının egemenliğini sürdürmesinden sonra 1950'li yıllarda, yine genel eğitimbilimle ilişkili olarak ve bu kez vurgulanarak ussal eğilimler, sanat dersleri didaktiğinde daha çok önem kazanmış, bu kez en çok tartışılan konular öğretim, aktarma ve derslerin sorunları olmuştur. Sanatsal olguların sistematik öğretimi için Bauhaus'un kuruluşu çok iyi bir örnektir. Bauhaus bir okul olarak 1919'da Walter Gropius tarafından Weimer'de kurulur. San'ın belirtmelerinden edinilen bilgilere dayanarak, Walter Gropius'un 1919'daki açılış konuşmasında, sanatta öğretilir olanla öğretilemez olan hakkındaki düşünceleri somut tümcelerle açıklanıyordu: " Tüm sanatlar mimarlıkta birleşip bütünleşirler. Sanat, el becerisi ve el sanatlarına dayanır. Sanatların bu el sanatlarına dayalı bölümü öğretilir. Her sanatsal öğretim, el sanatlarını, desen çizimini ve resim boyamayı ve bu arada bilimsellik ve kuramsallığı kapsar..." (San,2003:99)

Bu açıklamalardan hareketle Gropius'a göre genel okullardaki sanat dersleri, her çocuk ve insanda var olan biçimlendirici yaratma gücüne yönelik olduğu düşüncesi çıkartılabilir. Görme duyusu, form bilimci ve el becerisi geliştirilmeli, oyun biçimde fark ettirmeden bilinçli işe

yönelten bir yöntemle icat etme, deneyler yapma sağlanmalı, serbest biçimlendirme alışkanlığı kazandırılmalı, teknik bilgi verilmelidir.

Çok amaçlı bir uygulamalı sanat okulu olarak kurulan Bauhaus'un amacı öncelikle, gelişen teknoloji ile çağdaş sanatın işbirliğini sağlamak ve bu işbirliği ile sanatı halka götürmektir. Teknolojik devrime sanat eğitiminde devrim yaparak yanıt verecek usta-sanatçıların yetiştirilmeleri de okulun amaçları içinde yer alır. Atölyelerde belirli alanların ustaları yanında Kandinsky, Paul Klee, Moholy Nagy gibi sanatçılar da görev alır. Öğrenciler aynı zamanda bir usta-çırak ilişkisi içinde yetişir. Gropius "Sanatçı yücelmiş bir ustadır" der.

Bauhaus'un önemli adlarından J.Itten'in düşüncelerinin ise toplumda da yankı bulduğunu aktaran San, sözgelimi pek çok kullanım eşyasında onun düşünce ve öğretisinin izleri sonradan görüldüğünü de ekler (San,2003:100). Öğretisinde, meslek olarak sanat öğretimi gören öğrenciler için hazırlanmış öğretim biçimlerinin, genel eğitim veren okullara da aktarılabilirliği söz konusudur. Renk, malzeme, düzenleme (kompozisyon), devinim, ağırlık, ölçü vs. gibi öğelere ilişkin görsel-yoğrumsal niteliklerin, karşıtlıklar (kontrast) ilişkisi içinde yaşanması, denenmesi ve örgütlenmesinin istendiği bir dizi ödev serisini Itten'in yayımlarında izlemek mümkündür. Itten'in "uyarmak, üzerinde yoğunlaşmak, bir uyum içine getirmek ve konsantre olmak" olarak özetlediği öğretim bilgisi yöntemi, öğrencilere dersin başında yaptırdığı, kan dolaşımını ve sinir dizgesini canlandırıcı çeşitli beden hareketleri, hem bedende (ki Itten'e göre yapılacak iş'in aleti bedendir) hem de soluk alma ve ses alıştırmaları ile iç güçlerde uyumu sağlamayı amaçlayan çalışmalarla başlıyordu. Bunlar yapılırken anatomik, fizyolojik, psikolojik, dinsel ve ahlaksal açıklamalar da yer almaktaydı; Itten'in bu yönteminin yakın ve uzak çevrece iyice anlaşılıp değerlendirilmediği, Itten'in kendi yakınmalarından da anlaşılmaktadır.

İnci San'a göre aslında Itten'in genel eğitim veren okullardan çok, bu okullar için yetişecek öğretmenler üzerinde büyük etkisi olmuştur. Itten'in eğitimbilimsel çabası, öğrencilerin öznel yetilerini nesnel biçimlendirme düzeniyle birleştirebilmeleri üzerinde odaklaşıyordu. Itten'in öğretisinde yer alan, "yaratıcı özü kurmak (inşa etmek)", "yaşamın yaşantısal anını yakalamak", "kişisel ve bireysel gücü ortaya koymak", "gerçek iş yapmak", "insanı bir bütün olarak görmek" ve "insanın kendi kendisini bulmasını sağlamak" gibi amaçlar, aslında usdışı bileşene önem veren grupların düşüncelerinden hiç de ayrı değildir. Bir bakıma Itten'in her iki bileşene de yer veren öğretisi, dolayısıyla ona usaldan yana olanlarla usdışına önem verenler arasında bir yer vermek gerekir (San,2003:101).

Bu görüşü temel olarak alan Itten'in kuramının ussal bölümü bu temel üzerine oturtan Kırışlıoğlu bu konuya ilişkin sınıflandırmayı şu şekilde açıklamıştır (Kırışlıoğlu,2002:28):

Itten'in temel tasarım kursu şu uygulama bölümlerinden oluşmaktaydı:

1. En ince ayrıntıya kadar gördüğünü yansıtmaya denemeleri,

2. Duygu yüklü konuların öğrenci tarafından kendiliğinden yorumu.

3. Sanat yapıtlarındaki değerlerin çözümlenmesi; renk nitelikleri, çizgi ilişkileri, değer ve ölçü zıtlıkları.... gibi

4. İki boyutlu çalışmalarla birlikte öğrenilen tasarım sorunlarını üç boyutlu tasarım sorunlarıyla kaynaştırmak.

Her ne kadar, bu öğretide, sanat eğitime kesin ve ayrışımçı yaklaşımıyla geçmişin resim-çizim derslerini anımsatırsa da ondan ayrılır. Bauhaus'da öğretimin temeli doğrudan deneyimdir, diyen İnci San Resim-çizim derslerinde sorunların çözümleri öğrenciye hazır verilirken, burada öğrencinin sorunu kendisinin anlayıp,çözümü yine kendisinin bulması istenir diye de eklemelerde bulunur. İlk yıllardaki resim-çizim derslerinde uygulanan tekrarlama ve kopya yöntemine karşılık, Bauhaus'da yaratıcılık ve tasarım esastır. Çizginin öğeleri bu öğretide tasarımın öğelerine dönüşür.

Bauhaus anlayışı gerek sanata (teknik beceri, duygu, sezgi...) gerek eğitim bilimine yönelik olarak, iletişim sağlamaya verdiği önem dolayısıyla, toplum için giderek sanatın daha anlaşılabilir olmasını ya da toplumun giderek sanat için daha duyarlı olmasını sağlamayı da amaçlıyordu. Bu okulun en önemli özelliği, öğretimde ussal ve sezgisel etmenlerin eşit ağırlıkta yer almasıdır. Teknik beceri, ile duygu, sezgi, yaratıcılık eğitimi, ussal olanla sanatsal olan öğretim programlarında birlikte düşünülmüştür (San,2003).

1.2.2. 1933 ile 1945 Yılları Arasında Batıdaki Gelişimi Etkileyen Etmenler

Almanya'da yaşanan politik biçimlendirme, Alman sanatını, sanat eğitimini ve dolayısıyla Batıda sanat eğitimi temellendirmelerini etkilemekteydi. Bu yıllarda bir benzeri Dessau'da açılan Bauhaus Hitler rejimi ve tutucu güçler tarafından 1933'te kapatıldı. Göçe zorlanan öğretmenler İngiltere'ye, İsviçre'ye ve Amerika'ya giderek Bauhaus'un düşünce ve uygulamalarını geliştirerek yayıyorlardı.

Çalışma biçimiyle eskinin bir iş okulu havasını yansıtan Bauhaus'da öğrenciler;

1. İlk aşamada gerecin biçimlenme ve teknik olanaklarını araştırıyorlardı,
2. İkinci aşamada bu deneyimlerini tasarım ve teknik bilgilerle destekliyorlardı.
3. Geçmiş ve çağdaş sanatın bütün dallarında bilgi ediniyorlardı,

4. Doğa derinlemesine (mikro ve makro formlar) bir bilim adamı gibi inceleniyordu ve sonuçta elde edilen bilgiler sanatla ilişkisi kurularak yeni tasarım ve yapı unsurları olarak kullanılıyordu.

5. Öğrencilere çok çeşitli alanlarda kendi gücünü ve yetisini tanıyabilme olanağı sağlanıyordu (Kırışlıoğlu,2002:28).

Almanya'da kuruluşu 1920'lerde olan Bauhaus'un etkileri Amerika'da 1940'lı, İngiltere'de 1950'li yıllara rastlar. İngiltere'de M.de Saumarez (Basic Design: The Dynamics of Visual Form), Victor Pasmor (The Developing Process) ve Richard Hamilton bu öğretimin ünlü isimleridir (Kırışlıoğlu,2002:28).

Birçok ülkede ortaöğretim ve hatta ilköğretim programlarına kadar giren "temel sanat öğretisi" amacından gittikçe uzaklaşan sanat eğitimi dersi için bir yeniden toparlanma, gerçek öğretime dönme gibi düşünülmektedir.

1.2.3. 1945'ten Sonraki Gelişmeler

1920'lere çeşitli etkilerle çelişkiler göstererek, kimi zikzaklar çizerek ulaşan Sanat Eğitimi Hareketinin anlamı, Almanya'da ancak 1942 de 1960 yılları arasında olgunlaşmıştır. Sanat eğitimi ancak 1940 ile 1960 yılları arasında olgunlaşmıştır. Sanat eğitimi 1949'larda hala genel eğitimbiliminin "insan yetiştirme" ereğine hizmet eden bir görünümdeydi. II. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllar insan değerleri üzerine düşünme, savaşın ve savaş tekniğinin yıkıcılığını tartışma yıllarıydı. 1949'da Fulda'da toplanan Sanat Eğitimbilimi Kongresi, her şeyden önce politikadan arınma, politika dışı kalma kararı alıyor; ve kendine özgü araçlarıyla, yaratıcı güçlerin gelişimini olgun, ergin kişiler yetişmesini sağlamak amacıyla bütün dönemlerde bağımsızca varlığını sürdürmüş olan 'müz'sel akım'a katılıyordu (San,2003).

O zamandan beri de sanat eğitimi, resmi eğitim plan ve programlarında uzun bir süre "müz'sel alan" olarak geçmişti. Aslında müz'sel kuramın dağınık terminoloji ve düşünce akışı, aslında sanat eğitimi için bir engel oluşturuyordu; ama pek çok yayının da yardımıyla, sanat eğitimi alanına özgü içerikler ve çocuk yuvalarından lise sona dek çocuk resmi ve dolaysız yolla sanatsal ilişki esaslarından kaynaklanan sağlam bir temellendirme ve yöntem, bu alanın yapısını kurmuştu. Çocukla birlikte gençlik de artık sanat eğitimi planlamasına giriyordu.

Bauhaus öğretisinin özellikle 1950'li yıllardan sonra etkili olan geliştirilmiş biçimiyle düşünsel temeli ve sanat eğitime etkisi Kırışlıoğlu tarafından (Kırışlıoğlu,2002:29) maddeler halinde şöyle sıralanmaktadır:

1. Sanat eğitiminde sınıflarda çok çeşitli gerecin kullanılması ve böylece öğrencilerin malzemenin renk, biçim, doku, vb. özellikleri yanında tasarım olasılıklarına karşı duyarlılıklarının geliştirilmesi. Yaratıcı düşünmenin etkin kılınması.

2. İşçilik ve ustalığın sanatsal yaratmanın ayrılmaz bileşenleri olması
3. Temel tasarımın yeni bir düşünme ve yaratma biçimi olarak ilk ve ortaöğretime kadar girmesi.
4. Çağdaş sanatın gereç, biçim ve öteki sanat sorunlarına getirdiği yeni çözümlerle, sanatçıların konuya bilimsel yaklaşımlarının bu anlamda okullara çeşitli yeniliklerin girmesine neden olması.
5. Sanat eğitiminin yeniden ussal bir çerçeveye oturtulması. Bilimin, teknolojinin ve sanatın yeni bir düşünme, yaşam ve üretim biçimi içinde birleşmesi.
6. Sanatın öğretilebilir ve öğrenilebilir olarak düşünülmesi ve bu bağlamda somut ilkelerin sanat eğitimine girmesi.

Ancak, ilk ve ortaöğretimde gözlenen kimi durumlar bu öğretimin ilkelerinin kimi öğretmenlerce tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Temel sanat eğitimi ile okullardaki öteki geleneksel çalışmalar arasındaki ilişkinin nasıl kurulacağını iyi bilinmemesi çoğunlukla bu sakıncaları yaratmaktadır. Yine de, öğretmeni geçmişe oranla daha etkin kıldığından, değişime, gelişmeye ve en önemlisi sanatta öğretime elverişli olduğundan bilerek uygulandığında yararlı olabileceği görüşü kimi eğitimcilerce benimsenmektedir.

1.2.4. Çeşitli Kongrelerin, Süreli ve Süresiz Yayınların Sanat Eğitimine Etkisi

Aşağıda konuyla ilişkili bulunup üzerinde durulmak istenen kongreler ve yayınlarla ilgili tüm bilgiler sayın İnci San'ın derin araştırma ve aktarımlarıdır (San,2003:108-116). 1958 Basel ve 1962 Berlin sanat eğitimi kongreleri gibi uluslararası kongreler, bol içerikli sergilerle zenginleştiriliyor, sanat eğitimi ile bireysel görsel-yoğrumsal yaratıcı yetilerin şaşırtıcı düzeylere ulaştığı gözler önüne seriliyordu. Bu dönemde öğrencilerin görsel-yoğrumsal gereksinmelerinin ön planda tutulup karşılandığı rahatlıkla söylenebilir. Bir önemli olgu da 1946'da çeşitli üniversitelerde kurulan sanat eğitimi enstitüleri aracılığıyla sanat eğitimcilerinin yüksek (lisans üstü) öğrenimlerinin ve alanla ilgili kuramsal ve yöntemsel temellerin araştırılması çalışmalarının sağlanmış olmasıdır.

Ekim 1949 'da Batı ve Doğu olarak ikiye ayrılan Almanya'da iki ayrı gelişim meydana geldi: Birleşik Almanya Cumhuriyeti'nde (Batı Almanya) 1960'ların sonuna doğru, örgün eğitimde sanat eğitiminin varlığının kaçınılmazlığı ve sanat eğitiminin emekleri yeniden tartışma konusu olmaya başladı. Çünkü değişen politik, ekonomik ve teknik konular nedeniyle sanat eğitimi geniş kapsamlı öğretim ve eğitim anlayışı içerisindeki çekirdek alan olma durumunu

yitirme tehlikesiyle karşı karşıyaydı; bu durumda geçerli olmaya başlayan, davranışların eğitilmesini ve değişimini sağlamak olarak anlaşılan 'öğrenme' idi.

1962'de Trier'de saptanan genel didaktik alandaki düzeltmeler sanat eğitimbilimini de etkiledi. Aynı yıl Berlin'de yapılan sanat eğitimbilimi kongresinde özellikle R.Pfennig'in açıkladığı kuram artık çocuktan hareket etmiyor, günsel sanattan çıkıyordu; çağcıl biçimlendirme ilkelerinin sanat dersi öğretim programlarında ders konusunu oluşturmasını ön görüyor, bu ilkelerin didaktik bakımdan sunulmasını sanat eğitimbiliminin bir görevi olarak görüyordu. Böylece sanat ilk kez kendisini yönlendirici öge oluyordu. Burada sanat, sıkı sıkıya dersin kendisi olma durumundadır. Sanat eğitiminin içerdiği iki temel öge, sanat ve ders birleşiyor, bu yeni anlayış bir kavram olarak 'sanat dersi' ya da 'temel sanat eğitimi' kavramını getirmiş oluyordu.

Genel eğitimbiliminin müz'sel eğitiminden ayrılıp, eğitim kuramının yetiştirme'den öğrenmeye yönelmesi ile sanat eğitimbilimindeki, buna koşut gelişmede Gunter Otto'nun rolü büyüktür. Otto, sanat eğitimbilimini bir öğrenim alanı olarak yeniden düzenlemeye girişmiş, (başlıca 'Derste bir Süreç Olarak Sanat, 1964' eseri ile), sanat derslerinde somut öğrenme ereklere ve yöntemsel yönden iyi kurulmuş ders içerikleri ile başarı ve sonuçların, başarı ölçekleri, notlar vd. ile, denetlenebilirlik kazanmalarını öngörmüştür. Bunun sonunda bilimselliğin değişik ölçülerde vurgulandığı yeni yayınlar çıktı: Staguhn, Kowalski , Daucher- Seitz , Pfennig ve Heinig gibi yazarlarca kavram ve anlayışlar, ereklere, yöntemler, uygulamalar öne sürüldü.

Böylece, eğitimbiliminin öğrenme kuramına uygun kavram ve anlayışları benimseyerek içerik ve öğrenme süreçleri üzerinde duran sanat eğitimi için 'ders' ön plana çıkmıştı. Ayrıca 19. Yüzyıla oranla antropogen açıdan (çocuk açısından) derslerin koşullarının nasıl olacağı konusunda çok daha bilinçli olunmuştu.

İnci San, 1945'ten sonraki yıllarda, pek çok Batı Alman yüksek sanat ve akademi okullarında sanat eğitimcilerinin yetiştirilmelerinde bu biçimci, gestaltçı öğretiler temel alınmıştı der, bütün bu gestaltçı öğretilerin özellikle soyut, kavramsal, söylemsel oldukları ve sanatsal olduklarında, içeriğin ihmal edildiği söyler.

1970'teki 7. Eğitimbilim Kongresi'nin kararları sanat eğitiminin bundan sonraki gelişimini belirlemektedir. 1970'lerden bu yana eğitim bilimlerinin temeli artık psikoloji değil toplum bilimi haline gelmektedir.

19. yüzyıldan II. Dünya Savaşına kadar olan uzun dönem için Heinig'in değerlendirmesi ışık tutucudur. Sanat eğitiminde üç ögeye, sanat, ders ve çocuk öğelerine değinerek değerlendirmiştir.1810'larda temel çizimler ve sanatsal taklit ve kopya yöntemleri geçerli iken yüzyılın ortalarında resim derslerinin durağan, adeta kalıplaşmış kurslar haline dönüştüğü, 1870'lere dek korunan bu durumun, Stuhlmann ile yöntem yönünden yalnızca ussal kavram ve soyut olanı öğretilmesine vardığı söylenebilir.1900'lerde sanat eğitimi hareketi ile yeniden

sanata yaklaşım yapıldığı ve bundan sonraki yıllarda, sanat derslerinin giderek daha yaygın biçimde bu yeni şekli ile okullara yerleştiği görülür.

1.2.5. Avrupa ve Amerika'da Sanat Eğitimi Zamandizini

Bu alanda sanat eğitimcileri, psikologlardan ve bilim adamlarından oluşan ilk bilimsel ciddi araştırma ve incelemeler 1960'lı yıllarda kendini göstermiş olmakla birlikte ilk hareketler 18. Yüzyılın ortalarında başlamıştır. Roland G. Sınıf öğretmenleri ve adayları için yazdığı "Art Encounters" (1989) adlı kitabında sanat eğitiminin tarihsel sürecini aşağıdaki şekli ile belirlemiştir ve Kazım Artut bu süreci aşağıdaki paragraflarda görüldüğü gibi 1840'lı yıllardan başlayıp 1980'li yıllara kadar şöyle belirtmiştir (Artut,2002:111-113):

1840: Horace Mann, çizimin el ve göz koordinasyonunu daha iyi geliştirdiğine ve el becerilerinin geliştirilebileceğinin bir yolu olduğuna inanıyordu. Çocukların kopye edecekleri gösterimleri (illustrations) içeren 24 çizim dersinden oluşan bir kitap yayınlamıştır.

1870: Bu yıllarda ABD. Massachussets Eyaleti devlet okullarında endüstriyel çizimin zorunlu olmasını gerektiren bir yasa çıkardı. Walter Smith (Massachusset'de ilk Eyalet Sanat Eğitimi Müdürü) Çocukların kopyalayabileceği örneklerden ve (karton) plakalardan oluşan bir el kitabı yayınladı. Bu dersler özellikle 'keskin kalem uçlarının, el temizliğinin ve becerilerinin gelişmesinin' önemi üzerineydi.

1890-1900: Resim yapma hareketi (Picture Study Movement) sanat zevkini devlet okullarına taşıdı. Çocuklar çoğunlukla dini veya ahlaki mesajlar içeren sanat ürünü resimleri izlediler, tartıştılar ve biriktirdiler. Ross Tumer, "Okullarda doğru biçimde etkilenen çocukların evdeki anne-babalarının zevkini düzeltereğini" düşündü.

1900: Bu yüzyılın başlarında Arthur Wesley Dow'un Kompozisyon "Composition" (1899) adlı ders kitabı 20. yüzyılın ilk çeyreğinde sanat eğitimindeki temel etkilerden biri olmuştur. Kitap, temel sanat ilkelerine çizgi, değer, renk, geçiş, tekrarlama ve simetri gibi unsurlara bağlı kalarak sanatsal etkinliklerde bulunmak ve yapıt üretmek üzerine derslerden, çalışmalarından oluşmaktadır.

1900: Çocuk merkezli inceleme hareketleri dikkati daha çok çocuklara ve onların gereksinmelerine ve yeteneklerine yöneliktir. Çocuklar nitel olarak yetişkinlerden farklı olarak görülür. Dolayısıyla sanatsal etkinliklerin çocukların duyuşsal ve zihinsel gelişme yolu olarak görülür.

1920: Franz Çizek (Avusturya) çocuktaki "özgür anlatım"a verdiği önem ile ABD'deki sanat öğretmenlerinin dikkatini çekmeye başlar. Gerçek yaratıcılık için çocukların özgür kılınmalarının önemli olduğunu onları yetişkinlerin etkisinden uzak tutulması gerektiğine inanmıştır.

1920-1930: Sigmund Freud, sanatı sosyal baskıları açığa çıkarabilecek terapik bir aktivite olarak görür. Yetişkinlerin sanatla uğraşan çocuklara karışmalarının daha sonra telafi edilemeyecek rahatsızlıklara, bozukluklara ve çocukta bir çeşit duygusal komplekse neden olabileceğini savunmuştur.

1930: John Dewey 'Deneyim Olarak Sanat' "Art as Experience" (1934) kitabını yazdı. Ve burada sanatın bir süreç (proses), "bir deney" olduğu, ortaya çıkan ürünün de tamamlanmış sanatsal bir etkinlik olduğunu dile getirmiştir. Dewey'e göre sanat, çocuklarda genel yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde ve demokratik bir toplumda özgür düşünen kişilikler geliştirmek için önemli bir araçtır.

1940: Viktor Lowenfeld, çocukların sanatsal anlatımlarında onları doğal gelişme evrelerine göre yönlendirmede öğretmenler için uygun metotlar içeren "Yaratıcı ve Zihinsel Gelişme" Creative and Mental Growth (1947) kitabını yazdı. Lowenfeld, çocukların sanat yapıtlarına yetişkinlerin kullandığı hiçbir standardın uygulanmaması konusunda kesin görüşlerini dile getirerek çocukların yapıtlarının değerlendirilmesinde not faktörünü önermemiştir.

1950: Boş zamanların değerlendirilmesinde sanatsal etkinliklere gereksinim duyulmuştur. Sanat eğitimi sonucu sanatsal olmayan amaçlara ulaşmak için bir araç olarak görülmeye devam etmiştir ABD'de 1959'da bunun sakıncalarını dile getiren, bütün akademilerde konularda "içeriğin öğretilmesine" dikkat çeken önemli bir konferans düzenlenmiştir.

1960: Manuel Barkan "Sanat Eğitiminde Geçiş", "Transition in Art" (1962) adlı bir makale yazmış ve "çocuğun bir bütün" olsa eğitilmesine gösterilen ilginin sanatın "çocuk uğraşısı" gibi algılanmasına neden olduğunu iddia etmiştir. Barkan, sanatı öğrenmek için kişi; bir sanatçı, bir sanat eleştirmeni ve bir sanat tarihçisi gibi davranmalıdır şeklinde görüşlerini savunmuştur.

1970: Sanat eğitimcileri, bütün öğrencilere verilen formal eğitimdeki yerlerini haklı çıkarmak için çalıştıkça, değişik adlar altında bir çok alternatif sanat eğitimi programı ortaya çıkmıştır. Bunlar, "Okulda Sanatçılar, Güzel Sanat Programları, Çevresel Sanat Eğitimi, Özürlüler için Sanat, Sanat Terapisi, Yetenekliler için Sanat". şeklinde özetlenebilir.

1980: Sanat Eğitimi için "Getty Merkezi" okulların estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretimi konularında (sanat eğitiminde dört temel disiplin) birbirini izleyen ve birbiriyle ilişkili sanat eğitiminin verilmesini, güçlendirilmesini önermektedir. Günümüzde bu öneri

çoğunlukla kabul görerek, "Alana dayalı sanat eğitimi" anlayışı ile son yıllarında eğitim kurumlarında güncelleşmiştir. Çocuk resimlerinin sınırlandırılması ve gelişim basamaklarına ilişkin ilk çalışmayı James Sally 1877' de geliştirmiştir. Sally'nin çalışmalarını 1905'de Levinstein ve Kerch Ensteiner, 1910'da Stem, 1913'de Rauma, Luguët. 1917'de Krotzch, 1922'de Burt, 1927 de Wulf ve 1931'de Eng takip etmiştir. Ayrıca bu sıralamaya Ruth Griffiths, Rhoda Kellog, Victor Lowenfeld, Rudolf Arnheim, Desmond Morris ve Herbert Read'in yanı sıra Anschuler, Hattsvick ve Shaffer Simmern'de dahil edilebilir.

BÖLÜM II

SANAT EĞİTİMİNİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

2. 20. Yy.'da Sanat Eğitiminin Gelişimini Etkileyen Etmenler **Geleneksel ve Çağdaş Yöntemler**

20. Yy.'da sanat eğitimi etkileyen etmenlere bakıldığında çeşitli eğitim bilimcilerin eğitim yöntemleri ile ilgili kuramlarını dikkate almamak imkansızdır. İlk zamanlarda Okullarda eğitim zorunluluk esasına dayalı, konu alanlarının temel oluşturduğu, öğrencilerin söyleneni yapan, isteneni söyleyen ve soru sormaktan kaçınan bir kişilik sergilediği, öğretmen merkezli ve ezberlemenin temel yöntem olarak benimsendiği bir eğitim biçimiydi.

Bu durum sonucunda, Herbert Read kuramını ortaya koydu. Bu kurama göre eşyalar ve olaylar arasında ilişkiyi geliştirmek amacıyla soru-cevap tekniği kullanılmaya başlandı (Bilen 1999:48). Bu kuram çoğu eğitim bilimi tekniğinde olduğu gibi sanat eğitiminde de kullanılmaya çalışıldı. Böylece yeniden ürün yaratmaya yönelik düşünme gücü, eğitime sunulmuş oldu. Öğrenciler öğretmenin sorduğu sorularla düşünmeye yönlendirilmekte ise de yine asıl etkin olan öğretmenin kendisi idi. Bu dönemde konu-alanları yarı psikolojik bir yaklaşımla örgütlenmeye ve işlenmeye başlanmıştır .

Bunu, "ilgiyi temele alan yaklaşım" izledi. John Dewey ve Frank McMurry bu yaklaşımın öncülerindedir. İlgiye dayalı yaklaşımda öğretim, öğrenci merkezli kimliğe kavuştu. Konu alanlarının mantık örgütlenmesinin yerine psikolojik örgütleme uygulamaya konuldu (Bilen,1999:49).

İlgi ilkesini, güdünün önemini vurgulayan dönem izledi. Bu dönemde öğrencinin bir şeye yalnızca ilgi duymasının yetmediği, bunun yanında bir işi yapmaya ya da öğrenmeye istekli olması gerektiği görüşünden hareketle güdülenmeyi sağlayıcı tekniklere eğitimde yer verilmeye başlandı.

İlgi ve güdü en yüksek düzeye ulaşıncaya problem çözme ve proje tekniğinin doğmasına zemin hazırladı. problem öğrenciyi çözüme yönlendirici olduğundan eğitici gücü yüksek olmaktadır.

Proje tekniğinin önem kazandığı dönemlerin etkisiyle içerikte önemli bir yenilik getirmemesine karşın sunuşta bir kısım farklılıklar getiren aktif program ile yaratıcı eğitim adı altında yeni yöntemler önerilmiştir.

"Yaratıcı Eğitim" etkinliklerinin önemi üzerinde duranlar ise öğrencinin sanatsal yeteneğini, orjinalite ve kişilik gelişimini ön plana alan bir çalışmayı uygun bulmaktadırlar. Bu dönem Gestalt psikolojisinin etkisiyle geniş ünite öğretiminin benimsenmesine yol açmıştır. Bu aşama öğretim yöntemi konusundaki gelişmeleri yeni baştan gözden geçirmeye neden olmuştur. Geleneksel yöntemler, öğretimin eski amaçlarına uygun olarak biçimseldi. Dar anlamı ile öğrenmeye, yani kitaptakileri aynen belleme esasına dayanan eski öğretime en uygun yöntem"okuma" (ezberleme) ve bununla birlikte anlatmaydı. Okuma ve anlatmayı, çoğu kez sıkıcı tekrarlara dayanan alıştırmalar izlerdi .

Geleneksel yöntemciler, her konunun öğretimine uygun gelecek metotlar üzerinde durdular. Bu nedenle onlar her konunun öğretimine uygun gelecek öğretim basamaklarına önem verdiler. Bu görüşü savunanların başında Herbert gelir. Öğretimde "şekilcilik" (gelenekselcilik) denebilecek olan bu görüşe göre, öğretim işi kısaca dört basamakta toplanabilirdi (Binbaşıoğlu,1974:33):

1. Hazırlık
2. Amacın söylenmesi
3. Konunun işlenişi
4. Öğrenilenlerin tekrarı (uygulama).Herbert'a göre, her ders bu sırayı izlemelidir.

Bu fikir, öğrenme ilkelerine oldukça uygun düşmektedir; fakat yalnız başına uygulandığı zaman öğretim zevksizleşir kalıplılığa dönüşür. Nitekim bu görüş, bir çok eleştirilere yol açmıştır. Zamanla "formal basamaklar"adı verilen bu yöntem, öğrencileri hep aynı biçimde yürütülen bir öğretim ortamı içine atmış, öğretmenin yaratıcılığına engel olmuş öğrencileri öğrenmeye olan ilgilerini azaltmıştır (Bilen,1999).

Fakat, çağdaş eğitim bilimcilerden Jacobsen ve arkadaşları çağdaş öğretme stratejilerine (yaklaşımlarına) önemli derecede açıklık getirecek örnekler vermişlerdir (Bilen,1999:52). Bunlar: Keşfetme (buluş) yoluyla öğretme, açıklayıcı yorumlayıcı yaklaşımla öğretme, grup tartışması yoluyla öğretme, araştırma-inceleme yoluyla öğretmedir. Örneğin; bir konu alanının öğretiminde buluş yoluyla öğretime yaklaşımı seçilmişse, burada daha genel ve kapsamlı bir uygulama söz konusudur. Bu açıklamalar göstermektedir ki strateji kavramı, hedeflere ulaşmayı sağlayan ve yöntemin seçimine yön veren genel bir yaklaşımı ifade etmektedir.

2.1. BEYİN ARAŞTIRMALARI

2.1.1. Beyin Yapısının Artistik ve Analitik Özellikleri

Beyin, yaratıcı davranışın temelidir, eğitimin asıl temelinde de yaratıcılık yatmaktadır. Yaratıcılık ve eğitim, birbirlerini doğrudan etkileyen önemli kavramlardır. Yaratıcı anlayış ve niteliklerden yoksun geleneksel eğitim, günümüz çağdaş eğitim yöntemlerinde kabul görmeyen bir yaklaşım olarak düşünülür.

İnsanları, beyin yapısının büyüklüğü ile insanın zihinsel gelişiminin arasında ilişkiler olduğu, zaman zaman düşündürmüştür. Uzmanlar insan beyninin büyüklüğünün zekayla çok ilişkisinin bulunmadığını, örnek olarak da Einstein'ın beyninin standartlardan daha küçük olmasına bağlamaktadırlar (Artut,2002:147).

Sanat eğitimini direkt etkileyen beyin gelişimi ile ilgili olarak beyin sol ve sağ yarım kürelerinin, sanatsal işlemlerle bağlantısının kurulması amacıyla beyin araştırmalarına ve Edward, insanın çizgisel (artistik) anlamda (Drawing on the Right Side of the Brain) "Beynin sağ ve sol yüzü" adlı yapıtında, insan beyninin sağ ve sol (Yaratıcı, artistik ve analitik düşünce) olmak üzere her iki yarım kürenin karakteristik karşılaştırmasını aşağıda sanat eğitiminde yeni bir yaklaşım doğurabilecek şekilde sınıflandırılmıştır (Edward,1979:40).

Sol Yarım Küre

Sözel: Sözcükler isimlendirme, betimleme- tanımlama olarak kullanılır.

Analiz: Figürlerin - nesnelerin tamamı parça parça veya basamak basamak olarak betimlenir.

Şematik: Bazı şekillerin şematik olarak kullanılması, örneğin basit bir göz formunun çizilmesi, imza gibi.

Soyut: Küçük bilgilerin (ipuçlarının) alınması ve nesnelerin tamamının gösterilmesi, betimlenmesi.

Anlık Durum: Bir şeyleri öncelik sırasına göre izlemek. Önce birinci, sonra ikinci gibi.

Akılcılık: Çizim sonuçlarında gerçekleri ve nedenleri esas alır.

Sayısal: Hesaplama işleminde numaraların kullanımı

Mantıksal: Çizim sonuçlarının mantığı esas alması. Ardışıklığın oluşumu. Örneğin: Bir matematiksel teorem veya düzeyi iyi saptanmış bir tartışma. Doğrusallık: Bütünselleştirilen düşüncelerde ardılığın oluşturulması. Bir düşüncenin doğrudan bir başka düşünceyi izleyerek sonuca varması.

Sağ Yarım Küre

Sözel Olmayan: Nesnelerin farkındalığı minimalist bir şekilde algılanır, kavranır.

Suni, Sentetik: Nesneleri formlarıyla birlikte bütünsel olarak kavrama

Somut: Nesnelerin birbirleriyle olan anlık ilişkileri

Analoji: Nesneler arasındaki mecazi ilişkileri kavrama ve benzerlikleri görebilme.

Anlık Olmayan Durum: Zaman düzencesi olmaksızın gelişen durum.

Akılcı Olmayan: Bir sonuç ya da gerçeklik temeli olmayan, neden gösterilmeden (gönüllü olarak) kararları ve sonuçları ertelemek.

Uzaysal (Uzam): Parçaların nasıl bir bütünsellik içinde düzenlendiğini ve nesnelerin diğer nesnelerle ilişkisinin nerede olduğunu görebilme, anlayabilme.

Sezgisel: Eksik modeller, iri parçalar, ya da görsel imajları temel alan anlayışlara yönelik sıçramalar yapabilme.

Holistik¹ (Holistic): Nesnelere bütünsel bir bakış açısı, parçaları (modelleri) ve yapıları anlama, sık sık karşıt sonuçlara varabilme becerisi.

Bu sınıflandırma, eğitim açısından yapılacak araştırmalara ışık tutacak düzeyde ele alınmıştır (Artut,2002:145).

2.1.2. Yaratıcı Davranışın Temeli Us

Her yaratıcı süreçte üç bileşen vardır. Bunlardan birincisi duyular, ikincisi imge, algı, bellek, imgelem, kavram gibi ussal süreçler; üçüncüsü de bu ussal süreçte işlenen malzemenin dışavurumu yani anlatımıdır (Artut,2002:127-133).

Duyular ussal malzemenin toplanmasında önemli bir araçtır. Gözümüzle görür, kulaklarımızla işitir, parmaklarımızla dokunarak duyumsarız.

Duyular arasındaki iş bölümü birinin işlevini ötekini üstlenemeyeceği kadar kesindir, insan usunun bir toplardamar gibi işlev gören duyular, insanın bütün öteki yetileri gibi eğitimle gelişir. Görmek bakmanın yetkin bir biçimidir. Karmaşa içinden düzeni nitelikliyi görerek ayırmsamak öğrenilerek kazanılır. Bu nedenle denilebilir ki, insan duyuları bakımından kimi kapasitelerle doğar. Bu kapasitelerin yeteneğe dönüşmesi niteliklerin ayırmsanması biçiminde olur. Bu da;

I. Kültür değerlerinin kişiye sunuluş biçimine,

¹ Holistik (Holistic): bir değişkenin tek yönlü çözümlenmesi anlamına gelir. Buradaki anlamında bireyin, nesneleri parçalayarak bütünsel bir bakış açısıyla çözümlenmesi şeklinde tanımlanabilir.

2. Bu değerleri anlamada gerekli ön bilgilere,

3. Her duyunun kendi başına ayırmsama özelliğine bağlıdır.

Kişi büyüdükçe ve öğrendikçe duyularını da daha yetkin olarak kullanır. Çevredeki karmaşık ve gizli nitelikleri ayırmsar; seçer, ayıklar, görür (Kırışlıoğlu,2002:173) .

Duyular aracılığı ile elde edilen ilk malzemeler imgelerdir. İmge önce gözde belirir. Buna retinal imge denir. Sonra bu imgelerden kimileri daha sonra hatırlanmak üzere bellek depolarına gider. Bunlar da bellek imgeleridir. Bir de canlı ya da silimsiz imgeler (eithetic image) vardır. Bunlar görüldükleri anda, oldukları gibi saklanırlar. Canlı imgeler uzun süre görüntülerini usda koruyan imgelerdir. Kimi çocuklarda ve sanatçılarda görülen bu özellik görülenin us gözünde capcanlı saklanabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir.

İmgeler birleşerek algıyı oluşturur. Algı bir nesneye ilişkin geçmiş deneyimlerle elde edilen imgelerin yenileriyle birleşerek o nesnenin tanınmasıdır (Kırışlıoğlu,2002:173). Bir başka deyişle algı, bir nesnenin doğrudan duyuşal süreci izleyen ilişkilerdeki niteliklerin, özelliklerin ayırmsanmasıdır. Algı yalnızca bir tanıma olayı değil, yaratmada etkili bir rol oynayan bir olgudur.

Kavramlar algıların anlamlı birleşimleriyle meydana gelir. Kavramlar genel ve soyut olarak tanımlanabilir. Bu nedenle eşyanın kendi niteliklerine ilişkin kavramlar genelde düşünülmez. Fakat sanatsal yaratmada eşyanın niteliklerinin, renk, biçim, doku, uzam (boşluk) gibi değerlerin ayrılması, benimsenmesi daha sonra bu değerlerle yeni bir bütünlük oluşturulması niteliksel ve somut kavramlarla olur. Bir çok soyut düşünce görsel olarak somutlaştırılarak anlaşılır hale getirilir. Sanatçıların da yaptığı tam olarak budur, İpşiroğlu: "Somut düşünce aşamasına uzun süreli bir eğitimden sonra varılmıştır. Sanatın özellikle resim sanatının bu eğitimde payı büyüktür. En soyut düşünceyi bile somutlaştırma, elle tutulur, gözle görülür hale getirme alışkanlığını Batılı bu sanattan öğreniyor' der (İpşiroğlu,1983).

Sanat yapıtı gibi somut kavramlar da yaratıcı usun ürünleri olarak tanımlanabilir. Yine bu kavramlar, çevreye ve onun değişken yapısına göre düzeni yakalama çabasının ürünleridir.

Duyulardan usa doğru gelişen süreç içinde tüm malzemenin temeli; duyular, imgeler, algı ve kavramlardır. Bu nedenle yalnız sayısal, sözel, soyut değil somut ve niteliksel kavramlardan da söz etmek olanaklıdır. Bu bağlamda, hatırlama, çağrışım usun öteki önemli işlevleridir.

Bu işlemlerde duygu yine yaratıcı süreçte usun denetlediği etkin bir faktördür. Duygunun denetimsiz dışavurumu hiçbir zaman sanat olarak tanımlanamaz. Sanatsal yaratıcılıkta duygu bir özdeşleşme, us ile yüreğin birleşmesidir (Kırışlıoğlu,2002).

Duyular ve algı yolu ile elde edilen malzeme bellekte depolanır. Bellek depoları en

yakından derinlere doğru giden ayrı bölgeler olarak düşünülürse hatırlama işlemi de kimi zaman çabuk kimi zaman geç, kimi zaman da hiç beklenmedik bir anda olabilir. Hatırlama, çağırma usun bir başka önemli işlevidir. Hatırlanan ussal malzeme imgelem yolu ile birleştirilip ayrıştırılarak kişiyi birtakım sonuçlara görülür. Somut ya da soyut kavramsal düşünme, soyut ve somut düşünme, değerlerle düşünme (Ecker, Dewey) imgesel düşünme (San) ve algısal düşünme (Arnheim) usun değişik boyutlarında yer alan düşünme biçimleridir (Artut,2002).

Sanatsal yaratma sürecinde üçüncü aşama anlatımdır. Bu; ussal malzemenin görselleşmesi, ürüne dönüşmesidir. Her sanat yapıtı bir anlatımdır. Görsel sanatlarda resim, heykel, özgün baskı resim, dokuma, seramik v.b. her sanatsal form bir anlatımsal yapı oluşturur (Kırışlıoğlu,2002). Ürün ortaya çıktığında, yapıtın kendisi de duyusal bir malzeme olarak kültür çevresine katılır.

Sanatçı anlatımına en uygun sanat formunu özgür isteği doğrultusunda seçer. Her sanat formu her düşünceyi, her duyguyu ve her kavramı anlatmaya uygun olmayabilir. Bazen görsel, bazen işitsel, bazen devinsel ya da dokunsal anlatıma uygun formu seçer ve yaratıcılığını o form içinde sürdürür.

2.1.3. Sanatsal Yaratma Süreci

Sanatsal yaratma süreci bir ardıllık içerisinde ya da basamak basamak meydana gelmez. Sanatçı denetimini yaygın olarak ürününün bütünü üzerinde gerçekleştirir. Fakat, yine Dewey'in deyimiyle bu, "değerlerle düşünme" davranışının bütününe kapsayan kimi aşamaları içerir. Bu aşamalar şöyle sıralanır (Kırışlıoğlu,2002:174):

1.İlişkileri saptama: Yapıtın bütününe yönelik parçaları yerleştirme, ayrıştırma, guruplandırma vb. gibi çabalar.

2.Kurulan ilişkiler içinde yeni ilişkileri keşfetme: Bu, çalışma yolu kimi zaman kısa sürerken, kimi zaman uzun bir deneyim sürecini kapsar. Yine kimi zaman bu ilişkiler içinden yapılan bir seçim yapıtın sonucuna ilişkin ipuçlarını belirler. Kimi zaman da yapıt tamamen bozulup yeni olasılıkların ortaya çıkması için yeniden kurulur.

3.Gelişme süreci içinde bir motifin, bir temanın belirginlik kazanması.

4.Sanatçının yaygın değerler içinde bilinen motife ilişkin değerleri bir sonraki adım olarak bulup çıkarması.

5.Ürünü bitirmeye yönelik her çabanın, örneğin, bir fırça vuruşu, bir çekiç darbesi, bir kalem hareketi olarak, denenerek keşfedilmesi.

6.Ürünün bütününün bir değerler bütünü olarak bitirilmesi.

Yukarıda bahsedildiği üzere bir basamak ya da süreklilik yoktur fakat belirli maddeleri içermeden de meydana gelemez.

Tıpkı bilimsel örnekler de olduğu gibi sanatsal yaratma süreci bir sorun çözme sürecidir. Ancak burada düşünme şekli değerlerdir. Sanat, bu değerlerle düşünen usun ürünüdür. Sanatsal süreç, ister usda bir tasarımla başlansın, ister malzeme üzerinde düşünülerek gelişsin Dewey'in deyimiyile "Deneyisel bir davranıştır" (Kırışlıoğlu,2002).

Kısacası, sanatsal yaratma süreci değerlerle düşünme ve bu şekilde sorun çözme sürecidir. Sanatsal sorun çözme ise; tasarlanan, istenen nitelikli ürüne ulaşmak için renk, çizgi, doku, boşluk gibi, sanatsal değerler arasındaki ilişkileri düşünerek yeni düzenlemeler üretmektir. Böylece nitelikli bir sonuç yakalandığında, sanatsal sorun çözülmüş olacaktır.

2.1.4. Yaratıcılıkta Zihinsel Gelişimin Basamakları

Piaget entelektüel gelişmenin doğuştan getirilen iki özellikle meydana geldiği görüşündedir; o bunları organizasyon ve adaptasyon olarak adlandırır (Akt:Artut,2002:146). Organizasyon basit süreçlerin üst sıradaki zihinsel yapılara görme, dokunma, adlandırma ve benzerleri-inşa edilmesidir. Birey böylece düşündüğü dünya için kendi sistemini kompoze eder. Adaptasyon bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen devamlı bir değişimdir. O, birey tecrübeleri özümlediğinde, tecrübelerini var olan zihinsel yapıya yerleştirdiğinde ve tecrübelerinde zihinsel yapıya uymayanları serbest bırakarak zihinsel yapıyı değiştirdiğinde (modify) meydana gelir (Charles,1992:6).

Charles'e göre; Piaget'nin düşünme sistemine ilişkin anahtar görüşleri aşağıdaki şekli ile belirlenmiştir (Artut,2002:146). Buna göre:

1. Sezgisel Düşünme (4-7 yaş) : Çocuklar mantık kurallarına uygun düşünme yerine, olayları sezgilerine dayanarak açıklar ve neden gösterirler. Onlar aşağıdaki konularda çok zayıftırlar:

- . Olayların sırasını açıklama,
- . İlişkileri - özellikle sebep sonuç ilişkisini açıklama,
- . Sayıları ve ilişkilerini anlaması
- . Başka konuşmacıları doğru olarak algılama
- . Kuralları hatırlama ve anlama

2. Somut İşlemler (7-11) : Çocuklar sayı kavramlarını, ilişkileri, süreçleri ve benzerlerini

geliştirirler. Zihinsel olarak problemleri düşünme yeteneğini geliştirir, ama soyut değil her zaman somut objeler ifadesinde düşünürler. Onlar büyük ölçüde kuralları anlama yeteneğini geliştirirler.

3. Soyut İşlemler (11-15): Öğrenciler soyutlamaları kullanmayı düşünmeye başlarlar. Her konuda kuramlar formüle ederler, gerçek olanlardan başka olasılıklarla ilgilenirler. Onlar yetişkinin düşünme düzeyine ulaşmaktadırlar.

Rudolf Arnheim, insan beyninin kavramaya ve bilmeye ait kesin fonksiyonlarını çocuk sanatı gösterir der. Çünkü bunlar dış dünyanın duygusal algılama sonucu rasyonel düşüncenin deneyime dönüştürülmesi sanatsal zekanın göstergesidir (Özden 2000).

2.1.5. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınasını aktif şekilde ilk defa uygulamaya koyan ve etkili kullanımı için gerekli koşulları belirleyen Yaratıcı Eğitim Vakfının kurucusu Alex Osborn'dur. Beyin fırtınası, hiçbir tür yargılamanın olmadığı bir ortamda gerçekleştirilir; yaratıcı ve orjinal fikirlerin doğmasına yardımcı olur (Sönmez,1999:230).

Beyin fırtınası, bireyin düşünme ve sorun çözme gücünün artırılması, onun yaratıcı güçlerinin aktif hale getirici önemli bir etkinlik faktörü olarak görülür. Beyin fırtınası, yaratıcılığın gelişimine ortam sağlar. Çünkü insan beyni yeni uyarılarla karşılaştıkça düşünme gücü de artar, alternatif yeni oluşumlar yaratacak özgün düşünme alanlarının ortaya çıkmasında etkili olan önemli bir yöntem olarak bilinir. Beyin fırtınası tekniğinin 'think thanks', yaratıcı problemler çözme ve Dacum (design curriculum) adı altında uygulanış biçimleri de vardır. Bu teknikte; benzerinden yararlanma, düşünce ilişkisi kurma ve zarardan yarar üretme gibi çözüm yolları da kullanılabilir (Özer,1996:348).

Beyin fırtınası estirmenin eğitimdeki uygulamalarına okul öncesi eğitimde rastlanabiliyor. Örneğin, sonbahar konusunun işleneceği bir sınıf ortamında, öğretmen bir gün önceden çocukları sonbaharla ilişkili olan bir şey getirmeleri ya da üretmeleri üzerine yönlendiriyor. Ertesi gün sınıfta, bahçeden topladığı kuru yaprakları, şemsiyesini ya da sonbahar meyvelerinden birini getiren, sonbahar resmi yapan, yağmurluğunu giyip okula gelen çocuklarla birlikte sonbahar üzerine düşünüp konuşuyorlar. Böylece çocuklar, "sonbaharda yapraklar dökülür, yağmur yağar, değişik meyveler çıkar". Bilgisini kalıp halinde öğretmeninden almanın yaratacağı düşünce tembelliği tehlikesine maruz kalmamış oluyor. Üstelik de sınıfa getirdikleri nesnelere üzerinde düşünüp konuşurlarken yeni açılımlar elde edip, geniş açılı ve alternatifli düşünme gücünü kazanma yolunda da ilerlemiş oluyorlar. Bu örnekte, düşünme gücünü arttırmada etkili olan

yalnızca beyin fırtınası değil, çocuğun öğrenme etkinliğine aktif katılarak okula bir malzeme getirmesi ve bir anlamda bu uygulamayı yaşantısına sokabilmesi de önemli (Saban,2000).

Uzun süreli bellekte var olan ve yeni bilgileri bir sorunla karşılaştığında hızlı seri kullanarak bir yaratıcı düşünce üretme tekniği olan beyin fırtınası aynı zamanda olumsuz sorunlarla da ele alınarak, konuya zıt bir açıdan yaklaşarak (buna ters beyin fırtınası denir) çözümler üretmeyi de sağlar.

Beyin fırtınası etkinlikleri bir çok değişik yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Örneğin, bazı kavramlar verilerek bunlara gerek sözel, gerek görsel (görüntü- şematik) anlamlar yüklenerek, ilgili düşünce zenginliği oluşturulabilir veya geometrik bir şekil verilerek, bu şekiller üzerinde eklemeler yapılarak görsel anlam kazandırılabilir, ya da bir konu kağıt üzerinde betimlenerek parçalara ayrılabilir, renklendirilebilir. Öğrencilerde sınırsız düşünce ortamı özendirilmeli, fikirleri iyi kötü, doğru yanlış yargılanması yapılmadan mümkün olduğu kadar, çok çözüm önerileri üretmeleri sağlanmalıdır.

Beyin fırtınasının bir türü olan Dacum AJ.Ramisowsky'nin açıklamalarına göre "Program Geliştirme"nin İngilizce ifadesinden bazı harfler alınarak yapılmıştır (Bilen,1999:157). (Design A CUrriculuM=Dacum)

Dacum daha önce de açıklandığı gibi bir tür beyin fırtınası tekniği olup burada öğrenci katkıları değişik kartlara yazılarak panolarda sergilenmektedir. Bu katkıları inceleyen öğrenciler farklı görüşler inceleyen yeni kartları sergiye eklemekte ya da probleme katkısı yönünden bu kartları yorumlamakta, yerlerini değiştirebilmekte ve eksiklikler tamamlanarak tartışılan probleme çözüm bulmaya çalışmaktadır. Panoda sergilenen kartların değişik aşamalarda fotoğrafları çekilerek ya da kopyası alınarak dosyalanmaktadır. Bu özetlemeyi probleme cevap oluşturan önerileri saptama aşaması izlemektedir. Eksik yönleri ise şunlardır (Bilen,1999:159):

1. Üstün yetenekli öğrencilerin dışında kalanlar etkin biçimde katılamazlar
2. Tekniğin hızlı bir tempo içinde uygulanması bazı öğrencilerin izlemesini güçleştirir.
3. Yeterli dikkat gösterilmezse insan ilişkileri bozulabilir.
4. Psiko-motor etkinliklere uygulanması zordur.
5. Analitik düşünmeye uygun değildir.

2.2. Çoklu Zeka Kuramı

2000 ' li yıllara girdiğimiz teknolojinin ve bilimin en hızlı geliştiği günümüzde, hala dünyada pek çok ülkede, okulda geleneksel eğitim ve öğretim yolları kullanılmaya devam

edilerek çocuklar yüzyıla hazırlanıyorlar. Dünya bilgiye ulaşmada, kullanmada ve bilgileri sistemlere dönüştürmede bu kadar hızlı ilerlerken, bir mouse'a tıklatılması ile dünya dolaşılabilirken artık öğretmenin farklı yöntemlerle, farklı kanallarla gerçekleştirebileceği gerçeği de kabul edilmelidir.

Okullarda yıllardır uygulana gelen bol miktarda bilgiyi ezberlemeye dayalı eğitim sistemine teknoloji toplumunda daha az ihtiyaç duyulmaktadır. Teknoloji ve bilgi toplumunda zekanın değişik biçimleri, problem çözme yeteneği, derinlemesine düşünme ve yaşam boyu aktif öğrenme giderek daha önemli hale gelecektir.

Beyin araştırmaları ile bireylerin öğrenme özellikleri arasındaki farklılıkların, genlerin, kromozomların sırlarının çözümünün ortaya çıkması yakın bir gelecekte mümkün görünmektedir.

Bu bölümde, Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Kuramı'nın (ÇZK) tanıtılması ve bir eğitim programının temel öğeleri olan hedefler, içerik, eğitim ve sınav durumlarında bu kuramdan nasıl yararlanılabileceğinin ve kuramın lise düzeyindeki program tasarımlarında nasıl işe koşulabileceğinin saptanması amaçlanmıştır.

Günümüz eğitim sistemi büyük ölçüde sözel ve sayısal zeka alanlarına dayalıdır. Buna bağlı olarak da eğitim-öğretim süreci sonunda elde edilen öğrenme ürünleri sadece sözel ve sayısal olarak ölçülmektedir. Bu sisteme göre sözel ya da sayısal zeka alanlarında güçlü olmayan öğrenciler başarısız olmak durumundadırlar. ÇZK'ya göre ise zekanın sekiz türü vardır. Bunlar; sözel/dilsel, mantıksal/matematikselsel, görsel/uzamsal, bedensel/devin duyusal, müziksel, içsel, sosyal ve doğa zekalarıdır. Bu kuram öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde tüm bu zeka türlerinin işe koşulmasını savunmaktadır. Böylece diğer zeka türlerinde gelişmiş olan bireylerin de başarılı olmaları, ya da kendilerini güçsüz oldukları zeka türlerinde de geliştirmeleri sağlanabilmektedir.

2.2.1. Kuramın Gelişimi

1980'li yılların başlarına kadar geçen süreçte "Çoklu Zeka Teorisi"ne kadar dünya eğitim tarihinde insan zekası üzerine binlerce görüş ortaya atılmıştır. Howard Gardner zeka kavramına farklı bir boyut getirmiş ve insanlardaki zekanın bir ya da iki boyutta değil çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Biyolojik ve kültürel kalımlar, kişisel tarih ve deneyimler bizleri farklı kılar. Bu farklılıkları görmezlikten gelip tek doğrultuda eğitim anlayışı bizleri kısırlaştırır. Kültür zenginliği ve

yeniliklere, yaratıcılığa bir engel teşkil eder. İnsanların güçlü zihinsel alanlarına paralel öğrenme ve düşünme tarzları beyin araştırmalarıyla da ortaya konmuştur. İnsanlar bütün beyinleriyle öğrenmelerine rağmen beynin sağ ve sol yarıküresi farklı işlevlerle yükümlüdürler. Erken çocukluktan itibaren çevre ve deneyimler bu iki yarıküre arasındaki dengeyi şekillendirir ve bir çok bireysel davranış farklılıklarını ortaya çıkarır. Araştırmalar her bir yarıkürenin kendine özgü bilgi işleme modüllerine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sağ yan küre ana hatları ve bütünü görür, sol yarıküre ise ayrıntıları mantıksal ve zamansal bağlamda sıraya koyar.

Harvard Üniversitesi'nden Howard Gardner insan zekasının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekler içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, zekayı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban,2000).

Önceleri -doğuştan geldiğine inanılan- belli bir zeka ile doğup yaşamını onunla sürdürme görüşü hakimken, günümüzde insan zekasının sınırlarının, "neyin mümkün olabileceği" hakkındaki inançlarımızla ilgili olduğu görüşü ortaya atılmış ve böylece zekanın toplumlar ve eğitim üzerinde yıllardır sürüp giden ve ilk görüşü yansıtan etkisi Çoklu Zeka Kuramı (ÇZK) ile sarsılmaya başlamıştır.

Zeka, bireyler arasındaki farkı belirleyen, zihinsel gelişimle ilgili önemli bir özelliktir. Günümüzde tartışma konusu olmakla birlikte, zeka testleriyle ölçülür, IQ (Intelligence Quotient) ile ifade edilir. IQ bireyin standart zeka testinden aldığı puanın takvim yaşına bölünmesiyle elde edilir. Zeka testlerinden alınan puanlar okul başarısını yordayabilmektedir, ama başarıyı etkileyen diğer özellikleri yordamaya elverişli değildir (Ülgen,1997:26).

Eğitimci Paris, Alfred Binet'den bir çocuğun zeka düzeyini analiz edebilecek bir ölçek istediğinde IQ testi doğmuş, bu test sonrasında öğrencileri düşük ya da yüksek zeka bölümlerine göre sınıflayan ve bu sınıfları ölçüt alan, üstün yetenekliler ve özel eğitim sınıfları oluşturulmuştur (Örneğin IQ'su 81 olan öğrenciler özel eğitim, 131 olan öğrenciler ise üstün yetenekliler sınıfına alınmıştır). Bu teste bir örnek de günümüzde halen kullanılmakta olan Akademik Yeterlik Testi (SAT: Scholastic Aptitude Test) dir. Bu test öğrencinin matematik, dilbilgisi, okuduğunu kavrama ve kelime bilgisi gibi yeteneklerini ölçmekte ve üniversite eğitimi için gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığını gösteren bir belge olarak kullanılmaktadır (Demirel ve ark.,1998:531-546).

ÇZK, IQ testlerinin tamamen karşısındadır. Çünkü IQ testleri yaklaşık olarak bir yüzyıl önce "okulla kimin sorunu olacağını belirlemek amacıyla" geliştirilmiştir. Bu test sadece

sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel yeteneği ve zaman zaman da devin duyusal yeteneği ölçmektedir. Ayrıca IQ testi bize diğer zekalar konusunda bilgi vermemektedir. Örneğin üretken zekayı ya da kişinin ahlaklı ya da etik olup olmadığını yoklamamaktadır.

Bununla birlikte IQ testinin artık günümüzde fazlaca kullanılmamasına karşın, dünyada en çok kullanılan SAT testi de bir tür sözel/sayısal test olduğundan halen IQ testlerinin etkisindedir.

Günümüzde ise eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle birlikte, bireylerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceği düşünölmeye başlanmış, klasik testlerin öğrencilerin değerlendirilmesinde yeterli olmadığı ve onların potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılması gerektiği görüşü yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Beyin/düşünce sistemi yaklaşımlarına göre ara verilen, değişik kapsamlı yollar bulma çalışmaları, zekanın çoklu bir olgu olduğunun keşfi ve zeka hakkına önceden bilinenlerle birlikte çoklu zeka araştırmalarını başlatmıştır (Tarman,1998:12-16).

Yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözebilen ve toplum tarafından benimsenen ürünler ortaya koyabilen insanlar "zeki" olarak nitelendirilmektedir. Başka bir deyişle belirli bir kültürel birikimin sonucu olan problem çözme ve özgün bir ürün ortaya koyma yeteneği bir zeka gerektirir. Bir problemin çözülmesi, yaratılan bir hikayenin bitirilmesinden satrançta bir mat hamlesine ya da bir söküğün onarılmasına; özgün ürünler ise bilimsel kuramlardan müzik eserlerine, başarılı politik kampanyalara kadar değişiklik gösterir.

"İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı" (TDK,1992) "Olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce ya da erek çevresinde toplayabilme yeteneği; Algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme gibi ruhsal işlevlerin tümü" (Oğuzkan,1963:168) gibi tanımları da bulunan "zeka" ile ilgili araştırmaların öncülüğünü Harward Üniversitesi bilişsel araştırma projesi "Proje 0"ın müdürü Dr. Howard Gardner yapmaktadır.

Prof. Gardner, çalışmaları ile önce yetişkinlerde değişik türde olgunlaşmaya yol açan yedi ayrı zeka saptamıştır. Gardner, şu anda sekizden fazla yetenek bulunduğunu düşünmektedir. Bireylerin bunlardan birine ya da bir kaçına eğilimli olduğunu ve buna da büyük bir olasılıkla miras ağıının ve nöron kalıplarının yol açtığına inanılmaktadır.

Harward Üniversitesi Eğitim profesörlerinden Howard Gardner, 1983 de yazdığı "Aklin Çerçevesleri" (Gardner,1963) adlı kitabında kültürlerin ve bilim adamlarının zekayı, çok kısıtlı tanımlayarak ele aldıklarını, zekanın bir veya birkaç faktörden çok daha fazlasını içerdiğini ve her insanda yedi farklı zekanın bulunduğu tezini ortaya attı. Bununla amacı, zeka testlerinin belirlendiğinin üstünde insan beyninin daha fazla sayıda zeka içerdiği gerçeğini vurgulamaktır.

Gardner "Sıfır Projesi" adlı bilişsel araştırma projesinde, bu kuramı geliştirmiştir. Bu teorisinin sürdüğü zeka anlayışında anahtar sözcük "çoğul"dur; yani zeka çok yönlüdür. Ayrıca bireyin doğuştan getirdiği zekası iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Bir birey zeki olmayı öğrenebilir (Çiftçi,2005:22).

Gardner'ın "Çoklu Zeka Kuramı", Boston Üniversitesi Tıp Fakültesi ile Boston Emekliler İdaresi Tıp Merkezi'nde, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimini ve beyindeki hasarlardan doğan zeka bozukluklarını incelediği araştırmanın bir sonucudur.

Gardner'a göre zeka konusunda sabit olan bir görüş vardır. Bu da zekanın doğuştan olduğu; sadece belli bir miktar zekaya sahip olduğunuz; zekanızın miktarı ile ilgili olarak hiç bir şey yapamayacağınız ve size ne kadar zeki olduğunuzu gösteren testlerin olduğudur. ÇZK ise bu görüşe meydan okumaktadır ve bunun yerine; evrim ve kültürler arasındaki farklılıklar konusunda bildiklerimizi, hepimizin paylaştığı insan yetenekleri takımını gözler önüne sererek onları sorgulamaktadır.

ÇZK'yı benimseyen öğretmen, her öğrenciyi kendi durumu, yetileri ve ilgi alanları doğrultusunda değerlendirilmeli ve diğerleri ile kıyaslama yapmamalıdır (Artut,2002:143).

Okullarda bu zeka türlerine uygun ders planları hazırlanmalı , her öğrenciye ayrı bir birey olduğunu hatırlatacak onu ayrı tutacak bir sistemle dersin kapsamı ayarlanmalıdır.

Gardner'ın analizi gerçeği öğrenmeyi ve bilmeyi sağlayan bir ya da iki zeka yerine, bütün insanlarda çeşitli zekaların [araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla sekiz tür] olduğunu ortaya çıkarmıştır ve Gardner daha başka türlerin de olduğuna inanmaktadır. Gardner'a göre hayatı ilginç kılan ise her bir zeka alanında aynı güçte olmadığımız ve hepimizin aynı zeka bileşimine sahip olmayışımızdır. Nasıl ki insanlar görünüş itibarıyla birbirinden ayrıysa, zeka bakımından da farklılıkları vardır. Her insan, zeka alanlarının her birini belli bir düzeyde geliştirebilir (Çiftçi,2005:22).

Gardner'a göre bilmemizi ve öğrenmemizi sağlayan sekiz tür zeka vardır.

2.2.2. Gardner'a göre zeka türleri:

1. Sözel/Dilsel Zeka [Verbal/Linguistic]
2. Mantıksal/Matematiksel Zeka [Logical/Mathematical]
3. Görsel/Uzamsal (Mekânsal) Zeka [Verbal/Spatial]
4. Bedensel/Devinduyusal Zeka [Bodily/Kinesthetic]
5. Müziksel Zeka [Musical]
6. Sosyal (Kişilerarası) Zeka [Interpersonal]

7. İçsel Zeka [Intrapersonal]
8. Doğa Zekası [Naturalist]

2.2.3. Sözel / Dilsel Zeka [Verbal/Linguistic]

Soyut ve simgesel düşünme ile kavram oluşturma, kelime yazma, dil bilgisi, şiir, hikaye anlatma, mizah gibi karmaşık olguları içeren dilsel üretimlerden sorumlu olan bu zeka türünde gelişmiş insanlar okuma, yazma, konuşma ve tartışma gibi edebi ürünler yaratmakta isteklidirler.

Çocuklar tartışma ortamına sokulmalı, kararlara katılmalı ve seçimlerde bulunmalıdır. Böyle bir çevrede bulunan çocuk, iyi bir dinleyici, konuşmacı, okuyucu ve yazar olacaktır. Her konuda ve her düzeyde, sınıflar zengin bir dil çevresi oluşturmalı ve öğrenciler tartışmalı, konuşmalı, açıklamalı ve buna cesaretlendirilmelidir. Bu şekilde ilgiler gelişir, kendi söylediklerimizi işitir, yazdıklarımızı okuruz. Ve düşünüp ne bildiğimiz konusunda görüş kazanırız.

Dinleme becerisi yüksektir, kelime oyunlarını sever, iyi bir fıkra anlatıcısıdır, kitaplarla içiçedir, iyi bir kelime dağarcığı vardır, sözel olarak iyi iletişim kurar, yazmaktan hoşlanır, iyi bir hafızası vardır.

Meslek seçimleri genellikle öğretmen, gazeteci, yazar, şair, çevirmen, avukat, edebiyatçı, oyun yazarı, yayıncı, eğitimbilimci, komedyen, romancı olmak üzerinedir.

Onları tanıyabileceğiniz belirli eylemler; tanımlamak, listelemek, görüşmek, formüle etmek, yeniden ifade etmek, tartışmak, şiir makale yazmak, sunu yapmak, slogan bulmak, röportaj yapmak, mektup yazmak, talk-show yapmak, drama etkinliklerinde bulunma (Demirel,2000).

İlgilendikleri dersler; türkçe, yabancı dil, dilbilgisi, sosyal bilgiler.

Ders dışı ilgilendikleri alanlar; dil kulübü, yıllık, kütüphane, okul gazetesi, hikayeler, dergiler, kelime oyunları, senaryo yazma.

2.2.4. Mantıksal Zeka/Matematiksel [Logical/Mathematical]

Mantıksal/matematiksel zeka, bize çoğu kez "bilimsel düşünme" ya da tümdengelimci düşünmeyi çağırır. Bunun yanı sıra tümevarımcı düşünme süreci de aynı şekilde karışıktır. Tümevarımcı düşünme, objektif gözlemler yapma ve incelenen verilerden bir sonuç çıkarma, yargıya varma ve hipotez kurma yeteneğidir. Tümdengelimci düşünme, genel bir durumu, onun

bütününe bakarak gözleme ve anlama yeteneğidir. Mantıksal/matematikselsel zeka, problem çözme ya da yeni bir şeyin doğruluğunun tartışıldığı durumlarda harekete geçer. Bilimsel düşünme, objektif gözlem yapma, verilerden sonuç çıkarma, yargıya varma, hipotez kurma yeteneklerini içerir. Bu zeka türüne sahip insanlar; kavramları tanıma, sayılar ve geometrik şekiller gibi soyut sembollerle çalışma, bir bilginin parçaları arasında ilişki kurma ya da farklı bağlantıları fark etme kapasitesine sahiptir (Artut,2002:142). Benzer şeyleri eşleştirme, karışık şekillerden resimler çıkarma, problem ve bulmaca çözmeye başarılıdırlar.

Gardner, Piaget'in zihinsel gelişim evrelerinden biri olan devinişsel (Psikomotor) evrenin bir alandaki gelişmeyi açıkladığını, (ki bu da matematikselsel / mantıksalsel zeka alanıdır) öne sürer. Piaget, mantıksalsel zeka gelişimini çocukların çevrelerindeki nesnelere manüple etmesiyle başlatarak yapılandırır. Mantıksalsel / Matematikselsel zeka, matematikselsel hesap yapma, problem çözme, mantıklı düşünme, tümevarım ve tümdengelimci bir mantık sürdürme, benzerlik ve ilişkileri belirleme becerilerini içerir. Öğrenme, öğrenciyi hem bilişsel hem de fizikselsel olarak meşgul etmeli, onları etkin öğrenciler durumuna getirmelidir. Eğitim durumları öğrencilere sunulan bilgiyi kabul etmekten çok öğrenme etkinliğinin içinde olmalarını sağlamalıdır. Gerçek nesnelere çalışmak, öğrencileri problem çözmeye etkin hale getirir.

Kategorileri, ilişkileri fark eder, açıklar, güçlü bir muhakemesi vardır, bilgiler arasında bağlantıları kurar, soyut ve kavramsal düşünebilir. Sebep-sonuç ilişkilerini kolaylıkla anlayabilirler. Öğretmenler benzer bloklar, oyunlar, yapbozlar, grafikler, cetveller, hesap makineleri, bilgisayarlar ve yazılım programlarına sınıflarında sahip olurlarsa, bunları değerlendirebilirler.

Meslek seçimleri genellikle, bilim adamı, mühendis, bilgisayar programcısı, istatistikçi, yargıç, mucit, matematikçi, muhasebeci, polisiye roman yazarı, eleştirmen, ekonomist, satın alma görevlisi olma yolundadır.

Onları tanıyabileceğiniz eylemler genellikle; tahmin etmek, uygulama, karşılaştırmak, hipotez kurmak, problem yazmak, şifrelemek, sınıflamak, çözümlenmek, hesaplamak, denemek, keşfetmek, sormak, akıl yürütmektir.

İlgilendikleri dersler genelde, matematik, hayat bilgisi, fen bilgisi, dilbilgisidir.

Ders dışı ilgilendikleri alanlar; bilgisayar kulübü, ölçme birimleri, legolar, hesap makineleri, bilmeceler, oyun kartları, oyuncak paralar, bulmacalar, strateji oyunları, yapbozlarıdır (Demirel,2000).

2.2.5. Görsel / Uzamsal Zeka [Verbal/Spatial]

Bu zekanın temelini görme duyusu ve buna bağlı olarak şekiller tasarlama ve zihinde resimler yaratma yeteneği oluşturmaktadır. Resim, heykel, grafik, heykel yapma; mimarlık, haritacılık gibi yüzey ve buna bağlı olarak bilgileri kullanma; Satranç gibi farklı derinlik ve açılardan görmeyi gerektiren beceriler. Bu zeka türünde gelişmiş insanlar, zihinlerinde resim yaratır ve çizerler. Renkleri iyi kullanırlar, iyi harita okuyabilirler. Görsel sanatlarda üretim yapmaktan hoşlanırlar.

Görsel-Uzamsal zeka görsel ayırıştırma, fark etme, zihinsel benzetme, uzamsal akıl yürütme, hayalleri gerçekleştirme, içsel ve dışsal benzetmeleri birleştirme becerilerini içerir. İlköğretim sınıflarında öğrenciler görselliğe ağırlık veren filmler, tv, dialar, saytlar, posterler çizelgeler, diyagramlar, bilgisayarlar ve renkli materyallere olumlu tepki verirler. Öğrenme, gözlem yapmanın yanı sıra bilgisayar, teleskop, video kamerası, sanatsal çevre yapı ve taslak uygulamaları gibi görsel araçlarla geliştirilebilir. Görsel yeteneği olan kimi öğrenciler, sanatla ilgili problemlere özgün, sıra dışı çözümler bulurlar. Sınıf ortamı, görsel düzenlemenin bir parçası olduğu zaman, daha destekleyici ve çekici olur. Konu ile ilgili çizgi filmler, ilginç posterler, insanın yaptığı resimler ve fotoğraflar öğrencilere öğrenmeye ilişkin ilginç mesajlar verir.

Görsel uzamsal zeka, öğrencilerin kendi çizim ya da resimleri beğenildiğinde de gelişebilir. Dialar, tepegöz, saydam film şeritleri ve filmler çocukların öğrenmeleri için önemli yardımcılarıdır. Fotokopi makineleri ve bilgisayar yazıları da herhangi bir çalışma için destekleyici sistemlerdir. Çoklu ortamlar, öğrenme sisteminin parçası olduğunda; öğrenciler, edilgen gözlemci olmaktan kurtulup etkin düşünür olmaya doğru yönlendirilmiş olurlar. Örneğin, video bir çok öğretmen için yararlıdır. Öğretmen bir programı başından sonuna kadar görmektense, durma, geri alma ve tekrar gösterme olanağına sahiptir. Öğrenciler, gördükleri bölüm üzerinde tartışabilir ve sonraki bölümde neler olabileceğini tahmin edebilirler.

Bu zekaya sahip bireyler;

- . Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- . Harita, çizelge, tablo ve diyagramları kolay anlarlar.
- . Sanat içerikli etkinlikleri severler.
- . Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurarlar.
- . Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizerler.
- . Film, slayt ve benzeri görsel sunuları izlemeyi severler.
- . Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar oluştururlar.
- . Okurken kelimelere oranla resimlerden daha kolay öğrenirler.

- . Varlıkların görsel imgelerini veya daha önceden bulunduğu yeri çok iyi hatırlarlar.
- . Okuma materyallerine sık sık karalamalar yaparlar (Saban,2000).

Sanat eğitiminde bireyin görsel ve uzamsal zekasını geliştirici çalışmalar yapılması ve sanat eğitimi alacak kişilerin de görsel ve uzamsal zekaya sahip olup olmadıkları bu zekaya sahip olanların gösterdikleri özellikler dikkate alınarak tespit edilmesi ve yönlendirilmeleri yararlı olacaktır.

Görsel ve uzaysal zeka gelişimi için;

- . Zihinde canlandırmalar,
- . Renklendirme çalışmaları,
- . Görsel karşılaştırma ve eşleştirmelerden yararlanılmalı,
- . Zihinsel harita çıkarma çalışmaları yapılmalı,
- . Grafikselleşmelerden yararlanılmalıdır.

Bu zeka tipine sahip öğrencilerin genelde tercih ettikleri meslekler şunlardır; kaşif, mimar, mühendis, mekanik, heykeltıraş, gemici, satranç uzmanı, gezgin, fotoğraf sanatçısı, ressam, topolojist, dekoratör, geometri uzmanı (Artut,2002:142)...

Genellikle sevdikleri dersler; sanat, resim, iş-teknik, fen bilgisidir. Ders dışı vakitlerinde ilgilendikleri etkinlikler; satranç kulübü, fotoğrafçılık, resim kursu, el sanatları, legolar, koleksiyonlar, bloklar, haritalar, kuklalar, bilgisayar oyunları, renkli kalemler, karikatürler...

2.2.6. Bedensel / Devin-Duyusal Zeka (Bodily/Kinesthetic)

Bu zeka türü, vücudunu kullanarak (dans, vücut dili) oyun oynayarak (spor yapmak) ya da bir ürün yaratarak (icat) duygularını ifade etme yetenekleri ile ilgilidir.

Bu zeka türünde gelişmiş insanlar, spor yapmaktan ve dans etmekten hoşlanırlar, ellerini ve bedenlerini kontrol etmekte son derece başarılıdırlar. Durdukları yerde duramazlar, duygularını hareketleriyle ifade ederler, hamur ve boyaları severler, nesnelere parçalayıp bütünleştirmeyi severler, küçük kas gelişimleri mükemmeldir, genelde birden fazla sporla ilgilenirler.

Kimi öğrenciler, nesnelere dokunarak anlayıp bilgi edinirler. Duyu devinimi baskın olan öğrenciler, tüm vücutlarını kullanırlar. Sonuçta ikisi de yaparak ve farklı duyumları kullanarak öğrenirler. Herkesin bedensel zekası vardır. Bunu sınıfta kullanabilirler. Bedensel zekası gelişmiş öğrencilerin motor becerileri gelişmiştir. Çevreye çabuk yanıt verir ve dengelidir. Fiziksel performansı iyidir. Zeka ile beden dengesi iyidir. Eğitim ve beynin işleyişi hakkında daha çok

bilgiye sahip olundukça; hareketin, öğrenmenin merkezi olduğu fikri ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, çocukların hareketli, canlı doğalarının aksine onları sıraların arkasında hareketsiz hale getiriyoruz. Bilgileri öğrenmek için gözler ve kulaklardan başka çocuklar kendi bütünlüklerini de kullanabilirler, soyut kavramları somutlaştırabilirler (Demirel,1999). Öğrenimi içselleştirirler. Geleneksel eğitimin dışında olan çocuklar soyut konuları bedensel yoldan kolayca anlayabilirler.

Genellikle bu tip öğrencilerin ileride seçmek istedikleri meslekler şunlardır; atlet, dansçı, aktör, balerin, heykeltıraş (Artut,2002:142), pandomimci, cerrah, kareograf , sihirbaz.

2.2.7. Müziksel / Ritmik Zeka [Musical]

Bu zeka türü, tonal ve ritmik kavramları tanıma ve kullanma; Çevresel seslere, insan sesi ve müzik aletlerine karşı duyarlık kapasitelerinden sorumludur.

Bu zeka türünde gelişmiş insanlar, müzik aleti çalmaktan, beste yapıp seslendirmekten hoşlanırlar. Müzik ve duygular arasındaki güçlü ilişki nedeniyle sınıf içinde müziği kullanma (Artut,2002:142), öğrenmeye yol açan olumlu duygusal ortamın yaratılmasına yardım eder. Ayrıca, kimi müzik parçalarının, dinleme ve konsantrasyon becerilerinin geliştirilmesine katkısı vardır. Gardner, müzikal zekadaki üstünlüğün, insan zekasının diğer bütün alanlarından daha önce ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Yine de öğrencilerin hangisinde müzik yeteneğinin ya da gelişmiş bir müzik zekasının olduğunu belirlemek oldukça karmaşık bir iştir. Bu yüzden, bu karmaşık zekanın yalnız birkaç boyutunu içeren bir kontrol listesi kullanarak, müzikal zekayı belirlemek güçtür. Öğretmen, müziği sınıf ortamında kullanmadan önce, ses düzeni, çalınacak müziğin türü ve uygun zamanı göz önüne almalıdır. Şarkı söyleme, sadece öğrencilerin önemli bir bilgiyi hatırlamasını sağlamaz, sınıf öğrenmelerini de daha hareketli hale getirir. Burada eğitimcilerin karşılaştığı en önemli engel, öğretilcek kavramları içeren şarkıları bulmaktır. .Bu tür öğrencilerin genellikle seçmek istedikleri meslekler, kompozitör, korist, müzik öğretmeni, besteci, bando elemanı, disk jokey, tiyatrocı, besteci, söz yazarı, müzik aleti yapımcısı, udi, gitarist vs.'dir (Demirel,2000).

2.2.8. Sosyal (Kişilerarası) Zeka [Interpersonal]

Diğer insanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurma, grup içinde işbirlikçi çalışma yeteneklerini içerir. Bu zeka türünde gelişmiş olan insanlar; Kendilerini başkalarının yerine koyma, onları anlayabilme, duygu düşünce ve inançları ile özdeşleşebilme becerilerine sahiptirler. Sınıfta sosyal ilişkiler kurmaktan hoşlanırlar (Artut,2002:142), doğal bir lider olarak görülürler, problemi olan arkadaşlarına öğütler verirler, organizasyonların baş elemanıdırlar, bir şeyler anlatmaktan hoşlanırlar, iki ya da daha fazla yakın arkadaşı vardır.

Öğretmenler, danışmanlar, politikacılar, din adamları, psikiyatristler, iş adamları, organizatörler, satıcılar, antropologlar, sosyologlar, doktorlar, parti liderleri, hemşire, talk-showcu, pazarlamacılar bu zeka türünde gelişmiş insanlardır. Eğitim dönemlerinde sevdikleri dersler, hayat bilgisi ve sosyal bilgilerdir (Demirel,2000).

Sosyal zeka ve sınıf etkinliklerini olumlu bir sosyal hava yaratabilmek için örgütleriz. Bu nedenle;

- . Etkili grup kurmak;
- . Sınıf kurallarını ve değerlerini belirlemek;
- . Sınıf toplantılarını düzenlemek;
- . İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerini oluşturmak;
- . Bireysel farklılıkları değerlendirmek;
- . Çoklu bakış açıları geliştirmek;
- . Farklı bakış açılarıyla mevcut olaylar üzerinde rol oynamak;
- . Yerel ya da genel sorunları çözümede sosyal / bireylerarası zekadan yararlanırsınız.

2.2.9. İçsel Zeka [Intrapersonal]

İnsanın kendi duygularını, duygusal tepkilerinin derecesini, kendi biliş bilgisi sürecini tanıma, kendi öz benliğini anlama ve başkalarına ifade etme yetisidir. İnsanın kendi kişiliği, kendini aşma yeteneği içsel zekanın işleyen kısmıdır. Bu zeka türünde gelişmiş insanlar, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama konularında başarılıdırlar. Gardner bu zeka türünün çok özel olduğunu ve diğer zeka türlerinin tümünü kapsadığını savunmaktadır.

Öğrencilerin "kendini" duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Kim olduğu hangi duyguları neden hissettiğini düşünmek bu zeka ile ilgilidir (Artut,2002:142). Bu

zekası yüksek bireyler kendini tanıma, güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel sorunlarını çözme becerisini gösterirler.

Bağımsızlık duygusu güçlüdür, güçlü ve zayıf yönlerini tanır, gerçekçi amaçlar oluşturur, kendini iyi motive eder, hobileri vardır, kendi başına çalışmayı tercih eder, ne hissettiğini doğru biçimde söyler, hatalarından ve başarılarından kazançlar sağlar, öz saygısı yüksektir.

Psikolog, dini lider, araştırmacı, kuramcı, felsefeci, şair, ilahiyatçı, politik liderler, yazar, sanatçı ve zanaatkarlar genelde bu tip zekaya sahip insanlardan çıkmaktadır. Okulda en başarılı oldukları dersler ise matematik, din bilgisi, türkçe ve resimdir. Bu öğrenciler için; . bireysel çalışma, bireysel hedefler oluşturma, bireysel projeler, bireysel sorumluluk alma, bireysel okuma etkinlikleri, kendine güven etkinlikleri düzenlenebilir.

2.2.10. Doğacı Zeka [Naturalist]

Doğacı zeka ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları karakteristik özelliklerine göre sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasına karşı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğacı zekası güçlü insanlar sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptir ve çevrelerine karşı çok meraklıdır.

Bahçe işlerini çok severler, çevreye kirliliğine karşı duyarlıdır, açık havada olmaktan zevk alırlar, doğa dergileri ve belgesellerini izlerler ve bu özellikleri gösteren çocukların çoğunun seçmek istediği meslekler genelde şunlardır; ziraat mühendisi, çiçekçi, zoolog, bahçıvan, ziraat teknisyeni, jeolog, evcil hayvan dükkanı sahibi, veteriner, çevre bilimci, peyzaj mimarı, bitki bilimci, astronom, hayvan terbiyecisi.

Fen bilgisi, matematik, sağlık, türkçe, derslerine ilgi duyarlar. Ders dışı vakitlerinde doğa gezileri yaparlar, müzeleri gezerler, izcilik yaparlar, su altı inceleme, akvaryum bakımı ve fotoğrafçılık yaparlar.

Buraya kadar elde edilen bulgular göz önüne alındığında program geliştirme sürecinde ÇZK'ya dayalı hedef belirlemede; klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin, "öğrencilerin konuyu sekiz zeka türünde öğrenmeleri" şeklinde ifade edildiği ve davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zeka türlerinin aldığı, eğitim durumlarını belirlemede; tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zeka türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sınav durumlarını belirlemede; de klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, "değerlendirme" yaklaşımının ön plana çıktığı ve değerlendirmenin bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi

edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak tanımlandığı ortaya çıkmaktadır.

Gardner'ın ÇZK'nın liselerde uygulanmasının gerekli olacağını anlatan dört ana değişikliği şöyle sıralamaktadır (Gardner,1983):

1. ÇZK insanların en azından sekiz zeka kapasitesini kullanmalarını önermektedir. Buna göre bizim lise yetişğine bakış açımızı değiştirebilecek bir kavram benimsenmelidir.

2. Öğrencilerin çok çeşitli yollarla öğrendiği gerçeğinden yola çıkılarak, lise yetişekleri; öğrencilerin ilgi ve becerilerindeki farklılıklara uygun olabilecek şekilde esnek olmalıdır.

3. Ölçme ve değerlendirme; daha geniş tabanlı, daha fazla uygulamaya dayalı, ezber ve kısa cevaplı testlere daha az bağımlı olmalıdır.

4. Öğrenme üniteleri; öğretmen merkezli ve yetişekten kopuk olmamalı, öğretilen her ünite, öğrencinin daha önceki bilgileri üzerine kurulmalı ve katılımcıların sergilediği becerilerin çeşitli farklılıklarını ön plana çıkarmalı, daha çok bütünlük ve konusal yaklaşıma doğru kaydırılmalıdır.

Gardner'ın ÇZK'nın eğitim durumlarında uygulanmasına ilişkin pek çok çalışma ve araştırma yapılmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak, öncelikle öğretmenlerin bilgilenmesi gerekmektedir. ÇZK sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken temel noktalar şöyle özetlenebilir:

1. Öğretmenler bütün zekalara eşit derecede önem vermelidir. Bu görüş geleneksel eğitim sistemiyle çelişir gibi görünmektedir ancak, geleneksel sistemde genellikle dil ve matematik zekası üzerinde yoğunlaşmaktadır. ÇZK ise öğrencilerde bulunan tüm güç ve becerilerin tanınması ve öğretilmesi görüşüne dayanmaktadır.

2. Öğretmenler materyal sunumunda tüm zeka alanlarını geliştirici ya da tüm zeka alanlarını işekoşmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır. Örneğin "Kurtuluş Savaşı" öğretilirken, öğretmen öğrencilerine savaş haritası gösterebilir, Kurtuluş Savaşı şarkıları dinletebilir, Lozan Antlaşmasını öğrencilere rol dağıtarak oynatabilir, savaş zamanındaki günlük yaşamı anlatan bir hikaye ya da şiir okutabilir. Böyle bir sunum sadece öğrenmeyi sağlamakla kalmaz, öğretmeni de aynı konuyu değişik ve yaratıcı etkinlikler düzenleyerek öğretmeye güdüleyebilir. Farklı zeka alanları kullanılarak öğrenilen bir konu daha iyi anlaşılabilir.

3. Normal olan herkes bu zeka türlerinin tümüne birden sahiptir ancak ne yazık ki öğrenciler sınıfa farklı zeka alanlarında gelişmiş olarak gelirler. Başka bir deyişle, her çocuk kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katılır. Bu gelişmiş ya da gelişmemiş zeka alanları, bilgiyi öğrenmenin ne kadar kolay ya da zor olacağını belirler. Bu durum genellikle "öğrenme stili" olarak adlandırılmaktadır. Bir sınıfta pekçok öğrenme stili varolabilir ancak, bir öğretmen için bunların hepsinin her derste bulunması ya da kullanılması imkansızdır. Ne yazık ki,

öğretmenlerimiz -günümüz eğitim sistemi- öğrencilerin farklı alanlarda gelişmiş olan zekalarını kullanarak öğrenmeyi sağlayamamaktadır. Örneğin öğretmen, müziksel zekasını iyi kullanan bir öğrenciden Kurtuluş Savaşı'yla ilgili bir şarkı bestelemesini isteyebilmelidir.

Öğrencilerin çoklu zekalarının belirlenmesi için; tüm öğretmenler ve okul personeliyle görüşülmeli, velilerle toplantılar düzenlenmeli, anket ve kontrol listeleri yapılmalı, gösterilen ve gösterilmeyen davranışlar gözlenmeli, performansları yazılı birer doküman haline getirilmeli, okul kayıtlarına, sınav sonuçlarına, derece ve yorumlara bakılmalı, bilgi vermede özel faaliyetler kurmaya ve ilgi alanları kullanılmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin güçlü olan zekalarını ortaya çıkarmak için ise onlara gazete/dergi okutulmalı, otobiyografi yazdırılmalı, sanat faaliyetlerinde, tartışma gruplarında, projelerde yer almaları sağlanmalıdır.

ÇZK'nın etkililiğini, geleneksel ölçme teknikleriyle ortaya koymak ve bu yeni yaklaşımı klasik-standart ölçme araçları ile belirlemek olası değildir. Bu konuda yapılacak araştırmalarda, niteliksel veri toplama yöntemlerinin, sınıf içi uygulamalarda ise öğrenci projeleri, gelişim dosyası değerlendirme, kendi kendini ve yaşitlarını değerlendirme gibi değişik ölçme teknik ve araçları kullanılmalıdır. Öğrencilerin gelişim dosyasında biriken çalışmalarını ya da başka bir deyişle gelişim dosyaları -günümüzde kullanılan ve içinde sadece öğrenciyle ilgili idari ve disiplinisel bilgilerin yer aldığı, öğretimin her basamağında bir sonraki kuruma gönderilen öğrenci dosyaları gibi- mezuniyetiyle birlikte bir sonraki öğretim kurumuna gönderilmelidir ve üniversiteye girişte merkezi sınav yerine bu gelişim dosyası esas alınmalı ve değerlendirilmelidir.

ÇZK'yı Türk Eğitim Sistemi ile bütünleştirme çalışmaları yapılmalıdır. Ancak bunun için öğretim programlarının "öğrenci/kavrama merkezli" hale getirilmesi, lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin uzmanlaşması, çoklu zekaya uygun ders araç ve gereçlerinin geliştirilmesi, çoklu zeka uygulama merkezlerinin kurulması gereklidir (Tarman,1999).

Program geliştirme ve öğretim alanında farklı bir bakış açısı sunan ÇZK'yla ilgili olarak, başta öğretmenler olmak üzere okul yönetimlerinin, velilerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla hizmetiçi kurslar ile uygulayıcı ve yöneticilere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir.

Bunu izleyen araştırmalarda ise kaynak taramanın yanı sıra, araştırmada söz edilen ve öğretimin her basamağındaki değişik projelerle ilgili, uzun soluklu ve değişik disiplinlerde deneysel araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar ÇZK'nın genel olarak tamamını kapsayabileceği gibi her bir zeka türü içinde de ayrı ayrı yapılabilir (Tarman,1999).

Aşağıda günümüz çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarından dört temel disipline dayalı sanat eğitimi yaklaşımının, çoklu zeka kuramıyla birlikte kullanımına Tablo 1'de örnek bir ünite planı verilmiştir. Bu örnekte; ünite, eser incelemesi ve konu röprodüksiyondur. Fiziksel şartlara, konu ya da üniteye göre ünite planı değiştirilerek daha farklı şekillerde kullanılabilir.

Dersin adı	RESİM
Sınıf	6
Ünitenin Adı	SANAT ESERLERİNİN İNCELENMESİ
Konu	RÖPRODÜKSİYON (TIPKIBASIM) İNCELEME
Önerilen Süre	6 DERS SAATİ

Tablo:1 Dört Temel Disiplin Yalaşımının Çoklu Zeka Kuramına Uyarlanması

DİSİPLİN KONUSU ALANI	ELEŞTİRİ	SANAT TARİHİ	UYGULAMA	ESTETİK	
HEDEF DAVRANIŞLAR / KAVRAMLAR	1. Seçilmiş özel sanat yapıtlarını tanıma sınıflandırabilme. 2. Tamamlanan resimlerin insan duygularını nasıl etkilediğini tartışma. 3. İki ayrı sanatçının aynı konuyu nasıl farklı çalışabildiklerini tartışma.	1. Sanat tarihinde sanatsal değişimler, akımlar üsluplar. 2.Sanatçıların yapıtlarının dönem ve üsluplara göre sınıflandırma anlayışının kazandırılması 3.Müze ziyaretleri sonucunda elde edilen verilerin sonuçlarını değerlendirme.	1.Resimde konu dağılımının gelişmesi 2. Farklı betimsel tekniklere yönelmek. Baskı, kolaj,boyama teknikleri. 3. Figür ve renklerin kullanımında duygusal psikolojik tercihler	1.Tıpkı basım (röprodüksiyon) ve özgün çalışmaları tartışabilme. 2.Resmi diğer sanatsal çalışmalardan farklılığını kavrama 3. Ünlü sanatçıları ve sanat yapıtlarını tanıma	
PLAN ve HAZIRLIK	Konu ile ilgili örnek röpro- düksiyon çalışmalarının seçimi	İncelenen sanat eserlerinin dönemleri ve özellikleri hakkında kaynaklar.	Baskı, kolaj veya çeşitli boyama teknikleri ile uygulamada kullanılacak malzemeleri hazırlığı	Yapılan çalışmaların sergilenmesi	
GÜDÜLEME	Konuyla ilgili örnekleri gösterilmesi	Sanat tarihsel sorular yönelme	Yapılan çalışmalar hakkında konuşma.	Çalışmalar hakkında soru-cevap ve değerlendirme.	
ÖĞRETME ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	Bedensel – Kinestetik	Drama yöntemi ile anlatım.	Müze gezisi	Yapılan çalışmaları çerçeveleme	Sergi düzenleme işleri.
	Sözel - Dilsel	Örnekler üzerinde betimleme-çözümleme –yorum- yargı	İncelenen sanatsal akımlar üsluplar hakkında konuşma	Yapılan çalışmalar hakkında konuşma, soru sorma.	Yapılan çalışmalara değer yargısı ile yaklaşma.
	Görsel – Uzamsal	Konu ile ilgili örneklerin, film vb. izlenmesi,	Örneklerin dönemlerine ait renk, mimari, kültür olaylarını anlama.	Kendi çalışmasında öğrendiklerini uygulama.	Başkalarının çalışmaları ile kendi çalışmasını değerlendirme.
	Matematiksel – Mantıksal	Aynı veya farklı dönemlere ait eserleri eşleştirme.	İncelenen akım veya üsluplara ait semboller, şekilleri vb. fark etme	Kendi çalışması ile öğrendikleri arasında ilişki kurabilme.	İncelenen akımın üslubun diğer çalışmalardan farklılığını kavrama
	Müziksel – Ritmik	Müziğin insan duygularını nasıl etkilediğini tartışma	Döneme ait müzik eserlerini dinletme.	Çalışma konsantrasyon için uygulamaya uygun bir müzik dinletme	Sergi esnasında müzik dinletisi
	Kişiler Arası	Farklı akımlar ve dönemler hakkında tartışma	Gurup halinde müze gezisi.	İşbirliğine dayalı uygulama etkinliklerinde bulunma.	Sergi çalışmalarına katılma.
	İçsel	Kendi fikir ve düşüncelerini yansıtabilme.	Sanatsal akımlar üsluplar ve dönem hakkında yorumlar yapma.	Konu ile ilgili olarak özgün bir çalışma hazırlama.	Sınıf ortamında yapılan çalışmalar hakkında değerlendirme yapma.
Doğacı	Doğanın sanatsal akımları nasıl etkilediğini tartışma.	İncelenen eserlerde o dönemdeki çevre bilincini algılama.	Uygulama çalışmasını bir doğa gezisi sırasında yapma.	Yapılan çalışmalarda çevre bilincini yansıtmak.	
ÖĞRETİM ARAÇLARI	Tıpkı basımlar, video ve slayt gösterileri,soru kağıtları	Kitaplar, haritalar,	Uygulamada kullanılacak malzemeler, örnekler	Kaynak kitaplar, sergilemede kullanılacak malzemeler.	
ÖLÇME /DEĞERLENDİRME	Sözlü yada yazılı sınav	Sözlü yada yazılı sınav	Uygulama çalışmasını değerlendirme veya dosyasını inceleme	Sonuçların sergilenmesi	

2.3. MÜZ'SEL EĞİTİM

2.3. Geçmişten Gelen Müz'sel Eğitim Kavramı

bir kültürel eleştiri yöntemini temel alarak ortaya çıkan Müz'sel Eğitim, ilk kez Almanya'da 1920'lerle 1930'lar arasında ortaya çıkmıştır. Antik Yunan mitolojisinin müzlerinden, şarkı, müzik, destan, tragedya, oyun, raks ve şiirin temsilcilerinden esinlenen, belli başlı dil, müzik ve devinimin (dans) temel alındığı, merkezinde müzik olmak üzere, yaratıcı güç ve yetilerin gelişimi ve korunmasına yönelik olan bu anlayış, Sanat Eğitimi Hareketi'nden temelde ayrıdır (San,2003:127). Görsel-yoğrumsal plastik sanatlar, bu Sanat Eğitimi Hareketi'nin merkezinde bulunmaktadır. Ancak 1945 ile 1960'lar arasında meydana gelen gelişmelerde, müzik merkezli müz'sel eğitimle plastik sanatlar merkezli sanat eğitimi anlayışı belirli bir süre için kaynaşmış görünüyordu ve bu bazen karışıklığa yol açmıştır.

Müz'sel kavramın bazı zamanlar sanatsal yerine kullanılması da karışıklığa yol açmıştır. Müz'sel bir sanat eğitiminden yana olan belli grup ve kimiler hep olmuştur. Ancak sözgelimi Gestalt dergisi çevresinde toplananlar için müz'sel sanat eğitimi hiçbir zaman söz konusu olmamıştı (San,2003:127). Müz'sel eğitim için, bu alanda geniş ve ayrıntılı bir çalışma yayınlamış bulunan Seidenfaden'in tanımı aydınlatıcıdır: Müz'sel eğitim özel bir eğitim olmayıp bir ilkedir. Müzik, desen çizme, ritmik devinimler ve dil alanı, müz'sel eğitimin her ne kadar asil etkili olduğu ve etkisini gösterebildiği alanlar ise de, müz'sel eğitim kendini yalnızca bu alanlar içinde sınırlamaz.

Müz'sel eğitimin asıl amacı, okul boyunca yaratıcı güçlerin korunmasma çalışmaktadır. İnci San'a göre bu eğitim, kültürel eleştiri yönünden de okulun fazlaca kafayı çalıştıran (Verkopfung), ussallaştıran ve anlksal (entelektüelleştiren) tavrına karşı çıkmakta, zihnin, zeka ve anlık dışında kalanın yerlerinin, öğrencinin müz'sel yanının, yaratıcı güçlerinin eğitimine de yer verilmesini ve olgunlaşmak için zaman tanınmasını talep etmektedir. Ve yine İnci San'a göre (2003) Müz'sel eğitim, aynı zamanda teknolojik dünyanın hastalık belirtilerine karşı da bir yaşam sübabı görevi yüklenerek tipik belirtilerden 'yaşam telaşı' ve 'koşuşturma'ya karşı müz'sel doyuma erişme çabasını, 'yüzeyselliğe' karşı 'yaşantı'yı, 'ussallaştırmaya' karşı,'gönül gücü'nü, yalnızca amaca yönelik düşünce biçimine karşı 'amaçsız oyun'u koymaya çalışır.

Sanat eğitiminin müz'sel eğitimle ilişkili ve bağıntılı olarak ancak II. Dünya Savaşından sonra akla geldi. Plastik sanat eğitimiyle müz'sel eğitim hiçbir bakımdan özdeş değildir. İnci San'ın anlatımlarıyla (San,2003:128) tarihsel gelişim içindeki tüm canlandırma ve betimleme uğraşlarında müzik, yazın ve bedensel eğitimin müz'sel eğitim içindeki yerlerini çoktan aldıkları,

görsel-yoğrumsal sanatların ise müz'sel eğitime girişinin çok daha geç olduğu gözlemlenebilir. Buna karşılık, 1945'ten sonra müz'sel eğitimin kendi alanı içine giren diğer tüm alanlardan daha çok plastik sanat eğitiminden etkilendiği görülmektedir.

Müz'sel eğitimden plastik sanat eğitimi içinde de yararlanmak isteyenlerden E. Betzler'in sanat eğitimi anlayışına göre, sanat ürünlerini değerlendirmek, incelemek ve eleştirmek için (immanent) bir işlemdir; sanat dışı, sanatsal olmayan her çeşit içerik, bildirişim (information) ve müdahaleden uzak olmalıdır. Bu ise sanatsal yaratmanın ve sanatsal biçimlendirmenin ana sorunlarına inebilen ve müz'sel olarak duyarlı ve duygulu eğitilmiş bir göz için mümkündür. Bir sanat ürününün meydana gelişinde de zihinsel, ruhsal, ussal, duyumsal ve duyusal tüm yeti ve güçler rol oynar. Onun için, aynı zamanda sanat ürününü anlamak üzere eğitilmek önem kazanmaktadır. Ancak Betzler'de, sanat eserinin değerlendirilmesinde bu kez de sözle ifadeye başvurmadan kaçınıldığı göze çarpmaktadır.

Hans Meyers ise, özellikle ilk yazılarında, aşırı kafa çalışmasının insandaki uyumu bozduğunu ileri sürerek, gerek sanat eğitiminde gerekse diğer müz'sel alanlarda insanın tümel anlamdaki müz'sel eğitiminin önemli olduğunu belirtmektedir (San,2003:128). Meyers'in üzerinde durduğu, genel kültür veren bir eğitimidir; sanat eğitimi ve müz'sel eğitimle insanda uyumu sağlamak ereğine yöneliktir; "müzik, dans, oyun nasıl eğitimde, salt bu alanlarla ilgili sonuçlara ulaşma ereğine yönelik değilse, biçimlendirme ve iş eğitimi de asıl ereğe ulaşmak için birer araçtır yalnızca; erek ise uyumlu, olgun, mutlu ve bundan dolayı da çalışkan ve başarılı olan bireyler yetiştirmektir".

San'ın anlatımları doğrultusunda (2003), aşırı ussallaştırmanın ve sanat dersi anlayışının karşısında olan Meyers, sanatın öğretilebilirliğine inanmamakta, "nasıl insan yaşamı, doluluğu ve özü ile ussal olanı çabucak aşıyor ve ötesine geçiyorsa, açıklanabilir, kanıtlanabilir ve öğretilebilir olan da, aşılabilecek soluk gölgeler ve cansız kabuklar gibidir" demektedir. Ancak, Meyers'in görüşlerinde ussal bileşene de yer verildiğini izlemek mümkündür. Meyers'e göre, sanat alanına ilişkin terimler ve kavramlar, ilke olarak önce uygulamada, uğraş anında, daha sonra da düşünmede kavranmalıdır. San'ın da belirttiği gibi (2003) sanat teknikleriyle ilgili bilgiler, kimi temel bilgiler, çağdaş sanat ve sanatçılara ilişkin tarihsel olgular öğrenilebilir. 'Daha sonra' ile söylenmek istenen ise daha ileri yaşlardır. Çünkü "okuldaki sanat eğitimi süresince, öğrenci kendi uğraşları ve kendi etkinlik ve çabalarında birtakım sanatsal kavramlara ulaşacaktır. Ancak bu yol, asla söylemsel değildir, Meyers'e göre çocuk bu kavramları "sezgisel kavrama" yolu ile elde eder. Meyers'in sezgiye yer verdiğini, bir kitabının adından da anlamak olasıdır. San'ın örnek gösterdiği "Sanat Eserlerini Yasayarak Tapıyoruz" adlı bu yapıtta, örnekler vererek sanat ürünlerine nasıl yaklaşılacağına ilişkin yöntemler önerilmektedir. Bir diğer kitabında (Neşeli Çocuk Resmi) sanat ürünlerinin biçimsel çözümlerine karşı çıkan Meyers'e göre

(Akt:San,2003), buna karşılık erken yıllarda (küçük çocuklukta) sanat eserleri yoluyla sanatsal yaşantıların oluşabileceğini mümkün görmektedir. Birbirine benzer görsel-yoğrumsal alana ilişkin sorunların ele alınmasıyla ve 'usta işi' ürünlerin kendini vererek izlenmesi ve yaşanmaya çalışılması yoluyla çocuğun ve öğrencinin biçimlendirme yetisinin güçleneceğine, ustalara hayranlık duyulacağına inanmaktadır. Fakat ustalara, büyüklere duyulacak bu hayranlık, ne neseldir ne de öznel olarak bir yararı vardır; hayranlıkla ne eserin kendine ne de sanatçının niyet ve amacına yaklaşılabilir. Dolayısıyla müz'sel eğitimden yana bir sanat eğitimcisi için, Meyers, dehaya önem veren bir anlayışa yönelmektedir.

İnci San'ın tespitlerinden özetle (2003:130) Betzler ve Meyers hakkında şunu söylemek mümkündür: Müz'sel sanat eğitiminde usdışı bileşen büyük bir ağırlık kazanmaktadır. Gerek duygusal gerek doğa üstü (fizik ötesi) yaklaşımlara yer vermesi de ayrıca önemli sayılmaktadır. Ussallığa az da olsa yer veren bölümlerde, görüsel düşünme biçiminin pek önemsenmediği, ancak ussal olmayan alanda, Meyers'in sanatsalı 'yaşama' ve Betzler'in sanatsalı 'kavrama' anlayışlarında rol oynadığı söylenebilir. Söylemsel düşünme ise müz'sel eğitim yanlılarının özellikle kaçındıkları bir düşünme biçimidir. "Sanat yoluyla eğitim" anlayışı içinde sayılabilecek K. Staguhn da sanat ürününün, yalnızca ve yalnızca, izleyici tarafından bir gönül işi olarak ve duygusal yaklaşımla değerlendirebileceğini, biçimsel çözümlere ancak böyle karşı çıkabileceğini, bir sanat ürününün ise izleyende bir seselime (Resonanz) yol açabildiği ve tüm etkisini iletebildiği anda tam ve bütün bir estetik etki yaratabileceğini ileri sürmekte, her tür eleştirel tavır ve yaklaşımın buna engel olacağını düşünmektedir. "Görsel-yoğrumsal alanla ilişkili yoğun ve bilimsel çözümler, estetik etkiye karşı bağımsızlık yaratır... Öğrenci için önemli olan, belli bir sanat eseri karşısında onun yaratıcısına yönelimlerini öğrenmek değildir; önemli olan, o eserin öğrencide bir arınma'ya (Katharsis) yol açmasıdır".

Staguhn'un. 19. yüzyıldaki kültürel ve uygarlıkçı akımlarla ortaya çıkan "yaşama yabancılaşma" sonucu, bilim kültürü'nden başka kültür tanımayan ve teknolojinin egemen olduğu yeni iş yaşamında yalnızca bir öge olma durumuna düşen insan için, yeni bir yaşam üslubu olarak tanımladığı müz'sel eğitim düşüncüsü, Staguhn'a göre, gerçekten yeni bir yaşam biçimi oluşturmuş; ancak bu, gerçek yaşamın yanı sıra yaşanan bir müz'sel dünya olmuştur. Bunun doğal olarak sanat eğitiminin didaktiği üzerinde de etkileri görülmüş ve bu etkilerin bir bölümü günümüze değin uzanmıştır. O zamanlar halk sanatlarındaki, folklorik bir kısım süsleme formlarının çizilip boyandığı ya da kesilip işlendiği dokuma, çömlekçilik, köyle ilgili oyuncaklar yapımı gibi uğraşlar, zaman zaman özellikle en eski teknikler kullanılarak uygulanıyordu. "Die Gestalt" dergisinde 1987'lerde hala bu tür süslemeci (ornamental) uğraşların çocuklara önerildiği göze çarpmaktadır.

Kerbs'e göre 1965'lerde tümel anlamdaki bir müz'sel eğitim anlayışı hemen tümüyle bitmiş, müz'sel sayılan ve onun içindeki sanat dallarının her birinin kendi yolunu çizmesi ve kendi didaktiğini bulması düşüncüsü yerleşmiştir (San,2003:131). Buna karşın, zaman zaman hala benzer yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Resmî bir eğitim politikası içindeki en son görüngüsü, belki de 1965'teki Almanya Eğitim ve Öğretim Kurumu'nun raporunda öneriler arasında yer alan "müz'sel eğitim" bölümüdür. Özellikle Pfennig ve Otto'nun ortaya attıkları "sanat dersi" kavramıyla müz'sel eğitim anlayışı eski gücünü ve etkisini hiç değilse kuramcılar arasında yitirmişe benzemektedir.²

'Sanat yoluyla eğitim' anlayışı içinde olduğu halde, didaktiğe verdiği yer bakımından ussal düşünme çerçevesi içinde düşünülebilecek bir yazar olarak W. Grözinger, zevk eğitimini ön plana almakta ve bunun yetişkinde de çocukta da, ancak kılıgısal (pratik) ve uygulamalı çalışma ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Çünkü zevk de bedensel-ruhsal bir gelişmedir, daha ilerideki yıllarda, yalnızca anlık olarak sanat ürünleriyle meşgul olmakla kazanılıp geliştirilemez. Çocukta karalama evresi bittikten sonra da, çocuğun yaptığı sanat değildir, gerçekliğe egemen değildir. Nesnelere çocuk tarafından nesnelendirilmesi bir canlandırma olayı için gereklidir. Bir biçimin algılanması ise çocuğun ya da yetişkinin onu kendi bedensel duygulanımı içine sokmasıyla mümkündür. Çocuğun içsel devinimi ve görsel tasarımlamaya giren algılanması, söz konusu biçimi güzel olarak canlandırılabilir kılar. Çocuğun renk duygusu ve anlayışı da renk malzemeleriyle uğraşları sonunda doğar, yalnızca renkleri görmekle bu iş olmaz. Bu nedenle San'ın da üzerinde durduğu gibi çocukta erginliğe dek bir oyun olarak sürdürülen sanat eğitimi, not ya da puanlama ile değerlendirilmemelidir, bundan sonra görsel olan, görülebilir gerçekliğin kavranmasındaki gelişmeyi sağlamakla yükümlüdür (San,2003:132).

'Sanat yoluyla eğitim' anlayışı içinde şimdiye dek izleyebildiğimiz yazarların tümünde ortak olan önemli husus, sanat eğitiminin, kendi alanı içinde kalmayıp bu alanı aşan kimi işlev ve görevleri olduğunda birleşmeleridir. Sanatın insanı eğiten yanına inanan bu yazarlarda bir diğer ortak yan, sanatın kendine özgüllüğünü savunmaları ve ancak bu özgüllüğün korunması koşuluyla sanatın didaktik kullanımına izin veren görüşleridir. Ayrıca hemen tümünde, düşüncelerin az ya da çok şiirsel bir ifade ile açıklandığı, süslü deyişlerle kimi zaman da çelişkili formüllere varıldığı gözlemlenir. Yalnız bu son gözlem bile usdışı bir tutumun göstergesi olmaya yeterlidir.

Petrovich'in açıklamaya çalıştığı Müz'sel Eğitim'in özü; kişinin iç dünyasını harekete geçirerek duygularının gelişmesine yardım etmek, anlatımlarına yaratıcı etkinliklere olanak

² Bu anlayışın çok önemli bir temsilcisi, etkisini belli ölçüde giderek arttırarak sürdüren Japonya, Hindistan gibi Doğu ülkelerinde de olmak üzere, Batı ve Kuzey Avrupa başta olmak üzere tüm Avrupa'da ve ABD'de 100'ü aşkın okulu bulunan Waldrof eğitimbilimi için bkz.San, İnci, "Rudolf Steiner ve Waldrof Okulları", A.Ü. Eğitim Fakültesi Onuncu Yılına Armağan, Ankara, 1976, s.327-356.

sağlamaktı (Kırışlıoğlu,2002:24). Bu bir bakıma insan niteliklerini tümüyle eğitmekti. Derinlerinde, ulusal saygınlığı, toplumsal uyumu, kişisel başarıyı ve Alman vatandaşları arasında dayanışmayı gerçekleştirmek öngörülüyordu.

2.4. Sanat Eğitiminde Etkili Bir Görüş

2.4. Sanatsal Zeka Görüşü

Gardner'e göre insanlar varolduklarından beri en az yedi değişik öğrenme ve bilme yolu bulmuşlardır. Bunlar, dil, mantık ve matematik, müzik, görsel uzamsal zeka, bedensel-dokunsal zeka, insanlar arası ilişkiler (interpersonal) ve kişinin kendisiyle ilgili bilgilenme (intrapersonal) formlarıdır (Kırışlıoğlu,2002). Bütün normal insanlar bu her bir anlksal alanda kimi güçlere sahiptirler. Ancak, genetik ve çevresel etmenlerin etkileşimi sonucu insanlar zeka çizgileri bakımından birbirinden ayrılırlar. Bu zeka türleri arasında ayrı bir sanatsal zeka formu olup olmadığı sorusuna Gardner'ın yanıtı, "yoktur" biçimindedir. Şöyle der: "Bu zeka formlarından her biri sanatsal sonuçlara yöneltilebilir (Gardner,1983b). Şöyle ki: Öğrenme formunda yer alan simgeler estetik anlamda düzenlenebilir. Örneğin; dil zekası günlük konuşmada ya da bir hukuksal karar yazmada kullanılabilir. Burada estetikten söz edilemez., tıpkı uzamsal zeka formunun da gemiciler tarafından kullanılması ve aynı zamanda heykeltraşlar tarafından estetik açıdan farklı amaçlar için kullanılması gibi fakat dil zekası, şiir ya da roman yazmada kullanıldığında, burada estetik öğelerin kullanılması söz konusudur. Demek ki bir zeka formunun estetik ya da estetik olmayan sonuçlara yöneltmesinde bireysel ve kültürel kararlar söz konusudur" (Gardner,1989).

Gardner ve arkadaşlarının uzun süren araştırmalarının en önemli yanı tartışmaları kuramsal düzeyden uygulamaya, okul düzeyine indirmiş olmalarıdır. Okul öncesinden başlayarak 18 yaş grubunu da içine alan araştırmada deneklerin ürün vermeleri, estetik duyarlılıkları ve yapıt üzerinde düşünme yetileri incelenmiştir. Bu çalışma Gardner ve arkadaşlarının bir dizi araştırmalarından ancak birini oluşturur. Bu çalışmalardaki amaç;

1. Ussal alanla ilgili yapılan bir çok araştırmayı nöro-biyolojik ve kültürel anlamda bir formda toplamak,
2. Araştırmada çocuğun kavram elde etme süreci içinde simge yaratma yetisinin izlediği çizgi temel olarak alınmıştır. Yalnız kalem ve kağıda dayalı tek zeka formu ile çelişen yeni düşünme biçimlerini geliştirmektir. Çünkü, sanatsal anlatıma esas olan simge yaratma ve bu

simgeleri okuma süreçleri sanat eğitiminin en temel ilgi alanıdır. Özellikle çocuk resimlerinde bir nesnenin bir başka nesne yerine kullanılması, üç boyutlu nesnelerin resim düzleminde simgeselleştirilmesi zihinsel süreç içinde belirli aşamaları izler (Piaget'den Aktaran:Kırışlıoğlu,2002). Simge okuma ise günlük kullanılan dil ile şiir dilinin birbirinden ayrılması gibi, resimde kullanılan simgelerin kimi zaman estetik kimi zaman sıradan olabileceğinin ayrımsanmasıdır. Demek ki simgelerin estetik ya da sıradan oluşu yalnız resmi yapan kişiye değil, kişilerin bunları algılayış biçimine de bağlıdır (Goddman,1976).

Bütün bu yetilerin gelişiminde çocukların hangi davranışları sergiledikleri, hangilerinin nasıl bir öğrenme sonucu oluştuğu, sanatsal davranışla öteki davranışlar arasındaki ayırım, bu davranışların hangi tür zeka ürünü oldukları Gardner'ın araştırmasındaki sonuçlar arasında yer alan bulgulardır (Gardner,1983b:71-83).

Sanat eğitimi yakından ilgilendiren bu bulgular şöyledir:

1. Çocuklar kronolojik yaşları doğrultusunda bir çok alanda gelişme gösterirler. Ancak, sanatsal alanda bu gelişme erken çocukluk döneminde şaşılacak derecede hızlı olur.

Orta çocukluk döneminde ise (10 yaştan sonra) bu gelişimde tersine bir durum görülür. Çocuk resimlerinde gözlenen bu "U" biçimindeki gelişme algısal alanda da belirgindir. Bu konuda yapılan bir başka araştırma, küçük çocukların resimlerinin büyüklerin hoşlarına gittiği sürelerde, estetik algılarının (beğenilerinin) daha düşük düzeyde olduğunu, yaşları büyüdükçe resimleri çocukça güzelliği kaybederken estetik algılarının daha yetkinleştiğini göstermiştir.

2. Doğayı ve çevreyi yansıtmada okul öncesi çocuklar her ne kadar beceriksiz gibi görülseler de, sanatsal anlatımlarında olağanüstü bir yetenek sergilerler. Bu tıpkı çocuğun anadilini öğrenmesi gibi öz dinamiği olan bir öğrenme biçimidir. Çocukların çizgilerindeki değişim, bu dinamik öğrenme ve gelişmeye en güzel ve canlı örnektir. Bu durumuyla sanatsal öğrenme okulda öğrenilen öteki derslerle tam bir zıtlık sergilemektedir.

3. Hemen her alanda insanın algılama, anlama, kavrama, kapasiteleri ürün verme (productive) kapasitelerinden önce gelirken, bir kez daha sanatta durum farklıdır. Bazı sanat alanlarında (özellikle görsel sanatlarda) anlama, uygulamanın ardından gelir ve ürün verme ile birlikte gelişir. Bu bulgu ile birlikte çocukların malzeme üzerinde düşünerek, yaparak öğrenmelerinin önemi de bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

4. Klasik gelişim kuramına göre, çocuğun zihinsel alanın herhangi birinde gösterdiği yeterlilik, öteki alanlardaki yeterliliğinin de göstergesiydi. Gardner araştırması sonucunda değişik yetiler arasında çok az uyum saptanmıştır. Çocukların bir ya da iki alanda yeterlilik göstermeleri, normal görülmektedir. Ancak görsel sanatların bir alanında başarı gösteren çocuğun, aynı başarıyı aynı sanat alanının öteki dallarında da göstermesi beklenemez.

5. Uzun yıllar beyin insan kapasitelerinin her alanında hizmet vermekte eşit potansiyele sahip biliniyordu, oysa bugün nöro psikolojik (neuro-psychological) araştırmalar bu düşünceye kuşkuyla bakmaktadır. Çeşitli araştırmalardan da yararlanılarak elde edilen bulgulara dayanarak beyin çeperinin belirli alanlarının, yine belirli zihinsel yeti odakları içerdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle özellikle erken çocukluk döneminden sonra merkezi sinir sisteminde ussal kapasitelerin ortaya çıkışında çok az esneklik görülmüştür.(Gardner). Bu da farklı zeka türünde yine farklı yeterlilik gösteren bir çocuğun okullarda tek taraflı bir eğitime (örneğin fen, matematik ya da sözel alanda) zorlanmasının sakıncalarını göstermektedir.

2.4.1. Sanatsal Zeka ve Sanat Eğitime Katkısı

Çok yönlü zeka kuramı ve sanatsal zeka araştırmaları sanat eğitimini doğrudan ilgilendiren önemli noktalar içermektedir (Çiftçioğlu;1999).

Bu noktalardan en önemlisi sanat eğitimini sürekli usdışı alan olarak gören yaklaşımlara olumlu bir yanıt getirmesidir. Duygu, düşünüyü ve imgelerini bir anlatım formuna dönüşmesi olan sanat, salt yetenekle ilgili bir usdışı alan ürünü değildir. Usun estetik anlamda bir başka boyutta çalışmasının ürünüdür. Bu bağlamda sanat, ne insanın gelişmesinde duygusal boşluğu dolduran, ne de zekanın eksik görüldüğü yerde kişiyi yetenekle ödüllendiren bir uğraş alanıdır. Görme, algılama, kavrama, uygulama, estetik yargı, düşünme, anlatım, duygu ve sezginin de yer aldığı karmaşık süreç, zekanın sanatsal boyutta işlerliğinin bir ürünüdür.

İkinci önemli nokta; kişilerde varlığına inanılan değişik öğrenme formlarından her birinin sanata doğru yönlendirilmesinde ve geliştirilmesinde öğretimin etkin rolüdür. Değil mi ki, başlı başına bir sanatsal zeka belirlenmemiştir ve değil mi ki zekanın sanata ya da öteki alanlara yönlendirilmesi kimi etmenlere bağlıdır, öyle ise bu yönlendirme en etkin biçimde sanatın öğretimiyle gerçekteşir. İmgesel, kavramsal, resimsel, eleştirel hangi tür düşünme biçimi olursa olsun algısal, forma dönüşmesi ve bu formların estetik olarak algılanışı eğitim ve öğretimle gelişir. Yine bu bağlamda sanatsal öğrenme yalnız içerden dışarıya gelişen oto genetik bir sistem olmayıp özellikle küçüklerde kendi kendini düzenleyerek gelişen dinamik bir süreçtir. Büyüklerde ise bu sürece yönlendirilmiş düşünce eşlik ettiğinde, (çevre, düzen, model seçimi, malzeme tanıma, ürün üzerinde düşünme ve tartışma gibi) çocuklukta yaşanan büyümlü sanatsallık yetişkinlerde de sürdürülebilecektir (Çiftçioğlu,1999).

Bir üçüncü nokta ise sanatsal zeka kuramının yöntem açısından sağladığı esnekliktir. Geçmişte sanat eğitimi yalnız uygulama ile sınırlı tutulurdu. Bol malzeme ile özgürce çalışan

çoğunun, sonuçta ortaya koyduğu ürün öğrenmenin de kanıtı sayılırdı. Oysa sanatçı duygu, düşünce ve imgelerini değişik sanatsal formlara dönüştürürken kendinden önce yapılanları araştırır, sanat yapıtlarını eleştirel boyutta değerlendirirken, estetik kuramlara felsefik açıdan yaklaşarak sanatına düşümsel temel kurar böylece sanat tarihini, eleştiri ve estetiği kendine gerektiği ölçüde öğrenir. Tıpkı sanatçınıninkine eş bir çalışma sürecinin izlendiği çağdaş sanat eğitimi yönteminde sanatı yalnız usta çırak ilişkisi içinde öğretmek olanaksızdır. Derslerde dinlenme, okuma tekrarlama ve anlatmaya dayalı didaktik yöntemin yapma, görme, üzerinde düşünme gibi uygulamalı çalışmalarla birlikte yürütülmesi zorunludur. Ne sanat tarihi eleştiriden bağımsız, ne eleştiri sanat tarihi uygulamadan uzak ve ne de uygulama kültürel çalışmalardan kopuk öğretilir.

Dördüncü önemli nokta sanatsal uğraşların değerlendirilmesi konusuna getirilen açıklıktır. Sistemli, programlı bir biçimde, kendine özgü yöntemlerle öğretilen sanat yine kendine özgü ölçütlerle değerlendirilmesi gereken bir alandır. Değerlendirme, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası ve bir yerde kanıttır. Yap, görme, algılama, estetik duyarlılık ürün üzerinde tartışarak düşünme hem öğrenme hem de değerlendirme sürecinin evrelerini oluşturur, Öğrencinin bu çalışma sürecine ilişkin davranış ve kayıtları yani öğrenci dosyaları değerlendirme amacı ile incelendiğinde önemli ipuçları verirler. Nasıl bir sanatçı çizgi yetisi, yani dolaylı yansıtma becerisi, malzeme üzerindeki teknik yeterliliği yapıtı oluşturamazsa sanatsal ve anlatımsal değerler olmadan da yapıt, sanatsal nitelik taşımayacaktır. Bu iki bileşenden birincisinin somut veriler içerdiği için değerlendirme kapsamı içine alınıp, ikincisinin öznel yanı nedeniyle değerlendirme dışı bırakılması hem sanatın bütünselliğine hem de öğretimin özüne aykırıdır (Çiftçioğlu,1999).

Malzemeyi beceri ile işlemek, sanat yapıtlarındaki niteliksel ilişkileri tanımak, estetik bütünlük içinde malzemeyi sanat nesnesine dönüştürmek, yapıta anlatımsal nitelik kazandırmak sanatı oluşturan bütüncül bir yapının parçalarıdır. Bu bütünü teknik ya da estetik yanı ile değil her yönü ile değerlendirmelidir. Ancak o zaman okullarda bir tür yerli yerine oturtulamayan sanat eğitimi, öğretimi de birlikte gerçekleştiren bir disiplin alan olur ve ancak o zaman sanatsal işlevler kişi, toplum ve kültür yararına okullarda işlevlik kazanır. Burada vurgulanmak istenen, sanatın "yaparak öğrenme" yöntemlerindeki araçsal işlevinden çok her dersin kendi bünyesi içinde yaparak öğrenmeyi gerçekleştirebileceğidir. Bu durum ilkokullarda disiplinlerarası ilişkide sanatın dolaylı olarak öğrenmeye katkısıdır (Kırışlıoğlu,2002).

BÖLÜM III

SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ

3. Sanat ve İş Eğitiminde Temel (Geleneksel) Yöntemler

Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır (Demirel,2000). Genellikle ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim okullarında sanat eğitimi, (büyük kentlerde) genellikle branş öğretmenleri tarafından verilmiş olmasına rağmen, sanat öğretiminde bu dersi veren öğretmenlerin özellikle sanatsal bilgi birikimi, deneyimi ve ilgilerine göre sanat eğitimi yöntemleri belirlenmekte bazen de bir yöntem üzerinde yoğunlaşabilmekte, birbirinden kopuk, bağımsız proje veya etkinlikler şeklinde yürütülmektedir.

Buna karşın sanat eğitimi eğitim programlarıyla sınırlı olmayan sistematik bir sürekliliği gerektirir. Sanat eğitiminde planlanan hedeflere yani sanatsal etkinliğin anlam ve amacına ulaşılabilmesinde öğrenci merkezli farklı yöntemlerin, tekniklerin, yaklaşımların bir arada kullanılabilmesi için uygun koşullar yaratılmalıdır (Artut,2002:115).

Aşağıda öğretmenler tarafından en çok uygulanan öğretim yöntemlerinden bazıları verilmiştir.¹

Sanat eğitimcisi bu yöntemleri alternatif, etkili zengin yaklaşımlar olarak görüp, bir bölümü veya uygun koşullarda tümünü bir arada uygulayabilmelidir:

1. Kopya yöntemi,
2. Kolaydan zora gitme yöntemi,
3. Müzikli yöntem
4. Bellek eğitimi yöntemi,
5. Çocuk sanatı yöntemi,

¹ Bazı yazılı kaynaklarda söz konusu yöntemlerin içerikleri benzerlik göstermelerine rağmen, konu yöntem olarak değil, farklı başlıklarda, sanat öğretiminde etkili yaklaşımlar olarak sunulmaktadır. Fakat kısaca; yöntem, izlenecek yol anlamına gelmektedir yaklaşım ise izlenecek yollar bütünüdür.

6. Psikolojik yöntem,
7. Sanat yoluyla eğitim yöntemi,
8. Sanat ve iş eğitimi yöntemi.
9. Çocuğun sanat eğitiminin, gene çocuğun genel eğitimine hizmeti yöntemi,
- 10.Drama yöntemi,
11. Görsel etkinlikler (demonstrasyon) yöntemi.

3.1. Kopya Yöntemi:

17. ve 18. yüzyılda hızla gelişen Avrupa endüstrisinin bir anlamda tasarım gereksinimlerine çabuk, doğru ve planlı çizim oluşturma alışkanlığının kazandırılması hedeflenmiştir. Okullarda öğrencilerin resim ve iş derslerinde çalışma yöntemi, kopya anlayışına bağlı biçimde ele alınıyordu (Artut,2002:116).

Yaratıcı kaygılardan uzak olan bu yöntem, noktalarla kopya, karelere ayırarak ve doğrudan doğruya nesnelerin kopyaları baz alınarak gerçekleştirilmektedir. Çocuğun yaratıcılığı değil, çoğunlukla ticari amaç güdüüyordu. Bu yöntemin ise, çocuğa kazandıracığı bir eğitim değeri olamazdı. Bu itibarla, yanılıya rağmen kopya yöntemi okullarda uzunca bir zaman sürüp gitti (Türkdoğan,1984:24). Ne var ki, çocuğun yaratıcılığına ters düşen kopyacı anlayış bir yerde etkinliğini yitirerek başka yeni yöntemler ortaya çıktı.

Kopya, sanat eğitiminde asla bir amaç olarak görülmemelidir. Ancak sanatsal bazı estetik sorunların çözümünde, teknik, beceri ve bilgilerin geliştirilmesinde bir araç olarak düşünülebilir. Başlangıçta nokta ve karelere ayırarak kopya yapmanın dışında modelden (çeşitli objeler-nesneler) çalışmanın yararlı olduğu bilinen bir gerçektir. Her ne kadar bazı eğitimciler öğrenmenin taklit yolu ile oluştuğunu ileri sürseler de günümüz sanat eğitiminde kopya, sanatsal öğrenmeyi geciktiren, zorlaştıran, taklit eğilimli, gelecekte yaratıcı, özgün çabalar içinde başarılı olamayan kendine güvensiz bireylerin yetişmesini olanaklı kılabılır.²

B. Wilson ve M. Wilson, 1977'de yayınladıkları bir makalede; çocukların, resim yapmayı öğrenmeye başladıklarında, kopya yaparak işe koyulduklarını belirten görüşlerini ortaya atarak sanat eğitimi çevrelerini şaşkınlığa uğratmışlardı. Bu görüşleriyle Wilsonlar, Lowenfeld'in "baskın

² Daha geniş bilgi için bkz. Olcay T. Kırışloğlu. Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak, Pegem A Yayıncılık,2.bs., 2002, s. 191-201.

doğalci kuramı'na karşı çıkmış oldular. Kendileriyle görüşülen öğrencilerden bazıları, yüzlerce çizim programı kullanıyorlardı; sözgelimi, çizgi romanlardan kopyalar yaparak (Yolcu,2000:56).

Hiçbir zaman unutmamak gerekir ki kopya, sanat eğitiminde bir amaç değil bir araç olarak kullanılırsa; değiştirici, geliştirici ve hatta yeteneği olanlarda gelişimi hızlandırabilir. Bunun tersi ise, elbette kopyaya karşı çıkanları haklı yapacak kadar engelleyici ve köreltici olabilir.

3.2. Kolaydan Zora Gitme Yöntemi:

"Basitten karmaşığa" ilkesine bağlı bu yöntemde sanat eğitiminde ilk verilecek sanat bilgilerinin kolaylığı, çocuğun yapısına da uygun düşer görüşü egemendi. Çocuğun bildiği, tanıdığı, tecrübe edindiği nesnelere ve yakın çevresinden edindiği izlenimlerden yola çıkarak sanat eğitimine başlamak, bu yöntemin ilkelerindendir (Yolcu,2000:56). Çocukların, kolay, içgüdüsel çizgilerden başlayarak karışık biçimleri daha kolay irdeleyecekleri varsayılıyordu. Oysa, çocuk-doğa ilişkileri yalnızca çizgisel bir anlayışla değil, doğanın algılanışı biçimi ve bu algıların çeşitli sentezlerinin ortaya konusu ve yorumlarıyla ancak bir eğitim değeri ortaya çıkarma amaçlarına dönüktü. Bu nedenle, sanat ve iş eğitiminde amaçlanan yere varmanın bu yöntemle de gerçekleşmeyeceği bazı eğitimcilerin eleştirileriyle vurgulanıyordu (Türkdoğan,1984:24).

Bu anlamda göz ardı edilmemesi gereken önemli bir nokta ise ilk ve ortaöğretimde sanat dersleri konuları genellikle birbirinden farklı teknik ve uygulamalar şeklinde yürütülmektedir. Örneğin bir gün suluboya ise bir başka gün el becerilerine dayalı üç boyutlu (kesme, ölçme, yapıştırma vb.) etkinlikler şeklindedir. Bu anlayış bir ölçüde öğrencilerin ilgilerini yüksek tutabilir. Ancak anlamlı bir sanat öğretimi sistematik, disiplinli, aşamalı bir öğrenme sürecini gerektirir. Dolayısıyla verilen konu ve tekniklerin kavratılmasında ilkesel, anlamlı bir ardılığın olması gerekmektedir (Artut,2002:116). Böylece süreç içinde, işlenen konuların içeriği ve kullanılan araç gereçlerin olanak ve işlevselliğinin yeterince tanınmasına fırsat verilmelidir.

Tabii ki kolaydan zora gitme yöntemi sadece araç-gereç kullanımı bakımından kullanılmaz, konu ilerleyişi bakımından, ders işleyiş yöntemi seçimi ve genel bir strateji belirleme aşamasında da göz önünde tutulmasında fayda vardır.

3.3. Müzikli Yöntem:

Bir zamanlar Müz'sel eğitimle de karıştırılan müzikli yöntemin ilk ortaya çıkışı 1920'li yıllarda olur. Bu yöntem daha çok Avrupa'da (özellikle Almanya ve Avusturya) bazı okullarda uygulanmıştır. Öncelikle Almanya'da uygulanmaya başlayan bu yöntemin özü; kişinin iç dünyasını harekete geçirerek duygularının gelişmesine yardım etmek, anlatımlarına yaratıcı etkinliklerle fırsat vermektir. Önceleri Müzik merkezli olmak üzere, yaratıcı güç ve yetilerin gelişimi ve korunmasına yönelik olan bu anlayışın, daha sonraki yıllarda ve uzun bir süre esas amacına hizmet eden Plastik Sanatlar Eğitimiyle kaynaşmıştır (Yolcu,2000:57).

Genellikle müzik dinletilerek yaptırılan çalışmalarda, yaratıcılığın geliştirilmesi esas alınır. Sesler çocuğun yaratıcı gücünü zorlayarak, renk ve şekillere dönüştürülerek anlaşılır (seslerin görselleştirilmesi). Müzik ile motive olarak ritimler simgesel öğelere dönüştürülebilir. İşitilen her bir ritim, malzemelerin kullanımıyla ayrı tuşlara dönüşür ve sanatın elemanlarını yavaş yavaş meydana getirir (Artut,2002:116). Çalışmaların sonuçlarında genel bir fark ayırılabilir ki o da hepsinin hissedilir bir dengeye sahip olması Bu yöntemin uygulanmasında uygun koşulların çok iyi hazırlanması gerekmektedir. Dinletilecek müziğin seçimi, öğretmen ve öğrencinin konsantrasyonu, fiziki koşullar sonuçta etkili olabilmektedir.

3.4. Bellek Eğitimi Yöntemi :

Pestalozzi'nin eğitim anlayışına ilk tepkilerden birisi İngiltere'de ortaya çıktı. Bellek eğitimi yöntemi olarak nitelenen bu görüşün bakış açısı şu idi: Sanat ve iş eğitiminde ön planda tutulması gereken şey çocuğun yaratıcılığı olmalıdır. Çocuğa, sanat ve iş eğitiminin kazandıracığı her şey için önce çocuğun çevreyi tanınması, çevre inceleme ve araştırmasının şart koşulduğu bu yöntemde, Pestalozzi'nin tersine çocuğun salt çizgi, geometrik şekiller, ölçü (oran) gibi katılıklardan uzak tutulması yeğleniyordu.

Öğrencilerin katı kurallarla sınırlandırılması yerine, belleğini harekete geçirerek ondan yararlanması bu yöntemde öne sürülmüştür (Yolcu,2000:56). Öğrencinin yaratıcılığı, çevreyi tanınması nedeniyle, sevdiği, bildiği deneyim sahibi olduğu, belleğindeki konularla resim yapmalıdır görüşü ile bellek eğitimi yöntemini savunmuştur (Erbay,1997:44).

Leonardo da Vinci bu konuda, bellek üzerine şu düşüncesini dile getirir. "Bir çok insanın görmeden baktığını, hissetmeden dokunduğunu, dinlemeden duyduğunu ve düşünmeden

konuştüğünü söyler" (Artut,2002:117). Buna göre insanların bir ressam gibi görmesi, bir şair gibi konuşması ve bir müzisyen gibi dinlemesi gerektiği vurgulanır.

3.5. Çocuk Sanatı Yöntemi:

Yöntemin öncüsü, eğitimci «Franz Çizek»tir. Eğitimci, bu görüşünü 20. yüzyıl içinde Viyana'da ortaya koydu (Türkdoğan,1984:25). Çocuk ve çocuk resimlerine karşı aşırı bir tutkusu olan "Sanatçı Olarak Çocuk" kitabıyla F. Çizek, sanat ve iş eğitiminde çocukların katı ilkelere kurtarılmasını, özgürce bir çalışma ortamı yaratılmasını savunuyordu, özlenen sanat ve iş eğitimi amaçlarına böyle varılabileceğini söyleyen Çizek'in, sanat eğitimcilerinin çocuğu yönlendirme görevini (sorumluluğunu) görmezlikten gelmesi ,belki de yönteminin en eleştirilebilecek belirgin yanıydı.

Fakat ona göre, bütün çocukların anlatacakları birşeyler vardır. Bu anlatım süreci içinde, bitmiş işten çok çocuğun gelişimi üzerinde durulmalıdır.

Yolcu, çocuk sanatı ya da doğalcı görüşün en belirgin özelliklerini şöyle sıralar: (Yolcu,2000:57)

- Sanat, çocukların doğal gelişimlerine paralel olarak kendiliğinden gelişir.
- Sanat derslerinde biten işten çok çocuğun çalışma süreci içinde yaşadığı mutluluk ve yaratıcılık adına kazandıkları önemlidir.
- Sanat deslerinde, çocuğun kendini kısıtlamadan özgür anlatımı için kalın fırçalar, büyük kağıtlar ve bol boya verilmelidir.

3.6. Psikolojik Yöntem:

Çağdaş bir sanat ve iş eğitimi yöntemi olarak niteleyebileceğimiz bu görüş, çocuğu ve onun psikolojik yapısını esas almaktadır. Bu yöntemde ilk koşul çocuğun tanınmasıdır. Özellikle küçük yaşlarda, sözcüklerden daha güçlü bir anlatıma zemin hazırlayan resim, çocuğun iç dünyası ve büyüme süreci hakkında önemli ipuçları verdiği gerçeğinden hareketle, bu yöntemin ayrıca, çocuğu tanımaya katkısından dolayı sanat eğitiminde önemsenmiş ve uygulanmıştır (Yolcu,2000:56-57). Bu düşünce açısından bakıldığında, psikolojik yöntemi, sanat eğitimcisi F. Çizek'e yakın bir yöntem sayabiliriz Biçimsel çabalar, çocuğun devinim gereksinmesinin bir

sonucu olarak ele alınır ve bu da çocuğun gelişimini sağlayan yollardan biri olarak düşünülür. Psikolojik yöntemde ise çocuğun psikolojik özellikleri ön plana çıkarılarak onun tanınmasını ölçü alan bir görüştür. Özellikle çocukların kişilik ve ruhsal yapılarının tanınmasında son derece etkili çağdaş bir yöntem olarak kabul edilebilir.

Çok yönlü gelişimlerini gösteren belge gibi görülen çocuk resimleri, diğer taraftan zihinsel boyutta da 'kavram elde etme' işleviyle de ele alınmıştır. Çocuk resimleri, onların zeka gelişimleri ve kavram kurmalarıyla ilgilidir. Bu özelliklerini resim yoluyla ortaya koymaları, 'kavram elde etme' ya da 'kavram geliştirme' yolunda çocuğun zeka seviyesini de belirlemiş olur (Yolcu,2000:56-57).

3.7. Sanat Yoluyla Eğitim Yöntemi:

Bu görüş, İngiltere'de sanat eğitimcisi Herbert Read tarafından ileri sürülmüştür (Yolcu,2000:58). Ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel durumundan kaynaklanarak gelişen bu sanat ve iş eğitimi anlayışında Herbert Read. sanayileşmiş, tüketici bir toplum tutkusuna kapılmış olarak eğitim görüşünü savunma yolunu izlemiştir. Toplumların bireylerinin ruhsal çöküntülerini, dağılımlılığını, bölünmüşlüğünü, yalnızlığını, ve yabancılaşmalarını gözleyerek sanat ve iş eğitimi yöntemini tek bir çare olarak düşünmüştür.

Tüm insan yaşamına egemen olan makinenin insana verdiği refahın gerisinde, insanın kendisini anlatamama, duygularını ifade etmeye olanak bulamaması sonucu birtakım ruhsal bunalımlar yaratması, eğitimci açısından bazı toplumlarda büyük bir sorun niteliği kazanmıştır, işte batıda sanat yolu ile eğitim görüşü ortaya atılırken, kişilerin boş zamanlarını değerlendirme amacıyla çeşitli sanat kursları, sanat okulları, pratik iş yapma, kurs ve seminerleri oluşturmak, bu yöntemle üretilen eğitici etkinlikler olarak ortaya çıkar. Herbert Read, genelde bireylerin ruh sağlığını düzeltici, zihinsel ve bedensel bakımdan insanlara yardımcı olması varsayımı ile sanatı eğitimin içine girdirmek gibi yeni bir yöntem geliştirilmişse de, sanatın ilke ve amaçlarının eğitim için ikinci plana itilişi gibi bir görüntü de görmezlikten gelinemezdi. Bu itibarla, bu yöntem de belirlediğimiz nedenlerle eleştiriye uğramış bulunmaktadır.

3.8. Sanat ve İş Eğitimi Yöntemi:

Bu yöntemin, diğer yöntemlerin deneyimlerinin sonucu olarak ortaya çıktığını belirlemek uygun olur. Çocukların psikolojik yapılarından hareket ederek onların gözlem, deneyim ve izlenimlerini sanat eğitimi yolu ile ifade etme, yeteneklerinin yanısıra, yaratıcılık yönlerinin geliştirilmesini amaçlayan bu görüş, gerçek sanata yönelmiş amaç ve ilkeleri ön planda tutar (Türkdoğan,1984:26). Sanat eğitimcisinin işlevini kısıtlamayan, çocukların doğa ile kaynaşarak zihinsel ve bedensel etkinliklerini sürdürmeleri, algılarını geliştirip bunları kendi yapıcı ve yaratıcı anlayışları ile senteze götürmelerini amaçlayan bu sanat eğitimi yöntemi, saydığımız içerikleri ve benzeri yönleri ile çağdaş bir yöntem olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, yukarıda sıraladığımız yöntemler arasında bir tercih yapmak gerekirse, sanat ve iş eğitimi yöntemine öncelik verilmesi uygun bir tercih olacaktır.

3.9. Çocuğun Sanat Eğitiminin, Genel Eğitimine Hizmeti Yöntemi:

Ünlü eğitimci Pestalozzi'nin 19. yüzyıl ortalarına doğru önerdiği bir yöntemdir. Çizgi - geometrik şekiller ölçü kavramlarının sanat ve iş eğitiminde etkin olmasıyla çocuğun düşünme, araştırma ve yaratma yeteneğinin gelişeceği savunuluyordu (Türkdoğan,1984:25). Böylece çocuğun zeka düzeyinin yükseleceği iddia ediliyordu. Pestalozzi'nin bu yöntemi uzunca bir zaman tüm Avrupa hatta, dünya okullarınca benimsendiği gibi, ülkemiz okullarında da uzun bir süre etkisini gösterdi. 20. yüzyıl başlarında yeni ve daha çağdaş sanat eğitim yöntemlerinin ortaya çıkışı ile bu görüş de etkisini yitirmeye başladı.

3.10. Drama Yöntemi:

Resim-iş derslerini görsel bir iletişim ve ifade aracı olarak eğitici dramının etkisi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu önem öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesiyle anlam kazanır. Yaratıcılığın ve hayal gücünün (imgelem) geliştirilmesinin belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda en önemli faktör oyunlaştırmadır, dramadır. Dramanın eğitsel amaçla gerçekleştirilmesinde önceden hazırlanmış belli bir metin (senaryo) yoktur. Tanımlanmak

istenen konu spontan olarak gelişir. Bu ortamda öğrenci bütün duyu organlarını harekete geçirerek edilgen durumdan kurtulabilir.

Öğrencilerden, sınıf içerisinde oynanan oyunun, yani dramadaki konunun herhangi bir bölümünü çizerek anlatmaları istenir. Teknik serbest bırakılmalıdır. Öğrenciler, doku, çizgi ve renkleri kullanabilirler. Bir başka resim dersinde yaptıkları resimleri yazarak anlatmaları istenir. Böylece öğrenciler kendi ortaya koydukları oyunu, müzik, ritm, dans, resim ile anlatım, sözlü anlatım, yazı ile anlatım yolları ile oluştururlar. Çoklu zeka kuramının temelinde de yer alan bu farklı ifade ortamları çocukların yaratıcılıklarını geliştirici eğitim ortamlarıdır. Drama uygulamalarının son halkası olarak yapılan resimler ve yazılar sınıf ya da okul koridorlarındaki panolarda sergilenir. Drama, öğrencinin görme, algılama, imgelem, tanımlama, aktarma beceri ve sorgulama gibi bir çok yeteneğinin geliştirilmesine ortam hazırlar (Artut, 2002:117-118).

Drama yaratıcı ürünler ortaya koyulan diğer sanat alanlarından farklı bir yaratıcılık değildir. Ortaya yaratıcı ürün koyabilmenin temelinde de bilgi birikimi, araştırma, denemeler yer alır. Bu nedenle oyundaki temel prensipler başlangıçta bir lider tarafından yönlendirilir, öğretilir. Dramada otomatik, içgüdüsel bir itim ile beraber liderlerin az da olsa bir yöneltmesi vardır (Gökaydın,1990: 56).

Burada, birbirine geçmiş, fakat aralarında büyük farklılıkların ve benzerliklerin bulunduğu iki kavramı da açıklamak gerekir: Drama ve oyun (Tuluk,2004:10-12).

1. Dramada belli eğitsel, sanatsal v.b. hedef ve amaçlar vardır ve bunlar lider ya da öğretmen tarafından belirlenir. Oyunda çoğunlukla belli bir amaç olmayabilir.

2. Drama bir grup yaşantısıdır. Oyun tek başına da oynanabilir.

3. Dramada çok kesin kurallar yoktur. Kurallar esnektir. Katılımcıların kendilerinden bir şeyler katmalarına izin verilir. Ödül veya yanlış yapma söz konusu değildir. Oyunlarda en basitten karmaşığa kadar birtakım kurallar vardır. Kurallara uymayanlar oyun dışında bırakılabilir.

4. Dramanın bir başlangıç ve sonuç bölümü olmayabilir. O anda yaratılır. Ortaya çıkan ürün ilk kez oluşur. Oyunda bir başlangıç ve sonuç vardır. Çoğunlukla bir başarı söz konusudur.

5. Dramada doğru – yanlış, güzel – çirkin v.b. yoktur. Sonuç değil, süreç önemlidir. Oyunlarda çoğunlukla sonuç önemlidir.

6. Dramada bir lider (öğretmen) vardır. Grubun kendini keşfetmesine, geliştirmesine, kendini ortaya koymasına rehberlik eder. Oyunda yönlendirici yoktur. Bu görevi daha çok oyuncularından biri üstlenir.

7. Eğitimde dramada, hiçbir zaman, bir şeyi olduğu gibi kabul etme, öykünme söz konusu değildir. Çocuk oyunlarında öykünme vardır.

8. Dramada tekrar vardır. Ancak yapısal anlamda farklılaşma yoktur.

9. Dramada estetik kaygı belirgindir. Bunun için sürecin içinde ve sonunda estetik biçimlere ulaşılabilir. Oyunda estetik kaygıdan çok, rahatlama, enerji boşalımı gibi ögeler yer alır.

10. Drama sürecinde gözden geçirme ve tartışma yer alır. Oyunda ise bu ögeler yer almaz.

11. Drama ve oyunun ortak özelliği ise belli kurallar içinde sonsuz özgürlükler içermeleridir.

3.11. Görsel Etkinlikler (Demonstrasyon) Yöntemi:

Duyu organlarının tamamı ya da bir bölümünü harekete geçirici görsel materyaller kullanılarak oluşturulan yöntemdir. Bu yöntem son derece etkili olup, sergiler, slaytlar, (sesli, sessiz, hareketli) gösteri, sembol ve posterlerin kullanılması ile anlamlı sonuçlar elde edilebilir (Artut,2002:118).

Bu yöntem ile yapılacak etkinliklerde öğretmen, gösterilecek örnekleri planlayarak hangi işi nasıl, nerede hangi araç gereçler kullanarak ne kadar sürede bitireceğini saptamalı, gerektiğinde işlem basamaklarını gösterir iş yaprakları oluşturmalıdır. Ayrıca öğretmen yaptıracağı çalışmanın uygulamasını da (deneme) önceden kendisinin yapmasında yarar vardır.

Gösteri, düşüncelerin, tanımların, anlatımın yetersiz olduğu durumlarda etkilidir. Öğrenciler bu yöntemle deneyerek, görerek, işiterek hem de yaşayarak öğrenirler. Bu yöntem özellikle plastik sanatlarda son derece önemli ve etkilidir. Ayrıca dönüt sağlamak için gösteri anında soru, yanıt ve açıklamalara yer verilmeli, gerektiğinde öğretmen gösteri yönetimini öğrencilere verebilmelidir.

3.12. Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi:

Bundan on yıl önce bilgisayar teknolojisinden yararlanabilmek oldukça sınırlıydı. Bugün ise neredeyse hiçbir kurum bilgisayarsız çalışamaz durumdadır. Hemen, hemen her gün dünya borsa ve bankalarında trilyona yakın dolar işlem görmektedir. Global finans, elektronik ticaret-internet, iletişim ve medya etki ve etkinlikleri milyonlarca insana yeni anlayış ve yaşam

biçimlerini de beraberinde getirmektedir. Geleceği belirleyen bu değişim güçleri ulusal sınırlarda durmuyor, geleneklere bağlı kalmıyor, hiçbir kişiyi yada ülkeyi durup beklemiyor. Çünkü bu güçler kaçınılmaz bir evrensellik niteliğini taşımaktadır. 1980'li yıllar kalite, 1990'lı yıllar da yeniden yapılanma olarak adlandırılırsa, 2000'li yıllar hız yılları olacaktır. Kuşkusuz bu değişme hızı ve bilgiye erişimin insanların yaşam tarzlarını, beklentilerini, iş süreçlerini ve stratejilerini de etkileyecektir. Bütün dünya teknolojik devrimin getirdiği olanaklar tarafından kuşatılmıştır (Artut,2002:118).

Aslında eğitim teknolojisi üzerinde yapılan araştırma, inceleme vs. çalışmalar elli yıldan fazla bir geçmişe dayanmaktadır. Günümüzde ise bilgisayar teknolojisinin hızlı gelişimi, her alanda olduğu gibi eğitimde de son derece önemli yeni bir dönemin başlangıcına neden olmuştur.

Bilgisayarın eğitimde kullanılması, esas itibariyle, gör-ışit tekniklerinin mantıklı bir gelişimidir. Bununla beraber bu araç, diğer yardımcı eğitim araçları yanında yer alırken temel öğretim kavramında köklü değişikliklere yol açacağı benzetilmektedir (Alkan,1984:149). Fakat üstün yönleri olduğu kadar eksiklikleri de vardır, bunlardan birkaçını Bilen şöyle sıralamıştır:

- Eğitim ve öğretim ortamının mekanik hale gelmesi, sıcak arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasına uygun olmaması.
- Yazılım ve donanımlarda belirli standartlara ulaşılamaması
- Bakım ve onarım ihtiyacı
- Bilgisayarın tüm üstünlüklerine rağmen hiçbir zaman öğretmenin yerini alamayacağı ve onun işlevlerini yerine getiremeyeceği kesindir (Bilen,1999:85-89).

Başlangıçta büyük yer kaplayan, pahalı ve kullanımı uzmanlık isteyen bilgisayarlar artık gittikçe küçülmekte, fiyatları düşmekte, kullanımları ise kolaylaşmaktadır. Bu anlamda bilgisayarlar teknolojik olarak eğitim sistemine hızlı bir şekilde girmektedir.

Dolayısıyla bugün görsel ve işitsel anlamda bilgisayar teknolojisi yeni bir boyut getirmiştir. Eskiden sanat derslerinin daha etkin ve kalıcılığının sağlanılmasında kullanılan Teyp, Fotoğraf, Projeksiyon, Episkop, 8mm'lik Filmler, Slayt Makineleri Video ve Tepegözün yanı sıra artık oldukça çeşitli grafiksel paket (yazım, çizim ve boyama) programları geliştirilmiştir (Artut,2002:119).

Örneğin tarayıcı veya dijital fotoğraf makinası yardımıyla ekrana aktarılan bir resim üzerinde renklendirme, (yaklaşık 16 milyon renk türevi) büyütme küçültme, uzatma, genişletme, ekleme ve çeşitli deformasyon ve efekt işlemleri yapılabilmekte ve bu alandaki değişim ve gelişmeler büyük bir hızla ilerlemektedir.

BÖLÜM IV

SANAT EĞİTİMİNDE ÖNCÜ YAKLAŞIMLAR

4. SANAT EĞİTİMİNDE ÖNCÜ YAKLAŞIMLAR

4.1.1. Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitimi

(Sanat İçin Eğitim ya da 'Sanat Dersi' Yaklaşımı)

Genel kapsamlı sanat eğitimi anlayışından tarihsel süresince kesin olarak ayrılabilir bir 'sanat için eğitim' anlayışını belirlemek zordur. Fakat Lichtwark'ın sanat ürünlerinin değerlendirme kursları ve araştırmalarında, bu anlayışı ilk köklerini bulmak mümkündür (San,2003:140). En etkili katkıyı ise Bauhaus eğitimbilimini temsil eden sanatçılar yapmışlardır. Asıl II. Dünya Savaşı'ndan sonra bu akım, okullardaki sanat derslerine kadar etkisini gösterebilmişti. Bauhaus anlayışının en etkili sanatçısı Johannes Itten olmuştur. Gene Itten'den etkilenen Kurt Schwertfeger ve Ernest Röttger de 'sanat için eğitim' anlayışının önemli temsilcileri olarak kabul edilmektedir (San,2003:140).

Sanat için eğitim kuramlarına açıklık getirebilmek amacıyla, eğitimbilimcilerin sanat derslerini çözümlemelerine bazı örnekler vermek gerekmektedir.

4.1.2. Schwertfeger' in Sanat Dersi Çözümlemeleri

Schwertfeger, sanat eğitimbilimini başlıca beş çalışma alanına ayırır (bunlardan özellikle üçü ilginçtir.) ayrıca her alan kendi içinde yeniden üçe ayrılmakta, üç ayrı boyutta ele alınmaktadır. Renk çalışması alanını örnek olarak ele alacak olursak, bu dizgide başlıca Itten'in renk öğretisine dayalı olarak, önce rengin görsel-yoğrumsal bir temel eleman olduğu kabul edilir. ' Biçimci ve çatkıcı' (Konstrüktif) çalışma alanı içine sınıflanıp ikinci olarak duygusal, ruhsal dışavurumcu ilişkiler içindeki durumu göz önüne alınır, üçüncü olarak da rengin görsel-izlenimsel önemi üzerinde durulur. Birinci boyut olan biçimci çatkıcı boyut ile ilgili çalışmalarda renklerin karıştırılması ve renk ayrımları yapılır (San,2003:141-145). Duyuşsal boyuta ilişkin

çalışmalarda renk tonlarının değerleri, renk karşıtlıkları, renklerin simgesel değerleri , leke yorumlamaları ve insanların renklere karşı öznel ilgi ve ilişkileri incelenir. Görsel çalışmalarda ise sanatsal ve teknik alandaki tüm renk sorunları söz konusu edilir.

Görsel çalışma ya da görsel gelişim boyutuna daha bir açıklık getirmek üzere, bir diğer çalışma alanı olan 'resimsel fon ' çalışmalarında ele alınan konular şunlardır: Form özdeşleyimi (içten duyma, empati, Einfühlung, duygusal sezgisel yaklaşım) ; formun bir bütün olarak kavranması ; form kavramlarının gereçlerinin yapılması ; formun öz yapısı (karakteri), ve oylum (hacim) oluşturan ışık- gölge ile oylumsal görme.

Görsel-yoğrumsal (plastik) çalışma alanında üçüncü boyut olan 'görsel gelişim' boyutunda, doğa formları ve malzeme formları, tümel biçimi kavrama, oylumlu ifade biçimi ve ifade içerikleri ile içbükey, dışbükey çalışmaları yer almaktadır.

Her üç çalışma alanında da üçüncü boyut olan görsel gelişim, ne katışsız ussal ne de katışsız duygusal bir sorunsalı ele almakta, soruna hemen tümüyle görünçsel açıdan yaklaşılmaktadır (San,2003:145.147).

4.1.3. Estetik ve Resim-İş Eğitimi Kapsamında Oyun Yaklaşımı

1921'de John Dewey'in çocuk merkezli eğitim anlayışı ve oynayarak davranış geliştirme (acting behavior), bireyi edilgenlikten kurtaran, bireyin kendisini ifade etmesine olanak sağlayan etkin bir oyun alanı doğuruyordu. Üründen ya da sonuçtan çok, sürece önem verilen bu yaklaşımda, yola çocuk oyunlarından çıkmıştı (Tuluk,2004:10-12).

Sanat eğitiminin amacı, sanat için eğitim yani belli bir dalda uğraşısı olan bir sanatçı yetiştirmek değildir. Amaç, sanatla eğitimidir... Sanatçı yaratıcı, eğitimci uygulayıcıdır. Hemen her çağda sanatçı kendini ve toplumu yansıtmayı, eğitimci de bunu toplum adına kullanmayı amaçlamıştır. Gelişmiş ölkelerin sistemlerine bakıldığında, ailelerden başlayarak okul öncesi ve temel eğitim kurumlarında, yaratıcılık eğitiminin tüm okul sistemine , programlarına, yöntemlerine girdiğini ve özömsendiği görölmektedir. Böyle bir eğitimden geçen çocuk ise, yetişkinliğinde, yaşamı, estetik hazza sahip olarak ve üretken bir şekilde kavrayabilmektedir. Bu ölkelerde, temel eğitim ve tüm derslerin işlenmesinde bir yöntem ya da bir eğitim biçimi olarak, örneğin; resim, müzik, oyun, drama, dans, öykü, şiir, yaratıcı iş etkinlikleri vb. yoluyla kullanılan sanatlar, öğrencinin katıldığı uygulamalı etkinlikler olmaktadır.

Önemli bir görev üstlenen sanat eğitiminin amacına ulaşması için temel ilkesinin çok iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bu temel ilke de taklitle değil yaratma ilkesi olmalıdır. 20. Yüzyıl

içerisinde oluşan eğitim teorileri, ciddi anlamda yaratıcılık eğitimi üzerinde durmakta, çocukların estetik ve sanatsal süreçteki yaratıcılığını geliştiren programlar yapılmaktadır. Bu programlar kapsamında oluşan bir teknik de oyunla eğitimidir. Sanat eğitiminin özellikle de plastik sanatlar eğitimi bünyesinde yer alan resim-iş eğitiminin kişiye ve topluma yönelik amaçları vardır. Özellikle kişiye yönelik amaçlar arasında öğrencinin ilgi, hayal gücü, yetenek ve yaratıcılık gibi saklı olan eğilimlerini belirlemede, iletişimini sağlamada önemli rol oynayacak olan 'oyun' ve 'oyun yaklaşımı' kuramlarının tarihsel gelişimini estetik ve resim-iş yönünden incelemekte yarar vardır.

4.1.3.1. Oyun Yaklaşımı ve Resim-İş Eğitimi Birlikteliği

Oyun güdüsünün sanat içindeki felsefi ve eğitim boyutuna girmeden "oyun" kavramına açıklık getirilmelidir: "Oyun, hesap, dikkat, rastlantı veya maharete dayanan ve insanların hoş(-ça) vakit geçirmelerine, oyalanmalarına yarayan tamamen çıkarsız eğlenceli yarışır". Bu tanım kapsamında düşünüldüğünde oyun ve sanatın çıkarsız haz duyularak, özgür bir etkinlikte gerçekleşmesi nedeniyle benzerdir. Özellikle çocuğun eğitim (pedagojik) gelişiminde, ilgi ve eğilimlerini belirlemede, psikolojik sorunların çözümlenmesine yardım eder. "Çocuklar, kendilerine özgü, yapmacık, suni olmayan, özgün dünyası olan özel bir varlıktır". Yaşam süresince insan bilinci, çocukluk düşüncelerinde oluşmaya başlar ve oyunla davranışlar ifade edilir, kısa cümleler ya da sesler yaratıcı anlatıcılığı teşvik eder. Çocukluğun ileri dönemlerinde bu bölünür; anlatım, sosyal oyunlar biçiminde devam ederken hayaller de buna paralel olarak gelişir. Bu nedenle oyun ve sanat birlikteliği çocuğun kendisini ifade etmede ve imge yaratmada eğitim-öğretim kurumları için ideal kavramlardır. Oyunla öğrenme, resim-iş eğitimi derslerinin önemli problemleri arasında yer alan 'imge oluşturma', 'yaratıcılık', 'kendini ifade etme', 'çözüm üretme', 'sosyalleşme' ve toplumsal hayata hazırlama' gibi kavramlara da yardımcı olmaktadır. Örneğin, çok küçük yaşlarda oynanan oyunlarda nesnelere benzetme ile veya metamorfik yaklaşımlarla farklı birer nesneye dönüştürülür: Bir terlik araba gibi sürülür veya bir masa uzay gemisi gibi düşünülür. Yani nesnelere olduğundan farklı anlamlar yüklenir. Tellerden arabalar yapılır, gazoz kapakları tekerlek olarak kullanılır. Mahallede bir kaldırıma kilim serilip orası ev olarak kabul edilir ve orada evcilik oynanır. Bulduğumuz gerçek mekanlardan kendilerini soyutlarlar, tamamen oyunun birer parçası haline gelmiş roller edinirler: Kimisi Tarzan, kimisi anne, kimisi ünlü bir artist olmuştur. Bu rollerin hepsinde çıkarsız ve değeri tartışılmaz bir haz duyulur.

Oyunun, bireyin gelişimindeki rolü, özellikle okul çağında çok önemlidir. Kerem Köroğlu (Köroğlu, 2005) oyunun sağladığı yararları kısaca şöyle sıralandırmıştır:

- Oyun, çocuğun derslere olan ilgisini artırır.
- Oyun, öğretmen için iyi bir güdüleme aracıdır.
- Oyun, çocuğun dağılan ilgisini toplar.
- Oyun içindeki çocuk, kendi vücudunu, çevresindeki insanları ve eşyaları tanır.
- Çocuk oyun içinde aktif olduğu için kendini mutlu hisseder.
- Çocuk değişik araçlar ile oynarken çevresindeki eşyalarla kendi arasında ilişki kurar.
- Oyun içinde değişik rollere girer; sosyal çevresini, rolüne girdiği kişilerin durumunu yakından kavrar.
- Oyun kuralları çocuğa kurallara uymayı öğretir.
- Başarısız olan öğrenciler grup oyunları yoluyla bazen kazananlar arasında yer alarak özgüvenlerini geliştirirler.
- Oyun dersi sıkıcı olmaktan kurtararak canlılık katar.

Oyunun çocuk yaşlarda bizde oluşturduğu imgelem gücü, ifade mantığı ve vermiş olduğu haz, günümüz modern sanatlar içinde de pek farklı değildir. Örneğin, daha önce de vurgulandığı gibi masayı uzay aracı gibi gören çocuk; Marchel Duschamp'ın bisiklet tekerleği veya pisuarından farklı düşünmemiştir. Hatta resim yaparken nesnelerin görünmeyen yanını (saydamlık özelliği) resmeden çocuk; Braque'dan veya Picasso'nun kübizminden ne farkı vardır. Dolayısıyla birbirine benzeşen bu durumlar, antik ve modernist düşünürlerin sanata bir oyun olarak bakan kuramlarıyla da doğrulanmaktadır.

Bireyin günlük yaşamında "yabancılaşma" sürecini yaşamasına karşın; sanatla kendini gerçekleştirmesi, sanatla yaşam bağlarının artırılması için sanat eserinden hareketle estetik iletişimi sağlamak amacıyla oyun yönteminden yararlanabilmektedir.

Almanya'da yirminci yüzyıl sanat eserlerinin sergilendiği Hannover Müzesi'nin uyguladığı "sanat oyunları" yöntemi örnekleme bakımından oldukça önemlidir. Oyunlardan biri; sanatla, kişinin estetik duygularına hitap etme amacıyla; hiçbir ön bilgisi olmadan - sanat eserine yaklaşma, görme ve gözlemine dilde somutlaştırarak - oyunla anlatımı amaçlayan "çağırışım yöntemi" olmaktadır.

Bu oyun yöntemi, izleyicinin gözlemine ciddiye almaktadır. İzleyen kişi kendisini bir aktör gibi hissetmektedir. Çağırışım ile fikirlere, fikirlerden imajlara ulaşarak, yaratıcı güç oluşturmaya çalışılmakta, iyi bir gözlemlerle sanata ilgi motive edilmektedir. Oyunun süreci şöyle işlemektedir:

Öğretici olarak öğrencilerin dikkatini çekmek üzere nesnelere yararlanılmaktadır. Nesne ile resim arasındaki ilişkiyi sorgulatacak "Bu ne tür bir resim" sorusu ile başlanarak, öykü

kurulmaktadır. (Bireysel yoruma gitmeden önce geliştirmesi istenen bir ön çalışma olmaktadır).

Örneğin, Dadaizm'i temsil eden bir esere yaklaşırken; hem Dadaizm'i hem de sanatçısının yorumunu algılatmak için kurulan oyunda; Dadaizmin sanata nasıl yaklaştığını anlatmak için " ne tür bir malzeme kullandığı" üzerinde durulmak istenmektedir. Kolaj tekniği kullanılmış bir yapıt için "çikolata kağıdı" verilmektedir. Çağırışım yoluyla; çikolata kağıdı, çocuk ve Dadaizm ve sanatçının bu alandaki tavrı arasında bir ilgi kurulmaya çalışılmaktadır. "Görmeyi öğrenmenin amaçladığı" küçük yaşta gelenler için hazırlanan oyunlardan biri de "hayalet oyunu" olmaktadır. Çocuklar önce yere oturtulmakta ve çevrelerinde ne tür bir ses olduğu algılatılmaktadır. Çocukların hayal dünyalarında yer alan hayaletten yararlanılarak "konuk bir müze hayaletinden bahsedilmektedir. Bu müze hayaleti; geceleri tabloların bir parçasını alıp gitmekte ve götürürken yere düşürmektedir. Müze görevlileri sabah bu nesnelere toplamaktadır.

Bu nesnelere çocuklara verilerek ait oldukları resimler buldurulmaktadır. Çocuk, nesne ile yaşayarak ilişkilendirilmektedir. Nesneyi resimlerde arakten resme yaklaşmaları de sağlamaktadır. Tablonun - olayı yaşamaları nedeniyle - üç boyutlu düşünülmesi sağlanmaktadır. Daha sonra, zihinsel yaşanan bu süreç boya ya da çizimle resme dönüştürülmektedir. Bu resimleme sınıfta ya da evde yapılacak şekilde kalıcı bir deneyime dönüştürülmektedir.

Müze hayaletine alternatif olarak "seyahat çantası" oyunu uygulanabilmektedir. Hediyeelik eşyadan yola çıkılarak eşyaya uygun resim seçtirilebilmekte ya da resimde eşya aranmaktadır.

Bir başka oyun da 9-13 yaşlarını kapsamaktadır. Çocuklara önceden hazırlanmış kağıtlar dağıtılmaktadır. Bu kağıtta; eserin adı, eserle ilgili nokta,... anlamadığınız resim hangisi? neyi ve neden anlamadınız ? soruları bulunmaktadır. Kağıttaki sorulardan yola çıkılarak gözlemine dile ve yazıya döken çocuk ayrıca, resimle ilgili bir şiir yazmakta ya da kendine özgü bir öykü uydurmaktadır.

Bir yapıtın karşısında, o yapıttaki hareketi eliyle taklit etmesini istemek de bir başka yöntem olmaktadır. Taklitten sonra, bu çalışma kendi yeteneği ile resimsel ifadeye yönlendirilerek uygulanmaktadır. Taklit resimde öğretim ve uygulama bir arada verilen bir yöntem olmaktadır. Oyun; görsel, kurgusal, sözlü ve yazılı anlatım zenginliğiyle müz'sel eğitimde de yararlanabilecek bir yöntem olmaktadır.

4.1.3.2. Antik ve Modernist Düşünürlerin Estetik ve Resim-iş Eğitimi Kapsamında 'Oyun Güdüsü' Kuramına Bakış Açıları

'Güzel' kavramı, estetiği sistematik olarak inceleyen ilk düşünür Platon'dan itibaren toplumdan topluma, çağdan çağa farklı yorumlanmıştır. Antik dönemde Platon'a göre güzel, O'nun idealarından bir tanesi ve yararlı ile hoş olanın bileşkesidir. Sonra da etik kavramını bunlara ekler. Kısacası güzellik varlıklarda ve olaylarda değil, onlara yansıyan idealar dünyasındadır.

Aristoteles ise 'güzel' kavramından çok, sanatı sistematik olarak ele almış ve güzeli, ahenk ile uyum olarak görmüş ise de güzelin gerçek dünyada olduğunu hem nesne hem de obje yönünden incelenebileceğini savunmuştur (düzen, simetri ve sınırlılık kavramlarıyla). Aristo'nun ortaya koymuş olduğu önemli bir kavram da katharsis'tir. Sanatçının ürettiği hem alıcıda, hem sanatçıda bir duygusal doyum yaratır ki buna katharsis (tutkuların arınma) denir. Bu doyum, çıkarsız bir haz ve hoşlanmayla eser-alıcı arasındaki trans halidir. Dolayısıyla bu kuram, yazımızın ana konusu durumundaki 'oyun güdüsü' nün antik çağdan günümüze ulaşan ilk yansımasıdır (San,2003).

4.1.3.3. Schiller'in 'Oyun Güdüsü' Kuramının da ki 'Baskı Yokluğu' Yaklaşımının Resim-İş Eğitimi Dersine Yansımaları

Schiller, oyunu sanatın kaynağı olarak değil de, estetik dünyanın bir gerçeği olduğunu savunur. Schiller insanın sadece oyunda gerçek insan olduğunu, özgü davranmanın, hayal gücünü gerçekleştirmeye çalışmanın orada mümkün olduğunu ve bu faaliyetin sanata yakın olduğunu anlatır.

İnci San'ın tespitlerine göre Schiller, oyun güdüsünü madde ile biçimin oluşturduğu bir ahenk olarak görür ve güzelliği ise bu güdünün ana kaynağı sayar. Çünkü, güzelde ve oyunda herhangi bir baskı yoktur. Bunlar, tamamen özgürdür. Örneğin, stüdyo eğitimi sırasında resim yapmakta olan bir öğrenciye öğretmeni tarafından baskı uygulandığında veya etkide bulunulduğunda çocuğun kurmuş olduğu imge, sapmalara uğrayacak ve olumsuz etkilere neden olacaktır. Bu nedenle belirli ölçütlerin dışında öğrencinin uygulama alanına müdahale etmemekte yarar vardır. Schiller oyun güdüsünü bireyin idleriyle süper egosu arasındaki güdüsel çatışmalar için bir uzlaştırıcı olarak görür (Akt: San,2003). Güzelin insanı güçlü kılan bir yanı vardır. Bu yan

tıpkı Vivaldi'nin Dört Mevsimi'ni dinlerken, Leonardo'nun Mona Lisa'sına bakarken veya Victor Hugo'nun Sefiller'ini okurken duyumsanan bir güç gibidir. Özellikle güzel bir resim yapan öğrencinin öğretmeni ile resmini paylaşmak ve onun eleştirisine sunma isteği de bu gücün bir göstergesidir. Bu iletişim öğretmen ile öğrenci arasında kurulan bir oyun gibidir.

Sonuç olarak, sanat eğitime bakış açıları çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmalı ve tarihsel gelişim süreçleri içerisinde estetik kuramlarla da ilişkilendirilmelidir. Bu ilişkilendirme süreci içerisinde sanat eğitimcisi de yeniliklere ve gelişen teknolojinin getirilerine açık olmalıdır.

Bir boyutlu bir eğitimin yerini, çok boyutlu ve insanın tüm yaşamını kapsayan bir eğitim almalıdır (San,2003). Boyutları özetlemek gerekirse:

- İnsan bireyinin her tür yeteneklerinin geliştirilmesi ve yeteneklere dayalı gereksinimlere yanıt verilmesi,
- Sanatın öğelerinin ve olanaklarının denenmesi ve yeni anlatım olanaklarının araştırılması,
- Sanatın ve bilimin birikmiş değerlerinin araştırılması ve yorumlanması,
- Toplumsal gelişmenin özümsemesi

İnsan bireyine yönelik böylesine çok boyutlu bir eğitimle, insanların gelişme dalgaları tarafından sürüklenmesi önlenemez; bireylerde yaratıcı şekillendirme bilinci ve sevgisi uyandırılabilir. Sonuçta toplum, sanatçı birey gibi, doğaya ters düşmeyen bir yaratıcı ve yapıcı etkinliğe ulaşabilir.

Oyun güdüsü, estetiğin, daha genel anlamda sanatın vazgeçilmez bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır, insanın güzel ile ilk karşılaşması yeni bir oyunu izleyen ve onun kurallarını öğrenen bir çocuğun heyecanına denk görülebilir. Her ikisi de duygusal ve tutkusal bir haz yaratır. Her bakışta farklı bir boyuta taşınır, çatışma ve engellemelere karşı uzlaştırıcı bir boyutu vardır. İnsanı dinamik ve güçlü hissettirir; birey olmayı ve kişiliği yansıtmayı sanat eğitimi boyutunda özelliği kılar. Yaratıcılık ve imgelem oyun güdüsünün hammaddesidir. Çünkü her oyunda farklı roller beklenir. Tıpkı ilk insanın mağara duvarlarında oynadığı oyunun zamanla dış mekanlara, caddelere, sokaklara, mabetlere, galerilere ve hatta internet de olduğu gibi sanal dünyalara taşınması sanatın bir oyun olduğu kuramını desteklemektedir.

4.1.3.4. E. Röttger ve D.Klante 'den 'Resim Öğeleri ile Oyun' Kuramı

Röttger tarafından başlatılıp Klante'nin geliştirdiği bir program, ayrıntılı bir kuram sunmada da yeni bir didaktik anlayışın çerçevesini oluşturmuştur. 'Resim Öğeleriyle Oyun' adını

taşıyan üç ciltlik yayının ilki nokta'ya , ikincisi yüzey'e , üçüncüsü ise renk'e ayrılmıştır. 'Resim' sözcüğünün burada çok geniş anlamda , 'imge' ve 'tasarım' anlamında alındığı, kitabın bölüm adları olarak kağıt, ahşap, alçı ve toprak (seramik) , tekstil gereçleri (iplik ve dokuma) , renkli dokuma ve batık gibi türlere geçilmesinden açıkça görülmektedir (San,2003:146.147).

San'a göre kuram, çocuk ve ergenin biçimleyici güç ve yetilerinin geliştirilmesi için esnek bir oyun örüntüsü içinde yapılabilecek işlere örnekler vermektedir. Kitaplarda metin kısımları özellikle çok kısa tutulduğundan, ancak yayının tümünü gözden geçirerek Röttger'in yönelimlerinin saptamak mümkün olabilmektedir.

Yapma süreci içindeki yaşantılar, oyunda, ortaya çıkan sonuçlardan daha değerlidir. Bu durumda var olan kuramların işlevleri de şöyle açıklanmaktadır: ' anlamlı bir oyunda düzenlilikler , kurallar gereklidir (San,2003:147). Resimsel öğelerle oyun da , özgürlük ve kurallara bağlılık arasında doğru ve sağlıklı bir ilişki içinde , resim öğelerinin tartışılabilmesi açısından belli kurallarca yönetilmelidir.

4.2. EĞİTİM AĞIRLIKLIL SANAT EĞİTİMİ

4.2.1. Sanat Yoluyla Eğitim Yaklaşımı

Avrupa'da zamanla değişen toplum koşullarında sanat eğitiminin işlevi de değişmekteydi. II. Dünya Savaşı toplumlarında görülen çöküntüyü onarmak, bir başka yönden hızla endüstrileşen toplumlarda yabancılaşmayı, parçalanmayı önlemek için sanatın kimi işlevlerinden yararlanılmak istenmekteydi.

Almanya'da eğitim ağırlıklı sanat eğitimi anlayışının (sanat yolu ile eğitim) ilk önemli isimlerinden olan (Schiller ve Langbehn gibi) ve 1945 sonrası yıllarda görüşleri ile tüm batıyı ve Türk sanat eğitimini etkileyen sanat eğitim bilimcisi Herbert Read 'Sanat Yolu ile Eğitim' adlı kitabında, görsel sanatlardan seçtiği örneklere sık sık yer verirse de, genelde bütün sanatlar bu eğitim kapsamı içinde yer alır (Türkdoğan,1984:25). Yapısında estetik nitelik olan düzenli ve uyumlu bütün çabalar sanattır ve eğitimin amacı 'sanatçılar yetiştirmek'tir derken Read'in işaret ettiği, çeşitli anlatım biçimleri içinde tüm yeti ve yetenekleriyle çaba gösteren bütün insanlardır.

İnci San'ın belirttiği gibi böyle bir eğitimin süreci şöyle sıralanır. :

Kişi görerek ve işiterek, dokunarak dış dünyayı duyuları ile algılar. Bütün bu yoğun algı sürecini içine sindirerek duyumsar. Yine bu malzemeyi usunda birleştirip ayırıştırarak bir sonuca

varır ve sonuçta duygu, düşünce ve imgelerini bir anlatım formuyla görselleştirir. Böylece dengeli ve mutlu olur.

Sanat yoluyla eğitim görüşünün temel ilkeleri ise şöyledir

1. İnsan doğasında bulunan bütünlüyci estetik nitelik
2. Estetik olarak nitelikli formların yapısından kaynaklanan bütünlüyci özellik
3. Sanat deneyiminin ve yaratıcı etkinliklerin organik bütünlüyci yapısı ve süreci

Bütün bu özellikler yaratıcı bir etkinlik olarak sanat deneyimi içinde bir araya gelerek çocuğun bir bütün olarak gelişimini güçlendirir (San,2003).

Herbert Read 'in sanat yoluyla eğitim kuramı:' Bir insanda gelişme ancak görülebilir ya da işitilebilir simgelerin anlatımı yoluyla olur. Eğitim, böylece bir anlamda, bu anlatım biçimlerinin geliştirilmesidir. Bu da çocuğa ve yetişkine nasıl devinimler yapacağını, imgeler, sesler, araçlar ve kullanım nesnelere yaratacağının öğretilmesidir. Bir insan eğer bütün bunları yapabiliyorsa, işte o insan tanım olarak eğitilmiş insandır.'

Bu ilkeler ışığında sanat eğitiminden beklenenler ise şöyle sıralanır.

1. Kişi yaptığı her işte, hangi meslekte olursa olsun duyularla kazandığı deneyimleri, ussal olarak işlemleyerek bir anlatım formuna dönüştürüyorsa ve bu davranışını çevresi ile sürekli uyum içinde sürdürebiliyorsa sanatçıdır.
2. Eğitimin amacı birey açısından, toplum açısından bu uyumu sağlamaktır. Bu uyumu en iyi sağlayacak sanat olduğuna göre, sanat eğitimi eğitimin temeli olmalıdır.
3. Sanat yolu ile eğitim sadece resim değil bütün sanatları kapsar Dahası yaşam kendi başına bütün yaşamsal kaynakları ile zaten estetikdir. Görmek ve bu kaynağı sanat yolu ile yaşamak gerekir.

Read kuramında görsel sanatlardan özellikle söz etmemiştir. Sanat yolu ile eğitim kuramının, sanatın öğretimi ile ilişkisi de kurulmamıştır.

' Niçin sanat eğitimi ' sorusunun bu kuramda belirsiz ve temelden yoksun kalmıştır. Çünkü yanıtlar hep sanatın dışından gelmiştir; kendini anlatmak, güven duymak, nitelikli olmak, tam insan olmak... gibi. Böylece de sanat yolu ile eğitim kuramının sınırlılıkları ortaya çıkmıştır.

Kırışlıoğlu'nun değerlendirmesine göre bunlar:

1. İşten çok kişiye yönelen değerlendirme, uygulamada sonucun değil sürecin önem kazanmasına neden olmuştur.
2. Bu süreç içinde çocukların, ' kendilerini anlatmaları' ve bu yolla uyumlu bir kişilik geliştirmeleri aranan bir davranıştır. Bu nokta da öğretimin payı en aza inmiş ya da yok olmuştur.
3. Öğretmen, öğretici işlevinden uzaklaşmıştır.
4. Sanat eğitimi bir ders olmaktan çıkarak bir boş zaman uğraşı durumuna girmiştir.

5. Eğitimin temeli sayılan sanat ve estetik eğitimi kendisi temeli olmayan bir uğraş alanı durumu gelmiştir.

Her kuramda olduğu gibi, bu kuramın da sınırlılıklarında yalnız kuramın kendi felsefesi etkili olmamıştır. Sanat Yoluyla Eğitim kuramında Read, hiçbir zaman kişi, iyi sanat eğitimi alırsa, aynı zamanda iyi bir mühendis de olur dememiştir. Ancak, sanat eğitimci Field, Read'ın görüşlerini uygulayıcıların kolayca indirgeyerek böyle sonuçlara vardıklarını söyler (Kırışlıoğlu,2002:26).

4.2.2. Sanat Yolu ile Eğitim Hakkında Gestalt Dergisi Yazarlarından Bazı Görüşler

Eğitim ağırlıklı sanat eğitiminden yana olanlar arasında 'Gestalt' adlı süreli yayında düşüncelerini açıklayıp, tartışan bir grup sanat eğitimcisi ve sanat eğitimbilimcisinin bu kuram hakkında farklı görüşlere sahipti. İnci San'ın aktarımlarıyla bu grup, kuramlarını, Gustaf Britsch'in 1926'da yayınlanan 'Görsel-Yoğrumsal Sanatın Kuramı' adlı yapıtına dayandırmaktadırlar. Britsch'in ayrıca özelliği, kuramını sıkı sıkıya ussal bir yoldan kurulmuş olması, fakat buna karşılık sanat ürününün kendine özgüllüğünü alabildiğine uygulayıp, sanatın ancak kendine özgü kurallar ya da düzenliliklerle açıklanabileceği ileri sürmesi, ussallığını sanatın özgüllüğüne uydurmaya çalışmasıdır. Kuramın ussal sistematığı, görme duyusuna ilişkin yaşantılardan edinilen bilişsellik ve bilgiselliğe dayalı bir sistemattir (San,2003:121). Sanat ürününde rol oynayan düşünce basamaklarını ve bunları oluşturan koşulları araştırmayı, sanat bilimine bırakan Britsch, her sanat ürünü, kendini izleyen, gören sanat tüketicisinin duyuşsal algıları yolu ile kendi bilişsel yargısına sebep olur düşüncesindedir.

Britsch'e göre sanatsal etkinlik, görsel, duyuşsal yaşantılar üzerine düşünmedir, içeriksel her hangi bir yaşantı söz konusu değildir. Formüllere bağlı kalan böyle bir kuram öğretmene pek az yararlı olabildiği gibi, özellikle yetişmekte olanın görsel yoğrumsal sanata yaklaşımı bakımından oldukça sınırlıdır. Buna karşılık Britsch ekolünden olanların en çok çocuk resimlerini değerlendirirken yaralandıkları kategorilerin yeniden değerlendirilmesi gerekliydi.

İnci San'a göre sonraları Britsch'in kuramını kimi değişikliklere uğratan Egon Keornmann, sanatsal biçimlendirme olayının kendine özgüllüğünü, özgüllüğünün ve özelliğini yinelerken kullandığı kavramlar dolayısıyla kuram tümüyle usdışı alana kaymaktadır (San,2003). Yaşantının önemle vurgulanması, ifadeye, dışa vurma aşırı ilgi gösterilmesi ve form'un tek

yapısının ancak görüsel ve görünüşsel olarak kavranabileceği gibi düşünceler , bu us dışı alana girer.

Gestalt dergisinin çevresinde toplanmış olan sanat eğitimcilerinden Hans Hermann'ın geliştirmiş olduğu sanat eğitimi kuramına göre, sanat didaktiği daha çok çizgi ve dış çizginin (kontur) vurgulandığı bir çizim didaktiğidir. Öğrencilerden birinin yaptığı resim fazla renkliliği ile göze çarparsa, öğretmenin özür dilercesine kendisinin renk öğretisi ile ilgili bir şey anlatmadığını söylediği gözlenir. Onlara göre, sadece dış çizgilerin doğru bir biçimde verildiği ve fazla ayrımlaşmamış çizimler, resimle ilgili her türlü çalışmanın temelidir ve resme bu yolla ulaşılır (San,2003:122-127).

Her yaklaşımın olduğu gibi bu kuramın da olumlu yönleri ve sınırlılıkları vardır. Bu bölümde farklı düşünme şekilleriyle bu konu aydınlatılmaya çalışılmıştır

4.3. SANAT EĞİTİMİNDE YÖNTEMSSEL YAKLAŞIMLAR

4.3.1. Yöntembilimsel Sanat Eğitimi Yaklaşımı

Sanatın öğretiminde bugüne kadar temel görüşler etrafında toplanarak geliştirilen bilinen ve uygulanmakta olan yöntemler, tarihsel süreç içinde incelendiğinde şunlardır; kopya, kolaydan zora, psikolojik yöntem, bellek eğitimi ... gibi adlarla tanımlanan geleneksel öğretim biçimleridir.

Sanatın öteki düzencelerden ayrı yapısı birçok eğitimciyi, araştırmacıyı öğretmeni sürekli bir yöntem arayışı içinde bırakmıştır. Kuramsal boyuttaki arayışların uygulamaya değişik yansımaları, durumu öğretmen açısından biraz daha güçleştirirken, yöntembilimsel olarak sanat dersi sürekli bir yerleşmemişlik sergilemiştir. Ancak, bu durumun temel nedeni sanatsal yaratma sürecinin birçok bakımdan bir giz olarak düşünülmesidir. Her ne kadar bu giz öğretmene yöntem açısından kendi görüşlerini rahat uygulama olanağı vermişse de, öğretimi sağlayan süreklilik de bir anlamda ortadan kalkmıştır (Kırışlıoğlu,2002:141).

Eğer belirli yöntemler yerleşmez ise oluşabilecek problemler arasında; çocuğun kendine özgü dünyasının keşfine dayalı "Doğalcı" görüşü, çocuğun kendi kendine deneyerek gelişeceğine dayalı "Gelişimci Eğitim" görüşünü sayabiliriz."Sanat yolu ile eğitim" görüşünde öğretimden hiç söz edilmemesi de bu kuramın uygulamaya yansımada belirsizliklerin doğmasına neden olmuştur. Bu ve benzeri görüşler, öğrenmenin özgürlük ortamı içinde kendiliğinden gerçekleşeceği, dışardan öğretim anlamında her etkinin bu gelişimi ketleyeceğinde birleşir (Kırışlıoğlu,2002:142-145). Daha sonraki yıllarda bu öğretim biçimi giderek "Bırakınız yapınlar"

durumuna dönüşmüştür. Öğretmenin burada işlevi araç-gereç sağlamak, öğrenciye yaratıcılık için özgür bir ortam hazırlamaktır. Bu yöntemde programlar ya çocuğun gereksinimlerine göre düzenlenir ya da kalıp olarak kısıtlayıcı görülerek tümüyle reddedilir.

Bu şekilde sürüp giden tartışmaları yöntembilimsel olarak Olcay T. Kırışlıoğlu kısaca şöyle sınıflandırır:

1. Sanatsal yaratma ve sanatı anlama duygusal, sezgisel boyutu ağır basan bir süreçtir. Sanatçı ile yapıtı arasında geçen bu öznel süreç anlaşılamayacağına göre ve sanat bütün bu yönleriyle usdışı bileşenler içerdiğine göre sanatın öğretiminden söz etmek olanaksızdır.

2. Sanat öğretilen ve öğrenilen bir alandır. Bu öğretim yalnız teknik beceri ve bilgi ile sınırlı olmayıp, anlatımsal ve yaratıcı her türlü davranışı kapsar. Bu nedenle sanat bir ders olarak programda yer almalıdır (Kırışlıoğlu,2002:141-142).

Birinci görüşte sanat, eğitimin bütünlüğü içinde bir araç-derstir. İkincisinde ise sanat bir disiplin alanıdır. Kendi kuralları olan ve bazı kuramlara dayandırılan bir disiplin olmuştur. Birincide "kendiliğindenlik", "içtenlik"; aranan davranışlardır; ikincisinde ise rastlantıya yer yoktur.

Lowenfeld "Yaratıcı ve Ussal Gelişme" adlı kitabında şöyle der: "Eğer çocuklar dışardan herhangi bir engelleme olmazsa, yaratıcı davranışları doğrultusunda kendiliğinden gelişirler. Her çocuk derinlerde kök salmış yaratıcı güdülerini engellenmeden büyük bir güven içinde kullanabilir. Bu güven içindeki yaratıcı davranışı; ülkenin, reklamdan, eğitimden, resimli kitaplardan uzak ıssız yerlerinde daha açık görmekteyiz.

Bu yaklaşıma göre sanatsal gelişme, büyümenin doğal bir sonucudur. Belirli bir bilgilendirme anlamında plana, programa gerek yoktur. Bu yöntemin ana karakteristiklerini Kırışlıoğlu (Kırışlıoğlu,2002:142-143) şöyle sıralar:

1. Sanatta öğrenme, çocuğun büyümesinin doğal bir sonucudur.
2. Özgürlük ve kendiliğindenlik bu öğretimde başat davranışlardır.
3. Sanat öğretilen, öğrenilebilen bir düzence olmadığından programlamaya da uygun değildir.

4. Derslerde sonuçtan çok süreç önemli olduğundan önceden tasarlanan hiçbir davranış sürecin akışına uygun düşmez.

5. Uygulamada; büyük kağıt, kalın fırça, bol boya ve özgürlük yöntemin özünü oluşturur:

Bu birinci yaklaşıma özgürlükçü yaklaşım da denilebilir:

İkinci yaklaşımda yer alan görüşler sanatı bir konu alanı olarak görürken, çocuğu da öğretilen ve öğrenilebilen bir varlık olarak kabul eder (Kırışlıoğlu,2002). Öğretmenlerin de sanatı, öğretim sözcüğünün içerdiği tam anlamda öğretmesi beklenir. Burada doğru olan, belirli

bilgi ve becerilerden oluşan öğrenme alanının, yani sanatın iyi düzenlenmiş programlarla etkin bir biçimde öğretilmesidir. Çocuğun öğrenmesine temel alınan davranışı doğal büyümesi değil, bu büyüme sırasına sergilediği gelişme çizgisidir. Piaget ve Brunner gibi yapısalcı okulun temsilcilerince savunulan bu görüş her çocuğa, her gelişim evresinde her konunun öğretilebileceğini kabul eder. Bu öğretimde temel, çocuğun öğreneceği alanın temel yapısını kavramasına yardımcı olmaktır. Bunun için ise konuyu çocuğun gelişim çizgisine oturtmak gereklidir. Öğretmenin yapması gereken, çocuğa doğrudan deneyim yaptırarak onun konuyu kavramasına yardım etmektir. Bunu sorular sorarak, soruların yanıtlarını öğrencinin bulmasına yardım ederek yapar. Ünlü eğitim bilimci Brunner şöyle der: "Bir çocuk fizik öğreniyorsa, bir fizikçi gibi çalışmalıdır". Burada fizikçi gibi çalışmaktan çıkarılan anlam, çocuğun bilimsel, deneysel olarak çalıştığı alanın temel yapısını kavramasıdır. Barkan aynı tümceyi çevirerek şöyle der: "Bir çocuk sanat öğreniyorsa o sanatçıdır. O'nun için sanatçı gibi çalışarak sanatı öğrenmek, her türlü öğretim biçiminden daha kolaydır. Sanatsal etkinlik sanatçıda olsun, öğrencide olsun aynıdır. Bir sanatçı işliğinde ne yaparsa, bir öğrenci de benzer çalışmalarda aynı işi yapar." Deneyerek, gereç üzerinde düşünerek sorun çözer. Sanat kendi özel yapısı ve süreci içinde böylece öğrenilir.

Bu süreç içinde öğrenci kendi amacını saptayabildiği gibi, kendi gelişimini gözlemleyebilir, çalışmasını saptadığı sonuca yöneltebilir, başarısını denetler, eleştirel yeteneğini geliştirir ve bu yeteneği kendi yapıtlarına olduğu kadar başkalarının yapıtlarına da uygular diyen Kırışlıoğlu (Kırışlıoğlu,2002:143) bu yaklaşımın sınırlılıklarını şöyle sıralamaktadır:

1. Her öğrencinin, gelişim evreleri olarak bilinen çizgiye oturtulması ve o evrenin en belirgin karakteristiğine bakılarak, yöntemin saptanması, o çizgiyi tutturmada gecikmiş ya da o noktaya erken varmış olan çocuğun bu nedenle ketlenmesi,
2. Çocuğun önceden belirlenen bu gelişim çizgisi dışında öğrenmesine olanak verecek başka her türlü davranışın ve ek kapasitelerin yoksanması,
3. Yalnız öğretim yöntemlerinde değil, değerlendirmede de bu evrelerin temel çizgi olarak görülmesi,
4. Çocukların buldukları durumda sergiledikleri davranışlardan bir sonraki aşamaya öğretimle geçmeleri için yolların bir bakıma kapatılması. Bu anlamda öğretimin etkisinin hafifsenmesi .

Üçüncü gurup yaklaşımda çıkış noktası ne yalnız çocuk, ne de gelişim evreleridir. Çıkış noktası ya da dayanan temel görüş "öğrenci ve öğretici" ikilisinin etkileşimidir. Bu görüşe göre sanatsal öğrenme, ne çocuğun doğal gelişimine koşut olarak kendi kendine gelişen bir olgu, ne de salt çocuğun gelişim basamağına dayanan sınırlı bir davranıştır. Sanat çok küçük yaştan başlayarak, tıpkı anadilini öğrenmede olduğu gibi, ana-baba, öğretmen gibi toplumsal araçlarla

öğrenilir. Bu araçların görevi sanatı belirli dizge ve yöntem içinde öğretmektir. Bu görüşte öğrenme gelişim evrelerine değil, gelişme öğrenmeye dayanır. Sanatsal öğrenmede dışsal etmenler daha sonra psikolojik anlamda içselleşerek çocuğa mal olur.

Vygotsky, bu görüşünde bilişsel gelişmeyi birbirini izleyen iki aşamada ele alır (Akt:Kırışlıoğlu,2003). Birincisi, toplumsal düzeyde kişiler arası etkileşim içinde gerçekleşir. Daha sonra psikolojik düzeyde bu etkileşimde elde edilen malzeme içselleşerek işlenir. Birincide etkin rol ana-baba, arkadaş ve öğretmendir. Bu düzeyde öğrenilenler, çocuğun, daha sonra kendi içsel psikolojik (intrapschological) düzeyinde işlenmek üzere dağarına girer.

Bu görüşün sanatın öğretimine bir başka katkısı ise, çocukların bu öğrenme sırasında sergiledikleri varolan kapasiteler dışında kimi ek kapasitelere sahip olduğunun belirlenmesidir.

Bunlar öğretimle gelişime hazır davranışlardır. Örneğin, 12 yaşında bir öğrenci o yaşta her çocukta varolan yapabilme gücünü gösterir. Ama çizginin ve çizgiyle ilgili tasarımın öyle boyutları vardır ki bu, çocukta varolan gücün yanında kimi ek davranışlarla ilgilidir, işte bu davranışların da gelişimi tıpkı gizilgücün yetiye dönüşmesi gibi öğrenmeye bağlıdır. Öğretimle bunlar ortaya çıkarılır ve geliştirilir. Öğretim mevcut gelişimi ileri götürdüğü zaman önemli ve anlamlıdır. Bu bağlamda sanat her yaşta, herkese çocuğa, gence, erişkine öğretilen bir konudur.

4.3.2. Sanat Öğretiminde Yöntem Seçimi

Sanatın öğretiminde seçilen konular, güdüleme, kullanılan araç ve gereç, uygulanan yöntem her yaşa ve saptanan amaçlara göre kimi zaman ayrılıklar gösterse de gerçekte temel ilkelerde aynıdır. Değişimin öğretilen konuların ve tekniğin çeşidinde değil yoğunluğunda olduğu bilinmelidir. Picasso da kağıt heykeller yapar, çocuk da; Klee de çizerken kalem kullanır çocuk da. Kimi araç ve gereçlerin kullanılmasının çocuğun kassal gelişimine uygun olmaması, kimi konuların çocuklara daha ilginç gelmesi bu durumu değiştirmez. Sonuçta sanat öğretilir. Bu öğretim sürecinde yöntem değil de yöntemlerden söz etmek daha doğrudur. Sanatçıların davranışı bu anlamda örnek oluşturacaksa, sanatçı kadar çok yöntem öğreticinin hizmetinde demektir.

Öğretmen sanatın özüne ve ilkelerine ters düşmeden gelmiş geçmiş her yöntemi kendi deneyimleri ışığında sanatın öğretiminde kullanabilir. Öğretici; konuya, öğrencinin eğilimine, yine öğrenciye kavratacağı sanatsal ve estetik soruna ve kullanılacak araç ve gerece göre yöntem seçmekte, hatta yaratmakta özgürdür. Kimi zaman kopya yaptırabilir, kimi zaman doğadan çalıştırabilir. Kimi zaman tasarımdan işe başlatır kimi zaman gereç üzerinde düşündürmeyi ve

sorun çözdürmeyi yeğler. Örneğin, bir öğrenci bir nesneyi kopya etmede, ya da doğayı yansıtmada güçsüzlük göstererek "Çizemiyorum" derse, onu çizdiği eşyanın karşısına götürmek, doğayı incelemek ilk bakışta iyi bir yöntem gibi görülebilir. Ancak, benzer durumlarda sürekli aynı davranışı yinelenmek, sanatın salt yansıtmaya olduğu kanısını öğrencide uyandırabilir. Oysa, istenen, sanatın aynı zamanda doğadan bağımsız bir olgu olduğunun öğrenci tarafından kavranmasıdır.

Bu nedenle, sanatın öğretiminde geniş kitlelerin kabul ettiği tek ve doğru bir yöntemden söz etmek olanaksızdır. Öğretmen, duruma göre yöntemini yine kendi deneylerine, araştırmalarına gözlemlerine ve en önemlisi sanat eğitiminin kendi doğrularına göre seçecektir.

Uygulamada bu yöntemlerden hiçbirinin bir ötekine zıt olmadığı, aksine öğretim süreci içinde birbiriyle ilişkili olduğu görülür.

Bir sorun çözümünde bir konunun öğretilmesinde yöntem elbette önemlidir. Ancak, öğretimin akışı içinde yöntemler bir araçtır. Hiçbir yöntem sanatın öğretiminde sağlam ve köklü görüş ve anlayışın yerini tutamaz.

4.4. Geniş Kapsamlı ve Çok Amaçlı Sanat Eğitimi Görüşü

Sanat dersi öğrenilen ve öğretilen bir beceri dersi olmaktan uzaklaştıktan sonra amaç yelpazesi gittikçe genişler. Duyuların eğitimi, anlatım, düş gücü ve yaratıcılığın geliştirilmeği amaçlar içinde yer alır. Ancak, sanatın okul programlarında istenen yeri almasında bu amaçlar da yeterli görülmez. O. T. Kırışlıoğlu'na göre giderek resim öğretmeni yalnızlığa itilir, sanat dersi programların bir süsü gibi görülmeye başlanır. Dahası, öğretim eksikliği programlarda yer alan o büyük amaçların da tam gerçekleşmesini engeller ve bireylerde istenen davranışlar gelişemez. Bu nedenle sanatın işlevi daha da genişletilir (Kırışlıoğlu,2002:21).

"Owattona projesi" sanatın günlük hayata adaptesini sağlamak amacıyla Amerika'da hazırlanmıştır. Projenin genel amacı; sanatı yaşama geçirmek, sanatı müzelerden çıkarıp halka götürmek, bir toplumun bireyleri arasında ortak bir estetik yargı geliştirmektir. Projenin ilk yöneticisi Melvin Haggarty, sanatın eğitim programlarının hafifsenen, salt kültürel inceliği sağlayan bir alan olmaktan çok bir 'yaşam biçimi' olması gerektiğini savunur.

1930'lu 40'lı yıllarda "görsel belleğin, yaratıcılığın, düşlemin geliştirilmesi, bellek depolarının güzel imgelerle zenginleştirilmesi İngiltere'de sanat eğitiminden beklenen işlevlerdir. 1942'de "Görsel Eğitim Konseyi" (Council for Visual Education) kurulur (Kırışlıoğlu,2002:23-25). Amacı, bütün okullarda her türlü tasarımı değerlendirmenin öğretimidir. Bu, binaların

tasarımından, döşenmesine ve dekorasyonuna kadar insanın günlük yaşamını kapsayan her alanda yüksek standardı yakalamaktır. Şöyle denir; "çocuklar, nitelikli olanı, iyi tasarımılanmış nesnelere ve onların yaşamla ilgileri doğrultusunda öğreneceklerdir". Bu akıma ikinci beğeni eğitimi de denilebilir. Birincisi 1900'lerin başındadır ve bireysel beğeniye yöneliktir. Böylece sanat eğitiminin araçsal işlevleri çoğalır. Bir yandan sanat eğitimi temellendirme çabaları sürerken, öte yandan geçmişin usularda soru yaratan konularına yeni yanıtlar aranır. Bu sorular şunlardır:

1. Çocukta kendiliğindenlik ve içtenlik neden korunmalıdır?
2. Çocuk özgür olarak sanat derslerinde neyi anlatacaktır?
3. Sanat eğitiminin amacı zaten var olanı korumaksa, okulların ve öğretmenin görevi nedir?

Yanıtlar şöyleydi:

1. Kendiliğindenlik korunmalıdır, çünkü çocuk resimlerinin yaratıcı ve estetik özelliği oradadır.
2. Çocuğun bu çalışmalarda bir şey anlatması ve bunun sonucu rahatlaması yeterli amaçtır.
3. Öğretmenin işlevi bu doğallığı korumaktır.

Bu yanıtlar pek doyurucu görülmediğinden sanat eğitime yeni amaçlar aranma yoluna gidilir. Sosyal bilimlerin birçok dalından da yararlanılarak, sanat eğitimi daha bilimsel bir temele oturtulmak istenir. Psikoloji, felsefe, toplumbilim, antropoloji gibi farklı disiplinlerden, yararlanılarak geliştirilen bu sanat eğitimi görüşünün temsilcileri arasında Victor Lowenfeld, Herbert Read, Schafer- Simmern en ünlüleridir. Lowenfeld'in çalışmaları özellikle psikoloji biliminin yardımıyla sanat eğitimi bilimsel bir temele oturtma çabalarında önemli bir yer alır. Yazdığı kitaplar, göç ettiği Amerika'da verdiği dersler, konferanslar bu alandaki çalışmalarını Avrupa dışında da etkin kılar. Lowenfeld çocuğun çizgisel gelişim evrelerini onun bir bütün olarak çok yönlü gelişimiyle birleştirir. "Yaratıcı ve Ussal Gelişme, adlı kitabında şöyle yazar: "Sanat çocuklarımızın eğitiminde önemli bir rol oynar. Çizme, boyama, çatki (inşa) gibi etkinliklerin yer aldığı karmaşık süreçte, çocuk, çevresinde gördüğü birçok ayrı elmanı anlamlı bir bütünlüğe dönüştürür. Bu seçme, yorumlama ve yeniden biçim verme sürecinin sonunda ortaya çıkan ürün, bir heykel, bir resim olmaktan çok, çocuktan bir parçadır. Onun düşüncüsü, onun duyuşu ve onun görüşüdür. Çocuk için bu devrimsel ve birleştirici etkinlik kendini anlatmaktan başka bir şey değildir" (Lowenfeld,1965).

Çocukların her çizgisinin büyük coşkuyla değerlendirildiği çocuk sanatı görüşünün bir özeti gibi ortaya çıkan özgür anlatım (free-expression)'a karşılık kendini anlatma (self-expression) bir yanıt olarak alınabilir. Lowenfeld'in sanat eğitime katkısı bu kısa açıklama içine sığmayacak kadar derin olmuştur.

Kırışlıoğlu, ünlü sanat eğitimcisinin görüşlerini şöyle özetlemiştir:

1. Lowenfeld, çocuğun yaratıcı ve ussal gelişimiyle sanat arasında ilişki kurarak sanatı bu gelişimi sağlayıcı bir araç olarak görür. Sanatın hem yetişkinlerin yaşamında, hem de çocukların yaşamındaki değerini bilmekle birlikte, Lowenfeld'in öncelikle ilgisi bir insan olarak çocuğun görmesinin, düşünmesinin ve duymasının gelişimiydi. Bir başka deyişle, çocuk önemliydi ve sanat, araçtı.

2. Kişide yaratıcı ve sanatsal gelişim ile, ussal tüm yetilerin gelişimi arasında birbirini etkileyen bir bağ vardır. Bu bağlamda, sanat etkinlikleriyle, yaratıcılığın geliştirilmesi çocukta bütün ussal alanların da gelişimine yardım eder.

3. Sanat etkinlikleri çocuğun bir bütün olarak gelişmesine katkısı yanında, onun öğrenmesinde ve kavram elde etmesinde çok yararlı bir alandır.

4. Sanat, çocuğun kendisini anlatmasına yardımcı bir araçtır.

5. Çocuklar ilk çizimlerinden başlayarak belirli yaşlarda yine belirli grafik özellikler sergileyerek gelişirler.

6. Çocuklar plastik anlatımlarında iki ayrı tip özelliği gösterirler. Bunlar görsel (visual) ve yapıcı (haptic) tiplerdir. Sanat eğitimcileri derslerinde çocukların bu özelliklerine göre eğitimlerini ve değerlendirmelerini yapmalıdırlar (Kırışlıoğlu,2002:21-23).

BÖLÜM V

DİSİPLİN TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

5. DİSİPLİN TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

5.1. Sanat Disiplini ve Zeka Özdeşleyimi

60'lı yıllardan başlayarak Batıda, 70'lı yıllardan beri de adı pek konmasa bile ülkemizde "Bir disiplin alan olarak sanat eğitimi" ya da "sanata doğru eğitim" giderek yaygınlaşmaktadır.

San'ın belirttiği gibi sanat eğitimi öğretilir ve öğrenilir bir disiplin alan yapma çabasında iki temel görüş yer alır. Birincisinde, sanatın içerdiği değerler ve bu değerlerin öğretim yolu ile çocuğa katkısı tartışılır. Sanat insanın yaşantısının ve kültürel varlığının en kendine özgü ve nitelikli uğraş alanıdır (San,2003). Sanatın insan yaşamına en büyük katkısı kendi özel ve değeri kendinden karakteristikleriyle olur. Bu nedenle sanatın kişinin eğitimine katkısını sanattan başka hiçbir alan gerçekleştiremez. Sanatın işlevlerini başka alanların hizmetine vermek, sanatın çocuğa sunduğu deneyimleri bir anlamda çocuktan çalmak demektir. Böylece sanat, çocuğun genel eğitimine hizmet veren, onun ussal yaşantısına temel hazırlayan, araçsal bir alan değil, amacı doğrudan sanat ve sanatın işlevlerinden kaynaklanan bir disiplin ders olmalıdır.

İkinci yaklaşım, sanat eğitiminin ussal-usdışı kavram ikiliğinde usdışı alanla özdeşleştirilmesine karşı açılan düşünsel boyuttaki tartışmalardır. Uzun yıllar sanatın yetenekle, bilimin zeka ile ilgili olduğu görüşü sanatı sürekli usdışı alana itmiştir. Salt teknik beceri öğretiminin yeğlendiği ilk yıllardaki resim-çizim derslerinde de anlatımın, sanatsallığın ya da yaratıcı bileşenlerin usdışı alanla özdeşleştirilerek öğretim dışı bırakıldığı dikkati çeker. "Sanat yoluyla eğitim" kuramında ise sanat eğitimi akla karşı duyguyu beslemekle ve geliştirmekle yükümlü bir denge ögesi olarak görülür ve öğretiminden hiç söz edilmez.

Günümüzde sanatı bir ders olarak temellendirme çalışmaları, ussal ve usdışı gibi kavramların, dersler arasındaki bilişsel ve duyuşsal gibi ayrımların yeniden gözden geçirilmelerini gerektirmiştir.

Konuya eğitim ve öğretim yönünden değişen yaklaşımlarda bu sınıflamanın;
. Yapay bir sınıflama olduğu,

. Sanatı ne amaçla ve hangi nedenle usdışı, öteki dersleri ise ussal ya da bilişsel olarak tanımlamanın yeterince açık olmadığı

. Söz konusu ikiliğin konulara biraz daha geleneksel ve önyargılı yaklaşımdan kaynaklandığı belirtilmektedir.

İnsanın eğitimi yalnız algısal ve kavramsal bilgi edinme, yeni bilgilere hazır olma, düşünme ve mantık yetisinin gelişimi değildir. Eğitim aynı zamanda bir başka boyutta, estetik ve pratik düşünme, yeti ve yeteneklerinin, değer yargılarının da geliştirilmesidir. Bu nedenle, sanatı da bilişsel alanın önemli ve vazgeçilmez bir parçası olarak görmek, tam anlamıyla "eğitilmiş insan" yetiştirmeye daha gerçekçi yaklaşmak demek olacaktır. Kaldı ki, günümüzde ne öteki disiplinlerde öğrenme, salt dinlemeye, okumaya, bellekte tutmaya dayanmakta, ne sanat eğitiminde salt usta-çırak ilişkisi içinde ve ürün vermeye yönelik çalışmalarla yetinilmektedir.

Konuya düşünsel yönden yaklaşan Langer, kişilerin dünyayı anlama ve anlatmada kullandıkları sanatsal işaret ve simgelerin de ussal olduğunu ve zeka öğeleri içerdiğini söyler. "Anlatım formlarını; söylemsel ve sanatsal anlatım formlarının yer aldığı görsel anlatım olarak ikiye ayırır. İster söylemsel ve ister görüsel anlatım formları olsun her iki alanın da kendine özgü anlamı ve sözdizimi ussal alanla ilgilidir" der. Görüsel diye adlandırılan ve sanatsal anlatım formlarıyla ilgili alanın bu kendine özgü simgesel anlatım ve anlama biçiminin onu usdışına itmeyeceği bu görüş içinde vurgulanır.

Sanat eğitimi tarihi daha yakından incelendiğinde, ussallığı vurgulayan pek çok kavramın sanat eğitimi literatüründe çok önceden yer aldığı görülür. Bunlar; resimsel düşünme (Pictorial Thinking-Britsch, 1914), sanatsal biliş (Artistic Cognition-Simmern, 1961), görsel düşünme (Visual Thinking-Arnheim, 1969), değerlerle düşünme (Qualitative Thinking-Ecker, 1966), düşünen göz (The Thinking Eye-Klee, 1964), gibi kavramlardır. Sanatın hangi tür otursa olsun bir düşünme ürünü olduğu bu kavramlarda anlatılmak istenir. Ayrıca; yaratıcılık ve zeka üzerinde yapılan araştırmalar I-Q ile ölçülebilen zeka türü dışında birçok zeka karakteristiklerinin özel yetenek diye tanımlandığını göstermektedir.

Öyle ise; I-Q ile ölçülemeyen, sözel dil ile anlatılamayan, kendine özgü anlama ve anlatım biçimi, anlamı ve söz dizimi olan sanatın us ile olan ilişkisi nasıl anlaşılacaktır? İşte bu soruya bir yanıt olmak üzere; insanın öğrenme, düşünme ve anlatım biçimlerine ilişkin ussal-usdışı, söylemsel-görüsel gibi ayrı ayrı kavramları eşit önemde bir düzeye getirme çabalarına en köktenci yaklaşımı Amerikalı davranışbilimci H. Gardner getirmiştir (Artut,2002). Amaç yalnız bu kavramlara açıklık getirmek değil, nörobiyolojik ve kültürel anlamda, bilişsel alana ilişkin birçok bulguyu bir araya toplamak ve de salt kaleme ve kağıda dayalı tek zeka formuna karşın daha pek çok düşünme biçimi olduğunu kanıtlamaktır.

5.2. Disiplin Dayalı Sanat Eğitimi Genel Kapsamı

Çoğunlukla eğitimciler, uygulamalı çalışmaların görsel algı gelişimi ve duygusal ayırmsama süreci ile gelişebileceğini savunuyorlardı. 1960'lı yıllara kadar ulaşan bu görüşlerin etkisi bugün de sürmektedir. 1960'lı yıllarda sanat eğitimine yeni bir bakış açısı getirilerek o yıllarda ilk kez sanatın öğretiminden söz edilmeye başlandı. Bu bilişsel yaklaşım daha sonra sanat eğitiminde disiplin-odaklı programları gündeme getirildi. Bu yaklaşım, sanat eğitiminde estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve uygulamalı çalışmaları bir arada öğretmeyi hedefleyen kapsamlı programlara doğru gelişti (YÖK,1997).

Sanat eğitiminde kapsamlı bir ünitenin temeli; Estetik, Sanat Tarihi, Eleştiri ve Uygulama kriterleri üzerine kurulmalıdır. Temelinde sanatsal kültür ve estetik anlayışın yatmadığı etkinliklerin sonucunda oluşturulan ürünlerin sanatsal boyutu eksik ve düzeysizdir. Sadece etkinliklerine odaklanmak, bu alanda sınırlı eğitimi ve yeteneği olan öğrenciler için anlamsız olur. Sanat etkinliklerinin kökeninde geniş bir bilgi ve deneyim yatar. Dolayısıyla kapsamlı ve anlamlı bir sanat eğitimi; "Estetik, Sanat Tarihi, Eleştiri ve Uygulama" kriterleri üzerinde yükselen bütüncül bir yaklaşımla amacına ulaşır (Artut,2002:252).

Bu eğitimin malzeme ve teknik olarak sınırlandırılmadan verilmesi, özellikle öğrencilerin öğrendiklerini farklı malzeme ve tekniklerle uygulamalar yapmalarını cesaretlendirecekleri ortamların hazırlanması gerekmektedir.

- Görsel ve dokunsal algının geliştirilmesi,
- Görsel araç ve gereçleri (teknoloji) iyi kullanabilmesi,
- Sanata bakışları, tasarım yapma ve teknolojiyi kullanma becerilerinin birlikte geliştirilmesi,
- Yaratıcı ifadenin geliştirilmesi,
- Estetik karar verebilme yeteneklerinin gelişmesi önemlidir .

Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için sistematik bir eğitim programına uyulmalı, eleştirel bakış açısının geliştirilmeli, tarihsel ve sanatsal kültür değerleri kavratmak hedeflenmelidir. Sonuçta olarak bu yaklaşımın; çağdaş sanat eğitimi sisteminde öğrencilerin yaratıcı eylemini anlamlı kılabilecek, gerek kuramsal gerekse etkinlik bağlanımında araştırma-inceleme, sorgulama-yargılama mantığı üzerine kurulan bir anlayış olduğu söylenebilir.

5.3. Sanat Eğitiminin Konu Alanları

Uzun yıllar sanatın öğretiminde uygulama (sanat yapma) tek çalışma alanı olarak bilindi. Çocuk bol ve çeşitli araç ve gereçle uğraşursa yaratıcılığı gelişir, kendini anlatır, kimliğini bulur, dengeli olur görüşü sanat eğitiminde yaygındı. Çocuğun bu etkinlikler içinde kendi kendine gelişeceğine olan inanç nedeniyle de, dışardan öğretim anlamında herhangi bir etki sanat eğitiminde hep bir engel olarak görüldü. Bu öğretim düzeni içinde sanat yapıtı inceleme, sanat tarihi, estetik gibi sanat eğitiminde kuramsal boyutun ağır bastığı öğretim alanları bir yana, çocuğu yönlendirici konuşmalardan bile kaçınıldı. Bugün de okullarda sanat dersi genelde uygulama ile sınırlı bir alan olarak düşünölmektedir (Kırışlıoğlu,2002:119).

Sanat eğitiminin okullarda tek boyutlu bir etkinlik alanı olarak düşünölmemesinin bir başka nedeni, sanatın usdışı bileşenlerle ilişkisi kurularak salt bir el uğraşı gibi görölmesidir. Bu görüş doğrultusunda; sanatı yaratıcı etkinlikler içinde öğrenen kişinin beğenisinin gelişebileceğine, sanattan anlayacağına kısaca eleştirel bir davranış kazanacağına da inanılırdı.

Oysa, eleştirel, kültürel (sanat tarihi) estetik ve uygulamalı boyutlarda her etkinlik alanının kapsamları, kendilerine özgü öğretim ve öğrenme biçimleri gibi öğrenciyeye kazandıracakları davranışlar da ayrıdır. Bir sanat yapıtı incelerken kişinin gösterdiği görsel, ussal ve de pratik çaba ve sonuçta kazandığı deneyim ile sanat tarihini öğrenirken sergilediği ve kazandığı davranış bir değıldir.

Aynı durum uygulamalı çalışmalar için de geçerlidir. Yapma eylemi sırasında; üretilenle usta olanın sürekli etkileşimi, bir başka deyişle eldeki ile ustaki malzemenin bağıdaşımını kurarak gelişmesi uygulama dışında öğrenilemez.

Salt ürüne yönelik yaratıcı çalışmalar, sanat yapıtlarındaki değerleri görmeye, simgeleri estetik ve anlatımsal nitelikleriyle algılamaya yeterli olmadığı gibi, salt sanat yapıtlarına eleştirel yaklaşım da sanalı yapmaya yeterli değer birikimini ve beceriyi sağlamaz.

O halde, sanat eğitiminde, ne sadece uygulamalı çalışmalar ne de sadece sanat eserlerini inceleme (eleştiri) gibi bilmeye dayalı zihinsel faaliyetler başarı için yeterlidir. Hatta, bu sürecin içersinde; sanatın, kültürel etkilerim, geçmiş/bugün/gelecek bağlamında kültür aktarımı özelliklerinin farkına varmayı sağlayan sanat tarihsel bilgiye de yer verilmesi gereği vardır. Böyle bir kapsam içinde, çeşitli sebeplerle uygulamalı çalışmalarda başarı yakalayamayan çocuklar, bu çok programlı denilebilecek öğretimle sanatın eleştirel ve kültürel tarafı ile sanata ilgi duyabileceklerdir.

Bütün bunlar yanında çocuk ya da genç, sanatı kültür oluşturuıcı değeri ile de öğrenmelidir. Geçmişten günümüze uzanan süreç içinde sanat yapıtlarını değerlendirerek, tarih içinde yerine koymayı öğrenen öğrenci sanat tarihini geniş bir perspektif içinde kavramalıdır.

Sanatın yalnız bir emek, bir işçilik ürünü olmadığı yıllar öncesi farkedilmiş olsa da, bu görüşün uygulamaya konması oldukça uzun sürmüştür.1760'lı yıllarda İngiliz Ressam J. Reynolds geçmiş ve çağdaş sanat yapıtlarıyla ilişki kurmanın sanatta geliştirici, eğitici özelliğine dikkat çekerek şöyle demiştir: "Geçmiş ve çağdaş sanat yapıtlarıyla zenginleşmiş bir us, bu bilgiler dikkatli toplandığında ve yeterince özümseildiğinde, kişiyi daha verimli ve yaratıcı kılar".

Etkili bir sanat eğitimi için, çocuğun ve gencin her dört alanda, eleştirel, kültürel, uygulamalı ve estetik boyutlarda yeterli bilgi ve deneyim kazanması gerekir (Yolcu,2000).

Sanat derslerinde, bu dört alandaki öğretimin pratikte bir başka yararı daha vardır. Konu ile doğrudan ilişkisi yokmuş gibi görülse de, uygulamada karşılaşılan kimi sorunların çözümü, bu çok boyutlu programlarla kolaylaşmaktadır. Sorun sanat eğitiminde farklı alanlarda öğrenme eğilimi gösteren çocuklarla ilgilidir. Özellikle, o güne kadar almış oldukları yetersiz eğitim, ya da kalıtsal olarak sınırlı kapasiteleri ve de kısıtlı çevre koşulları nedeniyle yeterli deneyim ve beceri kazanamamış öğrenciler uygulamalı çalışmalarda pek başarılı olamazlar. Bu öğrenciler işlik çalışmalarında yetersiz kalsalar bile bu geniş boyutlar içinde sanatın eleştirel ve kültürel yanı onlar için ilgi alanı oluşturabilecektir (Yolcu,2000).

Her sanat programının yeteneklilere yönelik bir özel amacı vardır elbette yeteneklileri bulup çıkarmak çoğu kez temel amaç gibi görülebilir. Ancak, anlamlı bir sanat eğitiminin amacı her öğrenciyi kapasiteleri ölçüsünde yetiştirmektir. Bu bağlamda sanat programlarının salt yetenekliler için değil, ama ileride belki de hiç resim ya da heykel yapmayacaklar için de düzenlendiği unutulmamalıdır. Çoğunluğu oluşturan bu grup, içinde yaşadığı kültürün sanat değerlerini öğrenmeli, sanat yapıtlarından, çevrelerinden tat almayı bilmelidir. Etkili bir sanat eğitiminin başarısı ulaşabildiği öğrenci sayısı ile ölçülür. Ancak, burada bir noktaya açıklık getirmek gerekir. Bu programdan, kimi öğrencinin uygulama ile, kiminin sanat tarihi ve kiminin de eleştirel çalışmalarla öğrenme alanlarının sınırlanacağı anlamı çıkarılmamalıdır.

Her öğrenci sanat eğitiminin her boyutunda, her alanında etkinliğe katılmalı, ama bu etkinliklerde ağırlık öğrencilerin kapasiteleri ve öğrenme güçleri ve de programda saptanan amaçlara göre olmalıdır.

Sanatı öğrenmek ne salt uygulamalı boyutta sanat üretmek, ne salt yapıt inceleyerek eleştirel davranış kazanmak, ne estetik bağlamda güzeli tartışmak ve ne de salt sanat tarihi öğrenmektir. Bu dört alan bir bütünün parçaları olarak ve birbirleriyle bağlantılı bir biçimde okul programlarında yer almalıdır. Sanat bu dört alanı değişik ağırlıkta, kimi zaman ayrı ayrı kimi zaman birlikte bünyesinde toplayan bir düzence olarak okutulmalıdır.

5.4. Sanat Eğitiminde Öğretim Alanları (Disiplinler)

Sanat eğitimi içinde yer alan öğretim alanları şöyle sıralanabilir (Kırışlıoğlu,2002):

1. Uygulama boyutunda yaratıcı çalışmalar: Görsel sanatların resim heykel, grafik sanatlar, seramik, dokuma vb. alanlarında doğrudan araç ve gereçle çalışmayı gerektiren uygulamalı alan.
2. Sanat eleştirisi: Sanat yapıtı incelemeye, onlardan tat almaya ve giderek eleştiriye ulaşan eleştirel alan.
3. Sanat tarihi: Kùltürler içinde sanatın değişimini inceleyen, tarihsel süreçle bağıntılı olarak sanatı irdeleyen sanat tarihi ya da kùltürel alan.
4. Estetik: Doğada ve sanatta güzeli arayan; "sanat nedir?" içindir?" sorularını tartışan alan.

Bu dört alan kendi özel yöntemleri içinde, dayandıkları ayrı bilim ya da sanat alanlarının gereklerine uyularak öğretilir (Kırışlıoğlu 2002). Kimi zaman farklı alanların yöntem ve araştırma teknikleri bu öğretimde yardımcı olur. Örneğin, sanat tarihinin temel kavramları Işığında sanat tarihi öğretilir. Eleştiride, eleştiri kuram ve teknikleriyle eleştirmenlerin bir yapıta yaklaşımlarındaki yöntemlerden yararlanır. Uygulamada ise, daha önce değinildiği gibi sanatçıların yaratıcı davranışları öğrenmede örnek oluşturur. Ayrıca her alan birbirinin yöntemlerinden de yararlanır. Ne uygulama salt usta-çırak ilişkisi içinde öğretilir, ne eleştiri salt kuramsal boyutla sınırlanır. Kimi zaman eleştiri uygulama ile kimi zaman uygulama konuşma, anlama, anlatma yöntemi ile öğretilir.

Her öğretim alanının çocuğa ve gence kazandıracadı davranışlar, o alanın kapsamı içinde yer alan konulara bağlıdır. "Ne öğreteceğiz?" sorusunun yanıtı bu içerikte yatar. Bu nedenle, öğretim alanlarına daha ayrıntılı değinmekte yarar vardır.

5.4.1. Uygulamalı Alan

Bu alan görsel sanatların okul düzeyinde yapılabilecek bütün çalışmalarım kapsar. Bu çalışmaların tümü okullarda ya da her okulda ve her zaman aynı çeşitlilikte ve yoğunlukta yer almayabilir. Okullarımızın fiziksel olanakları bu tür çalışmaların hepsini uygulamaya elverişli değildir. Olanaklar elverdiği oranda öğretmenin seçeceği alanda uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır (Kırışlıoğlu,2002).

Bu çalışmalarda bilgi, beceri ve ustalık deneyimlerle alıştırmalarla elde edilir. Buradaki bilgi kuramsal öğreti malzemesi olmaktan çok, her çalışma sonunda öğrencide oluşan niteliksel birikimdir. Bu niteliksel birikim, teknik beceri ile birlikte belirli bir süre art arda yapılan çalışmaların sonunda elde edilir. Boyanın, kağıdın, kilin basma geçen çocuk tıpkı sanatçıların yaratma süreçlerinde olduğu gibi yapıtıyla bir diyalog içine girer, imgelerini, düşüncelerini, duygularını bir gereçte somutlaştırırken, gereç üzerinde yarattığı her değişim yeni bir değişimin başlangıcını oluşturur. Bu yapma, bozma, yeniden yapma işlemi en uygun bütünlük elde edilinceye kadar ya da en son ayrımsama yakalanıncaya kadar sürer. Böyle bir çalışma daha önce kazanılmış deneyimler, başkalarının yapıtlarını görme inceleme yoluyla edinilmiş birikim, kendi çalışması üzerinde derin düşünme etkin rol oynar (Artut,2002).

Uygulamalı çalışmalar içinde öğrenilecek konular şöyle sıralanabilir:

1. Görmeyi öğrenmek: Görsel alan içine giren sanat yapıtlarındaki, bizlere renk, çizgi, form, doku gibi değerlerle ulaşan her tür nesnedeki ve öğrencinin kendi ürünlerindeki nitelikleri görmek
2. Araç ve gereci beceri ile kullanmayı öğrenmek.
3. Gerecin sınırlılıkları ve olanakları içinde yaratıcıda ve izleyicide doyum sağlayacak, bir başka deyişle, çalışmanın bittiğine, tamlığına kişiyi inandıracak, biçimler yaratmayı öğrenmek.
4. Yaratılan bir formda estetik değerler yanında güçlü bir anlatım yaratmayı öğrenmek.

5.4.2. Sanat Yapıtı inceleme: Eleştirel Alan

Bir sanat yapıtını oluşturan değerleri görmek, usun estetik boyutta bir etkinliğidir. Sağlam bir ön bilgilenme, kültür ortamının sunduğu fırsatlarla kazanılan bu deneyim kendi kendine öğrenilmez. Sanat yapıtını eleştirel bir özle incelemek, bir anlamda yapıtı oluşturan simgeleri estetik anlamda okumak öğretimle gelişir. Bugün birçok sanat eğitimci, sanat yapıtı incelemenin, sanat eğitiminin içinde yer alması gerekli bir alan olması gerektiğinde birleşmektedir.

Okul düzeyinde yapılan eleştiri çalışmalarına "sanat yapıtı inceleme" demek daha doğru olur. Çünkü, bir sanat yapıtına bakmak, ondan tat almak, yapıtındaki değerleri görmek, eleştiriye göre daha az uzmanlık ve bilimsellik ister. Aynı zamanda okul düzeyindeki sanat yapıtı inceleme, kişisel deneyimlere ve çabalara daha açık bir çalışma olduğundan "yapıt inceleme" tanımı daha uygun görünmektedir.

Sanat yapıtı incelemeye önce izleyicide bir alışkanlık yaratmakla başlanır. Bu yöntem küçükler kadar yapıt incelemeye yeni başlayanlar için de geçerlidir. Alışkanlığı, kimi yapıtları tanımak ve onlardan tat almak izler. Adı "sanat yapıtı inceleme" olmakla birlikte, doğanın ve kültürel çevrede yer alan her şeyin estetik açıdan incelenmesi, gerektiğinde bu kapsam içinde düşünülmelidir (Artut,2002).

En son, işin daha çok uzmanlık isteyen bölümüne, yani eleştiriye geçilir. Eleştiride yapıtın maddesi, biçimi, öyküsü, konusu, sanatçının kullandığı mecazlar, vermek istediği ileti ve yorumlar yer alır. Gerçekte bu, gittikçe daha çok yetkinleşen alanlar birbirleriyle iç içe bağlantılıdır. Kişi alışkanlık kazanırken, inceler, incelerken tat alır, beğendikçe alanda derinleşir. Bu yaklaşımlarda ağırlığı öğretmen ayarlar. Sanat yapıtı inceleme tıpkı uygulamalı alan gibi düzenli bir hazırlık ve bilgili bir uygulama ister.

Bu düzenlemelerde dikkat edilmesi gereken kimi önemli ilkeler vardır (Kırışlıoğlu,2002).

Bunlar:

1. Öğrenciler geçmiş ve çağdaş birçok yapıt görmelidir. Yapıt görmek için sık sık müzelere, galerilere götürülmeli ve bu davranış çocuklarda alışkanlık haline getirilmelidir.

2. İnceleme salt sanat yapıtlarıyla sınırlı kalmamalı, öğrenci sanat tanımı içine giren her türlü kültürel kaynağı eleştirebilmelidir.

3. Öğrencilerin gerçek sanat yapıtı görmeleri sağlanmalıdır. Sanat yapıtı incelemede doğrudan deneyimin yerini hiçbir davranış tutamaz. Bu konuda özellikle ikinci el bilgilerden kaçınılmalıdır. Yapıt inceleme sırasında, hatta çocuklar yapıtlara zarar vermeksizin dokunabilmelidirler. Sanat yapıtı incelemede, yapıtla doğrudan ilişkinin yararları şöyle sıralanabilir:

- Gerçek yapıt görmek ve hatta yapıta dokunmak kişilerin duyularını arındırır.

- Sanat yapıtıyla doğrudan ilişki kişiyi yapıt hakkında ön yargılardan kurtarır.

- Bu doğrudan niteliksel bilgi toplama kişiyi hazır bilgilerden uzaklaştırarak niteliksel düşünmeye götürür. Yapıtla kurulan bu doğrudan ilişki hiçbir zaman salt bakma ya da seyretme ile sınırlı değildir. Bu; görsel, düşünsel ve yaratıcı boyutlarda süren, bakma ile görmenin kaynaştığı bir etkinliktir. Kesinlikle bilgisiz, deneyimsiz, kendiliğinden elde edilemez.

4.İncelenmek için seçilen yapıtlar öğrencinin ilgisine, ön bilgilerine, alma gücüne göre olmalıdır. Ayrıca, bu seçim önceden saptanan öğretim hedeflerine uygun olarak yapılmalıdır. Bu seçimde çağdaş sanat hiç göz ardı edilmemelidir. Temelini görsel sanatlardan alan sanat eğitimi için çağdaş sanat, öğretimin temel kaynağını oluşturmaktadır.

Yapıt seçerken dikkat edilmesi gereken bir başka nokta yapıtın, bir dönemin, bir biçimin ya da bir akımın karakteristik yapısını göstermesidir.

5. Yapıt incelerken, her bakıŖta, yapıta yeni görüyormuŖ gibi yepyeni bir gözle yaklaŖılmalıdır. Böylece öğrenci daha önce kalıplaŖmıŖ biçim anlayıŖından ve ön yargılardan kurtulacağı gibi, yeniyi algılamada bu yaklaŖım kendisine yardımcı olacaktır.

6. Yapıt üzerinde konuŖurken öğrencinin kendi dilini oluŖturmasına özen gösterilmelidir. İncelemede öğrenci yanlıŖ yargı ve değerlendirmelerden uzak tutulmalıdır. Önceden yapılmıŖ eleŖtiriler, öneriler her zaman doğru kaynaktan gelmeyebilir. Öğretmen bu durumu iyi bilerek yapıt hakkındaki yazılı kaynakları iyi seçmelidir. Genelde kabul görmüŖ sanat eleŖtirisi yöntemleri dört bölümden oluŖur (KırıŖlıođlu,2002). Bunlar;

1. Betimleme,
2. Çözümleme
3. Yorum,
4. Yargıdır.

Kimi eleŖtirmenler bu sıralamayı Ŗöyle yaparlar:

1. Duyusal
2. Biçimsel,
3. Tematik,
4. Teknik

Her iki yöntem karŖılaŖtırıldıđında, bölümler içinde yer alan çok fazla deđiŖikliđin olmadığı anlaşılır.

EleŖtirmenler bu bölümleri birbiri ardına sıralayarak yapıt eleŖtirmezler. Çoğu kez kendi özel sıralamalarını uygulayarak sonuca varırlar. Ama, sıralama ayrı olsa bile, eleŖtiride değinilmesi gereken dört bölümün içeriklerinin pek deđiŖtiđi söylenemez. Çocuklar, gençler ve yeni öğrenenler için yukarıda önerilen bu sıralama oldukça yararlı görölmektedir (Yolcu,2000).

Öğrencilerle bir sanat yapıtı incelemeye geçmeden önce, sanatçının kısa yaŖam öyküsü öğrencilere yazılı olarak verilir ya da bunun, kendilerince araŖtırılıp öğrenilmesi istenir. Bu özgeçmiŖ ile ilgili bilgi, incelemenin sonunda da verilebilir. Ancak, önce yapılmasının bir yararı; öğrencilerin inceledikleri sanatçının yaŖamından bir kesiti öğrenmekten dolayı mutlu olmalarıdır. Hele bu öykü içinde kendilerine hiç de yabancı gelmeyen ilginç bölümler olursa öğrenmeleri bu ilginçlikten dolayı daha kolaylaŖır. Öğrencinin ilgisi yapıta yönelir.

Bir sanat yapıtı ile ilk karŖılaŖmada, yapıt öğrenciye çekici ya da itici gelebilir. Bu bir baŖlangıçtır. Yapıtla izleyici arasındaki bu "duygusal" bağın genelde açıklanması "hoŖlandım ya da hoŖlanmadım" biçiminde olur. Eğer yapıt derinlemesine incelenmeyecekse baŖka açıklamaya gerek kalmaz. Ancak, bu bir sanat yapıtı incelemeyse, bir baŖka deyiŖle inceleme süreceyse, o zaman öğrencinin "Niçin?" sorusunun yanıtını da vermesi gerekir. Bundan sonra sıra ile yapıt inceleme sürecine girilir.

1. Betimleme ya da Duyusal Boyut:

Betimlemede ilk koşul, yapıta uzun süre ve dikkatli bakmaktır. Yapıt daha önce görülmüş olsa bile bu bakış ilk kez görüyormuşçasına dikkatli olmalıdır (Artut,2002).

Daha sonra öğrenci "Ne görüyorsun, anlatır mısın?". "Yapıt hakkında genel izlenimin nedir?" sorularına yanıtlar verme yönünde uyarılır. Öğrenciler önce yapıtı betimlerler. Bu yapıtta ilk göze çarpan ev, ağaç, kuş. insan ya da soyut biçimlerdir. Bunların sayıları, duruş ve oturuşları, giyimleri vs. bu tür konu açıklaması içinde yer alır.

Daha sonra yapıtın tasarım elemanlarının betimlenmesine sıra gelir. Burada sanatın kendine özgü diline gerek vardır (Alakuş,2004:213-218). Renk, çizgi, doku, form. Gibi elemanların resimdeki dağılımları yoğunluk dereceleri ve özellikleri bu dille açıklanır. Sanatın özel dilinin yanında kimi betimleme sözcükleri sıfat olarak kullanılır. Bunlar, akıcı, kitlesel, ince, zengin, zarif, coşkun, engin, hareketli ... gibi sözcüklerdir. Bu sıfatlarla birlikte yapıtın gerçekleri yanında niteliksel durumlarına da girilir. Örneğin, "İnsanlar rahat, sakin ama uyanık görülmektedirler" gibi.

2. Çözümleme ya da Biçimsel (Formal) Boyut:

Çözümleme betimlemenin bir devamı gibi eleştiride yer alır. Burada, renk, çizgi,form, doku gibi biçimsel elemanların birbirleriyle ilişkisi gözlemlenir. Bu elemanların hangi estetik ilkelere göre düzenlenmiş oldukları araştırılır (Artut,2002). Bu konuda görüş bildirilir. Bunlar; tekrarlar ve ritm, denge, hareketin yönü, çeşitlilik ve renk uyumu ... v.b. gibi durumlarla ilgili görüşlerdir.

Çözümleme içinde yer alan konuların hepsini öğrencinin sıra ile bilip söylemesi beklenemez. Öğretmen bu bilgilerle ilgili doğru yanıtları alabilmek için öğrenciye soru yönelir.

Bu sorular

- Sanatçı hangi rengi, nasıl kullanmıştır?
- Resimde hangi şekilleri ne konumda görüyorsunuz?
- Hiç böyle çizilmiş ağaç gördünüz mü?
- Bu resimde hangi tür çizgiler kullanılmış?
- Bu resim size "gerçek" gibi görünüyor mu? ... benzeri sorulardır.

Ancak, her bölümde de tekrarlanabilecek olan bu ve benzeri sorular gelişi güzel seçilmiş sorular değildir. Bunlar, incelenecek yapıtın seçilme amacına göre saptanmış kimi anahtar sözcüklerin açıklanmasına yönelik sorulardır. Örneğin: Van Gogh'un "Selvi ağaçları" tablosu incelenecekse anahtar sözcükler, çizgi, hareket, anlatımsallık ve ritm olabilir (Kırışlıoğlu,2002).

Ya da Delauney'in "Laon Kuleleri" tablosu incelenecekse anahtar sözcükler; soğuk renkler, kübizm, geometrik form ve ruhsal durum ... gibi sözcüklerdir.

Bu aşamada izlenecek en sağlıklı yol öğrencinin dikkatin) yapıtta başat olan değerlerin bütününe çekmektir. Sanatsal değerlerin öğrenilmesi her ne kadar ussal bir çaba gerektirse de bunun sezgisel ve pratik bir yöntemle de öğrenildiği unutulmamalıdır. Bu yöntem; yapıt üzerinde ince kağıtlarla çizimler yapmayı, gerekiyorsa kopya yoluyla etüdlere yapmayı içerir. Bu konuda kıyaslamalar, kimi sanatçıların benzer sorunlara farklı yaklaşımlarını incelemek için yapılır. Kıyaslama için seçilen örnekler aynı çağa ait sanatçıların yapıtları olabileceği gibi ayrı çağlara ait de olabilir.

Çözümlemede de, betimlemede olduğu gibi eleştirinin kendine özgü dili kullanılır. Örneğin; "yapıtın genel havası ağır bir keder ifade ediyor" gibi sıfatlar kullanılabilir.

Betimleme ve çözümleme sanat yapıtı incelemede yaratıcı bir etkinliktir. Derinlerdeki, oldukça kapalı ilişkileri, değerleri bulup çıkarmayı gerektirir (Alakuş,2004:217).

3. Yorum:

Betimleme ve çözümleme yapıtı inceleyen yorumu götürür. Yorum, sanat yapıtı incelemenin en önemli bölümüdür. Yapıtın konusu ve biçimsel değerlerin çözümlenmesi son yargıya giden yolu açar. Burada önemli olan elde edilen bilgilerin temelde ana duygunun ve iletinin açıklanmasını kolaylaştırıcı bir işlev taşımasıdır. Daha önce kullanılan dil burada şiirsel bir dile dönüşür.

Öğrencinin yorumunu kolaylaştırmak için öğretmen şu soruları sorar: "Sanat yapıtı sana ne söylüyor", "Sanat yapıtında ima edilen anlam nedir?". "Sanatçının vermek istediği ileti sizce nedir?", Ya da "Bu yapıtta ne anlatılmak isteniyor?" ... gibi.

İlk basamaklardaki eleştiride yorum çok yalın olabilir. Örneğin; "Sanırım düzgün, yumuşak formlar, parlak renkler, yüzlerdeki anlam nedeniyle resimdeki insanlar zarif, mutlu ve önemli görünmektedirler" gibi. Daha ileriki yıllarda yorumlar daha gelişmiş, daha arı ve daha öznel olur.

Yorumlar, derinlikli, ilginç, bilgilendirici, mantıklı ve elbette yerinde olmalıdır Sanatçının anlatmak istedikleri, iletiyi yorum içinde yer alır (Alakuş, 2004:218). Buna yapıtın içeriği de denir. Yapıtın içeriğinin algılanması ussal, duyuşsal bir çaba gerektirir. Eğer bu yorum başarı ile biterse sonuç çok sevindirici olur. Kagan bu sevinç, için "Bir yapıtı anlamının bir bilinmeyi çözümlenmenin, yapıtın bilgice ve değerce belirlenmiş olan yönünün sanki yeniden yaratılmasının sevindirici" der (Kagan,1982).

4. Değerlendirme-Estetik Yargı:

Burada yapıtın genel değerlendirmesi yapılır. Değerlendirmede önemli olan "hoşlanmanın" ya da "hoşlanmamanın" ötesindeki öğrencinin yargılarının yer almasıdır. Eleştiri bu aşamada yapıtların yer aldığı kimi kategorilere göre yapılır. Burada kimi yansıtmacı, kimi biçimci, kimi dışavurumcu ve kimi de duygusal boyuttaki yapıtlara özel ölçütlerle yaklaşmak gerekir (Alakuş,2004:218-219). Öğretmen öğrencisine yapıtın hangi tür ölçütle değerlendirmesi gerektiğini öğretir. Öğrenci yapıt incelemenin başından beri eğer doğru yönlendirilirse, sonuçta uygun eleştiri kuramını bulup değerlendirmeye ulaşabilir.

Sonuç olarak; öğrenciler bu öğrendikleri yapıt inceleme yöntemim hem kendi yapıtlarına, hem arkadaşlarının yapıtlarına uygulayabilirler. Sözel eleştirileri yazıya dökmek, sanat yapıtı incelemenin bir başka boyutunu oluşturur. Böylece öğrenci eleştirel yeteneğini yazıya dökerek çalışmanın gereğini yerine getirmiş olur.

Uygulama ve Sanat Tarihi ile Kaynaştırılmış Yapıt inceleme

Sanat yapıtı inceleme sanat dersinin bir bileşeni olarak kimi zaman ayrı ders saatlerinde kimi zaman da öteki alanlarla kaynaştırılmış biçimde öğretilir (Kırışlıoğlu,2002). Kaynaştırılmış programda; sanat tarihi, uygulama, eleştiri ve estetik bir amaca yönelik olarak çalışmaların bütünü içinde yer alır. Örneğin, sanat tarihinde "izlenimcilik sonrası" işlenirken öğrencilerin dikkatleri Van Gogh'un resimlerine çevrilir. Avrupa'nın hızla endüstrileşmesi sırasında sanatçının Fransa'nın "Arles" bölgesinde doğaya karşı duyarlılığını gösteren resimleri ele alınabilir. Van Gogh'un resimleri yukarıdaki belirtilen bölümlerle incelenir. Bu arada Van Gogh'un kardeşi Theo'ya o yapıtı hakkında yazdığı mektuplar okunur. Daha sonra uygulamada bu yapıtın bir kopyası öğrencilere yaptırılır. Sanatçının resim tekniğini, fırça kullanımını, renk kalitesini öğrenci yaparak öğrenir. Bu öğretici kopyada sanatçının özel tekniği kullanıldığı gibi, başka teknikler de kullanılabilir. Örneğin, kolaj bir değişik teknik olarak öğrenciye ayrıca yaratma ve yorum olanağı sağlar. Son değerlendirmede öğretimin estetik boyutu üzerinde durulur. Böylece öğrenme bir bütünlük içinde tamamlanır.

5.4.3. Sanat Tarihi Öğretimi

Sanatçı yapıtını oluştururken, us, duygular, sezgi, bedensel katılım bu çalışmada yer alır. Bu yaratıcı süreç sonunda ortaya çıkan değerli bir üründür. Tıpkı bilimin kendinden önceki araştırmalara ve buluşlara dayanması gibi sanatta da yapıt kendinden önceki yapıtlardan izler

taşır. Bu özelliği ile kendinden sonraki yapıtlara da kaynaklık eder. Böylece sanat geçmişten günümüze tarihsel süreç içinde değişerek ulaşır (Kırışlıoğlu,2002). Öğretmenler sanat yapıtlarını yer ve zaman ilişkileri içinde sanatta öğretimin bir parçası olarak öğretirler.

Sanat Tarihi öğretimi okul düzeyinde alışılmıştan biraz farklı biçimde yapılır. Sanat tarihi öğretmenin amacı ne kuru bir uygarlık tarihi öğretmek ne de kronolojik bir sıralama içinde sanatın tarih ine yaklaşmaktır. Amaç, öğrenciye yaşayan, canlı bir sanat tarihi bilinci kazandırmaktır. Böyle bir sanat tarihi öğretimi; sanatı tanımak, öğrenmek ve seçmek için bir birikim sağlayacağı gibi öğrencilere yeni biçimler yaratmada da temel oluşturacaktır.

Okullarımızda bugün okutulmakta olan sanat tarihi içerik ve yöntem olarak yukarıda belirlenen amacı gerçekleştirmekten uzaktır. Çoğu kez Mısır, Mezopotamya uygarlıkları ile başlayan sanat tarihi öğretimi yakın çağa ve çağdaşa bir türlü ulaşamaz.

Bir başka yönden sanat tarihi öğretimi, ülkemizde genelde uygarlık tarihi kapsamı içinde düşünülür. Öğretim süresinin kısalığı da görsel sanatlara ve çağdaşa eğilmeyi engeller. Sanat tarihi öğretiminde yakın çevre ilkesi hemen hiç uygulanmaz. Müzeye gitme, müzedeki yapıtları yerinde görme alışkanlığından yoksun kalan öğrenciler bu bağlamda gerçek yapıt görmekten de uzak kalırlar. Böylece sanat tarihi yalnız okuma, tekrarlama, yazma yönteminin kuruluşu içinde sürer. Bu nedenle de öğrencide beklenen ilgi uyanmaz.

Sanat Tarih Öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin açıklamalar şöyle sıralanabilir:

1. Sanat tarihi öğretiminde yakın çevre ve yakın çağ ilkesi uygulanmalıdır. Bu ilkenin uygulanmasında üç yarar vardır; Birincisi. Yakın çevre, ilgiyi sürekli canlı tutar, ikicisi. gerçek yapıtların çevrede bulunmasıyla bu kültürel varlıkların tarihsel ve sanatsal değerlerin! öğrenci daha somut olarak kavrar, üçüncüsü, geçmişin nesnel olarak öğretimiyle sanat yapıtı inceleme birleşerek sanat tarihi kuruluştan kurtulmuş olur. Sonia Rouve: "Ölü geçmişin bugünden kaynaklanan ilgi ve çağdaşla olan bağ ile canlanabileceğini" söyler. Ancak bu ilginin gelişigüzel kurulamayacağını, esas alınan öğrenci ilgisinin iyi uygulanan bir yöntemle sanat tarihi öğretiminde yararlı olabileceğini belirtir (Kırışlıoğlu,2002).

Yakın çevrede bulunan yapıtlardan hareket edilerek öğrenilen bir sanat tarihi aynı zamanda öğrenciye sanatta sürekliliğin bir gelişme değil bir değişme olduğunu da kavratacaktır.

2. Sanat tarihi öğretiminde öğrenci aktif bir rol almalıdır. Bu canlılık zaman zaman kıyaslamaların, benzetmelerin ve zıtlıkların ortaya çıkarılmasıyla sağlanabilir. Örneğin; İngiliz yontucu H. Moor anlatılırken Meksika sanatına ya da Rönesans ustalarına örneklerle dönülebilir.

3. Sanat tarihi öğretimi, sanat yapıtı inceleme ile yeri geldiğinde birlikte yürütülmelidir. Böylece sanat tarihi salt bilgi yükü olmaktan çıkıp öğrencilerin bütün duyu, algı, yorum ve çözümlenmeleriyle katıldıkları bir uygulamalı çalışma alanı olmalıdır.

4. Sanat tarihi dersinin dili yalın ve öğrencinin anlayacağı bir biçimde olmalıdır. Ancak, bu hiçbir zaman konunun yüzeyselleştirileceği anlamına gelmemelidir.

Sonuç olarak; sanat tarihi, okullarımızda daha çağdaş ve yeni bir anlayışla ele alınmalıdır. Sanat tarihi kitaplarda hangi sıralama içinde olursa olsun, öğretmen yakın çevredeki yapıtlarla ilişki kurarak dersine canlılık kazandırmalıdır. Bu çalışmalar içinde çağdaş sanat hiç ihmal edilmemelidir.

5.4.4. Estetik Öğretimi

Estetik bir güzellik bilimidir, sanatı sorgular. Estetik, "Sanat nedir?", "Sanat yapıtı neye denir?", "Doğa ile sanat arasındaki ilişki ve ayrılık nedir?", "Güzel ve güzellik nedir?", "Estetik kuramlar nelerdir?" ve "Sanat dünyası nedir?" gibi sorulara yanıtlar arar. Sanatçı yapıtını oluştururken düşüncelerini, imgelerini, duygularını anlatmak için bir bütünlük yaratırken kaygısı güzelliktir(Kırışlıoğlu). Salt sanatçılar değil, izleyiciler ve estetikçiler de bir yapıtta güzeli ararlar.

Avşar Timuçin şöyle der; "güzelin gerçek yaratıcısı sanatçıdır, bu durum estetikçinin ve izleyicinin önemini azaltmaz. Estetiği sanatçı yaratır, bizi estetiğin bilgisine, sanatçının yarattığı yapıtın özünü ya da oluşum koşullarıyla ilgili bilgiye estetikçi ulaştırır" (Timuçin,1993).

Estetik öğretiminin amacı çocuğun ve gencin sanat üzerine konuşmasını sağlamaktır. Sanat yapıtlarının farklı estetik kuramlara göre değerlendirilmesi de estetik öğretimi kapsamı içinde yer alır.

Okullarda estetiğin konuları yalnız sanat yapıtları ile sınırlı tutulmaz, çevre, doğa, insanın günlük yaşamına girmiş her nesne güzellik yönünden tartışılır.

Günlük yaşam söz konusu olduğunda estetik deneyim gündeme gelir.

Estetik deneyim doğrudan yarara yönelik pratik deneyimlerden ayrılır. Estetik deneyimde güzellik kişiyi etkisi altına alır.

Estetik deneyim tıpkı sanatsal deneyim gibi belirli duygusal, duygusal ve ussal birikim ve çaba gerektirir. Bu birikim ve bilgi estetik deneyimi sıradan olmaktan çıkarır. Sonuçta nesnenin estetik boyutu kişiyi sarar.

Okullarda çocuklara verilmek istenen estetik eğitimin amacı, onlara önce estetik deneyimi yaşatmak, sonra bunu düşünsel boyuta taşıyarak kendilerine güzellik adına birikim sağlamaktır.

Estetik öğretiminde kullanılan dil çok önemlidir.

Çocuğun anlayacağı bir dil öğretimi kolaylaştırıcaktır. Örneğin, estetik kuramlardan "yansıtmacı kuram" açıklanırken, çocuğa; "fotoğraf gibi mi?", ya da "tanıdığın bir şeye benziyor mu?" gibi sorular yöneltilebilir.

Estetik tartışmada seçilen örnekler de çok önemlidir. Doğal, yapay tartışmasında plastik çiçekle, doğal çiçek karşılaştırılabilir.

Sanat nesnesi, doğal nesne, taklit ... gibi konular tartışılırken sınıfa örneklerin getirilmesi konuyu somutlaştırır ve öğretimi kolaylaştırır.

Sanatçının, seyircinin, estetikçinin işlevleri tartışılırken konu oyunlaştırılarak öğretilir. Güzelin bir değer yargısı olarak düşünülmesinde kişisel kanıların belirtilmesi bir oyunla kavratılabilir.

Sanat öğrenmek demek sanatın temel ilkelerini kavramak, bu yolla yeni bilgi ve deneyimlere hazır olmak demektir. Bu da ancak sanatı yaratıcı bir etkinlik olarak üretmek, izleyici olarak eleştirerek ve kültürel boyutta sanat tarihini öğrenerek, estetik boyutta sanata ilişkin sorular sorup yanıtların arayarak gerçekleşir. Bu dört alan birbirleriyle bağımlı olarak okul programlarında yer almalıdır. Yoksa süregeldiği biçimde bu alanların yalnız biri sanatın öğretiminde yetersiz kalır.

5.5. Disipline Dayalı Sanat Eğitiminin Çoklu Zeka Alanları İle İlişkilendirilmesi

Sanat eğitiminde çağdaş yaklaşımlar, sanatın çok yönlü öğretilmesini gerektirir. Görsel algının geliştirilmesi, bir sanat yapıtını tamamiyle anlayabilme, sanat yapıtının kültürel ve tarihsel boyutu ve sanatın üretici yaratıcı yanını anlama, çağdaş sanat eğitiminin amaçlarından olmalıdır. Bu amaçlar sanat eğitiminin içeriğinin oluşturulmasına da rehberlik eder. Çağdaş sanat eğitimi yaklaşımları sanat eğitimcileri ve öğretmenlerinin kapsamlı ve çok yönlü yetiştirilmelerini gerektirmektedir.

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ve Öğretmen Eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarla resim ve sanat öğretmenliği lisans programları, çağdaş bir sanat eğitimi anlayışı olan disipline dayalı (disiplin temelli) sanat eğitimi kapsamında düzenlenmiştir. Disiplin temelli sanat eğitimi sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik, uygulamalı çalışmalar olarak en az dört sanat disiplini kullanılarak öğrenilebileceğini vurgular. Bu yaklaşımda sanat yapıtının bu dört sanat disipliniyle birlikte öğretilmesi temeldir.

Bu eğitim programının başarıya ulaşması onu uygulayanlara bağlıdır. Sanat öğretmeni eğitimcilerinin çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarında başarılı olabilmesi için bu yaklaşımlara karşı ilgili ve yaklaşım kapsamındaki yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır (Artut,2002).

Bunlarla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılından itibaren İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında ders planlarının çoklu zeka kuramı esaslarına dayanarak yapılmasını ve derslerin bu esaslara göre işlenmesini uygulamaya almıştır. Sanat eğitimi derslerinin de (resim, yerel el sanatları, sanat tarihi, iş eğitimi) dört sanat disiplini (sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik, uygulamalı çalışmalar) ve çoklu zeka uygulamalarının bir arada kullanılmasıyla sanat eğitiminde istenilen hedeflenen bilgi ve beceriye ulaşılabilecektir.

Çoklu zeka teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Dolayısıyla, öğretmenler, öğrencilerin çoklu zeka alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek her öğrencinin her zeka alanında kendisine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımalıdır. Diğer bir deyişle, çoklu zeka teorisine göre, her öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok ciddi olarak ele alması gerekmektedir. Bu nedenle, çoklu zeka teorisi, bütün öğretmenlerin öğretmen-merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci-merkezli bir öğretim anlayışına dayanan bir dizi değişimin gerçekleştirmelerini öngörmektedir.

Eğitimin nasıl olacağı konusunda kesin bir görüşe varmadan önce, nasıl bir insan yetiştirmek istediğimiz konusuna açıklık getirmeliyiz. Gerçekten de bir programın başarısı için ilkin sonuç ya da sonuçların net olarak belirlenmesi gerekir. Ve amaçlanan sonuca ulaşmak için yaşanılacak süreçteki öğretim yöntemlerinin saptanıp, uygulanmasıyla mümkün olur. Amacı belirlemek için günümüzde eğitim alanında yapılan çalışmaları ve sanatın geldiği aşamayı göz önünde tutmak gerekmektedir. Sanat açısından baktığımızda ise sanatın, toplumsal gelişmeye ve toplumsal yaşamın yapısına doğrudan bağımlı olduğunu görüyoruz. Bu da denemeyi denemek, geleneksel malzemelerin dışına çıkmak, disiplinlerarası ilişkileri kullanmaktır.

5.6. Sanat Eğitiminde Dört Temel Disiplin ve Çoklu Zeka Kuramı

Eğitim-öğretim programlarında disiplinlerarası geçişlerin hızlanması öğretim araçlarının zenginleştirilmesi ile öğrenme ortamları farklı kişisel özellikler gösteren öğrenciler için zevkli ve eğlenceli hale gelirken öğrenme oranı da yükseltilebilir, eğitim öğretimin etkinliği artırılabilir. Her bir zeka kendine özgü eğitim ve öğretim araçlarına, tekniklerine sahiptir. Eğitim ve öğretim

programlarının oluşturulmasında ve zenginleştirilmesinde çoklu zeka alanlarının her birinin kendine özgü teknikleri kullanılabilir. Zamanla geleneksel ve öğretmen merkezli yöntemlerin yerini öğrenci merkezli sanat eğitimi yöntemleri almıştır (Paykoç,Baykal, 2000:102,103).

Sınıf ortamında herhangi bir öğrenme modelini uygulamadan önce, eğitimciler ve yetişkin öğrenciler olarak önce kendimize bu modeli uygulamalıyız. Çoklu zeka kuramını uygulamada en önemli basamak kendi çoklu zekamızın doğasını ve niteliğini belirlemek ve yaşamımızla beraber onu geliştirmenin yolunu aramaktır. Bunu yapmaya başladığımızda bu sekiz zeka bakımından farklı rollerdeki yeterliliğimiz ve de yetersizliğimizi bir eğitici olarak görebilmeliyiz. Bireylerin çoklu zekasını geliştirebilmek kolay bir durum değildir. Hiç bir test doğru olarak bireyin zekalarının doğasını ya da niteliğini belirlemeye yeterli olamaz. Standartlaştırılmış olan testler sadece becerilerin toplamının küçük bir bölümünü ölçer. Zekaların değerlendirilmesinde en iyi rol bir çok işin, etkinliğin ve deneyimlerin her bir zeka ile işbirliği içinde olması ile ortaya konulandır.

Çoklu zeka teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Dolayısıyla, öğretmenler, öğrencilerin çoklu zeka alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek her öğrencinin her zeka alanında kendisine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanınmalıdır (Yavuz,2005:26). Diğer bir deyişle, çoklu zeka teorisine göre, her öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok ciddi olarak ele alması gerekmektedir. Bu nedenle, çoklu zeka teorisi, bütün öğretmenlerin öğretmen-merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci-merkezli bir öğretim anlayışına dayanan bir dizi değişimin gerçekleştirmelerini öngörmektedir. Çoklu zeka teorisi, eğitimcilerin herhangi bir beceriyi, konuyu, temayı veya öğretim amacını en az sekiz yol geliştirerek ele alabilecekleri kuramsal bir çerçeve sunar. Bu öğretim anlayışının geliştirilmesinde izlenebilecek en iyi yol, öğretilecek konunun veya içeriğin bir zeka alanından diğer bir zeka alanına nasıl uygun bir şekilde çevrilebileceğini düşündürmektir (Demirel,2000).

Disipline dayalı sanat eğitiminde de çoklu zeka kuramına göre bir öğretim modeli uygulamadan önce eğitimciler olarak önce disipline dayalı sanat eğitimi ile çoklu zeka kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olunmalı ve bu model uygulanmalıdır. Bunu yapıldığında disiplin temelli sanat eğitimi ve sekiz zeka açısından yeterlilik ve de yetersizlikleri eğitimciler görebilirler.

Disiplin temelli sanat eğitiminde çoklu zeka kuramı dayalı olarak hazırlanacak bir ders planı hazırlama sürecinde gerçekleştirilebilecek etkinlikler şunlar olmalıdır (Kırışlıoğlu,2002);

1. Aşama : Bir sanat eğitimi konusu veya amacı belirlenmeli,

2. Aşama : Belirlenen sanat eğitimi konusunun işlenmesinde kullanılacak öğretim materyallerine, tekniklerine ilişkin yapılabilecekler düşünülmeli. Bu materyal ve tekniklerin hangi zeka alanlarında kullanılabilceği düşünülmeli,

3. Aşama : Sanat eğitimi konusu veya amacıyla ilgili olarak dört temel sanat disiplinine (sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik, uygulamalı çalışmalar) göre yapılabilecek çalışmalar çıkarılarak bunlara çoklu zeka alanlarına ait yönlendirici sorular çıkarılmalıdır. Bunu yaparken kullanılacak araç-gereçlerde göz önünde bulundurulmalıdır,

4. Aşama: Her zeka alanı için sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik, uygulamalı çalışmalara ilişkin öğretim yaklaşımlarını netleştirmek için sanat eğitimcileri ile belirlenen sanat eğitimi konusu hakkında beyin jimnastiği yapılarak bu fikirler tespit edilmeli,

5. Aşama: Tespit edilen fikirlerden, materyallerden sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik, uygulamalı çalışmalar göre sınıfta işlenebilecek en uygun olanları seçilmeli,

6. Aşama: Sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik, uygulamalı çalışmalar ve seçilen fikirlerle materyallerin kullanılacağı belirlenmiş sanat eğitimi konusunda bir ders ve ünite planı geliştirilmeli,

7. Aşama: Hazırlanan ders ve ünite planı sınıfta uygulanmalıdır.

Çoklu zeka kuramına göre belirlenen bir ders konusu üzerine sanat eğitimi derslerini planlarken zeka alanlarına göre planlama sorularının tespit edilmesi için şu sorular sorulabilir:

1. Bedensel/Kinestetik: Vücutu, organları veya el becerilerini kullanmayı gerektiren sanat eğitimi çalışmalarını nasıl geliştirilebilir?

2. Sözel/Dilsel: Konuşma ve yazı dilindeki kelimeleri, sanat eğitimi kavram ve sözcüklerini nasıl ve hangi etkinliklerle kullanılabilir?

3. Görsel/Uzamsal: Sanat eğitimi dersinde görsel araçları, resimleri şekilleri, renkleri, biçim ve formları, diyagramları, zihin haritalarını nasıl kullanılabilir?

4. Matematiksel/Mantıksal: Sayılardan, hesaplamalardan, karşılaştırmalardan, sınıflandırmalardan, mantıksal analizlerden ve eleştirel düşünmeden sanat eğitiminde nasıl faydalanabilir?

5. Müziksel/Ritmik: Müziği, ritmi, melodiyi çevredeki sesleri sanat eğitimi derslerini destekleyici olarak nasıl kullanılabilir?

6. Kişilerarası: Sanat eğitimi derslerinde öğrencileri paylaşmaya, işbirliği içerisinde çalışmaya, birbirlerinden öğrenirken yardımlaşmalarını sağlayacak etkinliklere nasıl yönlendirilebilir?

7. İçsel: Öğrencilerin kişisel duygularını uyandırmak, kendilerini tanımalarını sağlamak için neler yapılabilir?

8. Doğacı zeka: Doğayı, canlı ve cansız varlıkları ve çevre bilincini sanat eğitimi derslerine nasıl katılabilir?

Buna ek olarak, geleneksel yapıdaki öğrenme anlayışı, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini şu şekilde etkileyebilir: "Öğrenme, birbirinden ayrı parçalar olarak oluşur," matematik parçası, sosyal bilgiler parçası ve sanat eğitimi parçası gibi. Öte yandan, çoklu zeka teorisi, öğrenmeyi daha anlamlı kılmak için ders planları hazırlanırken "tematik" bir yaklaşımın izlenmesi gerektiğini vurgular. Öğretimde tematik yaklaşım, sınıfta ele alınacak konuyla ilgili çeşitli öğrenme etkinliklerinin disiplinlerarası bir anlayışla planlanmasını ve uygulanmasını gerektirir. Bu sayede öğrenciler, bir alanda öğrendiklerini diğer alanlarla ilişkilendirerek bütüncül bir görüş elde ederler. Çünkü, "tema" birden çok disiplin arasındaki geleneksel sınırları ortadan kaldırır, çeşitli disiplinlere ilişkin dış dünyada bir arada bulunan bütün bilgileri ve becerileri birbiriyle ilişkilendirir ve öğrencilerin kendi zeka alanlarını pratik bir biçimde kullanmalarına fırsat tanır (Yavuz,2005:27).

Sanat eğitiminde de disiplin temelli eğitim çoklu zeka kuramı gibi çağdaş eğitim ve öğretim sistemleri ile birleştirilirse öğrenciler; algısal yetilerini geliştirmeleri, düşüncelerin görsel biçimlere dönüştürmeleri, sanatın dilini öğrenmeleri, kültürlerle sanat yapıtı arasındaki ilişkileri anlamak gibi sanat eğitiminin hedefleri olan davranışları daha kolay ve rahat bir şekilde anlayacaklardır.

Çoklu zeka alanlarından sanat eğitimi ile en çok ilişkisi olduğu görülen temelinin görme duyusu ve buna bağlı olarak şekiller tasarlama ve zihinde resimler yaratma yeteneğinin oluşturduğu görsel ve uzamsal zekadır. Sanat eğitimi ve görsel algı ilişkisi açısından bakıldığında daha etkili olsa da diğer zeka alanları da sanat eğitiminde kullanılmalıdır. Çünkü görsel çalışmalar daha çok beynin sağ yarım küresini çalıştırır ve geliştirir. Diğer zeka alanlarının da kullanılması ile gerçekleştirilen sanat eğitimi çalışmalarıyla hem beynin iki yarım küresi kullanılır hem de diğer zeka alanları da gelişimi sağlanır. Bu sayede çok yönlü bir öğrenme gerçekleşmiş olur.

BÖLÜM VI

SANAT EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

6.1. Disiplinlerarası-Tematik Sanat Eğitimi Yaklaşımları

Tarih boyunca sanat, gelişen bilimsel keşifler ve sosyal endişelerle uyum içinde gelişti. II. Dünya Savaşından sonra, bilgi disiplinleri giderek uzmanlaşmaya başladığı için, modern sanat kendini, önceki sanat stillerinden ayırmış göründü. Bugün postmodern sanat içinde, kişisel toplumsal, kültürel, tarihsel ve bilimsel olayların güçlü disiplinlerarası bağlantılarını görülebilir.

Ackerman Perkins eğitim programını, "-program" ve "meta-program" olmak üzere iki düzeyde kavramsallaştırmaktadır. Ona göre 'program', "her öğrencinin edinmesinin gerekli olduğu düşünülen bu dünyaya ilişkin bilgi ya da disiplin alanı bilgisi niteliğindeki bağımsız içerik ve kavramları içermektedir". 'Meta-Program' ise 'öğrencilerin program içeriğini elde etme ve sembolleştirme, diğerleri ile ilişkilendirme ve değiştirme (yeni bir şeyler üretme), uygulama ve inşa etmesini kapsayan bağımsız düşünme ve öğrenme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olma konusundaki değerlerin temelleri üzerine kurulan öğrenme beceri ve stratejilerinin tematik temelli disiplinlerarası grubudur" (Ackerman,1989).

Disiplinlerarası eğitimde yenileştirilmiş bir ilgiye mecbur kalma nedenleri; evrenselleşme, postmodernizm ve çeşitli eğitimsel öncelikleri içerir. Evrensel bir perspektiften dünya, daha birbirine bağımlı hale geliyor. Ekonomi, teknoloji ve dünya nüfusu genişlediği için, çok disiplinli çözümler gerektiren problemler yaratılıyor.

Her disiplin içinde artan uzmanlaşma ve bilginin olağanlaşması, disiplinlerarası bir eğitimsel bakış açısı ihtiyacını ortaya çıkardı. Goals 2000 (Goals 2000,1994) ve Ulusal Sanat Eğitimi Standartları (CNAEA,1994) gibi yeni eğitimsel güçler disiplinlerarası unsurları kapsar. Jacobs, Beane ve Panaritis gibi eğitimciler disiplinlerarası okul programlarının tasarımı ve yerine getirilmesinde, oluşumların sunulmasında ek destek verdiler.

Disiplinlerarası öğretim düşüncesi bazen maalesef, potansiyel problem olmaktadır. Çoğu sanat öğretmeni kendi kendilerine şu soruyu soruyorlar: Nedir disiplinlerarası sanat eğitimi? Disiplinlerarası bir tarzda öğrenmek ve öğretmek için hangi yeni deneyimlere ihtiyacımız olacak? Disiplinlerarası eğitim disiplin merkezli eğitimden nasıl ayrılır? Eğer sanat zaten disiplinlerarası bir konuya, ben neden öğretimimin herhangi bir şeyini değiştireyim? Disiplinlerarası öğretim,

ciddi bir sanat çalışması ya da her birbiriyle ilişkili konunun etkisi azaltılmış versiyonunda sonuç verir mi? Bunlar ve diğer sorular düşünölmeye değer, disiplinlerarası sanat eğitime göre her basit yaklaşımın önce tamamen biri benimsenir.¹

Bazı öğretmenler disiplinlerarası derslerde tecrübe edinmelerine rağmen, bugünkü öğretim uygulamalarıyla kendilerini daha rahat hissediyorlar. Tarihsel bir perspektiften disiplinlerarası eğitime daha yakından bir göz attıracak ve gelecek için rehber yollar sunacak bu çalışmanın amacı budur. Arkasından özetle, sanat öğretmenleri bugünkü ve gelecek disiplinlerarası programları ve projeleri tasarlayıp yerine getirdiklerinde daha iyi bilgileneceklerdir. Brent Wilson tarafından, disiplinlerarası eğitimin "bağlantılar kurmak" olarak tanımlanabileceğini söyleyen temel bir tanımlama ortaya kondu. Yüzeyde, Wilson'ın tanımı etkileyici ve özgürlükçü görünmektedir, buna rağmen, , bazı öğretmenler üzerinde tereddüde ve karışıklığa yol açtığı için, bağlantılar çeşitli kişiler tarafından bir takım faktörler doğrultusunda kurulabilir. Bu bağlamda bazı eğitimciler, her disiplinin kendine özgü konu alanlarının ortak ilgilerini saptayarak ve "disiplinlerarası - tematik ünite" gibi birleştirici programlar üzerine araştırmalar yaparak "işbirliği", "grup çalışması" yöntemleri ile bu düşüncelerini bütünlüştürerek genişletmişlerdir (Dobbs,1998:109-112).

Ravitch ve Finn'e göre disiplinlerarası - tematik öğretim yaklaşımı öğrencilere sıradan olan konular ile ilgili klasikler yapma imkanı vermektedir. Onlar daha geniş kapsamlı yaklaşımla "Tarih" ve "Güzel Sanatlar" a ilişkin klasiklerin disiplinlerarası öğretimini önermektedirler. Bu yolla güzel sanatlar ve klasikler yalnızca kendi özel değerleri için öğretilmekle kalmayacak öğrencilerin uygun tarihsel temalar ile yerinde ilişkilendirmeler ve karşılaştırmalar yapması sağlanacaktır (Fowler ve McMullan,1991:111). Charles Fowler ise temel kültürel miras ve değerlerimizi çocuklarımıza aktarabilmek için güzel sanatlar öğretiminin önemini delillerle kanıtlamaktadır. Ayrıca bazı eğitimciler tematik, bütünlüştürücü ve disiplinlerarası öğretim stratejilerinin temel amacının daha yüksek düzey yetenekleri geliştirme olduğunu savunmaktadırlar.

Bir çok okulda "Matematik", "Fen Bilgisi" ve "Yabancı Dil" gibi birbirinden ayrı bağımsız birer bütün olarak tanımlanan derslerin öğretildiği görölmektedir. Oysa farklı alanlara ilişkin eğitim konu ve faaliyetlerinin birbirleriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesiyle ve çocukların etkin olarak deneyimlerin içinde yer almasıyla daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşeceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğrencilerin problem çözme becerilerine olan ilgilerini artırmayı ve daha işlevsel hale getirmeyi hedefleyen eğitimciler ile disiplinlerarası - tematik yaklaşıma olan ilgi her geçen gün daha da artmaktadır (İşler,2004:43-53). Bu yeni yaklaşımda

¹ www.findarticles.com/p/articels/mi_qa3772/is_199807/ai_n8792430/pg_3. Çeviren: Berna Coşkun Onan

seçilen temalar gerek öğretmen gerekse öğrenciyi kendilerini çevreleyen dünyaya yeni ve farklı yollardan bakmaya teşvik etmektedir. Ayrıca Bloom özel disiplinlerin öğretilmesinin gerekli olduğu kadar farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği bir öğrenme ortamının yaratılarak öğrencilerin okula olan ilgilerinin artırılmasının da gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda, anlamlı ve güncel konular ile ilgili bir programın gerekliliğine inanan bir çok eğitimcinin varlığı da söz konusudur (Fowler ve McMullan,1991:109-112).

Bilindiği gibi nitelikli bir eğitim için, farklı içerik, yetenek ve disiplinlerin bilgi esasına önem vermekle birlikte disiplinlerarası öğretime odaklanmayı sağlayan yüksek kalite ve iş birlikçi programa sahip olmak da gerekmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi özellikle "Sosyal Bilgiler" ve "Tarih" gibi farklı alanların tamamlayıcısı olma özelliği ile birlikte disiplinlerarası - tematik bir programı destekleyebilme ve yönlendirebilme özelliğine de sahiptir (Ulbricht,1998:16). Ayrıca nitelikli bir eğitim için farklı alanlardan düşünce ve kavramların birbirine bağlandığı bir programın hazırlanmasında "Sanat Eğitimi" birleştirici olma görevini üstlenebilir. Sanatların eğitim programlarına entegrasyonunun tarihsel panoramasını ortaya koyan J. Ulbricht'e göre disiplinlerarası-tematik yaklaşımdaki sanat eğitimi, anlamlı ve önemli temalar çerçevesinde düzenlenmelidir. Seçilen tema farklı disiplinlerden kavramları entegre eden geniş içerikli bir özellikte olup birbirinden ayrı gerçekleri tek bir bütün olarak biçimlendirebilmelidir. Ayrıca farklı bilgi parçalarını bütünleştirmeye hizmet etmekle birlikte anlamlı ya da amaçlı öğrenmeyi mümkün kılan iskelet yapıyı oluşturmalıdır. James Beane ise program temalarının (1) "kişisel ilgi ve merak" ya da (2) "daha geniş kapsamlı bir dünyadan" kaynaklanan konu ve problemler çerçevesinde tasarlanabileceğini ileri sürmektedir. Bu konuda sanatlar, insan yaşantısına ilişkin bir tema üzerine temellenen bir ünite çalışması oluşturmaya aracılık edebilmektedir. Özel ya da görsel kültürde ifade edilenler gibi daha kapsamlı bir dünyayı sınıfta sorgulayarak şüphesiz yerel toplumlara uygun, hatta ulusal ya da küresel olarak önemli konular ortaya çıkarmak mümkündür (Weisman ve Hanes,2002:170-178).

Tarih boyunca, disiplinlerarası eğitim birleştirilmiş, ilişkilendirilmiş ya da işbirlikçiliği içeren bir takım terimlerle tarif edildi. Aşağıdaki alt başlıklar, bu terminolojinin bölümlerini aydınlatmaya çalışacak.

6.2. Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşımın Sanat Eğitimine Entegrasyonu

Sanatları birkaç yoldan disiplinlerarası-tematik ünitelere entegre etmek mümkündür. Fogarty'e göre, bağlantılar bir yada daha fazla sürekli öğretim metotlarıyla kurulabilir; bir ders

bir sonrakiyle ilişkili olduğu için zaman doğrultusunda, disiplin içinde ardışık birleştirme, birkaç disiplini ardıllık, konusal karşılaştırma ve bağlantılar yolu ile eşleştirme, birlikte ve karşılıklı öğrenenler, ilgili kişisel deneyimleri ve derse bakış noktalarıyla katılırlar. Kişi, çocuk-, disiplin- ya da toplum merkezli bile olsa her eğitim programında disiplinlerarası eğitimin bir şeklini bulur.

Ancak Eleanor Weisman ve Jay Michael Hanes'in bu konuya ilişkin yaklaşımlarının oldukça sistematik olduğu söylenebilir. İşler'in incelemeleri sonucu Eleanor Weisman ve Jay Michael Hanes'e göre disiplinlerarası - tematik program planlamaya ilişkin üç farklı yaklaşım söz konusudur:

- a) "akademik konu ya da ders temelli yaklaşım",
- b) "konu ya da sanat kavramı temelli yaklaşım"
- c) "eleştirel düşünceye dönük sosyal konu temelli yaklaşımdır".

Her yaklaşım da görsel kültürü inceleme ve/ya da görsel araçlar ile yaratıcı ifadeler geliştirmeyi içermektedir (İşler,2004:43-53).

6.2.1. Konu temelli program yaklaşımı

Eleanor Weisman ve Jay Michael Hanes'e göre ilköğretim düzeyindeki konular için disiplinlerarası - tematik programda en çok kullanılan yaklaşım konu temelli olmaktadır. Ayrıca, seçilen temaların gerek yerel gerekse evrensel bağlamda olsun genellikle bilimsel bir konuya da sosyal içerikli bir araştırma konusu üzerine temellendiği görülmektedir. Eleanor Weisman ve Jay Michael Hanes yaptıkları araştırmada konu temelli yaklaşıma ilişkin örnekte coğrafi ve ekonomik olarak büyük ölçüde Atlantik Okyanusu'nun etkilerini yansıtan Maine bölgesi üzerine temellenecek biçimde "denizle yaşamak" başlıklı bir ünite geliştirmişlerdir. Aslında yalnızca bilimsel bir konu olarak ele alındığında deniz temasının insan yaşantısına ilişkin içeriği azaltıldığından, insan yaşantısının birer göstergesi olan resim, şiir ya da farklı sanatsal biçimlerde karşımıza çıkan çeşitli kültürel objelere yöneldiği görülmektedir. Bu nedenle Eleanor Weisman ve Jay Michael Hanes eserlerinde Maine'nin kayalık kıyılarından esinlenen Winslow Homer'in (1836 -1901) 1800'lerin sonlarındaki yaşam içeriğinin tarihi açıklamasını oluşturan ve balık endüstrisine bağlı bir insan kültürünü tanımlayan tarihî özellikteki çalışmaları üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Sözelimi, Homer'in "Babasını Bekleyen" resmindeki figürün bakış açısından mektup yazma denemeleri öğrencilere insan yaşantısının duygusal derinliğini yansıtan bir resmin mecazî yorumunu yapma imkanı vermiştir. Aynı biçimde, Homer'in "Sekiz Çan" adlı resmi için yapılan bir söyleşi deniz yaşamını elektronik çağdan önceki teknoloji ile anlayabilmeyi

sağlamıştır. Görüldüğü gibi bu tür çalışmalar öğrencilere sanatı tartışabilme ile birlikte estetik ve sanat eleştirisi bağlamında kültürel ve tarihsel anlamı keşfetme imkanı vermektedir(Weisman ve Hanes,2002:170-178). Ayrıca özellikle ilköğretim düzeyinde seçilen temaya uygun olarak bilimsel bilgi temelli öğretim de gerçekleştirilebilmektedir. Ancak öğrencilerin görsel sanatlara ilişkin tartışmalar ve uygulamaları kapsayan faaliyetlerle okyanusun insan yaşamı üzerindeki önemine ilişkin daha çok şey öğrendiklerini söylemek mümkündür.

Kısacası konu temelli yaklaşım bir merkez konu ya da çoklu disiplin yaklaşımı, programın bir konu alanı ya da disiplin etrafında sınırlı bir program geliştirmek üzerine yoğunlaşır. Kişisel konu alanları, öğrencilerin ilgilerini arttıracak diğer disiplinlerle kombinasyonda (uyumunda) kullanılır. Öğretmenler, bir merkez konuyu tanımlar ve değerlendirirler fakat eğitim programı kendi uzmanlıkları çerçevesinde oluşturulur. Öğretmenler , kişisel uzmanlıklarıyla çalışırken, farklı konular arasında sınırları yok eden çoklu disiplinleri de onaylarlar (Drake,1993).²

6.2.2. Sanat kavramları temelli entegrasyon

Disiplinlerarası - tematik bir üniteyi sanat kavramları çerçevesinde planlamak da mümkündür. Eleanor Weisman ve Jay Michael Hanes'in yapmış oldukları çalışmada, sanat temelli yaklaşım konusunda karşılaştırmalı bir örnek olarak tasarım ilkelerinden "Denge" ile çalışmayı tercih ettikleri ve bu ilkeyi insan yaşantısına ilişkin bir temaya dönüştürdükleri görülmektedir Bu amaçla öğrencilere sanatçıların eserlerinde anlamını ifade etmek için dengeyi nasıl kullandıkları ve kültürlerin bileşimsel denge yolu ile değerlerini nasıl ifade ettiklerine ilişkin birkaç soru sorularak ünite "dengeyi bulmak" olarak adlandırılmıştır.

Üniteye öğrencilerin yaşantılarında ve okul, iş, aile ya da içsel uğraşlarında dengeli olmak zorunda oldukları öğelere ilişkin yaratıcı yazı çalışmaları ile başlandığı görülmektedir. Daha sonra belirlenen tema ile ilgili olarak açıkça simetrik, asimetric ve işınsal denge özelliklerine sahip resimler ve çalışmanın anlamı ile doğrudan ilişkili bileşimsel denge içeren sanat çalışmaları incelenmiştir. Sözelimi bu yöndeki çalışmalarda Jan Van Eyck'ın "Arnolfin 'in Düşünü" adlı yapıtı anlam olarak Çin felsefesine göre hayatın aslını değiştiren dişil elemanı simgeleyen "T'ai Chi" sembolü ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, Joseph Albers'in ' Kareye Saygı" (1958) adlı resmi ile "büyü çemberi" motifinin yer aldığı 19 yüzyıl Apaçi kalkanı arasında bir benzerlik olduğu görülmüştür. Albers bu eserinde boşluk ve rengin kuramsal ilişkisini yansıtan bir "kare yapı" ile kavramsal sanata olan hayranlığını yansıtmaktadır. Oysa büyü çemberi bir

² <http://www.getty.edu/artsednet/resouces/Ecology/Curric/inter.html>. Çeviren: Berna COŞKUN ONAN, 29.05.2005.

insanın ruhsal, fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak evrendeki yerini göstermektedir. Aslında burada ulaşılmak istenen nokta her eserde de kültürel ve tarihsel olarak farklı mesajları aktarmak için soyut geometrik biçimlerin kullanılmasıdır(Weisman ve Hanes,2002:170-178).

"Disiplinlerarası - tematik yaklaşım" bir çok farklı konu alanının birbirleriyle ilişkilendirerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirme işlemidir. Seçilen temanın ana düşüncesi farklı bilgi alanlarını birbirine bağlayan bir mecaz olabileceği gibi geneli kapsayan bir soru biçiminde de olabilmektedir.

6.2.3. Sosyal konular temelli birleştirilme

Disiplinlerarası-tematik yaklaşım çerçevesinde sanatların farklı disiplinlerle bütünleştirilmesinde programda yer alan derslerin tamamı, çocukların sanatsal kavram ve becerileri öğrenmeleri, farklı disiplinlere ait bilgileri birbirine bağlamada sanatları kullanmaları ve sanat yolu ile yaşantılarına tepki vermeleri için farklı renklerdeki iplerden dokunan bir kilimin sahip olduğu gibi bir örüntü oluşturmaldır. Gerçekte bu yaklaşım çocukların sanat deneyimlerini programın geri kalanı ile birleştirmek için mükemmel bir yoldur. Ancak bu durumda seçilen sanat faaliyetlerinin açık uçlu olması çok önemlidir. Sözelimi çocuklara renk ya da farklı bir konuda örnek olsun diye seçilen tema ile ilgili resimler vermeyi düşünmek kesinlikle yanlış bir düşüncedir. Bu durumda ortaya çıkan sonuçların nasıl ilgi çekici ya da mükemmel olacağının hiçbir önemi yoktur. Bu gibi yönlendirici faaliyetler sanatsal gelişime hiçbir yarar sağlamayacaktır.

Sanat, her çocuğa temaya ilişkin yaşantılarının özgün bir bakış açısını ifade etme imkanını verdiğinden her çocuğun temaya ilişkin projesini başkalarıyla aynı ya da benzer biçimde tamamlamasını beklemek yanlıştır.

Bu ünitenin sonuç bölümünde yaratıcı ifadeye ilişkin faaliyetler kapsamında öğrencilerden yaşamlarının çeşitli yanlarını betimlemede sembollerden yararlandıkları; dengeli resimsel düzenlemeler yapmaları istendiğinde bir çoğunun simetrik dengelyi kullanarak dengeli bir yaşam betimlemesini tercih ettiği görülmüştür. Bu durum kültürel estetiklerin daha ileri düzey tartışmalarını gündeme getirmiştir. Bileşimsel olarak dengenin sanat kavramı üzerine temellenen bu temada belirlenen kavramın daha önceki örneklerde görüldüğü gibi hem öğrencilerin yaşamına hem de kültürel ve estetik değerlere uygulandığı görülmektedir (Fowler ve McMullan,1991:109-112).

Eleanor Weisman ve Jay Michael Hanes'in toplumsal konu temelli yaklaşım ile ilgili olarak "vatanperverlik" üzerine eleştirel düşünceyi harekete geçirmek için Amerika Birleşik Devletleri bayrağını konu alan çeşitli resimler üzerine temellenen disiplinlerarası - tematik bir ünite geliştirmişlerdir. Konuya ilişkin sanat eserleri incelendiğinde farklı tepkilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Sözelimi öğrencilerin Faith Ringgold'un "Kanayan Bayrak" (1967) resmine olumsuz tepki verdikleri gözlemlenmiştir. Ringgold'un resminde kırmızı şeritleri kan gibi damlayan bayrak görüntüsü ile birlikte bıçak tutan bir Amerikalı zenci, beyaz bir kadın ve beyaz bir erkek olmak üzere üç figür yer almaktadır. Ayrıca Tyler'in sunumunda gösterilen yazıyı okumak için bayrağın üzerinde durmak zorunluluğu vardır. Öğrencilerin hem ABD'de insanın ten rengine göre ayırt edilmesi düşüncesine ve ABD'nin kutsal sembolü olarak bayrağın değiştirilmesi ve üzerine basılmasına tepki gösterdikleri görülmektedir. Oysa Alfredo Jear'ın "Amerika İçin Bir Logo ' (1984) adlı eserinin biraz daha az olumsuz tepki aldığı görülmektedir. Bir Şili yerlisi olan Jear, bu eserde yıldız ve şeritlerin üzerine "Bu. Bir Amerikan Bayrağı Değildir" yazısını üst üste bindirerek "America":kelimesini tekrar tanımlayan eserinde Kuzey, Güney ve Merkezi Amerika'daki birçok ülkeyi göz ardı ederek yalnızca ABD'ye gönderme yapan "Amerika" sözcüğünün yanlış kullanımına farklı bir yorum getirmektedir. Ayrıca 4 Temmuz gösterilerinde bayraktan tişört giyen ve kırmızı, beyaz, mavi Pepsi™ tutan genç bir adamın samimi bir pozunu gösterildiğinde öğrencilerden bazılarının bakışlarının değiştiği görülmüştür. Görünen o ki, ABD bayrağını konu alan resimlere ilişkin yapılan çalışmalarda ABD'deki insanların ten renkleri ile ilgili olarak yaşadıkları ve reklamlarda kırmızı, mavi ve beyazın mecazî kullanımının ön plana çıktığı görülmektedir. Yansıtmacı yazı ve sınıf tartışmalarından başka tematik ünite kırmızı, beyaz ve mavi olmak üzere üç rengin mecazî kullanımı üzerine temellenen bir tasarımı içeren ev ödevini içermiştir (Fowler ve McMullan,1991:109-112). Bu özellikteki ifadeci sanatsal faaliyetlerle öğrencilere kendi tüketim tercihlerini uzun uza diye düşünme ve tüketime yönlendirici resimlere ilişkin kendi yorumlarını oluşturma fırsatı verilmektedir.

Bu temanın bazı algılamaları değiştirmek için bireyleri cesaretlendirdiğini ve böylece sosyal değişim meydana getirdiğini söylemek de mümkündür. Sözelimi insanların ten rengine ilişkin bakış açılarına ilişkin daha ileri düzey bir farkındalık bölgesel düzeyde daha az ayrımcı ilişkilerin öncüsü olabilecektir. Daha da öte reklamlara ilişkin eleştirel düşünce öğrencileri daha bilinçli tüketime yöneltecektir.

Yaşam merkezli diye de adlandırılabilen bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarının incelendiği konular arasındaki bağlantıların kurulması esas alınır. Dersin içeriği ön hazırlıklı değildir, bunun yerine eğitimciler genellikle, çalışma konuları ve üniteleri oluşturmak için beyin fırtınası yaparlar. Yaşam merkezli eğitim programı araştırılırken, öğretmenler ve öğrenciler sınırsız uygun konular bulurlar, bunlar da ayrıca tartışılarak karar verilmelidir.

6.3. Birleştirilmiş Sanat Eğitiminin Gelişim Süreci

Vars'a göre, birleştirilmiş bir eğitim programı, içindeki temel bir konu, başlık ya da probleme çok farklı disiplinlerden gidilen tamamen "karışmış" bir yaklaşımdır (Vars,1991:14.15). Birleştirilmiş eğitim, 1900'lerin başlarında Chicago Üniversitesi'nde Dewey'in Laboratuar Okulunu da içeren çeşitli uzmanlık okullarında yoğunlaşmıştır. John Dewey'in çalışmasını esas alan, birleştirilmiş eğitim, eğitimin çocuğun doğal gelişimini ve toplumun sosyal yaşamını izlemesi gerektiği inanışlarından ortaya çıktı. Eğitim programının, öğretmenler önemli problemleri araştırmak için aktiviteler tasarladıklarında doğal olarak ortaya çıkacağı bekleniyordu. Laboratuar Okulunda, eğitim programı çocuklara ihtiyaçları olan bilgiyi vermek için tasarlanmıştı. Eğitim programı gerçek yaşam durumlarından seçilmiş, çalışma üniteleri temelliydi.³

1926'da Lincoln Öğretmenler Koleji eğitim programını, çocukların gelişimini düşünmeyi esas alan çalışma üniteleri temeli üzerinde, birleştirmişti. Manhattan'da kurulmuştur, New York'ta öğretmenler gerçek yaşam durumlarını ve aktif araştırmayı vurgulayan bir disiplinlerarası program olarak kullandılar (Vars,1991:14-15).

1924 ve 1930 arasında Houston Şehir Okulu öğretmenleri için bir eğitim programı tasarlandı. Daha çok çocuk merkezli olan Dewey ve Lincoln Okuları'ndan farklı olarak, eğitim programı öğrencileri çeşitli genişlikte temalara göre konuları ilişkilendirmeleri için serbest bıraktı. Temaların çoğu, "ilkel yaşam", "endüstriyel devrim" ya da "çevreyi genişletmek" gibi sosyal çalışmalardan alınmıştı. Öğretmenler sınıflarını organize etmede, kaynakları seçmede ve üstünde durulacak içeriklerin seçiminde yüksek düzeyde bir rahatlık ve sorumluluğa sahiptiler.

Houston programının vurgulandığı sosyal çalışmaların tersine, Victor Lowenfeld, çocukların duygusal, zekasal, algısal ve estetik özelliklerine odaklanmıştı. Öğrenmedeki birleştirme, dengeli bir topluma önderlik edecek, istenen iyi bir kişiliği başarmak için önemliydi.

Lowenfeld için birleştirme ne salt birleştirme ne de sanat dışındaki diğer konularla birleşmesi anlamındaydı. Lowenfeld'e göre birleştirme, her çocuğun kişisel olarak istenen durumla kimliğini bulduğunda, kişilik olarak ortaya çıkmasıdır. Çocuğun tartışma altındaki başlıklar hakkında kişisel duygularının kimlik bulmasına yardım etmek, öğretmenlerin işiydi. Doğru (uygun) birleştirme, sadece elemanların hepsi kimliklerini ya da yeni yaratılmış bir olguyu kaybettiklerinde ortaya çıkmıştır.

1930'larda sanat eğitimcileri, öğretimde birleştirilmiş yaklaşım tarafında kararlılardı fakat II. Dünya Savaşından sonra, eleştiriler artmaya başladı. Sanat öğretmenleri, sanatın diğer

³ <http://naea-reston.org/INTERart.pdf>. "Authentic Connections". Çeviren: Berna Coşkun Onan

konular için bir hizmetçi olmaya başladığını ve kendi hakkı olan değer kadar değerli olmadığını düşünmeye başladılar (Efland,1990:210). Sanat aktiviteleri daha çok genel öğrenme için araç olarak görülüyordu. Bu yüzden, sanat sıklıkla bir değermiş gibi göründü, fakat eğitim programında saygıdeğer bir rol oynadı.

Şu da eklenmeli ki, birleştirilmiş sanat eğitimi kavramı savumalmaya devam ediyor. 1996'da Montana Üniversitesi "Genesis: Breathing Life Into Learning Through the Arts" (Yaradılış: Güzel Sanatları Öğrenerek Hayatı Solumak) başlıklı konferans veren bir öğretmene sponsor oldu. Buna benzer olarak, Graham Down, Güzel Sanatlar Eğitimi Ulusal Standartları hakkındaki sözlerinde, güzel sanatların,"diğer derslerin çalışmalarını şekillendirebildiğini ve zenginleştirebildiğini" ve "bilimdeki aynı keşif hissinden esinlenebilen yaratıcılık ülkesine içbakiş sağlayabildiğini" gösterdi (Smith,1995:1-4). Ne yazık ki, Smith'e göre, bu yaklaşım güzel sanatların esas kalite, tarih, standartlar ve gelişim şekillerinin ilerlemesinde kayda değer bir yarar sağlamaz. 1960'ların sonlarında sanat, drama ve müzik, ev ekonomilerinden, konuşma ve liberal (serbest) sanatlardan sırayla ayrıldığında, disiplinlerarası eğitimin farklı bir şekli her okul basamağında açıkça kendini göstermeye başladı. Sanat, drama ve müzik disiplinleri, önceki hükümet üniversiteleri bölümlerinden ayrıldığında, yeni ilgili eğitim programları, özerk güzel sanatlar kolejlerinde (üniversitelerinde) geliştirildi. Böyle güzel sanatlar dersleri çoğunlukla, zaman ve stil terimleriyle alakalıydı, bu yüzden tarihi bir şekilde ilerledi. Kültür ve Değer: Batı İnsanlığının Bir Yoklaması gibi temalar, insanlık sınıfı tanıtımı için hazırlandı (Cunningham ve Reich,1982).

6.4. ABD'de Uygulanan Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım Yöntemleri

Sanat odaklı disiplinlerarası - tematik programın uygulandığı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı pilot okullarda sanat öğretimine ilişkin başlıca üç temel yöntemin benimsendiği görülmektedir:

- a) Öteki dersler kadar önemli ayrı disiplinler olarak
- b) Öteki dersleri öğretmeye yardımcı olan tamamlayıcı bir araç olarak
- c) Faaliyet merkezi ya da öteki dersleri tamamlar nitelikte öğretilen tematik programın esasları olarak (Fowler ve McMullan, 1991:109-112).

a) İlk yöntem olarak sanatlar öteki derslerle eşit öneme sahip ayrı disiplinlere özgü kavram ve yetenekler ile farklı bir disiplin olarak öğretilmektedir. Öğretmenin yeni bir sanatsal

aracı tanıttıktan sonra öğrencilerden bu aracı kullanarak araştırmalar yapmalarını ya da bir anıta bakıp sanatçısının onu nasıl yaptığını hayal etmelerini istediği bir ders sanata ilişkin öğrenmenin gerçekleştiği derstir. Aslında buradaki faaliyetlerin yönü yetenek, araç ve sanatçıların çalışmalarıdır. Ancak öncelikle çocukların sanatları etkili ve yaratıcı olarak öteki konu alanlarında kullanabilmeleri için sanatsal yetenek ve bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Burada doğrudan sanat ve sanatçı üzerine odaklanarak oldukça fazla sanatsal araştırma ve uygulama yapma imkanı veren, hedefleri açık bir biçimde ifade edilen, üzerinde inceden inceye düşünülmüş ve iyi planlanmış sanat derslerinin hazırlanması gerekmektedir.

b) İkinci yöntemde sanatlar, öteki konu alanlarına ilişkin bilgiler ile birleştirilebilmektedir. Sözelimi, çocukların bir çiçeği meydana getiren parçaların görsel açıklamaları olarak resim çizdikleri bir ders, öteki konu alanlarındaki bilgileri daha iyi öğretmek ya da öğrenilen bilgi hacmini genişletmek için sanatın kullanıldığı bir derstir. Bu yöntem "sanat yolu ile öğrenme" (Related-Arts Education) de denilebilir. Bu özellikteki dersler öğrencilere sanatsal araç gereci kullanarak öteki konu alanlarına ilişkin kavram ve düşünceleri ifade edebildikleri görsel ve uzamsal semboller oluşturma imkanı vermektedir. Sanatları bu biçimde "Matematik", "Fen Bilgisi", "Sosyal Bilgiler", "Edebiyat" gibi alanlarla birleştirmek mümkündür. Bu yolla, çocuklara öğrendiklerini daha anlamlı hale getirebilecekleri birden çok çözüm yolu sunulacak ve öğrenme süreci daha zengin hale gelecektir.

Birleştirme işlemi bazen uygulamadaki ufak bir değişiklikle mümkün olabilmektedir. Sözelimi su masasında suyun miktarını ölçen bir çocuk boyaya farklı miktarda su eklendiğinde neler olabileceğine ilişkin merakını yüksek sesle ifade ettiğinde dikkatli bir öğretmen su ve boyayı karıştırarak işe başlayabilir ve küçük bilim adamlarını araştırmaya davet edebilir.

Ayrıca sanat içerikli çalışmaları öteki dersler için giriş faaliyeti yapmak da mümkündür. Sözelimi okul bahçesinde ölmüş bir kelebek bulan çocuk ve etrafına toplanan arkadaşlarının heyecanını gören uyanık bir anaokulu öğretmeni anında kelebek konulu bir resim faaliyeti planlayabilir. Daha sonra bu faaliyet kelebeklere ilişkin okuma kitaplarına, bir koza oluşumundan başlayarak onların hayat çemberini dramatize etme ya da oyun alanında çocuklar tarafından gözlemlenen farklı kelebek çeşitlerinin bir grafiğini oluşturma gibi faaliyetlerle ilişkilendirilebilir.

c) Öteki dersler kadar önemli ayrı disiplinler olarak ya da öteki dersleri öğretmeye yardımcı olan tamlayıcı bir araç olarak sanatların kullanılmasından öte çocuklara, düşüncelerini sanatsal olarak iletmeye teşvik eden birleştirici deneyimler sağlamanın en iyi yolu disiplinlerarası-tematik yöntemidir.

Disiplinlerarası - tematik yaklaşım kısaca ortak bir tema altında öğretilen bilgi, beceri ve kavramların bütünleştirilmesidir.

Disiplinlerarası-tematik yaklaşımda, sanat faaliyetleri dersliğin hemen her yerinde oluşturulabilmekle birlikte ders faaliyetlerinin içinde ve dışında da cereyan edebilmektedir. Sözelimi, böyle bir derslikte ev konusu üzerine çalışan bir çocuk, evlerin blok inşaatlarının ayrıntılı projelerini ya da okul çevresindeki evlerin boya kalemleriyle taslağını yapmayı tercih edebilmektedir. Bir çocuk birkaç gününü köpük parçalarından çok parçalı karmaşık bir ev inşa etmek için harçayabilirken diğeri bir gün resim sehpasında bir ev resmini boyayabilmekte ve bir sonraki gün kolaj tekniğini kullanarak bir ev oluşturabilmektedir. Ancak bu düzeyde bir entegrasyonun gerçekleşebilmesi için çocukların öncelikle ifade edecekleri düşünce ve yaşantıya sahip olmaları gerekmektedir.

Ahmet Şinasi İşler'e göre Disiplinlerarası - Tematik yaklaşım, birçok farklı konu alanının bir birleriyle ilişkilendirilerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirildiği bir programdır. Seçilen temanın ana düşüncesi farklı bilgi alanlarını birbirine bağlayan bir mecaz ya da tamamını kapsayan bir soru biçiminde ifade edilebilmektedir. Sözelimi anaokulunda seçilen tema "su dünyası" olduğunda su ile ilgili kitaplar okuma, su ile değişik deneyler yapma, su ve boyanın kullanıldığı sanatsal çalışmalar yapma, oyun alanında oyuncakları yıkama ya da su masasında su ile oynama gibi faaliyetleri uygulamak mümkündür. Ayrıca bir dere ya da göle alan gezisi düzenlenerek suda yaşayan canlılara ilişkin grup tartışması düzenlenebilir. Şu da eklenmelidir ki, birleştirilmiş eğitim gereksinim olarak takım öğretimine ihtiyaç duymaz. Ayrıca, birleştirilmiş eğitim, farklı sınıflardaki öğrenciler arasında özel iletişime de ihtiyaç duymaz, böylece öğrenciler sıklıkla birbirleriyle anlamlı ilişkiler kurarlar.

Görüldüğü gibi disiplinlerarası - tematik bir ünite geliştirme işlemi konu ilgili kitapları bir araya getirme, gerekli faaliyetleri düzenleme ya da alan gezileri, düzenleme gibi işlemleri kapsadığından bir öğretmenin fazladan zaman ve emek harcamasını gerektirmektedir. Bu durum özellikle Batı ülkelerinde genellikle haftalık ya da aylık olarak gerçekleştirilen projeler için örneklerle açıklanan hazır tematik ünitelerin yer aldığı oldukça çok kitabın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak uzmanlar iyi bir öğretmenin disiplinlerarası - tematik yaklaşıma ilişkin uygulamalarının mevcut kitaplarda yer alan taslak plana bağlı kalmaktan çok öğrencilerinin ilgi ve deneyimlerinden edinilen bilgilerden kaynaklanmasını ve çocukların yaşamlarındaki önemli öğeleri yansıtmasını önermektedirler (İşler,2004:43-53).

6.5. Temaların Seçimi, Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşımla Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi

Seçilen temalar ilgi çekici olmalıdır. Bu nedenle ilk önce çocuklar ve onların ilgi alanlarına ilişkin bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Onlar oynarlarken ve birbirleriyle etkileşim içindeyken dikkatle izlenmelidirler. Ayrıca iyi bir tema çocukların ilgileri azaldığında süreç içinde başka noktalara yönelmeyi kolaylaştırması için açık uçlu olmalıdır. Çocuğa anlamlı bir genel durumda çevrelerini inceleme, keşfetme ve öğrenme fırsatı veren bir araç olabilmelidir, iyi bir temanın bir başka özelliği de kavramsal olarak genel özelliklere sahip olmasıdır.

Gerçekten, temanın farklı program ya da gelişim alanlarına genişletilebilir olması ile birlikte zengin bir içeriğe sahip olması da dikkat edilmesi gerekli önemli bir noktadır. Bu bağlamda temaya ilişkin okunabilir, ilgi çekici kitap ya da şarkı ve şiirin olup olmadığı; bilim, sanat, yaratıcı drama ya da oyunu kullanarak incelenecek ve keşfedilecek bir şeyleri içerip içermediği dikkate alınmalıdır. Ayrıca ele alınan temanın üzerinde çalışırken çocukların çoklu zeka kuramında belirtilen zeka çeşitlerinin tamamını kullanıp kullanmayacakları da dikkate alınması gereken bir diğer önemli konudur.

Disiplinlerarası -tematik yaklaşım çerçevesinde seçilen faaliyetler çocukların gelişim süreci ve alanlarının - toplumsal, bedensel, zihinsel duygusal ve fiziksel - tamamını kapsamlı ve çoklu zeka kuramında yer alan zeka çeşitlerinin hepsi ile ilişkilendirilmelidir. Sözelimi, CA. Vista Chula'daki Kellogg İlkokulu'nda tarihsel bir süreci canlandırma amacıyla gösteri sanatlarının birinde her öğrencinin "tarihi yaşam araştırmalarına" katılımı sağlanmaktadır. Bu okulun Amerika Birleşik Devletleri'nin kültür ve tarihini daha iyi anlama amacıyla çalışma konusu olarak her yıl farklı bir medeniyeti seçtiği görülmektedir. Yapılan müsamere, dans, şarkı, üç boyutlu tasarım, gösteri sanatları, yazı ve araştırmalar öğrencilerin tamamını kapsamaktadır. Bir defasında okul çalışma konusu olarak "Antik Mısır" medeniyetini seçtiğinde, öğrenciler bir kral odası, birbirine bağlanan başka odalar ve resim yazılarla süslenmiş anıtmazara sahip bir Mısır sarayı inşa etmişlerdir (Uzamsal zekaya ilişkin faaliyet). Ayrıca öğrenciler, turistik gezi amacıyla gelen turistlerin bir saltanat kayığı üzerinde (Dilsel; zekaya ilişkin faaliyet) Nil nehri boyunca müzik eşliğinde (Müzikal zekaya ilişkin faaliyet) mısır sarayına götürüldüğü bir geziyi canlandıran oyunu (Kişiler arası ve Kişisel zekaya ilişkin faaliyet) sahnelemişlerdir. Öğrenciler rollerini otantik takı ve kıyafetler içinde oynarlarken dekor olarak yerel bir el sanatçısının rehberliğinde yapılan (Uzamsal zekaya ilişkin faaliyet) el ürünleri kullanılmıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenler Tarih öğretimi için bu yöntemin kitap ve öteki yazılı ders materyalleri kullanarak gerçekleştirilen yöntemden daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Onlara göre bu etkinlik düşünerek, hissederek, görerek yani

yaşayarak gerçekleştirildiğinden canlandırılan tarihsel sürece ilişkin daha çok sayıda öğrenci daha çok şey öğrenmiştir. Okul müdürüne göre "Her öğrenci etkinliğe katılmanın bir yolunu bulmuştur". Ayrıca bu programın uygulandığı son üç yıl içinde "özgüven", "vatandaşlık" ve "akademik başarı" dalında verilen ödül sayısında artış olduğu gözlemlenmiştir. Yine bu okuldan bir öğretmenin verdiği rapora göre, sanat programının uygulanmasından sonra üstün yetenekli öğrenci sayısı 6'dan 33'e yükselmiştir. Bunların bir çoğu sanat odaklı tematik program kabul edilmeden önce hiçbir özel yetenek sergilemeyen öğrenciler olmuştur (Fowler ve McMullan,1991:109-112).

Hedef , çocukların yetenek ve ilgilerinin tamamı ile uyum içinde disiplinlerarası - tematik bir yaklaşımı gerçekleştirmek olduğundan sorulacak soruların adresi, yapılacak araştırma ve denemeler, kullanılacak sözcük dağarcığı, yapılacak değerlendirmeler önceden düşünülmeli ve planlanmalıdır. Ancak, entegre yapıdaki tematik bir üniteyi planlama ve uygulama esnek bir yapıda olmalıdır.⁴

Disiplinlerarası - tematik ünitenin sonunda çocukların öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaları için yeterli zaman ayrılmalıdır. Çocuklar yaptıklarını ya da projelerini sergileyebilir ya da nasıl yaptıkları üzerine konuşma yapabilirler. Bunun için değişik formatlar kullanılabilir. Sergi ya da karşılıklı soru ve yorumların yer aldığı tartışma ortamı en yaygın yöntemlerin bazıları olsalar da çocukların yaptıklarını diğerleri ile paylaşmaları için ses ya da görüntü kayıtları da kullanılabilir. Bu kayıtları daha sonra aileler ile de paylaşmak mümkündür.

6.6. Cemrel Birleştirme Programı

Daha küçük öğrenciler için, güzel sanatlarla ilişkili, ardışık bir estetik eğitimi eğitim programı, devlet kaynaklı bir araştırma laboratuvarı olan, Midwest Eğitimsel Araştırma Laboratuvar Merkezinde CEMREL geliştirildi. Cemrel programı, yapı ve tema terimleriyle ilişkili kişisel sanat çalışmalarına yoğunlaşan her sınıf düzeyi için denenmiş bir eğitim programıydı. Cemrel'le birleştirilen program, güzel sanatlar eğitimine başka bir disiplinlerarası boyut ekleyen "alan ve ardıllık kavramlarıydı.

Cemrel programı asla manda olamamasına rağmen, güzel sanatlarla ilgili eğitim konsepti (kavramı), kendilerine güzel sanatlar sınıfları ve üniteleri geliştiren öğretmenlerin, kişisel çabaları doğrultusunda çoğu okulda uygulamaya konuldu. Zamanla, dilsel sanatlar, sosyal

⁴ <http://www.fas.harvard.edu/~drclas/publications/revista/art/gaztambide-fernandez.htm>.29.05.2005. Çev: Berna COŞKUN ONAN

bilimler güzel sanatlar arasındaki tarihi bağlantıları kurmasına yardım eden Bill Francis'in "Geçmişte Bakışta İnsanlık" gibi kitaplarının yardımıyla disiplinlerarası sınıflar geliştirildi.

Güzel sanatlar programları, bütün düzeylere genişlediğinde, güzel sanatlar ilgili disiplinlerin tek bir bileşimi gibi görünüyordu. Bu gelişim, güzel sanatların değerini arttırdı, fakat maalesef yeni geliştirilen güzel sanatlar derslerinin çoğu, eğitimsel değerlerin değişimi, bölümsel korunmacılık, can sıkıcı takım öğretimi koordinasyon (uyum) problemi gibi faktörler yüzünden gözden kaçırıldı.

Sanat eğitimi, ilgili yaklaşımlara daha az yoğunlaşarak, git gide kendiyile ilgili ve kendine odaklı olmaya başladı. Sanat örneklerine vurgu, İlkokulda Sanat Eğitimi gibi kitaplarda anlaşıldığı gibi disiplin temelli sanat eğitiminin tanımı öncelik ve ilerleme kazandı. Sanat bilgisi artarak gelişti ve uygulama, sanat tarihi, eleştiri ve estetik disiplinleri doğrultusunda bağlandı ve ardışık eğitim fikri egemen oldu. Böylece, disiplin temelli sanat eğitimi, disiplinlerarası düşünülebilir.

6.7. Postmodern Birleştirme

Beane, ilişkilendirilmiş, disiplin merkezli ve birleştirilmiş eğitim programı tasarımları fikrini ayrı tutar. O , eğitim programının problemlerle, yayınlarla ve kendi hayatı tarafından yerleşmiş ilgileri ile tasarımına başladığı, birleşmiş eğitim programının gözden geçirilmiş ve dengeli bir şekli öne sürer. Böyle ilgiler iki alana ayrılır; kişisel ya da personel ilgileri gösteren ve daha geniş dünyadan gelen problemler. Daha geniş ele alındığında, Beane eğitim programının kişisel ve sosyal (toplumsal) anlamda bir araştırma olması gerektiğini öneriyor.

Bu yaklaşımla, öğrenciler araştırdıklarında, elde ettiklerinde ve bilgiyi organik (yapay olmayan) tarzda kullandıklarında anlama şekillerinde öğrenme deneyimlerini birleştirmek için cesaretlenirler. Beane'nin konsepti (kavramı) açıkça bazı eleştirilerin ve postmodern sanatçıların ilgilerine son derece paraleldir.

6.8. Disiplinlerarası Sanat Eğitimi Prensipleri

Bu günkü bazı sanat eğitimcileri, sanat aktivitelerini bilimle, toplumla ya da öğrenci fikirleri ile birleştirerek; düzenli olarak sanatı drama ve müzik tarihi ile ilişkilendirerek ya da diğer sınıf eğitimi ile sanatı birleştirerek zaten disiplinlerarası bitişik bir tarzda öğretim yapıyorlar.⁵

Disiplinlerarası görsel sanat eğitimi sanatın asıl bakış açısını vurgulamalı ve diğer disiplinlerin bir kuklası haline gelmemeli. Özellikle eğer sanat öğretmenleri verilen disiplinlerarası programın doğru odak noktasını tasarlamazlarsa, bu bir problem olabilir. Bir kukla olmak yerine Eddy, sanat yapımı bir çok disiplinden bilgi birleştirdiği için ve sanat çoğu tarihi bilginin temeli olduğu için sanatın, eğitim programının merkezi olabileceğini ve olması gerektiğini öne sürüyor.

Disiplinlerarası öğretim, her unsurun diğerleri ile zenginleştirildiği ve bağlantıların bir sonucu olarak yeni anlayışların geliştirildiği bir yolla yapılmalıdır. Eğer bir kişi Leonardo da Vinci'nin bilim ve yazının birleştirildiği eskiz kitabının etkisini tasarlarsa, o kişi disiplinlerarası öğretim potansiyelini kavramaya başlar. Çizimlerde her unsurun kendi özelliğine saygı duyulur, buna rağmen kombinasyon (birleştirme, uyum) kişisel parçalardan daha güçlüdür. Her eleman birinin diğer parçalardaki ilişkiyi daha iyi görmesine yardım eder, , bilgi ve deneyimin sonucu bir disiplinlerarası yaklaşım, kişisel parçalardan daha anlamlı olmalıdır.

Disiplinlerarası sanat eğitimi önemli toplumsal ve kişisel konularla ilgilenmeli.

Postmodernizm geliştğinde sanatçılar tarihsel referanslar (kaynaklar) ve popüler tasarımlar, buna ilaveten yeni ve karışık medya tekniklerinin bir birleşimi ile dünyayı bağlayan, daha amaçlı bir sanat için soyut formdan saf bir şekilde ayrılmışlardır. Bu günlerde bazı sanatçılar, toplumsal, politik ve çevresel dünya problemlerini araştıran sanat yapıyorlar. Değişen bir odakla sanat, dünya toplumunu bağlayarak kendini aşmaya niyetlidir. Disiplinlerarası sanat eğitimi kişi ve toplumla ilgilenmeli ve dünya meselesi gibi düşünülmelidir.

Disiplinlerarası sanat eğitimi önemli konular etrafında organize edilmelidir. Bir konu, farklı disiplinlerden kavramları birleştiren geniş bir fikirdir. Konular seçilen gerçeklere şekil verir, bilginin gizli bir kısmını birleştirmeyi yerine getirir, anlamlı ve amaçlı öğrenme sağlayan çalışmalar geliştirir. Konular; adaptasyon (uyum) hayatta kalma, çevre, zaman, yer ve hareket gibi kavramlar olabilir. Böyle konular geçmiş sanatın çözümlemesi, bugünkü sanatın eleştirisi ve yeni sanatın yaratımı için bir odak oluşturabilir. Martinello ve Cook, önemli disiplinlerarası temaların tanımlanması ve seçiminde metodlar geliştirdiler.

⁵ http://www.findarticles.com/p/articels/mi_qa3772/is_199807/ai_n8792430/pg_3. Çeviren: Berna Coşkun Onan

Sanat çalışması, genel durum takibinde çeşitli kaynakları araştırmalıdır. Wilson'a göre sanat , öğretilmelidir. Böylece sanat işlerinin öneminin anlamları ve mesajları öğrenciler tarafından öğrenilir. Öğrenciler sanatın anlamlarını ve mesajlarını anlamaya başarlarsa, öğretmenler ve öğrenciler sanatın genel durumunu araştırmaya gerek duyarlar. Neperud öğretmenlerin, sanat eğitimindeki kültürel, sosyal, tarihsel genel durumu birleştireceğini öne sürdü. Tarnas, Shlain gibi yazarlar öğrenci ve öğretmenlerin disiplinlerarası bir perspektiften sanatın önemini anlatmaya çalışırlar. Öğrenciler, günlüklerindeki, fotoğraf albümlerindeki, dergilerdeki, ansiklopediler ve sözlüklerdeki ve genel bilgi elde edebilecekleri internetteki kaynaklara başvurmakta cesaretli olmalıdırlar.

Sınıf eğitimi, öğrenciler için gerçek ve uygun olmalıdır. Bir öğrenmede disiplinlerarası yaklaşım düzeni bozamaz. Eğer bir eğitim programı, dünyada yaşamakta olduklarından yaşam endişelerini, problemlerini ve konularını araştıracak öğrenciler için ve öğrencilerle yaratılırsa, doğal olarak disiplinlerarası bağlantılar kurulacak ve öğrenciler çoklu disiplinlere çekilecektir.

Sanat çalışması, işbirlikçi olmalıdır. İşbirliği, birleşmiş öğrenci algılayışlarını vurguladığı için, disiplinlerarası eğitim programına başka bir boyut katar. Çoklu Zeka Kuramıyla her öğrencinin öğrenme çevresinde nasıl bütün bir işbirlikçi yardım yapabileceği anlaşılır. Buna ek olarak, işbirliği öğrencilerin disiplinlerarası bir tarzda birini diğerine bağlamaya yardımcı olur.

Bütün dersleri ya da öğrenci faaliyetlerini çözümlenme ve aynı problemleri aynı tarzda çözme, çeşitli disiplinlerarası bağlantılarla yapılabilir;

Birleşmiş, ilişkili, bağlantılı disiplinlerarası eğitim metodlarının, disiplinler, öğrenciler ve toplumlararası bağlantıları nasıl kurduğu daha önce işlenmiştir. Her metod, bütün tarih, amaç, metodlarına ve sonuçlarına sahiptir. Bu bakış açılarıyla, öğretmen, günümüz akımlarını daha iyi anlayabilmeli ve gelecek disiplinlerarası öğretim deneyimlerini daha iyi kurabilmelidir. Yukarıda listelenmiş prensiplerle, sanat eğitimi bütünlüğünü koruyabilir ve daha anlamlı olabilir. Sanat eğitimi daha postmodern olmaya başlarsa, kesinlikle daha da disiplinlerarası olmaya başlayacaktır.

6.9. Disiplinlerarası Eğitimde Doğru Bağlantılar

Bu belgenin amacı disiplinlerarası çalışmada eğitimcileri desteklemek ve yardımcı olmak, ve bütünlükle sanatın disiplinlerarası konulu standartları doğrultusunda nasıl açıklık

getirmektir. Bu çalışma, tüm disiplin içindeki öğretmenler sanatı öğrenenler, idareciler, yüksek okuldaki eğitimciler ve veliler için hazırlanmıştır. ⁶

Güzel sanatlar içinde disiplinlerarası çalışma neden önemlidir?

Bir disiplinlerarası çalışma, karşı disiplinler ve güzel sanatlar içinde anlamlı ilişkiler kurma ve problemleri çözme şansıyla öğrencileri hazırlayarak öğrenmeyi yükseltir. Disiplinlerarası eğitim programı, fikirler arası yeni ilişkiler sentezlemek, yeni buluşlar meydana getirmekte öğrencileri cesaretlendirir. ⁷

Konsorsiyum, güzel sanatlar uzmanlarının, sınıflarında ve okullardaki diğer öğretmenlerle çalışmalarını yoğunlaştırmak istediklerini öne sürer.

Tanım: Disiplinlerarası eğitim, öğrencilere iki ya da daha fazla disiplin arasında doğru bağlantıları kurmak ve tanımak ya da gereken kavramları anlamak için öznel disiplinleri aşmayı sağlar.

Weisman ve Hanes 'e göre 20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başında eğitim alanında süregelen gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan değişim hareketinde iki nokta ön plana çıkmaktadır, ilki "standartların oluşması", ikincisi "öğretim uygulama ve alışkanlıklarındaki gelişmelerdir". Her iki durumda da disiplinlerarası - tematik programın dikkatle incelendiği ve araştırıldığı görülmektedir.

Güzel sanatlar için ulusal standartlar, dans, tiyatro ve doğada disiplinlerarası olan görsel sanatlar standartlarını kapsar.

Güzel sanatlar haricindeki diğer sanatlar dans, tiyatro ve görsel sanatları bağlayan standartlara (özelliklere) sahiptir.

6.10. Standartlar

Dans İçerikli Standartlar: Dans ve diğer disiplinle arasında bağlantılar kurmak

Müzik İçerikli Standart: Müzik, diğer güzel standartlar ve güzel sanatlar dışında disiplinler arasında ilişkileri anlama.

Tiyatro İçerikli Standart: Geleneksel tiyatro, dans, müzik ve görsel sanatlar ve yeni sanat formlarını analiz ederek sanat formlarını birleştirmek ve paylaşmak.

Görsel Sanatlar İçerikli Standart: Görsel sanatlar ve diğer disiplinler arasında bağlantı kurmak.

⁶ <http://naea-reston.org/INTERart.pdf>. **Authentic Connections**. Çeviren Berna Coşkun Onan

⁷ <http://www.vcu.edu/bulletins/gpb/programs/interdisc-mis-art.html> Çeviren.Berna Coşkun Onan

Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Dernekleri Konsorsiyumu, bütün şu disiplinlerde öğrenme için kalite sağlar: ⁸

- Öğrenci merkezlidir. Her disiplinin bütünlüğünü iddia eder
 - Öğrenci başarısı ve anlama derinliği artar.
 - Sabit standartlarla(dereceler) öğrenmeyi sıraya koyar.
 - Çalışılan disiplinler arasında bir denge sağlar.
 - Çoklu zeka ve öğrenme modellerini birleştirir.
 - Öğrenci çalışmaları için net beklentiler ortaya koyar.
 - Daha üst düşünme ve problem çözme yetilerini geliştirir.⁹
 - Okul içinde ve dışında toplumsal olanaklar sağlar.
 - Problemlerde çoklu çözümleri kabul eder ve teşvik eder.
 - Toplum ve öğrenenlerin ayrılığında duygusaldır ve bunu itiraf eder.
-
- Güzel sanatları içeren, disiplinlerarası öğrenmeyi gereken elemanlar
 - Disiplinlerde ve disiplinler arasında anlamlı bağlantılar sağlayacak tecrübeler kazanma
 - Doğru ve dikkatli seçilmiş örnekler, materyalleri ve terminolojiyi kullanarak disiplinlerin içeriğini derinlemesine çalışma.
 - Güzel sanatlarda doğru olan yöntemlerde (yaratma, uygulama, değerlendirme) öğrencilerin gereksinimleri.
 - Güzel sanatlarla uyan taktir şekilleri.' Disiplinlerarası eğitim programı geniş olmalı, karşılığı olamamalı, ardışık kapsamlı eğitim programı olmalıdır.'

Connecticut Disiplinlerarası Eğitim Programı Geliştirme Rehberi (Connecticut Guide to Inter disciplinary Curriculum Devalopment),2001 ` Sanatta disiplinli birleştirme sadece eğitimsel olarak beklenemez çünkü bu, sanatçıların ve güzel sanatlarla ilgili sanatı deneyen profesyonellerin içinde olduğu doğru yolları gösterir. Fakat bu, başarı ve gücün altında neyin etkileyici olduğunun bir yoludur.' Stephen Mark Dobbs," Connecticut Disiplinlerarası Eğitim Programı Geliştirme Rehberi ",1998. ¹⁰

⁸ [http:// naea-reston.org/INTERart.pdf](http://naea-reston.org/INTERart.pdf). Authentic Connections. Çeviren: Berna Coşkun Onan.

⁹ Problem oluşturma ve problem merkezli öğrenme hakkında daha fazla bilgi edinmek için bkz. <http://extranet.getty.edu/gci/teaching/activelearning-pbl.html> "Problem-based Learning" 30.05.2005

¹⁰ [http:// naea-reston.org/INTERart.pdf](http://naea-reston.org/INTERart.pdf). Authentic Connections. Çeviren: Berna Coşkun Onan.

6.11. Disiplinlerarası Eğitim Programı Modelleri

Öğretmenler disiplinlerarası eğitim programını çeşitli yollardan tamamlayabilirler, disiplinlerarası çalışmaya ihtiyaç duyarlar, projenin ölçeği ve iş birliği için görevliler bulundurulur. Geçerli disiplinlerarası çalışma, birçok şekil alabilir.

- İki ya da daha fazla disiplin arasındaki özellikleri bağlayan tek bir ders
- Bir disiplinlerarası çalışma ünitesi
- Bir çok sınıfı, öğrenci ve öğretmeni kapsayan bir geniş okul projesi
- Bir bütün eğitim programı çalışması. yaratıcı gelişimi bir çok farklı basamaktan başlayabilir. Örneğin öğretmenler başlamak için şunları seçebilirler. Yaratma, uygulama ya da değerlendirme gibi sanat formunda doğal süreç

- Sanat formunda özel çalışma
- Estetik prensipler
- Geniş oluşum temaları
- Bir ya da fazla içindeki standartlar
- Diğer disiplinlerdeki anahtar kavramlar ve prensipler (yöntemler)
- Ayrılan elemanlar, fonksiyonlar (özellikler) ya da karşılıklı disiplin durumları.

Disiplinlerarası eğitimin bir çok modeli ve türü olmasına rağmen ilerleyen bölümlerde sınıf uygulama örnekleri ile üç model anlatılmaktadır. Bu modeller sıkı sıkıya birleştirilmiş, öğretme ve öğrenmeye adapte edilmiş, bağlantıları ve sınırlı oluşan disiplinlerarası çalışmaların devamını göstermek için seçilmiştir. Bu modeller; paralel eğitim, disiplin geçişli eğitim ve adapte etmedir.' Disiplinlerarası eğitim, merkezi bir tema, başlık, problem, konu ya da deneyimi inceleyen bir disiplinden daha fazla dil ve metodolojiyi bilinçlice kullanan bir eğitim programı yaklaşımı ve bilgi görüşüdür.' Heidi Hayes Jacobs.

6.11.1. Paralel Eğitim:

Bu modellerin ilki, paralel eğitim, bazı ortak konu ve kavramlarda odaklaşmakta iki öğretmen arasında anlaşma sağlar. Paralel sınıflardaki öğrenciler, eğitim senkronizasyonu olduğundan dolayı disiplinler bağlantılar kurabilirler. Her öğretmen buna rağmen ayrı ayrı her disiplinin sunulduğu içerik ve oluşumlarda yoğunlaşır.

Çoğu zaman , öğretmenler bu modeli daha uzak disiplinlerarası çalışma için başlama noktası olarak kabul ederler. Öğrenciler için ilgili fikirlerini ortaya koymalarında bazı önemli olanaklar sağlasa da, aslında öğrencilerle geçerli ilişkileri bulmaktaki sorumluluk, geride kalır. Eğer disiplinler arasındaki bu direkt ilişkilerin hiç onaylanmazsa, disiplinlerarası ilişkiler tesadüf görünebilir.¹¹

Eğitimsel sesi daha fazla olan paralel eğitimin bir farkı, disiplinler arasında ` bağlantılar' standartlarında temellenmiş öğrenci projelerini planlamayı kapsar. Genel bir iş bölümü ya da proje iki sınıfın çalışmalarını yukarıda tanımlanan eş zamanlı versiyona göre, fakat daha farklı bir düşünce tarzıyla sağlar. Bu bakışla öğrenciler bazı direkt bağlantıları kurmada sorumlu tutulacaktır. Her öğretmen, her ayrı disiplinin karakterini korurken disiplinlerarası bağlantıları ele alır. Öğretmenler öğrenmeyi değerlendirmede eğitimin paralel bir akışını, sonunda ve başında ya da düzenli aralıklarla birlikte çalışmaya karar verebilirler.

6.11.2. Disiplingeçişli Eğitim

İkinci bir model olan disiplingeçişli sanat eğitimi, genel bir tema, kavram ya da problemi işaret eden iki ya da daha fazla konu alanını içine alır. Sınıflar genel bir zamanda karşılaşabilirler (paralel eğitimdeki gibi), fakat öğretmenler, genel bir planlama için ayrıca olabildiği kadar bir araya gelebilirler. Ek olarak, eğer öğretmenler, uzmanlıklarını ve takım öğretimi sayesinde disiplingeçişli fikirlerin etkileşimini seçerlerse, bağlantılar daha kesin olabilir.¹²

Bu yaklaşım, projeler ve kanıtlar sayesinde anlayarak disiplini ve birleştirmeyi ispat ettiği tarzda artan bir önem sayesinde, her disiplindeki standartları anlatmak için kolaydır. Konsorsiyum üyelerinden biri, bir kanıt gibi bu yaklaşımı önerdi, buna rağmen bu gelişme ileride mdeğişebilir projeler aynı tahtayı paylaşabilir.

Disiplingeçişli bir ortamda, giderek transfer (geçiş) önemli hale gelir.öğrenciler, o disiplinin dışındaki özel bir disiplinde karakteristik düşünme şekilleri kullanmaya başlarlar. Ayrıca, disiplinlerdeki geçiş yöntemlerinde var olan benzerlikleri farkedebilirler. Disiplingeçişli eğitimin önemli bir sonucu, bölümlerin (alanların) gücü arasındaki gerekli ilişkileri kurarken, içerik alanından içerik alanına değişimlerde öğrencilerin kolaylığıdır.

¹¹ <http://naea-reston.org/INTERart.pdf>. Authentic Connections. Çeviren: Berna Coşkun Onan.

¹² <http://naea-reston.org/INTERart.pdf>. Authentic Connections. Çeviren: Berna Coşkun Onan.

6.11.2.1. "Çatışma" Konulu Bir Disiplingeçişli Sanat Eğitim Örneği:

Sembolik bir içerik için sanat ve edebiyat çalışmaları eleştirilerini yapacak öğrenci yetenekleri, bir ortaokul görsel sanatlar ve bir dil sanatları öğretmeni için başlama noktası sağladı.

İki öğretmen, iki disiplin arasındaki bağlantıları kurmak için öğrencilere çoklu seçenekler sunacak temaları araştırmak için bir araya gelirler, güçlü bir organizatör olarak zıtlıkları seçerler. Kelimelerdeki ve hayalgüçlerindeki konu problemlerini, fikirleri ve sembollerini geliştirmekte, öğrencilerin yeteneklerini vurgulayan ayrı disiplinlerdeki standartlar, çatışma temalarını açıklamak için dikkatlice seçilen araştırma çalışmalarına rehber oldu. Öğrenciler, işlerindeki sembolizmin dilsel eleştirileriyle seçtikleri ve yerine getirdikleri işlerin sunumları sayesinde bu fikirlerin tatbikini ispat ettiler.

Görsel Sanatlar öğretmeni, Picasso'nun Kübist tablosu Guernica'sını, sanatçının İspanyol şehrinin yıkımını ve bombalanışını anlatmakta, soyut şekilleri ve sembollerini nasıl kullandığını göstermek için kullandı. Öğrenciler, Picasso'nun bir ampul ışığını ve çatışma sırasında yükselen bir ümidi ifade etmek için bir bir çiçeği kullandığını tanımladılar. Çalışmanın sunumundan ve sembolik içeriğinin araştırılmasından sonra sanat öğretmeni, çatışma konusunu anlatan diğer sanatçılardan işler seçerek kullanacak öğrenciler için yorum ve eleştiri metodlarını belirledi. Dil sunumlarında, öğrenciler işlerini eleştirme ve başka sembollerle belirtilen temalaştırmayı ortadan kaldırma kabiliyetlerini ve kültürel özellikleriyle alakalı özel görüşlerini gösterdiler.

Edebiyat sınıflarında öğretmen, Paul Gallico'nun KarKazı (The SnowGoose)'nda bulunan sembollerini araştırarak edebi bir işin sunumunda, benzer eleştiri yöntemlerini kullandılar. Öğrenciler, genç bir İngiliz kızla, Dankirk Muharebesi'nin hayatta kalmayı başarmayı cesurca oynayan asker sanatçı arasındaki arkadaşlık öyküsünü okudular. İşin (çalışmanın) tanımından ve eleştiri yönteminin şekillenmesinden sonra, öğretmen öğrencileri ilave çalışmalar araştırmak ve incelemek için işbirlikçi öğrenme gruplarına ayırdı. Her grup, ayrıldıkları işlerde dil sunumlarında analitik, yorumlatıcı ve geliştirici yeteneklerini kullandılar.

Ünite ve onun sonucu süresinde bazı zamanlar, iki sınıfın da öğrenci ve öğretmenleri, sanat çalışmaları ve yarılan sosyal içeriklerde, konularını ve hayallerini nasıl çatışmadaki kadar güçlü sunabilecekleriyle ilgili bir araya gelirler. Karşı disiplinlerin eleştiri yöntem ve stratejileri, bu düşünülmüş, kısırtılmış tartışmalarla incelendi, paylaşıldı ve anlaşıldı.

6.11.3. Birleştirme Yaklaşımı (Infusion)

Birleşme, disiplinlerarası eğitim programındaki 3. yaklaşımdır ve belki de uğünün en çok kullanılan ve hayata geçirilmiş olanıdır. Bu modelde bir oğretmenin bilgi derinliği ve oğrencilerin geçmiş donanımları önemli olmaya başlar. Çoklu konularda yeterli derinliğe sahip bir oğretmen, bu birleşmiş tarzı oğretebilir fakat daha çok işbirlikçi bir takımın olmasına ihtiyaı olacaktır. Birleşmiş yaklaşımlarda öğrenen ve sonuç bulan oğrenciler, bütüncül konular arasında daha güçlü ilişkiler üzerinde yoğunlaşırlar. Bir proje veya aktivite, ilişkileri çok birleşmiş olduğundan, iki alanda da oğrencilerin öğrenmesini ortaya koyabilir. Konu sorunun "paketler"e bölünmesi ve yapay zaman alanları olmayan bir sınıfa alışık olan oğrenciler, düzenli ve birbirini tutarak başvurabilir ve bir disiplinde diğer disipline bilgi transfer edebilirler. Buna ek olarak, oğrenciler araştırmak, kurmak, bağlantıları denemek için güçlü fikir alışkanlıkları geliştirebilirler.

6.12. Sanat Odaklı Disiplinlerarası-Tematik Program Uygulamalarına İlişkin Bazı rnek Uygulamalar ve Sonuçları

Bu konuda "Ashley River School ve The Elm Creative Arts"ı yeni anlayıştaki güzel sanatlar eğitimi modelinin iki güçlü rneği olarak ele almak mümkündür. Bu okullarda disiplinlerarası tematik program yaklaşımında baş rolü oynayan sanatlar, öteki derslerin tamamlayıcısı olarak bütünlüştirilmiş biçimde öğretilmekle birlikte bağımsız disiplinler olarak bütünlüklerini devam ettirmektedirler. Başka bir söylemle bu yeni bir sanat eğitimi yönteminin özü olup ne tamamen birbirinden ayrı ne de tamamen bütünlüşmiş bir modeldir. Aslında güzel sanatların denklem içinde eşit muamele gördüğü gerçek bir disiplinlerarası yaklaşımdır. Oğrenciler Tarih, İngilizce ya da Matematik derslerine ilişkin öğrendikleri kadar Güzel Sanatlara ilişkin de öğrenmektedirler (İşler,2004:43-53).

Ashley River "Yaratıcı Sanatlar İlkokulu" olarak kurulmuştur. Okul personelinin tamamı "bütünsel ocuk gelişimi" bağlamında "güzel sanatlar yönelimli" bir yaklaşımın öğrenme sürecini her yanıyla bütünlüştiren temel bir program olduğuna inanmaktadır. Okul sanatları "katıksız sanatsal deneyimler", "teki sanat disiplinleri ile ilişkili oluşumlar" ve "genel programın birbirine aşılanmış yanları" olarak öğretmektedir. Genel programa ek olarak Ashiey River School'daki her oğrenci Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Dans, Drama/Kompozisyon, ve Yabancı Dil derslerinin her birini hartada en az 80 dakika almaktadır. Ayrıca, isteyen oğrenciler Bale ve

Keman derslerine de katılabilmektedirler. Bu ders sürelerine ek olarak öğretmenler ders ünitelerini öğretirken kitap, kara tahta ve sözel anlatımda olduğu kadar doğal olarak sanat yöntemlerini kullanmaya da teşvik edilmektedirler. Fen Bilgisi, Okuma, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Güzel Sanatlar kendilerine özgü hedeflere sahip " Hava, Harika Hava! (Weather, Wonderful Weather!)" gibi ilginç başlıkları olan disiplinlerarası-tematik ünitelerle hep birlikte ortak bir örüntü oluşturmaktadır. Ünite öğretilirken öğrenciler güzel sanatları içine alan farklı konu alanlarının her birinde program hedefleri doğrultusunda ilerlemektedirler (Fowler ve McMullan,1991:109-112).

Ayrıca güzel sanatlar öteki disiplinleri bileşik bir bütün olarak bir araya getirmeye yardımcı olabilmektedir. Ashley River School'da güzel sanatların programa eklenmesiyle birlikte çocuklar faal katılımcılar haline gelmiş ve "problem çözme", "sentez", "analiz", "değerlendirme", alışılmış düşünme formları halini almıştır.

Bu yeni modelin bir başka örneği "The Elm Creative Arts School"dur. Bu okul Milwaukee'deki her devlet ilkokulu gibi genel program ilkelerini izlemektedir. Öğrencilere Güzel Sanatlar, Müzik, Dans, Kompozisyon gibi etkinliklerin yanı sıra Okuma, Matematik, Dil sanatları ve Sosyal Bilgiler de öğretilmektedir. Elm'in okul tanıtım kitapçığındaki bilgilere göre bu okul, çocukların "ne öğrendikleri" değil "nasıl öğrendikleri" anlayışına sahip olması ile öteki okullardan ayrılmaktadır. Konu alanlarının tamamında güzel sanatlardan yararlanma öğrencileri öğrenme sürecinde duyularının hepsini kullanmaya teşvik etmekte ve güzel sanatları yaşamdan ayrı faaliyetler olarak görmektense yaşamın alışılmış bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır. Sözelimi öğrenciler Amerikan Devrimi'ne ilişkin bir çalışmada ilk olarak o dönemin şarkılarını söylemeyi ve ne anlama geldiklerini öğrenebilmektedirler. Ayrıca 1700'lü yılların resim, baskı ve çizimlerini inceleyebilmekte, belirli savaşları dramatize edebilmektedirler. Sözelimi birinde Kıtasa Kongre'deki tartışmalardan biri canlandırılmıştır. Bu araştırmalar muhtemelen öğrencilerin bilmesi gerekenlerin tamamını kapsamamaktadır. Ancak, Amerikan Devrimi'ni hatırlama ve anlamalarına yardımcı olacak dolaysız deneyimlerle tarihin içinde olmaları sağlanmaktadır (Fowler ve McMullan,1991:109-112).

Elm'de sanatlar aynı zamanda ayrı konu alanları olarak da ele alınmaktadır. Her çocuğun haftada iki yarım gün Resim, Müzik, Dans ve Yaratıcı Drama konusundaki uzman kişilerle birlikte çalışmaları sağlanmaktadır. Görsel sanatlara ilişkin faaliyetlerde çocuk çeşitli materyalleri öğrenirken yaptığı çalışmalarda beyni ile elini eş zamanlı kullanmanın önemini kavramaktadır. Müzik çalışmalarında öğrenci uygun olan müzik çeşitlerinin hemen hepsini dinlemeyi ve bir enstrüman çalmasını öğrenmektedir. Dans konusunda ise vücutlarını nasıl hareket ettireceklerini, duygularını vücut hareketi ile nasıl yorumlayacaklarını öğrenmektedirler. Yaratıcı

Drama ve Kompozisyon çalışmaları ise çocuklara kendilerini ifade etme ile birlikte ifadelerinin yönü ve özgünlüğünü geliştirebilme fırsatı vermektedir.

Elm'in günlük programının çoğu disiplinlerarası-tematik bir yaklaşım eksenine üzerine inşa edilmektedir. Sözelimi "Derin Denizin Dibi" başlıklı proje Matematik dersinde uzunluk ölçü birimlerini ve kümeleri, Sosyal Bilgiler dersinde su yolları ve Fen Bilgisi dersinde tuzlu su ile ilgili bilgileri öğretmeye yardımcı olmaktadır. Öğrenciler yaratıcı drama kapsamındaki etkinlikte su altında bir ahtapot ve pirina balığı rolünü oynayabilmekte; kompozisyon çalışmasında bir istiridye içinde incinin nasıl olabileceğini yazılı olarak ifade edebilmekte; dans çalışmalarında bir köpek balığı ya da küçük bir balığın hareketleri müzik eşliğinde canlandırabilmekte; görsel sanatlar kapsamında ise çok sayıda yaratık ve su altı görüntüsü çizmekte, boyamakta ya da üç boyutlu olarak şekillendirebilmektedirler.

Elm'de sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının okul dışı sanat faaliyetlerine katıldıkları ve bir sanat alanında ilkökul öğretmenliği yapabileceklerini belgeleyen bir sertifikaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca okulda görevli bir sanat koordinatörü, öğretilen konuların seçilmesinde okula yardımcı olmuş ve sınıf öğretmenleri için kaynak kişi olarak hareket ederek toplum sanat kaynaklarını tanımlamıştır.

Sanat odaklı disiplinlerarası-tematik yaklaşım konu geliştirme için öğretmenlerin bir araya gelmesini teşvik etmektedir. Yukarıda adı geçen okullarda genellikle temel çalışmalar güzel sanatlar koordinatörleri yönlendirmiş ve belirlenen temayı öteki ders çalışmaları ile bütünleştirmek için öğretmenler ile birlikte çalışmışlardır. Bu okullardaki müdür, öğretmen, öğrenci ve ailelerin genellikle güncel grup yetenek ve ilgileri üzerine temellenen olası temaları önerdikleri görülmektedir. Temaların sistematik, her şeyi içine alan kavramlar ve tarihsel, kültürel, biyolojik ya da ekolojik özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Sözelimi, "Japonya", "Ortaçağ", "Chicago Mimarîsinin 100 Yılı", "Yağmur Ormanları", "Ergenlik" belirlenen temaların bazılarıdır.

Bazı durumlarda, bir dersi farklı disiplinlerden öğretmenlerin hep birlikte öğrettiği görülmektedir. Sözelimi "Roosevelt School'da öğrenciler "Sistine Chaper'i ele alırlarken Sosyal Bilgiler öğretmeni Rönesans Tarihi'ni ve Michalangelo'yu anlatmıştır. Daha sonra sanat koordinatörünü öğrencilerin suluboya kağıtlarını okul sıralarının alt kısmına yapıştırarak sıranın altında Michalangelo'nun Sistine Chaper'in tavanlarını resmederken çalıştığı gibi sulu boya çalışmalarını sağlamıştır

BÖLÜM VII

SONUÇ

Sanat eğitimi tarihinde, sanat eğitimine yönelik bilimsel araştırmaların geçmişi eski değildir. Ancak dünyadaki sanat eğitiminin gelişim süreçlerine göz atıldığında Türkiye'de bu alanla ilgili ciddi gelişmelerin çok yeni olduğu görülmüştür.

Bu tezde amaç, Türkiye'de ve dünyada kullanılan geleneksel sanat eğitimi yöntemlerini incelemek ve buradan yola çıkarak daha yeni neler yapılabilir sorusuna cevap aramaktır. Daha yeni yöntemlerin peşine düşüldüğünde ortaya yeni yöntemler ve yöntemler bütünü yani gidilecek yolların tümü anlamına gelen "yaklaşımlar" çıkmıştır.

Sanat Eğitimi Yaklaşımlarının en güncel ve en kapsamlı olanı disiplinlerarası - tematik yaklaşım, birden fazla konu alanının birbirleriyle ilişkilendirilerek önceden belirlenen geniş içerikli genel bir tema ile bütünleştirildiği bir programdır. Başka bir söylemle bu yeni bir sanat eğitimi yönteminin özü olup ne tamamen birbirinden ayrı ne de bütünleşmiş bir modeldir. Aslında güzel sanatların bir denklem içinde eşit muamele gördüğü gerçek bir disiplinlerarası yaklaşımdır denebilir.

Disiplinlerarası - tematik yaklaşım çerçevesinde sanatların farklı disiplinlerle bütünleştirilmesi farklı renkteki ipliklerden bir kilim dokuma gibidir. Başka bir söylemle, programda yer alan derslerin tamamı, çocukların sanatsal kavram ve becerileri öğrenmeleri, farklı disiplinlere ait bilgileri birbirine bağlamaları amacıyla sanatları kullanmaları ve sanat yolu ile yaşadıklarına cevap vermeleri için ortak bir örüntü oluşturmaktadır.

Özetle yaklaşım, çocukların sanatsal deneyimlerinin programın geri kalanı ile birleştirildiği bir yöntemdir. Bilindiği gibi "Matematik", "Fen Bilgisi", "Sosyal Bilgiler" ve "Yabancı Dil" gibi bağımsız birer bütün olarak tanımlanan dersler çoğunlukla ayrı disiplinler olarak öğretilmektedir. Oysa nitelikli bir eğitim için, farklı içerik, yetenek ve disiplinlerin bilgi esasına önem vermekle birlikte disiplinlerarası öğretime odaklanmayı sağlayan yüksek kalite ve işbirlikçi programa sahip olmanın gerekliliği ortadadır. Bu bağlamda sanat eğitimi özellikle "Sosyal Bilgiler" ve "Tarih" gibi farklı alanların tamamlayıcısı olma özelliği ile birlikte disiplinlerarası - tematik bir programı destekleyebilme ve yönlendirebilme özelliğine de sahiptir. Bu yolla sanatlar ve klasikler yalnızca kendi özel değerleri için öğretilmekle kalmayacak öğrencilerin uygun tarihsel temalar ile yerinde ilişkilendirmeler ve karşılaştırmalar yapması sağlanacaktır. Ayrıca nitelikli bir eğitim için farklı alanlardan düşünce ve kavramların birbirine bağlandığı bir programın

hazırlanmasında "Sanat Eğitimi" birleştirici olma görevini de üstlenebilir. Ancak bu uzlaşmacı ve daha ileri bir anlayışı gerektirmektedir (İşler,1991:43-53).

ABD'deki bazı örnek uygulamaların gösterdiği gibi "Disiplinlerarası - tematik yaklaşım" öğrencilerin "program içeriğini elde etme" ve "sembolleştirme", "diğerleri ile ilişkilendirme" ve "değiştirme (yeni bir şeyler üretme)", "uygulamayı " kapsayan bağımsız düşünme ve öğrenme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımın uygulandığı okullarda çocuklar faal katılımcılar haline gelmiş ve "problem çözme", "sentez", "analiz", "değerlendirme" alışılmış düşünme formları halini almıştır. Daha da önemlisi disiplinlerarası -tematik yaklaşım çerçevesinde seçilen faaliyetlerin çocukların gelişim süreç ve alanlarının - toplumsal, bedensel, zihinsel, duygusal ve fiziksel - tamamını kapsadığı ve uygulamada çoklu zeka kuramında yer alan zeka çeşitlerinin hepsi ya da birçoğu ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Konuya ilişkin gerçekleştirilen literatür incelemesinde, Türkiye'deki sanat eğitimi uygulamalarının, uluslararası standartlara çok yakın olmadığı anlaşılmıştır. Ancak, dünden bugüne gelinen noktanın da küçümsenmemesi ve gelişim seyrinin bilinmesiyle, bu ivmenin daha da yükseleceği gerçeğine de inanılmaktadır.

Bu çalışmada, bir tezin sınırlılıkları içerisinde, ülkemizde özellikle görsel sanatlar eğitimi adına cumhuriyet öncesi ve sonrasında yapılan çalışmalar, sanat eğitimi yöntemleri ve yaklaşımları, derinlemesine ele alınmış ve değerlendirilmeye açılmıştır.

Araştırmanın gelişim süreci bakımından uygun olduğu düşünülen Batı'da Sanat Eğitimi incelenmiş bu sürece eş zamanlı olarak da Türkiye'de Sanat Eğitimi ele alınmıştır. Bunu yaparken amaç hiçbir şekilde kıyaslama yapmak olmamış, yeni oluşumlara eğitimsel açıdan ayak uydurmak olmuştur. Nitekim ortadadır ki, 1990'lardan itibaren kullanılmakta olan disiplin temelli sanat eğitimi örgün öğretimin bazı kademelerinde de olsa uygulamaya geçmiş, yeni arayışlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yeni arayışlara cevap aramak üzere hazırlanan bu tez, Batı'da yayınlanan bazı kaynakları, uygulama sonuçlarını, internet yayınlarını araştırmak, incelemek ve takip etmek yoluyla bazı net sonulara ulaşmıştır. ABD'de ve çoğu Avrupa ülkelerinde uygulanmakta olan Disiplinlerarası-Tematik Sanat Eğitimi Yaklaşımı incelenmiş, halen disiplin temelli sanat eğitiminin uygulamaları sürdürülen Türkiye'de, bu yaklaşımın uygulanması için bir ön çalışma hazırlanmıştır. Aynı bir kapsam ve hazırlık gerektiren Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşımın Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarında uygulanması konusuna değinilmemiştir.

Bu yaklaşımın ülkemizdeki okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve lisans programlarında uygulanabilirliği bakımından ayrı bir ön çalışma yapılmasının yanı sıra bu hazırlıklar kapsamında öğretmenler için bir hizmetiçi eğitime ihtiyaç olacaktır. Bu yaklaşım Sanat Eğitimi Lisans öğretim programında Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde öğretilebilir ve böylece öğretimin içinde yer alabilir.

Bu çalışmanın gelecekte hazırlanacak "Sanat Eğitiminde Yeni Yaklaşımların Tkiye'de Uygulanması" konulu tezlere yardımcı olması ve bu konunun ileride uygulamaya geçişi bakımından da çözümlenmesi umud edilmektedir.

KAYNAKLAR

- ACKERMAN, D., & Perkins, D.N., Perkins, 1989, Integrating Thinking and Learning Skills Across the Curriculum, Interdisciplinary Curriculum: "Design and Implementation, Association for Supervision and Curriculum Development", Alexandria, VA.
- AKYÜZ, Yahya, 1997, Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye), İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul, s. 5.
- ALAKUŞ, A.Osman., "Kuramdan Uygulamaya Sanat Eseri Eleştirisi", Gazi Üniversitesi 2. Sanat Eğitimi Sempozyumu (Resim-İş Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar), t.y., s.213-219.
- ALKAN, Cevat, 1984, Eğitim Tenolojisi, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara, s.149.
- ARISOY, Alev, 1994, İlkokullarda Resim -İş Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar, Ankara Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, s. 13.
- ARNHEIM, R., 1969, Visual Thinking,y.y., .
- ARTUT, Kazım, 2002, Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, 2.bs Anı Yayıncılık, Ankara, s.108-116.
- AYTAÇ, Kemal, 1981, Çağdaş Eğitim Akımları, A.Ü. D.T.C.F. Yayınları., Ankara, s. 17-18.
- AYTAÇ, Kemal, 1978, "Baltacıoğlu'nun 'Eğitim Sistemi'nin Ana Gelişimi", Yeni Adam, 921:4, y.y., s. 4.
- BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı, 1964, Pedagojide İhtilal, Özel Baskı, İstanbul, 1993, Türklerde Yazı Sanatı, Ankara Kültür Bakanlığı, Ankara, s. VIII.
- BİLEN, Mürüvvet, 1999, Plandan Uygulamaya Öğretim, Anı Yayıncılık, Ankara, s.159
- BİNBAŞIOĞLU,Cavit, 1974, Öğretim Metodu ve Uygulama Binbaşuoğlu Yayınevi.
- BLANDY, D., 1994, "Assuming the Responsibility:Disability Rights and The Preparation of Art Educators , Studies in Art Education, S.35(3), ss.179-187.
- BRİTSCH, G., 1914, Pictorial Thinking, Munich, Germany.
- CHARLES, M. C., 1992, Öğretmenler için Piaget İlkeleri, Çev: Gülten Ülgen, Lazer Ofset Matbaacılık, Ankara, s.6
- CNAEA, 1994, Consortium of National Arts Education Associations, National standarts for arts education: What every young American should know and be able to do in the arts. Reston, VA Music Educators National Conference.
- CUNNINGHAM, L.,&Reich, J., 1982 Culture and values: "A Survey of the western humanities". Fort Worth, TX: Holt, Rinehart%Winston.
- ÇİFTÇİ, Bestami, 2005 "Çoklu Zeka Teorisi", Yeni Eğitim Dergisi, s.10, Ankara, s.22.
- ÇİFTÇİOĞLU, İbrahim, 2002, "Sanat Eğitiminde Yeni Bir Görüş: Sanatsal Zeka (Artistic Intelligence)", Yayınlanmış Ders Notları, Ders Belgeliği Dergisi, S.10,Nisan, 2002)
- DEMİREL, Özcan, 2000, Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Özcan ve Ark., 1998, "İlköğretimde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması." VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eğitim Bilimleri Bölümü Cilt -1, Konya, s.531-546.
- DOBBS, S. M., 1998, Learning in And Through Art, The Getty Education institute For The Arts, U.S.A., s.109-112 Aktaran Öğr. Gör. Ahmet Şinasi İşler
- DRAKE,S., 1993, "In Planning Integrated Curriculum":The Call to Adventure.
- EDWARD, Betty, 1979, Drawing on the Right Side of Brain, J. P. Tarcher Inc., Los Angeles, USA., p.40.
- EFLAND, A., 1990, A History of Art Education, New York: Teachers College Press, Fogarty, R. (1991). The mindful school: How to integrate the curriculum. Palatine, IL: Skylight Publishing, p. 210.
- ETİKE, Serap, 1991, Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci İçinde Ortaokul Resim Eğitimi ve Resim Öğretmeni Yetiştirme (1923-1950), Gazi Üniversitesi

- Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, s. 24.
- FOWLER, C. & McMullan, B. J., 1991, "Understanding How the Arts Contribute the Excellent Education (Study Summary)", National Endowment for the Arts, ss. 109-112.
Aktaran Öğr. Gör. Ahmet Şinasi İşler
- GABLIK, S., 1991, The reenchantment of art. New York: Thames&Hodson.
- GARDNER, Howard, 1983, Frames of mind: The theory of multiple intelligences, Basic Books, New York.
- GARDNER, Howard, 1983b, Artistic Intelligences, In S. Dobbs (Ed.), Art and the Mind (Special Issue), Art Education 36 (2).
- GARDNER, Howard, 1989, Zero-Based Arts Education, An Introduction to Arts Propel, Studies in Art Education 30 (2).
- GELİŞTİRME, 1999, Önder Matbaacılık, Pegem Yayıncılık, İstanbul.
- GOALS 2000: 1994, "Educate America Act", Washington, DC:United States Government Printing Office.
- GODDMAN, N., 1976, Languages of Art, Indianapolis, Hackett.
- GOMBRICH, E. H., 1963, The Story of Art, London, Phaidon.
- GÖKAYDIN, Nevide, Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı, Sedir Yayınevi, T.H.K. Basımevi, Ankara, s.31.
- GROPIUS, W., 1965, The New Architecture and The Bauhaus, Faber and Faber Com.
- İLHAN, Ayşe Çakır, 1997, "İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama", Yaşadıkça Eğitim Dergisi,54: 17 -21.
- İPŞİROĞLU, M., N., 1983, Oluşum Süreci İçinde Sanatın Tarihi, İş Bankası Yayınları.
- İŞLER, Ahmet Şinasi, 2004, "Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım", Milli Eğitim (Sosyal Bilimler) Dergisi, Yaz, S.163, s.43-53.
- KAGAN, M., 1982, Güzellik Bilimi Olarak Estetik ve Sanat., Çev: Aziz Çalışlar, Serbest Matbaa.
- KILIÇ, Erol, 1996, "Çağdaş Türk Resminin Panoraması", Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 2: 85-1 90., y.y., s. 86.
- KIRIŞLIOĞLU, Olcay, T.,2002 Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak,(1991), 2.bs., Pegem A Yayınları, Ankara, s.14, 21,23,24,26,119,141
- Kırışlıoğlu,Olcay,T.,2002, "Sanat Eğitiminde Yeni Bir Görüş: Sanatsal Zeka (Artistic Intelligence)",(İbrahim Çiftçioğlu'nun Yayınlanmış Ders Notları) Ders Belgeliği Dergisi, S.10, Nisan.
- KLEE, 1964, The Thinking Eye,y.y.
- KÖROĞLU, Kerem; 2005, www.ozgurpencere.com/modules.php.
- LANGER, K., S.,1957, Problems of Art, New York "Charles Scribner's Sons".
- LOWENFELD, V.,1965, Britten, L., Creative and Mental Growth,(1947), 4.bs., The Macmillan Co., London.
- MAY, W.T.,1994, The Tie That Binds: Reconstructing ourselves in Institutional Contexts, Studies in Art Education, S.35 (3), s. 157-170.
- MEB.,1992, "İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı", MEB Yayınları, Ankara, s. 3.
- MEB, 1991,"İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı", MEB Yayınları, Ankara, s. 101.
- OĞUZKAN, Ferhat,1963, Eğitim Terimleri Sözlüğü, Emel Matbaacılık, 3.Baskı, Ankara, s. 168.
- ÖZDEN, Yüksel,2000, Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÖZER, Zuhâl, 1996, Bilim Teknik Dergisi, S.50, "Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası", Tübitak Yayınları, İstanbul, s.348.
- ÖZSOY, Vedat, 1996a, "Türkiye'de Resim-İş Eğitimi(Sanat Eğitimi) Tarihine Kısa Bir Bakış" G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, I: 109-121, Ankara, s. 111.
- ÖZSOY, V., 1998, a.g.m., s. 115 ve "Yetmiş beşinci Yılda Sanat Eğitimi ve Öğretimi (Resim-İş Eğitimi)," Millî Eğitim, 139 Temmuz-Ağustos-Eylül: 58-65, s. 58
- ÖZSOY, Vedat, 1993, "Resim-İş Eğitimi ile İlgili Raporun Düşündürdükleri", Eğitim Dergisi, 4: 58-70.
- ÖZSOY, V., 1996b, "Resim-İş Eğitimi (Sanat Eğitimi): Amacı ve Yapılanması.", Millî Eğitim, 131

- Temmuz-Ağustos-Eylül, 37-40.
- PAYKOÇ, Fersun ve BAYKAL, Serçin, Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar, Üçüncü Uluslar arası Tarih Kongresi, Tarih Vakfı, İstanbul, s.102-103.
- PEKMEZCİ, Hasan, 1997, "Sanat Eğitime Toplum Bakış", İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi ve Sorunları TED XV. Öğretim Toplantısı 2-3 Mayıs Kayseri, Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi., s. 48
- PERRY, L., R., 1973, Education in the Arts, The Study of Education and ART (Ed.) D. Field., J. Newich, Routledge and Kegan Paul, London.
- PETROVİCH-Mwaniki, L., 1985, The Development of Kunstunterricht in West German Art Education, The History of Art Education (Ed.)B. Wilson, H.Hoffa. NAEA, Pub., Pennsylvania.
- RENDİ, Günel ve Erol, T., 1980, Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Sanatı Tarihi I ,Tiglat;Yayınevi, İstanbul, s. 21.
- ROLAND, Graig, 1995, Art Enconters, Collage of Education, University of Florida, USA., p.89.
- RÖTTGER, Ernst, D. Klante, 1969, Das Spie mit den Bildente menten Die Flache, Ravensburg, s.119.
- RUESCHHOFF, P.,&Swartz, M.E. Teaching art in the elementary school. New York: Ronald Press
- SABAN, Ahmet, 2000, Öğrenme Öğretme Süreci, y.y., Ankara.
- SAN, İnci, 1983, Sanat Eğitimi Kuramları, Tan Yayınları.
- SAN, İnci, 2003, Sanat Eğitimi Kuramları, Ütopya Yayınevi, Ankara, s.140.
- SAN, İnci, 1976, "Rudolf Steiner ve Waldrof Okulları", A.Ü. Eğitim Fakültesi Onuncu Yılına Armağan, Ankara, s.327-356.
- SAUAMAERZ, M., D., 1966, Basic Design: The Dynamics of Visual Form, Studio Vista, London.
- SAYLAN, Nevin, 1988, "Anasınıfı Program Tasarısı ve Uygulamasının Değerlendirilmesi" ,VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi II, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları., s. 53.
- SCHÜTZ, H. Georg, 1973, "Kunstpädagogische Theorie Eine kritische Analyse Kunstdidaktischer Modelle, München, Basel, 98s.
- SİMMERN, S., H., 1961, The Unfolding of Artistic Activity, University of California Press.
- SMITH, R., 1995, On the third realmintegrated and interdisciplinary learning in arts education. Journal of Aesthetic Education, 29(1), p.1-4.
- SÖNMEZ, Veysel, 1999, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara, s.230.
- STHUR, P. L., 1994, "Multicultural Art Education and Social Reconstruction", Studies in Art Education, S.35(3), sl71-178.
- TANSUĞ, Sezer, 1993, Çağdaş Türk Sanatı, Remzi Kitabevi, İstanbul, s. 11.
- TARMAN, Süleyman, 1998, "Çoklu Zeka Teorisi ve Zekanın Yedi Türü". Yaşadıkça Eğitim Dergisi, (58), 12-16.
- TARMAN, Süleyman, 1999, "Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri", Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- TELLİ, Hidayet, 1990, "Türkiye'de Resim-iş Öğretimine Genel Bir Bakış", Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları, T.E.D. Yayınları, Ankara, s. 14.
- TELLİ, Hidayet, 2001, "Türkiye'de Resim-İş öğretimine genel Bakış". Resim-İş Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1990, s.3. ve Etike , Serap, Cumhuriyet Dönemi Resim Eğitimi, Güldiken Yayınları, Ankara, s.243.
- TELLİ,H., GÖKAYDIN,N., KIRŞLIOĞLU,T.O., 1972, İş ve Teknik Eğitimi, Devlet Kitapları, İstanbul.
- TİMUÇİN, A., 1993, Estetik, BDS Yayınları, Özel Dizi, y.y.
- TULUK,N., "Yaratıcı Drama", PIVOLKA Dergisi, 3(15), 10-12
- TURANİ, Adnan, 1992, Dünya Sanat Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul, s.667.
- TÜRK DİL KURUMU , 1992, Türkçe Sözlük, Milliyet Yayınları, Cilt 2, İstanbul, 1667.
- TÜRKDOĞAN, Galip, 1984, Sanat Eğitimi Yöntemleri, Resim-İş Öğretimi, Kadioğlu Matbaası, Ankara, s.16-24.

- ULBRICHT, J., 1998, "Interdisciplinary Art Education Reconsidered", Art Education, S.51 (4), s. 16.
- ÜLGEN, Gülten, 1997, Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, 3. Baskı, s. 26.
- VARS, G., 1991, "Integrated curriculum in hisorical perspective". Educational Leadership, 49(2), p. 14-15.
- VIGOTSKY, L. S., 1978, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, Harward University Press, Cambridge Massachusetts.
- YAVUZ, Kudret, E., 2005, "Çoklu Zeka Teorisi", Yeni Eğitim Dergisi, s.10, Ankara, s.26-33.
- YOLCU, Enver, 2000, Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Ders Notları, Çanakkale.
- YÖK, 1997, İlköğretim Sanat Öğretimi, YÖK /DÜNYA BANKASI Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- WEISMAN, E. & Hanes, J. M., 2002, " Thematic Curriculum and Sodal Reconstruction", (Gaudelius, Y & Speirs, P. (Editors), Contemporary Issues in Art Education, Prentice Hail, New Jersey, s'.170-178. Aktaran Öğr. Gör. Ahmet Şinasi İşler
- http://www.findarticles.com/p/articels/mi_qa3772/is_199807/ai_n8792430/pg_3. Çeviren: Berna Coşkun Onan, 2005
- <http://naea-reston.org/INTERart.pdf> Authentic Connections. Çeviren: Berna Coşkun Onan, 2005
- <http://www.getty.edu/artsednet/resources/Ecology/Curric/inter.html>. Çeviren: Berna Coşkun Onan, 29.05.2005
- <http://fas.harvard.edu/-drclas/publications/revista/art/gaztambide-fernandez.htm>. Çev: Berna Coşkun Onan, 29.05.2005
- <http://www.vcu.edu/bulletins/gpb/programs/interdisc-mis-art.html> Çev: Berna Coşkun Onan, 29.05.2005
- <http://extranet.getty.edu/gci/teaching/activelearning-pbl.html> "Problem-based Learning" 30.05.2005
- www.ozgurpencere.com/modules.php.

EKLER

EK-1.

Gardner'a göre zeka türleri:

9. Sözel/Dilsel Zeka [Verbal/Linguistic]
10. Mantıksal/Matematiksel Zeka [Logical/Mathematical]
11. Görsel/Uzamsal (Mekânsal) Zeka [Verbal/Spatual]
12. Bedensel/Devinduyusal Zeka [Bodily/Kinesthetic]
13. Müziksel Zeka [Musical]
14. Sosyal (Kişilerarası) Zeka [Interpersonal]
15. İçsel Zeka [Intrapersonal]
16. Doğa Zekası [Naturalist]

Bu zeka türlerine göre yaptırılacak etkinlikler;

1. Sözel-dilsel zeka ağırlıklı çocuklara yönelik yapılabilecek etkinlikler:

1. Bir şiir, deneme okunur.
2. Kısa bir hikaye, oyun okunur.
3. Bir kavram "nesi var?" etkinliği ile ele alınır.
4. Bir konuşma, doğaçlama yapılır.
5. Akrostiş kullanılır.
6. Konuyla ilgili bir fıkra anlatılır.
7. Sözcük oyunu oynanır.
8. Venn şeması kullanılır.
9. Konuya ilişkin bir slogan yaratılır.
10. Çapraz bulmaca yapılır.
11. Yaratıcı yazma çalışması yapılır.
12. Konuda geçen başlıca terimleri içeren bir sözlük oluşturulur.
13. Biyografi yazılır.
14. Konuya ilişkin mektup yazılır.
15. Öykü yazma çalışması yapılır.
16. Bir otobiyografi yazılır.
17. Bir gazete makalesi yazılır.
18. İkna edici bir yazı yazılır.
19. Konuşma metni yazılır.
20. Bir ses kaseti hazırlanır.
21. Bu zeka alanında ünlü birisi (yazar) araştırılıp rapor hazırlanır.
22. Meslek atfı yapılır (işlenen konuyu çağrıştıran bir meslekle bağlantı kurulur).
23. Bir slogan/reklam kampanyası yazılır.
24. Okuma parçası okunur.
25. Ezberden şiir okunur.
26. Bilgisayarlarda yazma, internet (e-mail) çalışmaları yapılır.
27. Kukla tiyatrosu yapılır.
28. Dergiler, magazinler sınıfta incelenip tartışılır.
29. Akran öğretiminden yararlanır (okuma, yazma çalışmaları).
30. Sessiz okuma yaptırılır.
31. Hikaye tamamlama çalışmaları yapılır.

32. Karikatür çalışmalarını yapılır.
33. Çizgi film çalışmalarını yapılır.
34. Diyalog tamamlama çalışmalarını yapılır.
35. Konuşma baloncukları kullanılır.
36. Komik yazılar yazılır.

2. Sınıf ortamında uygulanabilecek **mantıksal / matematiksel zekaya** ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir.

1. Beyin fırtınası yapılır.
2. Sınıflandırılır, kategorize edilir.
3. Benzerlikler ve farklılıklar bulunur.
4. Bir deney yapılır.
5. Şifre çözülür.
6. Olaylar sıraya konulur.
7. Mantık problemleri çözülür.
8. Hipotezler test edilir.
9. Soyut semboller kullanılır.
10. Tümdengelim/tümevarım düşünme teknikleri kullanılır.
11. Grafik düzenleyiciler kullanılır.
12. Sayı oyunları oynanır.
13. Hikaye problemleri çözülür.
14. Hesap makinesi, pusula kullanılır.
15. Bilgisayar yazılımları kullanılır.
16. Bir zaman çizelgesi yaratılır.
17. Verilerden grafik oluşturulur.
18. Bir web sayfası hazırlanır.
19. Elektronik aletler parçalarına ayrılır.
20. Sayaçlar kullanılır.
21. Abaküs kullanılır.
22. Geometrik şekillerle kesme yapıştırma yapılır.
23. Tangram oynanır
24. Grafik kağıdına çizimler yapılır.
25. Oyuncak paralar yapılır.
26. Zamanlı yarışlar düzenlenir.
27. Matematik bulmacaları yapılır.
28. Bir sınıf bankası kurulur.
29. Soru bankası oluşturulur.
30. Herhangi bir nesnenin modeli yapılır.
31. Futbolcuların isabetli şut ortalamaları tahmin edilir.
32. Venn Şemaları oluşturulur.
33. Bir kod sistemi geliştirilir.
34. Bir bütçe oluşturulur.
35. Gelecekle ilgili tahminler yapılır.
36. Makale analizi yapılır.
37. Tartışma ekipleri oluşturulur.
38. Cevaplara soru oluşturulur.

3. Sınıf ortamında uygulanabilecek **görsel / uzamsal zekaya** ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir:

1. Bir kolaj yapılır.
2. Bir broşür, logo tasarlanır.
3. Elbise tasarımı yapılır.
4. Bir hikaye/matematik problemi resimlendirilir.

5. Hareketli bir nesne yapılır.
6. Bir poster yapılır.
7. Kuklalar yapılır.
8. Perspektif, gölgelendirme, renklendirme uygulamaları yapılır.
9. Fotoğraf çekilir.
10. Bilgisayar yazılımları kullanılır.
11. Gözünde canlandırılır.
12. Hayali egzersiz yapılır.
13. Zihin haritası çıkarılır.
14. Üç boyutlu nesnelere tasarlanır yapılır.
15. Bir çizgi film/karikatür yapılır.
16. Bir plan yapılır.
17. Bir duvar resmi yapılır.
18. Bir kitap/CD kapağı tasarlanır.
19. Bir resim çizilir/boyanır, renkler ve semboller kullanılır.
20. Bir diyagram/akış haritası yapılır.
21. Slayt gösterisi yapılır.
22. Haritalar/grafikler/diyagramlar gösterilir.
23. Sanat galerilerine gezi düzenlenir.
24. Pantomim yapılır.
25. Video kayıt yapılır.
26. Kum boyama yapılır.
27. Flaş kartlar yapılır.
28. Konuyla ilgili konuşmacılar getirilir.
29. Bir harita yapılır veya okunur.
30. Mesafe tahmininde bulunulur.

4. Sınıf ortamında uygulanabilecek **bedensel zekaya** ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir;

1. Bir kelime, kavram canlandırılır.
2. Bir dans, hareket sırası üretilir, kareograf yapılır.
3. Kavramlar, hareketlerle veya oluşumlarla betimlenir.
4. Konuşmaksızın bir görev yapılır.
5. İşaret dili öğrenilir.
6. Pantomim sergilenir.
7. Sessiz sinema oyunu oynanır.
8. Bitkiler, hayvanlar dikkatlice incelenir.
9. Tek ayak üzerinde sek, atla, zıpla oynanır.
10. Açık mekanda çalışılır
11. İp atlanır.
12. Somut nesnelere matematik yapılır.
13. Öğrenme materyalleri keşfedilir
14. Yap boz yapılır.
15. Bir rol canlandırılır.
16. Bu alanda ünlü biri hakkında bir rapor yazılır.
17. Bir küçük motor beceri öğretilir.
18. Öğrencilere aktif olarak katılabilecekleri deneyimler sunulur.
19. Öğrencilerin hareketleri İse dahil edilir.
20. Jestler/beden dili kullanılır.
21. Sırada, otururken egzersizler yapılır.
22. Alan gezilen düzenlenir.
23. Manipulatifler kullanılır.
24. İnteraktif okuma yapılır.

25. Okul çevresinde fotoğraf safarisi yapılır.
26. Enstrümanlarla esleme yapılır.
27. Büyük bloklardan grafikler oluşturulur.
28. Davullar/ıslıklarla halk oyunları oynanır.
29. Kostümler hazırlanır, drama oynanır.
30. Vücut heykelleri yapılır.

5. Sınıf ortamında uygulanabilecek **müzik zekasına** ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir:

1. Sesler ve melodiler kopyalanır.
2. Müzikal bir kolaj oluşturulur.
3. Bir şarkı yazılır.
4. Sınıfça müzik aleti çalınır.
5. Sese, ritmik kalıplara duyarlılık geliştirilir.
6. Farklı kültürlerin müziği dinlenir.
7. Bir müzisyen, bir enstrüman veya bir müzik akımı hakkında bir rapor yazılır.
8. Müzikle ilgili bilgisayar yazılımı kullanılır.
9. Sözcükler cıngıllara dönüştürülür.
10. Duygular müzikle anlatılır.
11. Enstrümantal bir gösteri sunulur.
12. Bir cıngıl yazılır.
13. Fon müziği kullanılır.
14. Müzikle bütünlük sağlanır.
15. Video gösterisi yapılır.
16. Ses efektleri kullanılır.
17. Sesler keşfedilir.
18. Çalışırken müzik dinlenir.
19. Geçmiş dönemlere, çağlara ait müzikler dinletilir.
20. Müzikle farklı kültürler tanıtılır.
21. Dans etme/ritim tutma öğretilir.
22. Matematikle ilgili şarkılar söylenir.
23. Kulaklıklarla müzik dinletilir.
24. Titreşimler keşfedilir.
25. Hyper- stüdyo ve slayt gösterileri izlenir.
26. Müzikallere gidilir.
27. Misafir konuşmacılar, şarkıcılar, besteciler getirilir.

6. Sınıf ortamında uygulanabilecek **sosyal zekaya** ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir;

1. Eşli tartışma yapılır.(grup tartışması)
2. Bir takım sunuşu yapılır.
3. Takım hedefleri oluşturulur.(işbirliğine dayalı öğrenme)
4. Karşılıklı röportaj yapılır.
5. Etkin dinleme uygulamaları yapılır.
6. Sıra beklemeye dayalı uygulamalar yapılır.
7. Birinin rolü üstlenilir.
8. Akran öğretimi yapılır.
9. Gerçek veya hayali çatışmalar çözülür.
10. Roller veya görevler verilir. (kulüp kurma)
11. Bir olay planlanır. (drama gerçekleştirilir)
12. Bir talk show/oyun gösterisi hazırlanır.
13. Bu alanda ünlü biri hakkında bir rapor yazılır.

14. Bir sosyal sorun gösterilir, çözülür.
15. Bir beceri/tutum öğretilir.
16. Dinleyiciler birbirleriyle etkileşim haline getirilir. (beyin fırtınası yöntemiyle)
17. Dinleyici katılımından yararlanır
18. Konu kişisel ilişkilerle alakalı hale getirilir.
19. Soru avlama takımları oluşturulur.
20. Simülasyonlar yapılır.
21. Gruplar oluşturulup müzik aletleri çalınır.
22. Alt sınıflardaki öğrencilere öğretim yapılır.
23. Deney düzenlenir.
24. Spor takımları oluşturulur.
25. Video kaydediciler kullanılır.
26. Orijinal grup hikayeleri oluşturulur.
27. Birlikte bir yemek hazırlanır.

7. Sınıf ortamında uygulanabilecek öze dönük zekaya ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir;

1. Yapılacaklar listesi tutulur.
2. Bir hareket planı yapılır.
3. Yapılacak ister öncelik sırasına konulur.
4. Hedefler belirlenir ve onlara ulaşmaya çalışılır.
5. Konu, durum hakkında duygular tanımlanır.
6. Bir günlük veya seyir defteri tutulur.
7. Meditasyon yapılır.
8. Sessiz çalışılır.
9. Rüyalar kaydedilir, analiz edilir.
10. Alternatifler değerlendirilir.
11. İstekler/ihtiyaçlar hakkında yazı yazılır.
12. Gevşeme alıştırmaları yapılır.
13. Bir otobiyografi yazılır.
14. Kişisel şiirler yazılır.
15. Alternatifler arasından seçim yapılır.
16. Bir durum savunulur.
17. Sevdiğin, sevmediğin şeyler ifade edilir.
18. Varsayıma dayalı ahlaki ikilemlere tepki verilir.
19. Konu kişisel yaşamlarla ilişkilendirilir.
20. "Her şeyi bırak ve oku" çalışması yapılır.
21. Kitap raftan düzenlenir.
22. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulanır.
23. Farklı sınıflardan öğrencilerle öğretim uygulanır.
24. Sınıf kütüphaneleri düzenlenir.

8. Öğretmenlerin sınıf ortamında doğa zekası olan öğrencilerin ilgilerini canlı tutabilmek için yapabilecekleri bazı etkinlikler şunlardır:

1. Küçük bir doğa gezisi, kamp yapılır.
2. Bir nehir, ırmak, göl, doğal park ziyareti yapılır.
3. Doğayla ilgili videolar seyredilir.
4. Bir doğa olayındaki değişimler kaydedilir.
5. Bir seyir defteri tutulur.
6. Renk, boyut, form, işlev özelliklerine göre sınıflandırmalar yapılır.
7. Sınıflandırma sistemi oluşturulur.
8. Doğal nesnelere kategorize edilir (deniz kabuğu, yapraklar, hayvanlar, bitkiler, çiçekler, böcekler, taşlar, mineraller).

9. Doğal olmayan nesnelere sıraya konular, kategorize edilir (düğmeler, cıvatalar).
10. Doğadan fotoğraflar çekilir.
11. Bir bahçe düzenlenir.
12. Taş koleksiyonu yapılır.
13. Bir doğa videosu yapılır.
14. Bir hayvan/bitki hakkında bir rapor yazılır.
15. Flora/fauna hakkında yazılır.
16. Bir doğal olgu hakkında rapor yazılır.
17. Bu alanda ünlü biri hakkında bir rapor yazılır.
18. İşlenen konu doğayla ilişkilendirilir.
19. Yaprak koleksiyonu yapılır.
20. Karınca çiftliği gösterilir.
21. Mercekler, büyüteçlerle incelemeler yapılır
22. Doğa sesleri dinlenir.
23. Meteorolojik aletler gösterilir
24. Ağaç kabukları incelenir.
25. Meyve-sebze çekirdekleri incelenir.
26. Doğa gözlemleri yapılır.
27. Doğa ve canlılarla ilgili belgeseller izlenir.

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad : Berna COŞKUN ONAN
Doğum Tarihi : 24.07.1981
Doğum Yeri : Bursa
Medeni Durum : Evli
İlk ve Ortaöğrenim : Setbaşı İlköğretim Okulu
Lise Öğrenimi : Bursa Erkek Lisesi Yabancı Dil Bölümü (İngilizce)
Lisans Öğrenimi : Uludağ Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar ABD
Dil : İngilizce- İleri derecede

Resimlerin Sergilendiği Etkinlikler:

1988-1993 yılları arasında

- Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nce düzenlenen '23 Nisan Çocuk Bayramı' konulu sergide,
- Bursa Amatör Kadın Ressamlar Grubu ile Devlet Güzel Sanatlar Galerisi işbirliği ile düzenlenen 'Bir Masal Anlatıyorum' konulu resim yarışmasında,
- 6-12 Nisan Polis Haftası dolayısıyla Bursa Büyükşehir Belediyesi'nin düzenlediği sergide,
- Bursa Soroptimist Kulüp Sağlık Koordinatörlüğü tarafından düzenlenen 'Sigaranın Zararları' kampanyasının resim yarışmasında,
- Bursa Tabipler Odası'nın düzenlediği 'Sağlık ve Çocuk' konulu resim yarışmasında,
- Kamil Koç Otobüs İşletmesinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik Bayramı ve Çocuk Haftası nedeniyle düzenlediği resim yarışmasında,
- Türkiye genelinde Turizm Bakanlığı'nca düzenlenen " Turizm " konulu yarışmada,
- PTT'nin düzenlediği Telekomünikasyon yarışmasında, çeşitli derecelendirmelere ve sergilenmeye layık görülmüştür.

Resimlerin yayınlandığı yayınlar:

- Türkiye Büyük Millet Meclisi Kültür Sanat ve Yayın Kurulu 'Millî Egemenlik Konulu Çocuk Resimleri' katalogu. Bu katalog Türkiye İş Bankası'nın bir kültür hizmetidir.
- (TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları No: 35)
- Bursa Millî Eğitim Müdürlüğü' nün 1990 yılında yayınladığı 23 Nisan Dergisinde kapak resmi olarak yayınlanmıştır. (23 Nisan 1990 Sayı:4)

Kişisel ve Karma Sergiler:

- İlk kişisel sergi, 12 Mayıs 2003 Tarihi'nde Bursa Büyükşehir Kütüphanesi Sergi Salonu' nda açılmıştır. Bu sergi Yağlıboya Resim; Heykel ve karışık teknikli çalışmalardan oluşmaktadır.
- Diğer bir resim sergisi ise Uludağ Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği 2002/2003 dönemi Resim Ana Sanat Atölye öğrencileri ile beraber açılan karma bir Yağlıboya teknikli Resim sergisidir. Bu sergide de eserler karışık teknikli olup farklı çalışmalardan oluşmaktadır.
- En son katılmış Karma Resim Sergisi ise yine Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bölümü Ana Sanat Atölye VI (Örgün Eğitim A Grubu) ile birlikte hazırlanan 03-14 Haziran 2003 Tarihli Asmerkez Sanat Galerisinde açılmış olan karma resim sergisidir. Bu sergi karışık teknikli çalışmalardan oluşmaktadır.

