

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ PROGRAMI)**

**DRAMA DESTEKLİ ÖĞRETİM MODELİ'NİN PLASTİK SANATLAR
TEMEL TASARIM EDİNİMLERİNİN TRANSFERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

159887

Reyhan Yüksel

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Çakır İlhan

**Ankara
Ekim, 2005**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu alışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda
DOKTORA TEZİ ALIşMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Sedat Sever



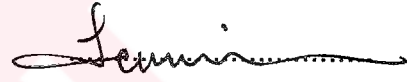
Üye Prof. Hülya İz Bölükoğlu



Üye Doç. Dr. Ayşe akır İlhan (Danışman)



Üye Doç. Nur Gökbulut



Üye Doç. Dr. şener Büyüköztürk



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

. / . / 2005



Prof. Dr. Meral Uysal

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma, öğrencilerin plastik sanatlar eğitimi temel tasarım edinimlerinin, Anasanat Atölye dersi uygulamalarına transferini sağlamak amacıyla geliştirilen Drama Destekli Öğretim Modeli'nin, öğrencilerin tasarım ve görsel okuma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Drama Destekli Öğretim Modeli Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Grafik Tasarımı 2.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Birinci bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış; amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar verilmiştir. İkinci bölümde çalışmanın kuramsal yapısı, Drama Destekli Öğretim Modeli'nin kuramsal çerçevesi; üçüncü bölümde yöntem, modelin akış planı, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, beşinci bölümde sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın yapılmasında önerileri ve desteğiyle bana yardımcı olan danışmanım, Doç. Dr. Ayşe Çakır İlhan'a, tez izleme komitesi hocalarım Doç. Nur Gökbulut ve Prof. Dr. Sedat Sever'e; bu çalışmanın ortaya çıkarılmasında farklı boyutlarda bana yardımcı olan, Prof. Dr. Cahit Kavcar, Prof. Hülya İz Bölükoğlu, Yrd. Doç. Semra Çevik, Prof. Adnan Tepecik, Prof. Vedat Özsoy, Prof. Zafer Gençaydın, Prof. Hasan Pekmezci, Doç. Dr. Şener Büyükoztürk, Dr. Ayşe Okvuran ve Dr. Ümit Gültekin'e, araştırma görevlisi arkadaşlarım, Ömer Faruk Özbek, Abdullah Can'a; değişik vesilelerle bana yardımcı olan, sevgili ablam Beyhan Yüksel ve sevgili kardeşim Murat Yüksel'e, melek anneme sevgiyle saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Reyhan Yüksel
Ankara Üniversitesi
Ekim 2005

ÖZET

DRAMA DESTEKLİ ÖĞRETİM MODELİ'NİN PLASTİK SANATLAR TEMEL TASARIM EDİNİMLERİNİN TRANSFERİNE ETKİSİ

Yüksel, Reyhan

Doktora Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Ayşe Çakır İlhan

Ekim, 2005, VIII-154 sayfa

Plastik sanatlar eğitiminde, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinin; birinci sınıfında öğrenciye Temel Tasarım dersi verilmektedir. Araştırmanın problemi, öğrencilerin Temel Tasarım dersinden edinimlerini üst sınıflardaki uygulamalara istenilen yeterlikte transfer edememeleridir.

Probleme çözüm olarak Drama Destekli Öğretim Modeli (DDÖM) geliştirilmiş ve önerilmiştir. DDÖM ile temel tasarım öğelerinin, sanatsal uygulamalara transferi amaçlanmıştır. Bu amaçla tasarım ve görsel okumayı daha aktif ve anlaşılabilir bir duruma getirmek için tasarım öğelerini zihinsel bir araç olarak görme ve başvurma yaklaşımı izlenmiştir. Dramatik eğitim aracılığıyla, tasarım öğelerinin teknik öğretilerden çıkarılması ve duygusal yaklaşımla bütünleştirilen bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımla önce görsel sanatlarda, sanatsal çalışmanın görsel dilde okunması, tasarımın evrenselliği sonra tasarım öğelerinin biçim-içerik; üslup; sanat kuramları ve sanat akımları bağlamında yapılandırılabilirliği yönünde zihinsel açılımlar sağlanmaya çalışılmıştır.

DDÖM, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı) öğrencilerinde sınanmıştır. DDÖM'nin, öğrencilerin atölye tasarım becerilerine ve görsel okuma becerilerine etkisi ölçülmüş; söz konusu becerileri geliştirmede modelin etkili olduğu bulgulanmıştır.

SUMMARY

THE EFFECTS OF A DRAMA BASED TRAINING MODEL ON THE TRANSFORMATION SKILLS OF THE ACQUAINTANCES FROM PLASTIC ARTS BASIC DESIGN

Yüksel, Reyhan

Doctoral Thesis, Fine Arts Education Programme

Supervisor: Doç.Ph.D. Ayşe Çakır İlhan

October, 2005, VIII-154 pages

In the process of training and instructing of the artistic desing; in the first year of the university the students have basic design course, however the students are not able to transfer the acquaintances of the course to the higher classess, this is the problematic of the study.

A solution named training model based on drama (TMBD) was evaluated and proposed for the problem. By TMBD; the transformation of the basic design elements to the artistic applications is aimed. In order to make design and visual reading more active and comprehensible, an approach of identifying the design elements as mental instruments and applying them; is followed. By the way of dramatic education; taking out design elements from tecnical instructions and forming an educational environment which has been completed by emotional approach, is considered. Within this approach, having mental opportunities for constructing the universality of desing; first of all in the visual arts, according to the reading the artistic work by visual language; the form-concept; style; art teories and fashionable arts, is cosidered.

TMBD, was studied by the students of Arts Education department of the Education Faculty of Gazi University. Thus; the effect of the experimental work to the students visual reading and design ability in the studio, is measured. For developing those abilities, TMBD's influence is observed.

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo1- Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Elde Edilen 10 Faktörün Açıklanan Varyansa Katkıları	75
Tablo 2- Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı	76
Tablo 3- Faktörler Arası Korelasyonlar ve Paylaştıkları Varyanslar	77
Tablo 4- Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri	80
Tablo 5- Tüm Ölçeğe ve Alt Ölçeklere ilişkin Madde Toplam Korelasyonları ve İç Tutarlılık Katsayıları	81
Tablo 6- Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri	113
Tablo 7- Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	113
Tablo 8- Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri	116
Tablo 9- Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1- Scree Plot Faktör Analizi	76
Şekil 2- Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri	78
Şekil 3- Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin t Değerleri	79
Şekil 4- Tasarım Becerilerine İlişkin Saçılma Diyagramları	112
Şekil 5- Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Saçılma Diyagramları	115



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	III
SUMMARY	IV
TABLolar LİSTESİ	V
ŞEKİLLER LİSTESİ	VI
İÇİNDEKİLER	VII

BÖLÜM

1.GİRİŞ

Konu	1
Problem Durumu	1
Amaç	7
Önem	8
Varsayımlar	11
Sınırlılıklar	12

2.PLASTİK SANATLAR EĞİTİMİ ve DRAMA DESTEKLİ ÖĞRETİM

Görsel Düşünce	14
Görsel Kültür	15
Sanatsal Tasarımın Algılanması ve Drama	18
Eğitimde Drama	22
Yapılandırmacı Yaklaşım Kuramı ve Drama	25
Duygular, Çoklu Zeka Yetileri ve Drama	28
Eğitimde Dramanın Yapısını Oluşturan Öğeler	32
Drama Destekli Öğretimde Kullanılan Drama Teknikleri	38
Drama Destekli Öğretim Modelinin Kuramsal Çerçevesi	44
1.Çizgi	45
2.Çizginin Sözdizimi Olarak Tasarım Öğeleri	46
3.Çizginin Sözdizimi ve Görsel Okuma	49

4.Çizginin Sözdizimi ve Üslup	53
5.Çizginin Sözdizimi ve Sahne Sanatları	55
6.Çizginin Sözdizimi ve Sinema	59
7.Çizginin Sözdizimi ve Biçim-İçerik	65
3.YÖNTEM	
Araştırma Modeli	69
Araştırma Grupları	70
Veri Toplama Araçları	71
Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği(GOBİAÖ)	72
GOBİAÖ'nin Faktör Analizi	74
Tasarım Becerileri Notlama Aracı(TBNA)	82
Drama Destekli Öğretim Modelinin Akış Planı	83
1.Oturum	87
2.Oturum	90
3.Oturum	93
4.Oturum	97
5.Oturum	100
6.Oturum	103
7.Oturum	106
Verilerin Toplanması ve Analizi	109
4.BULGULAR ve YORUMLAR	111
5.SONUÇ ve ÖNERİLER	125
KAYNAKÇA	131
EKLER	140

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde konu, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar verilmiştir.

Konu

Araştırmanın konusu drama tabanlı atölye eğitimi aracılığıyla görsel sanatlar eğitimidir. Bu kapsamda plastik sanatlar eğitiminde verilen temel tasarım disiplini ilkelerine bağlı kalarak, Drama Destekli Öğretim Modeli (DDÖM) hazırlanmıştır. Modelin oluşturulma amacı plastik sanatlar eğitimi öğrencilerinin, tasarım edinimlerine transfer becerisi kazandırmaktır. Bu nedenle görsel sanatlardan seçilen eser örnekleri kullanılmıştır. Görsel düşünce, tasarım ilkeleri üzerine yapılandırılmaya çalışılmıştır.

Problem Durumu

Günümüzün sanat eğitimi ders programları, akademik araştırmaları, yayınları on yıl öncesiyile karşılaştırılmış, gelişmiş bir düzeyde artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Disiplinlerarası Sanat, Görsel İletişim, Görsel Dil, Kültürlerarası Sanat (Intercultural Art), Çoklu Medya (Multimedya), Video Sanat (Video Art) gibi kavramlarla adlandırılan makaleler, akademik çalışmalar, lisansüstü program dersleri görülmektedir. Programda bu derslere, çağdaş sanat literatürü ve lisans eğitimi programındaki boşlukların doldurulması için yer verildiği belirtilmektedir. Sanat eğitimcilerimiz lisans programındaki boşlukların farkındadırlar; yapılan tartışmalar, boşlukların lisans eğitimi sürecinde verilen Temel Sanat Eğitimi (Temel Tasarım)'nin niteliğinde odaklanmaktadır (<http://vcd.yeditepe.edu.tr>; <http://www.sabanci.edu.tr>; Erdağ Aksel, Serhat Kiraz görüşme; 2003).

YÖK, Resim-İş Öğretmenliği lisans programı birinci sınıfında yer alan "Temel Tasarım" dersini şöyle tanımlamıştır:

Aşağıda belirtilen "Sanatın Elemanları ve İlkeleri" ile ilgili teorik bilgiler verilir. İki ve üç boyutlu uygulama çalışmaları yaptırılır.

a)Sanatın elemanları: Çizgi, Renk, Biçim, Form, Doku, Değer, Aralık (Espas).
b)Sanatın ilkeleri: Denge, Ritm, Hareket, Zıtlık; Bütünlük; Vurgu, Örnek (Motif) (YÖK,1998).

Ders, kuram ve uygulama olarak programda tanımlanmıştır; ancak tüm öğrenciler ve sanat eğitimcileri bilmektedir ki öğrenme-öğretme sürecinde dersin kuram boyutu üzerinde yeterince durulmayıp, çalışmalar uygulamalı biçimde gerçekleştirilmektedir. Dersin kuramsal boyutu öğrencinin sezgisel yetisine bırakılmaktadır. 1957 yılından bu yana Türkiye'de sanat eğitimi lisans programlarında Temel Tasarım dersi yer almaktadır. Dersin işlevinin, öğrencilerin üst sınıflarda geliştireceği değişik uzmanlıklara (resim, heykel, grafik vb) bilimsel bir teknik ve estetik fon sağlamak olduğu, **sanatçı ve tasarımcı yetiştirmede büyük ayrılıklar göstermediği** belirtilmiştir (Işingör, 1976; Yüksel, 1998).

Temel Sanat Eğitimi (Temel Tasarım) dersi, Güzel Sanatlar Fakültelerinin birinci sınıflarında; Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinin birinci sınıflarında verilmektedir. Dersin adı kurumlara ya da bölümlere göre değişebilmekte (Mühendislik-Mimarlık Fakültelerinde: Temel Tasarım; Güzel Sanatlar Fakültelerinde: Temel Tasarım-Temel Sanat Eğitimi); ancak dersin içeriği değişmemekte ve plastik sanatlar eğitiminde temel olan tasarım ilkeleri ve elemanlarının öğretilmesine yönelik sanatsal çalışmalar yaptırılmaktadır. Öğrencilerin Temel Tasarım dersinden edinimlerini üst sınıflardaki Anasanat Atölye uygulamalarında kullanabilmeleri beklenmektedir.

Sanat eğitiminde ana ilke, bilgiyi görsel anlatıma dönüştürmek; düşüncüyü akademik disiplin içinde ifadelendirmektir (Genç, 2004). Öğrenci dersten edinimlerini uygulamalarda **tasarım becerisiyle** sergilemektedir. Düzenlediği sanatsal çalışmada, kullandığı tasarım öğelerinin işlevine ilişkin

düşüncelerini söyleme dönüştürebildiğinde ise **görsel okuma** becerisini sunmaktadır. Görsel okuma becerisi, sanatsal çalışmalardaki görsel ifadenin, tasarım öğeleri aracılığıyla algılanması, incelenmesi ve görsel işlevselliğin söylemle ifadelendirilmesidir.

Temel Tasarım dersinin tarihi 1901'de Henri van de Velde'nin Almanya'da kurduğu "Tatbiki Güzel Sanatlar Deneme Okulu'na dayanır. Okul 1919'da Walter Gropius tarafından yeniden düzenlenmiş ve Bauhaus adı verilmiştir. Bauhaus'un ilkesi "ölü bir endüstri ürününe nefes aldirmek" olmuştur. Bu bağlamda Bauhaus endüstride mükemmel üretimin yapılması için makineye ilişkin teknik eğitimin ve ürünün formuna ilişkin estetik eğitimin verilmesini savunmuştur. En önemli ilkesi, sanatta bütün duyulardan yararlanarak, anlatım olanağı meydana getiren malzemenin, estetik ve yaratıcı kişiliğin yetenekleriyle biçimlenip tam olarak insan duyarlılığına hitap etmesidir (Bingöl, 1985; akt. Yüksel, 1998).

Böylece Bauhaus temel bir yenilik olan Temel Sanat Eğitimi'ni (Temel Tasarım) görsel sanatlar eğitimine miras bırakmıştır (Atalayer, 1994). Dersin içeriği benzerlik gösterse de öğretim elemanlarımız dersin, verilen bölümlere göre farklı içerikler sunduğu görüşündedirler. Son üç yıldır dersin kaldırılması yönünde Mimar Sinan, Yıldız Teknik ve bazı vakıf üniversitelerinde toplantılar yapılmaktadır (Erdağ Aksel; Serhat Kiraz; Mehmet Özer; görüşme 2003). Öğretim elemanlarının bir kısmı 40 yılı aşkın süredir programlarda yer alan dersin kaldırılma düşüncesini, geleneğin bozulması yönünde değerlendirip, içeriği çok yetersiz bile olsa dersin verilmesini önemli ve gerekli bulmaktadır (Nazan Sönmez; görüşme 2003; Yüksel, 1998).

Akademik çevreler ders işlenirken, verilemediği düşünülen tasarım formasyonu ve görsel dilin okunması sorunlarını gidermeyi amaçlayan seminerler düzenlemektedir (Balkan Naci İslimyeli; Serhat Kiraz; görüşme 2003). İstanbul, Ankara kültür-sanat etkinliklerinde "Resim Okumak", "Heykel Okumak", "Fotoğraf Okumak" adlı seminer konuları görülmektedir. Yapılan görsel okumaların içeriğinin, tasarım öğelerine ilişkin olduğu izlenmektedir. Ayrıca son yıllarda Yıldız Teknik Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Maltepe

Üniversitesi öğretim elemanları tarafından film ve katalog okuma; analogi yöntemi; yerleştirme (enstalasyon) ve oluşum (happening) bağlamında temel tasarım eğitimi atölye çalışmaları düzenlenmektedir; ancak bu çalışmalar ders sorumlularının birinci sınıfta izledikleri öğretim stratejileri olarak kalmaktadır. Öğrenci ikinci sınıfta atölye derslerine başlayınca dersler geleneksel yöntemle devam etmekte ve tasarım öğelerinin uygulamalara transferine yönelik çağcıl bir yaklaşım izlenmemektedir.

Son on yılda açılmış olan sanat eğitimi programlarının adlarını incelediğimizde "tasarım" sözcüğünün özenle ya fakültelerin adında ya da bölümlerin adında kullanıldığı görülmektedir. Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi; Beykent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi: **Grafik Tasarımı, Tekstil Tasarımı, İletişim Tasarımı**; Bilkent Üniversitesi **Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi**; Doğuş Üniversitesi **Sanat ve Tasarım Fakültesi**; Sabancı Üniversitesi **Sanat ve Sosyal Bilimler Fakültesi**; İstanbul Kültür Üniversitesi **Sanat ve Tasarım Fakültesi**: **İletişim Tasarımı, İletişim Sanatları, Sanat Yönetimi, İç Mimari, Çevre Tasarımı**; Yıldız Teknik Üniversitesi; **Bileşik Sanatlar, Duysal (Ses) Sanatları Tasarımı, İletişim Tasarımı**; Kadir Has Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi: **Grafik Tasarımı, İç Mimari ve Çevre Tasarımı, Endüstri Ürünleri Tasarımı** vb. Oysa devlet üniversitelerinde yapılandırılmış olan eski Güzel Sanatlar Fakültelerinde bölümler Resim Bölümü vb; Resim Anasanat Dalı vb; Eğitim Fakültelerinde ise Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği Bölümü olarak adlandırılmıştır.

Bu noktada sanat kavramının tasarım ya da sosyal bilimler kavramları yanında neden kullanıldığı üzerinde durulacaktır. "Temel Sanat Eğitimi" kavramı sanat ve estetik öğeleri vurguladığı için genelde sanat fakültelerinde; "Temel Tasarım" kavramı ise tasarımı vurguladığı için mühendislik-mimarlık fakültelerinde kullanılagelmişti. Yukarıda sayılan adlandırmalar bu kavramların hala tartışılageldiğinin bir kanıtıdır.

Aslında sanatın değişen ve gelişen kültür koşulları içindeki yerini alması, duygusal sağaltımın ötesinde bir yaklaşımla çalışmayı gerektirdiği,

mimarlık, iletişim, sosyal bilimler bünyesinde konumlandırılmaya çalışıldığı ve söz konusu bilimlerden de faydalandığı bilinmektedir. Vakıf üniversitelerinin sayılan adları kullanmalarının nedeni, sanatın plastik sanatlar sınırlarını genişletmek, görsel sanatlara yani mimarlık, iletişim, medya sanatlarına açılmak ve bilimsel bir planlama ile eğitim-öğretimlerini bu kapsamda gerçekleştirdiklerini duyurmaktır. Vakıf üniversiteleri kapsamında yapılan araştırma sonrasında "Temel Tasarım dersi müfredatta yer aldıkça anasanat dallarının sınırlarını kırmak kolay görünmüyor, disiplinlerarası sanata evet" anlayışı oluşmaktadır ki bu çelişkili bir anlayıştır. Oysa temelde tasarım öğeleri disiplinlerarası bir eğitim esasına dayanır; ancak derse giren eğitimcilerin çoğu, konuları kendi sanat dalına odaklayarak işlemektedir.

Mehmet Özer, Temel Sanat Eğitimi'nin (Temel Tasarım), öğrenci ve eğitimcinin ortak tavrından kaynaklanan bir paylaşım olduğunu, bir ders niteliğinde algılandığını belirtiyor: "Bu ders başlıyor, iki dönem sonra bitiyor. Öğrenci, öğrenci psikolojisi içinde ders bitti sınıfımı geçtim, şimdi yeni dersler, yeni konular başlıyor zanneder. Halbuki konu aynıdır. Uygulanan yöntemler, görsel etkiyi ortaya koyan temel öğeler aynıdır; 2. 3. 4. sınıflarda da, mezun olduktan sonrada öğrencinin sanatsal, düşünsel formasyonu sürdüğü müddetçe hayat boyu devam eder" (Çellek, 2004).

Tülay Çellek, Özer'le konuya ilişkin yaptığı görüşmede, Temel Sanat Eğitimi'nin, ciddi bir şekilde sanat eğitiminin A.B.C'si olduğunu; ama öğrencilerin daha sonra resim, heykel, grafik atölyesine girdiğinde buradaki öğretileri, edinimlerini nasıl devam ettireceklerini sormaktadır. Özer ise ders renk, malzeme, şekillendirme gibi konulara ayırarak her konuya yetkin bir eğitimci önerir; ışık-renk gibi resimsel tavrı ağır basan konulara bir ressam eğitimci, form-hacim gibi konulara heykeltraş ya da mimar bir eğitimcinin girmesini önermektedir. Beraberinde her eğitimci kendi alanının dilini, Temel Sanat Eğitimi'ne yönlendirirse tehlikeli bir durum oluşacağını da belirtmektedir. Bunun için Özer, resim yapma sorununun değil, resmetme sorunu içinde tasarım öğelerinin nasıl kullanılacağı üzerinde durulmasını belirtmiştir: "Tasarım öğeleri resim, heykel, tekstil, seramik, grafik, iç mimari sanat dallarının formasyonunu içine alır. Bu nedenle genel formasyon

üzerinde durulmalıdır." Özer bu noktada asıl sorunun formasyondaki yöntem olduğunu belirtmektedir (Çellek, 2004).

Araştırmacının hazırladığı "Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Dersinin Mevcut Durumu ve Sorunları" konulu araştırmanın sonucunda da öğrencilerin, yaratıcılık gelişimlerinin yalnız öğrenim gördükleri sanat dalı ile sınırlı kaldığı; Temel Sanat Eğitimi dersinden mevcut kazanımlarını üst sınıflardaki atölye derslerine ve diğer sanat dallarına istenilen yeterlikte transfer edemediği saptanmıştır (Yüksel, 1998).

Tasarım ve yaratıcılık yöntemleri üzerine yapılan bir başka araştırma sonucunda ise tasarım ve yaratıcılık yöntemlerinin öğretilebilirliği üzerinde durulmuştur. Tasarım oluşumunda yöntem bütünlüğünün zorunluluğu anlatılmış; öğretim sorumluları tarafından, yöntemlerin oldukça az kullanıldığı belirtilmiştir (Öztürk, 2001). Nitekim konu bağlamında yapılan bilimsel toplantılarda, tasarımcılar ya da eğitimciler zihniyetlerini değiştirmeseler bile, her geçen gün basım-yayın teknolojileri aracılığıyla öğrencilerin çağdaş olanla mutlaka karşılaşmakta oldukları belirtilmektedir (Akyüz, 1999); ancak öğrenci, öğretim sorumlusu gözetiminde sanat eğitimi görmekteyken; sanatsal formasyonunun oluşturulması yönünde yönlendirilmelidir.

Yukarıdaki açıklamalar ders, gerek alana yönelik gerek sanatlararası bir disiplin yaklaşımıyla verilsin, asıl sorunun öğrencilerin dersten edinimlerini üst sınıflardaki uygulamalara transfer edebilmeleri için nasıl bir yöntem izleneceği üzerinde odaklanmaktadır.

Öğrencinin birinci sınıftaki edinimlerine transfer yetisi kazandırabilmek için atölye dersleriyle tanıştığı ikinci sınıfın ilk yarıyılında, tasarım ve görsel okuma becerileri bağlamında öğrencinin desteklenmesi gerekmektedir; çünkü ikinci sınıf Anasanat Atölye dersi, Temel Tasarım öğretilerinin transfer edilerek anlamlandırıldığı, anasanat dalına yönelik malzemeyle bütünleştirildiği ilk uygulama dersidir. Temel Tasarım dersinin resim, heykel, seramik, grafik, iç mimari, tekstil anasanat dallarının (plastik sanatlar) birinci sınıf ders programlarında yer alması da dersin içeriğinin genel sanat

formasyonu oluşturduğunun bir göstergesidir. Dersin birincil amacının plastik sanatlar ekseninde bilgiyi, düşünceyi görsel malzemede görünür kılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda öğrencilerin tasarım ilke ve elemanlarından edinimlerini transfer etmeleri yönünde, atölye dersi becerilerinin planlanan bir modelle desteklenmesi gereksinimi oluşmaktadır; çünkü atölye derslerinde de sanatsal formasyon kapsamında teorik bilginin yeterince verilmeyişi ve alana yönelik malzemenin teknik öğretileriyle atölye dersine başlanması; Temel Tasarım dersinde kazanılan becerilerin, transfer edilememe problemini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Plastik sanatlar eğitiminde öğrencilerin, tasarım ilke ve elemanlarından edinimlerini üst sınıflardaki atölye derslerine transfer edememe problemi üzerine; öğrencilere transfer becerilerinin kazandırılması için bilişsel, duyuşsal, devinişsel davranışlar yönünde DDÖM hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı, plastik sanatlar eğitimi öğrencilerinin Anasanat Atölye dersi başarılarına DDÖM'nin etkisini incelemek ve aşağıdaki sorulara cevap aramaktır.

- 1.Öğrencilerin Anasanat Atölye dersindeki tasarım becerilerine DDÖM'nin etkisi var mıdır?
- 2.Öğrencilerin görsel okuma becerilerine DDÖM'nin etkisi var mıdır?

Soruların cevaplandırılması yönünde, DDÖM'nin uygulandığı grubun uygulama öncesinde ve sonrasında tasarım öğelerini, atölye derslerine transfer etme becerilerindeki (tasarım ve görsel okuma düzeyi) erişim puanlarını ortaya koymak, geleneksel yöntemlerin uygulandığı grup ile aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını tanımlamak amaçlanmıştır.

Önem

21.yüzyılın, bilgi çağı olarak başlamasıyla, bu çağın sanatının evrensel beğeniye göre gerçekleşeceğini belirten Tunalı (2002a), sanatın geleneksellik ve ulusallık niteliklerini kaybedeceğini ve evrensel beğeni kavramlarına yöneleceğini anlatmaktadır; Tunalı son on yılda sanatta görülen yerleştirme (enstalasyon) ve kavramsal sanat hareketlerini evrensel beğenin doğuş hareketlerinin temel oluşumları olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık eğitiminin temeli; görsel düşünme, görsel işlevsellik, görsel hiyerarşi kavramlarıyla değer bulmaktadır ki bu sayılanlar öğrenciye temel tasarım eğitimiyle verilir; ancak söz konusu kavramları kavrayamamış kişilerden evrensel beğeni düzeyini beklemek bir yanılgıdır.

Son yıllarda sanat eğitimi lisansüstü programlarında evrensel beğeni değerlerini oluşturmaya yönelik disiplinlerarası çalışmalara ağırlık verilmektedir. Tasarım becerilerinin transfer yetisi; bilgisayar bilimi kapsamında Çoklu Medya, Görsel İletişim, Video Sanatı gibi derslerle lisansüstü programlarda kazandırılmaya çalışılmaktadır (Moses, 2003). Öğrencinin Temel Tasarım becerilerini edindiği dönem ise lisans eğitimidir. Öğrencinin Anasanat Atölye derslerine başladığı ilk dönem, söz konusu becerileri dillendirme, her türlü sanatsal tasarımda okuyabilme alıştırmaları yapması, önemle gereklidir.

Çünkü **tasarımın teorisinde**, görsel elemanları kullanma, tasarım ilkelerini iyi bilme, kendi işlerini değerlendirmeye alma ve analiz etme becerileri öğrencilerden beklenir (Long, 2001; Moses, 2003). Öğrencinin görsel düşünceyi, kendi alanını ve alanının görsel sanatlar içindeki yerini konumlandırmaya ihtiyacı vardır. Öğrencinin son sınıfta bile kompozisyonu tanımlamakta güçlük yaşadığı gözükmemektedir. Oysa öğrencinin, ikinci sınıfta tasarım bilimi kavramlarını tanımaya başlamasıyla; bu kavramları geliştiren, transferini sağlayan drama tabanlı modelleri okuyabilmesi; plastik sanatlar formasyonunu kavramasını sağlayacak; öğrenciyi, sanatsal becerilerini geliştirmeye özendirilecek; imgelerini kullanmayı, yaratıcı düşünmeyi, tasarımı kolaylaştıracaktır.

Görsel düşüncenin oluştuğunun kanıtı, öğrencinin amaçladığını görsel malzemede, tasarımla sunabilmesi ve sunulanın görsel dil okurlarınca nasıl düşünüldüğünün anlaşılmasıyla belli olur (Denel, 1981). Kompozisyon tam olarak tasarımı ifade eder. Temel tasarımın bütün öğeleri, görsel dilin yapılandırılmasında tasarımın teorisiyle kompozisyona hizmet eder.

Sanat eğitiminde görsel dilin, görsel düşüncenin kazandırılmasını, sanat eğitimcilerinin, Temel Tasarım dersi kapsamında yapılan çizim çalışmalarından ve mesleki eğitimden öncelikli görmeleri gerektiği belirtilmiştir (Serhat Kiraz; Hüsamettin Koçan; görüşme 2003). Görsel düşünmenin gözle algılama sürecinde başlaması, sanat eğitimine bir görme eğitimi olarak yaklaşılmasını gerektirmektedir (İpşiroğlu, 1998).

Sözel dil için iyi bir eğitim kurumunda okuyarak oldukça yetkin olma imkanı vardır; ama görsel dille yeterince eğitilmiyoruz; görsel dil öğrenimi Temel Sanat Eğitimiyle ele alındığı için önemlidir (Aksel, görüşme: Yüksel, 1998). Bilimsel ve eleştirel bir bakış açısıyla sanatın okunabilmesi için eleştirel algılamanın yönetime ihtiyacı vardır. Belirli bir iletişim sistemi ortaya konursa sanatın okunması gerçekleşebilir. Bilgilerin sıralanması değil bağıntılı olarak ortaya konması önemlidir (Balkenhol, 2005).

Drama, her türlü bilginin kullanılmasını, bilgiler arasında bağıntı kurulmasını, eleştirel tutum geliştirmeyi içeren bir yöntemdir. Değişik tipteki öğrencilerin, gelişim aşamalarına göre farklı konuları açımlandırmaya, problemleri yaratıcılıkla tanımlamaya, çözümlenmeye, bir konunun işleme sürecine gösterilen dikkatin dengeli dağılımına yönelik yaşam yaratma işlemleri içerir (Blatner, 2002). Öğrencinin sanatsal tasarım bağlamında bir konuyu ele alması öncelikle tasarım öğelerinin işlevselliğini ve görsel okumayı bilmesini gerektirir. Tasarım öğelerinin işlevi tüm sanat dallarının formasyonunu, kompozisyon bağlamında tanımlar; çünkü sahne tasarımından heykele, müzikten mimariye kadar tüm sanat dallarında, tasarım öğelerinin işlevselliğini sunan bir kompozisyon vardır.

Bu bağlamda öğrencilerin mevcut temel tasarım edinimlerine transfer yetisi kazandırmak hedeflenmiş; araştırmacı tarafından transfer becerilerinin desteklemesi yaklaşımıyla plastik sanatlar dışından (sahne sanatları, sinema filmi, çizgi film vb) eser örnekleri seçilerek DDÖM tasarımı yapılmıştır. DDÖM ile temel tasarım edinimlerinin transferine ilişkin üç yaklaşım tanımlanabilir:

***Görsel sanatlarda görsel dilin çizgi-form-kompozisyon bağlamında okunabilirliğini sağlamak, tasarım öğelerinin transferini sağlayan birincil yaklaşımdır.**

***Yaratıcı imgeleme etkinlikleriyle transfer yetisine işlerlik kazandırmak, öğrencilerin kendi yeteneklerini tanımasını, görsel okuma ve tasarım becerilerini, sanatsal düşünce yönünde açmılandırmasını sağlamak ikincil yaklaşımdır.**

***Üçüncüsü ise konuya ilişkin kuram ve uygulamanın drama yöntemiyle kombinasyonunu sunmaktır.**

Geleneksel düşünme biçimlerine uygunluk sağlamak, öğrenmenin ilk basamaklarını aşmada avantajlı bir yol olsa da daha üst basamaklarda, uyumcul olmaktan çok eleştirel bir tutum gerekmektedir (Maddox, 1998). Öğrenmenin ilk basamağında geleneksel temel tasarım eğitimi alan öğrencinin, varolan bilgilerini üst sınıflarda transfer edebilmesi, tasarım ve görsel okuma becerilerinde eleştirel tutum geliştirebilmesi gereksinimi DDÖM' yi ortaya koymuştur.

DDÖM'de göz önünde bulundurulmuş bilgilerin bağıntıları kurulmuştur, oturumların dizgesinde de basitten karmaşığa doğru yer almıştır. (Tasarım öğeleri bilgisi; drama aşamaları; sanatsal tasarımın planlanması; imgeleme sürecinin yaşamsal ve duygusal gerçeklikle bağıntısı; değişkenlerin değerlendirimi; tasarım öğeleri bilgisini estetik eğitim başlıklarıyla ilişkilendirme, nasıl bir yapılandırmanın izlenmesi gerektiği yönünde hazırlanmıştır.) Çizgi-form-kompozisyon bağlamında görsel okuma ve tasarımlama, transfer etme becerileri olarak drama yöntemiyle sistemleştirilmiştir.

Avrupa'da yükseköğretim sanat eğitimi programları incelendiği zaman; resim, heykel, fotoğraf, video-sanat, performans, dans gibi etkinliklerin atölye dersleri olarak bir program içinde gerçekleştirildiği görülmektedir (www.mit.edu.artprogram). Fakültelerin birinci sınıfında verilen bu eğitimin amacı, öğrencilerin üst sınıflardaki sanat dalları seçimlerine - ilgileri doğrultusunda- yönlendirilmeleridir.

Almanya ve İngiltere ortaöğretim kurumlarında da "Drama Eğitimi" verilmekte; eğitimde öğretim yöntemi olarak kullanılmakta; ayrıca "Entegre Atölye" adıyla müzik-dans-performans çalışmaları bulunmaktadır (Wilson Joyce,www.umiwb1.umi.com). Yükseköğretim plastik sanatlar eğitimi programlarında, dramatik eğitimle bütünleştirilen (entegre) atölye ya da sanatsal tasarım sürecinde öğretim yöntemi olarak dramanın yer aldığı bir program bulunmamaktadır. Bu alanda, DDÖM, tasarım öğelerinin transfer sürecine ilişkin gereksinimleri doğrultusunda, görsel dilin öğretilmesi amacıyla geliştirilmiş ilk modeldir.

DDÖM öncel olarak öğrencilerin Temel Tasarım dersi edinimlerine, transfer becerisi kazandırmaya yardımcı bir öğretim modeli olarak hazırlanmıştır; ancak DDÖM görsel sanatlardan herhangi bir eserin, yalnızca tasarım öğelerine ilişkin okunabilirliğini sağlamak değil, öğrencinin birinci sınıfta aldığı Temel Tasarım dersinin ders ötesindeki sanatsal boyutunu 2. sınıfta görmesini; 3. ve 4. sınıflarda biçim-içerik, üslup, sanat akımları, sanat kuramları bağlamında tasarım olgularını açıklama, anlamlandırma arayışına girmesine yönelik yapılandırılmıştır.

DDÖM, **Sanat Yoluyla Sanat İçin Eğitim** felsefesi yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Çağcıl bulunup, programlarda yer verilen Çoklu Medya, Görsel İletişim, Video Sanat gibi dersler görsel içerikli; ama öğrencinin bilgisayarla yüz yüze kaldığı derslerdir.

DDÖM ise dramatik olanı, yani insanla, duyguyla ilgili olanı temel almıştır. **Duygusal zekayı sanat eğitimi anlayışının merkezine alan bir yaklaşım oluşturmuştur. Çoklu imgelemleri, multimedya kadar olmasa**

da oluşturabilmekte; ancak bunu eğitimi insanlaştıran, insanı toplumsallaştıran bir öğretim ortamında gerçekleştirmektedir.

Varsayımlar

- 1.Model önerisinin deneysel işlemini yerine getiren araştırmacının, drama destekli modeli uygulama yeterliğinde olduğu varsayılmıştır.
- 2.Deney grubunun görsel düşünme ve yaratıcı tasarım becerilerini ölçmede kendilerine başvurulmuş uzmanların görüşlerinin yeterliği varsayılmıştır.
- 3.Araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1.Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Grafik Atölyesi 2R4 (13 öğrenci) ve 2R5 (13 öğrenci) şubeleri, ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla,
2. Grafik Atölyesi öğretim sorumlusunun kontrol grubuna haftada 6 saat, deney grubuna haftada 3 saat derse girmesi ve buna ek olarak araştırmacının 3 saat DDÖM'yi işlemesiyle,
3. Hazırlanan modelin, oluşturulan deney grubu öğrencilerine, 2004-2005 öğretim yılı birinci yarıyılında 21 saat uygulanmasıyla, sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

PLASTİK SANATLAR EĞİTİMİ VE DRAMA DESTEKLİ ÖĞRETİM

Bir düşünceyi, bir kavramı görsel olan bir malzemeyle bir biçime aktarabilmek ve sunmak, dışardan bakan için çok basit görünebilmektedir; ancak boyayla resmetmek, kalemle çizmek; bir ahşap ya da taş parçasını yontmak, seramik çamurunu şekillendirmek gibi ortaya konan sanatsal bir formla, iletinin sunulması ya da görsel okuma ile iletinin alınması için plastik dilin söylemlerinin öğrenilmesi gerekmektedir. Gören, görme eğitimi konusunda temel bilgileri kazandığı için plastik dilin görsel algı, görsel düşünce, görsel iletişim ve görsel okuma gibi pek çok ayrıntıdan oluştuğunu bilmektedir.

Plastiklik (yoğrulabilirlik) özelliği gösteren: boya, seramik çamuru gibi kolayca şekillendirilebilme niteliğine sahip maddeler, sanatsal bir değerle biçimlendirildikten sonra bu biçimi koruma özelliğini sunmaktadır; biçimlendirilme sürecinde tasarım öğelerinin görsel işlevsellik sergileyebilme özelliği ise plastik değer/ görsel değer kavramlarıyla nitelendirilmektedir. Bu bağlamda **plastik dil**, sanatçının estetik kişiliğini, görme biçimiyle seçkisi olan, görsel malzemeleri düzenleyerek sergilediği, sanatsal formun görünen dilidir. Bu çalışmada plastik dil kavramı yerine çizginin sözdizimi kavramı kullanılmıştır (Bkz: DDÖM'nin Kuramsal Çerçevesi 2 ve 3); çünkü çalışmanın temelinde plastik sanatlar eğitiminin temelini oluşturan tasarım öğeleri yer almakta; sanatsal tasarımı, plastik dili tasarım öğeleri oluşturmaktadır.

Bir müzisyen bestesini nasıl düşüncelerine uygun sesleri seçerek, belirli ölçülerde düzenliyorsa; bir ressam da düşüncelerine uygun renkleri, biçimleri seçerek, çizgi, renk, doku, armoni, denge gibi tasarım öğeleriyle

plastik düzenini gerçekleştirir (Gençaydın, 1993). Görsel sanatların düzenlenmesinde de tasarım öğelerinden ve plastik sanatlardan faydalanılmakta; görsel sanatların planlanmasında tasarım öğeleri eş zamanlılık sunmaktadır (Bkz: DDÖM'nin Kuramsal Çerçevesi 2, s.51).

Eğitmcilerin öğretme bilgisi ve öğrencilerin ilgilerinin belirlenmesi; farklı tasarım iletilerinin değerlendirilebilmesi; kurumsal yapılar ve beklentilerinin yapılandırılması için görsel düşünce, görsel kültür kavramlarının içeriği, sanat perspektifi ve sanat eğitimi bağlamında tanımlanmalıdır (Liore, 2003).

Görsel Düşünce

Görsel eğitimde, düşünce ve görme eylemleri birlikte ifade edilmektedir. Devamlı, üretken ve yaratıcı düşünce; önce zorunluluk, sonra yeterince bilgi birikimi sağlandığında, daha sonra esnek olunabildiğinde, gelişmektedir (Mc Kim, akt: Denel, 1981). Görsel düşünme ve görsel algı arasında sağlam ve geçişli bir köprü bulunmaktadır. Bu nedenle tasarım eğitimi; bilinçaltı ve bilinçüstü düşünme olgusuyla, görme duyusunu kendine özgü bir bütün haline getirmeyi de amaçlamalıdır; çünkü, düşünülen her şey gözlerle algılanacak, iletişim kuracak biçimde şekillendirilecektir (Denel,1981). Romalı bilgin Pliny görme ve gözlemin asıl enstrümanının zihin olduğunu belirtmiştir: Görme zihin ve düşünce süreçleriyle ilgilidir; düşünmeye başlandığında görmenin karmaşıklığı geometrik olarak artmaktadır. "...görmemi bekleyen şeyin içinde bende varım: Kendi bilgim, inançlarım, yatırımlarım, arzularım, çıkarlarım, zevklerim...masum göz sadece efsanelerde olabilir... gözlerin rolü, bilincin görsel öğelerini alan ve taşıyan bir tür kap işlevi görmektedir", biçiminde düşüncelerini belirten Leppert (2002), burada görsel kültürün, görsel deneyimin kültürel yorumu üzerine ortaya bir yaklaşım koymuştur. Kişinin kültürü bağlamında görmenin önemini vurgulamıştır. Görsel olan her zaman kültürel olanla bağıntılı olmuştur.

Görsel Kültür

Sanat eğitiminde görsel kültürün anlamı, pedagojinin görsel kültür içinde nasıl geliştirilebileceği araştırmacı yazarlar tarafından incelenmiş; sanat eğitimcilerinden ve disiplinlerarası bir alan olarak ortaya çıkan görsel sanatları tanımlamaya çalışan kişilerden yararlanmışlardır. Bu bağlamda sanat eğitimi ima eden görsel kültür; eski sanat eğitimi çalışmalarının, görsel okur yazarlık olarak tanımlanan çağdaş kavramlarla yeniden çalışılmasıdır: Görsel kültür kavramı olarak, sanat eğitiminin ötesinde daha çok ilgi çekmektedir. Sanat eğitimi, alanı genişletmeyi hedefleyip, görsel kültüre söz sanatlarını da dahil etmek için görsel okuryazarlık kavramlarıyla bir metne başlıca imge olarak odaklanmıştır ki görsel kültür, metinlerin bağlamlarıyla ve imge üretiminin maddi durumuyla ilgilenmiştir. Görsel kültür, kültürel okuryazarlık olarak tanımlanmış birçok disiplini içeren eleştirel pedagojinin, disiplinlerarası bir alan olarak ortaya çıkması durumudur. Duncum, (2002) bu durum kapsamında tanımlanan üç temel alan olduğunu belirtmiştir:

- 1.İmge ve el işleri listesini içine alan oldukça geniş bir alan
- 2.İmge ve el işlerine nasıl baktığımıza odaklanan alan
- 3.Sosyal uygulama bağlamında imgelerin incelendiği alan.

Duncum, birinci alanda görsel kültür dergilerinin ve metinlerinin girişinde, genel olarak şu iki tanımlamaya yer verildiğini belirtmektedir;

“...insan emeği ve hayal gücüyle üretilen bu materyal ve el işleri, binalar, imgeler beraberinde zamana bağlı medya ve performanslar, estetik, sembolik, törensel ya da ideolojik-politik amaçlara hizmet eden ya da *pratik işlevlere* ve belirli bir ölçüde görsel duylara hitap eden...”

“...görsel olarak üretilen her şey, insanlar tarafından yorumlanan ve yaratılan *işlevsel*, iletişimsel olan veya estetik amaç güdendir...”

Duncum görsel kültürü tanımlamak için bu tanımlardan *işlevsellik* kavramının kaldırılmasını savunmaktadır; çünkü söz konusu tanımlarda sanat olanın vurgulanmasını beklemekte ve pratik işlevselliği endüstri tasarımına ilişkin düşündüğünü sezdirmektedir, bu nedenle işlevsellik

kavramını bu tanımlardan çıkarıp, sanat olarak görsel kültürü tanımlamaktadır. Oysa tanımlara tasarım bağlamında yaklaşırsak; birinci tanımda görsel duyulara hitap; ikinci tanımda estetik amaç güden, açıklamalarına yer verilmiştir. Söz konusu tanımlar incelendiğinde görsel kültür çerçevesinde tanımlanan her şeyin temelde bir planlamayla oluştuğu görülmektedir. Bir törenin, politik amaçlı bir performansın tasarımı ya da sanat olarak bir performansın veya herhangi bir materyalin sanatsal tasarımı, sonuçta her alanda tasarım kavramını yaşadığımız gerçeğiyle bizi buluşturmaktadır. Tasarımın sanatsal endüstriyel her türü görsel kültür kapsamında tanımlanmaktadır; ancak sanat eğitimi çerçevesinde vurgulanması gereken, düzenlenen materyallerde, sanatçının veya tasarımcının estetik kişiliğini, kültürel ve teknolojik bilgisini, çizginin sözdizimi bağlamında sunabilmesi durumudur.

İkinci alan derinliği olan imgeleri uzunca bir süre inceleyip, anlam yükleme ve haz almayı; derinliği olmayanlara kısaca bakmayı inceler.

Üçüncü alan ise İmgelerin tarihini, sanat tarihi ile görsel kültür düzleminde inceler. İmgeleri insanların sosyal ilişkileri bağlamında anlamaya çalışır (Duncum, 2002). Yukarıdaki üç görüşte de konuya, imgeler doğrultusunda yaklaşılmıştır. O halde **görsel okur yazarlık** görsel kültür bağlamında imgelerin; çizginin sözdizimiyle biçimlendirilmesi, anlamlandırılması, yorumlanması olarak tanımlanmalıdır.

Barnard'ın görsel kültür tanımında ise; sanatçıların ve tasarımcıların yaptıkları işin doğasını tanımlarken, kendilerini çeşitli biçimlerde kurumlar ve gruplar içinde organize ettikleri belirtilmiştir -Duygu ve düşüncelerini, yalnız estetik bir biçimle yaratana sanatçı denir. Teknik ve endüstriyel olan ürün, işlevselliğe dayalıdır, bu ürünleri yaratana tasarımcı denir (Tunalı, 2002). Bir telefonun öncelikli işlevi sesimizi karşı tarafa iletebilmesi, haberleşmeyi sağlamasıdır. Bir ayakkabının öncelikli işlevi ayak sağlığımızı korumasıdır. Bu ürünler, pratik işlevlerinin yanında çok güzel bir görünüme sahip olduklarında tasarımın sanatsallığından söz edilir-; **Görsel kültür**, bir toplumun kabaca değerlerini, inançlarını, çeşitli yollarla görünür hale getirmesidir. Barnard, toplumlara göre görsel sanatların her dalında farklı kodlarda biçimler

bulduğunu anlatmıştır (Barnard, 2003). Barnard'ın tanımlarının Duncum'a göre sosyal uygulama kapsamında yer aldığı görülmektedir -Bu alan, toplumların kendi kimliklerini diğerlerinden ayıran sanatsal üslup bağlamında konu alınabilir-.

Hazırlanan bu çalışma, sanat eğitimi ve sanatsal tasarıma odaklı olduğundan; öncel olarak Duncum'ın birinci alandaki tanımına konumlanmakta ve diğer tanımları da görsel okuma bağlamında kapsamaktadır: Barnard'ın görsel kültürdeki sanat ve tasarıma ilişkin tanımladığı, harici ve dahili göstergeleri de bu düzlemde anlamını korumaktadır. Sanat galerisi, içinde resim, heykel gibi sanat yapıtlarını sergilemek için tasarlanmıştır. Dolayısıyla sanat galerisi içinde sunulan her şeyin sanat eseri olması beklentisi; sanat galerisini harici bir gösterge sistemi olarak tanımlamaktadır. Ünlü sanatçıların mobilya tasarımlarını satan bir mağaza ile modern tasarım müzesindeki farklılığın, bağlam düzlemindeki harici göstergeler olduğu anlatılmıştır. Müşteri mağazada mobilya üzerine bir kumaş parçası tutabilir, çalışanlar bu davranışı olağan karşılayabilir; ancak bir sanatsever müzede mobilya üzerine kumaş parçası tutarsa çalışanlar tarafından kınanacaktır. Bu durum insanların sanatsever ya da müşteri olarak farklı bağlamlarda girdikleri ilişkileri tanımlamaktadır; fakat harici göstergelerden bekleneni kasten değiştiren sanatçılar da olmuştur. Marcel Duchamp pisuarı, New York'ta bir galeride "çeşme" adıyla sergilenmiştir. Tam aksi bir yaklaşımla, geleneksel olan sanatsal tasarımlar da, sanat galerisi olmayan yerlerde sergilenmiştir; Andy Goldsworthy çalışmalarını açık arazide sergilenmiştir. Harici göstergeler ve geleneksel sanatsal tasarımın tamamıyla kaldırıldığı çalışmalar da sergilenmiştir; Stuart Brisley geleneksel olmayan performans sanatları sunmuştur (Barnard, 2002). Bu noktada tasarım formasyonu bağlamında bir kavramın, imgenin sunumu söz konusudur.

Dahili gösterge sistemleri (geleneksel göstergeler) ise biçim ve toplumsal yapı arasındaki ilişkinin göstergeleri olarak tanımlanmıştır. Erkekler için siyah, gri, dikdörtgensel olduğu; kadına ait olanların parlak, pastel renklerde ve yuvarlak hatlı olduğu; şekiller, renkler ve dokulara ilişkin biçimsel bir anlayışı göstermektedir. 17.yüzyıl Hollanda natüromort resimlerinde fırça izleri yok edilmeye çalışılmış; 20.yüzyılın soyut dışavurumcu resimlerinde, fırça darbeleri resmin anlamıyla ilişkilendirilerek

gösterilmiştir. 1990'ların başında moda tasarımcıları, kıyafetlerin kenarlarını bitmemiş dikişleri açıkta bırakan bir biçimde bırakmışlardır. Mimari yapıların tuğla, vida, demir strüktür gibi yapım malzemeleri gösterilmiştir. Böylece yapım malzemelerinin gösterilmesiyle sanatçılar modern, postmodern, avangard olarak nitelendirilmişlerdir (Barnard, 2002). Oysa geleneksel tasarımlarda yapım malzemeleri özenle gösterilmemiştir.

Sanatsal Tasarımın Algılanması ve Drama

İmgelerle sanatçının sunduğu sanat eseri, önümüze konan bir iddianın ötesinde, **sorgulamanın ve araştırmanın keşif yollarıdır**: İmgelerin bize bir şey söylemesinden ziyade, bir kısmının sözcüklerle ifadesi çok zor olan olanak ve olasılıklar alanını -belirli bir tarzda görünür kılmak suretiyle- önümüze koymaktır (Leppert, 2002). Andy Goldsworthy madde ve biçimin evrensel dili üzerinde çalışmıştır: "...yüzeyin ruhunu anlamaya çalışıyorum ve mesafenin ruhu buradan çok kuvvetli görünüyor. Önümdeki nesnenin çıkış yolu ile arasındaki ilişkiyi test ediyorum...her iletişimin bir zamana ihtiyacı vardır. Her kavram kendi içinde bir transfere kabulü içerir". Doğanın geçiciliğini heykele dönüştüren Goldsworthy, fotoğraf makinesi kullanıyor ve fotoğraflarını sergiliyor, nasıl ki bir serginin izlenmesi belirli bir zaman içinde bir mekanda gerçekleşiyorsa; gözlemde bir çeşit sergi ziyareti gibi belirli bir zaman almaktadır: Örneğin üç boyutlu bir heykel boşlukta bulunmaktadır. İzleyicinin görsel okuması o ortamda dördüncü boyutu oluşturmaktadır. 1960 sonrasında görülen akımlarda, Performans (gösteri, canlandırma), Body Art (gövdesel sanat), Happening (oluşum), Minimal (geometrik soyutlama) ve Kavramsal Sanatın içiçe geçerek oluşturduğu Müzik ve Land Art (arazi sanatı) projesi; zaman-geçmiş-hareket kapsamında dünyada isim yapmıştır. İngiliz çokluokuryazarlık (multiliteracies) eğitimcileri, iletişimsel formların etkileşimlerine ilişkin yeni olanı yakalamaya çalışmaktadırlar (Goldsworthy & Long, 2004). **Görsel imgeler** diğer sunum formlarının eşliğinde, göz aracılığıyla **duyumsal modlara hitap etmektedir** (Duncum, 2002). Drama çalışmalarında; görselliğe ilişkin verilen yaratıcı imgeleme yönergeleri, yazdırılan öyküler, müzik dinletileri, sunulan görsel örnekler, katılımcıların ses ve davranışları **görsel imgeleri**

bütünleştirmektedir. Sanat eğitimi, duyu algılarının eğitimi olarak düşünüldüğünde, drama; çoklu imgelem, çoklu iletişim, çoklu ifade olanakları sunması nedeniyle imgeyi, imgeleme dönüştürmekte; yapılan alıştırmalarla oluşan her yeni imgenin transferini görsel olarak sunabilmektedir.

Nitekim 1960 sonrası akımlarda da "imge"nin çizginin sözdizimiyle sunulduğu görülmüştür: Arazi Sanatı -ağaç, çamur, kar, taş, ışık ile yapılan portreler, desenler-; Gövdesel Sanat -beden dili, beden ilişkileri, bedenin durumu ile sanat disiplinlerindeki denemeler (Goldsworthy & Long, 2004)-; Modern sanatın tinsellik durumu; Televizyon ve bilgisayar sanatlarının sunduğu görsel okuryazarlık durumu, gibi...**İmge"nin geleneksel dönemden modern döneme değin çizginin sözdizimiyle anlamlandırılması,** plastik sanatlar bağlamında görsel malzemede düşüncenin **biçimlendirilmesini;** drama bağlamında ise malzeme, malzemenin biçimlendiriliş sürecindeki beden dili ve harekete dayalı olarak, sergilenen performansın tümünü tanımlar.

Bu bağlamlarda görsel okuryazarlık sürecinde esas olan, düşünme biçimlerinin **imgesel ve kavramsal oluşumudur.** Araştırma plastik sanatlar eğitiminde öğrencilerin birinci sınıfta aldıkları Temel Tasarım dersinden edinimlerini, Anasanat Atölye uygulamalarına, bir diğer deyişle görsel okuryazarlık sürecine transfer edebilmeleri yaklaşımıyla çalışılmıştır. Öğrencinin tasarım sürecinde duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü, çizgi, renk, biçim gibi plastik ifade içinde somutluk kazandırmasına kadar geçen süreç, yaratma süreci olarak tanımlanmıştır. Yaratma ve tasarım kavramları birbiriyle örtüşmektedir: İnsanın tinsel bir varlık olmasına karşın maddenin tinsel olmayışı; insanın maddeye biçim (form) vermesiyle maddeyi madde kategorisinden çıkarmasıyla madde, sanatsal form kazanmış, tinselleşmiş bir varlık olarak sanat varlığıyla yaratılmıştır (Tunalı, 2002). Her sanat eseri, anlatımcı bir formdur; birden çok imge taşır, öznel gerçekliğin, yaşam ve deneyim imgesinin nesnel bir yansımasıdır.

Sanatsal yaratıcı süreç, imgelerle düşünmeyi gerektirir: San, imgeyi açıklarken görme duyusundan ve görsel imgeden söz eder:

Algıladığımız bir nesneye ilişkin zihnimize kalan imge, nesnenin özelliklerine ilişkin görünümüdür, renk, form vb. Zihnimize yaşamımız süresince birçok nesneyi bilincimize yansıtmıştır. Böylece yansıtma yaşantısına ilişkin, bilinçli izlenimler; imgeler belleğimizde depolanmıştır. İmgelerin birbiriyle bağlantı kurması imgelem; yeni bir algılama eylemiyle, eski bir algının yeniden eyleme geçmesi çağrışım olarak tanımlanmıştır. İmgelem, imgelerden duyuşsal ve düşünmeyle ilgili süreçlerde çeşitli düzenlemeler oluşturmaktadır. İmgelemi algılamadan ayıran özellik, imgelemin yeniden canlandırılması, yaratılmasıdır. Zihnimize düşünme sürecinde imgelerden yararlanır; ancak düşünme süreci sadece kavramlarla değil yaşantılarımız, deneyimlerimiz, algılarımızla gerçekleşir. San, imgesel ve kavramsal düşünme biçimlerinin kesin olarak ayıramayacağını, karşılıklı ilişki içinde olduklarını belirtir (San, 1985). Bu çerçevede plastik sanatlar eğitimi tasarımlama sürecinde, bilgilerin duyularla algılanması, kurgulanması, planlanması ve biçimlendirilmesinde bireyin biliş sistemi söz konusudur.

Bilgi bireyin biliş sisteminin bütününde yer almaktadır. Bireyin, çevreyi dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi süreci, bilişsel gelişim sürecidir (Senemoğlu, 1998). Dünyamızdaki nesnelere, olgular ve olaylar algılanır, bellekte bilişsel kaynaklar kullanılarak yorumlanır, analiz ve sentezi yapılır, yapılandırılır. Gerektiğinde edinilen bu bilgilerle problemler çözülür (Ülgen, 2001). Öğrenci, görsel malzemeyi biçimlendirme süreçlerinde, imgesel düşünme aşamalarını kendi kendine sezinleyerek deneyimler. Drama çalışmalarında ise öğrenci; Duncum'dan San'a değin, imgeye ilişkin anlatımların tümünü çağrışım, imgelem ve imgelemin somut sunumunu, bir grup çalışması içinde gerçekleştirir, sözellendirerek analiz ve sentez durumlarını tartışır, düzenler ve yorumlar. Plastik sanatlar tasarım eğitiminde ele alınan herhangi bir nesnenin sanatsal forma dönüştürülmesi, üst düzeyde yaratıcı imgelemeyle sağlanır. **Yaratıcı imgeleme alıştırmaları** drama çalışmaları içinde bulunmaktadır. Oysa sanatsal formasyonun oluşmasında plastik sanatlar eğitimi de yaratıcı imgeleme çalışmalarını gereksinir; ancak öğrenci bu gereksinimi kendi donanımı ölçütünde ve pasif konumda gerçekleştirir. Öğrencinin Temel Tasarım edinimlerine transfer

becerisi kazandırabilmek için edinimleri yönünde çoklu imgelemi oluşturacak uygun bağlamların, sanatsal öğretim ortamında oluşturulması gereklidir. **Eğitimde drama;** görsel sanatlar eserlerinden ve çoklu gereçlerden faydalanma; her türlü kavram, düşünce ve duyguyu konu edinme; varolan bilgilerin üzerine yeni bilgileri yapılandırma; duygusal zeka ve çoklu zeka yetilerine dönük stratejiler sunma özellikleriyle yaratıcı imgelemeyi zenginleştiren; tasarım edinimlerinin transferini destekleyen; uygun bağlamların oluşturulabileceği yapıyı içeren, bir öğretim yöntemidir.

Dramada imgeyi çağrıştıran, **kurgulanan bağlamdır;** amaç öğretimi hedeflenen konuda anlam yaratmaktır (Cocckett, 1997; akt. Okvuran, 2000). Öğrenci tasarım öğelerini teknik öğretim amacıyla aldığında yaratıcı olarak kullanamaz; ancak bu öğeleri bir araç olarak görüp yeniden örgütleme uygulamalarıyla, özümseyebilir. Kavramlar bilgi birikimi olarak somutun, zihindeki izdüşümleridir (Atalayer, 1994). Her bilgi alanının kendine özgü alanı ve dokusu vardır. Birey alanındaki bilgileri anlamlandırarak kazanır ve bu **kazanımların transferini** yapar. Öğrenci dersteki konuların, gerçekte ilişkisini kurabildiğinde, öğrenme faaliyetleri gerçekleşmektedir. Öğrencinin sunulan bilgileri gerçekte ilişkilendirebilmesi için bilgiler, öğrencinin bilişsel yapısına, gelişim düzeyine uygun olmalıdır. **Bilgi edinmenin pekiştireçleri objeler ve insanlardır.** News ve Anderson bellek süreci ve **bilgi derleme kuramı** adı altında üç tür bilgi tanımlamışlardır (Ülgen, 2001). Üç aşama bir bütün olarak kabul edilmekte, bellekte aşamalı olarak gerçekleşmekte ve birbirini tamamlamaktadır:

1.Anlam ağı içinde kodlanan bilgiler: Bellekte varolan ve daha önce kodlanan bilgiler üzerine kaydedilir, gereğinde hatırlanır ve faaliyete dönüştürülür.

2.İşlemsel bilgiler: Kodlanan bilgiler işlemde geçirilir ve yeniden yapılandırılır. Yöntemler, ilkeler, problem çözme bu gruba girer. Yöntemler, bireyin tecrübesine dayanılarak geliştirilir. Belli özelliklerin ortak yanlarından ifade edilen kavram tanımsal bilgi, belli ölçütler kullanılarak oluşturulan kavram gruplarıda işlemsel bilgi olarak kabul edilir.

3.Kompozisyon türü bilgiler (bütünleştirilen bilgi): Bilgiyi biçimlendirme ve kullanma da bilginin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesidir. İşlenen bilgiler ardışık sıra içinde bütünleştirilirler. Hatırlama ve tanıma kodlanan bilgileri; yeniden yapılandırma, bilginin bellekte yeniden düzenlenmesini; yeniden üretme, bilginin başka bir formla ifade edilmesine işaret eder. Bilgiyi grafiğe dönüştürme, kompozisyon yazma bilginin yeniden üretiminin örneklerindedir.

Bu bilgiler çerçevesinde, öğrencilerin Temel Tasarım edinimleri kodlanan bilgiler olarak düşünülmüştür. Drama çalışmaları, Ülgen'in belirttiği bilgi edinmenin pekiştiricileri ve bilginin yaşantılarla oluşturulan bağlarıyla gerçekleştirildiği için öğretim modeli, drama tabanlı planlanmıştır. DDÖM' de sunulan oturum konuları ile uygulama sürecinde gerçekleştirilecek yaşantıların; imgeleme süreçleriyle oluşturulacak görsel çalışmaların bütünleştirilmiş bilgi örnekleri olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi derleme kuramı yönünde, yeniden düşünebilmeleri için çalışmada, drama tabanlı bir öğretim stratejisi seçilmiştir.

Eğitimde Drama

“Drama” eski Yunancada bir şey yapma ya da oynamak anlamındadır; ancak antik tiyatronun gelişmesiyle bu sözcük “belli bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapması” anlamında kullanılmıştır (Nutku,1998).

Eğitimde Drama; temelde oyun ve tiyatro yöntemlerinden faydalanarak; öğretim sorumlusunun işlemeyi düşündüğü, bir ders konusunun, düşüncenin, kavramın grup çalışması içinde, tartışma, değerlendirme, yargılama süreçleriyle; öğrencinin konuyu, yaşayarak, canlandırarak, oynayarak öğrenmesini, özümsemesini sağlayan eğitsel ve sosyal bir süreçtir (San, 1991; 1996; Komisyon, 1999).

Eğitimde drama, İngiltere ve Amerika başta olmak üzere, bir çok ülkede 20.yüzyılın ilk yarısında başlayan çalışmalarla artmış ve eğitim sistemine yerleşmiştir. 19.yüzyıl itibariyle okullarda yer verilen oyunun, çocuk

ve gencin, zihinsel ve duygusal gelişimindeki önemli etkileri, oyunun eğitimde yer almasını düşündürmüştü; eğitimde drama İlköğretim, ortaöğretim kurumlarında ders programlarına girmiştir. İngiltere ve Amerika'da eğitimde drama alanında yayınlar hızla artmış, dereceler veren yüksek okul ve üniversitelerin sayısı çoğalmıştır (Bkz. Akar, 2000; Sağlam, 2004).

Eğitimimizde ise Osmanlı dönemi sonlarında -1914 tarihinde- anaokulları programında yer alan dramatizasyon uygulamaları "yaratıcı drama"nın ilk izleri olarak değerlendirilmektedir (Akyüz, 2004). Sonraları bu uygulamalar, sanat eğitimcisi olan İ. Hakkı Baltacıoğlu'nun katkılarıyla sanat eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Baltacıoğlu'nun eğitimde geleneksel, ezberci yapıya karşı yaşamsal bir olgu olarak; yaşayarak öğrenme modelinin, drama eğitimi kapsamında yer aldığı tanımlanmaktadır (Kurtuluş, 2001; Morgül, 2003; Etike, 1991). Bu kapsamda ilk Türkçe yayın, Selahattin Çoruh'un 1938'de basılan (1950-ikinci basım), "Okullarda Dramatizasyon" adlı kitabıdır. 1965'te Emin Özdemir'in kılavuz kitapçık olarak basılan "Uygulamalı Dramatizasyon" adlı çalışması ikinci Türkçe yayındır. 1970'te Sadık Özdemir'in "Dramatize Fen ve Tabiat Bilimleri" adlı iki kitabı yayımlanmıştır. Türkiye'de bir çok sanat eğitimcisini yetiştiren Nevide Gökaydın 1956'da; Tamer Levent 1985 yılı itibariyle gönüllülere drama eğitimi vermiştir (Çebi,1996; Morgül, 2003). 1980'li yıllarda özel eğitim ve okulöncesi özel kuruluşları ile drama eğitimi yaygınlaşmış; İnci San'ın kurduğu, başkanlığını yaptığı Çağdaş Drama Derneği'nin düzenlediği, ilki 1985 yılında olmak üzere Uluslararası Eğitimde Drama Seminerleri başlatılmıştır. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi öğretim üyesi olan Prof. Dr. İnci San'ın önderliğiyle 1985 yılı itibariyle Eğitim Bilimleri Fakültesinde sosyal etkinlik olarak yer verilen drama çalışmaları, daha sonra Güzel Sanatlar Eğitimi Lisansüstü ve Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği Lisans düzeyinde (San, 1997; 2003) ders olarak yer almış; 2000 yılında Tezsiz Yüksek Lisans Drama Programı açılmış ve ülkemizde eğitimde drama alanında uzman drama liderleri yetiştirilmeye başlanmıştır.

Gelişmeler sürecinde 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulöncesi eğitimine ilişkin, hizmet içi eğitim seminerleri başlatılmış; ilköğretim programlarında, 1998'de seçimlik ders olarak dramaya yer

verilmiştir. Ayrıca Çağdaş Drama Derneği, Oluşum Tiyatro ve Drama Enstitüsü, özel sanat galerileri ve kültür merkezleri bünyesinde drama kurs programları düzenlenmektedir.

Eğitim programlarında drama, amaç ve araç olarak yer almaktadır: Sosyal içerikli konular çerçevesinde, öğrencinin kişisel gelişimini tamamlaması, duyarlık kazanması yönünde amaç olarak; Tarih, Coğrafya, Matematik, gibi bir dersin kavratılmasında öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Cohen, 2001; Taylor, 2000). San, eğitimde dramayı, **yaratıcı drama** olarak adlandırmakta, bir öğretim yöntemi bir sanat disiplini olarak tanımlamaktadır: “Oyun, rol oynama ve doğaçlama çalışmalarından duyulan haz, grup içinde bilinçli kullanılan duygular, toplumsal denetim, soyutlamalar, görselleştirme, imgelerle düşünme, sentezleme ile sanatsal düşünüyü ve yaratıcılığın yaşanmasına yol açar” (San, 1998). Eğitimde drama, hayali düşüncenin, empati, özdeşleşme, kişileştirme yoluyla eyleme dönme sürecine hizmet edebilecek her türlü oyun, iletişim, etkileşim, ve benzeri yaratıcı etkinlikleri kapsar; her şeyden önce anlama, anlatım yaratma ile bir beceriler bütünüdür; oyun ve tiyatronun eğitimdeki tüm yaratıcı ve eğitsel amaçlar yolunda, öğrencilerin zihinlerine ve duygularına odaklandığı bir süreçtir (Sağlam, 2004). Bu süreçte “yapma ve uygulama” ile becerilerin kazanılması gerçekleşir, bu nedenle eğitimde drama, etkin durumda bulunan, katılımı gerektiren, **öğrenen odaklı bir süreçtir** (Üstündağ, 2000). Eğitimde drama ne tiyatro ne de oyunculuk yapmaktır; grup üyeleri belirli bir çerçevede yaratıcılığını, önceki yaşantılarından deneyimlerini ve bilgilerini yeniden yapılandırır, izlenimlerinin rehberliğinde özgür davranır (San,1991). Drama tanımlarında sayılan; yaratıcılık, oyun, rol oynama, doğaçlama, iletişim, etkileşim vb kavramların temelinde bilişsel-duyuşsal-devinışsel becerilerin geliştirilmesi söz konusudur.

Bu becerilerin drama çalışmaları sürecinde öğrenciye kazandırılması, öğretim ve öğrenme açısından önemli bir yapıya sahiptir: Bireyin deneyimlerini ve bilgilerini yeniden yapılandırması durumu, drama etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşım özellikleriyle tamamlanmaktadır.

Bu bağlamda bir öğretim yöntemi olarak eğitimde drama, öğretimi hedeflenen her türlü bilginin, öğrencinin önsel bilgileri göz önünde bulundurularak, zihinsel, duygusal yönden gelişimini sağlayacak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir kurguyla oyunsal süreçlerle planlanması; dramanın işleniş etiği çerçevesinde bu planın gerçekleştirilmesidir.

Yapılandırmacı Yaklaşım Kuramı ve Drama

Bilginin transferini, yeni durumlara uyarlanabilmesini, bireyin kavramlar konusunda anlayış geliştirmesini, söylemlerinden mecaz anlamlar çıkarmasını, sınıflamayı, yordamayı kestirmeyi yaratmayı gerektiren, öğrenmeyle ilgili bir kuramdır (Demirel, 1999). Öğrenme bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyarıcıların bir özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. Ön yaşantılarımız daha sonra öğreneceklerimizin alt yapısını oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda "gerçek bilgi" bireyin yaşantısındaki olaylar ve onlar arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. (von Glasersfeld,1995; akt. Koç, 2002) Bireyin, öğrenilecek yeni bilgilerle, daha önceden öğrendiği kavram ya da bilgileri ilişkilendirerek kendi zihninde yapılandırması bağlam olarak tanımlanmaktadır. Ausubel, bireyin zihninde önceki yapılar ne kadar sağlam oturmuşsa sonradan öğreneceklerinin bağlamlarının da o kadar iyi kurulacağını belirtmiştir (Köymen, 2000). Yapılandırmacı yaklaşımın ortak bilgi ilkeleri şöyle belirtilmiştir: Bilgi aktarılmaz, her birey tarafından kendi özel anlamına göre etkin olarak yaşantılarla yapılandırılır. Bilgi, öğrenme etkinliğinin olduğu bağlamda gerçekleşir; oluşturulan bilgi, yalnız içeriği değil öğrenme ortamındaki her türlü bilgiyi içerir. Bağlamlar oluşturulmadan anlamlı yapılar oluşturulamaz. Öğrenme karmaşık, özgün ve öğrencilerin önbilgilerini, düşünme yapılarını oluşturmalarına, anlamlı öğrenmeye yardımcı, problem çözme yaşantıları içermelidir. Bilgi temel fikirler etrafında yapılandırılmalıdır; bu nedenle öğrencinin temel fikirleri edinmiş olması gerekir. Dünyada çoklu bakış açıları vardır; her bireyin algıları farklı yaşantılara dayanmaktadır ki bilgi tek doğru olarak yapılanamaz. Bilgiyi yapılandırma, anlam yaratma, bireyin bilişsel çelişki içinde rahatsızlık yaşayıp; problemi çözmek, dengeye ulaşmak istemesiyle anlamlanır. Öğrenci öğrendiğini, ne yaptığını, ne düşündüğünü,

neden bu biçimde düşündüğünü açıklamalıdır. Öğrenme sosyal ve etkileşimsel bir süreçtir. Vygotsky üst düzey zihinsel süreçlerin sosyal etkileşimle gerçekleştiğini belirtmektedir. Birey nesnelere, diğer organizmalarla iletişim kurarken, kendi bilgilerini sürekli değerlendirir ve yeni bilgi yapısı, bireyin çevresine uyum sağlamasına yardımcı olur. Yeni bilginin yorumlanmasında kullanılan önceki bilgiye “şema” denir. Şemalar, bilişsel yapılar olup; soyut yaşantıları, genellemeleri yansıtır. (Koç, 2002). Dışarıdan alınan bilgiler bireyin zihnindeki yapılara -bilgiyle ilgili şemalara- uymadığında, birey zihninde yeni düzenlemeler yapmaktadır. Köymen, beynimizdeki saat şemasının akrebi, yelkovanı olan bir saate ilişkin olması durumunda, dijital bir saatle karşılaştığımızda, beynimizin saate ilişkin yeni bir yapı oluşturduğunu belirtmektedir. Bu nedenle drama çalışmaları öğrenme sürecinin, **öğrencilerin olabildiğince fazla etkileşimde bulunacakları; zengin öğrenme yaşantıları geçirecekleri** biçimde düzenlenmesi gerektiğini; çalışma ortamı ne kadar zengin olursa, hatadan dönme ve yeni yapılar oluşturmanın o oranda artacağını belirtmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımıyla bütünleştirilen, iletişim ve etkileşimi güçlendiren, problem çözme, işbirlikli yaklaşım gibi dramada kullanılan öğrenim yaklaşımlarının öğrenmeyi anlamlı biçimde tamamladığı anlatılmaktadır (Köymen, 2000).

Literatürden, eğitimde dramanın doğasının, yapılandırmacı yaklaşım kuramı temelinde bir çok öğretim stratejisi ve tekniklerini içermekte olduğu görülmektedir. Drama çalışmalarının, yapılandırmacı bir modelde bulunması gereken özellikleri gerçekleştirdiği görülmektedir: Gözlem, özgün durumların gözlenmesi; Yorumu yapılandırma, gözlemlerin yorumlanması ve geçerliğinin tartışılması; Bağlamsallaştırma, yoruma yardımcı materyallerin kullanılması; İşbirliği, grupla çalışılır; Çoklu yorumlar, bilişsel esneklik sağlar; Çoklu görünüm, bilgi transfer edilir (Koç, 2002). DDÖM'de söz konusu özellikleri içeren bir yapıda planlanmıştır. Drama çalışmalarında dramatik olanın, sayılan bu özelliklerin bileşkesinden oluştuğu görülmektedir.

Dramatik olan, motivasyonu sağlayan unsurları içinde taşır. Grup üyeleri, belirttikleri her düşünce karşısında yeni bir tepkiyle karşılaşmalıdır. **Dramatik unsurlar**; sorun ve çözüme yönelik eylem, gelişme, merak ögesi,

gerilim, çatışmadır (Sağlam, 2000). DDÖM sürecinde dramatik olan, beden dilindeki canlandırmalar, hazırlanan tasarımlar ve sunulan örneklerin görsel okuma süreçlerinde yaşanmıştır. Sorunlu bir kompozisyonun tanımlanması, düzeltilmesi çalışmaları; görsel açıdan dengeli olup olmadığı, dengeli olması için neyin değiştirilmesi gerektiği tartışmaları; gelen yanıtlara tepkilerin verilmesi, önerilerin denenmesi, durumun yeniden değerlendirilmesi söz konusu olmuştur. Grup üyeleri tasarım ve görsel okuma sürecinde birbirlerinin belirttiği görüşe yönelik farklı öneriler, tasarımlar, eylemler gerçekleştirmişlerdir.

Bu bağlamda DDÖM akış planı işlenirken, oturum konularına ilişkin kuramsal bilgiler, yapılandırmacı yaklaşım düzleminde verilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin aktarılması durumu. Yapılandırmacılara göre öğretmen işbirliği ve etkileşimi, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yardımcıdır. Öğretmen öğrencilere, "Niçin böyle düşünüyorsun, nasıl bu sonuca ulaştın?" gibi sorular yöneltir; doğrudan olarak, "burada yanlışsın, niye böyle yapıyorsun?" biçiminde bir yaklaşımda bulunmaz; Öğrencinin yanlış yapması durumunda öğretmen, hatayı işaret etmek yerine hatayı durdurur: "Şu işlemi nasıl yaptınız?" yerine problemin çözümüyle ilgili olarak, "İşlemimizde bir hata olduğunu düşünüyor musunuz?" biçiminde hangi işlemleri, neyi düşünerek hangi gerekçeyle yaptıkları yönünde, sorular yöneltir.

Yapılandırmacılara göre öğretim belli bir bilgi aktarma kümesi değil; etkili düşünme, akıl yürütme, sorun çözme, öğrenme becerilerinin öğrenenlere kazandırılması etkinliklerini içerir. Yapılandırmacı yaklaşımda doğrudan söyleme yer yoktur (Köymen, 2000; Koç, 2002; Constructivism). Eğitimde drama amaç ya da araç olarak gerçekleştirildiğinde; söz konusu öğrenme ortamı, öğrenciye açık bir bilgi aktarma sürecini içermez. Öğrencinin çalışmadaki konuya ilişkin önsel yargılarını ve bilgilerini, grup çalışması sürecinde dramatik anlarla yaşadığı deneyim ve gözlemleri sonucunda yeniden anlamlandırmasıyla bilgi yapılandırılır.

Duygular, Çoklu Zeka Yetileri ve Drama

Bilginin yapılandırıldığı öğrenme ortamında, **duyguların işlevleri ve duygusal zekanın** önemli katkısı bulunmaktadır: Kişinin sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan toplumda kabul görme, ciddiye alınma, desteklenme, karar verme, iletişim kurabilme, etkileşim, güven, uyum vb ihtiyaçların (Çakmaklı, 1999), drama çalışmaları sürecinde karşılandığı; drama yöntemini eğitimde etkili ve devamlı kıldığı düşünülmektedir. Sanat eğitimi bir görme eğitimidir. Yaratıcı düşüncenin ve görsel düşüncenin oluşumu öncelikle görmeyi, farkındalıkları seçmeyi gereksinir. Sanat eğitimi alan bireyin **duygularını tanımlayabilmesi**, seçebilmesi, yönlendirebilmesi, kontrol altına alabilmesi sanatsal çalışmalar sunabilmesi için önemlidir. Goleman Amerikada işbirlikli olarak ve okul programına dayalı olarak; sosyal zorluklar kapsamında ergenlerin, duygusal ve sosyal beceri eksikliklerini tamamlama yönünde **duygusal okur-yazarlık** kursları düzenlendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilere önce yüz ifadelerini okumaya dönük alıştırmalar verildiğini anlatmıştır (Goleman, 2004). Altı temel yüz ifadesi taşıyan resimli ve yüz kaslarını tanımlayan bu alıştırmaların, duygusal okuryazarlıkta önemli hataları giderdiğini vurgulamıştır. Eğitimde drama etkinlikleri, sözsüz iletişim, dokunarak iletişim, göz iletişimi, baş hareketleri, jest ve mimiklerle ilgili çeşitli çalışmalara yer vermektedir. Bu iletişim biçimi, gerçek duygu ve tutumlar yönünde, söylenenlerden daha etkili izlenimler bırakmaktadır. Bireyin özbilinci, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması, aralarındaki ilişkileri kurabilmesi başkalarıyla olan iletişimini etkilemektedir; çünkü birey, kendi özelliklerinin ne kadar farkındaysa, başkalarını ve dış dünyayı da o kadar algılayacaktır (Baltaş,1998; Dökmen, 2000, akt.Üstündağ, 1999). Drama çalışmalarıyla öğrenci, görsel, dokunsal ve duygusal olarak farkındalığın farkındalığını yaşar ve düşünülenin sınırlarını iterek, estetik birleşmeler edinmeyi üstlenir. (Hermon, & Prentice, 2003). Bu bağlamda kişinin kendi kendine yaşadığı iç etkinliğin, algılama olduğunu, yorumlama ve öğrenmeyle oluştuğunu söyleyebiliriz. Görme duyusu eğitilmeyen birey bakar; ama görmez. Görsel düşünme, görmeyle bağıntısı kesilmeyen bir düşünme biçimidir. Sanat eğitiminde esas amaçlardan biri duyguların eğitilmesidir (İpşiroğlu, 1998; San, 1985). Farkındalıkları görebilen,

gördüğünü, düşünceleriyle bütünleştirebilen bireyler yaratıcı olabilirler. Bireyin başkalarıyla olan iletişim ve eylemi dış drama, kendi kendine olanı ise iç drama olarak tanımlanmaktadır: Birey iç dramatik yaşamıyla ilgili çocukluğundan günümüze değin bilgi birikimi oluşturmuş, ilgili bilgileri belleğine kaydetmiştir. Dış dramatik aksiyon ise davranışlarla iç dramanın dışı vurulmasıdır (Levent, 1993). Safran ve Greenberg'de doğumdan itibaren bireyin hafızaya duygusal kodlamaları yapmaya başladığını; yaşantılar yoluyla oluşturulan bu kodlamaların bireyin gelecekteki tüm deneyimlerini etkilediğini belirtmiştir. Pilsiz bir saat nasıl hareketsizse, duygularını yönlendiremeyen insan da pilsiz bir saat gibi hareketsizdir; çünkü işlevlerini gerçekleştirecek enerjiden yoksundur. (McLaren,1998, akt. Çeçen, 2002). Bireyin hareketlerine yön veren duygudur. Duyguların işlevleri uyuma yöneliktir: Zihinde oluşmuş duygu şemasındaki anahtar konu, çevredeki uyarıcılar veya bireyin içsel süreçleri aracılığıyla doğru eşleştiğinde; şemalar içindeki imajları otomatik bilgi akışıyla motor davranışlar ifade etmektedir. Bu bilgi akışları birey için bu yaşantının duygusal bir anlamı olacak şekilde öznelleştirilmektedir. Duygular, birincil iletişim sistemleridir Duygusal şemaların harekete geçmesi, duygusal deneyimleri üretmektedir (Çeçen, 2002). Bu işlemlerin kombinasyonları karmaşık öznel duygu deneyimlerinin yaşanmasıyla sonuçlanmaktadır. O halde sanat eğitimi süresince bireyin iç dramasına ilişkin bir gelişimden söz edilebilir. Birey gerek başkalarıyla gerek kendi içsellğinde kurduğu iletişim ve etkileşim sonucunda duygusal kodlamalar yapmaktadır. Bu bağlamda söz konusu kodlama süreçleri **duygusal zekanın temel alanlarını** tanımlamaktadır: Bireyin, duygularının farkında olması; duygularını yönetebilmesi-duygularının arkasında ne olduğunu kavraması; duygularını amaca göre güdüleyebilmesi; başkalarının duygularını anlayabilmesi; sosyal ilişkilerini yürütebilmesi, değişen duygularını ele alabilmesidir (Güneysu, 2000). Duygular drama çalışmaları kapsamında öğrencinin, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme becerilerini geliştirme, görsel ve duygusal okuryazarlık gibi beceriler edinmesinde önemli bir işlev göstermektedir.

Gökaydın (tarihsiz), eğitim sistemlerinin yaratıcı insanı gerçekleştirmeyi amaçlarken en çok sanat eğitimcilerinden yararlandıklarını

belirtmiş ve nedenini şöyle açıklamıştır: “Çünkü Sanat Eğitimi Sistemi, diğer eğitim biçimleri gibi insan beyninin yalnız bir bölümünü işletmekle kalmamakta, tüm beyinsel fakülteleri geliştirmektedir...” Gökaydın'ın beyinsel fakültelerini **Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı**'nda tanımladığı zeka yetileri olarak irdelediğimizde, ortaya çıkan tanımların, disiplinlerarası yöntem düzleminde, drama ve plastik sanatlar çalışmalarını bütünlüştürmeye dönük, kuramsal bir temel oluşturduğu düşünülmektedir. Zeka en genel tanımıyla öğrenme yeteneğidir. Öğrenmede ise görsellik önceldir.

Howard 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; çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. (Weinreich-Haste'den akt. Saban, 2001). Eğitimde drama/ Yaratıcı drama resim, heykel, müzik, tiyatro, yazın, gibi yaratıcı eylem ve edime dayanan bir sanat formu ve bir estetik eylemdir. Anlatı, öykü, söylence, masal, şiir gibi söze dayalı sanatlardan yararlanırken kendi anlatım gücünü beden gücüne ve simgelere dayandırmaktadır (San, 2001).

Gardner, 1983 yılında; müzikal, sözel, mantıksal, görsel, bedensel, sosyal ve kişisel olmak üzere yedi tür zeka tanımlamıştır. Drama etkinliklerinde birey, duygu ve düşüncelerini farklı zeka alanlarında ifadelendirmektedir. Sosyal yetiden sözel yetiye: grup çalışmasından öykü kurgulama; kişisel yetiden görsel yetiye: grup canlandırmasında yaşadığı iç dramadan resim tasarlama; mantıksal yetiden bedensel yetiye: bir metinden yararlanarak doğaçlama yapma gibi alıştırmalar, çoklu zeka yetileri kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardır. Birey kendisinin hangi zeka alanında başarılı olduğunu drama çalışmaları çerçevesinde belirleyebilir.

Çoklu Zeka Kuramı'nda Gardner'in üzerinde durduğu ilkeler şunlardır: Zeka tekil değil, çoğuldur, çok yönlüdür. Her birey dinamik zekanın eşsiz karışımıdır. Zekanın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çeşitlilik gösterir. Tüm zekalar dinamiktir. Çoklu zeka özdeşleştirilebilir ve

tanımlanabilir. Her birey çoklu zekayı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder. Zekalardan birinin kullanımı, diğerinin artırılması için kullanılabilir. Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekalarda bilgi, inançlar ve beceriler için kritiktir. Tüm zekalar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin, insani vasıfların artmasında farklı kaynaklar ve potansiyel kapasiteler sağlar. Saf bir zeka çok seyrek görülür. Gelişimsel Teori, Çok Yönlü Zeka Teorisi'ni uygular. Çok yönlü zeka hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zeka listeleri değişmeye adaydır. Gardner'ın belirttiği Çoklu Zeka Kuramı'nı sınıfa uyarlama çalışmalarında yer alan üç olası fiil şöyledir:

- * Arzu edilen yeteneklerin geliştirilmesi,
- * Bir konsept, konuya veya derse çok çeşitli şekillerde yaklaşılması
- * Eğitimin kişiselleştirilmesi (Gardner, 1999).

Duygusal zeka, çoklu zeka, yapılandırmacı yaklaşım öğretim ortamları ve değerlendirme süreçleri, drama çalışmalarıyla yakından ilişkili bir içerik sunmaktadır.

Eğitimde drama, bireyin farklılığını ve farklılıkları kavramasını sağlayan **çağcıl yaklaşımları formasyonunda içermektedir**. Drama eğitiminde öğrenci çoklu iletişim ortamındadır, yeni bilgiyle iletişim kurması sonucu bir his, bir sanatsal imaj veya hayal gücünü geliştirerek yeni öğrenmeyle ilgili derin bağlar kurmaktadır (Hoyt, 1992). Worringer'e göre veriler, farklı duyu sinyallerinden aynı formata sahip oldukları için algıların oluştuğu tek bir sistem yoktur. Kesişme noktası, formülün temelini yani düşünmeyi oluşturur. Kesişme noktalarının özelliklerini korumak ise farklı bir kuram oluşturmaktır (Balkenhol, 2005). Burada plastik sanatlar resim, heykel, seramik, grafik... sanat dallarının varoluş sürecini oluşturan temel tasarım eğitimi ve drama üzerinde durulacaktır: Çizgi, ölçü, denge, vurgu, çeşitlilik, birlik, doku, oran, gibi öğelerin her birinin, öğrencinin; tüm zeka yetilerine dönük, bilgiyi yapılandırabileceği; yaratıcı düşünme-yaratıcı imgeleme yetisini aktifleştirebileceği; bilgiyi farklı biçimlere dönüştürebileceği bir öğretim yöntemine gereksinim duyulmuştur ve drama tabanlı öğretim yöntemiyle çalışılmıştır.

Yapılandırmacı, duygusal zeka ve çoklu zeka yaklaşımları bağlamında, DDÖM ile her öğrencide, **yaratıcı düşünceyi oluşturabilmek için:**

- * Öğrenci, zihnini baskı altına alan düşüncelerden kurtarılmalı ve rahatlatılmalıdır; çünkü sanat eğitimi yaratıcılık eğitimidir. Plastik sanatlarda öğrencinin zihni, konu dışı düşüncelerle meşgulken; öğrencinin konuya hakim olması ve konu üzerine yaratıcı, sanatsal form tasarlayabilmesi olanaklı görünmemektedir.
- * Öğrencinin duygusal zekasını merkeze alan bir strateji izlenmelidir; çünkü sanat eğitiminde duyguların işlevi önceldir.
- * Öğrenci eğlenirken, bilgiyi de öğrenmelidir. Beden devinimleri, müzik dikkati aktif kıldığı gibi öğrenmeyi de aktif kılmaktadır. Bireysel yaratıcı düşünceyi geliştirmek için tüm zeka yetilerini uyaran bir öğretim ortamı etkilidir.
- * Öğrencinin özgüvenini sağlamak oldukça önemlidir. Kendini ifade etmekten çekinen bir öğrenci, sanatsal tasarımda da aynı çekinceyi göstereceğinden önce özgüveni sağlanmalıdır.
- * Çağrışım, duyu, duyum, imgelem ortamları oluşturulmalıdır; çünkü yaratıcılık yeterli birikim sağlandığında yaratıcı düşünme ortamları oluşmaktadır.

Eğitimde Dramanın Yapısını Oluşturan Öğeler

Eğitimde drama çalışmalarının akışı, ısınma-rahatlama; uyum-güven; rol oynama-pantomim; doğaçlama-oluşumlar; rahatlama-değerlendirme gibi aşamalardan oluşmaktadır: **Isınma-rahatlama aşaması**, bireyin ruhsal ve bedensel olarak rahatlamasını, kendini tanımasını, işlenecek konuya hazırlanmasını, grup dinamiğinin oluşmasını amaçlayan çalışmalardan oluşur. Bedenin yumuşatılması-kasların çalıştırılmasına, duyu çalışmalarına, ses, nefes açma, vb yer verilir, yönergeler içerir. **Uyum ve güven** çalışmaları da ısınma çalışmaları kapsamında yer alabilir: Grup üyelerinin birbirlerine dokunarak iletişim kurmaları güven duygusu ve kendini ifade rahatlığı sağlar.

İkili-üçlü iletişim oyunları, **rol oynama-pantomim**, ikili heykel olma, görme-işitme-dokunma duyularının, geliştirilmesi gibi grup dinamizmini doğuran oyunlar da -konuya ilişkin düzenlenebilir- bu kapsamda yer alır: Grup içinde eşini bulma, eşine heykel formu verme, gelen harekete dayalı yönergeleri sözsüz olarak yapmak; duyuların, imgelemin geliştirilmesini, grup içinde etkileşimin sağlanmasını amaçlar; bireyin kendisini grubun bir üyesi olarak hissetmesini sağlar. **Doğaçlama-oluşumlar**, durumlar yaratma ve canlandırmalardan oluşur. Uygulamaların yapıldığı etkinlik aşamasıdır. Etkinliğin amacına göre durumlar kurgulanır. Grup üyelerinin doğaçlama yoluyla yeni durumlar yaratabilmesini, kişinin kendini ifade edebilmesini amaçlar: Grup üyelerinin, bir öykü, gazete haberi, heykel vb yola çıkarak, kendi kurdukları durumdan canlandırmalar yapmalarını içerir. Gruplar oluşturulur, öğretmenin verdiği tema ya da grubun oluşturduğu kurgu üzerine canlandırmayı planlamaları için 10-15 dakikalık bir süre verilir. Grup enerjisinin açığa çıktığı, beyin fırtınasının yaşandığı süreçlerdir. Her grup kendi canlandırmasını diğer gruplara sunar. Gruplar birbirlerini izler ve canlandırmaların daha iyi olması üzerinde çalışılır. Oluşumlar aşaması, dramada deneyim kazanmış üyelerin yetkin bir doğaçlama sunmaları olarak tanımlanır. **Rahatlama-değerlendirme**, doğaçlama yapıldıktan sonra canlandırmalara ve yaşananlara ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı, sözel bir aşamadır. Öğrenciler rahat bir biçimde otururlar ya da yere uzanırlar; gözlerini kapatarak birkaç dakika çalışma üzerine düşünürler. Etkinlik süresince yaşananların, hissedilenlerin, yapılanların paylaşıldığı, anlamlandırıldığı bir tartışma ortamı oluşur. Öğrencinin paylaşımında bulunmasını, etkileşim sağlamasını, yaşantılarını ifade edebilmesini, çalışmadan olumlu duygularla ayrılmasını amaçlar. Isınma ve oynama çalışmalarından sonra istenirse ara değerlendirmeler yapılabilir. Öneriler alındıktan sonra canlandırmaların yeniden düzenlenmesi de değerlendirme kapsamında yer alır. En güzel değerlendirme biçimi ise oynanan oyunların diğer ifade biçimlerine dönüştürülmesidir (İlhan, Okvuran, & Adıgüzel, 2004; Komisyon, 1999; Morgül, 2003; Dikici, & Koç, 2003). Düşünme ve değerlendirme biçimleri sanatsal çalışma kadar önemlidir. Sanatsal oluşum süreci, soyutlama, kavram oluşturma ve yargılama süreçleridir (Akdeniz, 2005). DDÖM ile tasarım öğelerine ilişkin düşünme modelleri üzerinde

çalışılmış ve tüm oturumlarda kuramsal açıklamalar verilmiştir. Görsel okumalar düşünme ve değerlendirme biçimleriyle yapılmıştır. DDÖM akış planı, ısınma, doğaçlama ve değerlendirme çalışmaları kapsamında üç aşamalı planlanmıştır.

Eğitimde dramanın yapısını oluşturan öğeler ve bu öğeler boyutunda DDÖM hazırlanırken dikkate alınan ilkeler:

Metaksis: Dramada gerçek ve kurgu arasında olma durumu vardır. Somers'a göre metaksis kavramı kişinin gerçekle imge arasındaki ilişkisinden doğar. Drama bir grup sanatı olduğu için imge paylaşımını gerektirir. Kişi rol içindeyken kurgu ve gerçek arasında durması, gerçek olmayan bir davranışla rol yaptığını bilmesi dramanın çekimini artırmaktadır. Bu kapsamda dramada iki bağlam bulunur: Birincisi katılımcıların, bireysel ve toplumsal bakışı, yaş, sosyal durum, grup ilgileri vb kendi değer ve tutumlarının **gerçek bağlamı**, diğeri katılımcıların, imgeye, sezgiye, düşe, yaşantıya dayalı olan her düşününün **kurgusal bağlamıdır**(Okvuran, 2000):

DDÖM'de Metaksis: Öğretim modeli etkinliklerinde, tasarım öğelerinin sanatsal tasarım ve görsel okumaya transferi hedeflendiği için kurgusal bağlam yönünde bir planlama yapılmıştır. Her oturum, sanatsal tasarım ve görsel okuma bağlamında geliştirilmiştir. Dramada gerçek ve kurgusal gerçek, birlikte kullanılır. Bu kapsamda somut olan gerçekle, soyut ya da kurgusal olan gerçek arasında çift yönlü bir iletişim vardır. Etkinliklerde bazen çizgi film izlenmiş, bazen manevi değeri simgeleyen nesne konu alınmış ve mevcut yaşama ilişkin imgeler paylaşılmıştır. Bu paylaşım ile kurgusal bağlamda yeni imgeler, anlamlar oluşturulmuştur.

İçerik: Dramada içerik yaşantısal ve duygulara dayalı olduğu için taklit veya tekrar edilemez. Drama etkinliklerinin içeriği öğretimin amaçları yönünde belirlenmelidir. Drama araç olduğunda içerik fen bilgisi, tarih öğretimi olabilir. Drama amaç olduğunda ise seçilen konuyla ilgili sosyal bağlamlar oluşturulmalıdır; amacın sokak çocuklarına, AIDS'e, çevreye karşı duyarlılığı artırma vb olabileceği, içeriğin kurgulanmasında ise sanat yapıtlarının dramaya yardımcı olacağı belirtilmiştir (Okvuran, 2000; Önder, 1999; Melle, 1999)

DDÖM'de İçerik: Öğretim modeli etkinliklerinde amaç, öğrencinin Temel Tasarım dersi edinimlerine işlevsellik kazandırmak, sanatsal tasarım ve sanatsal algılama beceri düzeylerini arttırmaktır. Bu amaçla, tasarım öğelerinin sanatsal açılımına hizmet edecek yönde görsel sanatlar alanından uzman yardımıyla, örnekler seçilmiştir. Seçilen örneklerin sanatsal dilini, içeriğe yönelik işleyebilmek için, her oturumun amacına yönelik sosyal etkinliklerle bağlam kurgulanmıştır; drama teknikleri, hedefe varmak için araç olarak kullanılmıştır.

Doğaçlama: Doğaçlama tüm yönleriyle imgesel düşünmenin işlerlik kazandığı drama tekniğidir. İmgesel düşünme biçimi yaratıcılığa zemin hazırladığı için drama atölyesi yaşamın yeniden örgütlendiği bir ortam olmaktadır. (Hodgson & Richard; akt. Çebi,1996). Doğaçlamanın temelinde dramatik gerilim vardır. Gerilim anı, kimi zaman sessizlik kimi zaman arayış anıdır; bütün duygusal tepkiler, gerilim sözcüğünü tanımlayabilir. Doğaçlamada karakterin kim olduğu, yaşı, işi, sosyal statüsü, doğaçlamanın gün ve saati, fiziksel çevre, süresi tanımlanmalıdır (Somers, 1994; akt. Okvuran, 2000). Öğrencilerin role olan bağlılığını güçlendirmek için, oyundaki duygularını paylaşımlarını sağlamalıdır (Melle, 1999). Doğaçlama için spontanlık gereklidir. Spontanlık yeni baştan düşünme yeteneğidir; imgeler, sezgiler ve nedenler arasında denge ve uyum sağlamaktır.

DDÖM'de Doğaçlama: Öğretim modeli etkinliklerinde, yaşam durumlarını, sanatsal tasarım sürecinde karşılaşılan gerginlik durumları oluşturmuştur. Duygusal tepkiler bağlamında, verilen yönergelerle oluşturulan imgelemelerin görsel olarak tasarımılanması, sunulan tasarımın farklı bir malzemeye transfer edilerek yeniden tasarımılanması ile söz konusu spontanlık sağlanmıştır. Doğaçlamalar sanat yoluyla sanat için eğitim anlayışıyla, katılımcıların kendi yaşantılarından yola çıkarak tasarımıladıkları çalışmalara ilişkin oluşturulmuş ve canlandırılmıştır.

(DDÖM'ye başlamadan önce yapılan tanışma dersinde eğitimde dramanın, tiyatro eğitiminden farkı anlatılmıştır. Bu kapsamda seçilen teknik ve yöntemler tanıtılmış ve canlandırmalar yapılmıştır. Karakterler, statüleri,

mekan, saat ve canlandırma süresi öğrencilere verilmiş, tam bir doğaçlama çalışmasını yaşamaları sağlanmıştır).

Drama Öğretmeni: Nitelikli bir drama eğitmeni tarafından çalışmaların gerçekleştirilmesi dramayı etkili kılmaktadır (Taylor, 2000). Drama öğretmeni, sanatlar eğitimiyle donanmış olmalıdır, gelişim ve sosyal psikoloji bilmesi önemlidir, çünkü drama öğretmeni gençlerle ve çocuklarla birlikte, sosyal durumlar oluşturarak çalışmaktadır. Sorunun, özüne odaklanan bir drama çalışması için öğretmenin aldığı kararlar oldukça önemlidir. Öğretmen katılımcıların çalışma haklarını korumalı, kaynaklardan eşit yararlanmalarını sağlamalı, düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamı oluşturmalı, katılımcıları yersiz eleştirilerden korumalıdır. Öğretmenin uygulama süresince uyması gereken mesleki kurallar drama etiğini oluşturmaktadır (Okvuran, 2000). Drama uygulamalarında öncelik oyun yapmaktan çok öğretmek olmalıdır. Öğretmen gerek duyduğunda, dramayı durdurma hak ve sorumluluğuna sahiptir; gruplar birbirlerini izledikten sonra öğretmen oyunun içeriği ve formu hakkında önemli noktaları açıklamalıdır. İyi bir liderlik, katılımcıları imgesel dünyaya çağırmak ve korumakta yatar. Öğretmenin sorumluluğu öğrencilerine olanak vermektir, oyun için olanaklar yaratmaktır (O'Neill,1995; akt. Okvuran, 2000). Okvuran, Almanya'da programı yönlendirme; temel; inşa edici olmak üzere belirlenen üç alanda geliştirici kurslar düzenlendiği; eğitimde drama alanı öğretmenin en az 280 saatlik performans eğitiminden geçtiği, sürekli denetim ve eğitime tabi olduğunu anlatmıştır.

DDÖM'de öğretmen: DDÖM'yi geliştiren ve uygulayıcı olan araştırmacı, 210 saat drama eğitimi, 15 saat sanat terapisi atölye semineri ve pedagojik formasyon almıştır. Güzel Sanatlar Fakültesi, seramik ve cam bölümü mezunudur. Temel Sanat Eğitimi'nin bugünkü durumu ve sorunları konulu yüksek lisans tezi hazırlamıştır. (Lisansüstü eğitim programında: 20 yüzyıl Sanat Akımları ve Kuramları, Ritüeller, Çoklu Zeka Kuramı ve Program Geliştirme, Göstergibilim, Görsel Algı ve Öğrenme, Postmodern Etik, Sanat Eğitimi ve Müzeler, Çağdaş Sanat Metinleri, Çocuk Eserlerini İnceleme Teknikleri, Sanat Psikolojisi ve Sanat Felsefesi derslerini almıştır. DDÖM'yi uygulamadan önce 90 saat drama liderliği yapmıştır).

Drama öğretmenlerine etkili bir öğretim için önerilenler:

* Drama alanında çalışmak, sadece bir kişinin kendini şekillendirmesi değil, bütün grubun iyi olması ve aynı zamanda birinin sosyal yetkisini artırmak için, sorumlu bir şekilde hareket etmek anlamına gelir (Küpfer, creative writing).

* Özelleşmiş bir amaç üzerine çalışıldığında, drama öğretmeni odağın yerini entelektüel seviyede öğretilmiş konulardan uzaklaştırmalı ve öğrencinin duygusal kapasitelerini kullanmasıyla, içeriği deneyimlemeye doğru kaydırmalıdır (Küpfer, <http://drama-education.com>).

* Dramatik performans, kendiliğindenliğe ve doğaçlamaya yer verdiği için işlevsel-niceliksel bağlamda ulaşılacak hedeflerin, tam olarak belirlenmesini zorlaştıracaktır. Bu durumda, hedefe-yönelik bir programla öğretmenlerin dinamik ve değişken bir drama müfredatını, desteklemeleri gerekir (Taylor, 2000).

* Öğretmenler, kendilerinin ve öğrencilerinin kültürel koşulların etkisi altında olduklarını unutmamalıdır; öğretmenler dersin içeriğini, buldukları ortamın imkan ve imkansızlıklarını gözönünde bulundurup, belirlediklerinde daha etkili olacaklardır (Taylor, 2000).

* Dersin öğretimi bilgiyi kazandırırken beraberinde; kişisel ve sosyal gelişmeyi kendinin farkında olma, iletişim, kişilerarasında problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamalıdır (Blatner,1995; Küpfer, creative writing).

* Eğitimde dramada bilgi üzerine yoğun vurgu yapılmamalı; fikirlerin işlenmesi sürecine dikkat edilmeli ve dengeli bir dağılım gösterilmelidir. Bilgi bir yer değiştirme işlemi yansıtmalıdır (Blatner, 1995).

* Öğrencilerin, önce sözsüz doğaçlama ve mimiklerle beden dilini kavramaları sağlanmalıdır, bu noktada öğrenciye müzikle destek olunabilir.

Konuya ilişkin tartışma ortamları yaratılmalı, çözüm önerileri tartışılmalı; ancak öğrenci pozitif yorum yapma konusunda izinli olmalıdır (Melle, 1999).

Drama Destekli Öğretimde Kullanılan Drama Teknikleri

Drama teknikleri, öğretimi hedeflenen konuda dramatik bağlamın oluşturulmasını kolaylaştırır. Öğrencinin, konuya odaklaşmasını sağlar; duygusal motivasyonu artırır; yorum anlayışını geliştirir (Needlands, 1990). Eğitimde drama çalışmalarında sıkça kullanıldığı bilinen teknikler şunlardır: Bilinç koridoru, geriye dönüş, forum tiyatrosu, dedikodu halkası, donuk imgeler, toplantı düzenleme, rol içinde yazma, sıcak sandalye, görüşmeler-sorgular, gerçek an, özel mülkiyet, aradaki boşluk, bölünmüş ekran, yarım kalmış materyaller, telefon görüşmeleri, ritüeller-seremoniler, öğretmenin rol alması, tüm grupla drama, mektuplar, pandomim, doğaçlama, rol oynama, rol kartları (Bkz: Akar, 2000); bu tekniklerden bazıları DDÖM oturumlarında doğrudan uygulanmış, bazıları ise DDÖM'nin amacına yönelik uyarlanmıştır:

Yarım Kalmış Materyaller: Katılımcılara tamamlanmamış bir hikaye, resim, mektup, elbise, nesne veya şema sunulur. Katılımcıların görevi bu yarım kalmış materyali verilen bilgileri ve ipuçlarını kullanıp tamamlamaktır (Neelands, 1990). Bu teknik, DDÖM akış planının 3. oturumunda öğrencinin beğenerek atölyeye getirdiği nesneye ilişkin duygularını geliştirmesi ve duygularını kolaj çalışmasıyla tamamlaması yönünde uyarlanmıştır; 6.oturumun ısınma çalışmasında bir oyunun başlangıç bölümü okunmuş ve teknik uygulanmıştır.

Özel Mülkiyet: Bir karakter, nesnelere, mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar yoluyla tanıtılır. Bu nesnelere aracılığıyla toplanan bilgilerle kurulan ilişki karakter hakkında ipuçları verebilmektedir (O'Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990; akt. Akar, 2000). DDÖM akış planının 3. oturumunda öğrencinin beğenerek atölyeye getirdiği nesneye ilişkin duygularını geliştirmesi ve duygularını kolaj çalışmasıyla tamamlaması yönünde uygulanmıştır; bu teknikten esinlenilerek, üslup etkinliği hazırlanmıştır: DDÖM

akış planı 4.oturumunda öğrencinin kendi doğum ayına ilişkin kavram haritası oluşturması yönünde uyarlanmıştır. Resim tasarlama bağlamında *önerilen isim:"Doğan Ayın Sözü"*.

Sıcak Sandalye: Karakter öğrencilerin karşısındaki bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyeler tarafından, onun değer yargıları, güdüleri, ilişkileri, davranışları konusunda sorular sorulur. Sorulara verilen yanıtlar karakterin pek çok yönünün bulunmasına olanak sağlar (Akar, 2000). Bu teknik resim okuma etkinliği olarak uyarlanmıştır (Bkz: DDÖM Akış Planı 4.oturum- doğaçlama etkinliği sonu). Resim okuma bağlamında *önerilen isim:"Ressamın Sandalyesi"*.

Donuk İmge: Gruplar kendi bedenlerini bir kavramı, bir fikri görsel olarak sunabilmek için heykel pozisyonunda düzenlerler. Drama sürecinde önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken grup öğretmen yönergesiyle heykel pozisyonunda durur ve pozisyon üzerinde çalışma sürdürülür (Neelands,1990). DDÖM akış planında 1. 2. 3. ve 7.oturumlarda donuk imge tekniğine ilişkin etkinlikler düzenlenmiş; diğer oturumların canlandırma süreçlerinden çizginin sözdizimi yönünde anlamlı bulunan pozisyonlar seçilmiş beden dilinde düzenleme ve görsel okuma alıştırmaları yapılmıştır.

Ritüeller-Seremoniler (Dinsel Tören-Tören): Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüeller, seremoniler düzenlerler (O'Neill ve Lambert,1984, Neelands,1990; akt. Akar, 2000). DDÖM 7. oturumu doğaçlama çalışmalarında bu teknik uygulanmıştır.

Rol İçinde Yazma: Öğrencilerin kendileri olarak yapamadıkları mimikleri, söyleyemedikleri sözleri kullanabilmeleri için onlara kendilerini güvenle ifade etmeleri olanağı verir (Ladousse, 1987, akt: Akar, 2000). DDÖM 6. oturumunda rüya imgelemi sonrasında öğrencilere şiir yazdırılarak bu teknik uygulanmıştır.

Duvar Üzerindeki Rol: Rol duvara asılan bir resim ya da tüm katılımcıların görebileceği bir dia ile sunulur. Resme ilişkin bilgi oyun

ilerledikçe okunur veya yeni bilgiler verilir. Bireyler adapte olmak için oyun içinde sırayla bu rolü alabilirler (Neelands,1990). DDÖM uygulama sürecinde sunulan eser örneklerine ilişkin görsel okumalar ve örnekler düzleminde yapılan canlandırmalar bu kapsamda düşünülmektedir: DDÖM akış planı 1.oturumunda öğrencilerin kendi çizdikleri resimleri eşleştirmeleri ve canlandırmalarında; 6.oturumun 3. ve 4.doğaçlama alıştırılmalarında duvar üzerindeki rol tekniği uyarlanmıştır.

Aradaki Boşluk: Karakterlerin pozisyonları arasındaki mesafenin anlamca irdelenmesidir. Süreç içinde bu mesafeler adlandırılabilir (O'Neill ve Lambert,1984, Neelands,1990; akt. Akar, 2000). DDÖM uygulama sürecinde tüm oturumlarda çizginin sözdizimi bağlamında görsel işlevsellik, görsel hiyerarşi gibi...bu teknik uygulanmıştır. 2. oturumda sunulan donuk imge pozisyonları bu teknik kapsamında adlandırılmıştır.

*Eğitimde drama çalışmalarının temelinde imgeleme yer almaktadır. Özellikle ısınma çalışmaları kapsamında gevşeme (ruhsal veya fiziksel) alıştırılmaları olarak konumlanmaktadır; ancak drama teknikleri içinde “**yaratıcı imgeleme**” adlı bir teknik literatürde tanımlanmamıştır. Drama teknikleri içinde rol oynama, doğaçlama gibi tanımlanması gereken bir teknik olduğu düşünülmektedir; DDÖM 1. ve 5. oturumlarında uygulanmıştır.

Yaratıcı imgeleme: Kişinin hayal gücünü, düş gücünü bilinçli olarak kullanması tekniğidir. İmgelem zihinde bir fikir veya bir resim görüntüsü oluşturma yeteneğidir. Yaratıcı imgeleme çalışmaları iç huzuru sağlayıcı, rahatlatıcı, güzellik, mutluluk gibi kişide olumlu duygular geliştirecek biçimde düzenlenmelidir: Grup rahat bir biçimde oturur ya da uzanır. Önce bedeni rahatlatacak sonra yaratıcı imgeleme çalışmasını oluşturacak yönergeler verilir:1.Tüm bedeninizi gevşetin; ayak parmaklarınızdan başınıza değin her adalenizin teker teker ve sırayla gevşediğini tüm gerginliğinizin akıp gittiğini düşünün. Yavaşça derin bir biçimde karnınızdan soluk alıp verin. 10'dan 1'e kadar sayın her sayıta daha derinden gevşediğinizi hissetmeye çalışın. 2.Liderin amaçladığı konu üzerine hazırladığı yaratıcı imgeleme yönergeleri okunur (Bkz:DDÖM Akış Planı 1. ve 5. oturum).

Düşünce hızlı, hafif, devingen, değişken ve akışkan bir enerji şeklidir. Hemen bir anda belirir. Bir şeyi gerçekleştirirken onu önce düşünce şeklinde gerçekleştiririz. Bir düşünce ya da fikir daima o olayın gerçekleşmesinden önce oluşur. Bir ressam bir düşünce bir duygu olmadan resim yapmaya başlamaz (Gawain, 1997).

*DDÖM'de üslup çalışmasının hazırlanmasında -4.oturum- özel mülkiyet ve sıcak sandalye tekniği çağrışım oluşturmuştur. Bu kapsamda kişinin karakterini tanımlayabilmesi yönünde **zihin haritası** oluşturabileceği düşünülmüş ve etkinlik tasarlanmıştır. DDÖM 2. oturumunda öğrencilerin tasarım edinimlerini görebilmek amacıyla yine zihin haritası yöntemi kullanılmıştır. Drama teknikleri içinde kullanılması gereken bir teknik olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı Zihin Haritaları:Yan çevrilmiş boş bir sayfanın ortasından başlanır. Merkeze konacak olan her türlü fikir kullanılabilir. Her sözcük ve imge kendi yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarır. Deyim yerine tek bir sözcük kullanılması önemlidir. Zihin haritasının dalları kıvrımlı olursa zihnin ilgisini düz çizgilerden daha çok çeker. Zihindeki imgelerin bağlanması yönünden tüm imgelerin merkezdeki imgeye bağlanması önemlidir. Michalko, lineer düşünmeye karşı beyin alternatifi olarak tanımlanan, zihin haritalarının bir kısım avantajını şöyle sıralar:

- *Bütün beyni faaliyete geçirir.
- *Konu üzerinde yoğunlaşır, düşünceleri her açıdan yakalar.
- *Konunun ayrıntılı bir organizasyonunu geliştirmenize olanak tanır.
- *Bilginin farklı parçaları arasında bağlantı kurar.
- *Hem detayları hem bütün resmi görmenizi sağlar.
- *Size konu hakkında bildiklerinizin grafik sunumunu verir.
- *Kavramları gruplandırmanıza ve karşılaştırmanıza olanak tanır.
- *Düşünmenizi aktif kılar; problem çözümünde yanıtı daha çok yaklaşmanızı sağlar.
- *Konunun üzerinde yoğunlaşmanızı sağlarken, bilgilerin bellekte kısa vadeden uzun vadeye aktarılmasını kolaylaştırır (Buzan, 2003).

Karakter Haritası (Doğan Ayın Sözü): Katılımcı önce doğum ayını yazar ve daire içine alır. Bu daireden dallar çıkarır ve bu ayda neler hissettiğini duygu ve düşüncelerini birer kavramla dalların üzerine yazar. Bir dal daha ekler ve adını yazar. Adını daire içine alır, daireye dallar ekleyerek kendi karakterini tanımlamaya dönük kavramlar yazar. Karakterini ifade eden bir renk, yaprak, çiçek adını eklemeleri istenir.

İşleniş ve Oturumlar

Mekan: İlk iki oturum Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Drama dersliğinde uygulanmıştır. Sonraki beş oturum Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, öğrencilerin kendi anasanat atölyelerinde uygulanmıştır. Dört oturum atölye içinde öğretim sorumlusunun odasında bulunduğu süreçlerde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, atölye sorumlusunun odasına giden yol olarak atölye mekanı zaman zaman ziyaretçiler tarafından kullanılmıştır.

Süre: Atölye dersi programda, pazartesi günleri saat 12.30-18.30 arasındadır. Öğrenciler pazartesi sabah 9.00 da okula gelip üç saatlik Özel Öğretim Yöntemleri dersini görmüşlerdir, 12.30'dan 15.30 a kadar anasanat atölye sorumlusundan Grafik Atölyesi dersini, 15.30'dan 18.30 a kadar da araştırmacı tarafından verilen DDÖM'yi almışlardır: Her hafta saat 15.30'da uygulamaya başlanmıştır 75 dakika sonra 30 dakika ara verilmiş ve ikinci 75 dakikalık süre kullanılmıştır. Saat 18.30'da atölye sorumlusu öğretim üyesinin, yüksek lisans dersi başladığı için araştırmacı zamanlamayı her oturum etkinliklerinin öncelikle tamamlanması yönünde kullanmıştır. Bu kapsamda yüksek lisans dersi öğrencilerinin sunum hazırlıkları için atölyeye girip-çıkması son dakikalarda yapılan bazı canlandırmaları ve değerlendirmeleri olumsuz yönde etkilemiştir. 29 Kasım 2004 - 3 Ocak 2005 tarihleri arasında haftada üç saat olmak üzere toplam 21 saat (tanıtım dersi ile birlikte 24 saat) DDÖM uygulanmıştır.

Katılımcılar: Canlandırmalara katılmak istemeyen öğrencilere baskı yapılmamıştır; ancak gruba yardımcı olacak bir yaklaşım içinde denemeleri önerilmiştir. Verilen uygulamaları zamanından önce bitiren, kalan sürede

arkadaşlarının yaratıcı tasarım sürecini olumsuz etkileyen bir öğrenciye çalışmasını bitirince ekstra görevler verilerek, diğer katılımcıların çalışma hakları korunmuştur.

Tanıtım Dersi: DDÖM'nin uygulayıcısı olarak atölye sorumlusu öğretim üyesiyle konuya ilişkin ön görüşme yapılmış ve öğrencilerle ilk tanışma dersine girilmiştir. Atölye sorumlusu öğretim üyesi, araştırmacıyı öğrencilere tanıtmış ve grafik atölyesi dersini birlikte yürüteceklerini söylemiştir. Araştırmacı öğrencilerle baş başa bırakılmıştır. İkinci yarı yılda da diğer grup öğrencilerinin (geleneksel grafik atölyesi) DDÖM'yi alacağı söylenmiştir. Grup daha önce drama eğitimi almamıştır ve 1.sınıfta aldığı Temel Tasarım dersi edinimleri vardır. Grup halka biçiminde oturur. Drama ve görsel sanatlar kavramları hakkında bir iki sözcükle bildiklerini anlatmaları istenir. Sonra dramanın eğitimde bir yöntem olarak kullanımıyla, tiyatrodaki sahne sanatı olarak kullanımı arasındaki temel farklılıklar belirtilir. Drama teknikleri ve yöntemleri anlatılır. Drama etiği kapsamında güven, tanışma, selamlaşma alıştırmaları yapılır. Öğrencilerle DDÖM'de kullanılacak olan drama tekniklerinin canlandırmaları yapılır. Bir oturumu üç saat olmak üzere toplam 21 saatlik bir çalışma yapacağımız söylenir. DDÖM öğretim programı verilir (EK-1). Öğrencilerin görüşleri alınır ve tanıtım dersi tamamlanır.

Uygulamanın Sınırlılığı: DDÖM tanıtım dersinde yapılan açıklamalar göz önüne alınmış ve öğrenciye bir denek olduğu hissettirilmemeye çalışılmıştır. Derste çekilen fotoğraflar, o ders esnasında görsel okumaları yapılmış ve kullanılmıştır. DDÖM'de uygulayıcı olan araştırmacı uygulama sürecinde yönergeler vermiş, gözlem yapmış ve uygulamalardan fotoğraf çekimleri almıştır. Bu bağlamda araştırmacı bazı canlandırmalarda grubun gelişimine yönelik gözlem yapmayı tercih ettiği, bazen sınırlı sürede uygulamayı tamamlamaya çalıştığı için canlandırmaların bir kısmında görüntü kaydı alamamış ve zaman sınırlılığı nedeniyle tekrar yaptıramamıştır. Kuramsal bilgi, sunulan örnekler üzerine uygulayıcının soru sormasıyla, tartışma süreci içinde yapılandırmacı yaklaşımla aktarılmış; öğrencilerden gelen dönütler çerçevesinde verilebilmiştir.

Drama Destekli Öğretim Modelinin Kuramsal Çerçevesi

DDÖM akış planı işlenirken, öğrenciye, aşağıdaki kuramsal bilgiler Temel Tasarım dersinin içeriğine ilişkin ve yapılandırmacılık kuramı çerçevesinde verilmiştir. DDÖM'de tasarım öğeleri içinden çizgi, form, kompozisyon temel öğeler olarak ele alınmış; bu öğelere, diğer tasarım öğeleri oturumların amacı yönünde ilişkilendirilmiştir.

Kuramsal çerçevede ana amaç öğrencinin tasarım öğeleri ile görsel sanatlar arasında anlamlı bağlantılar kurabilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda tasarım öğelerini zihinsel bir araç olarak görme ve başvurma yaklaşımı izlenmiştir.

Bu yaklaşımla sırayla beden dilini kullanabilme, imgelemi resimleme; yazı dilini afiş üzerinde okuma, çizgi film izleme ve imgelemine grafik çizimle sunma; estetik beğenisi yönünde konu alınan nesneyi, çizginin karakter ve duygusal özellikleri doğrultusunda görsel okuma ve tasarım hazırlama; tasarım öğelerini üslup yönünde görsel okuma ve kendi üslubu yönünde tasarım hazırlama; tasarım öğelerini izlenen bale üzerine görsel okuma ve rüya imgelemine ilişkin yazdığı şiirden kendi koreografisini oluşturma; tasarım öğelerini sinema üzerine görsel okuma; tasarım öğelerini biçim-içerik ve sanat kuramları bağlamında iki/üç boyutlu çalışmalarda görsel okuma ve tasarım hazırlama, konuları görsel sanatlardan seçilen örneklerle planlanmıştır. Her oturumun gerçekleştirilmesinde öğrencinin bir önceki oturumun edinimlerini kullanması göz önünde bulundurulmuştur.

DDÖM oturumlarının gerçekleştirilmesinde tasarım öğelerinin transferine ilişkin, özelden genele giden bir strateji izlenmiştir.

1.Çizgi

Sanatsal tasarımın başlangıcı çizgidir. Çizgi, gözümüzü izlemiş olduğu yön (yatay, dikey, diyagonal-çapraz/verev-) üzerinde gezdirir. Çizgi izlediği yönle, bir hareket ve biçim oluşturur. Böylece çizginin, diğer tasarım öğeleri arasındaki ilişkileri gözün hareketleri ile düzenlenir.

Gözle algılanan her türlü nesnede biçime ilişkin çizgisel bir hareket söz konusudur. Resimde, ışık-gölge-renk ile çizgi görülebilir. Dış çizgiler (kontur) resimde ve heykelde formu oluşturur, hareketi ifade eder; heykelin ya da seramik formun üzerindeki çizgiler ise rölyefleri ve dokuyu oluşturur. Çok sayıda çizgi çeşitleri bulunur; serbest, geniş açılı, kavisli, kırık, dik açılı, kesik, titreşimli, dar açılı vb. Çizgi, yumuşak-sert, yavaş-hızlı, sakin-heyecanlı, kızgın-mutlu, huzurlu gibi her türlü his ve imgeyi, ruhsal durumu ifade edebilen bir öğedir. (Demir,1993; The formal elements of art design; Moses, 2003)

Yatay yönde yer alan düz çizgi, sessizlik, huzur ve derinlik ifade eder. Gözün egemen olan görme açısı, ufuk çizgisidir ve yatay çizgiler bağlamında simgesel bir anlamdır. Ufuk çizgisinin altında yer alan çizgiler hastalık, yorgunluk; zemine yakın çizgiler, ölüm ve yokluğu simgeler. Yatay zeminde enlemesine yer alan çizgiler ağırlık ifade ederler. Dikey yönde yer alan düz çizgi, dinamizm, canlılık ve yükselme etkisi taşır, sonsuzluk ve güç hissi verir. Diyagonal yönde yer alan her türlü çizgi devinimi ifade eder, yüksek ses etkisi verir. İnce çizgiler naiflik, kırılabilirlik, kalın çizgiler kararlılık ve güven; koyu çizgiler yakınlığı, açık çizgiler uzaklığı ifade ederler.

Çizgi kavisli ise rahat, neşeli, ritmik ses etkisi; çizgi kırık üçgenlerden oluşuyorsa gerilimli, sert, sıcak bir öfke etkisi, çizgi diyagonal konumdaysa coşku ya da gürültü etkisi taşır.

Çizginin, soyut resimde, grafik-seramik-tekstil sanatlarında, iç-mimari, resim ve heykel alanında tasarımı olduğu malzeme türüne göre zengin karakterleri bulunmaktadır. Bu bağlamda çizgi, farklı duygusal anlatımlar

içermektedir. Çizginin anlatım gücü ile her türlü duygu ve düşünce görsel malzemeye düzenlenebilmektedir.

1.oturumda yapılan resimlerde çizginin karakter özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda beden dilinde ilk tasarımlarını düzenleyecek olan öğrencilere, çizginin hareketlenmesiyle oluşturulan form ve aralarındaki yakın ilişkinin canlandırmalarla düzenlenmesi, tartışılması (gerçekte varolan çizginin, beden diline hayali görsel çizgiye transferi) sağlanmıştır.

DDÖM'nin ilk oturumuyla, öğrencinin tanışacağı göz önünde bulundurulmuş ve çizgiyi beden diline transfer etmesi yönünde öğrenci, beden dilinde zorlanmadan tasarım ve görsel okuma sürecine alınmıştır. Çizginin yön, hareket özellikleri ve formun oluşması, çizginin karakter özellikleri üzerinde durulmuş; çizimlerden beden dilindeki donuk imge pozisyonlarına geçilmiştir. Aslında iki boyutta resmedilen çalışmaları, beden dilinde üç boyutta düzenlemişlerdir; ancak iki ve üç boyutlu çalışmalara 7. oturumda yer verileceği için bu konuda her hangi bir açıklama ve tartışma yapılmamış genel değerlendirme sürecinde konu dile getirilmiştir.

2.Çizginin Sözdizimi Olarak Tasarım Öğeleri

Çizginin temel işlevi, diğer tasarım öğeleriyle kurduğu ilişki sonucunda biçimi, yani formu oluşturmasıdır. Kullanılan teknik, malzeme ne olursa olsun sanat eseri bir formla ortaya çıkar. Çizginin sözdizimi, kişinin görsel düşüncesinin tasarımına bağlıdır. Kişi çizgiyi, görsel anlam bütünlüğünü oluşturacak yönde duygu ve düşüncelerini anlatan sözcüklerin yerine kullanabildiğinde; görsel içeriği, çizginin sözdizimi anlatır. Duygulara doğrudan hitap vardır ve bununla kontrol edilmektedir. Dönem ya da kültür ne olursa olsun, çizgiler büyük ölçüde aynı anlama gelir. (Tormey, & Whale, 2002). **Form**, şekil ve biçim kavramları sözlükte anlamdaş görünmektedir; ancak tasarımcılar formun kalıcılık ifade ettiğini, bir kütlesi olduğunu ; şeklin formdan daha fazla canlılık içerdiğini, nesnenin dış hatlarını tanımladığını belirtmişlerdir. Örneğin insan bedeninin kalıcı olan değişmeyen bir formu vardır, anlık pozisyonlarda ise beden formu farklı şekillerde algılanır. Doğada bulunan her nesne ve varlık kendi iç ve dış şartlarına göre sınırları

olan bir bütündür (Gürer,1990; Atalayer, 1994a; The formal elements of art design).

Form iki boyutta yüzeysel, üç boyutta kütleli olarak algılanır. İki boyutta, resim, fotoğraf gibi düz alan üzerinde, renklerin birbirine yakın, üst üste ve birbirinden uzakta, **aralıklı** kullanımı derinlik ifade eden, çizgisel perspektivi oluşturur. İki boyutta uzaktaki nesnelerin az detaylı ve resim planında yükseğe; yakın objelerin ufuk çizgisi alanı altında kullanımı, atmosferik perspektivi sunar (The formal elements of art design). Bu bağlamda yüzeyin pürüzlü-pürüzsüz, sert-yumuşak görünüm etkisi, **dokuyu** oluşturur. Üç boyutta, heykel, seramik, mimari, mobilya gibi belirli bir kütle üzerinde, malzemenin alçak-yüksek ilişkisi, genişlik ve derinliği fiziksel olarak gözlenir. Üç boyutlu çalışmalarda doku-form uyumu estetik ifade açısından çok önemlidir. İki boyutta ise renk ve ışık oyunları ile düzenlenen, ince fırça izleri veya kalın yağlı boya katları ile yumuşak ya da kaba görünümde uygulanabilir. Renk ışıkla oluşur. Işık, aydınlık estetik ifadeye bilgiyi ve iyiliği; karanlık, cahillik ve kötülüğü anlatır. Yüzeyde üç boyut etkisi yaratmak için ışık etkileri kullanılır. İki boyutlu çalışmalarda **değer** (valör) olarak tanımlanır. Değer, doku, aralık, şekil ve ölçü farklılıkları ile **zıtlık** oluşturulur (The formal elements of art design).

Yüzeyde çizgisel; üç boyutta sivri-yuvarlak biçimlerde zıtlık görülebilir. Her tasarımda uyum ve zıtlıklar yer alır; bunlar arasında sağlanacak denge, tasarımın bütünlüğünü oluşturur (Atalayer, 1994).

Bir tasarımda, ifadenin başarılı olması için dikkati çeken bir merkezin olması önemlidir. Eğer çok sayıda dikkati çeken eleman varsa kompozisyonun odak noktası yok demektir. Her hangi bir öğe diğerlerinden ayrıldığında dikkati çeken bir merkez yani **vurgu** oluşur (Doruk, 1980).

Başarılı bir tasarımda gözün, rengi, dokuyu herhangi bir öğeyi okurken benzer ve farklı öğeleri seçebilmesi, görsel okumada can sıkıntısını önler. Benzer öğeler arasındaki ilişkiler **birlik**; farklı öğeler arasındaki ilişkiler ise tasarımda **çeşitlilik** oluşturur (Basic principles).

Denge, tasarımda yer alan her türlü karşıtlığın dengelenmesi durumudur. Büyük-küçük; sert-yumuşak, simetrik-asimetrik gibi karşıtlıkların

uyumlu şekle getirilmesi durumudur. Dengenin oluşumunda ölçü-orantı, yön, önemlidir (Gençaydın, 1993; Atalayer, 1994; Doruk,1980). Ruhsal durumumuz için dengeye ihtiyaç duyarız. Sanatsal tasarımda, simetrik, merkezi ve asimetrik olmak üzere üç tür denge vardır. Asimetrik denge simetrik dengeden daha aktif ve dinamiktir. Merkezi denge anlamlı ve kusursuzdur (Basic principles; Denel,1981).

Orantı bütünlüğü oluşturmada tüm parçalarla dramatik bir bağıntı kurar ve bütündeki parçaları kıyaslar. Ölçünün tasarımdaki anlamı, duygusal ve entelektüel bağlamda önemlidir. Parçalar karşılıklı bir şeyler paylaştığında ortaya anlamlı bir etki koyar. Tasarımı bu birleşimin oluşması, başarılı kılar (Basic principles).

İki tasarım elemanı arasındaki ilişki ilkeyi oluşturur. Çizgisel tekniklerle algıladığımız iki/üç boyutlu çalışmalarda doku-form, ön plan-arka plan, biçim-içerik, ışık-gölge-renk gibi elemanlar, ilkelerin oluşturulmasında geçişlilik özelliği içerir: Renk, şekli tanımlayabildiği gibi ışık-gölge, renk derecesi-ton derecesiyle formu, dokuyu; aynı zamanda denge, vurgu, zıtlık, hareket gibi ilkeleri de tanımlar. Sayılan tüm öğeler gözün hareketine yönelik kullanılarak **hareketi**, herhangi bir öğenin yinelenmesi **ritmi** oluşturur. Ölçü, orantıyı düzenlerken; dengeyi, formu, çeşitliliği-birliği, vurguyu, zıtlığı da tanımlayabilir.

Tasarımı oluşturan en temel ilke ölçüdür diyebiliriz; çünkü bir bütünü oluşturan parçaların birbiriyle ilişkisini, nasıl bir örüntü oluşturduğunu; estetik ifade amacıyla, parçaların bütündeki konumunu tanımlarken, ölçüyü göz önüne alırız. Sanatsal bir çalışmada parçalar birbiriyle anlamlı ilişki kurduğunda, tamamlanmışlık etkisi hissederiz. Böylece tasarımın içerdiği yapıyla, görsel **bütünlük** oluşturulmuş olur.

Tasarım ilkeleri; denge, orantı, devinim, vurgu, çeşitlilik-birlik, formun yapısını algılamamızı sağlar. Çizgisel tekniklerle algıladığımız iki/üç boyutlu çalışmalardaki doku-form, ön plan-arka plan, biçim-içerik, ışık-gölge-renk gibi **tasarım elemanları**, duygusal yönde ve içeriğe ilişkin formu anlamlandırmamızı sağlar. **Kompozisyon**, tasarımda yer alan bütün tasarım öğelerinin anlamlı ilişkiler örüntüsü içinde düzenlenmesidir.

2.oturumda tasarım öğelerinin eş zamanlılığını, geçişliliğini öğrencilerin ne düzeyde bildiğini görmeye dönük bir etkinlik yapılmıştır. Bu amaçla plastik sanatlar alanından farklı çizgi çeşitleriyle tasarlanmış gerçek bir afiş sunulmuştur. Öğrencinin tasarım öğelerini bilme düzeyini görmesi, olumlu ve olumsuz ilişkileri kurabilmesi, bilgilerini afişle karşılaştırarak tasarım öğelerine ilişkin ilk görsel okumasını yapması sağlanmıştır. Afiş çalışmasındaki edinimlerini farklı bir alanda deneyimlemesi için düz, kırık çizgilerden oluşan bir çizgi film sunulmuştur.

3.Çizginin Sözdizimi ve Görsel Okuma

Simgeleştirme aklın temel işlevlerinden biri olup; yemek, bakmak, hareket etmek gibi öncelikli bir etkinliktir (Michael,1998, akt.Özsoy,2003). Dolaylı ya da hayali olarak çizgi, kişinin ruhsal durumunu, somut olarak imgenin sunumunu, sanatsal tasarımı ve bu yönde sanatsal algılamayı sağlamaktadır (The formal elements of art design). Algı bireyin duyu organları yoluyla edindiği bilgilerdir, **görsel algı** ise bireyin nesnelere hakkında görme ve düşünme eylemleriyle edindiği bilgilerdir (Denel,1981).

Görsel algıda öncel olan görme organıdır. Birinci adım gören gözdür, ikinci adım belli bir noktaya gözün odaklanmasıdır. Üçüncü adım ise ışığa karşı verilen tepkidir. Bu noktada zeka devreye girer, verilerin beyne iletilmesi ile gösterilen tepki önem kazanır. Psikologlara göre algı, "insanların duyumsal uyarıları seçtikleri, örgütledikleri, yorumladıkları, dünyanın anlamlı ve uyumlu görüntüsüne dönüştürdükleri karmaşık bir süreçtir (Cereci,1997). Gözün bir noktaya odaklanması, ayrıntıların algılanabilmesi için önemlidir ve ayrıntıları algılayabilme duyarlılığına "**görsel keskinlik**" adı verilir. Görsel keskinlik, gözün nesnelere ağ tabakaya, ne denli doğru olarak odaklaştırdığına bağlıdır (Clifford,1980). Görmeyle düşünme arasındaki ilişki, görülenin anlamlandırılmasıyla ilgili bir sürecin anlatımıdır.

Görmek ve bakmak sözcüklerinin anlam içerikleri birbirlerine yakın olmakla birlikte, bakmak tepkisizliği içerir. Oysa görmek, görme merkezine ulaşan duyu verilerinin algı aşamasına yükselmesini tanımlar. Görmenin düşünceyi oluşturan bilgilenme etkinliğine dönüşmesi, okuma ile ilişkilidir.

Çünkü okuma düşünsel bir çabayı gereksinir. İşitme bu açıdan beyni tembelleştiren bir etkinliktir. Düşünsel etkinlikle desteklenmeyen görme, en az işitme kadar aldatıcıdır (Karayağmurlar,1999). Gözle algılanarak düşünülen her şey **görsel düşünceyi** oluşturacaktır. Bir resmin bir heykelin tasarımcısı olan sanatçı tıpkı bir romanın yazarı olan sanatçı gibi belli bir iletinin göndericisidir (Göktürk, 2001). Bu ileti görsel dille görsel öğelerin düzenlenmesiyle oluşturulur. Görsel iletişim algı ile sağlanır.

Tasarım eğitimi bilinçaltı ve bilinçüstü düşünme olgusuyla, görme duygusunu kendine özgü bir bütün haline getirmeyi amaçlamalıdır (Denel,1981). Her algı değişik bilgi birikimi ve yargıların ortasında doğar. Zihinsel süreçte, duyumsal uyarılar seçilir, örgütlenir, yorumlanır ve anlamlı görüntülere dönüştürülür.

Birey bir resmi incelerken, görünürde egemen olan bir noktaya takılıp kalması, bu noktayı her zaman yukarı gelecek biçimde döndürmesi, bireyin bir algılama stratejisi olduğunu ortaya koyar (Ülgen,1984). Bu durum görsel algıya ilişkin olduğu için **görsel strateji** olarak adlandırılabilir. Kişi burada deneyimlerinden yararlanmış, bir algılama planı hazırlamıştır. Bunu bütün uyarıcılara uygular, eğer oluşturulan strateji işlerse, kalıcı olduğu belirtilir. Ortada geliştirilen bir algılama planı vardır ve plan işlediğinde algılama, anlam kazanır. Bilişsel bir yapılanma olarak başka bir eserle karşılaşana kadar da değişime uğramaz. Bu bağlamda öğrenciye, ne kadar farklı sanat eseriyle görsel okuma yaptırılırsa, algı stratejisi o oranda geliştirilecektir.

Wölfflin "Sanat Tarihinin Temel Kavramları" adlı çalışmasında, görmenin düşünme etkinliği gibi, gelişme süreci içinde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmasıyla sanat eserinin, form yapısını değerlendirmiştir.

Wölfflin'in, "form tarihi olarak sanat tarihi" deyimini yanlış anlaşılınca, "form araştırmaları"nın, edebiyat tarihinde öteden beri uygulanmakta olan "dil araştırmalarına" benzetilebileceğini söylemiştir. Görmeyi ve somut düşünmeyi öğretmek istemiş, form dilinin yapısı ve gelişme yasaları tanınmadıkça bu düşüncenin gerçekleşmeyeceğini öngörmüştür (İpşiroğlu,1985). Wölfflin'in öğretmek istediği somut düşünce ve form dili,

asında görsel dilin okunmasıdır. Bunun için plastik sanatlarda düzeni meydana getiren biçimsel oluşumlar, kendi aralarında yapısal bağıntılar kurarlar. Wölfflin günümüzde geçerliğini koruyan temel ilkeleri, Rönesans ve Barok dönem eserleri üzerinde uygulamıştır:

1.Çizgi-Işık-Gölge: Gelişmede çizgi, nesnenin tutulabilir, kavranabilir özelliğini ortaya koyarken, ışık-gölgeci anlayış, nesnenin dağılan, yumuşak, görselleşen niteliğine yönelmiştir.

2.Yüzey-Derinlik: Tasvirler düzlemden kurtulmuş, derinlik ve rakursiyeye önem vermiştir.

3.Kapalı Form-Açık Form:Gelişme kapalı biçim ve düzen anlayışından, açık biçim ve düzen anlayışına yönelmiştir. Eser tamamlanmış, sınırlı bir bütün ortaya koyarken, Barok sanatta düzenin çerçeve dışında devam ettiği izlenimi oluşmuştur.

4.Çokluk-Birlik: Düzendeki çokluktan, düzende birliğe doğru gelişim olmuştur. Düzen anlayışındaki parça bağımsızlığı, barokta daha çok kaybolmuştur.

5.Belirlilik-Belirsizlik: Biçimlerin net aydınlık görünümü kaybolmuş, ışık ve renk biçimi belirleyen görevden kurtulup, kendine özgü değerlerine kavuşmuştur (Tansuğ, 1988).

Görsel öğelerin düzenlenmesiyle ortaya çıkan bütünde bir işlevsellik amaçlanır. Sinir sistemimizin kısıtlamaları; görsel etkinin görme süresini belirler. Kişi statik ilişkiye uzun süre ilgisini kaybetmeden bakamaz. Göz ve zihin görsel ilişkilerin değişimi ile beslenmelidir ki değişimler plastik sanat eserinde ilgiyi sürdürebilsin (Gürer, 1990). Bu bağlamda; **görsel işlevsellik**, faydalılık özelliğinden farklı olarak, biçimsel ve estetik ölçütleri üzerinde taşıyan, tasarım elemanlarının bir bütünü dengelediği, eserin okuyucuda uyandırdığı görsel algıdaki devamlılıktır.

Tasarım içindeki görsel unsurları vurgulanmak istenen mesaja göre ölçülendirme **görsel hiyerarşi**, anlamına gelir. Bazı tasarımlarda fotoğraf ya da illüstrasyon büyük boyutlarda kullanılarak vurgulayıcı unsur haline dönüştürülür. Renk, açıklık-koyuluk, uzaklık-yakınlık ve konum, görsel hiyerarşiyi etkileyen diğer unsurlar arasındadır. Tasarımcı, görsel hiyerarşi yoluyla okuyucunun gözünü tasarım üzerinde yönlendirebilme olanağını bulur (Becer, 1997). Bir eserde her elemanın görsel bir değeri olmalı ve her birine

birincil ya da ikincil bir görev verilmelidir. Gereksiz olan bir ayrıntı okuyucunun zihninde önemli bir elemanla yer değiştirerek esere zarar verebilir (Yılmaz, 2001).

Görsel alanın düzenlenmesini sağlayan, önemli görülen ilişkilerden, bazıları şöyledir:

*Yakınlık ilişkisi: Birbirine yakın olan elemanlar birlikte gruplanır ve bir ünite olarak algılanır.

*Benzerlik ilişkisi: Benzer özellikler gösteren elemanlar, görsel gruplar oluşturur.

*İyi şekil özelliği: Göz karmaşık bir optik durumla karşılaştığında değişmeyen bütün şekli, çevreyle en iyi ilişkisi olanı arar (Gürer,1990).

Gestalt kuramcılarının bütünün parçalarının toplamından daha anlamlı olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. Tek başına bir eleman, bir renk bütün bir anlamı ifade edememekte; ancak bütün içindeki bağlamda anlamlı bir ilişki sergilemektedir. Bir eser okunurken görsel elemanlardan hiç biri tek başına algılanmaz, düzenlemede yer alan diğer öğelerle ilişkileri ve etkileşimi yönünde algılanır.

“İletişim Estetiği”, okuyucunun algılama düzeyi ile sanat eserinden edildiği haz; bir başka anlayışa göre kendisinden duyduğu hazdır. İletişimin her türlü, ilgili bağlamca belirlenir, dışlanması gereken olası yanlış yorumları hesaba katmak zorundadır. Okuyucunun, kendini sanatçıyla özdeşleştirmesinin karşısında, sanatçının da kendisini okuyucuyla özdeşleştirmesi konumu yer almalıdır. Kendini sanatçıyla özdeşleştirmek, okuyucuya yaratma sürecine doğrudan katılma olanağı sağlar. Sanatçı da okuyucunun kendini izlediği bilinciyle gereksiz olan her şeyi ayıklayabilir (Tansuğ,1988).

3.oturumda görmede seçicilik ve görme organının önemi duyumsatılmıştır. Önceki iki oturumda çizginin özellikleri ve tasarım öğeleriyle oluşturduğu anlam dizgesi, çizginin sözdizimi olarak işlenmişti. Bu oturumda ise verilen bilgileri öğrencinin kullanması sağlanmış; tasarımılamada kullandığımız çizgilerin, duygusal özellikleriyle duygularımız arasındaki ilişki duyumsatılmış; Öğrencinin kendi estetik beğenisini ortaya koyacağı bir etkinlik yapılmıştır.

Öğrencinin seçtiği nesneye ilişkin duygularını ortaya koyması, sonra tanımladığı duygularını, çizginin sözdizimi kapsamında kolaj çalışarak düzenlemesi sağlanmıştır. Görsel okuma becerisini geliştirmesi için öğrenciyle görsel okuma alıştırmaları yapılmıştır. Görsel okumanın kuram bilgisiyle öğrenci yönlendirilmiş; bu bilgiler yönünde canlandırmalar yapılmıştır.

4.Çizginin Sözdizimi ve Üslup

Kişinin ruhsal durumu, düşünceleri, çizginin karakter özellikleriyle birleştiğinde kişinin üslubuna ilişkin özellikleri belirler. Çalışılan materyaller, biçimlendirme teknikleri üslup bağlamında anlam kazanır. Willatts bir sanatçının resmiyle belirli bir süre karşılaştığımızda eserin görsel dilinin doğal olarak diğer dil topluluğundan ayrılacağını vurgulamıştır (Tormey, & Whale, 2002). Eserin görsel dili, renk, biçim, doku, hareket gibi çizginin sözdizimi bağlamında biçimi oluştururken; sanatçının kendine özgü estetik değerlerini sunar.

Görsel bir sanat eseri algılarımızı, duygularımızı ve düşüncelerimizi sergiler; Sanatsal çalışmada kişi, özgün-yaratıcı düşünme ve görme biçimini, estetik kişiliğini ortaya koyar (Özsoy, 2003). Üslup, sanatçıların eserlerinin birbirinden ayrılmasını sağlayan, sanatçının sanatsal algılama, sanatsal tasarımlama niteliğinde kendine özgü bir tutumla görsel öğeleri oluşturma niteliğindedir. Bu bağlamda konu, renk, biçim, boyut, teknik, malzeme sanatçının üslubunu tanımlar. Üslup çoğu kez malzemenin imkanlarını sonuna kadar kullanabilir, onu aşabilir; malzemeyi vurguladığı gibi saklayıp örtebilir (Mülayim,1994). Her birimiz farklı yaşam deneyimleri geçirdiğimiz; farklı kültürel ve teknolojik donanım içinde olduğumuz için birbirimizden farklı görürüz.

Birey doğumdan itibaren belirli olaylara ilişkin hafızaya duygusal kodlamalar yapmaya başlar. Duygusal yaşantılar yoluyla oluşan bu kodlamalar bireyin gelecekteki tüm deneyimlerini etkilemekte ve bireyin duygusal yaşantısında merkezi bir rol oynamaktadır. Duygular refleks

tepkilerden farklıdır; duygunun ifade edici motor öğeleri, yapılan davranış için karar verilmeden önce daha ileri bir işlem için bilgi sağlama özelliğini taşımaktadırlar. Duygular düşüncelerden bağımsız olarak harekete geçmemektedir (Safran & Greenberg, 1991; akt. Çeçen, 2002). Seçimlerimizin her biri iki birey için aynı değildir; bunlar daima değişen deneyim ve inançlarımız doğrultusunda farklı kültür dinamikleri gösterir; hayatlarımız asla özdeş değildir (Leppert, 2002). O halde bireyin eserlerinde üslubunu yapılandırabilmesi için yalnızca mantığıyla değil duygularını da işin içine katarak bireysel seçimlerinde, karar alması kararlarını etkili kılacaktır.

Üslup ayrıca tarih dönemlerini anlatmak; ilkçağ üslubu, arkaik üslup, klasik üslup gibi belirli çağların sanat anlayışını tanımlamak için kullanılmıştır. Wölfflin'in Rönesans ve Barok dönem eserleri üzerine tanımladığı ilkeler, görsel öğelerin düzenlenişine ilişkin olup; söz konusu dönemlerin üslubudur.

Modern dönem içinde görülen farklı sanat anlayışları ise akım olarak nitelendirilmiştir. Akım, ortak sanatsal görüş ve tutum özelliği sergileyen yapıtların kategorisini oluşturur. Gotik, Barok birer üslup; Kübizm, Gerçeküstücülük birer akımdır (Sözen&Tanyeli, 1992). Tarih boyunca sanatçılar doğayı resmetmişlerdir; ancak her ressamın resminin bıraktığı etki, farklı izlenimler, anlamlar oluşturmuştur ve oluşturmaktadır. Yapıtın özgün, biçimsel yapısı, aslında sanatçıyı diğer sanatçılardan ayıran özgün, estetik kişiliğinin ve sanat anlayışının biçimidir.

4.oturumda öğrencilerin, üçüncü oturumdaki edinimlerini (görsel hiyerarşi, görsel işlevsellik, görsel strateji konularına ilişkin) pekiştirmeleri için görsel okuma alıştırmaları yapılmıştır. Kendi üsluplarını oluşturmalarına yönelik bir etkinlik yapılmıştır. Bu bağlamda duyguların işlevleri içinde yer alan duygusal tepkilerden yararlanılmıştır. Duygular birincil iletişim sistemleridir ve organizmanın kendi hareket tarzını belirleyecek; diğerlerini uyaracak; duygusal tepkilerini okuyabilecek sistemlerle bütünlük içerisindedirler. Duygular kendini ifade etmenin şeklidir. Şematik duygusal hafızalar yoluyla duygusal tepkiler üretilmektedir. Bu yönde öğrencilerin kendi düşünce ve algı yapılarının, üsluplarının bir izdüşümü olduğunu ayımsamaları; ayrıca

sunulan eser örneklerini üslup farklılığı yönünde okumaları, üslup kavramının içinde tasarım öğelerinin nasıl yer aldığını tartışmaları sağlanmıştır.

5.Çizginin Sözdizimi ve Sahne Sanatları

Sahne sanatlarında, sözcüklerin anlatım dilini bale-dans formu olarak geliştirilen vücut dili üstlenir. Bu anlatım bazen sözcüklerden daha kuvvetli biçimde gerçekleşebilir. Bir edebi eserin, görüntüye dönüşümünde sözcüklerin yerini görsel işitsel öğeler almaktadır. Tadeusz Kowzan, bu öğeleri incelemiştir: Müzik, dansçıya ait göstergeler -bale hareketleri, jestler, mimikler, makyaj, saç biçimi, kostüm- ve sahneye ait göstergelerdir -donatım-ışık-dekor-. Tiyatroda bu göstergelerin yanında sözcükler de yer alır; tiyatro metni kaldırılırsa, bale gösterge sistemleri görünür. Bir edebi metnin yaratıcısı yazardır. Bale eserinin yaratıcısı ise koreograftır; ancak dansçlarıyla önem kazanmaktadır (Çıkıgıl, 2002)

Koreografi; yaşanmamış, olmayan; ancak olabilecek ve yaşanabilecek bir olayı, duyguyu, yaratılacak figürler ve bestelenecek müziklerle sahneye koymaya denir. Koreografi (yaratım), özellikle modern dans ve klasik bale kavramıdır. Koreograf duygularını, dans formuna, harekete dönüştürebilir. Kolun basit bir hareketiyle ritm, mekan, yön, enerjinin eklenmesiyle yoğun bir devinimi oluşturabilir. Temel tasarım bağlamında **koreografi**, **tasarım**; **koreograf**, **tasarımcıyı** ifade etmektedir. Koreografların müzikleri, koreografin duygularını ve karakterini açıklayan tasarımlardır. Halk danslarında ise koreografi yoktur, çünkü halk danslarının doğasına aykırıdır ve halk danslarının figürleri, anlatımı, halk müziği bellidir, değiştirilemez. Oysa modern dans ve klasik balede müzikler ve figürler pozisyon ve hareket temellerine bağlı olarak değiştirilebilir. Sahne düzenlemesi ve koreografi ayrı anlamlar ifade etmekte; ancak birbirinin yerine hatalı olarak kullanılmaktadır (McMillen, 2002; Lumali, 2003).

Klasik tiyatrodaki dekor, bir tapınak veya saray önü; klasik komedyada tipik dekor, sokak olmuştur. Ortaçağda ise oyun sabit dekorlu değişmeyen sahneler üzerinde oynanmıştır. Sahne teknikleri Rönesans döneminde göz kamaştırıcı bir zenginliğe ulaşmıştır; ancak İngiliz ve İspanyol tiyatrolarında

dekorsuz giysilerle ve az sayıda eşyalarla seyircinin fantazisine bırakılan oyunlar da oynanmıştır. Dekor anlayışı 19.yüzyılda çerçeve sahneli tiyatroların artmasıyla başlamıştır: Plastik dekor anlayışı, ışıklama, gerçeğe benzer dekor, şiirseliğin, işlevselliğin vurgulandığı öğeler dekorun birer parçası haline gelmiş; oynanan her tür oyun için, oyuna uygun dekor yapılmıştır (Nutku, 1998).

Her sanat yapıtında öz ve biçim vazgeçilemeyen, birbirini tamamlayan iki öğedir. Örneğin, Övripides'in Medea'sı ile Güngör Dilmen'in Kurban'ı aynı konuyu işleyen oyunlardır; ancak, biçim açısından birbirlerinden çok farklıdırlar. Konu ile biçim arasındaki bu bağa teknik adı verilir. Diğer bir deyişle teknik, sanatsal olanla beceriyi içeren ve öze biçim vermeye yarayan bir işlemdir (Nutku, 1998). Bu bağlamda sahne tasarımı (sahne düzenlemesi), sahneye konulacak konuyu, dans, oyun vb vurgulayıcı ve estetik bir güzellikle sahneye koymak amacıyla yapılan çalışmadır.

Sahne tasarımı her zaman bir gösterime bağlıdır; Dekor, bir fon olarak değil, dramatik aksiyonu güçlendiren anlam yönüyle ele alınmalıdır. Sahne tasarımı temsilin bir parçasıdır, diğer parçalar gibi oyunun dramaturgi yorumuna hizmet etmelidir (Aybar, 2004; Yağcıoğlu, 2004).

Ünlü ispanyol sahne tasarımcısı Puigserver, sahne tasarımını ilgilendiren tüm gelişmelerin iki şeye "tiyatro estetiğinin ve genel olarak plastik sanatların gelişimine" bağlı olduğunu belirtmiştir. Picasso ve Matisse'in plastik açıdan tiyatroyu canlandıran ressamırlar olduklarını vurgulamıştır. Tiyatronun dramaturgi ve oyuncuların yanı sıra, aynı zamanda sahne ve kostüm tasarımı olduğunu vurgular. Sahne tasarımı ve mimari arasında birçok ortak nokta olduğuna dikkat çeker. Her iki sanat dalında da önemli olan öğelerin malzeme ve kavram olduğunu belli bir gereksinime cevap veren düşünceden yola çıkarak; mimarlığın kamusal ve işlevsel gereksinimlere, sahne tasarımının ise dramatik gereksinimleri karşıladığını iki durumda da önemli olanın bir düşünceyi en iyi şekilde ifade edebilecek malzemeyi seçmek olduğunu vurgular. Tasarımda da en önemli öğelerden biri malzemedir. Seçilen bütün malzemeler gösterinin doğasına uygun olmalıdır. Sahnedeki atmosfere hizmet ettiği sürece pamuklu, yün, naylon, metal,

ahşap gibi birçok türde malzeme seçilebilir (Yağcıoğlu, 2004). Bir dekor ancak dramatik bir aksiyonun içinde anlam kazanmaktadır.

Sahne tasarımının en önemli ögesi oyuncudur. Giysiler, makyaj, müzik, dekor ve ışıklamanın oyuncudan sonra geldiği düşünülmektedir. Temel tasarım açısından sahne tasarımının öğeleri değerlendirildiğinde; oyuncunun bedensel devinimleri hızlı ya da yavaş hareket etmesi izleyiciyle iletişimi yönünden önemlidir.

Bedensel devinimlerin, karakterlerin sahnedeki pozisyonları aralarındaki aralık, birbirlerine yaklaşım uzaklaşmaları, dikey ortamda sürekli ayakta durmaları ya da oturmaları, sahne düzlemine çapraz (diyagonal) konumda durmaları, karakterlerin belli kalıplarda gruplanmaları, karakterlerin eylem akışı, sahnedeki dramatik durumun iletilmesinde etkindir. Oyuncunun yüz ifadeleri, sahnedeki karakterin duygu durumlarının imgesi olmalıdır. Jest ve mimikler oyuncunun bulunduğu sosyal sınıfa göre düzenlenmelidir. Oyuncunun sesini kullanması, dramatik metnin sözcüklerini söyleyiş tarzı, ses perdesi, vurgu açısından farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanır. Sesin yükselip alçalması, üslubu ve duyguyu sunar (Nutku,1998; Efe, 1995).

Giysiler ve makyaj oyuncunun görsel anlatım öğelerinin anlam dizgesini olumlu yönde etkiler. Kullanılan renkler, giysilerin biçimi, saç biçimi, çerçeve sahne düzleminde yer alan bir sandalye, masa vb dramatik metnin anlamını tamamlayacak bir bütünlük sunmalıdır. Çizginin sözdizimi bağlamında sahnede oluşturulacak görsel atmosferin planlanması için her eylemin kendine özgü koşulları bulunmaktadır: Metin, rejii, oyunculuk, dekor, kostüm, ışık, gibi diğer öğeler; oyunda iletilmek istenen düşüncenin sanatsal anlatım biçimiyle aktarıldığı boyutlardır. Sahnedeki ışığın işlevinin, sinemadaki kameranın işleviyle eşdeğerliği olduğu tanımlanabilir: Kamera çekimlerinin gösterdiği dizge, izleyiciye nasıl bir anlam bütünlüğü sunuyorsa; diğer oyuncuların arasından sahnedeki oyuncuyu aydınlatarak izleyiciye gösteren ışık, ışığın hareketi dramatik anlam bütünlüğünü sahne çerçevesinde oluşturur ve iletinin izleyiciye verilmesini sağlar.

Bir oyunda tema durum-oyun ilişkisi estetik dengeyi sağlar. İyi bir oyun orkestrasyonu iyi düzenlenmiş bir çalışma sonucu ortaya çıkar. Kişiler,

durumlar, temayı bir senfonide olduğu gibi geliştirebiliyorsa bu orkestrasyonun iyi yapılmış olduğunu gösterir. Bütün oyuncuların aynı nitelikte ve ölçüde olması aynı tondan çalan davulların gürültüsüne benzer (Nutku, 1998). Bu bağlamda plastik bir eserdeki çeşitlilik-birlik ilkesi tanımlanmaktadır.

Oyuncuların sahneye giriş ve çıkışları, bir gösteriyi belirleyen en karışık sorunlardan biridir. Puigserver, sahneye nasıl ve nereden girildiğinin tüm bir dramatik anlayışı açıkladığını belirtmiştir. Bir insanın uzamda belirişi çok önemlidir. Goethe 'de, oyuncuların üçüncü şahıs yokmuş gibi kendilerine oynamamaları, yüzlerini-sırtlarını izleyiciye çevirmemeleri; temsil anında konuşan iki oyuncudan konuşanın sahnenin üst kısmına geçmesi, ötekinin yavaşça sahnenin alt kesimine çekilmesi, gerektiğini belirtmiştir (Nagler, 1952; akt. Efe, 1995). Sahne tasarımlarını başarılı kılan özellik; malzemenin anlatım ve sembolik gücünden en iyi şekilde yararlanılması ve plastik değerlerin estetik değerlerle bütünleştirilmesidir.

5.oturumda sahne sanatlarından örnekler ve fotoğraflar sunulmuştur. Bale ve modern dansa ilişkin koreografilerin, görsel öğelerle bağıntıları kurulmuş; Sahne tasarımı ve koreografi üzerine izlenen örneklerin görsel okumaları yapılmıştır. Öğrencilerin çeşitlilik-birlik, bütünlük, hareket-ritm gibi tasarım ilkelerinin, durağan olan sahne düzlemini nasıl devingen kıldığı, sahne tasarımı ve sanatsal tasarım arasındaki bağıntıları görsel okuma düzleminde sunmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tasarım edinimlerine transfer yetisi kazandırabilmek amacıyla bu oturumda, sahne sanatlarından sunulan örnekler üzerinde görsel okumaya ağırlık verilmiştir. Bir resmin, bir fotoğrafın okunmasında çizginin duygusal özelliklerini dillendirmekte zorlanan öğrenciler, sahne sanatlarında ışık ve hareket, müzik ve hareket yönünde sanatsal iletiye ilişkin düşüncelerini ifade etmişlerdir. Sahne tasarımına ilişkin edinimleriyle kendi yazdıkları şiirler yönünde bir koreografi denemesi sunmuşlardır.

6.Çizginin Sözdizimi ve Sinema

S. Eisenstein sinemayı "Resim ile tiyatronun ya da müzik ile heykelin, mimari ile dansın, manzara ile insanın; optik görüntü ile sözün, eksiksiz bireşimi" olarak tanımlamıştır. Sinema canlandırma, alımlama ve iletişim tarzlarını inceleyen bir sanat bilimidir; çünkü toplum bilim, ruh bilim, edebiyat, felsefe vd bilim alanlarının bireşimini sanata uyarlama bilimidir (Güngör, 1994).

Sinema için yazılan bir senaryoda, senaryocunun yazdığı sözcükler plastik görüntüyü verebilmelidir; çünkü edebiyattaki sözcüğün yerini sinemada plastik görüntü almıştır. Senaryocu yaşamdaki görsel malzeme yığını içinden düşüncesinin içeriğini görüntülerle iletebileceği biçimleri ve hareketleri nasıl seçebileceğini; her düşünce için yüzlerce plastik anlatım yolu bulunabileceğini, anlamı en vurgulu olanı seçmenin kendi görevi olduğunu bilmelidir. Plastik malzeme sahneye asla gelişigüzel konmamakta her bir nesne filmde açık olmayan bir rolü oynamaktadır; taş, kedi yavrusu, izmarit, vb. Nesne ile yapılan çalışma görsel bir hareketle verileceğinden; üzüntü veya şaşkınlığın sözle değil plastik anlam içeren görüntülerle canlandırılması zihnimizde daha etkili olmaktadır (Pudovkin, 1995).

Sinema bir görüntü sanatıdır. Sinemanın temel malzemesi, görüntü, çekimler, kamera açıları, ışık türleri, renk, mercekler, özel efektler gibi değişkenlerdir (Güçhan, 1999). Bir filmde bazen plastik soruna yardımcı olmak üzere **açıklama yazıları** görüntüde sunulur; senaryonun bir bölümünü tutar ve senaryo bu yazıdan sonra devam eder. Filmde konuşulan sözler ise **konuşma yazıları** olarak adlandırılır; konuşma yazıları çabuk anlaşılır kısa ve ritm yönünden anlamlı olmalıdır (Pudovkin, 1995). Yazı tanımlarına burada, plastik malzeme kapsamında tanımlandığı için yer verildi; ancak çizginin sözdizimi bağlamında sinema filmi bizi daha çok biçim yöntemleriyle bağlamaktadır.

Matisse, renk düzenlenirken; rengin tonu, yoğunluğu ressamın hissettiği duyguya uyarsa resimde en yüksek etkiye ulaştığını belirtir. Nasıl bir ressamın doğadaki renkleri kendi anlayışında yorumlaması söz konusuysa bir sinemacıda renkleri istediği duygu durumunu yansıtmak amacıyla düzenleyebilir. Renk, bazen duygu durumlarına göre bazen de

rengin simgesel değer taşımasına ilişkin düzenleme alanı bulmaktadır (Güngör,1994). Rengi kullanan ünlü filmler dışavurumcudur. Renk dramatik etkiyi arttırmak için kullanılmıştır. Psikologlara göre insanlar çizgileri yorumlar, renklerden pasif olarak etkilenir ve rengin ruh hali içine girerler. Mavi, yeşil, mor soğukluk ve uzaklık; kırmızı, sarı, truncu saldırganlık, şiddet ve tepkiyi anlatır. Renk kùltürlere göre genel olarak benzerlik gösterir; ancak bazen kùltürlere göre anlatım içeriği değişebilir. Kırmızı genelde şiddet ve tehlikeyi anlatır ama Japon Kabuki tiyatrosunda kötüler mavi, iyiler kırmızı giyer. Renk bir filmde karakterin ruhsal durumunu, ortamı, temayı, dönemi betimleyebilir. Görüntü yönetmeni renkle dilediği anlamı anlatabilir (Güçhan,1999).

Işık, görüntünün yani sinemanın en temel öğesidir. Işık, yalnız objeyi görünür kılmakla kalmaz ona estetik bir boyut kazandırarak felsefi, psikolojik ve simgesel bir anlam kazandırır. Einstein için ışık, gerçek bir anlam çalışmasıdır. O.Welles'in görüntü yönetmeni Gregg Toland uzun plan bölümleri ve derinlemesine sahne düzlemlerinde ışığı bir kurgu elemanı olarak kullanmıştır. Hitchcock ise ışık üzerine çarpıncaya değin insan yüzü ya da renk diye bir şeyin olmadığını; çizgi diye bir şeyin de olmadığını yalnız ışık-gölgenin olduğunu belirtmiştir. Bir sahneyi aydınlatmak bir anlam yaratabilmek için her sahne için yeniden ışıklandırma yapılır. Tek bir zaman ve mekan içinde geçen belirli bir olay sahnedir (Güçhan,1999). Açılma, perdenin aydınlanmasıyla görüntüyü ortaya çıkarması; kararma, perdenin kararmasıyla görüntünün kaybolmasıdır. Burada ışığın hızı, hareketin genel ritmini; izleyicinin çevre iletisini; bir sahnenin aydınlamayla başlayıp kararmayla bitimini oluşturur. Her kararmadan sonra yeni bir sahneye geçilir. Farklı tekniklerde açılmalar-kararmalar bulunmaktadır: Kameraman **zincirleme** görüntüyle bir sahneyi ağır ritmle kaybederken diğerini getirebilir; aşığı yukarı hareketlerle **çevrinme** yoluyla hareket eden konuyu izlemek için dönebilir; **Öne-geriye kaydırma** ile konuya yaklaşır veya uzaklaşır. Bir sahnede uzak ve yakın çekimler yer alabilir. Özel bir estetik yöntem olarak yer alan bulanık çekimler ise lirik sahnelere incelik sağlamaktadır. Hangi çekimin kullanılacağını senaryocunun duyguları belirler (Pudovkin, 1995) .

Kurgu sahnedeki en önemli araçtır. "Çizgi" başlığı altında, ufuk çizgisi göz önünde bulundurularak, çizginin duygusal iletileri anlatılmıştı. Filmde ise sahne kurgusunda omuz çekimleri, minder çekimleri gibi sahnenin anlamını vurgulayacak yönde göz hizasının altında ve üstündeki çekimler bazen adamın tırnaklarını avucuna batırma hareketini filmde seyirciye göstermek bazen de konu bağlamında ufuk çizgisinin altında-üstünde farklı duyguları iletmek için kullanılmaktadır.

Kurgu, anlam bütünlüğü içindeki görüntülerin birbiri ardına dizilmesidir. Kurgunun konusu, seyircinin dikkatini önce şu, sonra öbür ayrı öğeye yönelterek sahnenin gelişmesini göstermektir. Kameranın merceği, gözlemcinin gözüyle yer değiştirir. "İstanbul Bakiresin"de, görüntü yönetmeni dört nala giden atları çalgınca sürme duygusunu verebilmek için hendeğin içinden atları filme almış; atların nalları sanki seyircilerin kafaları üzerinden uçuyormuş gibi bir görüntü oluşturmuştur. Örneğin kurgu yoluyla, aynı mekana ait farklı bakış açılarına sahip çekimler, genel çekimlerden yakın çekimlere doğru (tümdengelimsel) ya da yakın çekimlerden genele varmak (tümevarımsal) aracılığıyla, tıpkı bir yap-bozun parçaları gibi izleyicinin kafasında birleştirilir ve bütün resim oluşturulur. Görüntü yönetmeni büyük ölçüde açıklık, vurgulama, canlılık sağlamak için sahneyi ayrı parçalar halinde çevirir ve bu parçaları birleştirip göstererek, seyircinin dikkatini ayrı öğeler üzerine yöneltir. Parçaların sıralanışı her çekimin dikkatini kendinden sonraki çekime yöneltecek biçimde bir güç taşımalıdır (Güngör, tarihsiz; Pudovkin, 1995; Güçhan, 1999). Çizginin sözdizimindeki görsel hiyerarşi ve bütünlük ilkesi bu bağlamda değerlendirilmelidir.

Yönetim, görüntüdeki bütün öğelerin yerli yerinde kullanımı sanatı ve uygulayımdır. Aynı zamanda sinemacının kendine özgü kişiliğini yansıtır. Bu nedenle tek bir çekim konusu ne kadar sinemacıya verilirse aynı konu ve gereçten o denli değişik gereci ele alış, işleyiş, gerçekleştirme tarzı görülür. Gerçek dünyada içinde yaşadığımız uzay, sanatın kafalarda kurduğu evrende, tasarlanmış, hesaplanmış, sanatçının yaratmak istediği etkiye uygun olarak kendine özgü kuralları konmuş, sınırlı ama özgürce oluşturulmuş bir uzama dönüşür. Bu özgürlük sadece sanatçının hayal dünyasıyla sınırlanmış resim, grafik gibi sanatlar için değil, genellikle gerçek

mekanlarda çekildiği için gerçeklere çok daha fazla bağımlıymış gibi görünen sinema görüntüsü için de geçerlidir.

Bir sanat eserinde uzam (mekan) duygusu görsel öğelerin düzenlenişiyle oluşturulur. Çizgiler, şekiller, renkler ve tonların kullanılış şekilleri, izleyicinin kafasında uzamın nasıl oluşacağına doğrudan etki eder. Çizgilerin, yatay dikey, diyagonal kullanılışları, tonlarındaki ya da renklerdeki değişimler uzamın yassı ya da derinlemesine algılanmasına sebep olur. Renklerin kontrast kullanımı uzamın daha büyük algılanmasına yol açar. (Güngör, tarihsiz). Wölfflin'in plastik sanatlarda tasarımı oluşturan ilkeleri bağlamında Güngör, Açık-Kapalı, Yassı-Derin, Belirsiz-Belirli, Boş-Dolu şeklinde uzam türleri tanımlamıştır. Bu tanımlar resim çerçevesi; çerçeve sahne; fotoğraf karesi; sinema perdesi-çerçevesi-; veya bir oda mekanındaki çizgiyi dillendirmekte, çizginin sözdiziminin görsel sanatlardaki açılımını sağlamaktadır: (Belirleyici olan, izleyicinin ilgisinin görüntü çerçevesinin sınırları içinde tutulup tutulmadığıdır. Kapalı uzamda görüntü kendi içine kapalı ve bir anlamda "yeterli"dir. Anlatılmak istenen şeye dair tüm veriler çerçevenin içinde yer alırlar. Rönesans döneminin bir çok ikonografik resim örneği buna güzel örnektir. Bu resimlerde anlatılan öyküler, hiçbir tereddüte yer bırakmayacak şekilde, bitmiş, tamamlanmış olarak sunulurlar. Bir resim çerçevesi çok net bir şekilde çevresinden ayrılır; fotoğraf ve sinema kareleri de öyle; ama sanat, statik ve kendi maddi sınırlarıyla sınırlanmış bir anlatımla yetinmez. Onun, sadece sanatçısının değil izleyicisinin de düş gücüne gereksinimi vardır. **Açık uzamda** çerçevenin sınırları zorlanır; izleyiciden, gösterilmeyenlerin hayal edilmesi beklenir. Kesilmiş, tamamlanmamış figürler, belirli bir yön göstererek gözümüzü çerçeve dışına doğru çeken çizgiler, oyuncuların bakışları veya hareket gibi görsel öğeler bilinçli olarak uzamın çerçevenin dışında da devam ettiğini seyirciye hissettirmeye yöneliktir. Genel olarak görsel sanat eserlerinde tanımlanabilir bir mekanın asgari ipuçları bulunur. Sanat eserindeki bu tür kavranabilir, anlaşılabilir mekan olgusuna "**belirli uzam**" denir. Görsel verilerin belli bir sınırın altında olması durumunda izleyici gördüklerini bir bütünlüğe kavuşturamaz, tanımlayamaz, belirsizliğin tehdit edici baskısı altında kalır. Bu amaçla da bilinçli olarak görsel sanat eserlerinde kullanıldığına tanık olunur. Her haliyle, belirsiz uzamın izleyende güçlü duygusal tepkiler yaratacağı açıktır. Çeşitli nedenlerle tanımlanamayan, uzamsal ilişkilerin kurulamadığı uzam biçimi "**belirsiz uzam**"dır. Resim, fotoğraf gibi özdeşleşmenin öne çıkmadığı görsel sanatlarda belirsiz uzam, daha çok izleyicinin düş gücüne

hitap eden bir unsura dönüşür. Sanatta uzam boş ve dolu alanlardan oluşmaktadır. Dolu ya da pozitif alanlar şekil ve biçimlerden, boş ya da negatif alanlar bunlar arasındaki boşluklardan oluşmaktadır. Bir kazazedenin doğa karşısındaki zayıflığını, çaresizliğini, izole olmuşluğunu, bomboş bir çöl ya da denizin uzak görüntüsü içinde onu küçük göstererek aktarmak mümkündür. Ufuk çizgisi çerçevenin altına doğru kaydırılarak gökyüzünün alanı genişletildiğinde bu ezici boşluk daha etkili olacaktır. Aynı şekilde, çöl görüntüsünde kumların rengine yaklaşan sarımsı bir gökyüzü, ya da deniz görüntüsünde suyun rengine benzer mavilikte bir gökyüzü genişlik ve boşluk etkisini arttıracaktır).

6.oturumda öğrencilere seçilen üç sinema filminden sahneler sunulmuştur; ikisi müzikal filmidir (Chicago ve Karanlıkta Dans); diğeri ise kameranın sabit bir konumda minder çekimi ile görüntülediği "Tokyo Story"dir. Her iki müzikalde de kameranın açıları biçimsel yararları açısından ustalıkla kullanılmıştır. Arnheim, sinemada görüntünün öncelliğini, sözün, diyalogun ise sinemanın dünyasını daralttığını savunmuştur. Bu nedenle görsel aksiyonda insan bedeninden kaynaklanan sınırlamanın, beden devinimi ve dans ile aşılabileceğini; sadece olaylar dizisini anlatmak yerine müzik gibi melodik, armonik formlar için beden bir enstrüman olduğunu belirtmiştir (Arnheim, 2002). Drama ve dramatik anlatım için de beden dili önceldir. Plastik sanatlarda ve çerçeve sahnedeki hareket-ritm ile kameranın farklı mekan farklı açı hareketleri sonucunda, sinema çerçevesinde sunduğu devininin anlatımsallığının kavranması için müzikal filmlerin amaca uygun olduğu düşünülmüştür. Önce her iki müzikal filmin 1,5-2 dakikalık girişleri izlenmiştir. Sunulan görüntü dizgelerinin iletisi -anlam dizgesi- üzerinde durulmuştur. "Chicago"da, gece hayatının gösteri dünyası içinde hayatını kazanan insanların, yaşantısına gönderme yapıldığı; kalabalıkta bile insanın kendini yalnız hissedebileceği, görme özürlü saksafoncunun, müziğini duvarda resmedilmiş figürlere çaldığı figürlerin öznel ya da nesnel açıdan, bağlamda sunduğu anlam üzerinde durulmuştur. Karanlıkta Dans'ın girişi tamamıyla plastik sanatların optik görünüşüyle anlamlıdır: Gözün görme yanlısalarını hiçbir netlik sunmadan; ama aydınlanma ve renklerle adeta görmeyen bir insanın, hayal dünyasındaki görselliğe gönderme yapan; durağan bir çerçeve içindeki aktif çizgisel düzenlemelerden oluşmaktadır. Aslında her iki girişte

filmin konusunu ustalıkla bir plastik dille özetlemektedir. Chicago'da kırmızı mendiller hem aşkı hem de aşkın getirdiği öfkeyi ölümü temsil etmektedir. Biçimsel açıdan demir parmaklıklar ardındaki kadınların birden fazla açıdan çekilmesi, sanat olarak sinemanın biçimsel yönden devinim, dans, hareket, gibi görüntü estetiğini sunmaktadır; aldatılan kadınların kırmızı ışıkla aydınlatılarak, katil olduklarını; cinayeti nasıl işlediğini anlattıktan sonra kahramanın yüzünü mavi ışıkla aydınlatarak öfkesinin soğuduğunu; demir parmaklıklar ardında karanlıkta birlikte görüntülenmelerinin, aslında katillerin geleceğinin de karanlık-umutsuz olduğu anlamını vurgulamaktır. Ayrıca Chicago filmi Roxy' nin "yargıç ve mahkum" sahnesinde, plastik sanatlar ve malzemeye dönük, **nesne-biçim-anlam** ilişkisini bir avukatın sosyal psikoloji yönünden nasıl kullandığına dair iyi bir örnektir. Karanlıkta Dans'ta ise gözleri hızla görme fonksiyonunu yitiren, fabrikada çalışan genç bir kadının müzikallere olan tutkusu işlenmiştir. Makinelerin çıkardığı her ritmik sestene esinlenen genç kadın kendini bir müzikalin baş oyuncusu olarak hayal etmektedir. Öğrencilerin film sahnelerini okumaları, bu görsel okumaları sunulan makine fotoğraflarına transfer etmeleri sağlanmıştır. Devinim, drama ve sinema için önemli olurken sanatsal tasarımda hareket ve ritimle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda öğrencilerin tasarıma ilişkin ara bağıntıları yapılandırılmaları, önceki oturumların bilgilerini hatırlamaları, transfer yetilerini boyutlandırılmaları sağlanmıştır.

Tokyo Story, Japon yönetmen Ozu'nun filmidir. Film, Japon yönetmenlerin genel üslubu yaklaşımıyla hem Japon kültürünün geleneğini sunmuş hem de Japon kültürünün bireyciliği küçümseyen inancıyla filmin bütün kahramanlarını eşit ölçüde film çerçevesine almıştır (Güngör, 1994).

Klasik dönem kamera çekimlerini sunan bir filmidir; girişte, filmin çekildiği mekanlar genel olarak dış çekimle tanıtılmaktadır. Film sürecinde de dış çekim gösterildikten hemen sonra iç çekime geçilmektedir. Kamera görüntüyü daima film çerçevesinin ortasında vermiştir; bu çekim, plastik sanatlardaki denge açısından değerlendirildiğinde merkezi dengeye örnek verilebilir. Film çerçevesi, kişilerin iki yanına konmuş küçük nesnelere ve nesnelere renkleriyle yatay düzlemde dengelenmiştir.

7.Çizginin Sözdizimi ve Biçim-İçerik

Biçim, sanatsal bir tasarımda çizginin karakter ve duygusal özellikleri yönünde oluşturulur. Sunulan biçimin, içeriğe öze ilişkin bir iletisi vardır ki bu iletiyi bize çizginin sözdizimi anlatır. Çizginin gerilimi, yumuşaklığı, yönü karakteri çalışmayı tasarlamış olan kişinin duygu ve düşüncelerini görsel malzemede okuyucunun anlamasını, biçim-içerik ilişkisini kurmasını sağlar.

Sanatta öteden beri varolan şey biçim ve içeriğin bazen birinin, bazen ötekinin birbirinin üzerinde egemenlik kurması, birinin diğerini belirlemesi şeklinde buluşmuştur. Kübizm'in yarattığı devrimle yapılandırmacılık yaklaşımı görsel sanata ait elemanların (çizgi, biçim, renk vb değerlerin) dünyanın dışsal özellikleriyle bağlantılı, herhangi bir şeyden bağımsız olan kendi ifade güçlerine sahip olduğuna; insan doğasına kök salan kendi psikolojik olguları demek olduğuna; figür ve sözcüklerin belirli bir niyetle seçilmelerinin aksine bu görsel elemanların herhangi bir kullanım ya da başka bir nedenle ilişkili bir gelenek tarafından belirlenmediğine; bunların sadece soyut işaretler olmadığına ve insan duygularıyla doğrudan, yaşamsal bir şekilde bağlantılı olduğuna ilişkin evrensel bir yasayı gün ışığına çıkarmıştır (Yılmaz, 2001).

Bir eserdeki görsel öğelerin okunabilmesi için varolan dışsal (biçim, renk, ölçü gibi) öğelerin, duygusal algılanabilir biçimde düzenlenmesi önceldir; çünkü dışsal öğeler, sanatsal bir içeriğin ele alınarak ona uygun biçimin verilebilmesiyle, eserin anlatımını ortaya koyar. Eser, anlatımıyla bir ileti aktarır (Aral, 2002; Atalayer, 1994; Kabacalı, 1991). Dışsal öğelerin anlatımı, birlik ve bütünlük kapsamında tanımlanmalıdır. Görsel öğeler, ileti yönünde birlik ve bütünlüğü sağlamalıdır. Anlatımsallık ve sanatsal anlatım gücü, biçimsel öğelerle düzenlenir ve içeriği aktarma yönünden önemlidir. Anlatımsallık, sanatsal anlatım gücünün yalnız bir olanağıdır.

Sanatsal anlatım gücü, bir yapıtın düşünce dünyasında üste çıkan güzellik gibi, sanatsal bir düşüncenin içselleştirildiği yoğunlukta kendini gösterir (Kabacalı,1991). Picasso'nun ünlü duvar resmi "Guernica", anlatım gücü tartışılmaz olan bir yapıttır.

1937 Mayıs'ında İspanya'nın Bask bölgesindeki Guernica kasabasına, general Franco hizmetindeki Alman bombardıman uçakları saldırıda

bulunmuşlardır. Sivil halkı, şehir sokaklarının en kalabalık olduğu saatte, vahşice bombalamışlardır. Picasso'nun İspanya'daki iç savaşa ilişkin yoğun duygularını anlatan "Guernica" bu saldırıdan iki ay sonra 20.yüzyılın en önemli trajik tablosu olarak ortaya çıkmıştır (Bernadac&Bouche, 2003). Bu yapıtta biçimin içeriğe ilişkin duygusal algılanabilir etkisi çok yüksek olduğu için öğrenciler tarafından biçim-içerik, sanat kuramları ve çizginin sözdizimi yönünde rahat okunabilmektedir.

Bu yaklaşım, tasarım öğelerinin işlevlerinin açıklanması ve konu bağlamında konumlandırılması açısından güçlü bir anlatım olanağı sunmaktadır. Yapıttaki dışsal öğelerin, (renk, biçim, hareket ve çizginin) karakter ve duygusal özellikleri okunur; okuyucuda bıraktığı etki tartışılır. İçerik yönünde okuma yapılır. Görsel öğeler, sanat akımları ve sanat kuramlarının sınıflanmasında da önemli bir işleve sahiptir.

Sanat kuramı, sanatsal algılama, sanatsal düşünme ve sanatsal tasarımlama süreçlerini her doğrultuda inceleyen, ilişkilerini belirleyen sistemleştirilmiş bilgilerdir. Sanatın doğuşu, varlığı, niteliği, türleri biçimlendiriliş ve meydana geliş tarzlarına değin her yönüyle ilgilenir. Sanat kuramı kendi içinde sistemleştirilmiş bilgilerin evrimini de inceler (San,1983). Yapıtların incelenmesinde yer alan kuramlar şöyle sınıflandırılmıştır: **Yansıtmacı yaklaşım kuramı** doğada bulunan her türlü nesnenin, toplumsal yaşamın görüldüğü gibi yansıtılmasıdır. Sanatın bilgisellik ve gerçekliği yansıtma işlevini göz önüne alarak toplumsal yapı içinde bilinçlendirme olayına ağırlık vermektedir. **Dışavurumcu kuram** sanatçının psikolojisini ve duygu dünyasını etkili bir biçimde (çizginin sözdizimi bağlamında) anlattığı eserleri inceler. Sanatçının ruhsal yapısı karakteri, imgelem, düşlem gücü, kalıtım ve algılama gibi sanat psikolojisi konularıyla ilgilenir. **Biçimci kuram** dışsal öğelerin biçimsel ilişkilerini inceler. Yapısalcı çözümlenme, Gestalt kuramı, Wölfflin'in ilkeleri, çizginin sözdizimi kapsamında sunulan tanımlar biçimci kuram içinde yer almaktadır. Toplumsal olayları konu alan, tanıtım ve propaganda içeren eserleri inceleyen kuram ise **işlevsellik kuramıdır**. Biçim-içerik-işlev yapı gibi sanatın türleriyle, akımlarla, sanatın toplumsal etkileriyle ilgilenir. Anlam açıklığı barındıran, ideolojik boyutu olan çalışmalardır. Slogan, afiş, logo bu yaklaşımda yer alır (Artut, 2001; San, 1983; Tan, 2004).

Sanat kuramları kapsamında Guernica'nın ideolojik bir yaklaşım içermesi, renksiz çalışılması, biçim-içerik ilişkisi, çizginin sözdizimi yönünde öğrencilerin görsel okuma edinimlerini boyutlandırmalarına olanak sunmaktadır.

Resim, fotoğraf iki boyutta tasarım kapsamında tanımlanır ve yüzey boyutunda gerçekleşmektedir (ancak fotoğrafta da sinema gibi gerçekteki üç boyutlu görüntüler kamera aracılığıyla iki boyuta indirgenerek sunulmuştur. Tasarım teknikleri bağlamında farklılık içermelerine rağmen çizginin sözdizimi bağlamında ortaklıkları vardır). Üzerine çizgisel çizimler yapılan seramik bir panoda bu kapsamda tanımlanabilir. Resimde rengin ışıklılık, fotoğrafta ışığın parlaklık derecesi önemlidir. Seramik panoda ise doku boyutunda bir rölyefin ışığı ne kadar yansıtıp yansıtmadığı, dokunun biçimine alçak-yüksek ilişkisine bağlıdır. İki boyutlu tasarımlarda ön plan-arka plan ilişkileri vardır. Aynı rengin yan yana kullanımında parlak olan renk nasıl öne çıkarsa; aynı yükseklikte kullanılan rölyeftede dokusu pürüzsüz olan öne çıkmaktadır. Resimde yüzeyde oluşan form, arkasındaki formu kapattığında ön plan arka plan etkisi verir. Rölyefli ve dokulu seramik panolar duvara monte edildiği için iki boyutlu izlenimi versede, fiziksel temelde tanımlanır ve seramik panoda yüksekliği fazla olan doku ön plandadır, altta kalanlar ise arka plan etkisi verir.

Üç boyutta tasarım, iki boyutta tasarımın yüzeydeki tüm düzenlemelerini kapsar. Yalnız kapladığı hacim, form yapısı, ölçü, iç yapı-dış yapı, strüktür, gibi öğeleri farklılıklar gösterir. Özellikle strüktür (yapıyı ayakta tutan sistem) formun fiziksel dengesini sağlar. Bu bağlamda formun görsel işlevsellik yönünden oluşturduğu görsel denge bütünlüğe hizmet eder. Dolayısıyla rölyef, boşluk-doluluk, ışık gibi öğeler geometrik düzlemde elle tutulup gözle görülür biçimde düzenlenir. Üç boyutlu tasarımda, endüstriyel bir işlevsellik olabilir. İşlevsel olan bir tasarımda da biçimin, işlevle uyumlu olması aranır.

Gözün, üç boyutlu veya iki boyutlu tasarım üzerinde uyarılması dikey-yatay yön çizgileri birlikte kullanıldığında, göz diyagonal hareketleri arayacaktır. Diyagonal yön, dikey ve yatay yönden hareketli olduğunda ise rahatsız olacak, dikeyde ve yatayda hareket arayacaktır. Bu bağlamda

DDÖM ile hayali çizginin beden dilindeki işlevleri ve üç boyutlu çalışmaların fotoğrafları üzerinde tasarım öğeleri ele alınmıştır.

7.oturumdan önceki oturumlarda, çizginin sözdiziminin görsel sanatlarda çok yönlü transferi üzerinde durulmuştu. Bu oturumda ise öğrencinin, tasarım öğelerinde anlamlandırabildiği her türlü bilgiyi kullanabileceği bir etkinlik yapılmıştır. Önce Guernica üzerinde biçim-İçerik ilişkisi, sanat kuramları, ele alınmıştır. Bu yaklaşım tasarım öğelerinin, sanatsal anlatım; sanatsal tasarımın öznellik ve nesnellik boyutlarında açıklanmasını anlaşılır kılmıştır. Isınma çalışmaları bağlamında, bedenen ısınmayla birlikte konuya ısınma da gerçekleştirilmiştir. Konuyu pekiştirmeleri için öğrencilere, farklı malzemelerden tasarlanmış satranç taşlarından örnekler sunulmuş; biçim-içerik ve sanat kuramları yönünde görsel okuma yapmaları sağlanmıştır; ancak ikinci sınıf öğrencileriyle çalışıldığı için burada amaç öğrenciye sanat kuramlarını veya biçim-içerik diyalektiğini öğretmek değil tasarım öğelerinin, birinci sınıfta gördükleri dersin sınırlarını aşan bir boyutu olduğunu hissettirmek, 3. 4. sınıflarda bu boyutlara ilişkin arayışa girmeleri için yönlendirmektir. Bu nedenle öğrencilerden sanat kuramları ve biçim içerik yönünde değil, **birlik-bütünlük ilkesi** içinde seramik çamuruyla çalışmaları - iki ve üç boyutlu tasarım hazırlamaları- ve görsel okuma yapmaları istenmiştir. Seramik çamuruyla öğrencilerin ilk defa çalışacakları da göz önünde bulundurulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grupları, kullanılan veri toplama araçları, araçların geliştirilme süreçleri, deneysel uygulama, Drama Destekli Öğretim Modeli (DDÖM) akış planı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma öğrencilerin, birinci sınıfta aldıkları Temel Tasarım dersinden edindiklerini, ikinci sınıftaki atölye uygulamalarına transfer edebilmeleri (aktarabilmeleri) yaklaşımıyla tasarımılanan DDÖM'nin öğrencilerin plastik sanatlar atölye uygulamalarındaki tasarım ve görsel okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (Karasar,1994). DDÖM, bağımsız değişken düzeyi olup, "X" olarak simgelenmiştir. Tasarım ve görsel okuma becerileri ise çalışmanın iki bağımlı

G1 R O1.1 X O1.2

G2 R O2.1 O2.2

	Ön ölçüm		Son ölçüm
Deney Grubu	GOBİAÖ TBNA	Drama Destekli Öğretim Modeli	GOBİAÖ TBNA
Kontrol Grubu	GOBİAÖ TBNA		GOBİAÖ TBNA

değişkenini oluşturmuştur. Araştırmada ön ölçüm ve son ölçüm kontrol gruplu bir model kullanılmıştır. Bu modelde, çalışma grupları yansız atanamadığı için çalışma yarı deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Geleneksel Anasanat Atölye dersi alan, toplam 26 denekten oluşan 13'er kişilik iki grup; deney ve kontrol grubu olarak çalışmaya alınmıştır. Sunulan model doğrultusunda araştırmanın başlangıcında "X"den önce deneklere iki aşamalı ön ölçüm ve "X"den sonra yine iki aşamalı son ölçüm uygulanmıştır. İki aşamalı ölçümlerden birincisi Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği (GOBİAÖ), ikincisi Tasarım Becerilerini Notlama Aracı (TBNA)'dır -üç öğretim üyesi notlayıcı olmuştur-. Öğrencilerin tasarım becerilerini sergiledikleri ders atölye dersidir, ön ölçümün ikinci aşamasında tasarım becerisi ölçüleceğinden ara sınav çalışmaları beklenmiştir. Deneklerin "Grafik Atölyesi" ara sınav tasarımları ön ölçüm, dönem sonu sınav çalışmaları son ölçüm olarak tanımlanmıştır. Haftada 6 saat olan Grafik Atölyesi dersinin beşinci haftasında ön ölçümler (GOBİAÖ ve TBNA) yapılmıştır. Sonraki 7 hafta süresince kontrol grubu haftada 6 saat geleneksel Grafik Atölyesi dersine devam etmiştir. Deney grubu ise geleneksel atölye dersini haftada üç saat almış, dersin kalan 3 saatine DDÖM ile devam edilmiştir. Böylece deney grubuna haftada 3 saat olmak üzere toplam 21 saat DDÖM uygulanmıştır. "X"den sonraki hafta son ölçümler yapılmıştır. Modelde "X" den sonraki ölçümlerin, önceki ölçümlere oranla ayrı bir düzey göstermesi "X"nin etkisi olarak kabul edilmektedir.

Araştırma Grupları

Araştırmanın deneklerini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Grafik Atölyesi 2.sınıfında okuyan 22 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya 13 öğrenciden oluşan Grafik Atölyesi 2R4 şubesi deney grubu olarak, yine 13 öğrenciden oluşan Grafik Atölyesi 2R5 şubesi kontrol grubu olarak alınmıştır. Her iki grubun birinci sınıf Temel Tasarım ders notlarına da bakılmış ve notların eşdeğer dağılım taşıdığı görülmüştür. Deney grubundaki iki öğrenci uygulamalara katılmadığı için kontrol grubuyla denkleştirilerek bu öğrencilere

ait ön test son test puanları analizden çıkarılmıştır. Bu bağlamda deney grubu 11, kontrol grubu 11 öğrenciden oluşmuştur.

Bu araştırmada deneklerin üniversitelerin sanat eğitimi bölümlerinde okuyan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmasına karar verilmiştir; çünkü birinci sınıfta tüm anasanat dalları öğrencilerine, Temel Tasarım dersi verilmektedir; ancak öğrenciye Anasanat Atölye tasarımına ilişkin başka bir atölye dersi verilmemektedir. Öğrenci ikinci sınıfa başladığında, anasanat dalına yönelik tasarım becerilerini uygulayabileceği ilk atölye dersine alınmaktadır.

Bu kapsamda Gazi Üniversitesi 2003-2004 öğretim yılı ikinci yarıyılında Resim-İş Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileriyle (9 öğrenci) 15 saat (5 oturum); üçüncü sınıf öğrencileriyle (11 öğrenci) 30 saat (10 oturum) DDÖM, oturum planlarının sağlıklı tasarımı için uygulanmıştır. Öğrencilerin DDÖM oturumlarına ilişkin görüşleri, önerileri alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu atölye uygulamalarına başlangıç süreci olan ikinci sınıfın birinci yarıyılında DDÖM'nin öğrencilere verilmesi uygun görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği" (GOBİAÖ) ve hazırlanan "Tasarım Becerilerini Notlama Aracı" (TBNA) kullanılmıştır (Bkz: EK-3, EK-4).

Ayrıca DDÖM uygulamalarının her oturumu sonunda, öğrencilere grup çalışmalarına ilişkin değerlendirmelerini içeren öğrenme günlükleri tutturulmuştur. Öğrenme günlüklerinden edinilen bilgilerin, deneklerin ön test-son test ölçümlerinden edinilen bilgiler dışında kazanımlarını yansıtacağı, DDÖM'ye olumlu yönde katkıları olacağı düşünülmüştür.

Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği (GOBİAÖ)

Araştırmacı önce kendi hazırladığı “Güzel Sanatlar Fakültelerinde Verilen Temel Sanat Eğitimi Dersinin Bugünkü Durumu ve Sorunları” konulu yüksek lisans tezinin sonuç ve öneriler bölümünden yararlanmıştı.

Öğrenci dersten edinimlerini uygulamalarda tasarım becerisiyle sergilemektedir. Düzenlediği sanatsal çalışmada, kullandığı tasarım öğelerinin işlevine ilişkin düşüncelerini söyleme dönüştürebildiğinde ise görsel okuma becerisini sunmaktadır. Görsel imgeler aracılığıyla bilgi ve düşüncelerle, etkili bir eleştirel düşünme becerisi de gelişebilir. Bu kapsamda görsel okuma becerisi sanatsal çalışmalardaki görsel ifadenin, tasarım öğeleri aracılığıyla algılanması, incelenmesi ve görsel işlevselliğin söylemle ifadelendirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Konu kapsamında Sabancı Üniversitesi öğretim üyesi Erdağ Aksel; Mimar Sinan Üniversitesi öğretim üyesi Şükrü Aysan; Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim üyesi Serhat Kiraz; Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Zafer Gençaydın; Beykent Üniversitesi öğretim üyesi Adem Genç ve bir çok Anasanat Dalı Atölye ve Temel Tasarım dersi sorumlusu öğretim elemanlarıyla, öğrencilerin edinimlerine transfer yetisi kazandırmaya ilişkin neler yapılabileceği konusunda görüşülmüştür.

Hacettepe Üniversitesi Seramik Bölümü 2.sınıf ve Gazi Üniversitesi Resim Bölümü 2. ve 3. sınıf öğrencilerine aşağıdaki üç soru sorulmuş ve yanıtlar yazılı olarak alınmıştır.

1. Temel Sanat Eğitimi dersinden öğrendiklerim
2. Temel Sanat Eğitimi dersinde anlamlandıramadıklarım
3. Anasanat Atölye dersinden beklentilerim

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ve öğrencilerden alınan yazılı görüşler kapsamında, görsel okuma becerilerini kısmen ölçebilecek, transfer becerilerini düşündürmeye yönelik ifadeler geliştirilmiştir.

Tasarım ve görsel okuma becerilerinin geçişliliği yani görsel okumayı yapabilen öğrencinin becerisini atölye tasarımında veya tasarım becerisini sunan öğrencinin bu beceriyi görsel okumada da sergileyebilmesi gerektiği görüşü, netleşmiş, literatürde bu görüşü desteklemiştir. Araştırmacı bu kapsamda Temel Tasarım dersi edinimlerinin transfer becerisi üzerinde çalışmıştır. Çünkü görsel okuma sürecinde bu dersin edinimlerinin sözel dile transferi, tasarımlama sürecinde ise görsel malzemeye transferi gerçekleştirilmektedir. Sonuçta her iki becerinin gerçekleşmesi için aslolan becerilere ilişkin transfer yetisidir.

Aracın geliştirilmesi için alan yazın taraması, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve Anasanat Atölye dersi öğretim elemanları ile görüşmeler, sık kullanılan ölçek kaynakları taraması, hazırlanan DDÖM'yi inceleme çalışmaları yapılmış, böylece görsel okuma becerileriyle ilgili 53 ifade geliştirilerek ölçme aracının ilk taslak formu oluşturulmuştur.

Bu ifadeler geliştirilirken tasarım öğelerinin transfer boyutu üzerinde durulmuştur. Geliştirilen ifadeler, Temel Tasarım ve Anasanat Atölye dersi öğretim elemanlarından oluşan bir grup uzmana verilmiştir: Prof. Hasan Pekmezci, Prof. Zafer Gençaydın, Prof. Adnan Tepecik, Prof. Hülya İz Bölükoğlu, Yrd. Doç. Himmet Gümrah, Yrd. Doç. Nurettin Şahin. Uzmanlardan, ölçekte yer alan her ifadeyi ölçeğin amacına uygunluğu yönünden incelemeleri ve uygun bulmadıkları ifadelerin yanına niçin uygun bulmadıklarını yazmaları istenmiştir. Beş uzmandan alınan öneriler, eleştiriler yönünde anlamca birbirine yakın maddeler çıkarılmış, bazıları birleştirilmiş, 26 madde ölçeğin deneme formuna alınmıştır (EK-2).

26 maddeden oluşan form tekrar dört ölçme değerlendirme uzmanına, beş atölye dersi öğretim uzmanına sunulmuştur. Uzmanlarla karşılıklı

görülmüş, alınan öneriler doğrultusunda bazı maddelerin ifadeleri değiştirilmiş ve ölçeğin yargıya dayalı kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması Ekim 2004 tarihinde Hacettepe ve Gazi Üniversitesi'nden 201 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflar yalnız Temel Tasarım dersi aldıkları, ikinci sınıflarsa Anasanat Atölye uygulamalarına yeni başladıkları için güvenilirlik çalışmasına alınmaları ölçme uzmanlarınca uygun görülmemiştir. Ölçeğin güvenilirliği Anasanat Atölye ve Temel Tasarım dersi almış olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak sağlanmıştır. Güvenirlik çalışmasından elde edilen puanlar üzerinde önce ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere faktör analizi uygulanmıştır. Daha sonra belirlenen her bir faktörün kendi içinde madde analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda 14 maddeden oluşan GOBİAÖ geliştirilmiştir (EK-3).

Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler her zaman, çoğunlukla, arada sırada, nadiren, hiç bir zaman biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçek, görsel okumayı içeren bir ifadeye her zaman diyenlerin 5, hiçbir zaman diyenlerin 1 puan alacağı biçimde tek yönlü puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan 14 'tür. Ölçekten alınan puan, öğrencilerin tasarım öğeleriyle ilgili görsel okuma becerilerine ilişkin sahip olduğu algı yeterliği düzeyini göstermektedir.

GOBİAÖ'nin Faktör Analizi

Faktör analizinin ilk aşamasında ölçeğin boyutlarını ve faktör yapısını belirlemeye yönelik yapı geçerliğinin incelenmesinde, Temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) yöntemi uygulanmıştır. Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz-değerleri 1'in üzerinde olan ve varyansın % 65'ini açıklayan 10 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerin varyansı açıklamadaki katkıları yüzdelik olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinde Temel bileşenler analizi ile belirlenen faktörleri ayrıştırarak, net olarak görülemeyen birbirinden bağımsız faktörlere ulaşmak amacıyla, faktör analizi uygulamalarına varimaks dik döndürme (rotation) yöntemiyle devam edilmiştir.

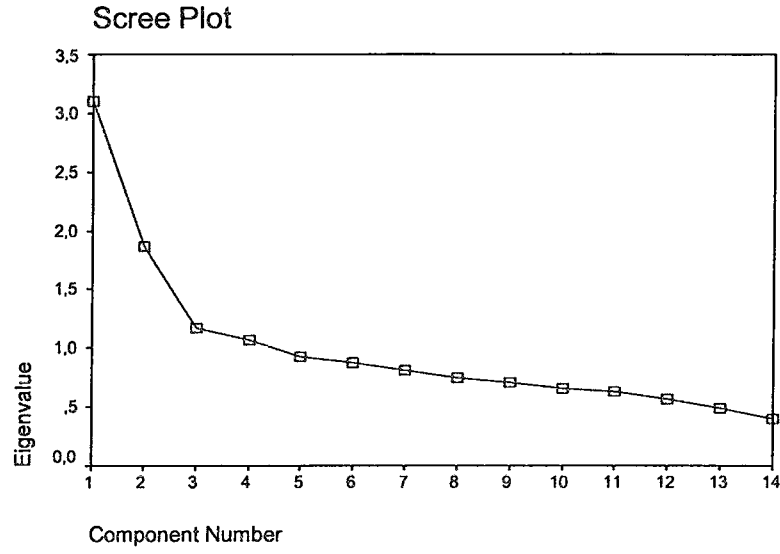
Tablo 1
Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Elde Edilen 10 Faktörün Açıklanan Varyansa Katkıları

Faktör	Açıkladığı varyans	Toplam varyans
1.	7.844	7.844
2.	7.750	15.594
3.	7.675	23.269
4.	7.037	30.306
5.	6.855	37.161
6.	6.635	43.796
7.	5.467	49.263
8.	5.422	54.686
9.	5.315	60.001
10	4.739	64.740

Tekrarlanan rotasyonlar sonucunda, birden fazla faktöre girip, kendi ve diğer faktörlerdeki yükleri arasındaki farkları .10 ve daha az olan maddeler çıkarılmıştır (2,3,4,5,8,12,16,18,19,20,21,22).

Daha sonra, ölçeğin a priori / teorik olarak iki faktörden "Tasarım becerisi yeterlik algısı" ve "Görsel okuma becerisi yeterlik algısı" oluşmasının amaçlandığı gözönüne alınarak, dağınık olan faktör sayısını sınırlamak için tüm maddeler üzerinden analiz iki faktörlü olarak tekrarlanmıştır. Söz konusu düzenlemeyi Scree Plot da desteklemiştir (Şekil 1). Böylece 14 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Şekil 1. Scree Plot



Tablo 2.

Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı

Faktör	Madde No	Faktör Yük Değerleri		Ortak Varyans
		F1	F2	
1.Tasarım becerisi yeterlik algısı	09	.65	.00	.41
	10	.64	.13	.42
	11	.70	.06	.49
	14	.60	.31	.46
	15	.58	.20	.37
	17	.44	.32	.30
	26	.52	.24	.33
2.Görsel okuma becerisi yeterlik algısı	01	.18	.33	.14
	06	.17	.38	.17
	07	.05	.50	.25
	13	.14	.47	.23
	23	.03	.58	.33
	24	.08	.68	.46
	25	.01	.75	.56

Tablo 2'den de görülebileceği üzere, birinci faktörde faktör yük değerleri .44 ile .70 arasında değişmektedir, kabul edilebilen en düşük değer .30 olduğu dikkate alınınca, değer oldukça anlamlıdır. Benzer şekilde, ikinci faktörde de söz konusu değerler .33 ile .75 arasında yer almıştır.

Faktör analizi sonucunda belirlenen 2 faktör birlikte, toplam değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak % 35'ini açıklamıştır. Ölçeğin tüm puan değişimine % 18.3 katkıda bulunan ve "Tasarım becerisi yeterli algısı" olarak adlandırılan birinci faktör 7 maddeden; % 17.2 katkıda bulunan ve "Görsel okuma becerisi yeterli algısı" olarak adlandırılan ikinci faktör de 7 maddeden oluşmuştur. Ayrıca bu 2 faktörün öz-değerleri (eigenvalue) sırasıyla, 3.10 ve 1.86'dır. Faktörler arası korelasyonlar ve paylaştıkları varyanslar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Faktörler Arası Korelasyonlar ve Paylaştıkları Varyanslar

Faktörler	FY	
	r	r ²
ABY	.28*	.07

Faktörler arası ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla, deneklerin her bir alt ölçekten almış oldukları toplam puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bulunan değer .28 dir, değer istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Söz konusu bulgu, ölçeğin iki faktörünün birbiriyle ilişkili olduğu halde, bu ilişki düzeyinin düşük olduğunu göstermiştir.

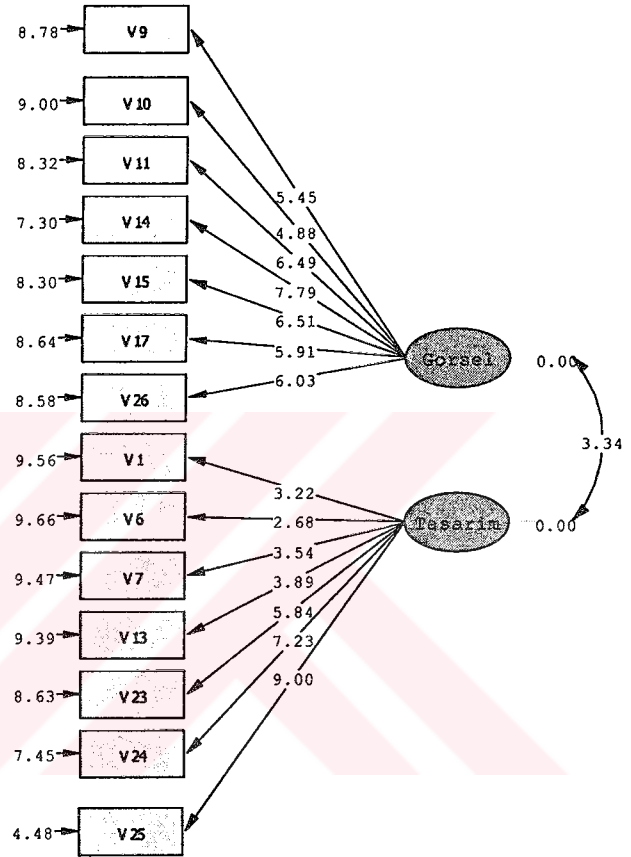
Ölçeğin faktör yapısının geçerliliğine ilişkin daha güçlü bir kanıt olması amacıyla, son haliyle belirlenen şekline doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Confirmatory Factor Analysis). Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standardize edilmiş çözümlenme değerleri Şekil 2'de; söz konusu değerlerin anlamlılığına ilişkin yapılan analiz sonucundaki tüm t değerleri ise Şekil 3 'te verilmiştir.

Şekil 2. Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri



Chi-Square=106.60, df=74, P-value=0.00783, RMSEA=0.048

Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin t Değerleri



Chi-Square=106.60, df=74, P-value=0.00783, RMSEA=0.048

Bir ölçme modeli olarak söz konusu faktör yapısının geçerli olup olmadığını belirlemek için dikkate alınması gereken uyum indeksi değerleri Tablo 4'te verilmiştir. Literatürde modelin uyumunu değerlendirmek için GFI, AGFI, SMR, RMSEA ve CFI uyum indeksinin en çok kullanılan ölçütleri olarak tanımlanmıştır. GFI, AGFI ve CFI dikkate alındığında kabul edilen alt sınır değeri .90'dır. Uyuma ilişkin diğer uyum indeksleri olan SRMS ve RMSEA'nın ise .05 ten veya en azından .08 değerinden az olması beklenmektedir (McDonald & Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). Kabul edilen kesme puanları dikkate alındığında, söz konusu değerler, modelin doğrulandığını göstermiştir. Bir başka deyişle, açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı doğrulanmıştır.

Tablo 4

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri (N=173)

Fit İndisleri	Fit değerleri
χ^2 (df)	106.51 (74)
χ^2/df	1.32
GFI	.93
AGFI	.91
RMR	.06
RMSEA	.048
CFI	.93

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğinin hesaplanması amacıyla, madde toplam korelasyonları, alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo-5), hem tüm ölçeğe, hem de alt ölçeklere ilişkin madde-toplam korelasyonları ve alt ölçeklere ilişkin iç-tutarlılık katsayıları verilmiştir.

Tablo 5
Tüm Ölçeğe ve Alt Ölçeklere İlişkin Madde-Toplam
Korelasyonları ve İç-Tutarlılık Katsayıları

Madde/Faktör	r (alt ölçek)	r (tüm ölçek)	α (Faktörler)	α (Tüm ölçek)
09/ 1.F	.44	.34	.71	.71
10/ 1.F	.39	.24		
11/ 1.F	.47	.32		
14/ 1.F	.49	.51		
15/ 1.F	.44	.40		
17/ 1.F	.34	.39		
26/ 1.F	.39	.38		
01/ 2.F	.20	.24	.61	
06/ 2.F	.24	.26		
07/ 2.F	.33	.27		
13/ 2.F	.31	.31		
23/ 2.F	.34	.29		
24/ 2.F	.39	.28		
25/ 2.F	.50	.38		

Yukarıda da görüldüğü gibi, alt-ölçeklerde ve toplam ölçekte, madde-toplam korelasyonları, $r = .24$ ile $.50$ arasında değişmektedir. İç tutarlılık katsayıları ise, birinci ve ikinci ölçek için sırasıyla $\alpha = .71$ ve $.61$ 'dir. Faktörler kendi içlerinde değerlendirildiklerinde, madde-toplam korelasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. İkinci faktörün iç tutarlılık katsayısının göreceli olarak düşük olduğu gözlenmiştir. Yine de tüm değerler, ölçeğin bir bütün olarak kabul edilebilir bir geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. GOBIAÖ'nin test-tekrar test güvenilirlik çalışması için bir ay sonra 35

öğrenciye ölçme aracı uygulanmış ve korelasyon katsayısının $r=.81$ olduğu bulunmuştur.

Tasarım Becerileri Notlama Aracı (TBNA)

Tasarım becerileri bağlamında öğrencilerin Grafik Atölyesi ara sınav ve dönem sonu sınav çalışmaları değerlendirmeye alınacağı için dört öğretim elemanından 2.sınıf birinci yarı yıl grafik atölyesi değerlendirme ölçütleri alınmıştır. Alınan ölçütler tasarım öğeleri yönünden araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve dört alt boyut üzerinden puanlanmak üzere Tasarım Becerileri Notlama Aracı (TBNA) hazırlanmıştır (EK-4).

Geleneksel Grafik Atölyesi ders sorumlusu öğretim elemanının ara sınav ve dönem sonu sınav çalışmalarına ilişkin açıklayıcı bilgiler sunması üzerine hazırlanan TBNA bu bilgiler yönünde ifadelendirilmiştir.

Notlama, dersi yürüten Geleneksel Grafik Atölyesi öğretim üyesi (Prof. Hülya İz Bölükoğlu) ve öğrencileri tanımayan iki öğretim üyesi (Prof. Adnan Tepecik, Yrd. Doç Semra Çevik) olmak üzere toplam üç notlayıcı tarafından bağımsız bir biçimde notlanmıştır. Notlamayı yapacak öğretim elemanlarına değerlendirme ölçütleri aşağıdaki açıklamalarla sunulmuştur.

Tasarım Becerileri Notlama Aracı

Uygulama;

1.Ara Sınav

Çevremizde her gün karşılaştığımız nesnelere birinin seçilerek, nesneyi çizgisel, lekese, dokusal anlamda tanımak-kavramak amacı ile farklı açılardan etüt çalışmasının yapılması.

2.Dönem Sonu Sınavı

Etüt çalışması yapılan nesneyi, yalınlaştırarak tamamen farklı bir yeni düzen ve yeni bir biçimde iki boyutlu ifade edebilme.

Hedef;

- Doğal öğelerin, imgelem, akıl ve sezgi yoluyla yeni biçimlere dönüşmesinin öneminin anlaşılması,
- Bu yeni biçimin; tümüyle kendine özgü nitelikler taşımasına karşın, ilk bakışta nesnenin *hemen tanınması* ve çizgisel, lekese, dokusal olarak *ilgi çekici olma* özellikleri ile, Grafik Tasarımdaki görsel etkinliğin öneminin kavratılması.

Sıra No	Değerlendirme Ölçütleri	Not
1	Nesneyi inceleme ve nesneyi iki boyuta indirgeyebilme becerisi	40
2	Yeni biçimde nesnenin tanınması	20
3	Özgünlük	25
4	Teknik beceri titizlik	15

Drama Destekli Öğretim Modelinin Akış Planı

DDÖM akış planı, aşağıda tanımlanan bilişsel; duyuşsal; devinişsel amaçlar üzerine yapılandırılmıştır. Tanımlanan amaçlar yönünde sunulan eser örnekleri dizgesi ve gerçekleştirilen alıştırmalarla oturum konularına ilişkin imgesel ve kavramsal düşünme ortamları DDÖM akış planı uygulanırken, oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin varolan Temel Tasarım bilgi düzeylerinin yeniden yapılandırılması ve yapılandırılan bilgilerin bir sonraki çalışmaya transfer edilmesini gerektiren bir strateji izlenmiştir.

Bilişsel Amaçlar**1.Bilgi**

1.1. Tasarım ilkelerinin anlam bilgisi

1.2. Tasarım elemanlarının anlam bilgisi

1.3. Tasarım olgularının denetlenme bilgisi

1.4. Görsel sanatlarda yer alan tasarım ilkeleri bilgisi

1.5. Görsel algılamada tasarım ilkelerini genellendirme bilgisi

2. Kavrama

2.1. Görsel sanatlarda kullanılan tasarım olgularını algılama, yorumlayabilme

2.2. Tasarım olgularını sanat kuramları yaklaşımları açısından algılama ve yorumlayabilme

3.Uygulama

3.1. İmgelerini herhangi bir görsel malzemede somut olarak tasarlayabilme

3.2. Tasarım olgularını denetleyerek tasarımı çözümleyebilme

3.3. Kendi anasanat dalından seçilen bir eseri, tasarım olguları açısından eleştirel okuyabilme

4.Analiz

4.1. Tasarım elemanlarının ilkeler bağlamında ilişkilerini tanımlayabilme

4.2. Verilen kavramlar arasında yaratıcı ve anlamlı bir düzenleme yapabilme

5.Sentez

5.1. Verilen somut örneklerden yaptığı çıkarımlarla soyut ilişkileri sınıflayabilme

5.2. Biçim-içerik bağlamında duygu ve düşüncelerini görsel malzemede tasarlayabilme

5.3. Edinmiş olduğu sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifadelendirebilme

6.Değerlendirme

6.1. Tasarım olguları doğrultusunda sunulan eser örneklerinin görsel okumalarını, yazılı olarak değerlendirebilme

6.2. Tasarım olguları doğrultusunda sanatsal çalışmaları tasarlayabilme

Duyuşsal Amaçlar

1.Alma

- 1.1. Atölye çalışmalarına tasarım ilkelerinin uyarlanabileceğinin farkında oluş
- 1.2. Tasarım ilkeleri ve elemanları yönünde estetik biçem içeren görsel sanat eserlerini seçebilme
- 1.3. Doğadan ve günlük yaşamdan estetik olarak nitelendirdikleri objeleri seçmede dikkatli oluş

2.Tepkide Bulunma

- 2.1. Kendi üslup biçimlerini keşfetmeye karşı isteklilik
- 2.2. Edindikleri genel sanat kavramlarını, yaratıcı tasarım yönünde kullanmaya isteklilik
- 2.3. Gördükleri bir tasarım ürünü karşısında eleştirel yorumda bulunmaya isteklilik
- 2.4. İmgelerini görsel malzemede somutlaştırmaya karşı isteklilik
- 2.5. Duygu ve düşüncelerini, katıldığı etkinlik süreci sonunda çözümlenmeye karşı isteklilik

3.Değer Verme

- 3.1. Tasarım olgularının farklı sanat dalları arasında görsel dil birliği oluşturduğunu kabullenme
- 3.2. Tasarım olgularının denetlenmesiyle estetik değer oluşturmaya düşkünlük
- 3.3. Günlük yaşamda estetik kişiliğe değer verme

4.Örgütlenme

- 4.1. Görsel algıda tasarım olgularını anlamlandırmaya ilişkin strateji oluşturabilme
- 4.2. Başkalarının eleştirel görsel okumalarının üzerine, kendi eleştirel okumalarını geliştirebilme
- 4.3. Bir kavram, olay, ya da eser hakkında arkadaşlarından aldığı eleştiri ve yorumu kendi imgesine katarak yeniden sunumu gerçekleştirebilme

5.Kişilik Haline Getirme

- 5.1. Kendilerinin ve diğer grupların estetik yargılarını karşılaştırma
- 5.2. Her grup üyesinin, verilen kavramları ne tür imgelerle doldurduklarını gözden geçirme
- 5.3. Tasarım ilkeleri ve elemanlarına ilişkin eksik bilgilerini, yeniden yapılandırarak tamamlayabilme

Devinişsel Amaçlar

1.Algılama

- 1.1. Tasarım ilke ve elemanlarını beden diliyle tanımlayabilme
- 1.2. Szene oyununun, anlamlı bir görüntü sunabilmesi için bedenini o sesin bir parçasıymış gibi devindirebilme

2.Kurulma

- 2.1. İmgelerini beden diliyle ifadelendirmede istekli olma
- 2.2. Sunulan eser örneğinin analizinden sonra eser örneğindeki anlamı beden diliyle düzenleyerek gösterebilme

3.Kılavuzla Yapma

- 3.1. Sunulan bir örneği sanat kuramları bağlamında tanımlayabilme
- 3.2. Okunan bir metnin, tasarım olguları doğrultusunda dört kişilik gruplarla beden diliyle yeniden düzenlenebilmesi

4.Beceri Haline Getirme

- 4.1. İzlenen bir çizgi filmin, konusunu tasarım olguları yönünde geometrik formlarla tasarlayabilme
- 4.2. İstenilen bir eseri tasarım ilkeleri bağlamında okuyabilme
- 4.3. İstenilen kavrama ilişkin duygu ve düşüncelerini, tasarım olgularını denetleyerek tasarlayabilme

5.Uyum ve Yaratma

5.1. Bir resmin hazırlanmasından sonra konuyu anlatan bir şiir yazabilme

5.2. Görsel okuması yapılan bir eserin, beden dilinde yeniden sunumunu düzenleme

5.3. Beden dilindeki yeniden sunumları, uyumlu yönde yeniden düzenleyerek tasarlayabilme

1.OTURUM

Konu: Çizginin fonksiyonları ve görsel okuma becerilerine ilişkin tasarımlama becerisi

Amaç: Çizgi elemanının, form elemanı ile ilişkisini tanımlayabilme ve tasarım olguları içinde çizimle, beden diliyle çizgi karakterini düzenleyebilme

Davranışlar:

1. Beden diliyle ne tür çizgi olduğunu gösterebilme

2. İmgelenen form ve çizgi karakterini resimleme

3. Bedeniyle çizgi karakterini ve geometrik biçimi canlandırarak, tasarım olguları bağlamında hareket ve form ilişkisini düzenleyebilme

Araçlar ve Gereçler: Kaset çalar, Amelia filminin müziği, pastel boyalar, 35x50 boyutlarında resim kağıdı, makas, toplu iğne, Norman McLaren'ın çizgi filmi: "The Boogie-Doodle", filmin izlenebilmesi için VCD

İŞLENİŞ

Isınma Çalışmaları:

1. Grup ayakta halka olur, ortaya bir ebe alınır. Ebe'nin direktifleriyle yer değiştirme oyunu oynanır. Örneğin "kazağı çizgili olanlar yer değiştirsin gibi..."

2. Grup ayakta. Düşük seste Amelia filminin müziği çalmaktadır.

Yönergeler verilir:

- *Sizler çuvallara doldurularak kamyonete yüklenmiş, toprağa ekilmek için götürülen tohumlarsınız
- *Ancak çuvallardan birinin ucu azıcık yırtılmış ve yırtıktan tarla yanındaki yola düşüyorsunuz, sert ve dayanıklısınız
- *Ani bir rüzgarla sürüklenmeye başladınız
- *Her biriniz ordan oraya sığıyorsunuz
- *Diğer tohumların ekildiği tarlaya sürükleniyorsunuz
- *Olduğunuz yere çömeliyor, gözlerinizi kapatıyorsunuz (Hala yere uzanılmamış veya oturulmamışsa bu komut verilecektir)
- *Ilık bir öğleden sonra
- *Toprağa büründünüz ve mutlusunuz
- *Hangi formda bir tohumsunuz, köşeleriniz var mı
- *Ilık yağmur damlaları düşmeye başlıyor
- *Güneş ışınlarını hissediyorsunuz
- *Biraz sonra gözlerinizi açıp, güneşe merhaba deyip filiz vereceksiniz
- *Nasıl filizleneceğinizi düşünüyorsunuz
- *Evet filiz vermeye başladınız
- *Boylanıyor, büyüyor ve fidan oluyorsunuz
- *Dallarınızı düşünün, biçimleniyorsunuz
- *Nasıl bir ağaç formu oluşturacağınızı düşünüyorsunuz
- *Dallarınız tomurcuklanıyor, ne tür bir ağaçsınız, düşünüyorsunuz
- *Ulu bir ağaç olmak isteyenler ahengi bozmadan grup olabilirler.

Tasarım ilkeleri yönünden ara değerlendirme:

Oluşan grupların biçimlerini bozmadan birbirlerine bakmaları istenir. Gruplar oluşan donuk imge çalışmalarını (heykel olup donma pozisyonu), sırayla izler. Grup üyeleri hissettiklerini ve görüşlerini paylaşırlar. Çizginin, yön hareket form doğrultusunda işlevleri ile beden dilinde düzenlenen ağaç formunu, öğrencilerin incelemesi istenir; formun bütünlük ve bitirilmişlik hissi üzerinde durulur. Ağaç formlarına ilişkin yorumlar yapılır.

Doğaçlama:

1.Grup üyeleri halka biçiminde oturur. Her üyeden ısınma çalışmalarındaki imgelemlerini resimlemeleri istenir. Önce tohum formunu sonra filizlenme imgelemine kağıt üzerine resimlerler. Sırayla çizimlerinin özelliklerini, karakter özellikleriyle ilişkilendirerek anlatmaları istenir. (Lider duruma göre çizgi ve form karakterine ilişkin kuramsal bilgileri sezdirici soru sorar; 1.oturumun kuramsal bilgileri verilir. (Bkz: DDÖM'nin Kuramsal Çerçevesi1).

2.Grup üyelerinden kendi çizim karakterlerine, çizimleri yakın olan bir üyeye eşleşmeleri istenir. Oluşan her gruptan çizimlerini sözsüz olarak canlandırmaları ve çizimlerini görülebilecek biçimde sergilemeleri istenir. Üyelerin canlandırmada hem kendi çizimlerindeki biçimin karakterini korumaları hem de eşleriyle bütünlük içeren bir tasarımı canlandırmaları istenir. Gruplar beş dakika içinde hazırlanır ve canlandırmalar yapılır.

Genel değerlendirme:

Grup üyeleri halka biçiminde otururlar. Her üye sırayla doğaçlama aşamasındaki duygularını paylaşır. Tartışma durumunda gruptan, her üyenin seçtiği resimle, canlandırmaları arasında nasıl bir tasarım ilişkisi oluşturulduğuna odaklanarak tekrar izlemeleri istenir. Gruplar sırayla canlandırmalarını tekrarlar. Her katılımcının, çizimlerin bireysel karakteri ve eşlerin uyumunu, kompozisyon bağlamında hareket, yön ilişkileri içinde yorumlaması sağlanır.

Mini film gösterimi : "The Boogie-Doodle" süre 3:16 Norman McLaren'in geometrik form ve çizgi elemanlarıyla düzenlenmiş olan çizgi filmi gösterilir.

Filmin Değerlendirmesi:Gösterim sonunda grup üyelerine filmle ilgili düşünceleri, neler hissettikleri sorulur: Konu neydi? Temel olarak anlamı koruyan öğeler neler? Vurgulanan neydi? Harekete ilişkin ne söylenebilir?

Grup üyeleriyle çizgi, hareket ve form üzerine bir söyleşi yapılır. (Bir başka gruptan çizgi film izlendikten sonra katılımcılardan duygu ve düşüncelerini

öykü yazarak sunmaları istenmiştir, öyküler okutularak görüşler paylaşılmış; öğrencilerin çalışmadan rahatlayarak ayrılmaları sağlanmıştır).

2. OTURUM

Konu: Çizginin fonksiyonları ve tasarım becerilerine ilişkin görsel okuma.

Amaç:Çizgi elemanının, tasarım olguları içinde işlevinin kavranması; biçim, denge, vurgu, ölçü, hareket ilişkileri kapsamında görsel okumaların yapılması ve geliştirilmesi.

Davranışlar:

- 1.Kavram haritasıyla tasarım öğelerinin ilişkilerini tanımlayabilme
- 2.İzlediği oyun esnasında, tasarım olguları yönünden önemli bulunan pozisyonu seçebilme, neden önemli bulunduğunu söyleme
- 3.Alınan eleştiriler yönünde oluşturulan pozisyonlardaki soyutlamaları ve tasarım olgularının görsel okumalarını yapabilme

Araçlar ve Gereçler: Kaset çalar, müzik kaseti, kalem, kağıt, görsel okuma için seçilmiş bir afiş, 13x20 cm beyaz kartonlar, Norman McLaren'in çizgi filmi: "The Blackbird", filmin izlenebilmesi için VCD

İŞLENİŞ

Isınma Çalışmaları:

- 1.Grup ayakta, müzik aracılığıyla ayağını kaldır oyunu oynanır: Grup müziğin ritmine göre yürür, müzik durdurulunca katılımcılar oturur (yere ya da sandalyeye) ayaklarını kaldırır. Ayaklarını en son kaldıran katılımcı oyundan çıkarılır.
- 2.Grup üyeleri oturur, tasarım öğelerinden birini seçip, kağıda yazmaları istenir. Yazılan öğenin kavram haritasını oluşturmaları istenir. Katılımcılar sırayla kavram haritalarını okurlar, kurdukları ilişkileri söylerler.

3.Kavram haritalarının ortaya konması istenir. Her üyeden kendi kavram haritasında tanımladığı ögenin, diğer kavram haritalarında yer alıp almadığını incelemeleri ve kavramları tartışmaları istenir.

4.Ortaya afiş konur. Grup üyelerinden sırayla ellerindeki kavram haritalarıyla ortadaki afişi ilişkilendirerek yorumlamaları -görsel okuma yapmaları- istenir (Bkz: DDÖM'nin Kuramsal Çerçevesi 2). Grup üyelerinin tartışmaları esnasında duruma göre aşağıdaki sorular gruba yöneltilir:

*Sanatsal bir çalışmada tasarım olgularının tümü yer alır mı/ almalı mıdır?

*Çizginin bu bağlamda işlevi ne olabilir?

*Dengenin oluşmasında ölçünün rolü nedir?

*Afişteki çizgilerin ölçüsü dengeyi etkiler mi, nasıl?

*Hareket ve denge oluşumunda çizginin afişteki rolünü nasıl tanımlarsınız?

*Ölçü, zıtlık ve vurgu arasında nasıl bir ilişki olabilir?

*Işık-gölge ögesinin, afişteki etkisi nedir? Bu etki bir heykelde oluşturulabilir mi?

Tasarım ilkeleri yönünden ara değerlendirme:

Grup üyeleri yapılan görsel okumalar ve tasarım olguları üzerine görüşlerini paylaşırlar.

Mini film gösterimi : "The Blackbird" süre 4:54 Norman McLaren'in çizgi filmi gösterilir (düz ve kırık çizgilerle tasarlanmıştır).

Doğaçlama:

1. Grup üyeleri halka biçiminde oturur.

a)İzlenen sessiz çizgi filminden sonra imgelemlerini öykü biçiminde yazmaları;

b)Hareket, biçim, denge, vurgu, ölçü ilişkilerini kurarak, öyküye ilişkin anlamlı geçişleri olan üç imgeyi, 13x20 cm boyutundaki karton yüzeyini üçe bölerek çizmeleri istenir.

c)Her üye sırayla öyküsünü okur ve çizimlerini gösterir.

2. Grup ikiye bölünür. Her gruptan öykü ve imge çizimlerinden seçim yapmaları, anlam ilişkisini oluşturmaları ve canlandırmaları istenir. Gruplar sırayla birbirlerini izlerler.

3. İzleyen gruptan, donuk imgeyle sunulacak bir pozisyonu seçmeleri (tasarım olguları doğrultusunda üzerinde çalışmak için) istenir. Her iki grupta donuk imge çalışmasını sunar. Gruplar birbirlerini izler.
4. Tasarım olguları yönünde değerlendirmeler yapılır: Sunulan donuk imge pozisyonlarının, müzede birer heykel oldukları söylenir; bu heykeller için üç isim düşünmeleri istenir. İzleyici gruptan, düşündükleri isimleri kağıda yazarak heykelin yanına bırakmaları istenir (uyarlama; Szauder, 2003).
5. Her gruptan kağıt üzerine yazılan isimlerden birini seçmeleri ve donuk imge pozisyonlarında ismi ifade eden gelişimi, görsel olarak sunmaları istenir.
6. Gruplar birbirlerini izler. Gruplardan hangi ismin sunulduğunu bulmaları istenir, gözlerini rahatsız eden bir pozisyon olup olmadığı sorulur.
7. İzleyici gruptan, izlenen donuk imge pozisyonunun aslını koruyarak; seçilen ismin başka hangi pozisyonlarla oluşturulabileceğini düşünmeleri istenir. Görüşler doğrultusunda yeniden sunum yapmaları istenir. Tasarım olguları yönünden en iyi bulunan pozisyonda her iki grubun donuk imgesinde karar kılınır. (İzleyici gruptan bir katılımcının, donuk imge grubundaki katılımcının yerine geçmesiyle, her katılımcının kendi grubunun donuk imge pozisyonunu okuma, eleştirme olanağı sağlanır).
8. Her iki grubun kendi donuk imge karakterlerini korumaları, imgelerini bütünleştirilmiş bir donuk imge pozisyonunda kurgulamaları istenir. Sunum yapılır. Lider, bütünü görmek isteyen birkaç katılımcının yerine sırayla geçer. Böylece tasarım olgularına ilişkin gelişmeler sağlanır. (Alınan her eleştiri grup tarafından değerlendirilir, uygulanır, tasarım ilkelerine uygun bir pozisyonda karar kılınır).
9. Lider her katılımcıdan bulunduğu pozisyonda kendini nasıl hissediyorsa ona uygun bir ses düşünmesini, bu sesi lider onlara dokunduğu an çıkarmalarını ister. Sesler önce tek tek sonra grupla tekrarlanır. Her üyeden çıkardıkları sesle birlikte hareketlenmeleri istenir. Çalışma böylece tamamlanır.

Genel değerlendirme:

Grup üyeleri halka olarak oturur, neler hissettikleri, neler düşündükleri sorulur. Görsel okuma, soyut imgelemeler, tasarım olguları kapsamında

değerlendirmeler yapılır. "Tasarım olguları içinde çizgiyi şimdi nasıl tanımlarsınız?" sorusu sorulur. Görüşler paylaşılır.

Öğrenciler; imgenin soyutlanması, tekrar somutta ifade bulması aşamalarını, tasarım çalışmalarını esnasında bireysel zorluklar içinde yaşadıklarını ve bu çalışmadan bu yönde çok yararlandıklarını, bu kapsamda soyut imge ilişkilerinin sözcüklenmesinin, kendi gelişimleri için onlara zaman ve güven verdiğini belirtmişlerdir. Tasarım öğelerinin eş zamanlılık, geçişlilik özelliğini o ana kadar ayımsayamamış olduklarını, tasarım ve görsel okuma becerilerinde kendilerini daha bilinçli ve cesaretli hissettiklerini söylemiş, paylaşmışlardır.

Donuk imge pozisyonlarına yakıştırılan isimler:

Grup 1. Sevgili Uğruna Tehlike-Nilüfer Aşkına- Yasak Nilüfer İçin Mücadele Sahnesi

Grup 2. Tapınaktaki Melekler- Paris ve Üç Güzeller-Mevsimler-

Seçilen isimler bağlamında, donuk imge pozisyonlarının yeniden sunumu çalışılır. Tasarım olgularına ilişkin değerlendirmeler yapılır.)

***Bir sonraki ders için ev ödevi;** Grup üyelerinden günlük yaşamda kullandıkları, estetik yönden beğendikleri ve duygusal olarak anlam yükledikleri küçük bir nesneyi (takı, kalem, bardak, eşarp, kazak, çanta vb...) tasarım ilkeleri yönünden analiz ederek sınıfa getirmeleri istenir.

3.OTURUM

Konu: Çizginin fonksiyonları, görsel okuma ve tasarım becerisi

Amaç:Çizginin, karakter ve duygusal özelliklerini tanımlayabilme. Görsel okumada görsel algının yerini kavrayabilme, eleştirel düşünebilme, tasarım olgularının transferi, sanatsal çalışmaya ilişkin görsel okuma stratejisi geliştirme

Davranışlar:

- 1.Beğenerek atölyeye getirdiği bir nesnenin, biçimsel olarak hissettirdiği duygusal özellikleri söyleme
- 2.Nesneye ilişkin tanımlanan duygusal özelliklerin, tasarım öğeleriyle ilişkisini kurabilme, görsel özellikleri açıklayabilme
- 3.Atölyeye getirilen nesne veya sunulan kavramlardan seçtiklerine ilişkin imgelemlerini sanatsal tasarım ölçütüne göre kolaj çalışarak (isteğe göre iki veya üç boyutlu) tasarımlama
- 4.Kendi tasarımını, tasarım olguları ve duygusal özellikler yönünde okuyabilme
- 5.Başkalarının, tasarımını getirilen eleştiriler üzerine okuyabilme

Araçlar ve Gereçler: Öğrencinin tasarım yönünden beğenerek atölyeye getirdiği bir nesne, 15x20 cm boyutlarında kartonlar, jelatin kağıtları, makas, yapıştırıcı, A4 boyutunda resim kağıdı, kalem, seramik vazo, kaset çalar, müzik kaseti, VCD, görsel sanatlardan seçilmiş eser örnekleri.

İŞLENİŞ**Isınma Çalışmaları:**

- 1.Dikkat oyunu: Grup karışık olarak yürür. "Halka oluşturun, herkes halkaya sırtını dönsün" komutu verilir. Sırayla katılımcılara, halkadaki başka bir katılımcının adı söylenir ve üzerindeki giysilere ilişkin bir soru sorulur. Grup yüz yüze döner yanıtı doğru olanlar halkada kalır. Halkada bir kişi kalıncaya kadar oyun saç modeli, takılar, vb örneklerle devam eder.
- 2.Grup halka olur, üyelerin yüzü sırayla halkanın içine ve dışına bakacak şekilde oturtulur. Her üye sırayla gözlerini kapatır, liderin eşliğinde atölyenin bir köşesine alınır; çuval içinde sunulan seramik formu dokunarak duyumsamaları sağlanır. Son üye sırasını tamamladıktan sonra, resim kağıtları dağıtılır, duyumsadıkları formu kağıda çizmeleri istenir. Çizimler ortaya konur ve kıyaslanır. Seramik form ortaya konur, her üye formla çizimini karşılaştırır (Form üzerinde çizgisel rölyefler vardır. Çizginin psikolojik ve duygusal özellikleri hatırlatılır, algının tanımı sorulur. Seçilen eser örnekleri gösterilir).

3.Grup üyelerinden geçen ders istenen nesnelere göstermeleri istenir. Her üye sırayla getirdiği nesneyi neden seçtiğini ve ona ilişkin duygularını söyler, nesnenin tasarım olgularına ilişkin özelliklerini açıklamaları istenir.

4.Atölyeye getirilen nesnelere bazılarını lider tarafından seçilir. Lider, grup üyelerinden bu nesneyi farklı bir malzemede, farklı boyutlarda, farklı mekanlarda düşünmelerini ister, ne düşündükleri sorulur. Düşünceler paylaşılır: *Gitardan bir bar mekanına şömine, büyük bir aynalık, duvar saati kadranı; bir küpeden avize-aydınlatma elemanı, kandil; 4cm'lik prinç bir biblodan anahtar sapı, kapı tokmağı, kazak düğmesi, çekmece tutacağı, rozet; Lastik ponponlu bir anahtarlardan çocuk parkı girişine demir konstrüksiyondan heykel; yüzükten park ortamına kaydırak, anıtsal heykel; bir eşarp deseninden duvar kağıdı, yatak örtüsü vb. fikirler ortaya çıkar*

5.Lider grup üyelerinden getirdikleri nesnelere ilişkin kolaj çalışmalarını ister, bu nesneyle çalışmaktan zorlananlar için sunduğu sözcük fişlerinden (yaşam, su, umut, düş, aşk, diriliş, coşku, ritm, doğuş, deniz, dalga, güneş, tomurcuk, bahar, turunç, püskül, neşe, gülüş, özlem, engin, nehir, güven, meyve, Pandora, Flora, Afrodite, gökkuşağı, orman, gökyüzü, bulut, ay, meltem, mehtap..) kendilerini etkileyen birini seçmelerini söyler. Bir sözcüğü birden fazla kişi seçebilir. (Eğer kişi, bu sözcüklerden seçemiyorsa kendi isteğiyle bulduğu başka bir sözcükle çalışmaya devam edebilir)

6.Lider grup üyelerinden seçtikleri kavrama ilişkin imgelemlerini sanatsal tasarım ölçütüne göre, kolaj çalışarak (isteğe göre iki veya üç boyutlu) tasarım hazırlamalarını ister. 15x20 cm'lik kartonlar dağıtılır, yapıştırıcı, makas, renkli kağıtlar ortaya konur. Kolajlar hazırlanır.

7.Hazırlanan kolajlar aralıklı olarak duvara dizilir, böylece herkes birbirinin kolaj çalışmalarını izler. Lider grup üyelerinden her çalışma için hangi kavramın işlendiğini bulmalarını; kolajların bu kavramın dışında başka kavramları temsil edip edemeyeceğini tartışmalarını ister.

8.Grup üyeleri sırayla birbirlerinin kolajlarının görsel okumasını yapar, "eğer bu kavramı ben seçmiş olsaydım, şu rengi, bu biçimi kullanırdım çünkü ben olduğunu düşünüyorum" biçiminde görüşlerini sunar. Öğrencilere görsel okuma sürecinin belli aşamalarında aşağıdaki sorular yöneltilir ve alınan yanıtlara göre tartışma ortamı oluşturulur. (Bkz: DDÖM kuramsal çerçevesi 3'te yer alan bilgiler, yapılandırmacı yaklaşım kuramı bağlamında aktarılır).

- *Görsel algıyı nasıl tanımlarsınız?
- *Kolajlardaki görsel düşünceyi okuyabilir miyiz?
- *Bir algılama planınız var mı, düşündünüz mü?
- *Sizce hangi çalışma görsel açıdan işlevseldir, neden?
- *Hiyerarşi deyince ne anlıyoruz, görsel hiyerarşi nedir?

Liderin seçtiği bir iki kolaj çalışmasında yeniden görsel okumalar yapılır.

Tasarım ilkeleri yönünden ara değerlendirme:

İsteyen üyeler çalışmalarını hazırlarken; hangi kavramı seçtiğini, kavrama ilişkin düşündüğü renkleri, biçimi ve tasarım sürecini anlatır. Grup üyeleri yapılan görsel okumalar ve tasarım olguları üzerine görüşlerini paylaşır.

Doğaçlama:

1. Grup üçe bölünür. Lider her gruptan kendi içinde görsel hiyerarşi, gerekli-gereksiz eleman sıralaması yaparak, çizgi ve geometrik formun duygusal özelliklerini dikkate alarak kolajların görsel okumalarını düşüncelerini ister.
2. Kolajları anlamca ve biçimce çözümlemelerini, bütünleştirerek bir hikaye kurgulamalarını ve yazmalarını ister.
3. Lider, grupların bu kurguyu canlandırmalarını ancak sanatsal tasarım olgularını dikkate alarak canlandırma esnasında hikayedeki ana temayı vurgulamalarını ister.
4. Canlandırmalar sırayla izlenir. Pozisyonlar arasındaki geçişler irdelenir. Lider izleyen gruplara tasarım olguları kapsamında ana temayı vurgulayan pozisyonu seçip, durdurmalarını ister. Her grup için bir donuk imge pozisyonunda karar kılınır.
5. Seçilen donuk imge pozisyonu ile anlatılmak istenen tema arasındaki bağlantı izleyen gruplar tarafından eleştirilir. Grupların eleştiremeyeceği görsel özellikler sunulana kadar donuk imge pozisyonlarının yeniden sunumları çalışılır.

Genel değerlendirme:

Grup üyeleri halka olarak oturur, neler hissettikleri, neler düşündükleri sorulur. Tasarım öğelerini görsel okumada ve tasarım hazırlamada, görsel

hiyerarşi ve görsel strateji anlamıyla şimdi daha bilinçli kullanabilecekleri yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

***Bir sonraki ders için ev ödevi:** Grup ikiye bölünür her gruptan "Sanatta üslup nedir?" sorusunu araştırmaları, bir sanatçı kataloğu seçmeleri ve sanatçının eserlerini inceleyerek üslubuna ilişkin görüşlerini birer cümleyle gelecek ders sunmaları istenir.

4.OTURUM

Konu: Tasarım Olguları Kapsamında Üslup Kavramı

Amaç: Görsel sanatlarda üslup kavramını tanımlayabilme, görsel okuma stratejisi geliştirme, tasarım öğeleriyle üslup kavramının ilişkisini kurabilme, bu bağlamda kendi üslubuna ilişkin resim tasarımı yapabilme.

Davranışlar:

- 1.Üslup nedir sorusunu yanıtlayabilme
- 2.Sunulan eser örneklerinin görsel okumalarını üslup bağlamında yapabilme
- 3.Kendi doğum ayına ilişkin imgelerini ve karakterine ilişkin özellikleri kavram haritasıyla hazırlama
- 4.Kavram haritalarını ve üslup tanımını dikkate alarak, kendi üsluplarına yönelik sanatsal bir çalışma tasarımı
- 5.Hazırlanan çalışmayı görsel özellikler bağlamında yorumlayabilme, genellendirebilme

Araçlar ve Gereçler: Kalem, dosya kağıdı, A4 boyutunda resim kağıdı, pastel boyalar, yapıştırıcı, kolaj malzemeleri, Picasso, Utku Varlık, Muammer Durmuş Gökhan Anlağan, Jale Yılmabaşar, Atilla Galatalı katalogları'dan seçilen eser örnekleri. Kaset çalar, çok hareketli olmayan müzik kaseti.

İŞLENİŞ

Isınma çalışması:

1. Grup ayaktadır. Lider grup üyelerinden kendilerine özgü bir yürüyüş biçimi düzenleyip, müziğin ritmine göre dans ederek yürümelerini ister.
2. Yürüyüş biçimlerini, diğer yürüyüşlerden farklı kılan özellikleri incelemeleri istenir.
3. Yürüyüş özelliklerinin diğer yürüyüşlerden önce algılanması için bu özelliği abartmaları istenir.
4. Kandinsky'nin "Pembe Vurgu" adlı eseri sunulur. Grup üyelerine kalem kağıt dağıtılır. Kağıdı, 1'den 10'a kadar numaralandırmaları; resme baktıklarında dikkat çeken ilk öğeyi birinci sıraya, ikinci sırada dikkat çeken öğeyi ikinci sıraya ve diğerlerini ardışık olarak (dikkati üçüncü planda çeken öğe gibi...), yazmaları istenir.
5. Grup üyeleri önce birinci sırada yazdıkları öğeyi söylerler. Sonra ikinci sıraya söylenir. Öğelerin birbiriyle ilişkileri tartışılır. Her üyenin kendi algılama planındaki farklılıklar tanımlanır.

*Lider "görsel algıda strateji neydi?" sorusunu sorar; görsel hiyerarşi ve görsel algı konusunda tartışılır. Gestalt yasaları anımsatılır. (Bkz: DDÖM'nin Kuramsal Çerçevesi 3 ve 4).

6 "Üslup nedir?" sorusu sorulur. Kataloglar incelenir. Ressamların resimlerini birbirinden farklı kılan özelliklerin neler olduğu sorulur. Lider tarafından üslup tanımı tamamlanır.

Tasarım ilkeleri yönünden ara değerlendirme:

Grup üyeleri, tasarım öğeleri ve ilkeleriyle üslup kavramının ilişkisi üzerine görüşlerini paylaşırlar. Yapılan görsel okumadaki algı stratejisi ve yürüyüş üsluplarındaki farklılıklar üzerinde durulur.

Doğaçlama

1. Her üye sırayla doğduğu ayı ve günü söyler ve bu sıralamaya göre halka biçiminde oturulur, doğduğu ayı kağıdın ortasına yazarak daire içine almaları

istenir, bu dairenin etrafından teğet doğrular çizerek bu ayda hissettikleri duygu ve düşüncelerini birer sözcükle yazmaları, zihin haritaları hazırlamaları istenir.

2..Bir teğet çizgi daha ekleyerek bu daireye de adlarını yazmaları istenir. Adlarını yazdıkları daireye teğetler çizerek bu kapsamda karakter ve duygusal özelliklerini, karakterine yakıştırdığı rengi, çiçeği ve yaprağı yazarak zihin haritalarını tamamlamaları istenir.

3. Grup üyelerinden, doğduğu aya ilişkin hazırladıkları haritalarını sırayla okumaları istenir.

4. Grup üyelerinden kendi kavram haritaları yönünde kendi üsluplarını düşünmeleri, bu kapsamda üslup ve karakter özelliklerini gösteren bir resim düzenlemeleri istenir.

5. Grup üyeleri halka olarak oturur. Her üyeden kendi resmini, diğer üyelerin göreceği yönde sunması; üyelerden sırayla resimleri karşılaştırmaları; üslup yönünde hem duygusal hem de tasarım öğelerine ilişkin görsel okuma yapmaları istenir.

6. Grup üyelerinden hazırladıkları resimleri ortaya almaları istenir, halka biçiminde oturulur. Lider üyelere, uluslararası bir yarışmada resimlerinin ödül aldığını söyler. Büyük bir galeride, resimler sergilenecektir. Serginin küratörü serginin konusuna ilişkin bir konuşma yapacaktır. Basın mensupları açılışa geleceklerdir. Lider resimlerin, okuyucuların gözünü yormayacak ve bir sonraki esere geçiş sağlayacak biçimde sergilendiğini; bir yandan muhabir ve kameramanın resimlerin önünde bir-iki dakika durduğunu belirtir. Gruptan sergi açılışını canlandırmaları istenir.

Bir başka grupta: Grup ikiye bölünür. Soyut sanattan eser örnekleri sunulur. Her gruptan bir eser örneğini seçmesi istenir. Eserin sanatçısı hakkında bilgi verilir. Örnek herkesin görebileceği bir yere asılır. Örneği seçen grubun bir üyesi ebe olur ve yüzü esere, sırtı gruba dönük olarak oturur. (Ressamın sandalyesi-uyarlama-; Sıcak sandalye tekniği. Akar, 2000). Gruptaki üyeler ebeyi, eserin sanatçısıymış gibi düşünüp, ebeye resmin okunması kapsamında soru sorarlar. Lider soru-yanıt durumuna göre görsel okumayı kontrol eder ve soru geldiğinde gruptan farklı bir üyeye dokunur, yanıt o üyeden alınır.

İkinci grup ise tek bir karaktermiş gibi ebe olur, sorulara yanıt verir. İzleyici grup üyeleri soru sorar, ebe gruptan gönüllüler yanıt verir. (Gereken esnada lider de sorulan soruyu yanıtlar veya soru sorar, soruyla görsel okumayı yönlendirir. Böylece tasarım elemanları anlam bilgisi vurgulanır).

Genel Değerlendirme:

Grup üyeleri oturur, neler hissettiklerini paylaşırlar. Bireysel yetilerimiz ve algı farkındalıklarımızın tasarımlarımıza nasıl yansıdığı; sanatta üslup kavramının tasarım ve görsel okumadaki yeri tartışılır. Lider tartışmalar esnasında üslup kavramı ile duygular üzerinde durur. Duygusal yetilerin, içe bakışın, tasarım yetilerimiz ve görsel algımızdaki önemi belirtilir.

5. OTURUM

Konu:Tasarım öğelerinin transferi

Amaç:Tasarım olgularının klasik bale ve modern dans alanına transferini sağlayabilme

Davranışlar:

- 1.Klasik bale-modern dans örneklerinin görsel özelliklerini tanımlayabilme
- 2.Rüya imgelemine resimleme
- 3.Oluşan imgelerini şiir yazarak tanımlama
- 4.Resimlerin anlamca birleşimiyle, tasarım olgularını içeren bir koreografi hazırlama ve dans edebilme

Araçlar ve Gereçler: VCD, klasik bale ve modern bale örneklerinden hazırlanmış 10 dakikalık CD, sahne sanatlarına ilişkin fotoğraflar, pastel boyalar, kolaj kağıtları, yapıştırıcı makas, müzik kaseti, kaset çalar.

İŞLENİŞ

Isınma Çalışmaları:

- 1.Tasarım olgularına ilişkin görsel okumalar yapılır: Sahne fotoğrafları sunulur, hazırlanan CD (bale örnekleri) izlenir: "Modern Dans", "Beethoven",

"Fındıkkıran". Grup üyelerinin izlenen eserler üzerine görüşleri alınır, eserlerin görsel okumaları yapılır; koreografi, kostüm, sahne dekoru, ışık, renk, hareket, ritm, denge, vb üzerinde durulur. Sahne tasarımına ilişkin kuramsal bilgiler görsel okuma sürecinde verilir (Bkz: DDÖM'nin Kuramsal Çerçevesi 5).

2.Grup ayakta halka olur, elele tutuşur ve ayakucunda yürüyerek ortaya gelir; (ortaya kokulu canlı çiçekler konmuştur) derin bir nefes alınır ve geriye doğru giderken nefesler bırakılır.

3. Grup üyeleri, üçüncü kez ortaya gelince bir adım geriye giderek ellerini bırakır ve ayakları ortaya gelecek şekilde sırtüstü uzanır. Düşük seste müzik çalınır. Lider yönergelerini verir:

*Her biriniz kendine özgü bahar kokuları saçan çok özel bir çiçeksiniz.

*Hava çok güzel ılık bir meltem esintisi hissediyorsunuz (ortaya çiçek konulamazsa, öğrenciler yere uzanırken, çiçek kokulu bir parfümden çok az kullanılabilir).

*Yapraklarınız o kadar ince ve hafif ki adeta hücrelerinizin arasında bir sünger gibi hava boşlukları var

*Kırılgan görünüşünüzün ardında, yapınız çok sağlam ve güvendesiniz

*Rüzgar, sizi istediği kadar sallayabilir

*Yağmur, istediği gibi ıslatabilir

*Güneş istediği gibi üzerinize ışıyabilir

*Bu durumların her birini hücreleriniz arasındaki süngerimsi yapıyla, sevgiyle kucaklayarak yaşarsınız

*Kokunuz, biçiminiz, renginiz öylesine özel ki tüm seçimlerinizde, duygu ve düşüncelerinizde, beden dilinizde bu farklılığınızı, biricikliğinizi yaşıyorsunuz ve yaşadığınız farkındalıkları sunuyorsunuz

*Biraz sonra birinin rüyasına konuk olacak ve hiç umulmadık bir anda onun karşısına çıkacaksınız

*Düşünüyorsunuz, bu kişi nasıl bir mekanda, neye bakarken sizle karşılaşıyor

*Kendinize özgü güzelliğinizle onu efsunlayacağınızı hayal edin

*Kendinizi hazır hissettiğinizde yavaşça olduğunuz yere oturun ve kağıt üzerine imgelemelerinizi; imgelediğiniz renk veya renklerle tasarım olgularını da dikkate alarak resmedin.

Tasarım ilkeleri yönünden ara değerlendirme:

Grup üyeleri sırayla resimlerini gösterir, isteyenler rüyalarını, rüya imgeleme çalışmasında neler hissettiklerini ya da resimlerinde tasarımı nasıl oluşturduklarını anlatır.

Doğaçlama:

1. Grup halka olur ve oturur. Kalem kağıt hazırlamaları söylenir. Her üyeden kendi rüya resmine en az bir dördlük olacak biçimde şiir yazması istenir.
2. Bale sanatından seçilen eser örneği "Uçarçasına", VCD'den izlenir. Grup üyelerinden çizginin karakter özellikleri ve beden dili arasında bağıntı kurmaları istenir.
3. Yazılan şiirin bir bale çalışmasına konu edileceği söylenir ve sırayla şiirlerin okunması istenir.
4. Grup üçe bölünür. Her gruptan yazdıkları şiirleri ilişkilendirerek bir koreografi oluşturmaları ve canlandırmaları istenir.
5. Canlandırmalar sırayla izlenir. Gruplar karşılıklı yapılan sunumları eleştirir. Görsel açıdan rahatsızlık veren, anlamsız görünen pozisyonlar üzerinde durulur, yeniden sunumları yapılır. Pozisyonların başka nasıl sunulabileceği tartışılır, duygu durumları üzerinde durulur.

Genel Değerlendirme:

Grup üyeleri halka olarak oturur; kendilerini nasıl hissettikleri, neler yaşadıkları sorulur. Tasarım olguları üzerine değerlendirmeler yapılır. *Öğrenciler yaratıcı ve soyut imgelemelerini ifade etmekten önce korktuklarını sonra bu çalışmanın onları geliştirdiğini belirtmişlerdir.*

6.OTURUM

Konu: Tasarım öğelerinin transferi.

Amaç: Sinemadaki sahne gösterimlerinin görsel hiyerarşi bağlamında tasarım öğeleriyle ilişkisini kurabilme; sunulan görsel örneği, hareket-uyum, ritm-uyum ilişkileri içinde, farklı bir malzeme olarak beden ve sesin kullanımına transfer edebilme.

Davranışlar:

1. İzlediği film sahnesiyle tasarım öğelerinin kullanımına ilişkin yorum yapabilme
2. Sesini ve bedenini çalışan bir makinenin öğesi gibi düşünerek kullanabilme
3. Sunulan görsel örneği, hareket-uyum ilişkileri yönünde anlamlı bir tasarım oluşturarak, beden diliyle gösterebilme

Araçlar ve Gereçler: “Karanlıkta Dans”, “Tokyo Story”, “Chicago”, filmlerinden seçilen sahne kesitleri, film gösterimleri için VCD, Picasso’nun çalışmalarından seçilen eser örnekleri, “Still Life” ve “Glass and Dice -1914” adlı konstrüksiyon örnekleri, makine fotoğrafları.

İŞLENİŞ**Isınma çalışmaları:**

1. Grup halka olur oturur. Lider Pudovkin’in kitabından seçtiği sahne üzerine bir paragraf okur: “Koltukta oturan adam sanki kapıya vurulduğunu duymuş gibi durumunu değiştirir. Oyuncunun heyecanla bakan yüzü kapının oynayan koluna yönelir. Oyuncunun eli el yordamıyla ağır ağır tabancayı bulup alır. Kapı yavaşça açılır. Kapıdan köpek yavrularıyla delikanlı girer. Kadın sağdan sola doğru yürür ve ... (Pudovkin,1995)”, paragraftaki yönergelere göre grup üyelerinden sahnenin canlandırılmasını ve kendilerince anlamlandırdıkları bir yerden canlandırmaya katılmalarını, okumayı durdurduğunda ise grup içi iletişimle canlandırmayı tamamlamalarını (Yarım kalmış materyal tamamlama: Neelands,1990) ister. Canlandırma bitiminde lider, “Sinemada sahne nedir?” sorusunu yöneltir.

2. Grup oturur. Gruba görsel hiyerarşi neydi sorusu sorulur, gelen yanıtlardan sonra bu bağlamda önce “Chicago” filminin 1,5 dk’lık girişi, ardından “Karanlıkta Dans” filminin 2 dk’lık girişini izlemeleri istenir. İzlenen görüntü dizgesinin izleyicide nasıl bir anlam oluşturacağı sorulur. Filmlerin konusu ile göstergeler arasındaki bağıntı kurulur. Bu gösterimlerde izleyiciye verilmek istenen ileti ile görsel hiyerarşi üzerine grup üyelerinin görüşleri alınır. Ardından “Chicago” filminden ve “Karanlıkta Dans” filminden seçilen diğer sahneler gösterilir. (Bu arada filmlerin kısaca konusu ve diyaloglar anlatılır. Her iki

filmde müzikaldir ancak konuya ilişkin farklı sahne devinimleri bulunmaktadır. "Karanlıkta Dans"ın hareket, ses ve sahne devinimleri, çalışan makinelerle desteklenmiştir. Chicago' da ise sahne devinimleri; beden devinimleri, müzik ve ışıkla düzenlenmiştir). Gruptan, kamera çekimlerindeki kurgu ve görsel hiyerarşiyi tasarım öğeleri bakış açısıyla değerlendirmeleri istenir (Bkz: DDÖM'nin Kuramsal Çerçevesi 6).

3."Tokyo Story" filminin girişi gösterilir. "Bir filmde sahne nedir, görüntüdeki bütün öğeler tasarlanmış olabilir mi?" soruları sorulur. Bu filmi diğer iki filmden ayıran özelliğin öncelikle, kamera açısı olduğu söylenir. "Filmler hareket ve ritim yönünden karşılaştırılabilir mi?" sorulur; filmde kurgu ve yönetim kavramları üzerinde durulur.

Film gösterimleri süresince sinemaya ilişkin kuramsal bilgiler, soru sorma ve tartışma esnasında verilir. Duruma göre izlenmek istenen bir sahne olursa, üzerinde konuşmak için geriye dönülür.

Tasarım ilkeleri yönünden ara değerlendirme:

Grup üyeleri sinema ve görsel okuma yönünde hissettiklerini ve görüşlerini paylaşırlar. Sinema perdesindeki görüntünün, plastik sanatlardaki tasarım öğeleri doğrultusunda düzenlenmesine ilişkin yorumlar yapılır.

Doğaçlama:

1. Grup halka olur. **Szene** (Klose&Lazzaroni, 2004) alıştırmaları çalışılır: Her üyeden siperdeymiş gibi yere uzanması ya da çömelmesi istenir. Amaç, her üyenin Almanca'da siper anlamına gelen Schtzngrm sözcüğünde bulunan sesleri söylerken hem siper sahnesini yansıtacak biçimde egzersizi seslendirmesini sağlamak hem de bu atmosferin oluşumunda katılımcının siperde yer alan bir görüntü öğesi olduğunu hissettirmesini sağlamaktır.

2.**Szene** egzersizi katılımcının kendi söyleyiş ve başkalarının söyleyiş tarzını tasarım olguları ve duygusal özellikler yönünde algılamasını ve siperde ne tür bir silahı canlandırdığını, sesin bu yöndeki kullanımını farkedebilmesini sağlamaktadır.

3.Picasso'nun çalışmalarından fotoğraflar sunulur. Grup ikiye ayrılır. Her gruptan bir eser örneğini seçmesi istenir. Örnek herkesin görebileceği bir

yere asılır. Ve grup üyelerinden seçtikleri eserin bir film sahnesi olduğunu düşünmeleri ve eserde gördükleri sahneyi yazmaları istenir.

4.Grup üyeleri yazdıklarını sırayla okuyup, paylaşırlar. Aynı eser örneğine bakarak birbirinden çok farklı içerikte sahneler yazdıklarını görürler. Her gruptan okudukları sahneleri görsel hiyerarşi ve kamera çekimleri bağlamında sıralayarak canlandırmaları istenir. Gruplar sırayla canlandırmalarını yapar.

5.Makine fotoğraflarından örnekler sunulur. Tasarım yönünden Picasso'nun çalışmalarıyla karşılaştırmaları istenir: Tasarım ilişkilerini hareket yönünden irdelemeleri, makinelerin çalışmasına ilişkin farklılıkların nedenini düşünmeleri, tanımlamaları istenir.

6. Her gruptan Picasso'nun eserleri ve makine fotoğrafları arasından bir örnek seçmeleri istenir. Seçilen örnekte bu makineyi oluşturan parçalardan bir öge olduklarını düşünmeleri; makinenin nasıl çalıştığını kurgulamaları; ses-hareket-kompozisyon öğelerini ve prefabrik üretimi dikkate alarak canlandırmaları istenir.

7.Gruplar canlandırmalarını sırayla izler; gözlerini rahatsız eden, çalışan bir makine hareketinden uzak buldukları canlandırmayı eleştirirler. Makinenin çalışmasına, hangi üyenin nasıl bir hareketle destek verdiği, hareketin nasıl olması gerektiği üzerinde çalışılır, yeni düzenlemeler canlandırılır.

Eser örneklerinin görsel okuması istenir:

*Kompozisyon, denge, hareket, ölçü vb tasarım ilişkileri nasıl kullanılmıştır?

*Eğer çalışan bir makine olsaydı nasıl sesler çıkarırdı?

*Eğer makine çalışsaydı ne üretirdi, üretim makinenin hangi parçasında tamamlanırdı? Neden?

*İzlenen örneklerdeki tasarım olgularıyla grup çalışmaları arasındaki benzerlikler sorulur.

Genel değerlendirme:

Grup üyeleri neler hissettiklerini, düşüncelerini söyler; yapılan görsel okumalar, canlandırmalar, izlenen filmler ve tasarım olguları üzerine görüşlerini paylaşırlar.

***Bir sonraki ders için ev ödevi:**Grup üyelerinden, "Sanat kuramlarını kısaca tanımlayınız? Sanatta biçim-içerik ilişkisi nedir? Doku nedir, türleri nelerdir?" sorularını sözlü olarak tanımlayabilecek boyutta araştırıp gelmeleri istenir.

7.OTURUM

Konu: Tasarım öğelerinin transferi

Amaç: İki ve üç boyutlu çalışmalarda sanat kuramları, biçim-içerik ilişkisini tanımlayabilme bu bağlamda tasarım öğeleriyle ilişkisini kurabilme.

Davranışlar:

- 1..Sunulan eser örneklerinin, biçim-içerik uyumu ve sanat kuramlarına ilişkin görsel özelliklerini tanımlayabilme
2. Seramik çamuru ile biçim-içerik uyumu kapsamında birbirini tamamlayan iki ve üç boyutta tasarım çalışabilme
- 3..Hazırladığı çalışmaları tasarım olguları bağlamında açıklayabilme

Araç ve Gereçler: Fayans, seramik çamuru, modelaj kalemleri, kalem, kağıt, müzik kaseti, kaset çalar, VCD, Atilla Galatalı, Jale Yılmabaşar kataloglarından, resim, heykel, seramik sanatlarından seçilmiş örnekler.

İŞLENİŞ

Isınma Çalışmaları:

1..Picasso'nun Guernica adlı eseri sunulur, eser üzerine görsel okuma yapılır. Konu nedir, niçin renk kullanılmamıştır? Baktığımız zaman neler hissediyoruz? Biçim-içerik ilişkisi için ne söyleyebiliriz? Bu eseri hangi sanat kuramı kapsamında tanımlayabiliriz? Diğer sanat kuramlarıyla karşılaştırabilir miyiz? Diğer derslerde gördüğünüz eserlerden sanat kuramları kapsamında tanımlayabilecekleriniz var mı? soruları sorulur.

2. Biçim-içerik ilişkisi üzerinde durulur.(Bkz: DDÖM'nin Kuramsal Çerçevesi7) Guernica'nın donuk imge pozisyonunda düzenlenmesi istenir. Yapılan düzenlemelerde katılımcıların yerine lider sırayla geçer ve her katılımcının

düzenleme üzerine eleştirileri alınır ve yeni donuk imge pozisyonları oluşturulur.

3. Grup üyelerinden son donuk imge pozisyonunda Guernica eserinin bir parçası olarak; kendilerini hangi duygu durumunda hissediyorlarsa o duygu durumuyla donuk imge pozisyonundan çıkmaları, hareketlenmeleri ve ses eklemeleri istenir.

4. Grup halka olarak oturur. Seramik ve heykel örnekleri sunulur, görsel okumalar yapılır. Seramik kataloğlardan seramik çalışma teknikleri incelenir; Dokunun, dış yapı (texture), iç yapı (structure) özellikleri ile doku-form uyumu açıklanır, seçilen eser örnekleri gösterilir. Satranç taşlarından örnekler sunulurken; biçim-içerik ilişkisi ve sanat kuramları üzerinde durulur.

5. Grup üyelerine fayanslar ve seramik çamuru dağıtılır. Fayans üzerine açtıkları çamur plakaları istedikleri geometrik biçimde ve bu biçime uygun buldukları doku türlerinden birini kullanarak çalışmaları istenir. Ortaya çalışmalar konur. Biçim ile dokunun uyumuna ilişkin görsel okumalar yapılır.

6. Plakalarda yapılan görsel okumalar kapsamında, grup üyelerinden hazırladıkları doku çalışmasını tamamlayacak üç boyutlu bir form çalışmaları istenir. (Liderin yönergesi: 10-15 cm yüksekliğinde ve 5-8 cm çapında bir form tasarlayınız. Formun dokuyla uyumunu, ayakta durabilme dengesini -strüktürünü-, gözü nasıl gezdirmek istediğinizi olabilecek tüm olasılıkları değerlendirin, maksimum yükseklik 15 cm, çap 10 cm olabilir, karar aldığınızda başlayabilirsiniz). Lider gerekli aşamalarda tanımlar ve teknikler sunarak yönlendirmeler yapar.

Tasarım ilkelerine yönelik ara değerlendirme:

Çalışmalar ortaya konur. İki ve üç boyutlu çalışmaların farklı ve benzer özelliklerinin neler olduğu sorulur. Çalışmalar üzerinde sırayla biçim-içerik ve tasarım öğeleri yönünde görsel okumalar yapılır. Çizginin karakter ve duygusal özellikleri hatırlatılır.

Doğaçlama:

1.Grup ikiye bölünür. Her gruptan ortaya çıkan çalışmaları nasıl bir mekan için tasarladıklarını düşünmeleri istenir. Primitif olabilecek doku ve form türlerini seçmeleri istenir.

2. Her grup üyesinden seçilen seramik çalışmanın önemli rol üstlendiği mistik, mitolojik ya da ikonografik bir öykü yazmaları istenir.

3. Grup yine ikiye bölünür. Her gruptan öykülerini birleştirerek bir senaryo oluşturmaları istenir.

4. Senaryoyu seremoni ya da ritüel havasında canlandırmaları ve seramik çalışmayı da canlandırmanın bir aşamasında kullanmaları istenir. Sırayla grupların canlandırmaları izlenir.

Genel Değerlendirme:

Grup üyeleri halka biçiminde otururlar. Her üye sırayla doğaçlama aşamasında hissettiklerini paylaşır, diğer grupların sunumlarını değerlendirir. Canlandırmalar ve çalışmalar tasarım olguları bağlamında tartışılır.



Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada DDÖM'nin etkililiğine ilişkin iki tür nicel veri toplanmış; öğrencilerin öğrenme günlüklerinden nitel veriler edinilmiş ve analiz edilmiştir. Birincisi öğrencilerin Anasanat Atölye tasarımlarına üç alan uzmanı tarafından, her bir öğrenci için verilen tasarım becerilerine ilişkin puanlardır (ara sınav-ön test ve dönem sonu sınavı-son test olarak puanlanmıştır).

İkincisi öğrencilerin görsel okuma becerilerine ilişkin puanlardır. Araştırmacı tarafından geliştirilen GOBIAÖ'nün DDÖM uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmasıyla elde edilmiş puanlardır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve kovaryans analizine yer verilmiştir.

Kovaryans Analizinin (ANCOVA) amacı bir araştırmada etkisi ölçülen faktörlerin dışında, bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır. ANCOVA'nın bu kapsamda basit ANOVA'ya göre iki temel yararı olduğu tanımlanmıştır:

Birincisi hata varyansını azaltması nedeniyle büyük bir istatistiksel güç sağlamasıdır. İkincisi bir deneyin başlangıcında gruplararası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlamasıdır. ANCOVA yalnız ortak değişken ile gruplararası anlamlı farkların olması durumunda değil, ortak ve bağımlı değişkene ait puanlar arasında doğrusal ilişkinin olması durumunda ve grup ortalama puanlarının eşit olması durumunda dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2004).

Bu modelde bağımlı değişken üzerinde etkisi kontrol edilecek olan değişken ortak değişken (covariate ya da concomitant) olarak adlandırılır. ANCOVA ile bağımlı değişken üzerindeki her bir gözlem için ortak değişkene

dayalı düzeltilmiş değerler üretilir. Bu değerlerden hesaplanan grup ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı incelenir. Bu çalışma ortak değişkenin tek olduğu işlemlerle sınırlıdır. Ön test-son test kontrol gruplu bir desende, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa, ANCOVA en uygun istatistiksel işlemdir.

Deney grubu öğrencilerine her hafta tutturulan, öğrenme günlükleri ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek 2004). Öğrenme günlüklerinin analizinde belli kavramlara ilişkin kodlar verilmiş ve ilgili kodun geçtiği günlükler incelenmiş; nitel veriler bağlamında, raporlaştırılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına dönük nicel verilerden elde edilen bulgular ve DDÖM'nin etkisini incelemeye dönük, öğrenci günlüklerinden edinilen nitel veriler sunulmuş, yorumlanmıştır.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı (Grafik Tasarımı ikinci sınıf) öğrencilerinin, birinci sınıftaki Temel Tasarım dersinden edinimlerini, Anasanat Atölye dersi çalışmalarına transfer edebilmeleri yaklaşımıyla tasarımılanan DDÖM'nin, etkisini incelemek için iki alt soru tanımlanmıştı. Bunlardan birinci alt soru şu şekilde ifade edilmiştir:

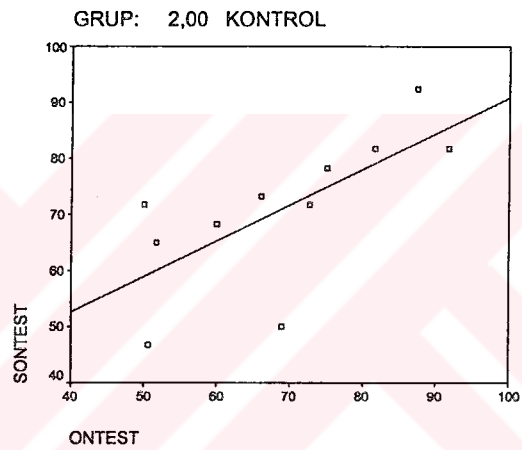
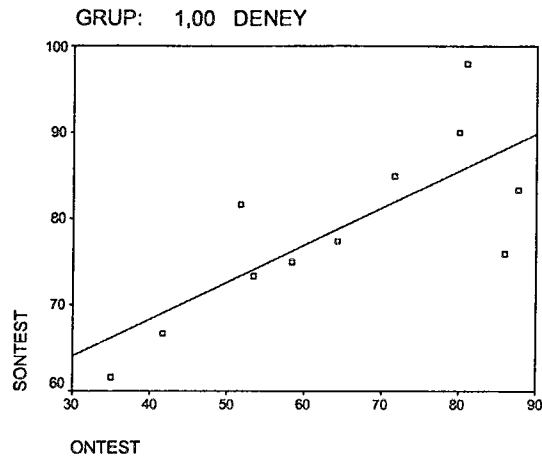
1. Öğrencilerin Anasanat Atölye dersindeki tasarım becerilerine DDÖM'nin etkisi var mıdır?

Bu soruya yanıt aramak için öğrencilere Anasanat Atölye dersi kapsamında uygulanan ara sınav (ön test) ve dönem sonu sınavı (son test) çalışmaları değerlendirmeye alınmıştır. Tasarım Becerilerine ilişkin grupların ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırıldığı Ancova işlemi uygulanmıştır.

Tasarım Becerilerine İlişkin Puanlar (TBP), üç öğretim elemanının verdikleri puanların aritmetik ortalamasının alınmasıyla hesaplanan puanlardır. Her bir öğrenci için üç öğretim elemanı tarafından verilmiş olan puanlar toplanarak 3'e bölünmüştür.

Aşağıdaki saçılma diyagramından (Şekil 4), görüleceği üzere ortak değişken (covarite/ön test) ile bağımlı değişken (son test) arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu ilişki istatistiksel açıdan oldukça anlamlıdır. [($r_{deney} = 0,757$, $p < 0.01$) ($r_{kontrol} = 0,693$, $p < 0.01$)]

Şekil 4. Tasarım Becerilerine İlişkin Saçılma Diyagramları



Kovaryans Analizi yapılabilmesi için "Regresyon Doğrularının eğimlerinin eşit olması" gerekmektedir.

Regresyon doğrularının eğiminin eşit sayılıp sayılmayacağını belirlemek için son test sonuçları üzerinde **grup x öntest** Ortak etkisinin istatistiksel olarak, (Denekler arası etkinin yokluk hipotezi ile test ediliyor olması nedeniyle) anlamsız olması gerekmektedir.

Grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları (Tablo 6'da verilmiştir) hesaplandığında; son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için 78.90, kontrol grubu öğrencileri için 70.97 değerinde bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Öğrencilerin

Temel Tasarım öğelerinden edinimlerini, tasarım becerilerine transfer edebilme yeterliği).

Ancak grupların ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanlarında bir değişme olmuştur. Son test düzeltilmiş ortalama puanları, deney grubu öğrencileri için 79.96 ve kontrol grubu öğrencileri için 69.92 değerinde hesaplanmıştır.

Tablo 6.Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	11	78.90	79.96
Kontrol	11	70.97	69.92

Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları (Tablo 7’de verilmiştir) bu farkın anlamlı olduğunu doğrulamıştır.

Tablo 7. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (P)
Öntest(Reg.)	1422.48	1	1422.48	18.60	0.000
Grup	544.47	1	544.47	7.12	0.015
Hata	1452.75	19	76.46		
Toplam	3221.92	21			

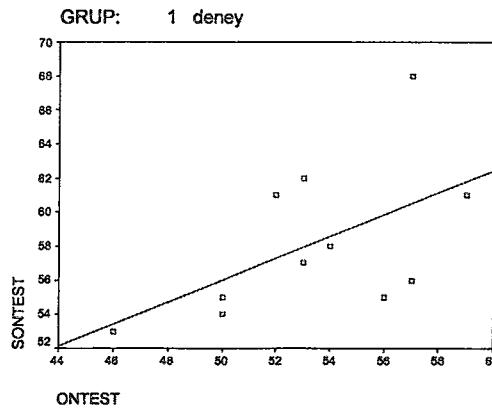
ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. [$F_{(1-19)}=7.12$, $p<.05$].

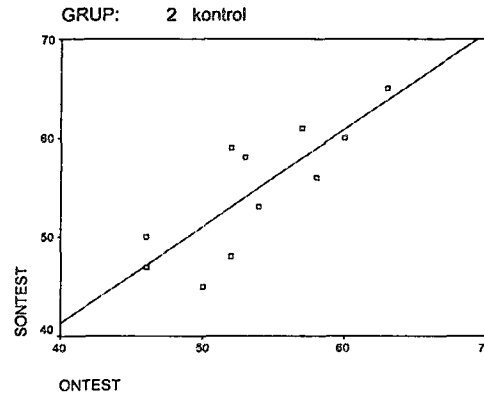
Öğrencilerin son test sonuçlarındaki fark uygulanan DDÖM ile ilişkilidir. Buna ilişkin grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Temel Tasarım dersinden edinimlerini Anasanat Atölye dersi tasarım becerilerine transfer edebilme düzeyleri $X=79.96$ olup, kontrol grubu öğrencilerinin $X=69.92$ değerinden anlamlı şekilde yüksektir.

2. Öğrencilerin görsel okuma becerileri üzerine DDÖM'nin etkisi var mıdır?

Bu soruya yanıt aramak için öğrencilere DDÖM uygulama öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen GOBİAÖ uygulanmıştır. Görsel okuma becerilerine ilişkin grupların ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırıldığı Ancova işlemi uygulanmıştır.

Şekil 5. Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Saçılma Diyagramları





Görsel okuma becerisi puanları 14 maddelik testte, her maddeden alınan 1-5 arası puanların toplamıyla hesaplanmaktadır. Yukarıdaki saçılma diyagramından (Şekil 5) görüleceği üzere, ortak değişken (covariate/ön test) ile bağımlı değişken (son test) arasında doğrusal bir ilişki vardır Ancak bu ilişki deney grubunda istatistiksel açıdan anlamlı değildir. ($r_{\text{deney}} = 0,552$, $p > 0.05$). Kontrol grubunda ise oldukça anlamlı bir ilişki vardır. ($r_{\text{kontrol}} = 0,812$, $p < 0.01$)]

Kovaryans Analizi yapılabilmesi için "Regresyon Doğrularının eğimlerinin eşit olması" gerekmektedir.

Regresyon doğrularının eğiminin eşit sayılıp sayılmayacağını belirlemek için son test sonuçları üzerinde *grup x öntest* ortak etkisinin istatistiksel olarak, (Denekler arası etkinin yokluk hipotezi ile test ediliyor olması nedeniyle) anlamsız olması gerekmektedir.

Grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları hesaplandığında (Tablo 8'de verilmiştir); son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için 58.18 ve kontrol grubu öğrencileri için 54.72 değerinde bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının (görsel okuma becerileri puanları), kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanlarında bir değişme olmuştur. Son test düzeltilmiş ortalama puanları

deney grubu öğrencileri için 58.34, kontrol grubu öğrencileri için 54.56 değerinde hesaplanmıştır.

Tablo 8. Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	11	58.18	58.34
Kontrol	11	54.72	54.56

Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları (Tablo 9'da verilmiştir) bu farkın anlamlı olduğunu doğrulamıştır.

Tablo 9. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın ..Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (P)
Öntop(Reg.)	331.65	1	331.65	21.42	.000
Grup	78.07	1	78.07	5.04	.037
Hata	294.16	19	15.48		
Toplam	691.45	21			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. [$F_{(1-19)}=5.04$, $p<.05$].

Öğrencilerin son test sonuçlarındaki bu fark uygulanan DDÖM ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Temel Tasarım dersinden edinimlerini, görsel okuma becerilerinde algılama düzeyleri $X=58.34$ olup, kontrol grubu öğrencilerinin $X=54.56$ değerinden anlamlı şekilde yüksektir.

DDÖM Uygulama Sürecinde Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenme Günlüklerinden Sağlanan Nitel Bulgular ve Yorumları

DDÖM uygulamalarının her oturumu sonunda, öğrencilere grup çalışmalarına ilişkin değerlendirmelerini içeren öğrenme günlükleri tutturulmuştur. Öğrenme günlükleri içerik analizi yöntemiyle incelendiğinde uygulanan modelin tasarım ve görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Öğrencilerden günlüklerine, derste **tasarım öğelerine ilişkin anlamlandırdıkları öğrenmeleri** ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

1.Öğrenciler DDÖM'nin ilk oturumlarında, beden formuna nesnel ve hayali çizgiyle bakabilmeyi, tasarım öğelerinin beden dilinde okunabileceği fikrini kavramışlardır. Hayali çizgiyle duygunun ilintisini beden dilinde okuyabilmişlerdir:

“Görselliğin sadece kağıt kalem ilişkisine dayalı olmadığını, insan bedeni ve duruşlarıyla da kompozisyon kurulup resimsel öğelerin aktarılabilceğini öğrendim. Duruş ve davranışlarımızın çevreden nasıl görülebileceğini, çevreyi ve insanları nasıl gözlememiz gerektiğini öğrendim.”

“...Oluşturulan kompozisyonlarda figürler arasındaki bağlantı bakışlarla kurulmuştu. Duygular komuya hakimiyeti daha kolay sağlamıştı. Bir önceki kompozisyona göre daha iyi bir ifade oluşturup, beden diliyle yansıtabildim.”

“Beden dilinin tasarım öğesi olarak kullanılabilceğini fark ettim. Tasarımlarım ve bölümüm adına bana daha fazla yararlı olacağına farkına vardım.”

2.Öğrenciler grup çalışmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda öğrencinin benlik algısına dönük bulgular önemli bulunmuştur:

“Ses tonumun ayarını yapabilmek, hayal gücümün ürünlerini, resimsel veya yazıyla ifade etmek, bunu grup çalışmasıyla paylaşmanın heyecanını ve grup çalışmasında bireyselliğin önemini hissettim.”

“...Grup olarak bir konuyu resimleştirmek, görselleştirmek, yeniden yeni tasarımlar ortaya koymak zevkli, öğretici, ayrıca sosyal yönden gelişmemizi sağlıyor.”

“Bugün drama dersinde duygularımı ifade eden bir kolaj ortaya koydum. Onu diğer arkadaşlarımla çalışmalarıma katarak bir öykü haline getirdik ve sergiledik. Gerçekten kendimi konunun içinde hissettim. Kopukluk yaratmamaya çalıştım, benim için güzel bir çalışma oldu.”

3.Öğrenciler, görsel okumaya ilişkin yaklaşımlarını, tasarımla ilişkilendirmişler ve soyut anlatım yönünde açıklamışlardır:

“...Bir afiştaki tasarım öğelerini farklı biçimde kendimce değerlendirdim. Karmaşa, coşku gibi duyguların görsel olarak anlatılmasını öğrendim.”

“...Görsel okumada resim üzerine, şimdiye kadar hiç bu kadar ayrıntılı duygu yüklememiştim. Görsel okumanın bir eser oluşturmadaki önemini kavradım.”

“Bu derste düşündüklerimizi, yaratmak istediklerimizi, görsel biçimde algılama hakkında bilgi sahibi oldum. İnsanın kendisi için özel olan bir nesnenin, kendisi için neleri ifade ettiğini bunun kağıda yansıtılabileceğini, doğru biçimde nasıl algılanacağı ile düşünme fikrine sahip oldum.”

“Bu derste görsel hiyerarşiyi, objeyi ve duyguyu soyut olarak tanımlamayı öğrendim. Görsel, duygusal ve oyunsal anlamda zevk vericiydi.”

4. Bir konunun anlaşılması için öğrencinin yaşamıyla bağlantısının kurulması, öğrencinin kendi kişiliğine yönelik iç yolculuğa çıkarılması öğrenmeyi etkili kılmıştır:

“Bugün üslubun, sanatçının iç dünyasını ya da anlatmak istediği konuyu nasıl anlatacağı konusundaki etkisini anladım. Üslubun sanatçının imzası olduğunu gördüm.”

“...Kendi tarzını tanıma açısından üslubun ne kadar önemli olduğunu gördüm. Kavram haritası hazırlarken de kendimi ne kadar tanıdığımı gördüm. Çalışmalar üzerinde yapılan değerlendirmeler önemliydi.”

“Herkesin bakış açısının gerçekten farklı olduğunu, şekilleri değişik biçimde de görebileceğimi öğrendim. Konuyu anlamak için hissetmek gerektiğini öğrendim.”

5. Sanat eğitimi kişinin duygularının eğitilmesi durumudur. Duyguların işe koşulduğu öğrenme ortamı ise öğrencinin kendini rahat hissetmesini, yaratıcı düşünmesini sağlar. Bu kapsamda öğrenciler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“...Daha rahat düşünmeyi, kendimi kısıtlamamam gerektiğini, anladım. Hayal gücümü daha disiplinli kullanmaya başladım.”

“...daha rahat bir insan oldum, o gün yorgunsam bedenen ve ruhen dinlendim. Tasarım öğelerinin hangi amaca hizmet ettiğini öğrendim.”

“Sanat insanın duygularıyla, düşünceleriyle ilgili bir alan. Bunların dışa vurumu insanın psikolojisiyle ilgili. Drama da insanı psikolojik olarak rahatlatıyor ve yapacağımız işe daha iyi odaklanmamızı sağlıyor.”

6. Renk konusuna, yapılan resim ve kolaj çalışmalarından bir-ikisi üzerinde ve film sahnelerindeki düzenlemelerde değinilmişti. Salt renge yönelik bir

öğretim yaklaşımı izlenmemesine rağmen renge ilişkin tartışmaların öğretici olduğu görülmüştür:

“...renklerin insan hayatındaki önemini, insanın duygularını anlatmasında renklerin ve çizgilerin önemini öğrendim.”

“...soyut resme olan ilgisizliğim azaldı, sinemada renk ve çizgi kavramlarının ilişkisini kavradım. Sesimi tasarım öğeleri içinde kullanmaya, hareketlerime daha çok dikkat ettim.”

7.Öğrenciler iki ve üç boyutlu tasarımlarda, tasarım öğelerini anlamlandırmayı öğrenebilmişlerdir:

“Bir konuyu iki boyutlu ve üç boyutlu çalışmak çok güzeldi. İki ve üç boyutlu tasarımların arasındaki farkı öğrendim.”

“Seramik çamuruyla iki ve üç boyutlu çalışmalar yaptık. Çamurla düşüncelerimizi farklı boyutlarda anlatabilmek güzeldi. Aslında sadece çizimle değil doğadaki her maddeyle iki ve üç boyutta düşüncelerimizi anlatabileceğimizi öğrendim.”

“...Konuyu iki boyutlu sunabildim ama üç boyutlu çalışmada ellerimin ne kadar hantal kaldığını, zihnimdeki kompozisyonu gerçeğe üç boyuta dönüştürmekte zorlandığımı farkkettim. “

“Görsel okumanın her türlü tasarımda bir bütünlük oluşturabileceği hakkında bilgilendim. Sanat kuramlarının bir tasarım yapmada önemli olabileceğini kavradım. Seramik çalışmasıyla tasarım öğelerinin kullanımı hakkında bilgi sahibi oldum.”

*DDÖM'nin yapılan son oturumu sonunda öğrencilerden, günlüklerine genel olarak drama yöntemiyle yapılan dersi, eğitim-öğretim yönünden nasıl bulduklarını ve drama liderine ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir:

“Dramayı başta zihinsel bir rahatlama aracı olarak görüyordum. Ancak sonraları gördüm ki biz işin içine zaten girmişiz de neyi nasıl yapacağımızı bilmiyormuşuz. Görsel Sanatları tam anlamıyla bugüne kadar algılayamadığımı farkettim. Rengin, çizginin, ritmin bir sanat eserinde nasıl uygulanacağı konusunda hiçbir fikrim yokken şimdi bir şeylerin farkına vardığımı düşünüyorum. Tasarım öğelerini incelemeyi öğrendim. Bu aktiviteler üç boyutlu iki boyutlu, hareketli durağan ayrımlarına varmamı sağladı. İlk başladığımda çok çekingendim artık hangi ortamda olursam olayım çok rahatım. Bu bilgileri tasarım ve görsel iletişim hayatımın başlangıcı olarak kabul ediyorum.

Reyhan Hocamı çok yorduğumuzu zor durumda bıraktığımızı düşünüyorum. Bütün derslere gelmeme rağmen bunun ezikliğini duydum.”

“...Süre kısıtlıydı, belki de bazı şeyler üst üste bindi. Kendimin bilmediğim yönleriyle tanışmak güzeldi. Daha çok görsel okuma anlamında geliştiğimi hissettim. Özellikle güzel sanatlar öğrencisi olarak bir resmin bu kadar dikkatli bir şekilde görsel okumasını yapmamış olmamız büyük bir eksikti. Artık filmleri ve sahne sanatlarını daha eleştirel bir gözle izleyeceğim ve hiçbir şeyin tesadüf olmadığını anladım...”

Ben sizi izlerken hep çocukluğunuzu merak ettim. Azminizi takdir ediyorum ve özeniyorum...”

“...artık sanat eserine sadece bakmak için değil görmek için bakıyorum. Diğer derslerde de sanat eserlerini algılamayı, nasıl incelemem gerektiğini öğrendim. İnsanların yanında biraz rahat olmayı öğrendim. Bana kattığı çok şey oldu ama dolu bir günde olduğu için kendimi zorlanmış hissettim. Bu dersi yoğun olmayan bir zamanda görmeyi, çalışmalarını sindirerek yapmayı çok istedim.

Bir değerlendiren olarak Reyhan Hocayı çok sevdim. Bizlere pek çok yenilik kattığı için gerçekten çok memnunum. Her şey için çok teşekkürler.”

“Bu ders içerisinde kendimi diğer unsurlardan uzaklaşmış olarak buldum. Duygularımı düşüncelerimi renklerle, çizgilerle, biçimlerle ifade etmek adına oluşturduğum kompozisyon çalışmaları, arkadaşlarımla yorumları ve Reyhan Hocamın yorumları benim için çok önemliydi. Yaptığım çalışmalarda kendimi tasarımın içinde buldum. Kolaj tekniğiyle yaptığım bir çalışmada kendimi çok mutlu bir o kadar da heyecanlı hissettim. Seramik sanatını uygularken de sabırsızlık ve

heyecan ön planda idi. Böyle bir ders gördüğüm için çok şanslıyım. Size teşekkür ederim.”

“Dersin adını ilk duyduğumda dramanın plastik sanatlarla nasıl ilişkilendirildiğini anlamamıştım. Grafik bölümüyle böyle bir dersin ilişkisini kuramamıştım. Ama görsel öğelerin ne kadar çok dramayla ilişkili olduğunu gördüm. Kavramların soyut dünyasından kurtulup en kalıcı öğrenme şekliyle birleştirildiği çok güzel bir dersti. Dersin oldukça etkili bir seviyede verildiğine inanıyorum. Böyle bir dersti görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin kesinlikle zorunlu ders olarak görmesi gerekir. “

Öğrenme günlüklerinden edinilen bulgular, **DDÖM'de öğrenmeyi sağlamada duyguların, etkili olduğunu göstermiştir.** DDÖM'nin bütün etkinliklerinde duygu boyutu oturumun amacına ilişkin, sanatsal tasarımın ve dramanın öznellik, yaratıcılık özellikleri yönünde planlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı, öğrencilerin DDÖM sürecindeki transfer yetilerini informal olarak gözlemiş, ifadelerinin düzeyini kıyaslamıştır: Deney grubunda yer alan, ön test puanları düşük olan öğrencilerin, geleneksel atölye çalışmaları ile DDÖM sürecinde çalıştıkları tasarımlar kıyaslandığında, aynı öğrencinin DDÖM sürecindeki çalışmalarının sanatsal anlamının, daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Dramanın bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmada etkili olması başta duyuların eğitimi olmak üzere; kalıcı davranış değişiklikleri oluşturması, duygusal zeka ile ilişkilendirilmektedir (Üstündağ,1999).

Geleneksel Grafik Atölyesi ders sorumlusu öğretim üyesinin ara sınav (ön test) ve dönem sonu sınavı (son test) çalışmalarına ilişkin sunduğu açıklayıcı bilgiler (Bkz: Bölüm I-TBNA) ile DDÖM sürecinde öğrencilere yaptırılan çalışmalar karşılaştırıldığında **her iki süreçte de öğrenciden, nesneye tasarım öğeleri açısından yaklaşması ve etüt etmesi istenmiştir.**

Öğrencinin bir nesneyi etüt edebilmesi için önce görsel okuma becerilerini edinmesi gerekmektedir ki; bu noktada DDÖM öğrenme ortamını,

geleneksel öğrenme ortamından daha başarılı kılan yaklaşım, tasarım öğelerinin; (çizginin, formun, vb) duygusal özelliklerine ve öğrencinin duygu boyutuna ilişkin bir öğretim modelinin işe koşulmasıdır. DDÖM öğrenme ortamında öğrencilerin görüşlerini, görsel okumalarını rahat sunabilmeleri, yapılan tartışmalarda bilgilerini yapılandırabilmeleri, sunulan eserleri anlamlandırabilmeleri için duygular güdüleyici olmuştur.

Duygular güdüleyicidir ve çok kısa bir zaman içerisinde (bazen anlık olarak hiç vakit harcamaya gerek kalmadan), organizmaya bilgi sağlamaktadır. Ekonomiktir, karmaşık durumları duygusal deneyim yoluyla özetler. Duygusal deneyim anlaşılır bir biçimde ifadenin şeklidir (Frijda, 1988; Safran ve Greenberg, 1991; akt. Çeçen; 2002). Geleneksel öğretim ortamında ise duygular tasarım çalışmalarında ikincil olarak da sözellendirilmemekte; tasarım çalışmaları ağırlıklı olarak teknik öğretilerle, nesnel bir yaklaşımla ele alınmaktadır.

Sanat çalışması insana özgü zihinsel, psikolojik süreçlerin en derin ve etkili anlatımıdır. Resim, Heykel, gibi dersleri salt teknik bir uygulama biçiminde gören anlayışın tersine, atölye uygulamalarını her türlü yaratıcı tasarım sorunsalını, felsefi boyutları ile ele almak gerekmektedir (Genç, 2004).

19. yüzyılda okullarda yer alan oyun aktivitelerinin, 21.yüzyılda okullarda bir öğrenme aracı olarak "eğitimde drama" adıyla varolmasının temel nedeni de duygulardır.

Araştırma probleminin çözümü açısından öğrenme günlüklerine yaklaşırsak; DDÖM süresinde öğrencilerin kazandıkları bilgileri, sanatsal tasarım öğelerinin transferi açısından anlamlandırabildiklerini görmekteyiz.

Değerlendirmelere drama açısından yaklaşırsak etkinliklerde yapılan her performansın, **dramanın performans ölçütlerini** karşıladığını tanımlayabiliriz. Bu bağlamda drama öğrencilerinde, performans sonunda kendine güven duygusu görülebilmelidir; öğrenci objektif testlerin % 30'unu

başarabilmelidir ve drama etkinliklerinin %90'ını derste yaşayabilmelidir (Wilson,1983, akt, Okvuran, 2000).

Eğitim açısından değerlendirmelere yaklaştığımızda "eğitmek" kelimesinden kişiyi, sorgulamaya-arayışa yöneltmeyi, onun bilinç ve iç bakış düzeyini yükseltmeyi anlamalıyız. Eğitimde **drama etkinliğinin doğru kullanılması**, insanların içine düşmeleri muhtemel durumları tasarlama yetisini geliştirmeyi amaçlar (Taylor, 2000).

DDÖM, tanımlanan yaklaşımların her biri için anlamlı düzeyde gelişmeleri sağlamıştır.



BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Anasanat Atölye öğrencilerinin tasarım edinimlerine transfer yetisi kazandırmaya yönelik modelin (DDÖM); öğrencilerin tasarım ve görsel okuma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak varılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Temel Tasarım Edinimlerinin Transferi Açısından Sonuçlar:

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular göstermiştir ki DDÖM, öğrencilerin kendi Temel Tasarım ön bilgilerini, kendi bilgi yapısına uygun bulunduğu yöntemlerle (çoklu görünüm, çoklu yorumlar, çoklu malzemeler), anlamlı düzeyde geliştirmiş ve transferini desteklemiştir.

Drama Destekli Öğretim Yöntemi Açısından Sonuçlar:

Öğrencilerin tasarım ve görsel okuma becerilerinin birlikte anlamlı düzeyde bulgulanmış olması, dramanın yapılandırmacı yaklaşım özelliği yanında, öğretim ortamının yaşantılara dayalı olmasının etkisidir. Çünkü öğrenci DDÖM'de konuya ilişkin bilişsel-duyuşsal-devinişsel becerilere dayalı, yoğun yaşam deneyimleri geçirmiştir. Bu bağlamda öğrencinin ön bilgileri yanlış olsa da ön bilgilerini süreçteki yaşantılara dayalı olarak doğru yapılandırabilmiştir. Bu durum probleme ilişkin bütünleştirilmiş (entegre) bir öğrenme ortamının sunulduğunu göstermiştir.

Değerlendirme Yöntemi Açısından Sonuçlar:

DDÖM, drama yöntemi üzerine ve öğrencilerin temel tasarım ön bilgilerinin, transferine yönelik tasarımı olduğu için temelde yapılandırmacı bir

yaklaşım içermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda ise çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır.

Bu tekniklerden bazıları özgün değerlendirme, performans değerlendirme, tümel değerlendirme, problem çözme, görüşme ve gözlemdir. Bu değerlendirme tekniklerinin uygulanması daha fazla zaman almakta ve objektif testlere göre sonuçların geçerlik ve güvenilirliği daha zor sağlanmaktadır. Değerlendirme konusunda yapılandırmacı kuramcılar, özgün değerlendirme ve geleneksel standart testlerin birlikte kullanılmasını savunmaktadırlar (Baraon ve Boshchee 1995, Marlowe ve Page 1998; akt. Koç, 2002).

Bu bağlamda araştırmacı öğrencilerin GOBIAÖ 'deki ifadelerine dönük, DDÖM oturumlarının etkinlikleriyle eşleştirilebilen bir gözlem formu oluşturmuştur. Bu formun deneysel işlem sürecinde, gözlemciler tarafından doldurulması düşünülmüş; ancak temel tasarım ve drama eğitimi konularında donanımlı gözlemcinin bulunma güçlüğü ve eğitimde drama etiğinin sınıf ortamında izleyici bulundurmadığı göz önünde bulundurulmuştur. Deneysel işlem sürecinin video kaydının yapılması ve drama alanından üç uzmana -performansa yönelik- gözlem formlarının doldurulması düşünülmüş; fakat 21 saatlik bir kaydı izleyecek jürinin oluşturulması ve araştırmacının video kaydı yaparken liderlik yapma güçlüğü göz önünde bulundurulmuş, sonuçta plastik sanatlar atölye çalışmalarındaki geleneksel değerlendirme yolu seçilmiştir.

DDÖM, öğrencilerin temel tasarım edinimlerine **transfer yetisi** kazandırmaya yardımcı bir öğretim modeli olarak hazırlandığı için değerlendirmeye bu açıdan yaklaşılmış; öğrencilerin transfer yetilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı, tasarım ve görsel okuma becerileri ölçülerek değerlendirilmiştir. Anasanat Atölye dersi uygulamaları, geleneksel değerlendirmede öğretim sorumlusunca notlanır. Araştırma kapsamında ise öğrencilerin atölye uygulamaları üç alan uzmanınca notlanmıştır.

Görsel okuma becerilerinin ölçülmesine ilişkin geleneksel eğitimde bir değerlendirme yöntemi bulunmamaktadır. Araştırmacı bu konuda kendi

geliştirdiği 14 maddeden oluşan bir ölçme aracını kullanmış (EK 2) ve tasarım öğelerinin plastik sanatlarda okunabilmesine yönelik alana ilişkin, bir ölçme aracı kazandırılmıştır.

Çalışmanın bağımlı değişkenleri olan, tasarım ve görsel okuma becerilerine ilişkin araştırma verileri Ancova analiziyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, her iki beceri alanında da DDÖM'nin öğrencilere anlamlı düzeyde **transfer yetisi** kazandırdığını göstermiştir.

Öğrencilerin Öğrenme Günlükleri Açısından Sonuçlar:

DDÖM, bilişsel-duyuşsal-devinişsel amaçlar üzerine yapılandırılmıştır. Bu kapsamda tanımlanan her davranış DDÖM'nin uygulama sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının uygulama sürecindeki gözlemleri ve öğrencilerin öğrenme günlükleri karşılaştırıldığında, öğrenme günlüklerinden ve öğrenci dosyalarındaki sanatsal işlerden öğrencilerin yaratıcı potansiyelini, DDÖM'nin oluşturduğu öğrenme ortamında geleneksel sınıf ortamında kullandığından daha etkili ve yaratıcı düzeyde kullandığı sonucunu çıkarabiliriz.

Bilişsel amaçlar yönünden sonuçlar: DDÖM ile öğrenciler tasarım ilke ve elemanlarının anlam bilgisine, denetleme bilgisine ve görsel sanatlara genellendirme bilgisine ulaşmış olduklarını, sanat kuramları açısından eserleri yorumlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Kendi anasanat dalından ve görsel sanatlardan seçilen eserleri eleştirel olarak okuyabilmişler, farklı görsel malzemelerde imgelerini, biçim-içerik bağlamında düşüncelerini tasarımla sunabilmişlerdir. Verilen kavramlar arasında anlamlı sanatsal düzenlemeler oluşturup, sözlü ve yazılı olarak tasarım olgularını değerlendirebilmişlerdir.

Duyuşsal amaçlar yönünden sonuçlar: Öğrenciler öğrenme günlüklerinde tasarım ilkelerinin atölye çalışmalarına uyarlanabileceğini, görsel sanat eserlerini ve günlük yaşamdan estetik olarak nitelendirdikleri objeleri seçmede tasarım öğelerini göz önünde bulundurmuşlardır. Bir kavram, olay ve eser karşısında kendi duygu ve düşüncelerini çözümlmeye, eleştirel yorumda bulunmaya, kendi üslup biçimlerini keşfetmeye karşı isteklilik göstermişlerdir. Tasarım öğelerinin farklı sanat dalları arasında

görsel dil birliği oluşturduğunu kabul etmişler ve görsel algıda tasarım olgularını anlamlandırmaya ilişkin strateji oluşturmuşlardır. Bir kavram ya da eser üzerine alınan eleştiri ve yorumu kendi imgelerine katarak yeniden sunumlar gerçekleştirmişler; tasarım öğelerine ilişkin eksik ve yanlış bilgilerini yeniden yapılandırarak tamamlayabilmişlerdir.

Devinişsel amaçlar yönünden sonuçlar: Öğrenciler, tasarım öğelerini beden diliyle sunabilmişler; “Szene” alıştırmasında bedenlerini sesin bir parçası olarak kullanabilmişlerdir. Okunan bir metni, beden diliyle sunabilmişler; sunulan eser örneklerindeki anlamı ve sunulan bir örneği sanat kuramları bağlamında beden diliyle düzenleyebilmişlerdir. Görsel okuması yapılan bir eserin, beden dilinde sunumunu düzenleyip, sunumun yeniden sunumlarını, uyumlu ve yaratıcı yönde tasarlayabilmişlerdir.

Sonuç olarak, nicel ve nitel bulgular yönünde öğrencilere transfer becerilerinin, tasarım ve görsel okuma düzeyindeki davranışlarını kazandırmada Drama Destekli Öğretim Modeli'nin, geleneksel yöntemden daha anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öneriler

DDÖM'de renk konusuna ilişkin bir oturum başlığına yer verilmemiştir. Temel Tasarım dersinin yaklaşık üçte birini renk konusu kapsamaktadır. Renk konusunun drama öğretim yöntemiyle bütünleştirilmesine ilişkin yeterli alan yazın mevcuttur; ancak çizgi-form; çizgi-hareket; çizgi kompozisyon yönünde tasarım öğelerinin dramayla bütünleştirilmiş bir model sunması, tasarım öğelerinin transferi yönünden öncelikli bulunmuştur.

Böylece DDÖM, çizginin dili ve görsel sanatlar arasındaki ilişkiye sistematik bir başlangıç eğitimi oluşturmuştur. Bu nedenle modelin Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri Resim-İş Öğretmenliği Bölümlerinde yaygın olarak kullanılması önerilmektedir.

Öneri-1.Sanat eğitimi (lisans ve lisansüstü) programlarında öğrencilere transfer yetisi kazandırma, öğrencilerin görsel sanatlara görsel okuma kültürüyle yaklaşmaları için DDÖM'ye yer verilmelidir.

Öneri-2.DDÖM'nin etkili biçimde uygulanabilmesi için sanat eğitimcileri, drama ve yapılandırmacı öğretim yöntemleri konusunda hizmetiçi eğitim seminerlerine katılmalıdırlar.

Öneri-3.Öğrencilerin Temel Tasarım edinimlerine transfer becerisi kazandırabilmek için DDÖM'nin 2.sınıfın ilk atölye dersinde uygulanması; Resim-İş öğretmenliği programı öğrencilerinin, transfer becerilerini etkin olarak öğretmenlik mesleğinde gerçekleştirebilmeleri için birinci sınıfta drama dersi almaları sağlanmalıdır.

Öneri-4. Sanatsal çalışmanın tasarılanmasında ya da okunmasında tasarım öğeleri birbiriyle örtüşen bir işlevsellik içinde konumlandığı için sanatsal tasarıma yönelik yapılacak araştırmalarda, çizginin dilini oluşturan sanatsal tasarım öğeleri birbirinden ayrılmamalıdır. (Çağımız sanatlar eğitimi, dijital teknoloji dünyasıyla Görsel İletişim, Video Art .gibi tek bir tasarım ögesi yönünde algılanamayan çoklu tasarım ortamları sunmaktadır.)

Öneri-5. DDÖM uygulamaları daha geniş bir süreçte yapılabilir, bir kameraman yardımıyla, performansın etkililiğine dayalı sistematik sonuçlar tanımlanabilir. Kameralarla kaydedilen görüntüler öğrencilerle izlenerek, bu yönde yapılan çalışmalarla yaratıcılığın yeni sanatsal formlarına ulaşılabilir.

Öneri-6.DDÖM'de yer alan her oturum öğrenciden gelen dönütlere göre yeni yönelimlerle, örneğin üslup konusu üç hafta; sanat kuramları dört hafta süresince geliştirilerek çalışılabilir.

Öneri-7.DDÖM temel alınarak sanat eğitimcilerinin konuya ilişkin öğretim gereçlerini kendilerinin seçebileceği, DDÖM'yi uyarılama çalışmaları yapılabilir.

Öneri-8.DDÖM, çoklu ortamlar içeren bir yöntem izlediği için değerlendirme boyutunda, çoklu değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına ilişkin sistematik çalışmalar düzenlenebilir.

Öneri-9.Eğitimde drama alanında tanımlanan teknikler arasında, “Yaratıcı imgeleme” ve “Yaratıcı zihin haritaları” tekniklerine de yer verilebilir.

Öneri-10. DDÖM'ye sanat eğitimi programları dışında da tüm lisans eğitimi programlarının birinci sınıfında İnkılap Tarihi, Türk Dili Edebiyatı, İngilizce dersleri gibi zorunlu ders olarak “Sanatsal Tasarım Kültürü ve Drama Tabanlı Öğretim” adıyla yer verilmesi önemle önerilir; çünkü toplumu oluşturan üyelerin, estetik kişilik geliştirmeleri, zevk kültürü edinmeleri, uygar toplumların görsel kültürü için önemlidir. Hiç değilse üniversite eğitimi alanların, görsel okuma kültürü edinmeleriyle estetik seçkilere ulaşmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abecassis, C (2003) **Integrating Design and Retail in Clothing Chain.**
International Journal of Operations, Production Management, 22-12.
- Akdeniz, Halil (2005) "Sanat Bilimi ve Sanatçı Eğitimi" **Estetik Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü.** 18-20 Mart Goethe Enstitüsü Seminer Dizisi'nde sunuldu, Ankara.
- Akar, Ruken (2000) **Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un Uzman Rolü Yaklaşımı.**
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Akkoyun, Füsün (2001) **Gestalt Terapi.** Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aksel, Erdağ (2001) Görsel Sanat Yapıtlarının...21.
<http://www.radikal.com.tr/2001/09/17/haber>
----- Görüşme, İstanbul: 11 Ekim 2003.
- Akyüz, Uğurcan (1999) "Ülkemizde Sanat Eğitimi Üzerine" **1. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu.** Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını. 409-412.
- Arnheim, Rudolf (2002) **Sanat Olarak Sinema.** Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aral, Cihat (2002) "Sanatçının İçsel Duyarlılığı ve Sezgileri ya da Sanatta Biçim- içerik sorunu" **rh+Plastik Sanatlar Dergisi, 02:40-45**
- Artut, Kazım (2001) **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness (2000)
http://www.nfer.ac.uk/html/docs/html/Outcome_EAJ.html
- Atalayer, Faruk (1994a) **Görsel Sanatlarda Estetik İletişim.** Eskişehir:
Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
----- (1994). **Temel Sanat Öğeleri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Aybar, Servet (2004) "Sahne Tasarımında Dramatik Aksiyonun Belirleyiciliği"
Tiyatro Araştırmaları Dergisi. Ankara Üniversitesi DTCF Tiyatro
Bölümü Yayınları. 67-75. Sayı:17
- Balkenhol, Barnard (2005) "Sanat Bilimi, Sanat Uygulamaları ve Sanata

Aracılık Yapmanın Kesişme Noktasında Yöntem Modelleri” **Estetik Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü**. 18-20 Mart. Goethe Enstitüsü Seminer Dizisi’nde sunuldu, Ankara.

Balkaya, Füsün (1993) **Türkiye’de Belgesel Film Çalışmaları**. Ankara: Beytepe.

Barnard, Malcom (2002) **Sanat Tasarım ve Görsel Kültür**. Ankara: Ütopya Yayıncılık.

Basic Principles. **Art Basics**. [http://art.sdsu.edu/4 basic.html](http://art.sdsu.edu/4%20basic.html)

Becer, Emre (1997) **İletişim ve Grafik Tasarım**. Ankara: Dost Kitabevi Yayını.

Bernadac, M.L ve P. Bouchet (2003) **Picasso: Dahi ve Deli**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Blatner, Adam (1995) “Drama in Education as Mental Hygiene: Achild Psychiatrist’s Perspective” **Youth Theatre Journal**. 9, 92-96.

Buzan, Tony (2003) **Yaratıcı Zekanın Gücü**. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Büyüköztürk, Şener (2004) **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cereci, Sedat (1997) **İletişiverelim**. İstanbul: Şule Yayınları.

Clifford, Morgan (1980) **Psikolojiye Giriş**. Ankara: Meteksan Yayınları.

Cohen, W. Joyse (2001) Three Illustrations of Experiential Aesthetic Education in London. 95 (1), 9-15.

Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning.

Çakmaklı, Kemal (1999) **Çocuklara Söz Dinletebilme Sanatı ve Yönlendirme Teknikleri**. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Çebi, Ahmet (1996) **Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Çeçen, Rezan (2002) “Duygular İnsan Yaşamında Neden Vazgeçilmez ve Önemlidir” **Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt.9 Sayı.9 Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.164-170.

Çellek, Tülay (2004) “Mehmet Özer’le Sanat ve Eğitim Üzerine Söyleşi” Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi. [www. netyorum. com/ sayı152](http://www.netyorum.com/sayı152).

- Çıkıgıl, Nilgün (2002) "Dansın Anlatım Gücü" **Sanat Dünyamız Dergisi**. 85:121-123.
- Denel, Bilge (1981) **Temel Tasarım ve Yaratıcılık**. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi. Yayınları.
- (1998) **Temel Tasarım ve Değişim**. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Daniel, V. ve L. Hanson (1998) **Art Express**. America: Harcourt Company.
- Diaz-Kommonen, Lilly (2004) Art, fact and artifact production: Design research and multidisciplinary collaboration. **Leonardo**, 37 (1), 48-49.
- Demir, Abdullah (1993) **Temel Plastik Sanatlar Eğitimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Özcan (1999) **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duncum, Paul (2002) Visual Culture Art Education: Why, What and How. **International, Journal of Art & Design Education**, 21 (1), 14-23.
- Doruk, Birsen (1980) **Temel Dizayn Öğretim Programı Geliştirme Üzerine Bir Çalışma**. İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Efe, Fehmi (1995) **Dram Sanatı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Eisner, E.W. (1999) "The National Assessment in The Visual Arts" **Arts Education Policy Review**; 100 (6), 16-20.
- Erdoğan, Nezih (1993) **Seyirci ve Sinema: Seyirci ve Bir Anlamlama Süreci Olarak Sinema**. Ankara: Med Campus Proje Yayınları.
- Etike, Serap (1991) **Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Sürecinde Ortaokul Resim Eğitimi ve Resim Öğretmeni Yetiştirme**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Frances, Kaplan (2000) **Art Science and Art Therapy: Repainting The Picture**. London GBR: Jessica Kingsley Publisher.
- Gardner, Howard (1999) **Multiple İnteligençes: Interviews and Essays**. (Çeviren: M. Tüzel), İstanbul: Enka Okulları.
- Gawain, Shakti (1997) **Yaratıcı İmgeleme**. İstanbul.
- Gençaydın, Zafer (1993) **Sanat Eğitimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Genç, Adem (2004) "Resim-İş Öğretmenliği Programına Yeni Bir Bakış" **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 2.Sanat Eğitimi Sempozyumu**. Ankara:Gündüz Eğitim Yayıncılık. 7-10.
- Goleman, Daniel (2004) **Duygusal Zeka**. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goldsworthy, Andy ve Richard Long (2004) Verkörgerte Zeitraume Eine Auseinander Sertzung mit der Land Art İnden.
- Gökaydın, Nevide (?) **Kumaş Desenlemede Yaratıcı Çalışmalar**. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Göktürk, Akşit (2001) **Okuma Uğraşı**.Yazın Metninin Kavranışında Okur-Metin-Yazar. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güçhan, Gülseren (1999) **Tür Sineması Görüntü ve İdeolojisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güneysu, Sibel (2000) "Duygusal Zeka ve Drama" **Dramaya Çok Yönlü Bakış**. Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Ankara: Fersa Matbaası. 21-26.
- Güngör, Şefik (1994) **Sinemada Görüntü Yönetmeni**. Ankara: Kitle Yayınları.
- (?) "Fotoğrafik Görüntüde Uzam" **Yakındoğu Üniversitesi Fotoğraf Günleri Sempozyumu 27-30 Mart**
http:// ilef.ankara. edu.tr/fotograf/ yazi.ph
- Gürer, Latife (1990) **Temel Tasarım**. İstanbul: İTÜ Yayınları.
- Hermon, Alison ve Roy Prentice (2003) "Art, Body, Design, Fashion Special Education" **International, Journal of art & Design Education, 22 (3), 268-280**.
- Hoyt, Linda (1992) "Many Ways of Knowing: Using Drama, Oral Interactions, and The Visual Arts to Enhance Reading Comprehension" **The Reading Teacher. 45 (8), 580-584**.
<http://vcd.yeditepe.edu.tr>
<http://77www.sabancı.edu.tr>
- İşingör, Mümtaz (1976) **Neden Akademiik Eğitim Değil, Neden Temel Sanat Eğitimi?** Yayılanmamış Uzmanlık Tezi. İstanbul: DTGSYO.
- İlhan, Ayşe Çakır, Ayşe Okvuran ve Ömer. Adıgüzel, (2004) **Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi: Drama**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- İpşiroğlu, Zehra (1998) **Sanattan Güncel Yaşama**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Mazhar (1985) Önsöz. **Sanat Tarihinin Temel Kavramları**.
İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- İslimyeli, Balkan. Görüşme, İstanbul: 11 Ekim 2003.
- Kahraman, Hasan.Bülent (06.02.2003) “Resim Okumak, Yazı Görmek”
[www. radikal. com.tr/veriler/2003/02/06/haber_65247](http://www.radikal.com.tr/veriler/2003/02/06/haber_65247)
- Kabacalı, Alpay, Tahir Özçelik ve Bülent Berkman (1991) **Sanat Ansiklopedisi**. Ankara: Milliyet Yayınları.
- Karasar, Niyazi (1994) **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara:3A
Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karayağmurlar, Bedri (1999) Görmece-Göstermece, 29 Nisan 1999
Cumhuriyet Kitap Eki.
- Kiraz, Serhat. Görüşme, İstanbul: 10 Ekim 2003.
- Klouse, Ramon ve R. Lazzaroni (2004). 20-21 Mart Kültürlerarası
Etkileşim / Hamburgdan Yaratıcı Drama Uygulamaları "Hareket ve Ritm" Ankara: Çağdaş Drama Derneği.
- Koçak, Orhan (1995) **İmgenin Halleri**. İstanbul: Metis Yayınları.
- Koçan, Hüsamettin. Görüşme, İstanbul: 9 Ekim 2003.
- Koç, Gürcü (2002) **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Komisyon (1999) **İlköğretim Drama 1** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Köymen, Ülkü (2000) Söyleşi. **Dramaya Çok Yönlü Bakış**. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi.Türkiye 2.Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Bildiriler Kitabı. Ankara: Fersa Matbaası.
- Kurtuluş, Yıldız (2001) **Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Tonguç**.
Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Küpfer, Nicole Creative Writing. www.creative-writing.ch/nicole.html
----- http://drama-education.com/dw/dramawest_newsletterv1n9.html
- Leppert, Richard (2002) **Sanatta Anlamın Görüntüsü İmgelerin Toplumsal İşlevi**. (Çeviri: İsmail Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Levent, Tamer (1993) **Niçin Tiyatro**. Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Liore, Biore (1998) "Research, Policy, and Practice in Arts Education: Meeting" **Arts Education Policy Review**, 99 (5), 9-15.
- Lumalı, Öyküm (2003) "Türk Halk Danslarında Modernleşme Çabaları" **Araştırma**.
- Long, S. (2001). "Multimedia in The Art Curriculum: Crossing Boundaries" -----**International, Journal of Art & Design Education**, 21 (3), 255-263.
- Madra, Beral (2004) www.btmadra.com/bir%20soylesi.htm
- Maddox, H. (1998). "Çalışma Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı" **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 59 / 60: 25-35.
- McDonald, R. P. ve Ho, M.-H. R. (2002). "Principles and Practice in Reporting Structural Equation Analyses." **Psychological Methods**, 7(1), 64-82.
- McMillen, G (2002) "Koreografi Üzerine Düşünceler" **Sanat Dünyamız Dergisi**. 85:97-99
- Melle, Debra (1999) "Teaching Materials From The Stewart Resources Centre" **Arts Education: A Curriculum Guide for Grade 6. Saskatchewan Learning**. 122 (6), 42-46.
-----http://stf.sk.ca/teching-res/library/teach_mat_centre/TMCE1226/street_people.htm
- Morgül, Mahiye (2003) **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Moses, Louise E. (2003) "Design Issues in The Visual Era-Inroads-"**The SIGCSE Bulletin**. 35 (2), 52-55.
- Mülayim, Selçuk (1994) **Sanat Tarihi Metodu**. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Neelands, J. (1990) **Structuring Drama Work**. Cambridge. UK
- Nixon, J. (1988). **Teaching Drama**. London: McMillan Education Ltd.
- Nutku, Özdemir (1998) **Dram Sanatı**. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Okvuran, Ayşe (2000) **Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Önder, Alev (1999) **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özer, Mehmet. Görüşme, İstanbul: 10 Ekim 2002.

- Öztürk, Nazmiye (2001) **Tasarım Sürecinde Yaratıcılık Yöntemlerine Kuramsal Bir Yaklaşım**. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, Gülşen (1994) "Karar Verme Becerisini Kazandırma Programına İlişkin Bir Örnek" 243-256. **Pedagoji Dergisi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Özsoy, Vedat (2003) **Görsel Sanatlar Eğitimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Personal Aspect;The Personal Point of View" **Art Basics**
<http://art.sdsu.edu/personal.html>
- Pudovkin, V.I. (1995). Sinemanın Temel İlkeleri (Çeviri:Nijat Özön), Ankara: Bilgi Yayınevi.
- San, İnci (1983) **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara: Tan Yayınları
- (1985) **Sanat ve Eğitim**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- (1991) Eğitimde Yaratıcı Drama. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 2-23
- (1996) Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. **Yeni Türkiye Dergisi**.2 (7).148-160
- (1997) Ankara'da Yaratıcı Drama Çalışmaları. **Drama Maske Müze**. 6.Uluslararası Eğitimde Drama Semineri. Ankara:Türk-Alman Kültür İşleri Yayın Dizisi.
- (1998) Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü Bugünü. **2.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi**.
- (2003) Daha Çağdaş, Daha Demokratik Daha Hoşgörülü Bir Eğitim İçin. **Drama ve Öğretim Bilgisi**. 5.Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri. Ankara: Naturel Yayınları.
- Sağlam, Tülin (2000) Söyleşi "Dramaya Çok Yönlü Bakış" **Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi**. **Türkiye 2.Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri**. Ankara: Fersa Matbaası.
- (2004) "Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı?" **Tiyatro Araştırmaları Dergisi**. Ankara Üniversitesi DTCF Tiyatro Bölümü Yayınları. 4-21.Sayı:17.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & H., M. (2003)."Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures" **Methods of Psychological Research Online**, 8 (2), 23-74.
- Senemoğlu, Nuray (1998) **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Özsen Yayıncılık.
- Somers, John (1999) **Research in Drama Education**. Carfax Publishing. 4 (2), 157-159.
- Sözen, Metin ve UğurTanyeli (1992) **Sanat Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Sönmez, Nazan. Görüşme, Ankara: 5 Mart 2003.
- Szaunder, Eric (2003) 2-7 Mart 9.Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri. Eric Szaunder Atölyesi. Ankara, Çağdaş Drama Derneği.
- Şahinel, Semih (2002) **Eleştirel Düşünme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan, Cemile Arzu (2004) Sanat Yapıtları Yoluyla Sanat Eğitimi Kapsamında Resimde Görsel Kodların Çözümlemesi Üzerine Bir Araştırma. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 2.Sanat Eğitimi Sempozyumu**. Ankara: Gündüz Yayıncılık. 275-287.
- Tansuğ, Sezer (1988) **Sanatın Görsel Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Taylor, Philip (2000) **The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation**. London : Falmer Press.
- The Formal Elements of Art Design. **Art Basics**. [http:// art. sdsu. edu/ geninfo/homepages/art157/projects/elements.html](http://art.sdsu.edu/geninfo/homepages/art157/projects/elements.html)
- Tormey, J. ve Whale, G. (2002) "On Drawing, Visual Language and The Pictorial Image: An Interview ith John Willats" **International, Journal of Art & Design Education**, 21 (3), 292-302.
- Tunalı, İsmail (2002) **Tasarım Felsefesine Giriş**. İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- (2002a) Dünyanın Yeni Epistemolojik Anlamı ve Sanata Yansıması. **rh+ Plastik Sanatlar Dergisi**, 01:20-24.
- Turgut, M.Fuat (1993) **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Saydam Matbaacılık.

- Ülgen, Gülten (1984) **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Lazer Yayıncılık.
- (2001) **Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstündağ, Tülay (1999) "Çoklu Zeka Duygusal Zeka Bireysel Farklılık Kavramlarından Dramaya" **Oluşum Tiyatrosu ve Atölyesi Türkiye 1.drama Liderleri Buluşması**. Ankara: Fersa Matbaası.17-23.
- (2000) "İletişim Sürecinde Yaratıcı Drama" **Dramaya Çok Yönlü Bakış**. Türkiye 2.Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Ankara: Fersa Matbaası. 29-35.
- www.mit.edu.artprogram
- Wilson, J. PQDD Server.webmasterumiweb1.umi.com
- Wills, Barbara Salisbu (1996) "The American Alliance for Theatre and Education" **Arts Education Policy Review**. 97 (5), 11-12.
- Yağcıoğlu, Mukaddes (2004) "Kusursuz Sahne ve Kostüm Tasarımcılarının Yaratıcısı Fabia Puigserver" **Tiyatro Araştırmaları Dergisi**. Ankara Üniversitesi DTCF Tiyatro Bölümü Yayınları. 4-21.Sayı:19
- Yılmaz, Mehmet (2001) **Sanatçıları Okumak ya da Hayali Söyleşiler**. Ankara:Ütopya Yayınevi
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2004) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK (1998) Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Fakülteleri Lisans Dersleri ve Tanımları. Ankara: YÖKB Yayınları.
- Yüksel, Reyhan (1998) **Güzel Sanatlar Fakültelerinde Verilen Temel Sanat Eğitimi Dersinin Mevcut Durumu ve Sorunları**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER

	Sayfa
EK-1: DRAMA DESTEKLİ ÖĞRETİM MODELİ	141
EK-2: GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ TASLAĞI	142
EK-3: GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ	144
EK-4: TASARIM BECERİLERİ NOTLAMA ARACI	145
EK-5: ÖĞRENCİ DOSYALARINDAN SEÇİLEN ÖRNEKLER	148



EK-1: DRAMA DESTEKLİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Programın konusu, drama destekli atölye eğitimiyle görsel sanatlar eğitimidir. Bu kapsamda Temel Tasarım eğitimi disiplininin çıkış ilkelerine bağlı kalarak; öğrencilerin görsel sanatlara ve atölye çalışmalarına tasarım ilkelerini transfer edebilme becerilerini kazandırmayı, farklı sanat dallarından eser örneklerinin kullanımıyla görsel düşünceyi tasarım ilkeleri üzerine yapılandırmayı, tasarım ve görsel okuma becerilerini geliştirmeyi kapsar.

Bu programda öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar: Öğrencilerin ;

*Verilen konuya ilişkin tasarım hazırlamalarını, tasarımlarını tasarım öğeleri bağlamında sanatsal ve duygusal özelliklerle gerçekleştirmelerini sağlamak.

*Herhangi bir malzemeye sanatsal bakış açısıyla yaklaşmasını; iç dünyasını, duyu ve düşüncelerini tasarım öğeleri yönünde sözlü olarak ifadelendirmelerini sağlamak.

*Sanatsal düşünme sürecindeki imgelerini çoklu ifade ortamlarında kullanmalarını, imgenin transferini sağlamak.

*Öğrencinin kendini ifade etmek istediği malzeme ve sanatsal üslubu keşfetmesini sağlamak.

Döneme İlişkin Ders Planı

1.DERS:Tanışma, dramanın tanımı, yöntemi ve kullanım alanları. Eğitimde dramada kullanılan teknikler. Drama etkinlik aşamalarının tanımı ve bu bağlamda etkinlikler.

2.DERS: Çizgi ve form elemanlarının imgelemesi, imgelemelerin simgelemesi, beden dilinde tanımlanması.

İstenilen araç-gereçler:Makas, 25x50 ebatlarında resim kağıdı, pastel boya.

3.DERS: Tasarım öğeleri içinde çizginin işlevinin kavranması ve görsel okumaların yapılması: Afiş okuma, çizgi film okuma, öykü yazma.

İstenilen araç-gereçler:Kalem, kağıt 35x50 ebatlarında resim kağıdı, pastel boya.

ödev: Biçimini beğendiğiniz, sizde güzel duygular oluşturmuş bir nesne getirin.

4.DERS: Herhangi bir nesneye sanatsal bakış açısı sağlama; imgelemelerine ilişkin kolaj tasarımlama. Görsel okuma stratejisi geliştirme.

İstenilen araç-gereçler:Kolaj için kağıt, yapıştırıcı, makas.

ödev: Grup arkadaşlarınızla birlikte bir sanatçının katalogunu üslup yönünden inceleyin.

5.DERS: Sanat eserlerini üsluba ilişkin okuma. Kendi üslup özellikleri yönünde tasarım hazırlama; üslup ve duygusal özelliklerini sanatsal tasarımda okuma.

İstenilen araç-gereçler: Kağıt, kalem,boya, kolaj kağıdı, makas,yapıştırıcı.

6.DERS: İzlenen klasik bale-modern dans örneklerini, tasarım öğeleri bağlamında okuma. Rüya imgelemesinin resimlenmesi. Koreografi oluşturma.

İstenilen araç-gereçler: Kalem, kağıt, 35x50 resim kağıdı, pastel boya.

7.DERS: Müzikal sinema filmlerinden izlenen sahnelerin okunması. İmgelemelerin, beden dilinde hareket ve ritm ilkeleri yönünde düzenlenmesi.

8.DERS: Seramik çamuru ile iki ve üç boyutlu tasarım hazırlama. Üslup, biçim-içerik bağlamında katalogların incelenmesi.

9.DERS: Genel değerlendirme, yazılı görüşler, çalışma sürecinde çekilen fotoğrafların ve öğrenci dosyalarının sergilenmesi, son anket.

EK-2: GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ TASLAĞI

Sevgili öğrenci;

Elinizdeki test, Temel Tasarım/Temel Sanat Eğitimi edinimlerinizin plastik sanatlar atölye çalışmalarına transferini sağlamak amacıyla geliştirilen bir öğretim modelinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu testte sizin, herhangi bir sanat alanından bir eserle karşılaştığınızda (resim, grafik, heykel, seramik, tekstil, mimari yapı, film, fotoğraf, sahne tasarımı, vb..) ya da atölye uygulamalarınız esnasında tasarım öğeleri (sanatsal düzenleme öğeleri) açısından sanatsal bir çalışmayı, tanımlayabilmenize dönük ifadeler yer almaktadır. Araştırmanın sağlıklı yapılandırılması için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Her bir ifadeyi lütfen dikkatle okuyup; ifadede belirtilen durumu yaşama sıklığınızı aşağıda belirtilen seçeneklerden yalnızca birini işaretleyerek belirtiniz. Hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Lütfen size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür ediyor sağlıklı ve başarılı bir öğretim yılı diliyorum.

Arş.Gör.Reyhan Yüksel

Seçenekler :

a.Hiçbir zaman

b.Nadiren

c.Arada sırada

d.Çoğunlukla

e.Her zaman

Soru No	Sorular	a	b	c	d	e
1	Anasanat dalımdan anlaşılması zor bir sanat eseriyle karşılaştığımda tasarım ilkelerinin nasıl düzenlendiğini tanımlayabilmek için üzerinde uğraşırım					
2	Anasanat dalım dışındaki sanatsal çalışmalarını incelerken tasarım öğelerinin her birinin nasıl kullanıldığını incelerim					
3	Seçilen bir konuda taslak hazırlamadan önce konuyu malzeme, boyut, mekan ve tasarım öğelerini göz önüne alarak sonuca ulaşmaya çalışırım					
4	Bir konuda oluşan imgelerimi malzemede görselleştirmeden önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım					
5	Bir eseri çözümlenebilmek için düşünebildiğim çeşitli fikirleri, ilişkilendirmeye çalışırım					
6	Atölye çalışmalarımın tasarım sürecinde bir kompozisyon sorunuyla karşılaşırsam çözüm için tasarım öğelerinin herbirini denemeye çalışırım					
7	Bir karma sergide gördüğüm eserle iletişim kuramadığımda başka bir esere geçmeden önce o eseri ayrıntılı olarak incelerim					

Soru No		a	b	c	d	e
8	Karşılaştığım eserlerde sanat kuramlarının tasarım öğeleri kapsamında nasıl düzenlendiğini incelerim					
9	Duygu ve düşüncelerimi görsel malzemede ifade etmek için birden fazla seçenek ve çözüm yolu üretebilirim					
10	Okuduğum bir şiir veya dinlediğim, bir müziğin duygu ve düşüncelerimdeki etkisini tasarımlayarak görsel anlatımla sunabilirim					
11	Verilen bir konuda oluşan imgelerimi herhangi bir görsel malzemede tasarlayabilirim					
12	Tasarım öğelerini her sanat dalındaki çalışma için tanımlayabilirim					
13	Bir sanat eserini incelerken gerekli iletişimi kuramadığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı sorgularım					
14	Biçim-içerik bağlamında duygu ve düşüncelerimi görsel malzemede tasarlayabilirim					
15	Tasarım hazırlamak üzere verilen somut örneklerden çıkarımlar yaparak, soyut ilişkileri düzenleyebilirim					
16	Tasarım yaparken dikkatim dağılırsa, tasarımı küçük bölümlere ayırırım					
17	Verilen tasarım konusu çok zor gelirse duygu ve düşüncelerimi anlamaya çalışır, yeniden planlayabilirim					
18	Verilen bir konu üzerine yoğun duygularla kendimi patlayacak gibi hissettiğimde duygu ve düşüncelerimi planlayarak konuyu tasarlayabilirim					
19	Bir tasarım üzerinde onu çözmek için çabaladığım halde sonuca ulaşamazsam bir türlü esas konuya giremediğim duygusu yaşarım					
20	Farklı sanat dalından bir eserin görsel okumasından zevk aldığımda duygu ve düşüncelerimi kendi sanat dalımdaki malzemeye ifade etmeyi düşünürüm					
21	Edinmiş olduğum sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerimi sözlü olarak tanımlayabilirim					
22	Atölye çalışmalarımnda Temel Sanat Eğitimi'ndeki birikim ve edinimlerimi, uygulamaya çalışırım					
23	Tasarım hazırlamak üzere verilen bir konuda kullandığım çözüm yolları başarısız ise neden başarısız olduğumu araştırırım					
24	Atölye çalışmalarımın herhangi bir aşamasında, bir tasarım sorunumu çözmeye çalışırken başıma daha önce gelmiş benzer sorunları düşünürüm					
25	Atölye çalışmalarımnda bir sorunla karşılaştığımda ilk yaptığım şey sorunun ne olduğunu öncelikle anlamaya, tanımlamaya çalışmaktır					
26	Tasarım hazırlamak üzere verilen kavramlar arasında yaratıcı ve anlamlı bir düzenleme yapabilirim					

EK-3: GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ

Seçenekler : a.Hiçbir zaman b.Nadiren c.Arada sırada
d.Çoğunlukla e.Her zaman

Taslak Ölçek sıranosı	Soru No	Sorular	a	b	c	d	e
1	1	Anasanat dalımdan anlaşılması zor bir sanat eseriyle karşılaştığımda tasarım ilkelerinin nasıl düzenlendiğini tanımlayabilmek için üzerinde uğraşırım					
6	2	Atölye çalışmalarımın tasarım sürecinde bir kompozisyon sorunuyla karşılaşırsam çözüm için tasarım öğelerinin her birini denemeye çalışırım					
7	3	Bir karma sergide gördüğüm eserle iletişim kuramadığımda başka bir esere geçmeden önce o eseri ayrıntılı olarak incelerim					
9	4	Bir sanat eserini incelerken gerekli iletişimi kuramadığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı sorgularım					
10	5	Biçim-içerik bağlamında duygu ve düşüncelerimi görsel malzemede tasarlayabilirim					
11	6	Tasarım hazırlamak üzere verilen somut örneklerden çıkarımlar yaparak, soyut ilişkileri düzenleyebilirim					
13	7	Verilen tasarım konusu çok zor gelirse duygu ve düşüncelerimi anlamaya çalışır, yeniden planlayabilirim					
14	8	Atölye çalışmalarımın bir sorunla karşılaştığımda ilk yaptığım şey sorunun ne olduğunu öncelikle anlamaya, tanımlamaya çalışmaktır					
15	9	Duygu ve düşüncelerimi görsel malzemede ifade etmek için birden fazla seçenek ve çözüm yolu üretebilirim					
17	10	Okuduğum bir şiir veya dinlediğim bir müziğin duygu ve düşüncelerimdeki etkisini tasarımıyla görsel anlatımla sunabilirim					
23	11	Verilen bir konuda oluşan imgelerimi herhangi bir görsel malzemede tasarlayabilirim					
24	12	Tasarım hazırlamak üzere verilen bir konuda kullandığım çözüm yolları başarısız ise neden başarısız olduğumu araştırırım					
25	13	Tasarım hazırlamak üzere verilen kavramlar arasında yaratıcı ve anlamlı bir düzenleme yapabilirim					
26	14	Atölye çalışmalarımın herhangi bir aşamasında, bir tasarım sorunumu çözmeye çalışırken başıma daha önce gelmiş benzer sorunları düşünürüm					

EK-4: TASARIM BECERİLERİ NOTLAMA ARACI

Gazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı
Grafik Atölyesi 2004-2005 eğitim-öğretim yılı 2.sınıf
Birinci Yarıyıl Çalışmaları

Uygulama;

1.aşama:

Çevremizde her gün karşılaştığımız nesnelere birinin seçilerek, nesneyi çizgisel, lekese, dokusal anlamda tanımak-kavramak amacı ile farklı açılardan etüt çalışmasının yapılması

2.aşama:

Etüt çalışması yapılan nesneyi, yalınlaştırarak tamamen farklı bir yeni düzen ve yeni bir biçimde iki boyutlu ifade edebilme.

Hedef;

- Doğal öğelerin, imgelem, akıl ve sezgi yoluyla yeni biçimlere dönüşmesinin önemini anlaşılması,
- Bu yeni biçimin; tümüyle kendine özgü nitelikler taşımasına karşın, ilk bakışta nesnenin *hemen tanınması* ve çizgisel, lekese, dokusal olarak *ilgi çekici olma* özellikleri ile, Grafik Tasarımdaki görsel etkinliğin önemini kavratılması.

Sıra No	Değerlendirme Ölçütleri	Not
1	Nesneyi inceleme ve nesneyi iki boyuta indirgeyebilme becerisi	40
2	Yeni biçimde nesnenin tanınması	20
3	Özgünlük	25
4	Teknik beceri titizlik	15

Şube:
Öğrencinin adı:

Hülya İz Bölükoğlu

Sıra No	Değerlendirme Ölçütleri	Not	Ön Ölçüm
1	Nesneyi inceleme ve nesneyi iki boyuta indirgeyebilme becerisi	40	
2	Yeni biçimde nesnenin tanınması	20	
3	Özgünlük	25	
4	Teknik beceri titizlik	15	

Semra Çevik

Sıra No	Değerlendirme Ölçütleri	Not	Ön Ölçüm
1	Nesneyi inceleme ve nesneyi iki boyuta indirgeyebilme becerisi	40	
2	Yeni biçimde nesnenin tanınması	20	
3	Özgünlük	25	
4	Teknik beceri titizlik	15	

Adnan Tepecik

Sıra No	Değerlendirme Ölçütleri	Not	Ön Ölçüm
1	Nesneyi inceleme ve nesneyi iki boyuta indirgeyebilme becerisi	40	
2	Yeni biçimde nesnenin tanınması	20	
3	Özgünlük	25	
4	Teknik beceri titizlik	15	

Şube:
Öğrencinin adı:

Hülya İz Bölükoğlu

Sıra No	Değerlendirme Ölçütleri	Not	Son Ölçüm
1	Nesneyi inceleme ve nesneyi iki boyuta indirgeyebilme becerisi	40	
2	Yeni biçimde nesnenin tanınması	20	
3	Özgünlük	25	
4	Teknik beceri titizlik	15	

Semra Çevik

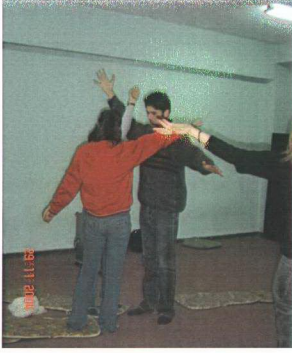
Sıra No	Değerlendirme Ölçütleri	Not	Son Ölçüm
1	Nesneyi inceleme ve nesneyi iki boyuta indirgeyebilme becerisi	40	
2	Yeni biçimde nesnenin tanınması	20	
3	Özgünlük	25	
4	Teknik beceri titizlik	15	

Adnan Tepecik

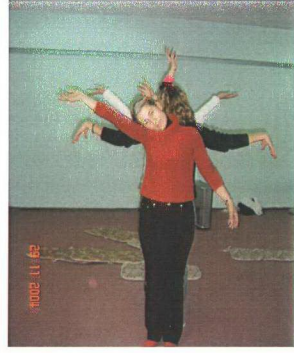
Sıra No	Değerlendirme Ölçütleri	Not	Son Ölçüm
1	Nesneyi inceleme ve nesneyi iki boyuta indirgeyebilme becerisi	40	
2	Yeni biçimde nesnenin tanınması	20	
3	Özgünlük	25	
4	Teknik beceri titizlik	15	

EK-5: ÖĞRENCİ DOSYALARINDAN SEÇİLEN ÖRNEKLER

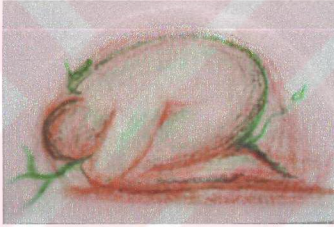
1. OTURUM ÇALIŞMALARI



Fidan imgeleminin canlandırılması



Ulu bir ağaç imgeleminin canlandırılması



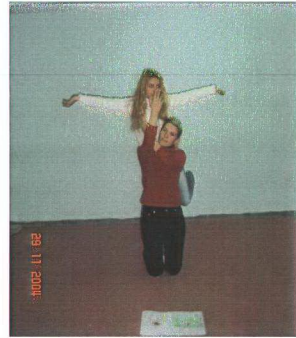
Tohum imgeleminin resmi



Filiz imgeleminin resmi



Farklı resimlerin eşleştirilmesi



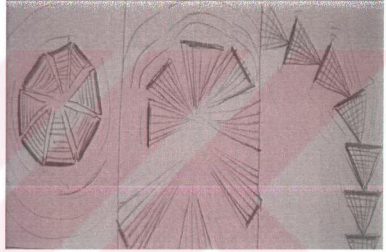
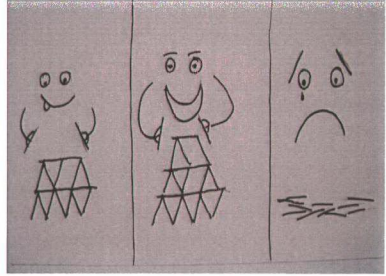
Eşleştirilen resimlerin canlandırılması

2.OTURUM ÇALIŞMALARI

Çizgilerin Dansı

Bir çizgi şehri varmış. Bu şehirde kareler, yuvarlaklar, kısa çizgiler, uzun çizgiler yaşamış.Hepsinin bir amacı varmış. Bu amaç bir işe yaramak, bir şeyler oluşturmakmış. Çizgiler bir araya gelmişler, ayrılmışlar. Bu defalarca tekrarlanmış; defalarca yuvarlaklar, defalarca üçgenler oluşturmuşlar; ama başka bir şeyler yapmak istiyorlarmış Tekrar bir araya geldiklerinde bir şeyi fark etmişler. Beraber çok güzel figürler oluşturabileceklerini anlamışlar. İki çizgi üst tarafta göz olarak, iki çizgi üçgen burun olarak diğer çizgilerde birleşerek ayakları oluşturmuşlar.Sonunda çizgilerin birleşmesinden bir kuş meydana gelmiş. Artık çizgilerin yapamayacağı hiçbir biçim yokmuş. Birlikte daha anlamlı işler yapacaklarını anlamışlar.

Yasemin



İzlenen çizgi filmden sonra yazılan bir öykü

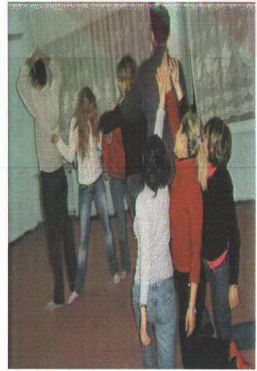
Yazılan öykü imgeleminin üç aşamalı çizimi



Grup 1,
donuk imge pozisyonu:
"Yasak Nüifer için mücadele"



Grup2,
donuk imge pozisyonu:
"Paris ve üç güzeller"



Grup 1 ve 2'nin
donuk imge pozisyonlarının
bütünleştirilerek canlandırılması

3. OTURUM ÇALIŞMALARI



Kullanılan nesne: Yüzük



Seçilen kavram: Aşk



Seçilen kavram: Yaşam



Seçilen kavram: Özlem

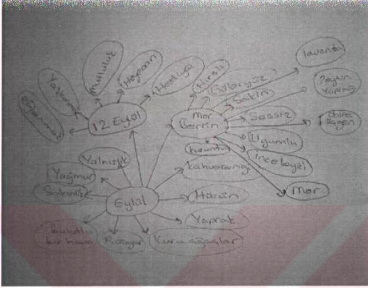


Kullanılan nesne: Gitar

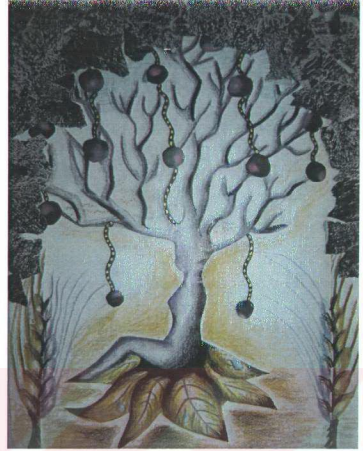


Kurgulanan hikayenin canlandırılması

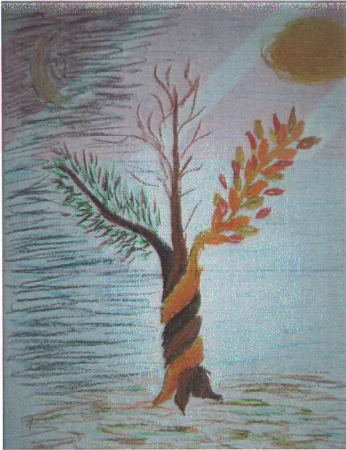
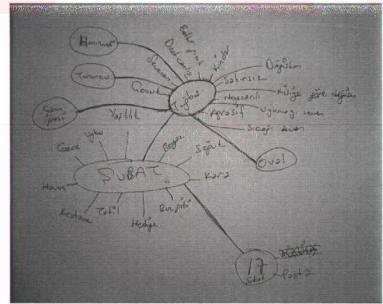
4.OTURUM ÇALIŞMALARI



Zihin Haritası:"Doğan Ayın Sözü"



Zihin haritasından üsluba yönelik kolaj tasarımı

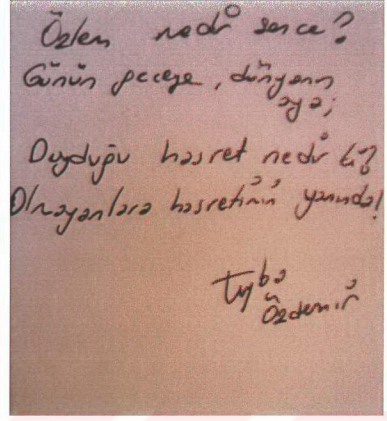
Zihin haritasından üsluba yönelik
resim tasarımı

Zihin Haritası:"Doğan Ayın Sözü"

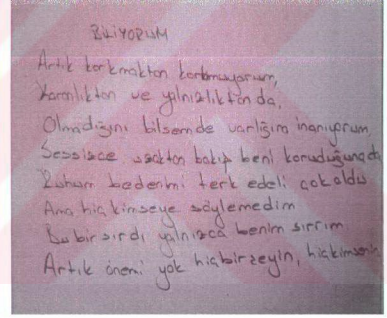
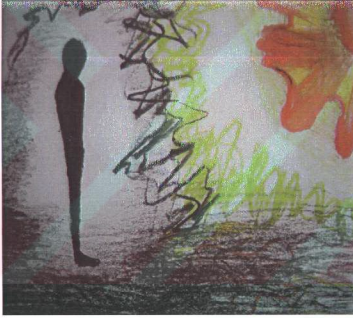
5.OTURUM ÇALIŞMALARI



Rüya çalışması:Çiçek imgelemnin resmi

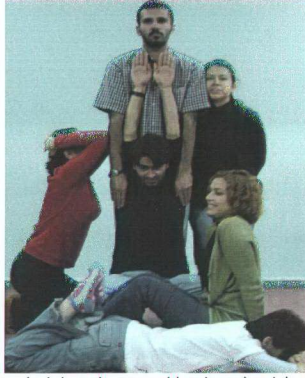


Resme ilişkin yazılan şiir

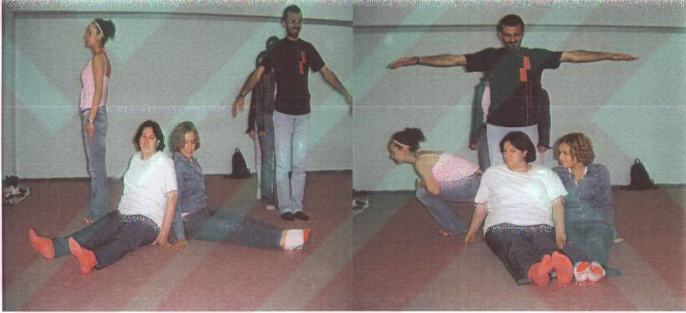


Şiirlerden kurgulanan koreografi sunumu

6. OTURUM ÇALIŞMALARI



Picasso'nun eserlerinin çalışan makine incelemesiyle canlandırılması



Grup 1: "Stil Life" in canlandırılması

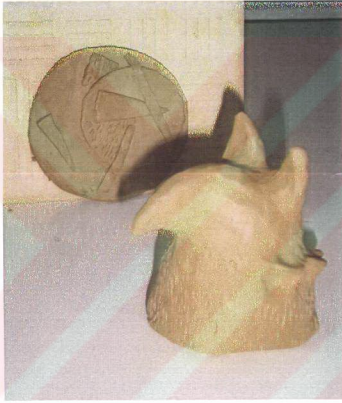


Grup 2: "Glass and Dice" in canlandırılması

7. OTURUM ÇALIŞMALARI



Picasso'nun "Guernica" eserinin canlandırılması



Birlik-bütünlük ilkesi yönünde birbirini tamamlayan iki ve üç boyutlu seramik çamuruyla hazırlanan tasarımlar

