

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ**

**RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN  
ANASANAT ATÖLYE TERCİHLERİ İLE  
TEMEL TASARIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM, ALGI VE  
BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Cemile Arzu AYTEKİN**

**İzmir  
2008**



**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ**

**RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN  
ANASANAT ATÖLYE TERCİHLERİ İLE  
TEMEL TASARIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM, ALGI VE  
BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Cemile Arzu AYTEKİN**

**Danışman  
Doç.Bedri KARAYAĞMURLAR**

**İzmir  
2008**

Doktora Tezi olarak sunduğum “ Resim-İř Eđitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Anasanat Atölye Tercihleri İle Temel Tasarım Dersi'ne Yönelik Tutum, Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki ” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlāk ve geleneklere aykırı dūřecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

-----/-----/2008

Cemile Arzu AYTEKİN

T.C YÜKSEKÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ  
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No **303722**  
Yazar Adı / Soyadı **cemile arzu aytekin**  
Uyruğu / T.C.Kimlik No **T.C. 15424590044**  
Telefon / Cep Telefonu / e-Posta **- 05557332881 arzu.aytekin@deu.edu.tr**  
Tezin Dili **Türkçe**  
Tezin Özgün Adı **Resim- İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Anasanat Atölye Tercihleri İle Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum, Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki**  
Tezin Tercümesi **The Relationship Between Main Art Workshop Preference And Attitudes, Perceptions And Expectations Towards Basic Design Lesson of The Students of Art Education Department**  
Konu Başlıkları  
Üniversite **Dokuz Eylül Üniversitesi**  
Enstitü / Hastane **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
Anabilim Dalı **Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**  
Bilim Dalı / Bölüm **Resim İş Öğretmenliği Bilim Dalı**  
Tez Türü **Doktora**  
Yılı **2008**  
Sayfa **- - - 336**  
Tez Danışmanları **Doç. Bedri Karayağmurlar**  
Dizin Terimleri  
Önerilen Dizin Terimleri **Temel Tasarım Eğitimi=Basic Design Education  
Anasanat Atölye Tercihi= Main Art Workshop Preference  
Sosyal Etkileşim= Social Interaction  
Tutum= Attitude  
Algı ve Beklentiler= Perception and Expectations**  
Kısıtlama / Kısıt Süresi **Yok**

Yukarıda başlığı yazılı olan tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda tamamen veya kısmen çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

17.02.2008

İmza:.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından .....

G¼zel Sanatlar Eğitimi ..... Anabilim Dalı

Resim-İş. Öğretmenliği ..... Bilim Dalında

DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Bedri KARAYAGMURLAR

Üye : Prof. Dr. Adil TÜRKÖGLÜ

Üye : Yrd. Doç. Turan Ekinler

Üye : Doç. Dr. H. MAKUP ÖZTUNA

Üye : aly a Doç. Arif Ziya TUNÇ

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / ..... / 200

Prof. Dr. Sedef GİDENER  
Enstitü Müdürü

## **Teşekkür**

Tezimin her aşamasında olumlu eleştirileri ve yönlendirmeleri ile bana çok yardımcı olan Prof. İbrahim Bozkuş'a, Doç. Bedri Karayağmurlar'a, Yrd. Doç. Dr. Behzat Savaş'a, eşim Öğretim Görevlisi/Yüksek Ressam Zafer Aytakin'e ve manevi desteklerini hiç eksik etmeyen, her zaman yanımda olan annem, babam ve anneanneme en içten teşekkürlerimi sunarım. Tezimi, tez yazımında sabırla katlanan sevgili oğlum, Utku'ya adıyorum.

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Tablolar Listesi.....	i
Şekiller Listesi.....	vii
Özet ve Anahtar Sözcükler .....	ix
Abstract and Key Words .....	xi

## BÖLÜM I

GİRİŞ .....	1
Problem Durumu.....	1
Anasanat Atölye Tercihi ve Karar Alma.....	1
Anasanat Atölye Tercihi ve Sınıf Etkileşimi .....	6
Temel Tasarım Dersinde Etkileşim.....	14
Formal Etkileşim.....	14
İnformal Etkileşim .....	16
Eğitimde Karar Almada Yol Göstericilik ( Rehberlik) .....	17
Öğrencilerin Anadal Seçiminde Belirleyici Faktörler.....	21
Anasanat Atölye Dersleri ve Seçimi .....	26
Temel Tasarım Eğitimi .....	29
Tasarım Tanımı .....	29
Tasarımın Özellikleri .....	33
Tasarım Türleri.....	34
Tasarım Süreci .....	38
Temel Tasarım Dersinin Tanımı .....	45
Temel Tasarım Dersinin Batı'da ve Türkiye'deki Gelişimi .....	49
Eğitimde Yeni Paradigmalar ve Temel Tasarım Dersinin Temel Öğeleri .....	59
Öğrenci Boyutu .....	62
Öğretim Elemanı Boyutu .....	69
Temel Tasarım Dersi Öğretim Yöntemleri-İşlenişi .....	73
Temel Tasarım Ders İçeriği ve Uygulamalar.....	86



Temel Tasarım Atölyesi ve Öğretim Materyalleri .....	135
Temel Tasarım Dersinin Amaçları .....	138
Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum, Algı ve Beklentiler ve	
Anasanat Atölye Tercihi .....	166
Tutum Tanımı .....	166
Tutum Öğeleri .....	167
Tutum, Ortam, Davranış İlişkisi.....	169
Tutumların Öğrenme Sürecindeki Önemi .....	171
Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumlar ile	
Anasanat Atölye Tercihi Arasındaki İlişki.....	172
Algı ve Beklenti Tanımı.....	174
Algı ve Beklentilerin Öğrenme Sürecindeki Önemi .....	176
Temel Tasarım Dersine İlişkin Algı ve Beklentiler ile	
Anasanat Atölye Tercihi Arasındaki İlişki.....	178
Araştırmanın Amacı .....	178
Araştırmanın Önemi.....	178
Problem Cümlesi .....	179
Alt Problemler.....	180
Sayıtlılar .....	182
Sınırlılıklar .....	182
Tanımlar .....	182
Kısaltmalar .....	184
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>185</b>
Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar .....	185

### **BÖLÜM III**

YÖNTEM.....	203
Araştırma Modeli .....	203
Evren ve Örneklem .....	203
Veri Toplama Araçları .....	204
Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği .....	204
Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Algı ve Beklentileri Düzeyi Ölçeği.....	206
Öğrenci Kişisel Bilgi Formu .....	207
Faktör Analizi.....	207
Ölçeklerin Uygulanması.....	222
Veri Çözümleme Teknikleri.....	222

### **BÖLÜM IV**

BULGULAR VE YORUMLAR.....	224
Tanımlayıcı Bulgular .....	224
Sosyo-demografik özellikler .....	224
Alt Problemlere İlişkin Bulgular .....	229
Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihlerinin Sosyo-demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	229
Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumlarının Sosyo-demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	259
Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri İle Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki .....	266
Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Algılarının Sosyo-demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	269
Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri İle Temel Tasarım Dersine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki .....	276
Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Algıları İle Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki .....	279

Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklentilerinin Sosyo-demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	281
Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri İle Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklentileri Arasındaki İlişki .....	288
Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklentileri İle Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki .....	291
Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklentileri İle Temel Tasarım Dersine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki.....	293

## **BÖLÜM V**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	295
Sonuçlar ve Tartışma.....	295
Öneriler .....	305
KAYNAKÇA .....	307
EKLER .....	322

## Tablolar Listesi

1. Tutum Ölçeği- Ölçme Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı
2. Algı Ölçeği - Ölçme Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı
3. Beklenti Ölçeği - Ölçme Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı
4. Sosyo- demografik özellik-kurum
5. Sosyo- demografik özellik-Yaş
- 6.Sosyo- demografik özellik-Cinsiyet
- 7.Sosyo- demografik özellik-Mezun Olunan Lise
- 8.Sosyo- demografik özellik-Ekonomik Durum
9. Sosyo- demografik özellik-Temel Tasarım Dersi Başarı Derecesi
10. Sosyo- demografik özellik-Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim/Anasanat Dalı
11. Sosyo- demografik özellik-  
Anasanat Atölye Tercihinde Belirleyici Faktörler
- 12.Resim Anasanat Atölye Tercihi
- 13.Grafik Anasanat Atölye Tercihi
- 14.Heykel Anasanat Atölye Tercihi
- 15.Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi
- 16.Diğer ( Fotograf, Tekstil vb. ) Anasanat Atölye Tercihi
- 17.Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim Anasanat Atölye Tercihleri
- 18.Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Grafik Anasanat Atölye Tercihleri
- 19.Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Heykel Anasanat Atölye Tercihleri
- 20.Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihleri
- 21.Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer( Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölye Tercihleri

- 22.Cinsiyetlerine Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi
- 23.Cinsiyetlerine Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi
- 24.Cinsiyetlerine Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi
- 25.Cinsiyetlerine Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi
- 26.Cinsiyetlerine Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi
- 27.Yaşlara Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi
- 28.Yaşlara Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi
- 29.Yaşlara Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi
- 30.Yaş Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi
- 31.Yaşlara Göre Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölye Tercihi
- 32.Mezun Olunan Liseye Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi
- 33.Mezun Olunan Liseye Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi
- 34.Mezun Olunan Liseye Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi
- 35.Mezun Olunan Liseye Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi
- 36.Mezun Olunan Liseye Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi
- 37.Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi
- 38.Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi
- 39.Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi
- 40.Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi
- 41.Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi
- 42.Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi
- 43.Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi
- 44.Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi

45. Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi
46. Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi
47. Temel Tasarım Ders Başarısına Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi
48. Temel Tasarım Ders Başarısına Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi
49. Temel Tasarım Ders Başarısına Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi
50. Temel Tasarım Ders Başarısına Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi
51. Temel Tasarım Ders Başarısına Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi
52. Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlere Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi
53. Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlere Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi
54. Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlere Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi
55. Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlere Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi
56. Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlere Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi
57. Öğrencilerin Kurumlarına Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  SS Değerleri
58. Cinsiyete Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
59. Yaşa Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
60. Mezun Olunan Liseye Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
61. Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
62. Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu

- Anabilim veya Anasanat Dalı'na Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 63.Temel Tasarım dersi başarı derecesine Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 64.Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 65.Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları –Resim Anasanat atölye tercihi
- 66.Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları –Grafik Anasanat atölye tercihi
- 67.Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları –Heykel Anasanat atölye tercihi
- 68.Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları –Özgünbaskı Anasanat atölye tercihi
- 69.Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları –Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat atölye tercihi
- 70.Öğrencilerin Kurumlarına Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 71.Cinsiyete Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 72.Yaş Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 73.Mezun Olunan Liseye Göre TTAÖ 'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 74.Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 75.Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
- 76.Temel Tasarım dersi başarı derecesine Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri

77. Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
78. Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –Resim Anasanat atölye tercihi
79. Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –Grafik Anasanat atölye tercihi
80. Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –Heykel Anasanat atölye tercihi
81. Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –Özgünbaskı Anasanat atölye tercihi
82. Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –Diğer Anasanat atölye tercihi
83. Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları
84. Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklere göre Algı düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları
85. Öğrencilerin Kurumlarına Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
86. Cinsiyete Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
87. Yaşa Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
88. Mezun Olunan Liseye Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
89. Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
90. Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
91. Temel Tasarım dersi başarı derecesine Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri



92. Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere Göre TTBO'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$  , SS Değerleri
93. Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyi Resim Anasanat atölye tercihi
94. Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyleri-Grafik Anasanat atölye tercihi
95. Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyleri -Heykel Anasanat atölye tercihi
96. Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyleri-Özgünbaskı Anasanat atölye tercihi
97. Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyleri-Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölye tercihi
98. Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları
99. Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklere göre Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları arasındaki ilişki
100. Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine yönelik Algı düzeyleri ortalamaları
101. Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklere göre öğrenci Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Algı düzeyleri ortalamaları arasındaki ilişki

## Şekiller Listesi

1. Sistem Modeli
2. Eğitim Sistemi
3. Seçmeli Anasanat Atölye dersi ve Seçmeli III dersi seçim formu örneği
4. 19.yy sonları ve 20. yy başlarında Sanat ve Sanat Eğitimi Hareketleri
5. Bauhaus Tasarım Okulu Eğitim Programı
6. Chicago Okulu Eğitim Programı
7. Öğretim Sisteminin Başlıca Öğeleri
8. Misyona ve Amaçları Yönünden Öğretim ve Öğrenim Paradigmaları
9. Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri
10. Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Üç Düzeyi
11. Gregorc ve Butler'ın Öğretimin Öğrenme Stillerine Uydurulmasıyla İlgili Önerileri
12. Adobe Photoshop Programında İki Boyutlu Form Çalışması
13. Çizgisel Biçimler
14. Planer Biçimler
15. Kademeli Biçim Çemberleri
16. Renkte Merkezden Kaçan ve Merkeze Koşan Hareket
17. Açık- Koyuda Merkezden Kaçan ve Merkeze Koşan Hareket
18. Kandinsky'nin " Temel Biçimler ve Temel Renkler İlişkisi"ni Ortaya Çıkarma Amacıyla Bauhaus Öğrencileri Üzerinde Uyguladığı Bir Anket Örneği
19. Anderson'un Dersinde Öğrencilerine Yaptırdığı Uygulamalardan Bazıları
20. Mobius Şeridi Uygulamaları
21. Modüler Sistem - Transformasyon (biçim değiştirme) Uygulamaları
22. Doğal ve Yapay Nesnelere Etüd Çalışması
23. Doğayı Gözleme ve Soyutlama
24. Temel Tasarım Dersi kağıt malzeme ile form araştırmaları sergisi ve toplu Değerlendirme

25. Eklemeli ve Çıkarmalı renk teorisine göre renk karışım metodu
26. Newton renk şeriti
27. Munsell renk çemberi
28. Itten'ın Renk Kontrastları Uygulamaları
29. Bilgisayar İşletim Sistemlerinin Görüntüleme İlkelerine Baz Oluşturan Rengin Boyutlarının Karşılıklı İlişkiler Düzenini Topluca Gösteren Renk Spektrumu
30. Itten'in Derslerinde Geçmiş Dönemlerdeki Büyük Sanatçıların Benzer Problemlere Nasıl Çözüm Getirdiklerinin Analizi
31. Tangram Kareleri
32. Beykent Üniversitesi Mimarlık Fakültesi 1997-1998 güz yarıyılı deneysel çalışmalar- üç boyutlu düzenlemenin iki boyutta yeniden realize edilmesi
33. İzopslerle ( yükselti eğrileri) iki boyutta üç boyut yanılması yaratma- çalışma örneği
34. Gözle Gruplama
35. İki Boyutlu İlişki Çeşitleri
36. Üç Boyutlu İlişki Çeşitleri
37. Algı-Bellek Organizasyonu

# RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN ANASANAT ATÖLYE TERCİHLERİ İLE TEMEL TASARIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM, ALGI VE BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

## ÖZET

Bu çalışmada esas olarak amaç; Resim-İş Eğitimi A.B.D ‘da, öğrencilerin Anasanat Atölye dersi tercihleri ile onların Temel Tasarım Dersine Yönelik geliştirmiş oldukları tutumları ve bu dersteki iletişim-etkileşime, dersin amaçlarına, içeriğine, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine, sosyal kültürel etkinliklere, sınıf ortamına, öğretim yöntemlerine, Temel Tasarım Atölyesi ve öğretim materyallerine ilişkin görüşleri (algı) ve beklentileri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Araştırma, 6 üniversitede ( Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi) öğrenim gören toplam 475 adet Temel Tasarım dersi 1. sınıf öğrencisini kapsamaktadır.

Araştırmada, eğitim alanında kullanılmak üzere standart koşullarda yapılan, psikolojik test - Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği ve Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Algı ve Beklenti Düzeyi Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerle ilgili bilgiler Öğrenci Kişisel Bilgi Formu adıyla geliştirilen bir anket ile elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğunun *Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih* olarak seçtikleri ve öğrenim gördükleri kurumlara göre Anasanat Atölye Tercih sıralamaları ( 1., 2., 3., 4. tercih) arasında farklılıklar olduğu, Anasanat Atölye Tercihlerinde belirleyici faktörlerden ‘*ilgi*’ ye göre seçim yaptıkları ve de öğrencilerin çoğunluğunun, Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim/Anasanat Dalı’nın ‘*Resim Anasanat Dalı*’ olduğu bulgulanmıştır.

Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır(  $p < 0.05$ ). Ancak, Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları ve Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti

düzeyleri ortalamaları ile Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

Araştırmada, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi ortalamaları arasında öğrenim gördükleri *kuruma* ve Temel Tasarım dersini yürüten *öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na* göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır (  $p<0.05$ ). Öğrenci Algı Düzey ve Beklenti Düzey Puanları arttıkça, Tutum puanları da artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Temel Tasarım Eğitimi, Anasanat Atölye Tercihi, Sosyal Etkileşim, Tutum, Algı ve Beklentiler .

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN MAIN ART WORKSHOP PREFERENCE AND ATTITUDES, PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS TOWARDS BASIC DESIGN LESSON OF THE STUDENTS OF ART EDUCATION DEPARTMENT**

### **ABSTRACT**

The main objective in this study is to carry out research on the relation between their preferences about the Main Art Workshop course and their attitudes they have developed towards the Basic Design Course and the opinions (perception) and expectations concerning communication-interaction in this course, the objectives and content of the course, psychological consultancy and guidance services, social and cultural activities, the classroom atmosphere, instruction methods, Basic Design Workshop and instruction materials of the students of The Art Education Department.

The research covers a total of 475 freshmen in the Basic Design course instructed at 6 universities (Dokuz Eylül University, Marmara University, Gazi University, Çukurova University, Atatürk University and 19 Mayıs University).

In the research, data have been collected by a psychological test carried out under standard conditions – Students' Attitude Scale on Basic Design Course and Students' Perception and Expectation Level Scale Concerning Basic Design Course so as to be used in the field of education. Moreover, information concerning independent variables has been obtained through a questionnaire developed under the name 'Student's Personal Information Form'.

According to the findings obtained during the research, it is discovered that the majority of the students choose the *Main Art Workshop of Painting* as the *1st preference* and there exist differences among their arrangements (1st, 2nd, 3rd, 4th preferences) of the Main Art Workshop Preferences according to the *institutions* they

are being instructed in; also, they select their choice with respect to '*interest*', which is one of the determining factors in the preferences of the Main Art Workshop and the Department/Main Art Discipline from which the Instructors of the majority of the students carrying out the Basic Design Course were graduated is the '*Main Art Discipline of Painting*'.

A significant relation has been detected between the averages of the grades of attitude towards the Basic Design course and the preference of the Main Art workshop ( $p < 0.05$ ). However, no significant relations exist between the averages of the Perception levels concerning the Basic Design course and the averages of the Expectation levels concerning the Basic Design course and the preference of the Main art workshop ( $p > 0.05$ ).

In the research, it has been discovered that there is a significant difference among the averages of Perception levels of students concerning the Basic Design course according to the Institution where they are instructed and the Department or Main Art Discipline from which the instructor carrying out the Basic Design course was graduated ( $p < 0.05$ ). As the Grades of Perception Levels and Expectation Levels of students increase, so do their Attitude grades.

**Keywords:** Basic Design Education, Preference of Main Art Workshop, Social Interaction, Attitude, Perception and Expectations.

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde, araştırmanın dayanağını oluşturan kaynaklar incelenmekte; araştırmanın genel yapısına ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar verilmektedir.

#### **Problem Durumu**

##### **Anasanat Atölye Tercihi ve Karar Alma**

Tercihin ne olduğu hakkında yapılan çeşitli açıklamalara rağmen tercih kavramı, sık sık önemsizleştirilen zihinsel tatmin, istekler, seçimler ve değerleri işaret etmektedir. Tercih kelimesinin sözlük anlamı ‘yeğlemek’ olarak geçmektedir. Yeğlemek, ( -i, -e ) bir şeyi, ötekilerden daha üstün, daha iyi, daha uygun görüp ona yönelmek olarak tanımlanmaktadır. (Püsküllüoğlu, 2004: 1073)

Temel olarak tercihle ilgili iki zıt görüş bulunmaktadır. İlk görüş, tercihi estetik yargının bir göstergesi olarak görmekte ve uyarıcı özellikler üzerinde odaklanmakta iken ikinci görüş, karar vermeye ve tercihe önem vermektedir. Çünkü tercih yargısı alternatifler arasından seçme sürecini kapsayan kompleks hesaplar gerektirmektedir. Bununla beraber bir anlamda her ikisi de geçerli görünmektedir; çünkü tercihler daha çok etkilenme ve idrak arasındaki kompleks etkileşimin sonucudur ( Kaplan, 1982, 57; Koyuncugil, 2001:s. 10'daki alıntı ).

Tercihler, rasyonel hesaplamaların ürünü değildir. Çünkü onlar çoğu kez oldukça hızlı meydana gelir ve zihinsel düşünceyi takip etmezler. Fakat tercihler zihinden bağımsız da değildirler; çünkü sınıflandırma, varsayım ve sonuç çıkarma bu süreç boyunca gerçekleşmektedir. Farkındalık ve bilinçlilik bu süreç için gerekli bir şart değildir, bu nedenle bu tartışmalı bir konu haline gelmektedir.



Tercih oluşturma sürecini açıklayan birkaç teoriye rağmen temelde iki yaklaşım vardır. Birinci yaklaşımda tercih oluşturma, heterojen olaylara dayalıdır ve ikinci de ise yönetilen sürecin dışında kaynak olarak otonom (özerk) olaylara dayalıdır. Özerklik “kişisel yönetim” dir (self-government) ve heterojen ise “ dışarıdan yönetim” ( government from outside) dir. Diğer bir deyişle, bu teorilerin esas tartışma noktası, kaynakların etkisi, tercih oluşturmaya toplumun mu yoksa kişinin mi yönetip yönetmediğidir(Angyal in Heider, 1958, 165; Koyuncugil, 2001: s.10’daki alıntı).

‘Tercih’ bir Anadal’ı olumlu değerlendirmek, ‘Seçme’ ise, bir aksiyon için serbest karar verme süresi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre 1. sınıf öğrencisinin Anadal tercihi bir aksiyon haline gelirse ‘Seçim’ olmaktadır ( Uysal, 1970; Ateş, 2002: s.12’deki alıntı). Anadal seçimi; seçme hakkına sahip olan öğrencilerin, kendilerine en uygun olan Anasanat Atölye derslerinden hangisini tercih ettiğini belirtme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Anasanat Atölye Dersi Seçimi sonunda ortaya çıkan Anasanat atölye tercihi ise; öğrencinin bir yıl boyunca almış olduğu sanat eğitimi ve bölümce yapılan Anasanat Atölye Dersi Seçimi sonunda vardığı Anasanat Atölyesi Kararı olarak tanımlanabilir.

Karar, kelime anlamı ile sözlükte, 1- bir iş ya da sorun konusunda düşünülerek verilen kesin yargı, 2- *ruh*. belirli bir davranış ya da tutumu benimsemiş olarak yer almaktadır ( Püsküllüoğlu, 2004: 538). Bir düşünce edimi ve farkındalık durumu olarak ele alındığında; bilerek, isteyerek beklentiler doğrultusunda gerçekleştirilen kısaca bilinçle yapılan bir karar verme eyleminde kişi, düşünme, kavrama, karşılaştırma, değerlendirme gibi yollara başvurmak zorundadır. Karar verme, üzerinde durulan, düşünülen, olumlu ya da olumsuz bir sonuca bağlanması gereken durumdur. Kısaca sorun olarak ele alındığında kişi, amacına ulaşabilmede kendisi için en etkili ve yararlı gördüğünü seçenekler arasından seçme, kısaca sorun çözme eyleminde bulunmaktadır. Karar aşamasında öğrenciler kendilerine açık olan Anasanat Atölye dersini çeşitli yönleri ile değerlendirip; kendi ihtiyaçları ve beklentileri bakımından istenilen yönleri çok, istenilmeyen yönleri az olana doğru yönelmektedirler. Öğrencinin belirlenmiş ya da kararlaştırılmış bir yönelimde bulunabilmesi için karşılaştığı sorunlu ve karışık durumda kendi tutumunu ve yönünü belirlemiş olması gerekmektedir. Kısaca öğrencinin bir yıllık eğitim-öğretim süreci sonunda öz benliğini- kendisini kendisi yapan özellikleri tanıyarak,

kendisine en uygun Anasanat Atölye kararını vermesi beklenmektedir. Öğrenci bunu diğer insanlarla etkileşimde bulunurken az çok doğrudan algıları ve etkinlikleriyle deneyimlemektedir. Öğrenci bazen Anadal'a yerleşme aşamasına kadar kendine ya da geleceğine ilişkin açık ve temel bir plan yapamayabilir ve idealleri ve düşünceleri başlangıçta geçici de olabilir. Ancak kendi başarısını ve bölümün işleyişini etkileyecek bir karara varmak zorunluluğundadır.

Kararda bulunmak durumunda olan öğrencilerin karar verme ve karar vermeme tarzları bulunmaktadır. Öğrenciler (danışanlar), alan seçiminde, aşağıda verilen, farklı karar verme ve verememe tarzlarını kullanabilirler ( Sharf, 1994; Ateş, 2002:s. 21-22'deki alıntı).

Karar vermeme ya da verememe tarzları:

1-Geciktirme (Delaying): Erteleme veya sürüncemede bırakma. Karar vermek için son dakikaya kadar bekleme, kararsız olma.

2-Kaderci (Fatalistic): Karar verememe durumu. Problem hakkında pasif olma.

3- Çözümü kadere ( veya öğretim elemanına, ya da başkalarına) bırakma.

4-İtaatkar (Compliant): Otorite tarafından kendini zorlanmış hissetme. Diğerlerinin planlarına uyma.

5-Felçli ( Paralytic): Karar vermede yetersiz hissetme. Daha önce alan değiştirip, tekrar seçim yapmada isteksiz olma.

Karar verme tarzları:

1-Sezgisel (Intuitive): Karar vermede düşünceleri yerine duygulara dayalı, sezgisel karar alma. Yetenekler ve ilgiler buna eklenebilir.

2-Tepkisel ( Impulsive): Tepkisel karar alma, plansızlık. Ciddi olarak alternatifler üzerinde düşünmeden, ilk seçeneği seçme.

3-Sancılı (Agonizing): Karar vermede birçok alan bilgisine sahip olduğu halde onlar arasından seçim yapmada zorluk yaşama.

4-Planlı ( Planful): Karar verirken plan yapma. Duygulara, yeteneklere ve değerlere önem verme .

Anadal hazırlığı sürecinde öğrenciler, kendi amaçları ve gerçekler arasında en üst düzeyde uyumu bulmak için Anadallara yerleşme aşamasından önce karar

verme sürecini en iyi şekilde değerlendirmelidir. Bu süreçte, seçim yapma- karar alma aşamaları: 1- Bilgilenme 2- Sorun 3-Tercih ve alternatifler 4- Değerlendirme ve karar alma aşamalarından oluşmaktadır. Anadal tercihinin gelişim sürecinin aşamaları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1- Uyanış ve farkında olma (awareness), erkenden kendisi ve diğerleri arasında ilgiler, yetenekler, amaçlar yönünden farklılıkların ve benzerliklerin farkına varma.
- 2- Anadalları keşfetme ve araştırma: Anadallar'ın ortak olan yönleri ve farklılıkları üzerinde daha fazla bilgi edinme, inceleme ve araştırma.
- 3- Karar verme: artık kendisi ve Anadallar hakkında algı ve değerlere sahip olma ve bilgilerini değerlendirerek, eşleştirmeye, birbirine uydurmaya geleceğe ilişkin idealler oluşturmaya başlama.
- 4- Anadallara hazırlık: Bu aşamada okulda almış olduğu başlangıç derslerinde yaptığı ya da katıldığı etkinliklerle Anadallara hazırlanmaya başlama.
- 5- Anadallara yerleşme: Bölüm tarafından yapılan Anadal seçimleri sonunda Anasanat Atölyesi kararı ile seçtiği alanla ilgili daha önce kazandığı bilgi ve becerileri uygulamaya başlama ve bunları daha da geliştirme imkanı.

Ginzberg(1951) ve arkadaşlarının mesleki gelişim kuramlarına göre, bir öğrenci 17 yaşında 'ilgi', 'kapasite'(yetenek), 'değer', çalışma koşulları, kazanç gibi gerçeklere odaklaşabilmekte ve kendi ilgi, kapasite ve değerlerinin farkına varmaya başlamaktadır. Üniversitenin ilk yılında öğrenci, 'keşfetme' aşamasındadır. Sececeği alan ile ilgili bilgi alır, araştırır 'billurlaşma' aşamasında bireysel ve dışsal faktörlerin değerlendirmesini yapabilir. 'Belirleme' aşamasında ise artık kararı kesinleşir ve planlama yapabilir düzeydedir (Ateş, 2002: 17).

Günümüz bilgi toplumundaki eğitimde de, bir öğrencinin, karar alma aşamasında, kendi tutumunu ve yönünü belirleyebilmesi için bir yandan bağımsız düşünebilmesi, öte yandan çeşitli kişilerle işbirliği içinde çalışma yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Böyle bir öğrencinin benlik yapısı tek düzeyli değil, içinde bulunan durumlara göre Kendini Ayarlaması (KA)Yüksek ve de çok düzeylidir. Benlik yapısının yanı sıra zihin yapısı bakımından da sadece zeki değil, yaratıcıdır

da. Sosyal İlişkilerde Benlik - Kendini Ayarlamının Psikolojisi başlıklı bir araştırmada ( Bacanlı, 1997), KA'nın bazı meslek alanları için öğrenim görmekte olan bireylerde farklılık gösterip, göstermediği, bireyin ailesinin, sosyoekonomik düzeyi, cinsiyeti, ilk on beş yılını geçirmiş olduğu yerleşim yerine göre incelenmiştir. KA kuramına göre araştırmada, çeşitli durumlarda farklı davranabilen bireyler KA'sı yüksek, genellikle içlerinden geldiği gibi (yani durumsal faktörlerden fazla etkilenmeden) davranan kişiler ise, KA'sı düşük bireyler olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, Yükseköğretim programlarındaki öğrenciler arasında ve kızlarla erkekler arasında, KA bakımından bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bireyin ailesinin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe KA yüksek olma ihtimalinin arttığı bulgulanmıştır. Yine aynı şekilde, KA ile ilk on beş yılını geçirmiş olduğu yerleşim birimi arasında düşük ama pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bilgi toplumu olmaya çalışan bir toplumda bireyleri bu doğrultuda yetiştirmek gerekmektedir.

Seçim Yapma- Karar Alma ile bağlantılı olarak *öz- benlik* kavramı ya da benlik bilincini açıklamak gerekmektedir. Benlik kuramına göre Super (1958), alan seçimi; belli bir gelişim süreci içerisinde birey ile dış dünya arasındaki etkileşim sonucu oluşan benlik tasarımının o alana yansması ve ifadesi olmaktadır ( Ateş, 2002: 17). Benlik kavramı ve benlik bilinci psikoloji bilimi içinde William James'in *The Principles of Psychology* adlı eseriyle başlar.

“ Benlik kavramı ya da benlik bilinci kendimizle ilgili bütün düşünceler, algılamalar, duygular ve değerlendirmelerin tümünün etkileşiminden doğan genel bir algıdır.” ( Cüceloğlu, 1991; Bilge, 2002: 238'deki alıntı)

“James, benliğin en geniş anlamıyla, kişinin kendinin olduğunu söyleyebileceği her şeyin toplamı olduğunu belirtmektedir. Cooley ise, kişinin birinci tekil şahıs zamiriyle yani ben, bana, benimki ve kendim kelimeleriyle ifade ettiği şeyleri benlik olarak kabul etmiştir. ” ( Bacanlı, 1997: 10)

“Benlik bilgisi, kişinin tercihleri ve değerleri, hedefleri ve güdüleyicileri, davranışını düzenleme ve kontrol etme kural ve stratejilerinin bilgisi olarak, dinamik benliği oluşturmaktadır.” (Marcus: 1983; Bacanlı, 1997: 11'deki alıntı)

“Özel ben- bilinçliliği kişinin davranışının duygu, düşünce ve inançları yani içsel kuralları tarafından yönlendirilmeyi ve dolayısıyla, tutumlarla davranışların oldukça tutarlı olmasını ifade eder.” ( Bacanlı, 1997: 13)

Benlik;

- a- Ben neyim?
- b- Ben ne yapabilirim?
- c- Benim için neler değerlidir?
- d- Hayatta ne istiyorum?

sorularının yanıtlarını içermektedir. İlk iki madde gerçek benliğe, son iki madde, erişilmek istenen moral düzeyi, gerçekleştirilmek istenen istek, özlem ve emelleri gösteren ideal benliğe aittir.

( Baymur, 1985; Bilge, 2002: 238-239'deki alıntı)

Benlik konusuna katkıda bulunan bir düşünce akımı olan sembolik etkileşimcilerden George Mead 'de benlik kavramı üzerinde durmuştur. Ona göre, “ benlik (veya kendi tabiriyle ben kavramı” self concept”), kişinin başkalarının kendisine nasıl tepkide bulunduğuyla ilgilenmesinin bir sonucu olarak sosyal etkileşim içinde ortaya çıkar.” ( Bacanlı, 1997: 8)

### **Anasanat Atölye Tercih ve Sınıf Etkileşimi**

White, McClelland ve Maslow gibi psikologlar, pek çok insanın öz yeteneklerini geliştirme, birey olarak büyüme ve gelişme fırsatları tarafından güdülendiklerini vurgulamaktadırlar. Bu özgerçekleştirimci yaklaşıma göre artık insan, ekonomik insan kavramının dışındadır ( Aydın, 2005: 20). Cooley de, toplumsal ilişkilerin, öz- benlik kavramının doğasının belirlenmesinde diğer etkenlerin her birinden daha önemli olduğunu ileri sürmektedir ( Cooley, 1922; Aydın, 2005: s. 21'deki alıntı) . Anasanat Atölyesi kararını almada da esas sorun, hem ussal hem de duygusal bir varlık olan öğrencinin doğal yönelimlerini destekleyecek, ortaya çıkaracak uygun koşulların ve etkileşimin sağlanabilmesi sorunudur.

Sanat eğitiminde, Anasanat Atölye dersi seçimi ile ilgili olarak ortaya çıkan pek çok sorun bulunmaktadır. Ünver'in de belirttiği gibi,

Anasanat ve Seçmeli Sanat Atölye dersleri III. Yarıyıl başlar. Anabilim dallarının öğretim elemanı, fiziki kapasiteleri, dikkate alınarak ders seçimleri yapılır. Üniversitelerimizin çoğunun ilgili bölümlerinde yetersiz altyapı, donanım ve öğretim elemanı eksikliğine bağlı olarak, öğrenciler Anasanat Atölye ve Seçmeli Sanat Atölye tercihleri yapamazlar. Öğrencinin başarılı olabileceği atölyeye devam edememesi üst düzeyde sanatsal davranışlar sergilemesini engellemektedir. ( Ünver, 2002: 84)

Tüm bu olumsuz koşullara rağmen aktif bir etkileşim ortamı ve demokratik bir eğitim –öğretim sistemi modeli anlayışı (Şekil 1) ile eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir şekilde kullanılması ve amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi sağlanabilir. Öğretim elemanı, öğrenme çevresini; fiziksel, sosyal ve eğitimsel çevreyi ihtiyaçlara göre öğrencileriyle etkili bir iletişime girerek; iyi plânlayabilmeli ve yönetebilmelidir. Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf; eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı, dinamik süreçlerin etkileştiği bir alandır.

GİRDİ.....	SÜREÇ .....	ÇIKTI
Öğrenci, Öğretmen, Eğitim Programı, Malzeme, İçerik vb. Öğeler	Öğelerin birbiriyle etkileşimi	Girdilerde özellikle öğrencide meydana gelen değişimler

**Şekil 1**  
**Sistem Modeli ( Açıköz, 1996: 14)**

Öğrenciye kendi amaçlarını belirleme, seçme ve karar verme hakkı tanındığında, öğrenci artık bir ‘amaç’ olarak görülmekte ve kabul edilmektedir. Eğitimde öğrenciye, onun doğasından kaynaklanan bireysel özelliklerini dikkate alarak, gerçekçi fırsatlar tanındığında sonuç da beklenen doğrultuda olacaktır. Eğitimde sistem yaklaşımı denildiğinde planlı bir etkinlik süreci olmanın yanında, bir de bütün oluşturan öğelerin artık ayrı ayrı ele alınmadıkları gerçeği akla gelmektedir. Burada geçen sistem yaklaşımli eğitimdeki sosyal etkileşimdeki

ilişkilerin niteliği, öğelerin birbiri ile olan ilişkileri ve etkileşme biçimi önem kazanmaktadır. Buna göre, üzerinde durulması gereken, eğitim felsefesinin ve örgütsel davranışın da özünde yer alan başlıca sorular şöyle sıralanabilir:

- Öğrenci gönüllü olarak, diğer insanlarla işbirliği yapma yeteneğine sahip midir, yoksa işbirliğine zorlanmalı mıdır?
- Öğrenci seçme şansına sahip midir, yoksa seçme yeteneğinden yoksun mudur?

Genel olarak bakıldığında insan, bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmede diğer insanlarla işbirliği yapmak zorundadır. Elbette öğrenci de, toplumsal bir sistem olan eğitim sisteminde diğer insanlarla işbirliği yapmak zorundadır. Ancak bu işbirliği ve etkileşim, doğal bir biçimde gelişmeli, hiçbir zorlama söz konusu olmamalıdır. Aydın'ın da belirttiği gibi, “ insanların iç nedenlerle başkalarından enformasyon ( danışma, bilgi ) elde etme eğiliminde oldukları bilinmektedir.”( 2005: 21) Bununla birlikte yine toplumsal bir sistem olan eğitim sistemindeki sosyal etkileşimde öğrencinin, seçme yeteneğinden yoksun bir robot gibi, sadece bir araç olarak görülmemesi de gerekmektedir.

Öğrenci öncelikle kendi öznel dünyasında ve de diğer kişiler arasında bulunan sosyal bir varlıktır ve de hep etkileşim içindedir. Bireyler, gereksinimleri, örneğin eğitim ihtiyacı için toplanmak ve karşı karşıya gelmek zorundadırlar. Birden fazla bireyin etkileşimi, güç birliği, işbirliği olmaksızın toplumsal yaşamın da olamayacağı bilinen bir gerçektir. Toplumsal yaşam denildiğinde aile, toplumsal sınıf, etnik gruplar ve rastlantısal insan grupları ve formal örgütler anlaşılmaktadır. Sınıf içi etkileşim denildiğinde akla ilk gelen öğrenci – öğretmen, öğrenci – öğrenci arasındaki ilişki, karşılıklı bağ'dır. “Sınıf ortamında çok yönlü bir iletişim sözkonusudur. Bazen bir öğrenciye gönderilen mesaj bir başka öğrenci üzerinde daha etkili olabilir. Ayrıca öğrenci- öğrenci iletişimi de çok yoğundur ve bu aynı anda birçok duygu ve düşünce harekete geçtiği için dersin akışını etkiler.” ( Açıköz, 1996: 134)

Araştırmada incelenen, karşılıklı etkiler – ilişkiler bütünü, topluluk türü, formal örgüt kapsamına giren hizmet örgütü, Üniversiteler ve üniversitelerdeki Temel Tasarım dersi sınıf ortamındaki öğeler arası etkileşim sonunda bu derse ilişkin görüşler ve beklentilerin, tutumların gerçekleşme düzeyleridir. Araştırmada kısaca, Temel Tasarım dersindeki etkileşimlerin, birey içinde yansıyan yönlerini inceleyemeye ağırlık verilmiştir. Birey –içi olgulardan bu derse yönelik tutumlar, duygular, kişi algılamaları ve beklentiler, üzerinde durulan konulardır. Temel tasarım dersi sonunda yapılan tercihlerin önemi, Temel Tasarım eğitiminin rolünü eleştirel hale getirmektedir. Çünkü öğrenciler bu zaman dilimi boyunca kendi tercihler dizisini biçimlendirmeye başlamaktadırlar. Bu nedenle Temel Tasarım öğrencilerinin tasarımın görsel yönü ile ilgili tercihlerinin oluşmasında rol oynayan faktörler önemlidir. Bu faktörlerden biri, öğretim elemanı ve diğeri öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimdir ( Koyuncugil, 2001: 69).

Temel Tasarım dersindeki sınıf içi etkileşimde sosyal bir etkileşim türünde, karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Bu yüzden öncelikle etkileşim ve sosyal etkileşim kavramlarını açıklamak gerekmektedir. Etkileşim kısaca, neden ile sonuç ilişkisidir. Etkileşim yani etkilenme: 1- Davranış düzeyindeki bağlantılar, 2- Biliş düzeyinde bağlantılar- kişisel algılama, düşünme süreçleri, tutum, beklentilerdeki bağlantılar, 3- Duygu düzeyindeki bağlantılardır. Etkileşim kavramının tanımı ilk kez, J.L. Moreno tarafından yapılmıştır. Moreno'ya göre etkileşim, iki kişinin birbirini tanıyıp anlaması ve yüzyüze, göz göze gelerek karşılaşmasıdır. Kişilerarası ilişkide iki veya ikiden fazla kişi yüzyüze gelerek birbirini yaşar ve tecrübe eder. Bu iletişimin en derin ve yoğun olduğu bir ilişkidir ( Siroka& diğ., 1972; Doğan, 1999: s. 91'deki alıntı). Toplum yaşamında her insan, hem kendisinin bağlı olduğu hem de kendisine bağlı olan karşılıklı etkiler bütünlüğü içindedir.

Etkileşim pek çok alanda uygulanmaktadır. Örneğin; psikoterapi, endüstri, tiyatro, ana-baba çocuk ilişkisi, din, toplum, eğitim, günlük yaşam gibi. Etkileşimi uygulayan bir eğitimci, enerjinin kaynağını keşfederek bunu öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticilerin etkileşim grubuna birlikte katılmaları etkileşim grubunun daha etkili olmasına yol açmaktadır (Schutz, 1973; Doğan, 1999: s.107).



Presley ve Mc Cormic (1995), dayanışmalı öğrenme yönlü bir ortamın rekabetçi ve bireysel ortamlara oranla içsel güdülenmeyi geliştirici olduğunun altını çizmektedirler. Böyle bir ortamla sağlanan öğeler: içsel güdülenme, yüksek başarı belirtisi, öğrenmeyi teşvik ve bilişsel çatışma ile sağlanan ilgi olarak özetlenmektedir.

Dayanışmalı öğrenme ortamının özellikleri şöyle özetlenmektedir:

- Karşılıklı bağımlılık: çalışmaların birden fazla kişinin katılımı ile yapılması.
- Yüz yüze katılım: küçük öğrenme gruplarında yüzyüze katılım.
- Bireysel sorumluluk, grup içi yardımlaşma ve kişilerarası iletişim ve paylaşım becerilerinin geliştirilmesi ( Kalkan, 2004: s. 39'daki alıntı).

“Sosyal etkileşim; iki tarafın arasında birbirini olumlu veya olumsuz bir biçimde etkileyen ilişki olarak tanımlanabilir” ( Riza, 1996: 147).

Sosyal etkileşim, kişilerarası ilişkileri ve bağlantıları odak noktası olarak alan ve bir psikoloji dalı olan Sosyal Psikoloji alanına girmektedir. “ Sosyal psikoloji, bir bireyin davranış, duygu veya düşüncelerinin diğer kimselerin davranış ve/veya özelliklerinden nasıl etkilendiğini ya da belirlendiğini inceleyen bilim dalıdır” ( Baron&Byrne , 1977; Cüceloğlu, 1997: s. 514'deki alıntı).

Sosyal etkileşimde en etkili etkileşim biçimi ve aktif etkileşim anlamına gelen, Yakın İlişki ( Close Relationship ) 'de yüz yüze olma özelliği bulunmaktadır. Berscheid, Snyder ve Omoto, bu tür sosyal etkileşimin aile bireyleri, yakın arkadaşlar, öğrenci ve iyi öğretmen arasında yer aldığına işaret etmektedirler. ( Riza, 1996: 149)

Levinger ve Snoek ise sosyal ilişki ve sosyal etkileşimin oluşmasındaki aşamaları, dolayısıyla da etkileşim biçimlerini şöyle sıralamaktadırlar:

- Hissetme ( Awareness) Aşaması: ( a ) ..... ( b )

A ve b arasında yer almaktadır.

- Yüzey İlişkisi ( Surface Contact) Aşaması: ( a ) .... ( b ) arasında bir yan iletişim yer almaktadır.

- Karşılıklı ve Süreklilik ( Mutuality and Continuum) Aşaması: Yüzey ilişki karşılıklı ve devamlı ilişkiye dönüşmektedir.

- İtidal ( Moderate) Aşaması: ( a ve b ) arasında itidalli ( ölçülü) bir etkileşim sağlanmaktadır.

Ana Etkileşim Aşaması ( Major Interaction) : Sosyal etkileşimin en yüksek derecesi bu aşamada sağlanarak a ve b arasındaki ilişki derinleşmektedir. Bu aşamadaki sosyal etkileşim en iyi düzeye yükselmektedir.

( Levinger ve Snoek, 1972; Riza, 1996: s.148-149'deki alıntı)

Sosyal etkileşimin temellerini oluşturan kavramlar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Değerlendirme
- İletişim
- Tutum ve Beklentiler
- Rol Oynama
- Vücut Dili

Değerlendirme: Sözlük anlamı ile bir şeyin özünü, önemini, niteliğini ve niceliğini saptamaktır (Püsküllüoğlu, 2004: 260). Değerlendirmenin üç yönü bulunmaktadır. Bunlar: 1- kişinin başkalarını değerlendirmesi 2- kişinin kendini değerlendirmesi 3- davranış değerlendirme

-Kişinin Başkalarını Değerlendirmesi:

Birey veya grup, olumlu veya olumsuz şekilde iletişim süreci içinde birbirlerinin davranışlarını değerlendirebilmektedir. Değerlendirmenin türü de, bu kişilerin davranışlarını etkilemektedir. Değerlendirmenin olumsuz olmasına tepki olarak ortaya rekabet ve çatışma çıkmakta olumlu değerlendirme yapıldığı takdirde birey ve grup davranışları, uyum sağlamaya ve yardımlaşmaya yönelmektedir.

-Kişinin Kendini Değerlendirmesi:

Kişinin kendini değerlendirmesi, değişik bedensel imkanlara, bilimsel, duyuşsal yeteneklere, değişik tutum, inanç ve kavramları kapsayan karakter özelliklerine dayanmaktadır. Öte yandan sosyal, kültürel ve ekonomik çevre de, kişinin kendini değerlendirmesinde önemli ve etkili rol oynamaktadır. Secord ve Backman (1964), bireyin kendi tutumuna benzer tutum taşıyan bireylere eğilim gösterdiğine işaret etmişlerdir. Moore (1968), sosyal etkileşim, bireyin karakteri ve sosyal statüsüne bağlıdır diyerek onları desteklemiştir.

-Davranış Değerlendirmesi:

Önceden belirlendiği gibi, sosyal etkileşim birey ve grupların birbirlerinin davranışlarını değerlendirmeleri ile tamamlanmaktadır. Bireylerin

birbirlerine yönelik davranışları da, tutum, tavır ve motivasyonları ile bağlıdır. Ayrıca birey ve gruplar, çoğu zaman belli durumlarla karşı karşıya gelerek birbirlerini tekrar değerlendirmektedirler. Öte yandan birey ve gruplar arasında sosyal etkileşimin sürekli olması değerlendirmenin de sürekli olmasını gerektirmektedir ( Rıza, 1996: 150).

İletişim: İletişim, bir kişiden diğer bir kişiye bilgi, gerçek, düşünce, heyecan, tutum ve hislerin aktarılması( Rıza, 1996: 151) olarak tanımlanmakta, aynı zamanda da insanın türsel özelliği olan toplumsallığının bir yansıması olarak ele alınmaktadır. İletişim sözcüğü Latince'deki communis sözcüğünden türetilmiş communication kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. İletişimin Türkçe'deki karşılığı, Latin kökenli dillerdeki anlamının en önemli kısmını içermemektedir. Oysa İletişim kelimesinin Latince'deki anlamı, commune, de communis, communicare gibi sözcüklerin içerdiği bir ortaklığı, toplumsallaşmış olmayı, ortak katılımı vb. içermektedir (İnceoğlu, 2004: 168).

Temel Tasarım dersindeki iletişime ilişkin özelliklerden biri de, derste doğru bir iletişimle (katılımla) yapılanların bir açıdan kendi geleceğini üretme olduğu bilincinin oluşturulmasıdır.

Tutum: Oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri ya da nesnelere konu edindir”( Cüceloğlu, 1997: 521). Tutumlar değişebilir. Bunun en çok kullanılan yolu sözlü iletişimdir. Sözlü iletişim özellikle uzmanlık ve güvenilirlik faktörlerinin etkisi ile daha kolay tutum değişikliği yaratabilir.

Beklenti: Sözlük anlamı ile bir olgunun sonunda olması umulan, gerçekleşmesi beklenen şey olarak geçmektedir ( Püsküllüoğlu, 2004: 146).

Beklenti tutum ile ilişkilidir. Sosyal etkileşimde bireyin, diğerlerine ve davranışlarına yönelik tutumu olumlu ise beklentileri de olumlu olacaktır.

Rol oynama: Sosyal etkileşime yol açan bir kavramdır. Bireyin kendi rolünü kavraması ve ona göre davranması ile etkileşim daha güçlü olacaktır.

Vücut dili: Vücut dili denildiğinde bireyler arasında iletişimi sağlayan anlamlı işaretler ve semboller anlaşılmaktadır. Bunlar aynı zamanda sosyal açıdan üzerinde anlaşma yapılmış sembollerdir.

Anasanat Atölye dersi tercihi ile bağlantılı olarak Sosyal Tercih Kuramı'na göre, "Tercih oluşturmada sosyal etkileşimin etkisi yaşamsaldır, çünkü pek çok insan davranışı, kültür – bir grup insanı karakterize eden, paylaşılan tutumlar ve semboller sistemi tarafından yönetilmektedir" ( Lang, 1996, 23; Koyuncugil, 2001: s.16'daki alıntı).

Sosyal tercih teorisinde, temel varsayım, sosyal etkileşimlerin kişisel tercihte bulunmada etkili olduğudur ( Sen, 1996; Koyuncugil, 2001: s. 16'daki alıntı). Sosyal tercih teorisinde, her kim tercihleri oluşturmada normları belirliyorsa, bir güce sahiptir. Kelly ( 1987) bunu sosyal teori ile ilişkili olarak şöyle belirtmektedir:

Güç kavramı seçeneklerden alternatifleri dışarıda bırakma kararlılığıdır. Bu, çoğu sosyal tercih işlemlerinin, dışarıda bırakma gücünün sadece tek tek bireylere ya da en azından tüm bireylerin koalisyonuna atfedilen bir özelliğidir( Koyuncugil, 2001: s. 16'daki alıntı).

Coleman (1986) 'a göre, bireyler tamamen kendiliği( self- concerned) içinde doğarlar bu durum yönetilen bireylere normlar üzerinde karar verme otoritesini verir ( Koyuncugil, 2001: s. 17'deki alıntı).

Profesyonel kültürle benzer olarak, eğitimsel kültür de tercih oluşturmada etkilidir. Çünkü toplum, eğitim yolu ile indirekt olarak kişilerin tercih belirlemelerini etkilemektedir ( Moore, et. al. ,1985, 33; a.g.e, 2001:s. 17'deki alıntı) .

Diğer bir deyişle kültür, benzer bir düzendir ve kültürün gelişimi benzer sembol sistemlerinin varlığına ve enformasyon ve eğitime dayanmaktadır. Bir kültüre katılım, birisinin bu benzer sembolleri nasıl kullanacağını bilmesi anlamına gelir. "Kültür, tekil benliği anlamlı etkileşimlere dayalı düzenlenmiş bir dünyada bütünlenmektedir". ( Norberg-Schulz, 1988; a.g.e. s.'18'deki alıntı)

Eğitimin her çeşidi yalnız bilgileri ve becerileri aktarmaz, aynı zamanda bir kısım bazı somut önceden belirlenmiş, bireylerin içinde tutumlar, zevkler, tercihler ve davranışlar (Bourdieu cited in Stevens, 1995; a.g.e, s. 18'deki alıntı), ya da görenekler şeklinde varolan kültürü aşar. Buna ilave olarak içselleştirilmiş mizaçlar olan, belirli şekillerde davranma ve tepki gösterme, tutumlar, algılar ve uygulamalara

eğilimli insanlar meydana getirilmektedir, çünkü sosyal grup içinde insanlar belirli bir dizi tutum, zevk, mizaçları paylaşırlar ( Farivarsadri, 1998; a.g.e, s. 18'deki alıntı).

Sınıf ortamındaki etkileşim de, kültürün tümüyle farklı dünyası ile onun değerlerini ve davranışlarını teşvik eder. Her tür eğitim, sadece bilgi ve becerilerin iletimi olmama şartı ile aynı zamanda, öğrencileri değerler sistemi ve kültür içinde toplumsallaştırmadır. Sosyal tercih kuramına göre, sosyal etkileşimin etkisi Temel Tasarım eğitiminde tercih oluşturma için önemli bir rol oynamalıdır. Bu önemlidir, çünkü başlangıç tasarım eğitimi sadece eğitim için değil, aynı zamanda uygulamalar için de önemlidir. Bu, yıl içinde öğrencilerden tasarımın temellerini öğrenmeleri beklenir. Temel tasarım atölyelerinde öğrenciler, eğitimsel uygulamalarının sonuna kadar hatta tüm profesyonel yaşamları boyunca sürecek tutum ve değerler dizisi geliştirirler. Sınıf etkileşimi- sosyal etkileşimin, öğrencilerin Anasanat Atölye dersi tercihlerinin oluşmasındaki etkisi, Temel Tasarım eğitimindeki etkileşim anlamında tartışmalıdır. Çünkü öğrencilerin doğası ve temel tasarım stüdyosunda öğretim elemanının rolü tercihleri etkilemede önemli görülebilmektedir.

### **Temel Tasarım Dersinde Etkileşim**

Temel Tasarım atölyesi ortamı, öğrenciler ve öğretim elemanı arasında sosyal etkileşimi sağlamaktadır. Bu etkileşim; hem formal hem de informal bir sosyal etkileşimdir. Formal sosyal etkileşimler: bireysel, grup ve jüriler, açık eleştiriler, her zaman atölyedeki eğitim aktivitesinin merkezidirler (Uluoğlu, 1990,37; Koyuncuğil, 2001: s.20'deki alıntı). İnfomal sosyal etkileşimler ise; tasarım atölyesindeki öğrenciler arasındaki etkileşimlerdir. Sosyal tercih kuramına göre, bu etkileşimlerin tümünün, öğrencilerin tercih oluşturmalarında etkili olması beklenmektedir ( a.g.e, 2001: 20).

### **Formal Etkileşim**

Formal etkileşimler; bireysel ya da grup içinde gerçekleşen Temel Tasarım atölyesi eleştirileri, tasarım eğitiminde esas araçlardır. “ Bu süreçte

öğrenci, tasarım çalışmasının geri bildirimini alır ve buna dayanarak onu geliştirmeye çalışır.” ( Farivarsadri, 1998,135; a.g.e, 2001: s. 20’deki alıntı)

Grup eleştirisi öğrencileri eğitim sürecine daha aktif katılımını sağlayabilir ve aynı zamanda onların bir tasarım problemi için sadece bir tane çözümün olmadığını farkına varmalarını, aynı problemlere pek çok alternatif olduğunu görmelerini sağlayabilir. Onlar aynı zamanda kendi çalışmalarında bulunmayabilen çoğu konu hakkında farklı bakış açılarından eleştiriler duyabilirler( Farivarsadri, 1998, 136- 137; Koyuncugil, 2001: s. 20’deki alıntı).

Bu etkileşim türünde öğretim elemanının rolü, öğrencilere göre ikinci sırada gelmektedir. Çünkü Temel Tasarım eğitiminde ( Farivarsadri, 1998, 136) öğretim elemanları, öğrencilere hazır çözümler üretmektense, öğrencilere rehberlik etmek zorundadırlar; öylelikle öğretim elemanları ikincildir. Grup eleştirisi ve bireysel eleştiri arasındaki fark, öğrencilerin tercih oluşturmaları üzerindeki etkinin kaynağıdır. Grup etkileşiminin tercih oluşumu üzerindeki olumlu etkileri yanında, bireysel etkileşimi, Sosyal Etki Kuramı’na belirlenen kurallar ışığında değerlendirmek gerekir. Latane’nin ( 1981) Sosyal Etki Kuramı ( Social Impact Theory) ‘na göre grup ve kişi ilişkilerinde sosyal faktörler, birey üzerindeki etkilerini belirli kurallar çerçevesinde yapmaktadırlar. Buna göre;

1- Profesör, öğrenci için kuvvetli bir sosyal faktör oluşturur, ne var ki öğrencinin tanımadığı sokaktaki bir kimse sosyal faktör olarak o kadar kuvvetli değildir. Belirli bir toplumsal yapı içinde, örneğin bir devlet kuruluşunda, yüksek mevkilerde bulunanlar, düşük mevkilerde bulunanlara kıyasla daha büyük sosyal güce sahiptir.

2- Bireyi etkileyen her kimsenin kendine özgü kişisel etkisi, o anda kaç kişinin bireyi etkilemekte olduğuna bağlıdır. Sayı arttıkça, her bireyin kişisel etkisi azalır.

3- Aynı sosyal etkiye maruz kalan kişilerin sayısı arttıkça, her bir birey üzerine düşen sosyal etkide azalma olur. Bir ödevden sonra profesör sizi odasına çağırıyor ve hazırladığınız tasarımı ayrıntıları ile eleştirerek, yeniden yapmanızı tavsiye ediyor. Bu profesörle etkileşiminiz sizin üzerinizde kuvvetli etki yaratır. Öte yandan profesör, sınıftaki bütün öğrencilerin müşterek hatalarını gözden geçirir ve eleştirirse, bu öğrencilerden biri olarak sizin üzerinizdeki etkisi, profesörle yalnız konuştuğunuza kıyasla, daha zayıf olur. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, profesörün sizin üzerinizdeki etkisi azalır ( Cüceloğlu, 1997: 533).

Formal etkileşim içerisinde yer alan diğer bir etkileşim türü jüriler, açık eleştirilerdir. Farivarsadri (1998, 137)'nin de belirttiği gibi, “tasarım eğitiminde jüriler, stüdyoda süregelen eleştirilerin devamı olarak görülebilir” ( a.g.e, 2001: s. 21'deki alıntı). Tasarım atölyesinde bu tür bir etkileşimin, diğer bir deyişle jüri sisteminin kökeni 1940 ve 1950 lere, Beaux-Arts okuluna dayanmaktadır. Diğer mimarlık okullarında da bu tür bir jüri tarafından öğrenci çalışmaları eleştirilmektedir. Anthony (1991)'in de belirttiği gibi, “öğrenci çalışmaları jüri tarafından kapalı kapılar ardında değerlendirilmektedir ve puanlar öğrencilere çok az ya da hiç yorum yapılmadan duyurulmaktadır. Sonra bu jüriler kapalıdan açık formata dönüşürler. Formattaki bu kapalıdan açığa değişim bunu genele açar”( a.g.e, 2001: s.21'deki alıntı).

... Bu çeşit sosyal etkileşim özellikle önemlidir, çünkü tasarım çalışmalarının değerlendirilmesi tasarım eğitiminin önemli bir parçasıdır. Açık öğretimin amaçlarından türemiş bir değerlendirme süreci, kapsamlı eğitim için gereklidir. Genellikle tasarım stüdyolarında sonuçlandırıcı değerlendirme jüri vasıtasıyla yapılır ( Farivarsadri, 1998, 135) ve bu etkileşim öğrencileri sadece kendi öğretim elemanlarının etkisi değil, aynı zamanda diğer öğretim elemanları ve profesyonellerin etkisine açık tutar ( a.g.e, 2001: s. 21'deki alıntı).

Temel tasarım dersinde öğrenci çalışmalarını grup ve bireysel değerlendirmede öğretim elemanı, iki tür yaklaşım sergileyebilir. Bunlar: norm referans yaklaşımı ve ölçüt referans yaklaşımlarıdır. Birincisinde, öğrenci başarısı diğer öğrencilere göre belirlenir. İkincide ise öğrenci başarısı esas alınan öğretim amaçlarına ulaşma düzeyine göre belirlenmektedir ( Alkan ve Kurt, 1998: 96).

### **İnformal Etkileşim**

Diğer sosyal etkileşim, öğrenciler arasında gerçekleşen informal etkileşimdir. Bu etkileşim türü de formal etkileşim gibi Temel Tasarım eğitiminde tercih oluşturmada önemlidir. Bu etkileşimde öğrenciler kendi çalışmalarını ve kendi arkadaşlarının çalışmalarını, informal şekilde ve aynı zamanda da grup tartışmaları içinde, aralarında tartışır. Başlangıç tasarım eğitiminde informal tartışmaların çok etkili olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler stüdyo deneyimi boyunca öğretim elemanının

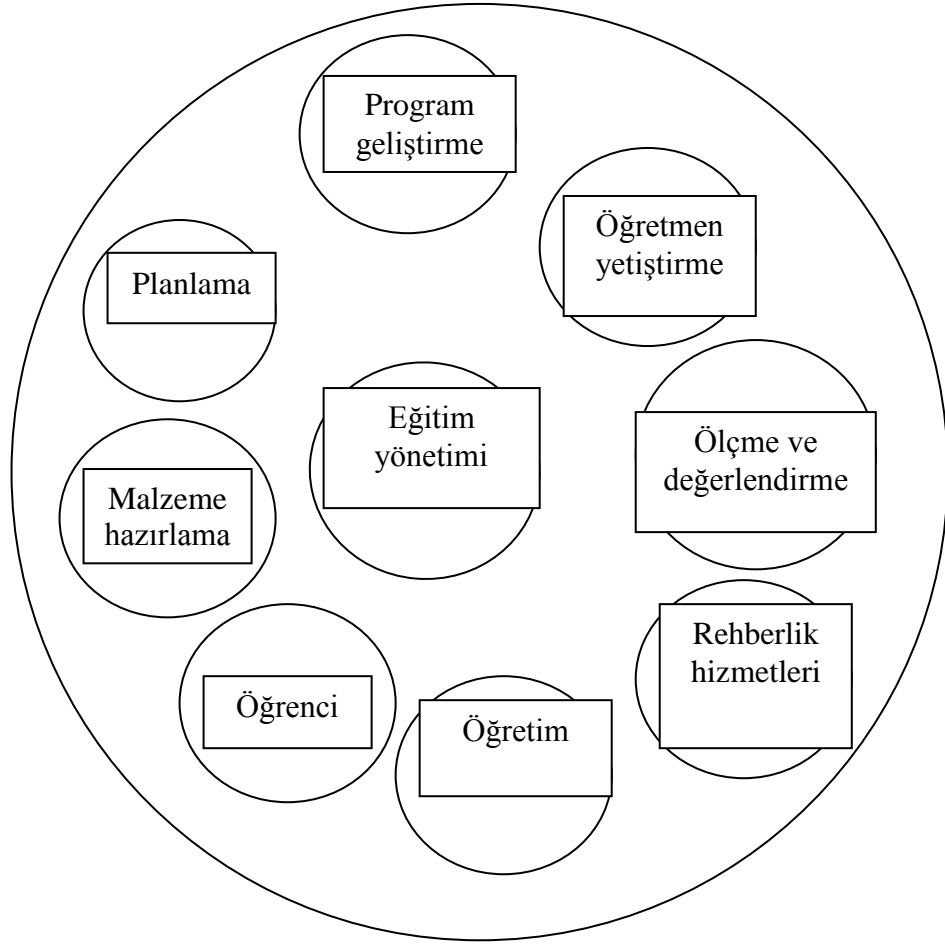
düşünemeyeceği bazı tutumları ve tercihleri geliştirirler ( Farivarsadri, 1998, 78; Koyuncugil, 2001:s. 21'deki alıntı).

### **Temel Tasarım Eğitiminde Karar Almada Yol Göstericilik ( Rehberlik)**

Genel olarak okullar; öğrencilerine yarar sağlayan, ortak bir amacı ya da eylemi gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmiş kişilerin oluşturduğu birliklerdir. Burada ortak amaç; eğitimidir. Eğitim; sözlük anlamı ile; 1 belli bir bilim dalında, belli bir konuda bilgi ve beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işi olarak geçmektedir. ( Püsküllüoğlu, 2004: 321) Aynı zamanda bir davranış değiştirme ve geliştirme süreci olarak okuldaki eğitim, toplumsal sistem içinde bir alt sistem olarak ele alınmaktadır. Öğretim de eğitim sisteminin içinde yer alan alt sistem ya da süreçlerden biridir.

Sistem, ortak bir amaç doğrultusunda etkileşimde bulunmakta olan bileşenler ya da öğeler takımı olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda eğitimsel konuları sistem yaklaşımı ile ele almak yaygın olarak kabul görmektedir. Eğitim kendi içinde rehberlik, eğitim programı, temel eğitim vb. alt sistemleri olan daha geniş bir toplumsal sistem olarak düşünülmektedir. ( Açıkgöz, 1996: 13)





**Şekil 2**

**Eğitim Sistemi** ( Açıkgöz, 1996: 16)

Scanlon'a göre bilgi toplumlarında eğitim sisteminin önünde üç alternatif bulunmaktadır:

1- Bireyselleştirilmiş Öğretim: Eğitim süreçlerinin, her öğrencinin öğrenme ihtiyaç ve yeteneklerine göre kişiselleştirilmesi. Bu alternatif okul danışmanlığının artması demektir.

2- İnsancıllaştırılmış Öğrenme: “nasıl öğrenileceğinin, öğrenmenin nasıl kullanılacağına ve kişinin kendisi ve çevresi üzerinde nasıl ustalık kazanacağına”, “bilişsel bilgi işleme becerileri kadar kişilerarası iletişim becerileri ve değerlerin açıklığa kavuşturulmasının ( values clarification)” öğretilmesi. Bu alternatif danışma çalışmalarının yanı sıra, duyuşsal eğitimin önem kazanması anlamına gelir.

3- Meslek Eğitimi: Öğrencileri doyurucu bir hayat ve mesleğe hazırlamak için, birinci elden iş yaşantıları sağlanması. Bu alternatif mesleki danışma ve meslek geliştirme programlarının artması demektir. (Scanlon, 1975; Bacanlı, 1997: s. 136'deki alıntı)

Rehberlik kısaca; kılavuzluk, öğrencilerin özel durumlarıyla, sorunlarıyla yakından ilgilenip onlara bunları çözmede yardımcı olma olarak sözlükte geçmektedir.

( Püsküllüoğlu, 2004: 809)

Eğitim alanında rehberlik, öğrencilerin özel durumları yanında program veya alan seçmelerine yardımcı olmak amacı ile yapılan etkinlikleri, yöneltmeyi de kapsar. Yöneltmede notlara bakılarak, öğrencinin üst sınıftaki bir öğrenimi başarabilmesi olasılığı kestirilmektedir. Farklı alanlara yöneltmede, aynı Anasanat Atölye dersini seçecek öğrenci gruplarını sayıca dengelemek, aynı derslere yığılmaları önlemek üzere öğrenciler, başarı ve yetenek bakımından homojen yani, türdeş gruplara ayrılabilirler.

Yöneltmede, diğer veriler ile birlikte, öğrencinin önceki dönem başarı notlarından da yararlanır. Bazen yetenek ve başarının ayırıcı olmadığı durumlarda yöneltme kararı, başarı ve yetenek ölçülerine göre değil, kişinin ilgi ve isteğine göre verilir

( Turgut, 1992:258).

Eğitimcilerin öğretim programlarının bireyselleştirilmesi ve yöneltme hizmetlerinin en iyi şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin özenti değil de, gerçek ilgi alanlarını ayırt edebilmeleri gerekmektedir. Super ve Crites'e göre ilgiler eğitim sürecinde eğitimciler tarafından başlıca dört yolla tanınabilmektedir:

**Kişiy e ilgi alanlarının sorulması:** Kişiy e ne gibi işlerden/etkinliklerden hoşlandığını sormak ya da onun bu konudaki konuşmalarına kulak vermek ilgileri tanımada eskiden beri yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yolla elde edilen bilginin güvenilirliğini düşüren en önemli etmen, çevreden saygınlık kazanma gibi, yetenekle ilgisi olmayan güdülerin yönelttiği davranışların ilgi zannedilmesidir.

**İlgilerin gözlem yolu ile ölçülmesi:** İlgileri tanımada geleneksel bir diğer yol gözlemdir. Kişiy e gözleyerek, hangi tür etkinlikleri tercih ettiğini saptamak olanaklıdır.

**İlgilerin envanterle ölçülmesi:** Gözlemle ve kişilerin beyanına göre ilgileri tanımada öznel etmenlerin işe karışması ve bu yollarla bilgi edinmenin zaman alıcı olması nedeniyle, mesleğe yöneltme hizmetlerinin başladığı yıllarda envanter yolu ile ilgilerin ölçülmesine girişilmiştir. İlgili envanterleri, bireyin kendi ilgilerini tanımaya ve ilgilerle meslekler arasındaki ilişkileri ve meslek seçiminde ilgilerin önemini görmesine, ilgileri ile yetenekleri arasında bir tutarsızlık varsa bunun kaynağını araştırmasına yardımcı olur.

**İlgilerin testle ölçülmesi:** İlgileri testle ölçme, bir kimsenin ilgi duyduğu alanda bilgi sahibi olacağı sayılına dayanır. Bu anlayıştan hareket ederek, kişilere çeşitli alanlara ilişkin standart başarı testleri verilir ( Super ve Crites, 1962; Kuzgun, 2004: s. 78-79'daki alıntı).

Alan seçmelerinden önce belirli ölçütlere- başarı, yetenek, sosyal ilişkilere dayanmayan bir rehberlik anlayışı sonucu, alan seçiminde sorunlar çıkabilmektedir. Öğrencilerin alan seçiminde, tercih etme sürecinde yaşadıkları olumsuzluklar ve tercih sürecindeki davranışlar, Temel Sanat/ Tasarım eğitiminde mesleki rehberliğin önemini ortaya koymaktadır.

Temel Tasarım dersindeki psikolojik danışmanlık ve rehberlik, yöneltme hizmetlerine ilişkin özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Temel Tasarım dersinde kişisel ilgi alanlarını ortaya çıkarmaya yönelik rehberlik hizmetleri ( ilgi envanteri, estetik kişilik testleri vb. ).
- Derste Anasanat atölye seçimine yönelik bire bir danışmanlık ve estetik güdüleyicilik
- Zihin kalıplarını, kişisel sıradanlıkları aşarak, estetik, yaratıcı biri olmada rehberlik etme.

Seçme eyleminden, ancak birden fazla olasılığın hazır bulunduğu bir ortamda söz edilebilir. ( Erinç, 1991) Seçenekler karşısında öğrenci, bocalayabilir ya da tersi güçlü bir istek sahibi de olabilir. İçinde bulunduğu sosyo-kültürel ortam, onun ihtiyaçları doğrultusunda onu ne kadar fazla eylem olanağı tanıyabiliyorsa o oranda öğrenci seçici olma olanağına sahip olacaktır. Bu bağlamda, Temel Tasarım dersindeki sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin özellikler şöyle sıralanabilir:

- Anasanat atölye derslerinin içeriklerine yönelik bilgilendirme seminerleri

- Farklı sanat dallarına ilişkin sergi, panel, seminer vb. etkinliklere grup olarak katılım
- Plastik sanatlar arşivi ve kütüphane incelemeleri
- Atölye dışındaki farklı Anasanat atölyelerindeki uygulamaları izleme ve bizzat uygulamalara katılma gibi sosyal ve kültürel etkinliklerle öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemelerine yardımcı olma.

## Öğrencilerin Anadal Seçiminde Belirleyici Faktörler

### İlgi

İlgi, sözlük anlamı ile *ruhb.* belli bir olay, etkinlik, şey ya da kişiye yakınlık duyumsama, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanımadır. ( Püsküllüoğlu, 2004: 486)

“ İlgi, bireyin kısıtlayıcı koşullara karşın, çevresindeki durumlara, objelere, bireylere özel yönelme durumudur. İlgi kendiliğinden ortaya çıkabileceği gibi etkileme yoluyla da yaratılabilir” ( Açıklın, 2002: 108).

“ İlgilerin en geçerli göstergeleri bireylerin katıldıkları faaliyetler, beğendikleri, beğenmedikleri ve tercihleridir. Bireylerin tercihleri ve katıldıkları faaliyetler, sahip oldukları ilgiler hakkında önemli bilgiler verirler” ( Özgüven, 1999; 273).

Yine ilgi’yi bir yöneliş ( tropizm) olarak düşünen Strong (1959) ilgiyi “ bir nesneye, bir duruma ya da bir etkinliğe karşı yaklaşma, ondan uzaklaşma ya da ona tepkisiz kalma” olarak tanımlamıştır ( Kuzgun, 2004: 72).

Diğer bir tanımda ilgi “ belli bir amaca ulaşmak için duygunun ve dikkatin olumlu yönelimini dile getirir”( Hançerlioğlu, 1993; Ateş, 2002:s.22’deki alıntı).

“İnsan ancak ilgi duyduğunu öğrenebilir ve belleğine yerleştirebilir; ilgi duymadığını öğrenemez ve belleğine yerleştiremez”( a,g.e, 2002: 23).

Holland (1973) ilgiyi kişilik yönü olarak ele almaktadır. Ona göre bir etkinlik başlı başına bir ilgi konusu olamaz; o etkinliğin yürütüldüğü ortam, sağladığı olanaklar ve genel yaşam biçimi içerisinde düşünülmesi gerekir. Buna göre ilgi, özellikle kişiliğin değerler yönü ile ilgilidir. Holland, kişinin bir etkinliğe duyduğu yakınlığın, kişinin bu etkinliğin nasıl bir ortamda, kimlerle birlikte yürütüldüğü ve de karşılığında neler elde edileceği konusundaki algı ve beklentilerine göre

oluşacağını savunmaktadır. Ayrıca Holland ilgi tanımını genişleterek, bir işten ya da etkinlikten hoşlanma yanında, o işi ya da etkinliği yapabilme yeterliliğini (yeteneğini) de ilgi kavramının bir ögesi olarak görmektedir ( Kuzgun, 2004: 72).

İlgilerin oluşumu ve kaynağı hakkında iki türlü görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki kalıtımı, diğeri ise çevrenin etkisini önemli görmektedir. Super'a göre (1953) ilgilerin kaynağı kalıtımdır. “ Bireylerin belirli alanlara yönelişleri çevre etkileşimi ile güçlendirilebilir ama aslında kaynağı genetik yapıdır.” ( Super, 1953; Kuzgun, 2004: s. 73'deki alıntı)

Guilford (1954) faktör analizi yöntemi ile ilgilerin niteliğini araştırmıştır. Ona göre ilgilerin temelinde *güdüsel faktörler* bulunmaktadır. Bu görüşe göre, ilginin bir göstergesi olarak, kişinin bir şeye yönelmesi ya da tercih etmesi, kişinin temel ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır ( Özgüven, 1999)

Krapp, ilginin oluşumunu şöyle açıklamaktadır:

İnsanlarla, nesnelere, olaylarla ve konu alanları ile sürekli etkileşim, hem bireyde, hem çevrede izler bırakır. Her yaşantı bireyin bilgi deposuna eklenir ve onu farklılaştırır. Bu yolla kişi “ nesnelere hakkında bilişsel tasarımlar edinir. Bireyin gelişimi boyunca edindiği yaşantılar (zihinde) belirli kategoriler içinde düzenlenirler.... ( Krapp, 1994; Kuzgun, 2004:s. 73'deki alıntı).

Tan'ın ( 1972) da belirttiği gibi, “ kişiye herhangi bir şeyin çekici gelmesi, yapmaktan doyum sağlaması, hoşlanıp hoşlanmaması ve tercihlerinin süreklilik kazanması gibi nitelikleri ile ilgiler, kişinin olaylar ve durumlar karşısında bir yönde tercih yapmasını gerektiren gösterdiği belirli uyarı-tepki ilişkisinin niteliğine göre psikolojik bir süreç olmaktadır” ( Özgüven, 1999: s.271'deki alıntı).

İlgiler sürekli ve geçici olarak ikiye ayrılırlar. Bir Anadal'a ilgi, sürekli ve geçici olabilir. Anadal'a yerleşme öncesinde oluşan ve eğitim süresince gelişen ilgi, eğitim süreci sonunda sona erebilir ya da sürekli bir şekilde yaratıcılığı doğurarak, bilginin gelişimini sağlayabilir. Bu bakımdan Anasanat Atölye dersi seçimlerinde tercih yaparken öğrenci, kendi ilgi alanını sürekli olacak biçimde tasarlamalıdır.

Krapp, ilginin en hafif şeklinin *tercih* olarak kendini gösterdiğini belirtmektedir.

Tercih, bilindiği gibi, bir şeyin başka bir şeyden daha fazla istenmesidir. Bir kimse üç şey arasından birini seçme durumunda kaldığında, üçünü de beğenmese bile birini seçtiği zaman onu diğerlerinden daha fazla beğeniyor demektir. Asıl ilgi, kişinin bir etkinliği seçmesi ve ona uzun süre bağlanmasıdır ( Krapp, 1994; Kuzgun, 2004: s. 74'deki alıntı).

Kuzgun'un da belirttiği gibi, "üniversite eğitiminin mesleki bilgi ve beceri kazandıran bir eğitim olarak ilgileri pekiştirici bir etki yapması doğaldır. Nitekim 25 yaşından sonra mesleki etkinliklerde buldukça ilgiler daha da kararlılık kazanmakta ve pek az değişikliğe uğramaktadır" ( Kuzgun, 2004: 86).

Anasanat Atölye dersi seçimlerinde belirleyici faktörlerden biri olan İlgi'ye dayalı bir karar vermede öğrenci, daha çok düşünceleri yerine duygulara dayalı, sezgisel karar alma tarzını kullanmaktadır. Sezgisel (Intuitive) karar verme tarzında öğrencinin yetenekleri ve ilgileri rol oynamaktadır (bnz. s. 3).

### **Yetenek**

Yetenek, *a.* bir kimsenin bir şeyi anlama, yapabilme ya da bir etkiyi alabilme yeterliliği, gücüdür ( Püsküllüoğlu, 2004: 1081).

Kuzgun'a (1995) göre yetenek; " Öğrenme gücü, belli bir eğitimden yararlanabilme gücüdür ya da kalıtımla getirilen gizilgücün, eğitim ve çevre etkisi ile geliştirilmiş kısmıdır" (Kuzgun, 1995; Ateş, 2002:s. 24'deki alıntı). Yine ruhsal bir özellik olan yetenek, etkinlik sürecindeki koşullara uyma kapasitesidir.

"Yetenek eğitimle de oluşturulur ve güçlendirilir. Bir kimsenin belli bir işe yeteneği bulunduğunu söylemek, eğitimini gördüğü takdirde o işte başarılı olacağını söylemek demektir"( a.g.e, 2002: 25).

"... İlgi bir bakıma yetenekleri kullanmaktan ve onları geliştirmekten duyulan zevktir. Yeteneklerini kullanma imkanı bulamayan kimselerin mutsuz oldukları ve ileri yaşlarında da olsa karşlarına bir fırsat çıktığında yeteneklerini geliştirebilecekleri alanlara yöneldikleri gözlenmektedir" ( Kuzgun, 1995; Ateş, 2002:s.25'deki alıntı). Bu bakımdan öğrencide bir Anasanat Dalı'na özgü yetenek varsa ilgi kendiliğinden oluşacaktır.

Öğrencinin bir Anasanat Dalı'nda başarı ve mutluluk elde edebilmesi ve ilgi duyup ona yönelebilmesi için yeteneklerinin eğitim ortamında önceden ortaya

çıkması gerekmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin kendi yeteneklerini tanımaları ve bunları geliştirmeleri için öğretim elemanları diğer öğretim elemanları ile işbirliği içerisinde aşağıda verilen bazı önlemleri alabilirler.

- Öğrencilere yirmibirinci yüzyılda insanların çok çeşitli becerilerle kendilerini donatmaları gerektiği, tek bir alanda yetişmekle çağın gereklerini karşılamanın artık olanaklı olmadığı anlatılmalı, onlarda kendilerine sunulan fırsatları değerlendirme isteği ve sorumluluğu yaratılmalıdır.
- Öğrencinin doğal öğrenme güdüsü uygun pekiştiricilerle desteklenmeli, onun okuldaki etkinlikleri, yeteneklerini kullanıp geliştirme fırsatı sayması ve bundan keyif alması sağlanmalıdır.
- Seçimlik ders ve ders dışı etkinlikleri zenginleştirerek öğrencinin kendini değişik ortamlarda sınamasına olanak yaratılmalıdır.
- Zamanı ve enerjisini iyi kullanma, verimli öğrenme becerileri kazanma konusunda öğrencilere yardımlar sağlanmalıdır ( Kuzgun, 2004: 63)

Temel Tasarım dersinde estetik bütün oluşturabilmek, yapabilmek, teknik beceri ve estetik bütünü aynı nitelikte algılamak, duyumsayabilme gücü, yeteneği oldukça geç gelişen ve öğrenilir öğretilir şeyler olarak daha küçük yaşlardan itibaren bir yönlendirme gerektirmektedir. Ancak o zaman öğrenci kendi yeteneği konusunda gerçek bir görüş sahibi olabilecek, isteklerinde de yanılmayacaktır. İlk öğretim ve lise eğitiminden sonra yüksek öğretimde çoğu zaman yetenek sınavlarında tek ölçü olarak, teknik ustalık ya da becerisine bakılarak alınan öğrenciler, estetik duyarlılık gücünden yoksun olarak Temel Tasarım dersini almaya başlamakta ve tercih yaparken de kendi ilgi ve yeteneğine uygun alanı seçmede zorlanmaktadırlar. Kırıçoğlu'nun da belirttiği gibi: "... madem ki teknik beceri öğrenilir bir davranıştır; yetenek sınavlarında adayların belirli ölçüdeki yetenekleri üzerine esas alınması gereken ölçü, estetik duyarlılık ve anlatım olmalıdır" ( 1995: 118).

Anasanat Atölye dersi seçimlerinde belirleyici faktörlerden biri olan Yetenek'e dayalı bir karar vermede öğrenci, hem Sezgisel hem de Planlı karar verme tarzını kullanır. Sezgisel (Intuitive) karar verme tarzında olduğu gibi, Planlı ( Planful) karar verme tarzında da plan yapma, ilgilere, duygulara, yeteneklere ve değerlere dayalıdır. "Kısacası yetenek varsa başarı olur ve ilgi kendiliğinden gelişir. Fakat yetenek yoksa

başarısızlık olur ve ilgi kendiliğinden biter. Bu yüzden kişilerin mutluluğu için yetenek doğrultusunda seçim yapmak gerekir” ( Ateş, 2002: 25).

### **İşlevlerine İlişkin ( Statü, koşulları, geliri vb. ) Bilgiler**

Öğrencilerin Anadal seçiminde belirleyici faktörlerden biri de, öğrencilerin Anasanat Dalı'na özgü bilmesi gereken gereklilikler ( koşullar), ayırtedici bilgiler ve dolayısı ile öğrenciye sağlayacağı; statü, gelir vb. kazanımlar, işlevlere ilişkin bilgilerdir.

Kendi ilgi ve yeteneklerinin farkında olan bir öğrencinin, planlı bir yönelimde bulunabilmesi için karar verme aşamasında, gerçekçi bir yaklaşımla aynı zamanda ilgi duyduğu ve yeteneği olduğuna inandığı bir Anasanat Dalı'nın işlevlerine ilişkin bilgileri de edinmiş olması gerekmektedir. Anadal tercihinin gelişim sürecinin aşamalarından Anadalları Keşfetme ve Araştırma Aşaması'nda öğrenci, Anadallar'ın ortak olan yönleri ve farklılıkları üzerinde daha fazla bilgi edinerek, inceleme ve araştırma yapmaktadır. Buna göre karar verme aşamasında artık kendisi ve Anadallar hakkında algı ve değerlere sahip olarak, bilgilerini değerlendirerek, eşleştirmeye, birbirine uydurmaya geleceğe ilişkin idealler oluşturmaya başlar.

### **Deneyimler**

Öğrencilerin Anadal seçiminde belirleyici faktörlerden biri de öğrencilerin deneyimleri diğer bir deyişle tecrübeleridir. Deneyim *a.* bir insanın belli bir zaman içinde ya da yaşamı süresince edindiği bilgilerin, gördüğü, geçirdiği durum ve olaylardan elde ettiği görgü ve kılğının tümü. 2. kişinin doğrudan algıları ve etkinlikleriyle kazandığı bilgi, beceri ve tavırların bütünüdür (Püsküllüoğlu, 2004: 266).

Yapıcı yaklaşımın temelinde yer alan epistemolojik anlayışa göre, bireylerin deneyimlerini kazandığı bir dış dünya vardır. Anlam bireylerden bağımsız olarak bu dünyada bulunmak yerine, bireyler tarafından dünyaya verilmektedir. Başka bir deyişle, nesnel bir gerçeklik yoktur ve anlam bireylerin deneyimleri ışığında, bireyler tarafından yapılandırılmaktadır.



Böylece, herhangi bir olay ya da olgu ile ilgili bir çok anlam ve bakış açısı ortaya çıkmaktadır.

Yapıcı kurama göre, bilginin bireyin deneyimleri bağlamında içsel olarak yapılandırılması esastır. Öğrenme, öğrencinin bilgiyi edilgen olarak edinmesi değil, anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyarak kendi bakış açısını savunabilmesi ve günlük yaşamında gerçekleştirmesidir. Böylece etkileşimli öğrenme ortamları önem kazanmıştır. Yapıcı ortamlar, öğrenciye bilgi aktarma işlevi görmez, aksine öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek olanakları sunar.... ( Mandl, et. al. , 1998; Kurtuluş, 2001: s.204)

Başlangıç tasarım eğitiminde bazı öğretim elemanları pedagojik formasyona sahip değildir ve onların Temel Tasarım eğitimi yöntemleri hakkındaki bilgileri, onların atölyelerindeki ustaları ile usta çırak sistemi içinde Temel Tasarım amaçları ile ilişki içindeki Temel Tasarım uygulamalarından habersizce sadece onların geçmiş eğitimsel deneyimlerine dayanmaktadır. Öğrencilerin geçmiş bazı deneyimlere sahip olmaları da, onların bilinçli tercih oluşturmalarını engellemektedir ( Koyuncugil, 2001: 24).

### **Anasanat Atölye Dersleri**

#### **ve Seçimi**

Genel olarak programlara bakıldığında Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Anasanat Atölye dersleri şöyle sıralanabilir. Bu derslerden bazıları, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları ders programlarında yer almamaktadır.

- 1- Resim I-II-III-IV-V-VI
- 2- Grafik Tasarım I-II-III-IV-V-VI
- 3- Heykel I-II-III-IV-V-VI
- 4- Özgün Baskı I-II-III-IV-V-VI
- 5- Fotoğraf I-II-III-IV-V-VI
- 6- Tekstil Tasarımı I-II-III-IV-V-VI
- 7- Seramik I-II-III-IV-V-VI
- 8- Geleneksel Türk Sanatları I-II-III-IV-V-VI
- 9- Endüstriyel Tasarım I-II-III-IV-V-VI

Temel Tasarım dersi süreci sonunda bölümce yapılan Anasanat Atölye dersi seçimleri ile öğrencinin hangi Anadal 'da öğrenimine devam edeceği, programda belirlenen Anasanat Atölye derslerine ilişkin tercih sıralaması, aşağıda verilen Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi A.B.D 'na ait örnekteki gibi (bnz şekil 3) bir belge ile belirlenmektedir. Veriler bölüm tarafından değerlendirilmekte ve yerleştirmeler 2.sınıf şube ve Anasanat Atölye sayısına göre yapılmaktadır. Bu nedenle öğrenciler bazen 1. sırada tercih ettikleri bir Anasanat Atölye yerine 3. tercihine yerleştirilebilmekte ve istemedikleri bir Anasanat Dalı'ndan mezun olmaktadır.

### Şekil 3

#### Seçmeli Anasanat Atölye dersi ve Seçmeli III dersi seçim formu örneği

<b>ŞUBE: 1/....</b>	
<b>RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</b>	
2. Sınıfta Anasanat Atölyesi ve Seçmeli I ve III dersi olarak tercih sıram aşağıda belirtilmiştir.	
Gereğini bilgilerinize arz ederim.	
--/--/--	
Adı –Soyadı:	
Okul No:	
<b><u>SEÇMELİ ANASANAT ATÖLYESİ:</u></b>	
RESİM	( )
GRAFİK TASARIM	( )
ÖZGÜN BASKI	( )
HEYKEL	( )
Not: 1- Öncelik sıranıza göre bir ile dört arasında parantez içerisine rakam yazınız.	
2- Seçmeli II dersi Anasanat Atölye dersinin Teknolojisi olarak alınacaktır. (Resim Teknolojisi, Grafik Teknolojisi, Heykel Teknolojisi, Özgün Baskı Teknolojisi)	
<b><u>SEÇMELİ- III</u></b>	
Görsel Algılama	( )
Sanatsal Yaratma	( )
Sanat Eserleri İnceleme	( )

Öğrenci seçtiği ya da bölümünce yerleştirildiği Anadal'daki öğrenimine 3. yarıyıldan itibaren mezun olana kadar devam etmektedir. Üçüncü yarıyıldan Seçmeli Sanat Atölye dersleri de başlamaktadır. Ancak bu dersler Anasanat Atölye dersi gibi devamlı değildir. Resim Anasanat Atölye dersini seçen bir öğrenci, en az iki dönem üç boyutlu çalışma disiplini olan Heykel dersini almak zorundadır. Resim Anasanat Atölye dersi dışındaki bir Anasanat Atölye dersini seçenler ise en az iki dönem Resim Anasanat Atölye dersini almak zorundadır.

Araştırmada da, Temel Tasarım dersi programında yer alan, Anadallar'a özgü, klasik sınıflandırmaya göre belirlenen, ayırteci mesleki alan niteliklerinden; iki ve üç boyutluluğa ilişkin göstergelere göre hazırlanmış ölçme araçları kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin Temel Tasarım dersi süreci sonunda, bölümce yapılan Anasanat Atölye dersi seçimi öncesinde, kişisel bilgi formunda Anasanat Atölye dersi ilgilerinin gözlemsel düzeyde birer göstergesi sayılabilen Anasanat Atölye tercih sıralaması yapmaları istenmiştir. Ayrıca, yine öğrenci kişisel bilgi formunda, Anasanat Atölye dersi tercih sıralamasını neye göre yaptıkları ve Temel Tasarım dersi öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim/sanat Dalı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre ilgiler ve belirleyici faktörler hakkında yordamalar yapmak mümkün olmaktadır.

## Temel Tasarım Eğitimi

Araştırmada öncelikle Temel Tasarım'ı ( BASIC DESIGN) oluşturan “temel” ve “tasarım” kelimelerini tek tek ele almak gerekmektedir.

“ BASIC/TEMEL” yani temele özgü olan ( Mimari orjinli ), Yunanca Temelion kökünden gelmekte ve bir yapının toprak altında kalıp dayanak oluşturan kısmı gibi anlamına gelmektedir.

“DESIGN/TASARIM” ise imgesel olarak tasarlamak içerik ve kapsamıyla ele alınmaktadır. Sanat eğitiminin başlangıç ve temel eğitimi olan Temel Tasarım eğitiminin ana konusu olan tasarım kavramı, özellikle XX.yüzyılda önem kazanmış ve ayrı bir disiplin haline gelmiş bir kavramdır.

Tasarım teorisi ya da kuramı, yaratıcı bir bireyin –tasarımcının tasarlama yetisini kazanabilmesinde, dolayısıyla tasarım eğitiminde en önemli unsurdur. Tasarım teorisi deneysel bilgi üzerine yapılan bir teoridir ve değişik şekillerde edinilmektedir. Tasarım teorisi temel olarak üç açıdan incelenebilir.

Bunlardan ilki tarihsel – geleneksel kaynaklı tasarım yöntemiyle edinilenler. İkincisi, insanın pratik kullanımına ( fonksiyonalizm) yönelmiş teoridir. Üçüncüsü ise, çevre bilimleri, insan, tarih ve tasarım bilimlerinin oluşturduğu geniş bir yelpazeden beslenen bütüncül bakış açısıdır. İlk yaklaşım ; 19. yüzyılda yaygınlaşmış; önceden kabul görmüş ve bilinen stillerin oluşturduğu , kültürel ve tarihsel anlamda tatmin edici ancak insanın gerçek gereksinimlerini karşılamada giderek zayıflayan bir anlayışın var olduğu dönemdir. Bu geleneksel anlayış ve formların yetersizliği, yeni endüstriyel gereksinimlere cevap vermedeki gün geçtikçe artan güçlükler “ fonksiyonalist” anlayışın doğmasına yol açmıştır. I. Dünya Savaşı sırasında güçlenen ve tarihsel dayanağı şiddetle reddeden modernist fonksiyonalizm, endüstri ve artan gereksinimi karşılayan yaklaşımlardır ( Ertek, 1999:73).

## Tasarım Tanımı

Tasarım sözcüğü günümüzdeki yaygın kullanımı ile dizayn sözcüğü, Latince kökenlidir. Dizayn ( design) sözcüğü, Latince biçim vermek, temsil etmek demek olan designare sözcüğünden gelir. ( Tunalı, 2004:12) Design; Latince “De Sign” kelimesinden kaynaklanmaktadır. Bu Fransızca'da “Dessein” İtalyanca'da “Designo” kelimeleri ile karşılık bulmaktadır. ( Seylan, 2005: 16)

Anlam analizi yapıldığında dizayn (design) kelimesinin iki kökü olduğu görülmektedir. Tasarım “ De- signare” köklerinden oluşur. Signare de “signum” kökünden gelip, işaret etmek, göstermek anlamındadır. ( N.Bayazıt; Oskay, 1989:4’deki alıntı) Tasarım sözcüğü dilbilim açısından incelendiğinde işaret etme, gösterme, biçim verme gibi eylemlerle açıklanmaktayken sözlük anlamında, tasarımlama işi ya da tasarımılanan biçim olarak geçmektedir. ( Püsküllüoğlu,1987:753)

Diğer bir tanımda design olarak da karşılığını bulduğumuz tasarım sözlük anlamı ile; zihinde kurmak, niyet etmek, kastetmek, çizmek, plan yapmak, proje yapmak, tertip etmek, icat etmek, yaratmak gibi birçok kelime ile ifade edilmektedir. ( Odabaşı, 1996:17)

Dizayn kelime olarak Encyklopedia Britanica’da, tasavvurların ya da planların geliştirilme süreci olarak da tanımlanmaktadır. ( Gürer, 1990:1)

Tasarım kavramı toplumsal ve kültürel bir olgudur. Tasarlamak; sanatta, bilimde, teknolojiye ve günlük yaşamda adı sıkça geçen bir kavramdır. Her yaratı-tasarı; olması ya da yapılması düşünülen, istenilen şeyin zihinde oluşmasıdır. Tasarımın temel niteliği, onun öncelikle insan zihninde tasarlanması ve bir biçimde sunulmasıdır. Bu niteliği ile tasarım yeni bir olgu değildir. Ancak bilimsel olarak incelenmeye 19.yy’da başlanan tasarım kavramı ve tasarım teorisi, günümüze kadar çeşitli anlamlar kazanmaya devam etmektedir.

Pek çok kavram gibi tasarım kavramıyla ilgili tam bir görüş birliği olmasa da tasarım kavramı hakkında yapılmış her türlü tanım, tasarımın ne olduğuna ilişkin farklı bir kavramlaştırma içermektedir ya da tasarımın farklı yönlerini vurgulamaktadır. Bu açıdan tasarımın farklı boyutlarını görebilmek ve tasarım kavramını oluşturabilmek için bu tanımlara bakmak gerekmektedir.

Türkçe karşılığıyla “ tasarım nedir?” böyle bir soruya verilecek genel bir yanıt : “ Dizayn, bir sorunun çözümü için bir plandır, bir ide’dir.” Buna göre, dizayn, ilkin bir ide olarak düşüncede var olan bir tasavvurdur. Ama bu ide, bu tasavvur bir biçim ( form) verme dinamiğini içerir ve bu oluşum süreci içinde biçim kazanmış bir ide olarak dışlaşır, somutlaşır. Buna göre her tasarım olgusunda, bir ide ve bir de tasarımılanmış bir nesne bulunur. Başka türlü söylersek, her tasarımılamada tasarımılayan bir süje ve tasarımılanan bir obje vardır.

Tasarımlayan süje, duyum, algı, düşünme, duygu ve hayal gücü gibi bilgi yetileriyle kendisine verilmiş olan bir nesneyi üç boyutlu doğal düzen içinden çıkarır ve onu tasarımsal bir dünya içine yerleştirir.

( Löbach;Tunalı, 2004: s.12'deki alıntı)

Design kavramı tartışmalı bir konudur. Hatta onun anlamı, farklı tasarım gruplarındaki insanlarca da farklı anlamlara gelmektedir.

Elizabeth Adams Hurwitz, kitabının başlığında bu sözcüğün kısa bir tanımını yapar. Ona göre tasarım, gerekli olanın araştırılmasıdır. ( Hurwitz; E.Becer, 1997: 32'deki alıntı) Yale Üniversitesi Tasarım Bölümü'nden Prof. Robert Gillam Scott; “ Ne zaman tanımlanmış bir amaç için bir şey yapıyorsak, o zaman tasarlıyoruz.” demektedir. ( Scott; E.Becer, 1997: s. 32'deki alıntı)

Ünlü reklamcı Ivan Chermayeff, tasarımın zeka ve sanatsal yeteneğin ortak bir ürünü olduğunu belirtmektedir. ( Chermayeff; Becer, 1997: 32'deki alıntı)

Ünlü mimar Luis Kahn ise dizaynı, “ ...zihinde canlandırılan formun veya bir fikrin bir fonksiyona hizmet edecek ve de yaratıcı özelliği kapsayacak şekilde ifadelendirilişi, kağıt üzerine nakledilişi” olarak ele alır. ( Kahn; Gürer, 1990: s.1'deki alıntı)

Diğer bir tanımda dizayn; “bir fikri sanat yönünden veya sistem yönünden ifade etmek veyahutta o fikri somut olarak boyutlandırabilecek şekilde değerlendirmektir” ( Archer ve Jones; Gürer, 1990: s.1'deki alıntı).

Barnard'a göre, görsel kültürde, görülebilen ve iletişimsel ya da işlevsel bir amaç içeren her şey tasarımdır.(Barnard , 2002:31)

Design kelimesinin isim ya da fiil olarak kullanılması anlamda farklılık gösterir. İsim olarak kullanıldığında, son ürünü gösterirken; fiil olarak kullanıldığında ise aktiviteyi gösterir. Design eyleminin spesifik insan grupları tarafından farklı anlaşılması yanında Design'ı bir eylem olarak açıklayan iki temel paradigma bulunmaktadır. Bu paradigmalar; Design'ı bir problem çözme aktivitesi olarak açıklayan, pozitivist felsefeye dayalı görüş ve normatif felsefeye dayalı yansıtmacı süreç olarak açıklayan görüştür. .( Dorst; Koyuncugil, 2001: s.4'deki alıntı)

Türkiye'de yapılmış tanımlara da bir göz atıldığında görülür ki tasarım; bir model, kalıp ya da süsleme yapmak değildir. Bir tasarım kendi içinde bir yapıya ve

bu yapı arkasında bir planlamaya sahip olmalıdır. Bütün sanatların temelinde bir tasarım olgusu bulunmaktadır.

Sanatsal yaratıcılıkta bütün etkinliklerin tasarıma dayandığını ileri sürebiliriz. Bu nedenle, eylem sırasında kendiliğinden ortaya çıkan (spontané) her türlü yaratının da sonuçta, başlangıç aşaması gözönüne alındığında bir tasarım olduğu düşünülebilir ( Karayağmurlar, 1993; 150).

Tasarlama eylemi, oluşturulacak yapının organizasyonu ile ilgili her türlü faaliyeti içine almaktadır. ( E.Becer, 1997:32)

“Tasarım bir şeyi zihinde biçimlendirme, kurma; tasarımılanan biçim; tasavvur; dizayn’ın eş anlamlısı; bir yapıyı, çeşitli katların planları, kesit ve görünüşlerle tanımlayan çizimlerin tümü; zihne duyu ve bellek yoluyla sağlanan bilgidir.” ( Kızıl, 2000:VII)

Design / Tasarım düşünmek veya zihinde biçimlemek, bir amaç için formüle etmek, yöntem bulmak, sistematik olarak planlamak, amacı, hedefi, niyeti olmak, yüksek beceri gerektiren veya sanatsal bir konuda yaratmak, bulmak, icat etmek olarak açıklanmaktadır. “Design/ Tasarım” düşünsel tüm bu süreçlerin adı olduğu gibi, bunlardan ortaya çıkan; tasarlanmış özgün bir örnek/ prototip, tasarlanan bir üretim sürecinin görsel sunum planları/ projeler veya taslak karalamalar, psikolojide patern olarak tanımlanan zihinde biriktirilen algı kalıpları gibi nesnelleşmiş sonuçların da adıdır. ( Seylan, 2005: 16)

İ.Tunalı’ya göre, ( 2004:13) “... tasarım; insanın nesnelere kurduğu en temel iletişim kipidir(modus)”.

N.Gökaydın’a göre ( 2002:41) tasarım, bir süreçtir. Tasarımın her safhasında görsel idrak dediğimiz, zihinde biçimlerin belirginleşmesi ve onun göze varışını sağlayan bir mekanizma görev yapar ve realize safhasında ele komuta eder.

Hakan Ertek ( 1999:71) tasarımı engelle karşılaşma ve karşılaşılan problemi kaldırma ya da amaca varmaya yönelik problem çözme davranışı açısından ele almaktadır.

İsmail Tunalı’ya göre çağdaş tasarım, doğanın bir alternatifidir ve insansal bir kozmik yapı olarak temelini geometriden alır ( 2004:1).

Davranış bilimcileri tasarlamayı doğaya bir uyum sağlama aktivitesi olarak görmektedirler. Bu kapsamda, herhangi bir parça ya da bütünü nasıl düzenlenmesi,

nasıl biçimlenmesi gerektiğine karar vermek ve bir modelini elde etmek amacıyla yapılan zihinsel aktiviteye ve bu sürece tasarlama denmekte; tasarlama sonucunda ortaya çıkan düzenleme ya da oluşum ise tasarım olarak adlandırılmaktadır.

Hulûsi Güngör'e göre (1972:2) tasarım, bir projenin, bir eserin düşünülen ilk şeklidir ve kağıt üzerine çizilmek ya da başka bir tarzda ifade edilmek suretiyle tasarı halini almaktadır. Kısaca tasarım belgelenebilen bir sonuçtur.

...Yapıtın varlık kazanmaya başlaması ile sanatçının biçimlendirmedeki özgürlüğü yapıtın biçimlenme olasılıkları ile sınırlanmaya başlar. Varsayım olarak, hiçbir sanatçının yapacağı çalışmanın bitmiş durumunu önceden bütün ayrıntıları ile tasarlamış olabileceğini sanmıyoruz. Doğaya ve kurallara bağlı olma konusunda titiz olan Rönesans sanatçılarının çalışma öncesinde yaptıkları taslakların bitmiş yapıtlarla kıyaslanması da bunu kanıtlar sanıyoruz. Öyleyse bir sanat yapıtının oluşum süreci içinde tasarı (projet) ve tasarım (ideé-penseé) kavramlarını özenli kullanmak gerekir. Tasarı, bir ön hazırlığın karşılığı iken, tasarım yapıtın oluşum süreci içinde tasarımı da içine alacak düşünsel bir özü ifade eder (Karayağmurlar, 1993; 152).

Faruk Atalayer'e göre, (2004:24-25) kültür, sanat, tasarım, insanın doğaya ekledikleridir. Ama bu gerçeklik, sanat ve tasarımın doğa dışı, doğaüstü veya doğadan bağımsız olduğunu göstermez. Tersine hem enerji, hem özdek olarak tüm varolanlar gibi, sanat-tasarım doğaya bağlı ve doğanın sonucudur.

### **Tasarımın Özellikleri**

Tasarımın özellikleri tanımlardan yola çıkılarak aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- İşaret etme, gösterme.
- Tasavvurların ya da planların geliştirilme süreci olma.
- Bir sorunun çözümü için bir plan, bir ide olma.
- Gerekli olanın bir araştırması olma.
- Tanımlanmış bir amaç için bir şey yapma.
- Zeka ve sanatsal yeteneğin ortak bir ürünü olma.
- Bir fikri sanat yönünden veya sistem yönünden ifade etme.
- Görülebilme ve iletişimsel ya da işlevsel bir amaç içerme.



- İsim ya da fiil olarak kullanılması. İsim olarak kullanıldığında, son ürünü gösterme. Fiil olarak kullanıldığında ise aktiviteyi gösterme.
- Zihne duyu ve bellek yoluyla sağlanan bilgi olma.
- Doğanın bir alternatifi olma.
- İnsansal bir kozmik yapı olarak temelini geometriden alma.
- Bir projenin, bir eserin düşünülen ilk şekli olma.
- Kağıt üzerine çizilmek ya da başka bir tarzda ifade edilmek suretiyle tasarı halini alma. Belgelenebilen bir sonuç olma.
- Doğaya bağlı ve doğanın sonucu olma.

### **Tasarım Türleri**

Tasarım kavramı, bilgi, estetik ve teknik gibi alanlar içinde yer almaktadır. Tasarım olarak teknik ve sanatı açıklarken gerçekte iki kutuptan bahsedilmektedir. Bunlar: 1- Bir yararın sağlanmasına yönelme ve 2- Estetik haz ya da güzellik uyandırmaya yönelme-dir. Bu iki yönelim günümüzde endüstri ürünlerinde iç içe geçmiştir. Bir tasarım varlığı olma ve realiteye katılma bakımından teknik ürünlerle sanat yapıtları arasında bir ortaklık bulunmaktadır.

... Örneğin elimde tuttuğum ekmek bıçağı bir tasarım varlığı olduğu gibi, duvarda asılı olan resim de bir tasarım varlığıdır. Bıçakla ekmek kesebilirim, bu niteliğiyle bıçak işime yarar, yani o işime yarama gibi bir işleve sahiptir. Ama öte yandan o, bir tasarım varlığı olarak benim tin'immin biçim verdiği bir metaldir. Duvardaki resim de tinsel varlığımın keten bezi, boya gibi maddi elemanlara biçim vermesiyle meydana gelen bir yaratma ürünüdür. Ama resimde bıçakta olduğu gibi işlevsel bir etken rol oynamaz. ( Tunalı, 2004:21)

Tasarım olarak sanatsal etkinlik, bazı düşüncelerin, amaçların, duyguların, durumların ya da olayların, deneyimlerden yararlanarak, beceri ve düşgücü kullanılarak ifade edilmesine ya da başkalarına iletilmesine yönelik yaratıcı bir insan etkinliğidir.

“Görsel sanatlarda bir ürün iki bileşenden oluşur; biri teknik beceri ya da ustalık, diğeri ise estetik ve anlatımdır. Birincisi bir ürünün nesnel, ikincisi öznel yanını oluşturur. Bu iki bileşenden biri eksik olduğunda, ürün istenen amaca ulaşamaz.” ( Kırısoğlu, 1995: 116)

Sanatsal etkinlik ve ürünleri eski çağlardan günümüze değin yeni yeni anlamlar kazanmıştır. “Başlangıçta, bir ham maddenin elle işlenmesi ve bir yarar amacı gözetilerek ona biçim verilmesi anlamında, **sanat ( ars)** ile **zanaat ( tekhne)** birbirine yakın, benzer etkinlikler olarak benimsenmiştir.” ( Bozkurt, 1995:17)

Teknik, Yunanca Tekhne sözcüğünün türevi olarak, ereği bir şey ortaya koyma, yaratma olan ve doğru bir plana göre yönlendirilmiş bir **beceri** anlamındadır. Ancak tekhne sanatın bir bölümünü karşılar. Sanat anlamında Latince sözcük Ars ile Tekhne, etimolojik açıdan : “ pratik kurallarla belirlenmiş bir zanaatı uygulama” olarak geçmektedir. Eskiçağlarda görüldüğü gibi sanatçı ile zanaatkar arasında ayırım olmadığı gibi, teknik nesnelere ile sanat nesnelere arasında da ayırım yoktur. Aristoteles, “ Sanat – burada zanaat –( tekhne), doğru bir akılyürütmeye dayanan ve insanın bir yaratış ortaya koymasını sağlayabilen bir yetenektir” der.

( Bozkurt,1995:17) Eskiçağlardaki sanat ve zanaat özdeşliği, hiçbir çıkar gözetmeksizin sadece hoşlanmak amacı ile nesnelere üretilmesi **Beaux Arts ( Güzel Sanatlar)** kavramının ortaya çıkmasıyla kalkmıştır. 17.ve 18. yy’da ve 19.yy’da sanayi devrimi ile sanat ve zanaat bağıntısı farklı bir noktaya taşınır. Kant, 1790 ‘lı yıllarda yazdığı Yargıgücünün Eleştirisinde, bir yandan sanat ile bilgiyi, öte yandan da sanat ile tekniği birbirinden ayırmıştır: ona göre, “Bir insan becerisi olarak sanat, bilimden, pratik yeti kuramsal yetiden ne denli farklıysa, o denli farklıdır. Sanat, zanaattan da farklıdır; çünkü sanatın özgür, zanaatın paraya bağlı olduğu söylenir.” (Kant; Bozkurt , 1995:18’deki alıntı) Sonuçta bir anlatım ve yargı aracı haline gelen sanat, zihinsel bir yaratış olarak teknik nesnelere ayrılmıştır. Duygu, esin, beğeni yargısı, anlatım gibi yeni kavramlar gündeme gelir. Batı’da 19. yy’ın başında

( 1804) ortaya çıkan “ Sanat sanat içindir ve hiçbir amacı yoktur; her amaç sanatı soysuzlaştırır” görüşü ile sanat nesnesi ve sanayi nesnesi arasındaki kopuş artar. Ancak bu kopuşa karşı çıkan akımlar da ( arts and crafts, sanayi estetiği, Bauhaus) ortaya çıkmıştır. Artık sanayinin ürettiği nesnelere sanat ile yaşamı birleştirmek söz konusu edilmektedir. Kısacası sanat nesnesini piyasa ürününden ayırmak olanaksız hale gelmiştir. Bozkurt’un da belirttiği gibi, “ artık toplumsal mekanımızdaki biçimsel ve resimsel kurucu öge, sanatçının elinden kaçtı ama zanaatkarın ve hatta işçinin değil; bu ayrıcalık artık, tasarımcının, yani reklamcının,

renk uzmanının, çizim danışmanının, şehircinin eline geçmiştir” ( Bozkurt, 1995:20-21).

Endüstrileşme ( üretimin sınırlarının ve kapsamının gelişmesi ), bilgi ve aktarım sistemlerinin gelişimine paralel olarak **tasarım** bir alan olarak belirmiştir. Hatta tasarım bugün, **endüstriyel kültürün yeni liberal sanatı** olarak ilan edilmektedir( Şentürer, 2004: 30) .

Endüstriyel kültürün yeni liberal sanatı olan tasarım, genel olarak aşağıda verilen tasarım alanlarını kapsamaktadır:

- Grafik Tasarım,
- Endüstriyel Tasarım,
- Mimari Tasarım- İç Mimari Tasarım.

Tasarım olarak sanatsal etkinlikler ya da başlıca görsel /plastik sanat dalları ise;

- Grafik Sanatı
- Resim Sanatı
- Heykel Sanatı olarak verilebilir.

*Grafik sanatlar*; kendi içinde sınıflara ayrılmaktadır. Bunlar:

- *Özgün Grafik Resim*: Farklı teknik ve malzemenin bir arada kullanıldığı bir grafik resim türü.
- *Özgün Baskı Resim*: Herhangi bir malzemeyi doğrudan basarak veya metal, ağaç, taş, linol, ipek gibi malzemelerden kalıp hazırlayarak uygun yüzeye basarak elde edilen resim.
- *Grafik Tasarım*: Bir ürünü tanıtmak, bir fikri aşlamak, bir duyguyu iletmek için hazırlanmış, çoğaltmaya uygun çalışmalar.
- *Işıklı yapılan grafik resimler*: Optik, elektronik, kimyasal olanaklarla yaratılan (fotografî, sinema, video vb. ) ( Ashier, 1989; Yılmaz, 1993: s. 46-47’deki alıntı).

Grafik sözcüğü Yunanca’da yazmak, resim çizmek, işaret, desen anlamına gelen grafikos ya da graphein sözcüğünden türetilmiştir. Sonu –graf (-- graphy) ile biten sözcükler, tasarlanan biçime göre görüntüleme anlamına gelmektedir. Örneğin, fotoğraf, ışıklı görüntüleme anlamına gelmektedir.

“Grafik sanatlar terimi, özgün baskı teknikleri ile oluşturulan sanat yapıtlarını ve bilgi iletmek, basılmak, kitle iletişim araçlarında kullanmak amacı ile hazırlanan;

çizgi, yazı, resim ve bunların düzenlemeleri ile ilgili tasarımları kapsar” ( Erkmn, 1983; Yılmaz, 1993: s. 42’deki alıntı).

“ Grafik Tasarım ya da grafik sanatlar, görsel öğeler ile yazıyı bir arada kullanarak izleyiciyi etkilemek, izleyiciye belirli bir bildiri iletmek amacıyla oluşturulmuş her türlü tasarımı kapsayan bir sanat dalıdır.” ( Odabaşı, 2002: 17)

“ ...En genel anlamı ile grafik sanatına, yazı ve resim öğelerini birbirini tamamlayan bir biçimde aynı ortamda kullanan ve ürünlerini tüketilmek üzere baskı yoluyla çoğaltan, iletişim amaçlı sanat dalıdır diyebiliriz” ( Aygenç, 1994: 48).

Odabaşına göre, Grafik tasarımda:

Bir amaç vardır. Bu amaç sunulan mal ve hizmetin en iyi şekilde tanıtılması veya satışdır.  
Bir özgünlük ve yaratıcılık vardır.  
Bir düşünce ürünüdür.  
Bir gerekliliktir. Bir gereklilikten doğmuştur.  
Bir bilinç vardır. ( Odabaşı, 2002: 18)

Daha çok, iletişim içeriğinin dilsel olarak biçimlendirildiği grafik tasarım alanında kullanılan kavramlar şunlardır:

- İletişim: Göze, kulağa bilgi vermek, haber iletmek.
- Görsel İletişim: Resmin yanında metin yoğunluklu biçimlendirme.
- Dilsel İletişim: Metnin yanında resim yoğunluklu biçimlendirme olarak metinden oluşmaktadır.
- Görsel, İşitsel-Dilsel İletişim: Resim ve sestem oluşmaktadır. Ancak tasarımı için görülenlerin yazılması ve işitilmesi için konuşma da araç olarak kullanılır ( Bilgin, 1993: 15).

*Resim Sanatı*; düzenlemelerinde iki boyutlu biçimler kullanılan bir sanat dalıdır. Resimlerde üçüncü boyut gibi görülen derinlik aslında gölgeler, çizgi ve renk perspektifleri ile sağlanmış bir histen ibarettir.

*Heykel Sanatı*; heykelin kütleli ruhu olan ve heykelin çevresinde idrak edilen hacimlerin uyumlu bir biçimde birleştirilmesi sanatıdır.

Günümüzde heykel sanatı da modern yaşamın etkisi ile geleneksel form anlayışından daha farklı yönlerde değişerek, uzam, saydamlık, strüktür ve yaratıcılığı ön plana çıkarmaktadır.

“ Küttele ile tasarlamak heykelin geleneksel ilgi alanı olmuştur. Uzamla tasarlamaksa mimarlarla mühendislerle bırakılmıştır. Fakat son elli yıldan bu yana uzam, heykeli de kapsamaya başlamıştır” ( Rogers, 1993: 78).

### **Tasarım Süreci**

Süreç; aralarında birlik olan ve belli çizgide ilerleyen, gelişen olaylar ya da eylemler dizisi ( Püsküllüoğlu, 1987:722 ) olarak geçse de, sanat ve tasarım dallarındaki süreç daha karmaşıktır. Bu karmaşıklık ya da belli bir çizgide ilerleyememe durumu sadece bir yeniden üretme ya da taklit olma amacıyla olmayan, geleneği içinde sorgulayan, yorumlayan ve yeniden oluşturan günümüzün yaratıcı uygulamaları için geçerlidir. Genelde tüm tasarım alanları için tasarım-yaratma süreci denildiğinde kesin kurallar, formüller ya da aşamalar bulunmamaktadır. Tasarım sürecinin karmaşıklığı ve tanımlanamazlığına karşın, yaratıcı sürece ilişkin temel bazı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Tasarlayan, kendi etkinliğinin eleştirel bir biçimde farkında olan bilinçli bir kimsedir. Tasarım süreci doğası gereği düşünsel, deneysel bir yapıya sahiptir. Şentürer, ‘( mimari ) tasarım stüdyosunda eleştiri’ başlığı altında, tasarım süreci, öğrenme süreci ve aynı zamanda algılama, estetik duyum süreci arasındaki paralelliği şöyle açıklamaktadır;

#### **Öğrenme süreci:**

- i) çözümleri ortaya koymak üzere keşifle başlar;
- ii) araştırma ve çözümün ortaya konulmasıyla;
- iii) ve nihayetinde yeni keşifler yapmak üzere bu çözümün genelleştirilmesi, herkese ait kılınması ile devam eder.

#### **Tasarım süreci de:**

- i) bir gereksinim ve durumun farkına varılması, keşifle başlar;
- ii) ana fikrin oluşturulması ve programlama çalışmasına yönelik bir araştırma (tanımlama, analiz) süreci ile devam eder;
- iii) ve bir değerlendirme, yorumlama işlemine bağlı olarak olası cevaplar geliştirilir;
- iv) bundan sonraki aşama, geliştirilen cevapların kabul görmesi, gerçekleştirilmesi ve (benzer şekilde) herkese ait kılınması (anonimleşme) aşamasıdır.

İlginçtir bu aşamalar ve benzer süreç, aynı zamanda, çok temel olan algılama, **estetik duyum süreçlerinde** de karşımıza çıkar:

- i) ilk aşama farkına varma, kişinin sahip olduğu ilgileri nesnelere arama bulma isteği, nesneyi kavrama süreci;
- ii) ikinci aşama keşfetme, kendini bulma, iç ve dış dünya arasındaki uyumun kurulduğu, memnuniyet duygusunun yaşandığı an;
- iii) üçüncü aşama nesnenin niteliğine karar verdikten sonra ilgilerin baskınlığından kurtularak bilinçli hale gelme, bilinçli (estetik) algının oluşumudur. ( Şentürer, 2004: 42-43)

Yukarıda adı geçen öğrenme süreci, tasarım süreci ve algılama, estetik duyum sürecinde ortak noktalar:

- merak,
- sorgulama,
- farkına varma-dır.

Bunlar da eleştiri ( İng. critique) alanına girmektedir.

Ortaya çıkış itibarıyla **eleştiri**, insan merakı sonucu uyanan doğal bir davranış, bir düşünme biçimidir. İnsanın algı, duygu ve düşünceleri üzerine temellenir; doğrudan ve dolaylı olarak algıyı, duyguyu, düşünceyi, hayal gücünü geliştirir; öğreticidir. Sorular üzerine temellenen yapısı ile belirsiz durumların fark edilmesi, farklılıkların keşfedilmesinde yol açıcı bir konuma sahiptir. ( Şentürer, 2004: 13)

Temel Tasarım atölyesinde güncel tartışma ortamı bağlamında Şentürer, mimari tasarım stüdyolarında yer alan, tasarım sürecinin ele alınışına bağlı olarak farklı yaklaşımları ve dolayısıyla eleştirel ortam karakterlerini iki gruba ayırmaktadır.

- İki grup içinde ele alınabilecek bu yaklaşımlardan ilki ve yaygın olanı; analiz- sentez modeline başvuran ve kural koyucu talimatlar yardımıyla tasarımcıyı yönlendirmek fikri üzerine temellenen **yönlendirmeli ( guide-line) yaklaşım**dır. Bu yaklaşım içinde tasarım süreci, sistematik ve rasyonel olabilecek bir süreç olarak görülür ve analiz- sentez, hipotez- test modellerine başvurulur. Tasarım stüdyolarında uzunca bir dönem yaygın yöntem olarak görülmüştür.

- Diğer yaklaşım; tasarımcının kendi ideal ve değerlerini taşıyan bir süreç vasıtasıyla yönlendirilebileceği düşüncesi üzerine temellenen, **estetik görüş** olarak da adlandırılan yaklaşımdır. Bu yaklaşım içinde

tasarım, adım adım, doğrusal ve sistematik bir süreç ve bir problem çözme aktivitesi olarak değil, daha çok tasarımcı ve tasarlanan durum arasında bir diyalog- diyalektik, yoruma ait bir eylem olarak görülür ve test- etme modeline başvurulur. Özellikle son dönemlerde stüdyolarda yer almaktadır. ( Şentürer, 2004: 44-45)

Özellikle yönlendirmeli yaklaşımın hakim olduğu, *yürütücüye merkezlenen* ortamlarda eleştiri, otoriter tek taraflı ( monolog) olarak belirebilmekte; bu durumda, eleştiri bir özgürleşme, yol açma, arama-bulma aracı olmaktan çok, kural koyucu, hatta emredici bir konum alabilmektedir. Eleştirinin tek taraflı olduğu bu gibi ortamlarda iletişimden pek söz edilememekte, hedeflenen aktif öğrenme ortamı zarar görmektedir. Böylece idealde soru yöneltme ve cevap hakkı doğurma, diyalog üzerine temellenen; amacı hataları, yanlışları, ölçülemeyen durumları açığa çıkartmak; öğrencileri aktif ( eleştiren/soru soran ) bir konuma getirmek, daha derin bir biçimde ilgilerini doğurmak, kendilerine güvenlerini geliştirebilmek olan eleştirel yaklaşım yürütücüye merkezlendiği, otoriter bir karakter kazandığı zaman stüdyo eğitiminde sorunlu bir alan olarak belirebilmektedir. ( Şentürer, 2004: 45)

Tasarım süreci, ana fikrin oluşturulduğu, yaratıcılığın, yeni önerilerin ortaya konulmaya çalışıldığı, estetik ve eleştirel yoğun bir düşünce sürecidir. Aynı zamanda da özellikle konu gereği görsel sanatlar alanında görünür bir biçimlendirme sürecini de kapsamaktadır. Tasarım ve yaratma dolayısıyla da tasarım ve yaratma süreci farklı şeyler değil, birbiri ile örtüşen kavramlardır. Bir sanat yapıtı sonuçta bir tasarım varlığı, doğaya katılan yeni bir varlık olması bakımından bunun meydana gelmesini de bir yaratma olarak ele alabiliriz. Sanatın asıl özelliği, belirli bir nesne üretmeyi amaçlayan ve bir tasarım ya da kurmaca sonucunda ortaya çıkan bir etkinlik olmasıdır.

Yaratma, genelde insanın hazır olarak bulduğu doğa varlığına, insanın kendi **insansal –tinsel varlığını** katması demektir. Bu anlamda yaratma, insanın doğaya insansal bir katkısı olarak daha Platon tarafından da kabul edilmiş ve o günden bugüne kadar bu anlayış, yaratma olayını anlamada daima bir kılavuz düşünce olarak sürüp gelmiştir. (Tunalı, 2004 : 50)

Güzel sanatlar alanında tasarım, yaratıcı sürenin kendisi olup, bir faaliyet için gerekli olan eskiz ve planların hazırlanması süreci çalışmalarını kapsar.( Aksoy; Oskay, 1989:5'deki alıntı) Tanımdan da anlaşıldığı gibi tasarım olgusu ve yaratma

süreci ayrı şeyler gibi algılanmamalıdır. Tasarım sürecinde kişi kendi duygu, düşünce ve hayalgücünü plastik ifade içinde somut hale getirmeye, yaratmaya çalışır. Burada söz konusu edilen güzel sanatlar alanındaki tasarım- yaratma sürecidir. Daha öncede belirtildiği gibi, endüstriyel tasarım alanındaki yaratıcı süreç ile sanat alanındaki süreç sonunda her ikisinde de bireysel olan ve realiteye katılma teorisi\* içerisinde yer alan bir tasarı – tasarım varlığı oluşsa da kapsam bakımından farklıdırlar.

Uçar ( 2004:156-57)tasarım sürecinde özellikle grafik tasarımlarda benzer diğer tasarımlar gibi, genelden özele, bütünden detaya bir süreç yaşandığını vurgulamaktadır. “ Tasarım süreci; planlı ve yöntemsel olabileceği gibi, rastlantısal ve sezgisel özellikler de gösterebilir.” ( Becer, 1997:40) Tasarım süreci, yaratıcı olduğu ölçüde seçici olmaya, kendini sürekli olarak birçok olasılıklar arasından seçim yapmaya özendirici bir süreç olarak görülmelidir. Çünkü bu hem tasarımın niteliğini artıracak hem de yaratıcılığı ortaya çıkaracaktır.

Üretim süreci, çok önemli olsa da hiç kuşkusuz grafik tasarım bir duyarlılık, düşünce, fikir, buluş ve yaratıcılık sürecidir. Bu yüzden günümüz tasarım büroları ve reklam ajanslarında” sanat yönetmeni”, “ tasarım direktörü”, “ yaratıcı yönetmen” gibi işin tasarım sürecinde etkin yaratıcı grup elemanları bulunmaktadır. Sayfa tasarımında da benzer diğer tasarımlarda olduğu gibi, kesin bir kural olmamakla birlikte, problemin tanımlama aşamasından basılmış ve çoğaltılmış kağıt üzerindeki ürüne varan süreç, şu aşamalardan geçer;

- Araştırma, Durum Tespiti ve Kararların Verilmesi
- Ön Taslaklar
- Sunum Taslakları
- Orijinal Hazırlanması
- Baskı ve Çoğaltım Aşamaları (Uçar, 2004:156-57)

Becer ( 1997:39 ) tasarım sürecini, sanat ve tasarım dallarında bilinmeyi bulma, problem çözme ve hiçbir şeyin varolmadığı bir ortama yaratıcılık gücü ile meydan okuma şeklinde bir tür yaratıcılık süreci olarak ele almaktadır.

Becer’e göre genellikle tasarım süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır;

- Problem Tanımı

---

\*Bu kategori içine giren sanat yapıtı, bir tasarım varlığıdır, ama aynı zamanda burada ve şimdi var olan bir varlıktır. Max Bense bu kategoriye realiteye katılma adını verir. ( Tunali,2004:13)



- Bilgi Toplama
- Yaratıcılık ve Buluş Süreci
- Çözüm Bulma
- Uygulama

Tasarım sürecinde, problemin tanımlanması aşamasında bazı sorunlar yaşanabilmektedir. Yapılan araştırmalar, önceden yapılmış örneklerin ya da bazı gelenekselleşmiş kalıpların bir alışkanlık yarattığını göstermektedir. ( Becer, 1997:41) Biçimsel kalıplar ve önyargılı tutumlarla yaklaşıldığında tasarım, gerek biçimsel, gerek iletişimsel açıdan istenileni veremeyebilir. Problem tanımlanırken tasarımcı hangi unsurları seçeceğini hangilerini atacağını, problemi en iyi ne şekilde çözümleyebileceğini bulmalı, bunun için sorumluluk alabilmelidir. Tasarım sürecinde yaratıcı kişi, kafasındaki imajları görselleştirirken ve kompozisyonunu hazırlarken kendi algı ve sezgilerini, bilgi birikimini, geçmiş deneyimlerini kullanmaktadır. Tasarımı yapan kişi, bu verileri basmakalıp bir şekilde hemen sorgulamadan, bilinçsizce uygularsa, sonuç alışılmışın ötesine geçemeyecektir. Böylece yaratıcılık ve buluş aşaması atlanmış olur.

Yeteneksiz bir kişi, aklına gelen alışılmış çözümleri hemen kabullenir ve onu hiçbir seçime tabi tutmadan, bilinçsizce kullanmaya girişir. Böylelikle yaratıcı olamamanın tipik bayat çözümü ile yetinmek zorunda kalır. Kendinden emin olma ve yüzde yüz doğruyu bulma kaygısı, tasarım problemlerinde uyutucu ve sıkıcı çözümlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Gözleme ya da karşılıklı ilişkilere dayanmayan, düşünme biçimini ezberlenmiş formüllere ya da depolanmış bilgilere göre düzenleyen bir tasarımcının karşısında bir tasarım problemi daha da karmaşıklaşır. Burada zihinsel bir araştırmaya olanak sağlayan verimli bir alandan söz etmek mümkün değildir. ( Becer, 1997:45-46)

Verimli bir alanın oluşumu ya da canlı bir tasarım için gerekli güce ve özgürlüğe ulaşabilme, tasarım sürecini ya da sanatsal yaratıcılık sürecini, daha derin anlamda bir **kendini -çözümleme** uygulaması olarak görmeyi gerektirebilir. Klee, aşkın dünyanın yaratılabilmesi için sanatçının doğal dünyanın özünde var olan kurallara itaat etmesi gerektiğini de belirtmektedir. Ancak burada kastedilen itaat, kuralların bilinçsizce ezbere bir taklidi, uygulanması değil, Read'in de belirttiği gibi, " yaşam –gücü kaynaklarına –bütün zaman ve mekanın güç santraline girebilmektir." ( Klee, 1995:8)

Güngör, bir tasarımın kağıt üzerine çizilmesi ya da başka bir tarzda ifade edilmek suretiyle tasarı haline gelmesi için özellikle mimarlık eğitiminde, resim ve plastik sanatlar eğitiminde de bazı aşamalardan geçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Konunun ve programın verilmesi: Tasara esas teşkil eden konunun iyice programlanması, olanak ve koşulların açık bir şekilde ortaya konması.
- Ana fikirlerin yakalanması: Her bir çalışma konusu için gerçekçi ana fikirlerin yakalanması. Tasara esas teşkil edecek ilkelerin saptanması ve seçilmesidir. Tasarımcı kendi deneyimlerinden yararlı olsa da en büyük yardımcısı TEMEL TASAR ilkeleridir.
- Tasarımlama safhası: Konunun ana fikirler gereğince çözümlenmeye başlanması. Yoğun bir zihin çalışması ile olanaklar ve koşullar düşünülen biçimlerle zihinde kıyaslanır.
- Bir tasarım meydana gelmesi: Çözümler ve düşünceler henüz kesin şeklini almamış olmakla beraber yine de bir ölçüyü, gerekli yerleşme düzenini ve bazı biçimleri içeren bir duruma gelindiğinde artık iki ya da üç boyutlu olarak ifade edilmelidir.
- Tasarı safhası: Görsel idrak yolu ile zihnimize oldukça belirli hale gelen tasarımın kağıda geçirilmesi.
- Tasarımın kontrolü: Çizilmiş, ifade edilmiş tasarımın zihindeki tasarımla karşılaştırılması. Tasarı- tasarım kıyaslaması.
- Geliştirme safhası: Tasarı ile tasarım arasında fark kalmayınca kadar görsel idrak yardımcı ile çalışma yapılması. Tasarı ne kadar geliştirilirse geliştirilsin yine de ilk tasarım hiçbir zaman tam olamayacaktır. Bu aşamada gerekli kısımlar kalır, gereksiz görülenler elenir. Bu aşamada zaman kaybını ve karasızlığı önlemek için temel tasar ilkeleri ve görsel algıda belirlilik sağlayan ilkelerden yararlanılmalıdır. (Güngör, 1972: 4)

Tunalı ( 2004:52) endüstri ürünlerindeki yaratma eyleminin-sürecin salt sanat yaratmalarında olduğu gibi tek boyutlu olmadığını, tersine tinsellikten pazar ekonomisine, kadar uzanan farklı boyutlardan oluştuğunu ve bu nedenle de kapsam bakımından daha geniş olduğunu belirtmektedir.

Yaratma sürecinin ilk aşaması olan tasarımcının entelektüel etkinliği, amacı kendinde olan bir etkinlik değil, tersine, plastik bir ifadeye dönüşmeye yönelik bir etkinliktir. Bu amaç doğrultusunda tasarımcı, bir sanatçı kişiliğiyle duygu, düşünce ve hayal gücünü, sesler, tonlar, çizgiler ve renkler gibi fizik olgulara aktarır ve buradan da endüstri ürünü, bir plastik ifade içinde somutluk kazanır. İşte bir endüstri ürününün, bu plastik ifade içinde somut bir varlık kazanmasına kadar geçen tasarım sürecine, endüstride “yaratma” adını verebiliriz. ( Tunalı, 2004: 53)

Endüstriyel tasarımda estetik kaygıdan çok pazara ilişkin kaygılar önde gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında Tunalı (2004:53) endüstride karşılaştığımız yaratma olayının, sanattaki yaratma olayından çok daha fazla araştırmaya, bilgiye dayanan, entelektüel ağırlıklı bir yaratma olduğunu da eklemektedir.

Endüstriyel tasarım sürecinde tasarımcının sanattaki yaratma sürecine göre daha çok unsuru göz önünde bulundurması gerektiği görüşüne karşın artık günümüzde sanat alanında da çok katmanlılığın söz konusu olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Teknoloji çağında özellikle bilginin dolaşımı ve bilginin enformasyon toplumunda aldığı yeni konum, sanatı da etkilemektedir ve sanat artık tek boyutluluktan çıkmıştır. Bildirişim estetiği alanına giren sanat sadece duygusal, iç dünyaya ilişkin, ortak duyum- estetik unsuru değil, semantik ( anlam bilim), mantıksal bir amaca yönelik mesaj unsurunu da içermektedir. Sanattaki yaratma olayı da araştırmaya ve bilgiye dayanan, entelektüel ağırlıklı bir olaydır. Bilginin kodlara dönüştürülmesi süreci; öğrenilen, içten kavranılan bilgileri belleğe kaydederken kullandığımız kavramsal ve göstergesel bir süreçtir.

Sanat ontolojisi açısından bakıldığında ise, estetik obje ya da sanat eseri salt bilgi objesi de değildir. Estetik varlık, öncelikle yaratma olayı ile ilgili ve bir ‘ objektivation’ dır.

Sanat eseri, bir objektivation’dur. Objektivation, objektion’dan kesin olarak farklıdır. “Objektivation’u objektion ile karıştırmamalıdır. Çünkü objektivation, var-olan bir şeyin obje haline gelmesi olmayıp, var-olmayan bir şeyin ortaya konması anlamına gelir. Objektion’da söz konusu olan, var-olan bir şeyin objeleşmesidir. Buna karşılık objektivation’da objektivation’dan önce var-olmayan bir şeyin, her şeyden önce meydana getirilmesidir. Objektion’da canlı tin ( Geist), sadece **alıcıdır**, objektivation’da ise **yaratıcıdır**. ( Tunalı, 2002:55)

Tasarım- yaratma sürecinde süje, objektion süreci- bilme süreci 'nde iken sadece varolan'ı olduğu gibi kavrar, anlar, algılar ancak onu değiştirmez . Bu açıdan objektion sürecinde kişi edildir. Objektivation sürecinde ise etkendir. Aslında bu süreçler iki ayrı süreç değil, birbiri içine geçmiş süreçlerdir. Öncelikle bir objektion'dan daha sonra da objektivation'dan söz edilebilir. Tasarımcının etkinliği, tasarım süreci, estetik ve algı ile ilgilidir. Oysa ki sanattaki yaratma –tasarlama süreci ya da aşamaları bu iki kavramı ve daha fazla duygu değerlerini kapsar. Her iki süreçte de tasarlayan süje, yaratıcılık, objektivation alanına girebilir. Sanattaki yaratma süreci, plastik ifadeye dönüşmeye yönelik etkinlikler üç basamakta incelenebilir.

Sanatta üç basamak vardır.: 1- Maddi özelliklerin algılanması; renkler, sesler, hareketler ve birçok karışık, tanımlanamayan fiziki dış tepkiler. 2- Bu gibi algıların hoş giden biçimler ve kalıplara dökülmesi . Estetik endişenin bu iki işlem ile bittiği söylenebilir. Fakat bir üçüncü basamaktan da söz edilebilir. O da algıların düzenlenmesinin daha önceden varılan bir duygu ve heyecan durumuna uydurulmasıdır. O zaman duygu ya da heyecan “ ifadesi”ni bulmuştur. Bu anlamda **sanat, ne eksik ne fazla” ifadedir”** demek doğru olur. Bu anlamda da ifade, duygu alma ve hoş giden biçim verme gibi daha önceki işlemlerin son basamağıdır. ( Cantürk, 1992:6)

### Temel Tasarım Dersinin Tanımı

Yurtiçi ve yurtdışı her sanat okulunda ve üniversitede öğrenciler ilk yıl, esas alanlara gitmeden önce, görsel dilin grameriyle ilgili ve çeşitli adlarla anılan yeni adı Temel Tasarım (Basic Design ), eski adı ile Temel Sanat Eğitimi, esas tasarım ( Fundamental Design ), iki boyutlu tasarım ( Two Dimensional Design ) vb. bir derse girmek zorundadırlar.

“Temel Tasarım eğitimi dünyada, “Visual Design, Foundation Design, Applied Design, Introduction Design, Gestaltung Lehre, Formund Gestalt, Designo Communicatione” vb. farklı adlarla da olsa uygulanmaya devam etmektedir.” ( Seylan, 2005: 15)

Yabancı kaynaklarda dersin Bauhaus'taki orijinal adı, “Preliminary Course” Başlangıç / Hazırlık Dersi ve “Basic Course” ( Temel Ders) şeklinde yer almaktadır. Nagy ile New Bauhaus'ta aynı adla uygulanan ders daha sonra “ Foundation Design” ( Temel Tasarım ) adıyla sürmüştür.

Ülkemizde ilk uygulanan adı Temel Sanat Eğitimi olan bu dersin, Bauhaus uygulamalarından kaynaklandığı, dünyada yaygın olarak “ Basic Design” ( Temel Tasarım ) adı ile kabul gördüğü veya bu adla uygulanması gerektiği bir çok kaynakta ifade edilmektedir. ( Seylan, 2005: 15)

...Bu ders dolayısıyla sanat eğitiminin ön hazırlığının nasıl olması meselesinin kuramsallaştığı ortamlarda artık sözü edilen ve tartışılan bir temel sanat/tasarım dersi ve bu dersin içeriği değil. Artık sözü edilen kavram İngilizce kısaca “ *Foundations*” yani *Temeller* adıyla anılıyor ve üniversite düzeyinde sanat eğitiminin birinci yılındaki tüm dersleri kapsıyor ( Aksel, 2004: 12).

Sanat eğitimi ( stüdyo alanları ve sanat tarihi) temelleri yani “foundations” konusu, Batı’da ve Türkiye’de çeşitli kurumlarda düzenli olarak tartışmalar, anketler ve yayınlarla ele alınmaktadır.

Aytekin ( 2003), Temel Sanat eğitimini bir ders olarak değil, her insanın edinmesi gereken kuramlar zincirinin oluşturduğu bir düş-ü-n yaşamsallığı olarak görmektedir ve de edin haline gelmesinin nedeninin de bu kuramlar zincirinin, zamanımıza kadar ulaşan yüksek yaratıcılıkların yapıtlarından edinilmiş olmalarına bağlamaktadır.

Temel tasarımın Bauhaus formulasyonunun gerçeğe dayalı bulunmasının nedeni, Gestalt teorisine çok yakın olması veya Gestalt teorisi tarafından da onaylanır olmasında yatmaktadır. İlk olarak , Bauhaus ustaları tarafından ortaya konulan günümüz Temel Tasarım teorileri Bauhaus ile aynı zamanda evrimleşen Gestalt teorisine dayanmaktadır.

( Lang, 1987; Ustaömeroğlu, 1998: s. 104-105’deki alıntı)

Temel Tasarım dersi daha çok tasarım elemanları ve ilkelerini, görsel yaratmaların temelini oluşturan bu ilkelerin kullanımını ve teknik bilgileri veren uygulamalı atölye dersi olarak bilinmektedir. Çağdaş Tasarım Eğitimi denildiğinde, Görsel Algı ve Yaratıcılık ekseninde değerlendirilen bir eğitim anlaşılmaktadır.

Temel Tasarım eğitimi yüzyıllık geçmişinden beri görme olayını merkez almış, görsel bir dilin varlığını sistematize etmeye çalışmış ve yöntemlerini de buna göre geliştirmiştir. Sanat eğitimi, öğrenilebilirlik ve öğretilebilirlik boyutları ile oluşturduğu görsel ve psikolojik temelli bu dili, sanatı anlamada ve yaratıcı sanatsal faaliyetlere alt yapı oluşturmada bir araç olarak kullanmıştır.

( Seylan,2005:17)

Temel Tasarıml eğitimini, görsel dille bir anlatım (ifade) sözlüğü ortaya koyarak; 'eleştirme dili'ni de ortaya çıkarmaktadır.

Temel tasarım eğitimi, bireysel duyu, sezgi, buluş, düşün ve canlandırma potansiyelini ortaya çıkaran ve bu potansiyeli estetik bir organizasyon ve düzen içinde kullanabilen, yeteneklilik ve beceriklilik düzeylerine sahip yaratıcı kişiliklerin oluşturulması beklenen plastik sanatların temel, ortak ve ilk eğitim sürecidir.

"Temel tasarım veya temel sanat eğitimi, bireyin yaratıcı güçlerini eğitmede, görsel algıya bağlı deneyim ve birikimlerini denetleyip kullanabilmede görsel sanatların başlangıç ve temel eğitimidir." ( Balcı&Say, 2002:8)

Kabaş'a (1996)göre :

Temel Sanat Eğitimi, eğitimin başlangıcı olarak, bu disiplin içerisinde ele alınan ve plastik sanatları oluşturan eleman (çizgi, biçim, renk, değer, doku vb. ) ve ilkeler (denge, dinamik denge, resimsel kompozisyon, gergi-basınç, ritm, hız, modülasyon, simultane kontrast, karşıtlık vb. ) önce kendi başlarına araştırılıp sonra giderek tasarım ilkeleri açısından sentezlere götürülmesi gereken bir disiplindir. Ama resim eğitiminin ta kendisi değildir... iyi bir başlangıçtır (Kurt, 2004: s. 147'deki alıntı).

Başka bir tanımda San, Temel Sanat Eğitimi sanat eğitiminin başlangıç eğitimi olarak ele almaktadır. San'a göre:

Temel Sanat Eğitimi, çocuk ergenin, izlenim, algılama, gözlem, araştırma, bellek, çağrışım, imgelem, biliş, buluş, bilgi, düşünme, usavurma, değerlendirme gibi, duyu ve duyumlardan başlayarak tüm duygusal ve düşünsel süreçlerini çalıştırarak, görsel ve optik alanda, madde ile yapıcı- kurmacı iletişim ilkelerine girmesi, yeni düzenlemeler, biçimlendirmelerle bir takım formlara ulaşması süreçlerinden oluşur (Bunulday, 2001: s. 41'deki alıntı).

Üniversite düzeyindeki Temel Tasarım dersinin saptırılmaması gereken esas amacı; öğrencinin görsel ve psikolojik temelli görsel dili tanıyarak; bunu sanatı anlamada ve yaratıcı sanatsal faaliyetlere alt yapı oluşturmada kullanabilir hale gelmesini sağlamaktır. Temel Tasarım eğitimi, tüm sanat alanlarını- görsel ve uygulamalı sanatları ( resim, heykel, grafik, seramik, tekstil vb.) kapsayan, sanatın temelini oluşturan öğelerin " öğretilbilirliği" ilkesinden yola çıkan ve herkesin alması gereken kuramsal ve uygulamalı bir eğitim sürecidir. Sanatın öğretilbilirliği ilkesi, kuramsal ve teknik bilgi aktarımıyla, uygulama çalışmalarıyla görsel

algularının eğitilebileceği ve nitelikli ürünler üretebileceği, dahası “ estetik kişilik yapılarının” geliştirilebileceği anlayışına dayanmaktadır. ( Balcı&Say, 2002:8)

Burada geçen sanatın öğretilebilirliği ilkesi ile tüm yöntemlerin üstünde meydana gelen gerçek sanat eserinin - üst yaratıcılığın öğretilemezliği gerçeğini unutmamak gerekmektedir. Alman sanat eğitimcisi Ronge, teknik beceri ve ustalığın içine niteliksel değerlerin ( nokta, çizgi, vb. ) tümünü katmaktadır. Estetik ve anlatımsal boyut ise malzeme ile doğrudan etkileşimle ancak ortaya çıkabilecektir ( San, 1983; Kırıçoğlu, 1995: 116). Gardner’ın ( 1989) da belirttiği gibi “ Sanatsal bilgilenme ve deneyim kazanmada yalnız malzeme ve sanatsal değerler üzerinde denetim yeterli değildir. Sanat, aynı zamanda derin kişisel duygulanımlar ve estetik anlatım gerektirir” ( Kırıçoğlu,1995: s. 117’deki alıntı).

Sanatın öğretilebilirliği ilkesine dayanarak Temel Tasarım eğitimi alan herkesin sanatçı olması beklenmese de estetik kişiliğin gelişmesi ve görsel algının eğitimi sonucu tasarlayabilme yetisinin- imgeleme ( hayal gücü) ulaşıp, başka bir deyişle var-olanın yorumlanarak kalıcı imge haline getirilmesi, zihinde canlandırılması ve malzemeye aktarılması beklenir.

Temel Sanat/Tasarım Eğitimi, bir meslek dersi- programı değildir. Çağdaş anlayış “ bir öğretme-belletmeden” öte bir kapsama ulaşmıştır. “İlgi” olarak da “salt plastik dil” ile de sınırlı değildir. İlgi ve kapsam olarak; el-göz yeteneklendirmelerinden, “öge ve ilke çarpazlamalarına”, “beyin ve ruhsal yaşam düzeninden”, “kişiliğin yeniden örgütlenmesine” kadar yaratıcılık eğitimi kapsamaktadır ( Atalayer, 2004: 33).

Temel Sanat/Tasarım Eğitimi ve öğretimini; işçi, memur, teknisyen yetiştirme programı olarak değil tersine, ilke ve değerlerin alt yapısını edindirmesi beklenen, öğrencinin farklı dönüşümleri yaşadığı sanat eğitiminde geçiş sürecinin bir parçası olarak görebiliriz. Öğrencilerin kalan üç yıllık sanat eğitimi süreci içerisinde esas seçeceği Anasanat Dalı’nın dil varlıklarını, kavramlarını ve tekniklerini “Temel Tasarım dersi problemleri” olarak görmek yanlış olacaktır. Temel Tasarım dersinin esas ilgi alanı “Tasarıma Giriş” dersi değildir. Ayrıca, bu ders süreci sonunda gerçekleşen öğrenci kazanımları ( görsel estetik bilinç) ve dersin diğer derslere (desen, perspektif) oranla ders saatinin fazla oluşu ve zengin içeriği nedeniyle Anasanat Atölye seçimlerindeki etkisi de yadsınamaz.

Andağ'a göre Temel Tasarım Eğitimi, “ bilgiye ulaşma yolunda özellikle başlangıçta zihne hürriyet verir. Sadece mevcut bilgileri kullanarak sürdürülen yaklaşım bilimde ve sanat eğitiminde tehlikeler yaratır. Temel bilgi kavramı gerçekliğini yitirmektedir. Artık Tasarım dersinden değil, açık tasarım atölyelerinden söz etmek daha anlamlıdır” ( a.g.e, 2004: 20'deki alıntı).

Temel Tasarım dersi ile ilgili tanımlar, bu dersi oluşturan öğeler üzerinde odaklanmaktadır. Temel Tasarım dersi ile ilgili olarak halen sorulmakta olan önemli sorular şöyle sıralanabilir:

- Çeşitli plastik sanatlar, farklı tasarım alanları eğitimlerinin ortak bir temel başlangıç dersi olabilir mi?
- Günümüzdeki görüntü üretim biçimlerindeki çeşitlilik düşünüldüğünde bu ders neleri kapsamalıdır?

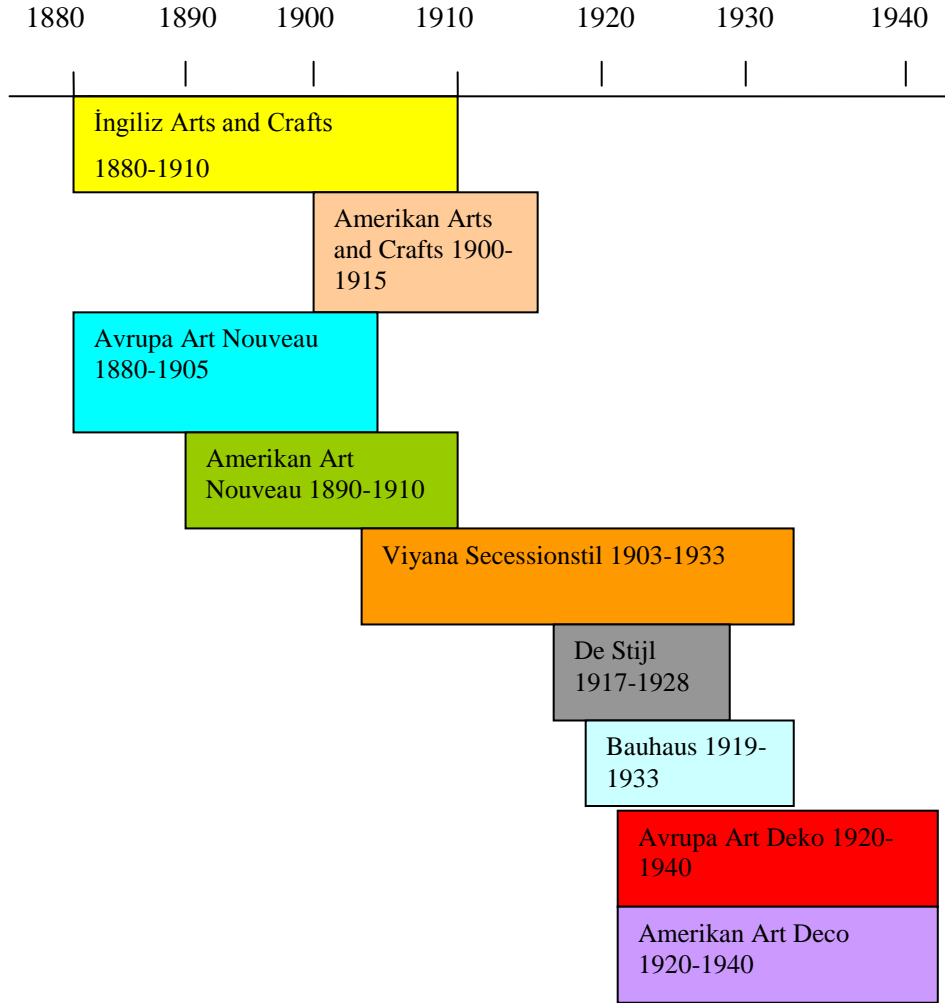
### **Temel Tasarım Dersinin Batı'da ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi**

Öncelik endüstriyel tasarımda olmak üzere çeşitli sanat ve tasarım dallarının eğitimine ortak bir başlangıç dersi fikri ilk olarak Batı'da Bauhaus okulu ile ortaya çıkmıştır. Bauhaus'un kurulmasından ( 1919) çok önce düşünsel anlamda bu okulun temelleri 19. yüzyılın ortalarında İngiltere'de Arts and Crafts ( Sanatlar ve Elişçiliği) hareketiyle atılmıştır. Bu hareketin kurucuları; Henry Cole, William Morris ve John Ruskin'dir. Bu anlayışa göre sanat, tasarımsal bir etkinliktir. Bu görüş New Art, Art Nouveau ve Jugendstil üzerinde de etkili olmuştur. Sanat eğitiminde yeni bir anlayış olan Arts and Crafts hareketi, yeni gereksinmeler için farklı bir sanat eğitimi önermekteydi. (bnz. şekil 4)

Tasarımda modern hareketin oluşumuna destek olan üç yaklaşım :  
German Workbund, De Stijl ve Bauhaus, hem sanayi -tasarım arasındaki ilişkiyi kurmaya çalışmış hem de Art Nouveau'nun gerçeği doğada arama olgusundan vazgeçmemiştir ( Kaptan, 2004: 82-83).



**Şekil 4**  
**19.yy sonları ve 20. yy başlarında Sanat ve Sanat Eğitimi Hareketleri**  
 ( Seylan, 2005: 10)



Arts and Crafts hareketinin İngiltere'deki pratik bir sonucu olarak "Uygulamalı Güzel Sanatlar Eğitimi" veren okullar açılarak, orta dereceli okulların programlarında İş Eğitimi derslerine yer verildi. Arts and Crafts, uluslararası fikirlerin dolaşımında etkin bir dergi olan İngiliz "The Studio" dergisi ile Avrupa'daki tüm sanat hareketleri üzerinde etkili oldu. ( Şahin: 11-14; Seylan, 2005:11)

1907 'de Alman İş Derneği'nin kurulması ile endüstri ve sanat arasında uzlaşmacı bir tasarım okulu olan Bauhaus için uygun zemin hazırlanmıştı. Alman İş Derneği-Werkbund'un da kurucu üyelerinden olan Walter Gropius, daha önce Belçikalı sanatçı "Van de Velde'nin yönetimindeki ( 1906) Saksonya Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu ile Saksonya Güzel Sanatlar Yüksek Okulunu birleştirerek Bauhaus 'u kurar. ( 1919) "Gropius, "tüm görsel sanatların en büyük amacı yapı bütünüdür" anlayışı ile Bauhaus'u tüm sanatları içine alan bir mimarlık okulu olarak tasarlamıştır."( Seylan, 2005:13)

Eğitim alanındaki değişimlere de bağlı olarak makineleşme ile birlikte sanat eğitiminin fonksiyonu ve uygulamaları üzerinde yeniden durulmaya başlanır.

" ...ezberi bilgi yığını yapılarında barındıran 'bilgi okulu' yerine, çocuğa 'insan' olarak bakan, onu geliştirmeyi amaçlayan 'iş ve yaşam' okulunun önem kazanmaya başladığını görüyoruz."( Pazar, 10; Bunulday, 2001: 39)

20. yüzyılın ilk çeyreğinde sanat eğitimi konusunda Pestalozzi, Fichte, Montessorri, Read gibi kuramcılarının çalışmaları sanat eğitiminde önemli olmuştur. Pestalozzi'nin ( 1746-1827) öğretisi ve eğitim programı, Bauhaus okulu'nun eğitim anlayışında etkisini göstermiştir. San'ın da belirttiği gibi;

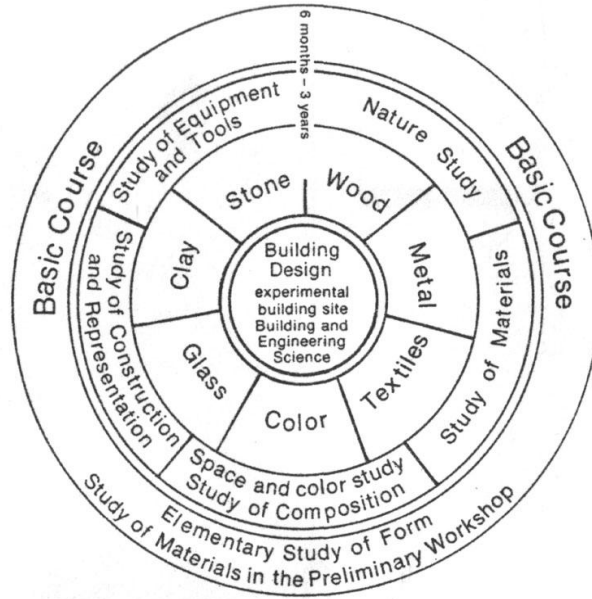
Pestalozzi'nin öğretisi ve ilkeleri çerçevesinde öğretim programlarında yer alan temel çizim dersleri, belli aşamalar içinde çocuğun etkin olmasını ve çocuktaki karanlık ve karmaşık görünçlerin açık seçik, berrak kavramlara dönüşmesini sağlaması için konmuştu. Temel gereçler sayı, form ve dildir. İkinci sırada yer alan form, ölçülere dayanarak geliştirilir. Dörtgenlerin kullanımıyla ölçme kolaylaştırılır. Yatay ve dikey çizgiler, açılar ve eğriler arasındaki ilişkiler üzerinde durulur. Resim derslerinin gözü ve eli eğittiğine inanılmaktadır. Dörtgenler yoluyla yapılan saptamalar, kurs ve derslerin ilerlemesi ile ortadan kalkar, artık göz ölçmeye alışmıştır, serbest çizimle yetkin bir doğrulukta çizimler yapabilmektedir... sanatsallıktan arınmış, kavramsallaşan bu çizim yöntemi, daha önceki 'anlamadan taklit' yoluyla, kopya resim yapma işlemine tam bir karşıtlık göstermekte.( San: 57-58; Bunulday, 2001: 41)

Pestalozzi'nin görüşleri ve eğitim programı Bauhaus okulunda yansımaları bulmuş ve Gropius eğitim anlayışını ve Temel Tasarım dersi içeriğini şöyle açıklamıştır,

“ Görme duyusu, form bilinci ve el becerisi geliştirilmeli, oyun biçiminde fark ettirmeden ‘bilinçli işe’ yönelten bir tarz ile icat etme, deneyler yapma sağlanmalı, serbest biçimlendirme alışkanlığı kazandırılmalı, teknik bilgi verilmelidir.” ( San: 99; Bunulday, 2001: 41)

Bauhaus programı teorik eğitim ( Başlangıç Dersi ve Kompozisyon Teorisi) ile atölyelerdeki uygulama çalışmalarını birleştirmişti. Bauhaus eğitimi konu edildiğinde akla ilk gelen şey, ünü neredeyse Bauhaus’la özdeşleşen Temel Tasarım uygulamalarıdır. Başlangıç / Hazırlık Dersi ( Preliminary Course ) –Temel Ders (Basic Course) adlarıyla uygulanan Temel Tasarım Eğitimi, dersi veren eğitimcilerin sanat ve sanat eğitimi anlayışları ve uygulama modelleri, yaklaşımlarındaki özgünlük ve derse getirdikleri yenilikler ile anlamını bulmuştur .( Seylan, 2005:14)

**Şekil 5**  
**Bauhaus Tasarım Okulu Eğitim Programı**  
( Itten, 1975:8)



Temel Dizayn Eğitimi’nin yaratıcısı ve başlangıçtaki uygulayıcısı mimar Gropius ve arkadaşları bu dersi değişik yörelerden gelen öğrencilerin denenmesi ve kendi kendilerini tanıyabilme şansını bulabilecekleri bir hazırlık süreci olarak ele almışlardı; yaratıcı yeteneği olanları saptamak ve onların çalışacağı sanat dalını

seçmede yardımcı olmak ve çalışmalarında temel olacak dizayn ilkelerini vermek gibi (Gürer, 1990).

Bauhaus okulunda ortak payda “temel dizayn” başka bir deyişle “dizaynlama” eylemidir. Bu eylemin özüne inilerek bütün eğilimlerin “temel” de (Basic) olanda birleştiği ıspatlanmıştır.

Bauhaus’da ilk yıl programının amaçları Moholy Nagy (1947) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

İlk yıl eğitimi duyuşal deneyime yönelik, duyuşal değerlerin zenginleştirilmesine ve düşünmenin gelişimine yöneltmeye yöneliktir. Vurgu, bireyler arasındaki farklılıklar üzerinde değil, onların benzer biyolojik özelliklerinin birleşimi üzerinde ve objektif bilimsel ve teknolojik gerçekler üzerindedir. Bu da tarafsız ve serbest bir yaklaşıma izin verir ( Koyuncuğil, 2001:s. 27’deki alıntı).

Itten, Kandinsky, Klee’nin geliştirdikleri temel dizayn ilkeleri evrenselliğe kavuşmuş metodlardır.

Temel Sanat Eğitimi, denetim toplumlarında, göz aracılığı ile “bakış” ın ve dolayısı ile insan düşüncesinin, koşullu algı kuramlarını içeren bilimsel yöntemlerle nasıl denetlenebileceğini görsel mühendislik ilkeleri ile gerçekleştirmeye çalışırken, modernliğin evrensel projesinin bir eğitim programı olarak karşımıza çıkıyor ( Sofuoğlu, 2004: 106-107).

Bauhaus Temel Eğitimi üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar: Hazırlayıcı Öğretim, Teknik Öğretim, Strüktürel Öğretim’dir ( Kurt, 2004: 147). Bauhaus’un dört yılı kapsayan Temel Tasarım Eğitimi, günümüzde eğitim kurumlarında, bu üç ana bölümde yer alan içeriğin sıkıştırılmış bir devamı niteliğinde görülmektedir. Bu eğitim aynı zamanda sürekli bir değişim içinde kendini yenilemektedir.

Uzun yıllar boyunca, Birleşik Devletler’de ve Avrupa’da tasarım eğitimi alanına, en önemli sponsorları bir Alman endüstriyel tasarım okulu ve haberleşmede berraklık ve doğruluğa yoğunlaşan İsviçreli matbaacı olduğu için, *Kuzeyli Modern* olarak isimlendireceğimiz bir büyük fikir, kuram, görüş, uygulama ve örnek grubu tamamen baskın olmuştur (Richardson, J.A. ve diğer, 1984; 6).

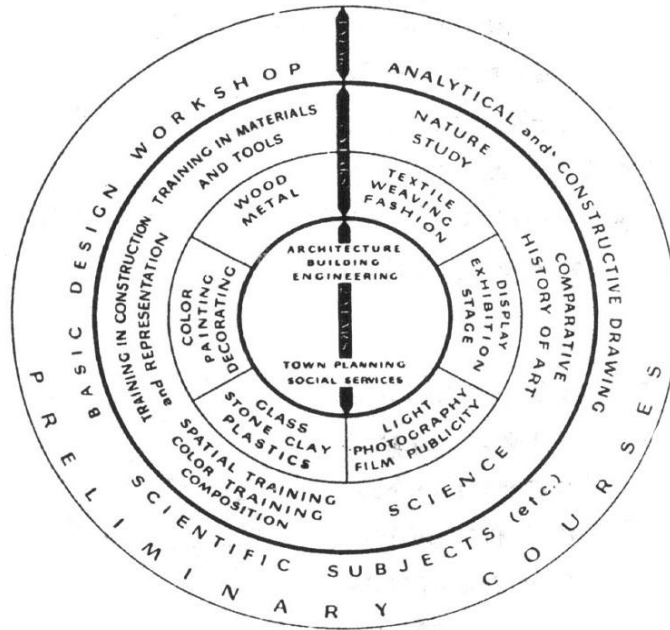
Temel Tasarım Eğitimi’nde özellikle Bauhaus arşivinin 1945 ve 1950 sonrasında çeşitli dillere çevrilmesinden sonra yeni oluşumlar görülmektedir.

Bu oluşumlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

*Black Mountain College*- Albers'in Başlangıç/Hazırlık dersini programa koyduğu ve Bauhaus'daki çalışmaları daha üst düzeyde, görsel algı yasalarını geliştirmeye çalıştığı okul.

*Yeni Bauhaus (New Bauhaus) / Chicago Okulu*- Moholy Nagy'nin Başlangıç Dersi'ndeki uygulamaların benzerlerini Kepes'le birlikte yürüttüğü ve kuramsal kaynak olarak Gestalt psikolojisini kullanan, Bauhaus programından farklı olarak "Art Engineering"( Sanat Mühendisliği) kavramı, semiyotik, sibernetik ve matematik içeren, tasarımın tüm yönleri ile ilişkili okul.

**Şekil 6**  
**Chicago Okulu Eğitim Programı**  
( Seylan, 2005 : 36)



*Gestalt Okulu/Ulm Tasarım Enstitüsü*- Bauhaus okulunun modern bir devamı niteliğinde bir okuldur. Ancak Temel Tasarım Eğitimi konusunda Bauhaus'dan farklı olarak sezgisel değil, analize dayalı, sosyal içerik ve kültürel değerlerin dikkate alındığı, teori ve pratiğin eşit ağırlıklı olduğu bir okuldur.

Bauhaus ve sonrasında sanat eğitiminde özellikle de mimarlık ve tüm sanat ve tasarım dalları için “Temel Dizayn”ın kaçınılmazlığı Özer’e (1986) göre başlıca iki zorunluluğa dayandırılmaktadır. Bunlar:

- 1- Kişisel üslup disiplininden başlamak üzere çeşitli basamaktaki üslup gücünü, ifade sağlamlığını, beraberliğini ve sürekliliğini sağlamak bakımından “Temel Dizayn”ın daha doğrusu yeterince hazmedilmiş “Temel Dizayn İlkelerinin” rolü inkar edilemeyecek derecede önemlidir. İşin temel yasalarına sahip bir mimarın şaheserler yaratmada yayımlanabilecek cinsten tutarlı eserler meydana getireceği muhakkaktır.
- 2- ... Sanatçı olarak belirli bir eğilime sıkı sıkıya bağlanmak gerektiği halde, eğitici öğretici olarak bugünün mimarlık hocası “Sezar”ın hakkını Sezar’a veren” kimse olmak durumundadır. Bu alanda toleransı sağlayacak, eğilimler ve metodlar arasında birliği kuracak, hatta yaratma yeteneklerine göre öğrencileri çeşitli yollara sevkedecek olan dal da hiç şüphesiz “Temel Dizayn” olacaktır ( Özer, 1986:177).

Türkiye’de ise Temel Tasarım Eğitiminin gelişimine baktığımızda, bu ders ilk olarak Bauhaus Tasarım Okulu’nun benzeri bir okul olan 1957 ‘de kurulan İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu’nda uygulanmıştır. Ancak dersin adı programda ‘Temel Sanat Eğitimi’ olarak geçmektedir. 1968 yılında bilimsel özerkliğe kavuşan İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi’nde bu ders 1969-70 öğretim yılında Yüksek Heykel Bölümünde sadece 12 öğrenciye, Temel Sanat Eğitimi Kürsüsü öğretim elemanlarınca uygulanmaya başlamıştır. “ Temel Sanat Eğitimi Kürsüsü, 1969’da ‘Yüksek Heykel Bölümü Profesörler Kurulu’nun 10/69 sayılı, Temel Sanat Eğitimi Kürsüsü’nün bölümde kurulmasının oy birliği kararı’ ile kurulmuştur.” ( Temizsoylu: 105; Bunulday, 2001: 43)

İDGSA ,Yüksek Heykel Bölümü, Temel Sanat Eğitimi Kürsüsü öğretim üyelerinin ortak fikirleri şöyledir:

Çağdaş insanın yaşamında koşullar ve olanaklar sürekli değişkenlik içermektedir. Buna karşın bireyin sağlıklı bir biçimde yaşamını sürdürebilmesi, ortamıyla diyalogunu kurup koruyabilmesi çevresindeki kesintisiz dinamik dengeye uyarlanabilmesine bağlıdır. Bu da, onun açık seçik, sağlıklı ayırıştırıcı ve birleştirici yeteneğine, toplumsal kişiselliğinin gerektiği gibi gelişmişliğine, toplumdan kopuk ona ters düşen bireyci kişiliğinin erimesine temellenen yaratma ve tasarlama yeteneğine dayalıdır.

Sanatsal eylemdeki tasarım ilke ve elementleri yaşam içerisindeki somut ilke ve elementlerden kesinlikle ayrıcalıklı değildir. Bu alandaki öğelerin denkleri tüm uğraş dallarında da vardır. Amaç, insan beynini doldurmak değil, oluşturmak ve geliştirmektir. Aradığını bulur, bulduğundan amaçladığı yönde başka şeyi üretebilir düzeye ulaştırmaktır. Kişinin yaşam içinde kendine güven duygusu, yaşam sevinci büyük ölçüde, kendini bulma ve yaratabilme, kendi emeği ile erişebilme yeteneğinden kaynaklanır. ( Germaner, Kabaş, Temizsoylu, (s.n.y); Bunulday, 2001: 42-43)

Temel Sanat Eğitimi 1970-71 yıllarında okulun tüm bölümlerinde ortak ders olarak haftada 12 saat okutulmaya başlanmıştır. Temel Sanat Eğitimi Kürsüsü, 1978 yılında “ bilime yakınlık duyulmaya başlanması, Akademi’de ilk defa sanatla beraber bilimsel alanda da öğretim yapacak bir bölüm” olarak kurulan Temel Sanat ve Bilimler Bölümü’ne katılır. ( Cezar: 15; Bunulday, 2001: 44) “İDGSA Temel Sanat Eğitimi Kürsüsü 1977 yılında, Güzel Sanatlar Akademisinde 2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu’nda verdiği bildiriye Temel Sanat Eğitimi olarak uygulanan eğitimin “ uluslararası yaygın adının Basic Design ( Temel Tasarım ) olduğunu” belirtmiştir. (Yüksel, 175; Seylan, 2005: 8)

Temel Sanat Eğitimi kürsüsünün eğitimi, Yüksek Heykel Bölümü öğrencilerinin sayısının azlığı nedeni ile bireysel nitelikteydi ve haftada on iki saat aşağıdaki program uygulanmaktaydı.

İlk yarıyılıda;

- a. Doğadan ve doğal nesnelere çizim çalışmaları ( yedi hafta)
- b. Biçimsel strüktür araştırması ( bir hafta)
- c. Doğal nesnenin çizim ( iki hafta)
- d. Biçim araştırması ( bir hafta) çalışmaları yanı sıra yapay nesne çizim ve yapı araştırmaları

İkinci yarıyılıda;

Görsel sanat elemanlarının inceleme ve uygulamaları yanı sıra, model ve doğadan çizim çalışmalarıyla, heykel malzemesi ile araştırmalar.

İşlenen konular:

1- Görsel elemanlarla yapılan çalışmalar:

- a) Değer çalışması ( iki hafta)
- b) Renk –değer çalışması ( iki hafta)
- c) Renk çalışmaları ( üç hafta)
- d) Biçim ve renk düzeni çalışmaları ( iki hafta)
- e) Çevre renk çalışmaları ( iki hafta)

f) Doku çalışmaları ( üç hafta)

Bu yarıyılıda ayrıca

2- Çizim çalışmaları:

- a) Doğa ve modelden çizimler
- b) Değişik malzemeler ve çamur kullanarak biçim, ışık-gölge, doku araştırmaları ile zaman, mesafe, mimari anlayışı içinde renk kuramlarının araştırmaları

Ayrıca her iki yarıyılıda da öğrencilere görsel elemanlara ilişkin seminerler verilmekte ve daha önceleri antik heykellerden yapılan çizimler yerine doğadan çizim çalışmaları yapılmaktadır.

( Temizsoylu : 14, 34-36; Bunulday,2001: 45-46)

1970-71 yılında Temel Sanat Eğitimi diğer bölümlerde de verilmeye başlayınca ortak olarak uygulanan bu dersin programı aşağıdaki gibi olmuştur.

Bu yılın programı, ortak bir disiplin olarak uygulanan bu dersin birinci yarıyıl programına bakarsak, genellikle ağırlığın görsel sanatların tanıtılmasında ve elemanların niteliksel irdelenmesinde olduğunu görürüz. Bunda,

- a) Sanat ve dizayn elemanlarının tanıtılması ( üç hafta)
- b) Çizgi elemanı ve nesnenin yapısal ve boyutsal nitelikleri ( iki hafta)
- c) İki boyutlu görsel sanat prensipleri ve düzenlemeleri ( beş hafta)
- d) Koyu- açık, ışık-gölge düzenlemesi ( iki hafta)
- e) Dinamik –statik , vb. prensipler ( bir hafta)
- f) Serbest çalışma ve genel eleştiri ( bir hafta)

İkinci yarıyıl ise;

- a) Ton çubuğu ( koyu açık değer çubuğu) ve siyah- beyaz alansal çalışmalar( iki hafta)
- b) Renk nitelik ve sistemlerinin incelenmesi ( altı hafta)
- c) Rengin mimari ve çevre içindeki uygulama alanlarının incelenmesi( iki hafta)
- d) Doğal ve yapay doku araştırmaları ve uyarlamaları( dört hafta) yapılarak öğretim yılı tamamlanmaktadır.( Temizsoylu: 44; Bunulday, 2001: 46-47)

1976-77 yıllarında Temel Tasarım Eğitimi disiplini, diğer bölümlerde verilen Desen derslerinin de bu programa katılması ile toplam oniki saat ‘Temel Tasarım’ dersi ve altı saat ‘Temel Çizim’ dersi olarak gelişerek devam eder.

“ Temel Tasarım planlaması, elemanları birbirinden ayırarak incelemek yerine, yavaş yavaş, görsel araştırma yöntemlerine göre gruplanmış ayırım ve birleştirmelere



yönelmiştir. Temel Çizim dersi ise, doğaya yönelik yorumlama olarak tanımlanmış ve Temel Tasarım derslerine yakın ve destekleyici türde oluşturulmak istenmiştir”. ( Temizsoylu: 77; Bunulday, 2001: 47-48)

Akademide verilen Temel Tasarım Eğitimi, Bauhaus okulunun etkisi ile başlatılmış olsa da Bauhaus’un amaçlarından farklılık göstermektedir. “Öğrencide asıl geliştirilmek istenen şey, düşünce yoluyla geliştirilmiş, duyu ve sezgilere dayalı görsel yorum yapabilme yeteneği”dir. ( Temizsoylu:56;Bunulday, 2001: 48) Günümüzde Bauhaus’un etkili bir biçimde başlattığı Temel Tasarım eğitimi, Batı’da ve Türkiye’de artık çok farklı hale gelmiştir. Aksel’in de belirttiği gibi, “ ...işin başı bir şekilde Bauhaus’a dayansa bile bugün artık çok çeşitli şekillerde verilen çok sayıda ve çok farklı temel sanat eğitimi dersleri sözkonusudur. Bunlardan bazıları tamamen Bauhaus yöntemlerini reddetme üzerine kurulmuş sanat eğitimi dersleridir.” (2004: 12).

Türkiye’de temel sanat eğitimi verilen ve Güzel Sanatlar Fakültelerinin içinde nispeten yakın zamanda kurulan ve İngilizce eğitim veren çok uluslu bir eğitim kadrosuna sahip olan Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nde, ilk yıl programı ve yeni ve deneysel bir Temel Tasarım dersi müfredatı tasarlamak üzere çok uluslu bir grup eğitmenin bir araya gelerek yapmış oldukları tartışmalar sonunda aldıkları fakülte kararları, College Art Association’ın New York City’deki 1994 yıllık toplantısında, bir raporla ( Aksel, 1994) sunulmuştur. Raporla tartışmaların özünü oluşturan, Temel Tasarım ders programı ile ilgili ortaya çıkan temel sorular şöyle sıralanmaktadır:

- 1- Dört yıl boyunca ne kadar şey öğretilbilir ve ilk yıl boyunca ne kadar şey öğretilmelidir?
- 2- Temel Tasarım dersi ya da temel yıla bağımsız bir varlık gibi bakılabilir mi?
- 3- İlk yıl programında Temel Tasarım dersinden başka hangi dersler dahil edilmelidir? ( örneğin; Sanat Tarihi, Renk, Çizim, Süreçler ve Sorun çözme teknikleri dersleri )
- 4- Temel Tasarım nasıl öğretilmelidir?

Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesindeki bu tartışmalarda yukarıda verilen sorularla ilgili olarak alınan fakülte kararları şöyle özetlenebilir;

Fakülte, temel yılın bağımsız bir varlık olarak görülmemesine, içeriğin dört yıllık programın içeriğinde dikkatlice oluşturulması gerektiğine karar vermiştir. İlk yılda çok fazla şeyin öğretilmeye çalışıldığına ve ilk yıl programında Temel Tasarım dersi yanında alınacak sanat tarihi ve bazı çizim derslerinin eklenmesine karar verilmiştir. Temel Tasarım nasıl öğretilmeli sorusuyla ilgili olarak eğitimciler, Bauhaus modelinin öğrencilere temel görsel okuryazarlığı tanıttığı ve görsel imgeler hakkında konuşabilmek için ortak bir terminoloji kurduğu düşüncesinde birleşmişlerdir. Bu derste temel amacın, görsel imge yaratmayı öğretmek olduğu belirtilmiştir. Fakültede yapılan tartışmalarda ayrıca, Temel Tasarım stüdyosunun, bir sanatçının stüdyosundan farklı olarak, öğrencilerin sadece görsel imgeler yapmak için değil, aynı zamanda onlar hakkında konuştukları bir yer olduğu belirtilmiştir. Bu bakımdan Temel Tasarım stüdyosunda, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin önemli olduğuna ve öğrencilerin görsel okuryazar ve yaratıcı sorun çözümler olmalarını istediklerine karar verilmiştir.

### **Eğitimde Yeni Paradigmalar ve Temel Tasarım Dersinin Temel Öğeleri**

Temel Tasarım dersinin temel öğeleri genel olarak eğitim sisteminin öğeleridir. Burada temel girdiler öğrenci, öğretim elemanı, eğitim programı, malzeme, içerik vb. olarak verilebilir. Eğitim süreci ise bu girdilerin birbiri ile olan etkileşimidir. Çıktı boyutu öğrencideki değişimlerdir. Sosyal etkileşimin tercih oluşturma üzerindeki etkisinde rol oynayan karakteristik özneler öğrenciler ve öğretim elemanlarıdır. Çünkü sosyal etkileşimin yönü bu özneler tarafından belirlenmektedir ( Koyuncuğil, 2001: 22).

**Şekil 7**  
**Öğretim Sisteminin Başlıca Öğeleri**  
 ( Açıköz, 1996:15)

Öğrenci	Öğrenme ortamına bazı ön öğrenmeler ve özelliklerle katılan ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesi beklenen kişi
Öğretmen	Öğrencinin gelişimini sağlayacak yaşantıları seçerek ve uygulayarak öğrenciye yardımcı olan kişi
Hedefler	Öğretim süreci sonunda öğrencinin kazanması öngörülen özellikler, bilgi ve beceriler ile öğrencilerin bunları edime dönüştürebilmesi
Öğrenme- Öğretme Süreçleri	Öğrenmenin gerçekleşmesi için düzenlenen öğretim etkinlikleri, öğrenme süreçleri ve bu süreçleri içinde yer aldığı çevrenin (genellikle sınıf) yapı ve süreç özellikleri
İçerik	Öğrencinin yetiştirileceği konu alanı

Temel Tasarım dersinin dolayısıyla da eğitim sisteminin temel öğelerinden önce, son yıllarda eğitimde öne çıkan yeni paradigmlar üzerinde durmak gerekmektedir.

İlk olarak, öğrenciyi merkeze alan anlayışın kökeni, yaşantıya önem veren ( progressivism) Gelişimci eğitim olarak da adlandırılan görüştür. Bu görüş, Jean Jaques Rousseau'ya kadar uzanmaktadır. Eğitimde yeni paradigma değişimi – öğretmeden öğrenmeye doğru bir gidiş söz konusudur. Barr ve Tagg, öğretim paradigmasından öğrenme paradigmasına geçişi çeşitli boyutlarıyla inceledikleri, 1995 yılında yayınladıkları “lisans eğitiminde yeni bir paradigma- öğretmeden öğrenmeye” isimli araştırmalarında, misyon ve amaçları yönünden öğretim ve öğrenim paradigmlarının özelliklerini tanımlamaktadırlar.

**Şekil 8**  
**Misyon ve Amaçları Yönünden Öğretim ve Öğrenim Paradigmaları**  
 ( Barr ve Tagg'tan aktaran, Kocaman, 2004: 32)

Öğretim	Öğrenim
Öğretim yapılıır	Öğrenme oluşur
Eğiticiden öğrenciye bilgi transferi	Öğrenci keşfeder ve bilgiyi oluşturur
Derslerle yürütülür	Güçlü bir öğrenme ortamı
Eğitim kalitesi iyidir	Öğrenmenin kalitesi iyidir

Burada öğrenme, “ pasif bir bilgi durumu değil, oluşturmacı ve öğrenenin kendisinin yürüttüğü aktif bir süreçtir. Bu bağlamda öğretme rolü bilgi aktarmadan, bilgi oluşturma sürecini kolaylaştırma yönünde değişir. Öğrencinin bilgiyi oluşturma süreci eğitici etkinliklerinin de odağı olur.” ( Vermunt ve Verloop'tan aktaran, Kocaman, 2004: 32)

Yeni eğitim sisteminde, iletişim temelli eğitim; öğrencinin de söz hakkına sahip olduğu, keşfettiği, farkına vardığı, öğrendiği ve yeniyi önerdiği, eleştirel yaklaşıma dayalı, bir eğitim- öğrenim anlayışıdır. Öğretmen ve öğrenci birlikte öğrenme sürecinde karşılıklı aktif bir rol üstlenmektedirler. Öğrenme, deneysel yöntemle ve öğretmenle öğrencinin birlikte yapacakları planlamaya göre yürütülmektedir.

Birlikte öğrenmeyi amaçlayan **diyalog** esaslı eğitim veya pedagoji, aktif katılım ve eleştirel bir iletişim ortamı için öğretmenin öğrencilere doğru veya onlardan aşağıya doğru konuştuğu bir ilişki biçimi yerine, karşılıklı olarak konuşulan yatay bir ilişki biçimini önermektedir. Diyalog, burada geleneksel sınıflardaki öğretmen- öğrenci değişiminden farklı olarak **demokratik, doğrudan, eleştirel ve karşılıklı** oluşturulmuş uzlaşmacı bir zemin sunmaktadır. Bu tür eleştirel- diyalog esaslı, demokratik bir eğitim ise **yetkilendirilmiş eğitim ( empowering education)**, kişi ve sosyal değişim için eleştirel- demokratik bir pedagoji olarak tanımlanmaktadır.

( Şentürer, 2004: 100)

### Öğrenci Boyutu

Eğitimin temel girdilerinden biri olan öğrenci boyutu, a- zeka, b- benlik kavramı, c- yaratıcılık, d- öğrenme stilleri ve e- öğrenme stratejilerini kapsamaktadır. Tasarım eyleminin ve tasarımın öznesi, dolayısıyla Temel Tasarım dersinde de tasarlayan özne öğrencidir. Öğrenci boyutunda tasarlayan özne-öğrenci potansiyel olarak bulundurduğu yetileri ve yeteneklerini amaçlı bir insan etkinliği olan tasarıma dönüştürmektedir. Tasarım sürecinde, tasarımın öznesi olan öğrencinin bilişsel ve duyuşsal etkinliklerini yöneten, zeka, sezgi, akıl, imgelem gücü, biçimlendirme iç güdüsü gibi sahip olduğu yetilerin ve bunların altında yatan zihinsel süreçlerin bilinmesi gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında tüm öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken, bireysel farklılıkların- bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik öğrenci özelliklerinin aşağıdaki gibi sınıflandırıldığını görmekteyiz.

#### Şekil 9

#### Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
Zeka bölümü IQ	Kişilik yapısı	Akran ilişkileri	Duyusal algılama kapasitesi
Yetenek türü ve düzeyi	İlgileri	Otoriteye karşı tepkileri	Beyinin bilgi işleme kapasitesi
Bilişsel gelişim düzeyi	Güdülenme tür ve düzeyi	Ahlaki gelişim düzeyi	Genel sağlık durumu
Dil gelişim düzeyi	Tutumları	Rol modelleri	Cinsiyeti
Okuma düzeyi	Akademik benlik algısı	İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi	Yaşı
Sözcük bilgisi düzeyi	Kaygı düzeyi	Irksal kökeni	
Görsel okur-yazarlık düzeyi	Denetim odağı	Sosyo-ekonomik düzeyi	
Bilişsel biçimi/öğrenme biçimi	Epistemolojik inançları	Aile yapısı ve desteği	
Öğrenme stratejileri	Öz-yeterlik inancı		
Önbilgi düzeyi	Diğer İnançları		

(Smith& Ragan, 1999; Kuzgun&Deryakulu, 2004: s. 9'daki alıntı)

Şekil 9 'daki öğrenci özelliklerinden özellikle öğrenci boyutunun Temel Tasarım eğitimindeki özelliklerini açıklamak için genel olarak zeka, benlik kavramı, yaratıcılık, öğrenme stilleri, öğrenme stratejilerinin tanımlanması gerekmektedir.

Genel olarak *zeka*; bilgi öğrenme ve öğrenilmiş bilgileri kullanabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Sözlük anlamı ile zeka; insanın düşünme, akıl yürütme, nesnel gerçekleri algılama, kavrama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tümüdür. ( Püsküllüoğlu, 2005: 1112)

Zeka kavramı ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- bireyin amaçlı davranma akılcı düşünme ve çevresiyle etkilice baş etmesi için kullandığı bütünsel kapasite ( Wechsler'den aktaran Açıkgöz, 1996: 34)
- bireyin öğrenme yeteneği, eğitimi alıcılığı ( Glover ve Bruning,a.g.e, 1996:34)
- yeni durumlarla baş etme yeteneği ( Glover ve Bruning, a.g.e, 1996:34)
- soyut düşünme, sözel ve matematiksel akıl yürütme ( Glover ve Bruning, a.g.e, 1996:34)
- bireyin kalıtım ya da öğrenme ürünü zihinsel işlevleri; bilgiyi edinme, hatırlama, geri getirme ve problem çözme ya da dünyaya uyum sağlamada kullanma yeteneği ya da yetenekleri ( Woolfolk,a.g.e, 1996: 34)

Öğrenilmiş bilgilerin kullanılmasında davranış, özellik ve boyut açısından iki tür yaratıcı düşünme biçimi gerçekleşmektedir. Bunlar yakınsak ( convergence) ve iraksak (divergence) düşünmedir.

...Iraksak düşünme biçimi; sorunlara sıradan çözümlerin ötesinde yaklaşarak, özel bilişsel yorumla oluşan düşünme biçimi olarak kavranır. Farklı ürünler ya da düşünceler yaratma davranışı, tek düzelikten uzaklaşan düşünce biçimleri kurmadır.

Yakınsak düşünme biçimi; bir tek doğru yanıt ve geçerli çözüm olabileceği üzerinde düşünerek, sorunların çözümünde bilinen, belli yanıtlardan seçilmiş yanıtlar verir. Buna göre, iraksak düşünme; bilişsel etkinliğin farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. Iraksak düşünen kişilerin sahip olduğu algısal ve düşünsel süreçler kontrollü, ama geleneksel değildir. Özgür, etkin ve canlılık doludur, düş dünyaları zengindir ( Yurdakul ve Sarıkavak, 1989: 60).

Yapılan araştırmalar sanılanın aksine yaratıcılık ve zeka arasında kesin bir ilişki bulamamıştır. Araştırmalara göre zeka seviyesi yüksek çıkan kişilerin yaratıcılık düzeyleri beklenen şekilde yüksek çıkmadığı hatta düşük düzeyde olabildiği

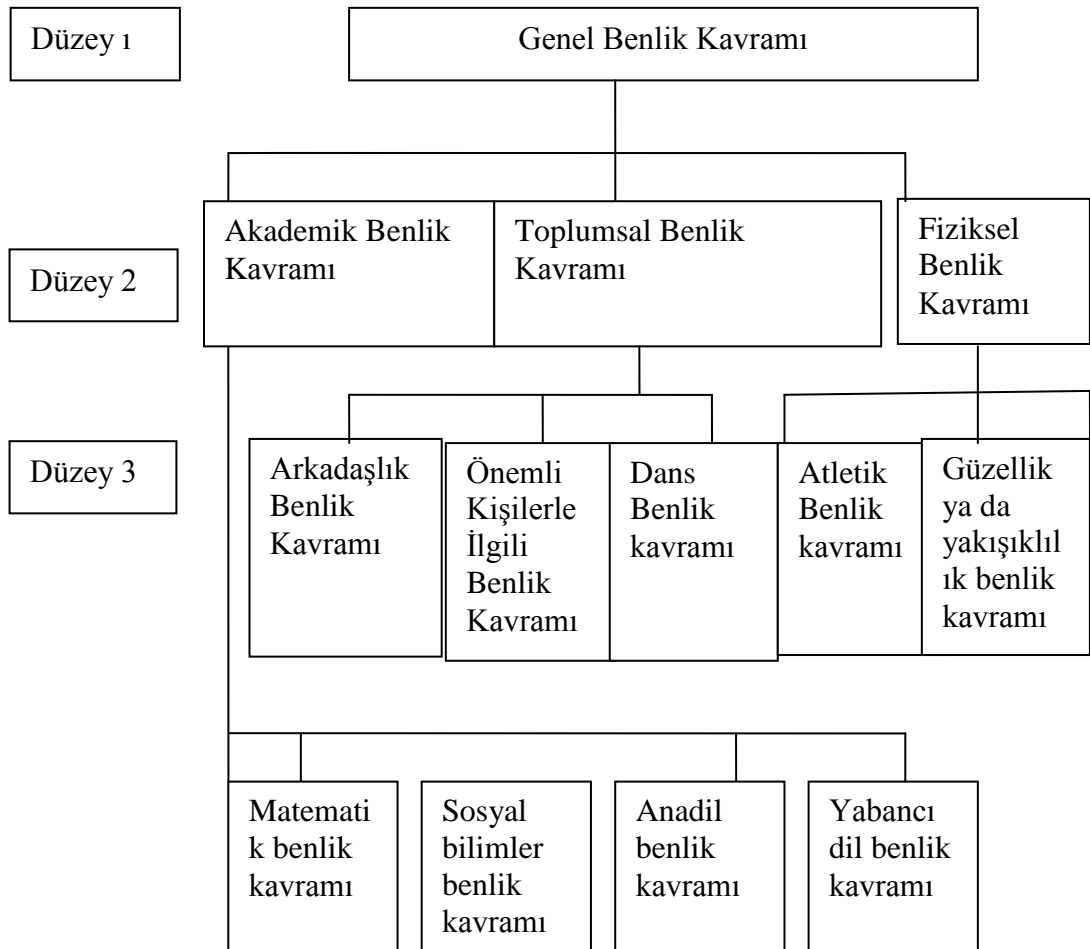
bulgulanmıştır. Ancak bu durum genelleştirilemez. “Bir kişinin yaratıcı olması için en azından normal zeka düzeyine sahip olması gerekmektedir.” ( Balcı, 2005 : 117)

*Benlik kavramı*, sözlük anlamı ile kısaca; bireyin ne olduğu, ne olmak istediği ve çevresindekilerce nasıl tanındığı konusundaki bilinçliliğidir. ( Püsküllüoğlu, 2004: 151) Benlik kavramı hem öğrenme ürünü olan hem de öğrenmeyi etkileyen bir öğrenci özelliği olarak dikkatleri çekmektedir. ( Açıköz, 1996: 42) Benlik kavramı çok boyutludur. Yapılan araştırmalarda kişinin benlik kavramına üç düzeyde sahip olduğu saptanmıştır.

### Şekil 10

#### Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Üç Düzeyi

( Shavelson&Hubner& Stantan’dan aktaran, Açıköz, 1996: 43)



Benlik kavramı ile ilgili araştırmalarda akademik benlik kavramı ile ders başarısı arasında karşılıklı ilişki olduğu bulgulanmıştır. Marsh'ın yapmış olduğu araştırmada akademik benlik kavramının akademik başarı üzerinde etkili olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Kuşkusuz akademik başarılar da akademik benlik kavramını etkilemektedir. ( Marsh, Byrne ve Shavelson'dan aktaran Açıkgöz, 1996: 44)

Akademik benlik kavramının oluşmasındaki en önemli pay kuşkusuz okuldaki yaşantılarından. Okulda sürekli başarısızlık yaşayan bir çocuk güdü kuramlarında da açıklandığı gibi bir süre sonra öğrenilmiş çaresizlik yaşamaya başlar. Bu olumsuz akademik benlik kavramının oluşması demektir. Bloom'un da belirttiği gibi okuldaki olumlu yaşantılar olumlu benlik kavramını garantilemez ancak olasılığını artırır. ( Açıkgöz, 1996:45)

Kaynaklarda öğrenci ya da insan özelliklerinden en önemlisi olarak geçen *yaratıcılık kavramı* ise; genel anlamda bilinenlerden yeni olanı çıkartmak, özgün sentezler yapmak, problemlere yeni çözüm yolları bulmaktır. Yaratıcılık kavramı ile ilgili birçok tanımlama incelendiğinde ortak olarak kullanılan kavramın “yeni” ya da “yenilik” özelliği olduğu görölmektedir; buna özgünlük ya da buluş diyenler de bulunmaktadır. Yaratıcılık kavramı sözlük anlamı ile, her bireyde var olduğu kabul edilen, onu bir şey yaratmaya iten varsayımsal yatkınlık olarak geçmektedir.

( Püsküllüoğlu, 2005: 1060)

Yaratıcılık potansiyeli herkeste vardır. İstenirse geliştirilebilir. Aksi halde, geriler.

( Allstrom'dan aktaran Açıkgöz, 1996: 50)

Yaratıcılık ve zeka ilişkisi, yaratıcılığın geliştirilmesi, ölçülmesi ve yaratıcılık özellikleri ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Temel Tasarım dersinin amaçlarında, yaratıcılık aracı olarak Temel Tasarım dersini açıklarken bu konuda yapılan araştırmalara daha geniş yer verilmektedir.

Öğrenci özelliklerinden *öğrenme stili* denildiğinde öncelikle Dunn tarafından yapılan tanımlamaya göre “ bir öğretim yöntemini bazıları için harika, diğerleri için korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler” anlaşılmaktadır. ( Dunn'dan aktaran Açıkgöz, 1996: 52)



Açıkgöz'e göre,

Stil özellikleri, genetik kodlama, kişilik gelişimi, güçlü ve çevresel uyumun etkisindedir. Öğrenme stillerinin **bilişsel, duyuşsal ve çevresel** yönleri vardır. Bilişsel öğeler bilgi işleme sisteminin içsel kontrolü ile ilgilidir ve yetiştirmeyle değiştirilebilir. Duyuşsal ve çevresel öğeler ise özünde tercihe dayalıdır ve hem yetiştirme hem de öğretimsel eşleştirme stratejilerine cevap verir. Öğrenme stilleri değişebilir ancak bu çok yavaş olur. ( Açıkgöz, 1996: 52-53)

Genel olarak öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı, kişinin nasıl öğrendiğini etkileyen yollar ile ilgili olan öğrenme stilleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Öğrenme stillerini ölçmek üzere geliştirilen Gregorc Style Delineator ( Gregorc Stil Saptayıcısı ) 'a göre, her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan, dağınık bir biçimde dizme yeteneği vardır. Bazı insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılarlar. Algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgide değişmektedir.

Gregorc'a göre a- somut doğrusal b- soyut doğrusal c- somut dağınık d- soyut dağınık olmak üzere dört öğrenme stili kanalı vardır. Herkesin verilen öğrenme stili kanallarından yalnızca birine girmesi gerekmez. Ancak kaynaklarda bu stillerden birinin baskın diğerinin çekimlik olabileceği de vurgulanmaktadır.

Somut Doğrusal Stil: Bu stile sahip olan insanlar, pratik, yordanabilir, konunun özüne dönük, örgütlü ve yapılandırılmış davranışlar sergilerler. Bu stile sahip olanların davranış örnekleri : işe dönüklük, güvenilirlik, netlik.

Soyut Doğrusal Stil: Bu stile sahip olanlar ise entelektüel, mantıklı, kavramsal, ussal ve çalışkandırılar. Daha çok düşünürler, araştırmacılar bu gruba girerler.

Somut Dağınık Stil: Orjinal, deneysel araştırmacı, seçenek üreten ve risk alan insanlar. Varolanı değiştirici, yapılmamış olanı yapma ve yaşama. Tipik davranışları: rahat ve güzel çevrelerden hoşlanma, ilişkileri başarılarından üstün tutma, yarışmama, sanata özel bir değer verme.

Soyut Dağınık Stil: Duygusal, yorumlayıcı, hassas, bütüncü ve anlamcı .Tipik davranışları: Değişiklikten hoşlanma, risk almaktan kaçınmama, problem çözücülük, değişik düşünceler üretme.( Açıkgöz, 1996: 54)

Eğitimin öğrenme stillerine göre nasıl düzenleneceği ve program geliştirmede bunlardan nasıl yararlanılacağına dair Gregorc ve Butler'ın önerileri aşağıda verilmiştir. Öğrenme stillerinden öğrenci başarısını ölçmede ve öğrencilere rehberlik etmede de yararlanılabilir.

**Şekil 11**  
**Gregorc ve Butler'ın Öğretimin Öğrenme Stillerine Uydurulmasıyla İlgili Önerileri**

(Gregorc ve Butler, 1984; Açıköz, 1996: s. 59-60'daki alıntı)

<b>Stil</b>	<b>Öneriler</b>
Somut doğrusal	alıştırma kitapları, el kitapları, laboratuvar kitapları, gösterim, programlı öğretim, bilgisayarlı öğretim, yapılandırılmış olan gezileri, çoğaltmalar, çalışma paketleri, alıştırma, uygulama yapma, çalışma.
Soyut doğrusal	düz anlatım, kasetler, ders kitapları, telafi okumaları, program çalışma, danışmanlı bireysel çalışma, slayt.
Somut dağınık	bağımsız çalışma, bilgisayar ve diğer oyunlar, benzeşim, açık uçlu problem çözme, mini anlatımlar, araştırma, seçenekli okuma ödevleri.
Soyut dağınık	televizyon, film, yönlendirilmiş imge, grup tartışması, müzik eşliğı.

Öğrenci özelliklerinden *öğrenme stratejileri* denildiğinde öğrencinin kendinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması akla gelmektedir. Öğrencinin nerelerde hata yaptığını ve daha iyi öğrenebilmesi için ne yapması gerektiğini fark etmesi ile öğrenme sürecinin etkililiğı artacaktır. Weinstein'e göre öğrenme stratejisi “ öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler” olarak tanımlanabilir. ( Weinstein'dan aktaran

Açıkgöz, 1996: 62) Araştırmaların sonuçlarına göre etkili öğrenme stratejileri kullanılmadan etkili öğrenme gerçekleşmemektedir.

Temel tasarım dersinde öğrencinin, görsel biçimlerle soyut düzeyde sürekli yapılmaması araması, kendi için önemli olan birimi seçip, tekrarlar, deneylerle belli bir bilince varması, şekillerin doğal ilişkisini sezmesi ve düzenini formüle edebilmesi vb. beklenmektedir. Ortaya çıkan çalışma tümü ile öğrencinin zekasının, sezgisinin, deneyimlerinin ve bilgisinin sonucu olacaktır. Sonucun beklenen düzeyde olabilmesi için küçük yaşlarda başlayan, yaratıcılığı hedef alan, bireysel olanı göz ardı etmeyen, temelleri sağlam eğitim aşamalarından geçmiş olmak ön şarttır. Ülkemiz koşullarında öğretmen merkezli yaklaşımı ileri süren geçmiş deneyimler etkisi sonucu bu tam olarak gerçekleşmemektedir.

Öğrencilerin doğası, içinde bulunulan zaman diliminin kültürel bağlamı gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmesine rağmen ( Wall ve Daniel, 1993, 100), Türkiye’de en önemli değişken onların geçmiş eğitimsel deneyimleri yani onların orta öğretim eğitimleridir. Orta öğretimin özellikleri Aytacı- Dural ( 1999) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmektedir:

- i. Orta öğretim, hafıza temelli öğretim ve öğrenme sistemi üzerinde yapılmıştır.
- ii. Öğrencilerin içgüdüleri bastırılmaktadır.
- iii. Sistem, anlatım- hazır bilginin direkt transferine dayanmaktadır.
- iv. Sistem, mutlak otorite bağlılığına dayanmaktadır.

Bu nedenle öğrenciler öğretim elemanının her söylediğini kesin gerçek gibi kabullenmeye alıştırmışlardır ve bu toptan otoriteye itaat ile sonuçlanır. Bunun sonucunda çoğu öğrenci duyduklarını bir papağan gibi ezberleme eğilimindedirler ve öğretilenleri sorgulayamazlar( Koyuncugil, 2001:s.22’deki alıntı).

Öğrenciler öğrenci merkezli bir yaklaşıma adapte olmayabilirler; üretmekte ve düşünmekte tereddüt edebilirler; aktif bir şekilde derse katılamayabilirler. Aynı şekilde bu tip öğrenciler kendi tercihleri yerine dolaylı ve dolaysız bilinçsiz tutum içinde, diğer öğrenci ya da öğrencilerden ya da onların öğretim elemanlarından edindikleri bir tercih oluşturma eğilimine sahip olacaklardır (Aytacı-Dural, 1999,24; Koyuncugil, 2001: s.23’deki alıntı). Bu nedenle öğrencilerin öznel zihinsel ve duyuşsal potansiyelleri ve zeka düzeylerindeki, sahip oldukları yaratıcılık potansiyellerindeki, öğrenme stillerindeki ve öğrenme stratejilerindeki farklılıkları

göz önünde bulundurularak; Temel Tasarım ders programı sürekli aktif bir şekilde düzenlenmelidir.

### **Öğretim Elemanı Boyutu**

Temel Tasarım eğitiminin temel girdilerinden biri olan öğretim elemanı boyutu, sınıf içi ve sınıf dışında etkin olan öğretim elemanının belirli rollerini, öğretmenlik becerilerini ve etkili öğretmen özelliklerini kapsamaktadır. Öğretim elemanı boyutunun Temel Tasarım eğitimindeki özelliklerini açıklamak için genel olarak öğretmen rollerinin, becerilerinin ve etkili öğretmen özelliklerinin tanımlanması gerekmektedir.

Sprinthall ve Sprinthall (1977) öğretimde öğretim elemanlarının rolleri ile ilişkili olarak üç önemli tutumu aşağıdaki gibi belirlemişlerdir:

- i. öğrenmeye yönelik tutumlar
- ii. öğrencilere yönelik tutum
- iii. kendine yönelik tutum ( Koyuncuğil, 2001: s. 24'deki alıntı)

Gage ve Berliner 'e göre öğretmen rolleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Sınıf İklimini Belirleme: Bir sınıfın ruhsal durumu, tonu öğretmen tarafından yaratılır. Güven ve saygı ortamı hazırlayarak öğretmen en üst düzeyde öğrenci gelişiminin beklendiği bir ortam yaratır.

Gereksinimleri Karşılama: Öğrencilerin bazı toplu istekleri olabilir. Bu durumda öğretmene başvurulur.

Duyguların Yatışmasına Yardımcı Olma: Öğretmen bazı anlar bir terapist gibi davranmak, öğrencileri anlamaya çalışmak durumunda kalabilir.

Öğrencilerin Öğrenmesine Yardım Etme: Öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak teknikleri, kaynakları seçer ve kullanır.

(Gage&Berliner'den aktaran, Açıköz, 1996: 88)

Woolfolk 'a göre ise öğretmen rolleri şunlardır:

Öğretim Uzmanı: Öğretmen sürekli olarak malzeme ve yöntem konusunda karar vermektedir.

Güdüleyicilik: Öğrenciyi derse katılacak biçimde güdüleyecek, onun ilgisini çekecek önlemleri almalıdır.

Yöneticilik: Yönetmel işleri yapan sınıftaki düzeni, dersin akışını sağlayan kişidir.

Liderlik: Grup potansiyelini amaçlara ulaşmak amacıyla kullanır.

Rehberlik: Öğretmen öğrencilerin kişisel sorunları ile ilgilenerek, onların çözümünde yardımcı olmak zorundadır.

Çevre Mühendisliği: Sınıfın nasıl kullanılacağına ve fiziksel çevrenin nasıl düzenleneceğine öğretmen karar verir.

Model Olma: Öğretmen ister istemez model oluyor.

( Woolfolk'tan aktaran, Açıköz, 1996: 88-89)

Perrot, öğretmenlik becerilerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- a- Dersi planlama
- b- Dersi sunma
- c- Soru sorma
- d- Sınıftaki Duyuşsal İletişim
- e- Sınıf Düzeni

( Perrot'dan aktaran, Açıköz, 1996:94)

Ryan ve Cooper 'a göre etkili öğretme becerileri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- 1- Her biri farklı bir tür bir düşünme süreci gerektiren farklı tip sorular sorma yeteneği
- 2- Belli tip öğrenci davranışlarını pekiştirme yeteneği
- 3- Öğretim ortamını öğrenci katılımını sağlayacak biçimde çeşitlendirme yeteneği
- 4- Öğrencilerin neye dikkat ettiğini tanıma ve bu bilgiyi davranışı çeşitlendirme, büyük olasılıkla dersi yönlendirme amacıyla kullanma yeteneği.

- 5- Film, projektör vb. teknolojik araçlardan yararlanma yeteneği.
- 6- Öğretim malzemesinin uygunluğunu değerlendirme yeteneği.
- 7- Bir dersin ya da ünitenin hedeflerini öğrenci davranışlarıyla tanımlama.
- 8- Öğrenme ile öğrenci yaşantısını ilişkili kılma yeteneği.

( Ryan& Cooper'dan aktaran, Açıkgöz, 1996: 97-98)

Woolfolk 'a göre etkili öğretmen özellikleri : a- Bilgi ve Eğitim, b- Düzenlilik ve Netlik, c- Yakınlık ve Coşku olmak üzere üç kategoriye ayrılır. ( Açıkgöz, 1996: 95)

Ausubel 'e göre etkili öğretmen özellikleri dört grupta toplanmıştır.

1-Bilişsel Yetenekler: Zeka, konu alanı bilgisi yanında öğretmenin gelişim, güdü, öğrenme vb. süreçlerle ilgili bilgisini kapsar.

2-Kişilik Özellikleri: Birçok araştırmada, öğrenciye yakınlık gösteren, öğrenciyi destekleyen, onlara değer veren, düzenliliği seven öğretmenlerin öğrencilerin güdüsü ve başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu, öğrencileri cezalandıran öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin dikkatini toplamakta güçlük çektikleri ve kendilerine haksızlık yapıldığını düşündükleri ortaya çıkarılmıştır.

3-Öğretme Stili: Öğretmenlerin öğretim sırasında uyguladıkları yöntem, teknik, sınıf içinde gösterdikleri pekiştirme, öğrencileri derse katma, dönüt- düzeltme, konuyu sunma, açıklama yapma, soru sorma, öğrencilere söz verme vb. davranışları kapsar.

4-Disiplin: Öğretmenin sınıfta bazı kuralları uygulaması ve öğrencileri kontrol etmesiyle ilgili davranışları kapsar.

( Ausubel'den aktaran, Açıkgöz, 1996: 93-94)

Sosyal etkileşime dayalı Temel Tasarım eğitimi yöntemi sonucu, öğretim elemanlarının rolleri de değişmiştir. Başlangıçta öğrenciler farklı ve özel oldukları için bu değişim önemlidir. Onlara yaklaşırken öğretim elemanı destek ve cesaret sunmalı ve öğrencilere ve onların çalışmalarına uygun bir biçimde, her bir tasarıya tepki göstermelidir (Farivarsadri, 1998,77; Koyuncugil, 2001: s. 24'deki alıntı). Öğretim elemanının öğrencisine karşı duyarsızlaşması, kendini geri çekmesi, öğrenciden uzaklaşması, tepki göstermemesi durumunda, daha fazla duygusal

tükenme ve alt düzeyde kişisel başarı olmaktadır ( Starnaman ve Miller, 1992; Akçamete, 2001:s. 3'deki alıntı)

Geleneksel Temel Sanat anlayışının önemli bir niteliği, usta-öğretim elemanı yapılanıdır. Ama “usta” demokrat tutumdan çok, “kaygı, korku tetikleyen”, üstün ve ulaşılmaz görünen, randevu ile iletişim kurulandır. Kaygı yaratan “usta- öğretim elemanı” yerine bir çeşit “gönül insanı” olan çağdaş usta (Rehber, Işıldak, Yönlendiren, Özgürleştirici, Estetik Güdüleyici vs. ); bu eğitimin “can veren” noktalarından biridir. Az öz konuşma darlığını hüner saymayan, gerektiğinde, yönlendirici ve pekiştirici olarak bilgi iletendir( Atalayer, 2004: 26).

Temel Tasarım dersinde aşılama ya da düşüncenin belleğe sokulması, Temel Tasarım eğitimi için önemlidir. İki tip öğretim modeli vardır. Bunlar 1- skolastik ve 2- karizmatik tarzdır. Skolastik tarz, normalde bizim pedagoji olarak kabul ettiğimiz, formal ve açık öğretim, açık bilgi, becerilerdir. Karizmatik tarz ise, informal ve kapalı telkin yöntemidir ( Bourdieu cited in Stevens 1995, 117; Koyuncugil, 2001:s.25'deki alıntı).

Farivarsadri (1998, 60)'ya göre, tasarım atölyesi karizmatik telkin tarz uygulamaları için çok uygun bir çevredir (a.g.e., 2001:25). Bu nedenle gizli gündem tasarım stüdyolarında tartışılmalıdır.

“Gizli gündem” öğrencilere temel değer sistemlerinin ve fakülte ile birlikte mesleki ahlaki değerlerin iletimini içermektedir. Bazı düşünürler bu gizli gündemi, “ gizli müfredat programı”: her alanda hemen birden göze çarpmayan bir şekilde iletilen arzu edilen davranış yolları ve erdemler, değerler olarak adlandırır. Gizli müfredat programı çoğu zaman gerçek içerik ve sınıfta iletilen bilgiden daha etkili olabilir. Bu, gizli müfredat programının öğrencileri öğretim elemanı eleştirilerine kendilerini adapte etmeye zorladığı anlamına gelmektedir. Öğrenciler, tasarımın ilk ve başta gelen bir sanatsal çaba olduğunu ve eğer eleştirileri dikkate alabilirlerse daha başarılı olmak için bir fırsat olduğunu öğrenirler ( Anthony, 1991, 12; a.g.e, 2001: s. 25'deki alıntı).

Sonuç olarak, Temel Tasarım dersi öğretim elemanının rolü, homojen bir kitle yaratmaya çabalamaktansa farklı özellikte ve deneyimde öğrencilerin maksimum gelişmeleri için bir çevre sağlamaktır. Günümüzde, Temel Tasarım dersinde, hem eğitim alanındaki hem de tasarım teknolojisindeki yeni gelişmeleri takip ederek, her bir öğrencinin kendi değerlerine önem vererek, aynı zamanda onların yeni şekillerde düşünmesine ve görmesine yardım edebilmesi için özgeci yani kendinden çok başkasını düşünen bir yaklaşım sergileyebilmek ve de oldukça

yüklü bir içeriği olan bu dersi iki dönemde tam olarak yürütebilmek öğretim elemanı açısından oldukça zordur. Aksel'in de belirttiği gibi,

Öğretilmesi gerekli diye düşünülen her şeyi öğretecek zaman olmadığı gibi, kurumlar aynı zamanda doğal olarak belirli alanlarda uzmanlaşmış, belirli ve sınırlı bilgi ve becerilere sahip öğretim üyeleri ile sınırlıdır. Hem görsel algılamada Gestalt Kuramı'nın rolünü anlatabilen, hem flash kodu yazabilen, sayısal ortamda video kurgulayabilirken aynı zamanda yaratıcılığa yönelik beyin fırtınası tekniklerini öğretebilen, metal strüktür ve ahşap yontma teknikleri gösterirken, photoshop uzmanı ve desen hocası olabilen temel sanat eğitimi hocalarını dünyadaki tüm sanat eğitimi kurumları arıyor olmalılar ( Aksel, 2004: 16).

### **Temel Tasarım Dersi Öğretim Yöntemleri-İşlenişi**

Yöntem kelimesi etimolojik açıdan bakıldığında Yunanca "Methodus" kelimesinden gelmektedir ( Hesapçioğlu, 1994; Çelikkaya, 1997: s. 75'deki alıntı). Metot; en geniş anlamı ile "bizi gerçeğe götüren yoldur." ( Aslantürk, 1995; a.g.e: s.75'deki alıntı) Metot niteliği taşıyan ilke, teknik, taktik gibi kelimelerde genel anlamda öğretim metotları içerisinde ele alınmaktadır. "Yöntem, amaca ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. Diğer bir tanımla yöntem, öğrencilerin beceri ve alışkanlıklar geliştirmelerine yön veren bilgi, tutum kazanmalarını sağlayan düzenli işlemlerdir" ( Demirel, 1992: 29). "Yöntem içerik ile karşıtlık içinde değildir, tersine belli amaçlara erişmede içeriğin etkili olarak kullanılmasından ibarettir. Ama yöntem, rastlantı ve kötü düşünülmüş davranışın karşıtıdır. Burada "kötü düşünülmüş", kötü kabul edilmiş ve uygulanmış demektir" ( Dewey, 1996: 186). Kısaca öğretim yöntemleri, bilgi içeriğinin kullanılmasını etkili kılacak düzenlemelerdir.

Genel olarak eğitim sisteminin her aşamasında benzer durumlarda kullanılan alana özgü özel öğretim yöntemleri ve genel yöntemler, değerlidir; ancak öğrencinin kendi düşüncesini ve yargısını dile getirmesini engellediği takdirde de zararlıdır. Goodman 'a göre " yaşamaya değer bir ortamda büyümek ve gelişmekten daha doğru bir eğitim yoktur "( Goodman; Gökaydın,1998:s.3'deki alıntı). Bunu derken de eğitimin hayata yönelik olmasını kasteder. Doğru bir eğitim uygulanamayacaksa,



okulların yapay ortamı yerine, hayatın içinde öğrenilmesinin önemini belirtir. Atatürk zamanının Milli Eğitim Bakanı olan Hamdullah Suphi Tanrıöver bir demecinde: “ Bir insanı, ya doğru eğit, eğitemeyeceksen onun sağduyusunu bozma” demektedir (Tanrıöver; Gökaydın, 1998:s.3’deki alıntı). Bu açıdan bakıldığında doğru bilgiye ulaşmada yol göstericiliğin, öğretim yöntemlerinin niteliği önem kazanmaktadır. Genel olarak eğitim kurumlarında öğretim genel kavramlar ve bilgilerin öğrenciye aktarılması ile sınırlıyken; uygulanan öğretim yöntemleri de öğretim elemanına dönük niteliktedir ( Alkan ve Kurt, 1998: 101). Metodoloji çoğu kez anlatma yöntemi ile sınırlı kalmaktadır.

...Öğretmenlere yöntemler, aslında kendi gözlemlerinin sonucu olması gerekirken, bazı makamlar tarafından önerilmektedirler. Bu gibi durumlarda bu yöntemler, mekanik bir uygunluk göstermek zorundadırlar. Bu nedenle de her şeye uyduğu kabul edilirler. Buna karşılık yapılan hareketin iş ve oyun biçiminde yapılmasını teşvik eden her çevrenin oluşmasına olanaklı kılan esnek ve kişisel yaşantının bulunduğu yerde yöntemler kişiden kişiye değişir. Çünkü bu durumda her bireyin kendine özgü bir biçimde nesnelere uğraştığı, kuşku götürmez ( Dewey, 1996: 189).

Öte yandan günümüzde yüksek öğretim, eğitim programlarında eğitim bilimindeki gelişmeler sonucu öğretim yöntemlerinde de yeni yönelimler de ortaya çıkmıştır. “Son yıllardaki eğilim; hedeflerde öğrenci gereksinimleri, içerikte disiplin yapısı ve öğretimde bilimsel yöntem olarak belirginleşmektedir” ( Alkan ve Kurt, 1998: 102). “Bilim, toplum içindir bu yüzden bilgi ancak uygulandığı zaman değer kazanır” görüşü yaygınlaşmakta, “bilgi, bilgi olduğu için öğretilir” görüşünden uzaklaşmaktadır (Alkan ve Kurt, 1998: 99).

Ele alınan yöntemler ve stratejiler daha çok, son yıllarda pek çok eğitimci tarafından benimsenmiş; genel olarak bakıldığında, öğrenci merkezli, otoriter olmayan ve de aktif yöntemlerdir.

Kuşkusuz bir çok eğitim sisteminin amaçlarından biri inançların içselleştirilmesi ve var olan toplumsal yapıyı sorgusuzca destekleyecek bir vicdanın geliştirilmesidir. Kendi kendine sahip olma arayışı, içselleştirilmiş otoriteden ve ideolojik tahakkümden kurtulmaya izin verecek bir eğitim yöntemi ya da kurumsal bir düzenleme bulmaya yöneltmiştir. Bu otoriter olmayan eğitim yöntemlerinin denenmesine yol açmıştır ( Spring, 1997: 28).

Öztop'un da belirttiği gibi, "Eğitimciler, kendilerinin dahi farkında olmadıkları, günden güne gelişen yeteneklere sahiptirler. Yeni eğitimin imtiyazlarından biri de, öğrencileri ve öğretmenleri aynı yöne sevk etmeyi bilmesidir. Çok şey öğretmeye hazırlanan insan, çok şey öğrenmeyi beklemelidir" (Öztop, 1991: 15)

Bu tür öğretim uygulamalarında dikkate alınan ya da dikkate alınması gereken öğrenme, öğretme ve iletişim ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenme bireyle çevre arası karşılıklı etkileşim sonucu oluşur.
- Yeni yaşantılar önceki yaşantılar tarafından etkilenir ve onlar üzerine inşa edilir.
- Öğrenmede bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Birey içinde bulunduğu kültürel çevre tarafından etkilenir.
- Birey etkinliklerini algılama durumuna göre yönlendirme kapasitesine sahiptir.
- Bireyler öğrenilecek konuya ilgi duyarlar ve güdülenirlerse öğrenme kolaylaşır.
- Öğrenmede uygulama ve bireysel katılım önemlidir.
- Öğrenmede tekdüzelik dikkat ve ilgiyi azaltır.
- Öğrenmede transfer kendiliğinden gerçekleşmez; öğrenimi söz konusu olan olgu ve olayın dayandığı ilkelerin öğrenilmesini gerektirir.
- Bir bütünün etkili biçimde öğrenilmesi onun anlamlı parçalar halinde ele alınmasını gerektirir ( Alkan ve Kurt, 1998: 95)

Genel olarak incelendiğinde çağdaş eğitim biliminde son on yılda pek çok eğitimci tarafından kabul görmüş ve önem kazanmış, öğrenci merkezli yeni yönelimler şöyle sıralanmaktadır:

- Çoklu zeka kuramı ve eğitim
- Yapılandırmacılık
- Proje tabanlı öğrenme
- Probleme dayalı öğrenme
- İşbirliğine dayalı öğrenme
- Beyin temelli öğrenme
- Eleştirel düşünme
- Yansıtıcı düşünme
- Etkin öğrenme
- Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık
- Tam öğrenme modeli

- Yaşam boyu öğrenme
- İnternet tabanlı öğretim
- Basamaklı öğretim programı
- Uzaktan eğitim

Kaufman, öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

- 1- Aktif Öğrenme : Öğrencinin, öğrenme işinin merkezinde olduğu yöntemdir. Aktif öğrenme, “öğrencinin yaptığı şeylere katılımını ve yaptığı şeyleri düşünmesini sağlayan eğitim etkinliği” olarak tanımlanmıştır. Eğiticilerin çoğu, eğitimin zaten aktif olduğuna, öğrencinin bir konferansı dinlerken de aktif olarak katıldığına inanırlar. Ancak yapılan çalışmalar öğrencilerin dinlemenin ötesinde bir şeyler yapması gerektiğini göstermektedir. Aktif öğrenme için öğrencinin, bilgi kazanmanın yanı sıra, onları yorumlaması ve günlük yaşamda kullanmak üzere dönüştürmesi gerekir. ( Bonwell ve Eison; Kocaman, 2004: s. 33’deki alıntı)
- 2- Kendi Kendine Öğrenme: Kendi kendine öğrenmede öğrenci öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır. Öğrencinin öğrenme sürecindeki kontrolü ve gücü daha fazladır. Eğitici, öğrenmeyi kolaylaştıran bir roledir. Kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin temelidir.
- 3- İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir. ( Açıköz; Kocaman, 2004: s.33’deki alıntı)  
İşbirlikli öğrenme bir grup çalışmasıdır, ancak her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek, birbirlerine yardımcı olması ve ortaya ortak bir ürün koyması esastır (Açıköz, 1992; Kurtuluş,2001: s 202’deki alıntı).
- 4- Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) : Finkle ve Trop tarafından şöyle tanımlanmıştır. “ Bir müfredat geliştirme ve eğitim sistemi olan PDÖ, aynı anda hem problem çözme stratejileri geliştirir hem de öğrenciye, gerçek yaşam problemlerini çözmek üzere, ilgili disipline özgü bilgi ve becerileri çözebileceği aktif bir rol verir.” ( Finkle ve Trop; Kocaman, 2004: s.33’deki alıntı)
- 5- Öğrenmeyi Öğrenme: Öğrenmeyi öğrenme, çok önemli olmakla birlikte ulaşılması zor bir hedeftir. Literatürde öğrenmeyi öğrenmenin tanımı konusunda tam bir görüş birliği yoktur. Çalışma becerilerini, eleştirel analizi, zaman yönetimini, planlamayı ve hedef belirlemeyi içeren bir beceriler bütünü olarak tanımlandığı gibi; öğrencinin kendi çalışma becerilerini yönettiği bir çalışma becerileri dizisi olarak da tanımlanmaktadır.

Farklı tanımlamalar olmasına karşın öğrenmeyi öğrenmenin çalışma becerilerinin ötesinde bir anlam taşıdığı düşünülmektedir. Dar anlamda çalışma becerilerine odaklanan öğrenmeyi öğrenme, geniş anlamda problem çözme ve bilgi işleme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini amaçlar. Öğrenci merkezli yaklaşımlara ilginin artması öğrenmeyi öğrenmenin bu geniş anlamı ile ilgilidir. ( Kocaman, 2004: 33-34)

Genel olarak incelendiğinde eğitim sisteminde ele alınan çağdaş yöntemler ve stratejiler, son yıllarda da pek çok Temel Sanat (Tasarım) eğitimcisini de etkileyen; öğrenci merkezli, otoriter olmayan ve de aktif yöntemlerdir.

Temel Tasarım Eğitimi' ndeki tipik anlayışlar ise şöyle sıralanmaktadır:

- 1- Geleneksel Temel Sanat (Tasarım) Eğitimi anlayışları
- 2- Postmodernist Temel Sanat (Tasarım) anlayışları
- 3- Nihilist Temel Sanat (Tasarım) anlayışları
- 4- Çağdaş Temel Sanat (Tasarım) anlayışları

( Atalayer, 2004: 24).

Temel Tasarım Eğitimi'nde yer alan Geleneksel Temel Tasarım Eğitimi yanında Postmodern sanal bir dünyanın yansıması olan, deneysel, oyun esaslı ve Temel Tasarım eğitimini gereksiz gören Postnihilist anlayışlar ve yöntemler, Geleneksel Temel Tasarım yöntemlerinin kendine göre başarılı ve istikrarlı yapısı nedeni ile çoğu zaman yanlış bir şekilde kısa süreli, modacı, tarihsellikten kopuk yöntemler olarak görülerek; eleştirilmektedir.

Özer (1986), Temel Tasarım Eğitimi'nde uygulanan yöntemlerin ve sonuçlarının çeşitliliği nedeni ile ister istemez eğitim kurumlarında eleştirilerin olduğunu ve Temel Tasarım Eğitimi'nin (burada özellikle mimarlık alanında) gereksiz olduğu inancının aşağıda verilen üç temel odaktan kaynaklandığını belirtmektedir.

- 1- Temel Eğitimin (Basic Design'ın) kavram olarak doğru dürüst belirlenmemiş, tanımlanmamış, kökeni ve uzantılarıyla açık-seçik yerine oturtulmamış olması;
- 2- Mimariyi belirleyen, onun varolmasını mümkün kılan asal niteliğin, tasar faktörünün açıklığa kavuşturulamaması ya da yanlış bir niteliğin, faktörün seçimi;

- 3- Yüzey, hacim ve mekan sanatları arasındaki özellikle yaratisal ilişkilerin sağlam bir karşılıklı bağıntı sistemine bağlanmaması ( Özer, 1986: 180-181).

Özellikle Güzel Sanatlar Fakültelerinin resim ve heykel dalları öğretim programında yer alan Temel Tasarım/Basic Design ya da diğer bir deyimle “hazırlık öğretimi” gibi farklı ve özel bir öğretim programına ihtiyaç olmadığını ve bu ders kapsamındaki konuların dört yıllık öğretime yayılarak işlenmesi gerektiğini öne süren görüşler bugünde vardır. Buna gerekçe olarak da çoğunlukla Temel Tasarım dersindeki çalışmaların sanatın temel öge, ilke ve aşamalarını soyut düzlemlerde, öz-biçim ilişkileri dikkate alınmadan ve Resim, Heykel vb. sanat dallarındaki tasarıma yönelik olmayan alıştırmalar şeklinde yapılması gösterilmektedir.

Temel Sanat/Tasarım Eğitiminin ne olduğunu anlamak önemlidir. Böyle bir düzencenin gerekliliği doğal olarak ne olduğu ile ilgilidir. Gerekliliğin koşullarını doğru teşhis etmek (veya edememek) bu düzenceye karşı benimseme (veya benimsememe) tavrımızı belirlemektedir. Eğer bu düzence örneğin, Temel Heykel Eğitimi ile karşılaştırılırsa, diğer bir deyişle düzencenin gereklilik koşulları bu anlayışa göre diğer düzencelerce bir düzencenin gereksizliği biçiminde olacaktır. Çünkü uygulamaya kalkışılan Temel Sanat/Tasarım Eğitimi düzencesi dolayısıyla varlık nedenini kaybedecektir ( Yurdakul ve Sarıkavak, 1989: 49).

Resim-Heykel, Mimarlık, Grafik v.b dallara ilişkin kararın başta verildiği Güzel Sanatlar Fakülteleri gibi kurumlardan farklı olarak bir yıllık eğitim süreci sonunda Anasanat Dalı kararı alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri söz konusu olduğunda bu görüşlere katılmak mümkün değildir. Bu kurumlarda sanat dalları arasındaki ortak yaratisal ilişkileri, karşılıklı bağıntı sistemlerini içeren, yaratıcılığı, görsel ve estetik duyarlılığı amaçlayan çağdaş bütüncül bir temel tasarım ya da tasarıma giriş dersine ihtiyaç bulunmaktadır. Tasarım, artık tüm ortaöğretim ders programlarında da yer almaktadır. Ortaöğretimden doğal olarak daha farklı ve üst düzeyde ele alınan bu ders, ortaöğretimin yetersizliğini kapatmaya yönelik bir hazırlık öğretimi ya da ortaöğretimde özellikle güzel sanatlar liselerinde verilmekte olan tasarım eğitiminin tekrarı olmaktan öte daha kapsamlı bir ders olarak görülmektedir.

Temel Tasarım Eğitimi’nde önemli olan, esas sorunsal olması gereken “öğrenciyi” amaçlayan çağdaş yöntemlerin uygulanmasıdır. İki yarıyıl, Temel

Tasarım dersi süresince öğretim elemanları tarafından farklı yöntemler birbirini tamamlayacak şekilde uygulanabilmektedir.

Ünver'e göre, " hangi yöntem ya da yöntemler kullanılırsa kullanılsın; dört disiplin olan, uygulama, sanat tarihi, estetik ve eleştiriyi etkin bir biçimde birleştirme çabası ve başarısı amaçların gerçekleşebilme yüzdesini arttırmaktadır. ( Ünver, 2002: 37)

Farklı Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları öğretim teknikleri bağlı oldukları kurumlara göre farklılık gösterebilmektedir.

Hacettepe üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları öğretim teknikleri ve bu teknikleri tercih etme nedenlerini inceleyen bir araştırmanın ortaya koyduğu gibi ( Kayabaşı, 1992) bireysel öğretim teknikleri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları tarafından daha çok kullanılırken, grupta öğretim teknikleri, eğlence –oyun türü öğretim teknikleri, yaparak –uygulayarak öğretim teknikleri ve sınıf dışı öğretim teknikleri Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları tarafından daha çok kullanılmaktadır.

"Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme-Resim-İş Derslerinde Bireysel Çalışmaların Yapılandırılmış Grup Çalışmasıyla Desteklenmesi" başlıklı bir çalışmada ( Kurtuluş, 1998) bir gruba işbirlikli öğrenme yöntemi, diğer gruba ise bireysel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Her iki grubun bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenmeler, öğrenci tutumları ve sanatsal ifade yeterlilikleri üzerinde, bireysel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin tüm öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin sosyal becerilerini, yardımlaşma duygularını geliştirdiği, öğrencilerin dersi sevmelerini sağladığı, bireysel çalışma yönteminin ise bazı öğrenciler üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır.

Temel Tasarım dersinin işlenişi- öğretim yöntemlerine ilişkin özellikler, eğitim bilimindeki gelişmeler sonucu öğretim yöntemlerindeki yeni yönelimler ışığında aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- *Uygulama- kuramsal ders bütünlüğü*

Temel Tasarım dersinin işlenişinde, uygulama- kuramsal ders bütünlüğü sağlanmalıdır. Temel Tasarım dersinde öğretim elemanının, konu ile ilgili ipuçlarını, temel kavramları ve kısa kaynakçayı vererek öğrencinin kendi derinlemesine bilgi edinme sürecini önermesi ve başlatması gerekir. Dersin kuramsal yanının uygulama çalışmalarının önüne geçmemesi; bütünlüklü bir yapıda ve iç içelikte işlenmesi gerekmektedir. Hiçbir kuramın, uygulama olmadan bir anlam ifade etmeyeceği gibi, sadece uygulama ile bilginin özümsemeyeceği bilinmeli ve Temel Tasarım dersinde bu yapılaşma ile temel kuram ve öğretiler ışığında çağdaş bir içerikle güncel bir tartışma ortamı yaratılmalıdır.

- *Tasarım elemanlarını doğadaki benzeş biçimlerle tanımlama*

Temel Tasarım dersinde öğrenci, tasarım elemanlarını doğadaki benzeş biçimlerle tanımlama yolu ile doğayla sanatın yasalarının benzer olduğunu ancak, değişik dilde olduklarını, doğa dilinin sanat diline çevrilmesi gerektiğini anlarken; benzerlikler ve farklılıkların temelindeki ilkeleri sezebilmektedir.

- *Kalıpsal örnek çalışmalara ek olarak farklı ve çağdaş örnekleri de sunma*

Sadece önceki kalıpsal örnek çalışmalara dayalı, bu örnek çalışmalara benzer hatta kopyası, taklidine dayalı geleneksel bir Temel Tasarım dersi yerine bunlara ek olarak daha çağdaş örnekler de sunularak, öğrencilerin vizyonu geliştirilmeli ve kendi yaratıcılıklarını ortaya koymaları beklenmelidir. Üzerinde durulması gereken nokta, bir eğitim yöntemi olan ister kalıpsal, ister farklı ve çağdaş örnekler sunulsun, örnek durum, uygulama gösterme olgusunun salt taklitçiliğe yol açmaması gerektiğidir.

Antik “Academia” anlayışından bir kompleks olarak 1950’li yıllarda, eğitimimize aktarılan kopya, taklit (hatta imitasyon) yöntemi, bir çeşit örnek olma (modeling) öğretimidir. Bu stratejisi öğrenciyi değil, öğrenileni “erek” durumuna getirdiğinden, ne bilimseldir, ne de öğrenmeyi öğrenmedir. Bu **beyni kullanamama** kurulumudur. Çünkü geleneksel Temel Sanat öğretimi, salt taşıyıcıdır. Geleneksel Temel Sanat anlayışının, öğrenciye sağladığı yorum gücü ve çapı, taklitçi sınırlarını asla aşamaz. Çünkü taşıma ile verilenler, öğrencinin çocukluk ve orta eğitimde özümlediği “düz düşünme” ve “formel mantıkla”, ancak “olduğu gibi” ezberlenebilir.

Eğer eğitici öğrencinin görme, duygulanma ve düşünmede beyin merkezlerinin “farklı bir kullanım düzenini” başlatabilirse; edinilenlerin yorumlanması, ileri sonuçlar verecektir. Çünkü Latinlerin Mimesis dediği, varolan bir şeyin olduğu gibi taklidi, benzetmesi, yap-bozu, önceki yorumun yinelenen belenışıdır. Herkes ile aynı beyin düzenine, kalıplarına, bellek ve mantığa sahip olanların, “anlatma, yorumlama ve görünür kılmada” özgün bir çizgiye ulaşması olanaksızdır ( Atalayer, 2004: 25-26).

- *Tasarımları önce kağıt üzerinde daha sonra da bilgisayar ortamında oluşturma*

Temel Sanat Eğitimi, amaçları gereği deneyseldir. Öğrenciler, geleneksel tasarım tekniklerinin farkında olarak, sanatsal anlatım için bilgisayarların potansiyel gücünden de yararlanabilirler.

“Bilgisayar, el yöntemi ile başarmak olanaksız olacak şekil, doku, renk, perspektif, hacim ve animasyonların bir çeşitliliğine izin veren bir araçtır. Fakat bilgisayar yaratıcılık problemini çözemez. Bilgisayarlar kendi kendilerine tasarımıyamazlar” ( Öztuna, 2000: 156).

Tasarımda bilgisayarların en önemli işlevi, öğrencilerin yap boz oynuyormuşçasına denemeler yapabilmeleri ve birçok alternatiflere ve olasılıklara izin vermesidir.

... Hata yapma korkusu olmadan üretilebilirlik, programların “undo (geri al) ya da history (geçmiş) komutlarının kullanımıyla, sınırsız denemeler yaparak sağlanabilir. Adobe Photoshop programı 1000 aşama geri almayı olanaklı kılarak, sınırsız deneme ve yanılma şansını öğrencilere sunmaktadır. Üç boyutlu ya da iki boyutlu tasarım ( Autodesk 3 ds Max, Cinema 4D, Adobe Photoshop, Marcromedia Free hand), İllüstrasyon (Adobe, Illüstrator) ve hatta resim (corel painter) yapmayı dijital ortamda olanaklı hale getiren programların “Temel Sanat Eğitimi” dersleri paralelinde öğretilmesi, çağın gerekliliği olarak düşünülmelidir ( Akçadoğan, 2006: 11-12).

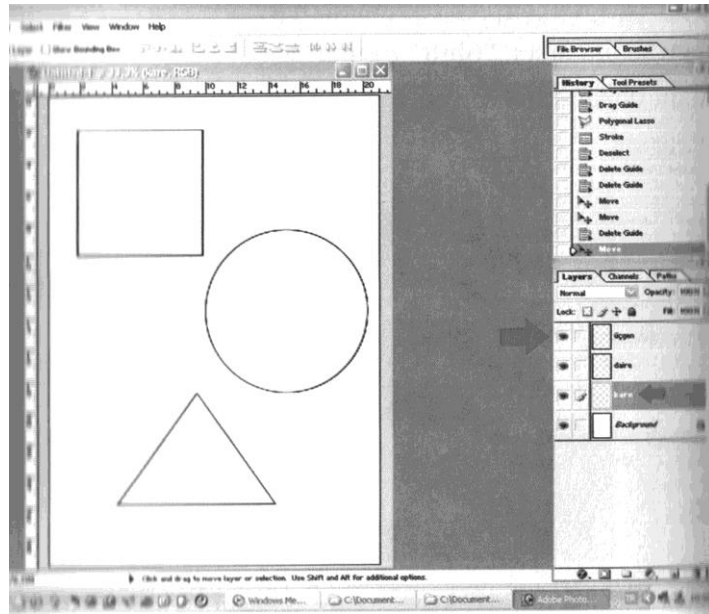


Temel Tasarım dersinde tasarımların öncelikle geleneksel olarak kağıt üzerinde oluşturulması daha sonra da bilgisayar ortamına aktarılarak, alternatifler ve olasılıkların denenmesi eğitimsel açıdan yararlı görülmektedir. Aynı zamanda hızlı bir şekilde tasarım üzerinde düzeltme yapmak, zaman tasarrufu sağlamaktadır.

### Şekil 12

#### Adobe Photoshop Programında İki Boyutlu Form Çalışması

( ag.e, 2006: 181).



- *Derste uyarılmışlık ve uyanıklık tutumunu geliştirici çağdaş yöntemleri kullanma*

Geleneksel bir yöntemle işlenen bir Temel Tasarım dersinde gözlenen, öğretim elemanının dersteki katı yöntemleridir. Öğrenme ve öğretmede öğrenciye karşı sert tutum, az konuşma, sorunlara ilişkin az bilgi verme hatta öğrenciyi yok sayma vb. davranışlar; öğrencide kaygıya dayalı, olumsuz bir uyarılma sağlamaktadır. Oysa ki,

Salt (kaygıya dayanmayan) öğrencinin “bilincine vararak” benimseyeceği, uyarılmışlık ve uyanıklık tutumunu geliştireceği daha çağdaş yöntemler vardır. Güdüleme, kurulum, inandırma, yüksek çekim yaratma, dönüt ( feed back- geri denetim) v.s. gibi. Ama bunlar geleneksel olmanın yapısına asla uymaz ( Atalayer, 2004: 25).

Temel Tasarım dersinde bazen çılgınlık ve fantazi boyutlarını içeren ve yaratıcı düşünceyi ortaya çıkarmaya, özgürleştirmeye yönelik uygulamalara rastlanmaktadır.

Bu yöntemlerden bazıları aşağıda verilmektedir:

- *Stüdyoda geniş bir rüya panosu uygulaması:* Öğrenciler isim belirtmeden bu panoya özgürce gördükleri rüyaları yazıp asarak, bilinçaltı dinamiklerini tanımlamakta (serbestleştirmekte), cesaret kazanmaktadır.
- *Stüdyoda geniş bir Haydпарк özgürlük panosu uygulaması:* Bu panoya öğrenciler serbest olarak istediklerini yazmakta ve ilgi alanlarını açığa çıkarmakta, güven duygusu kazanmaktadır.
- *Stüdyoda seçilmiş konularla (Brain Storming) beyin fırtınası uygulaması:* Bu yöntemde bir probleme ilişkin olarak, bireyler grup oluşturmakta ve probleme yönelik hızlı bir şekilde fikir üretimi, çılgınlık boyutunda geliştirilmektedir. Kaydedilmiş söylenenler daha sonra tek tek sıralanmakta, arındırılıp birleştirilmekte, probleme yönelik çözüm üretilmektedir. Teyp, video kayıtları yardımcı olarak kullanılmaktadır (Atalayer, 1994).
- *Deneysel esaslı, oyuna dayalı eğitim yöntemleri*

Temel Tasarım dersinde kullanılan oyun esaslı eğitim yöntemlerinde de olduğu gibi her oyundaki düzen ya da dizgenin varlığı yadsınamaz. Temel Tasarım dersinde yer alan deneysel esaslı, oyuna dayalı eğitim yönteminde yaratıcı bireyin kıracağı kurallar hep vardır ki bunlar sanatı oluşturan kurallardır. Sanatın ve oyunun bir takım düzen ve kuralları olmasına karşın her ikisi de kendi sınırları içinde son derece özgür etkinliklerdir.

...Edilgin dinleyici olan öğrencilerin “etken katılımcı” olabilmelerinin ortamını oluşturmak gerekir... Kara tahta önünde gösteri monologunun yerini kahramanı olmayan bir dizi diyalogun aldığı, dikkatle izlenmeye değer bir oyuna dönüştürmelidir. Takım çalışmasının neredeyse kaçınılmaz olduğu günümüzde...

( Dural, 2000; Atalayer, 2004: s. 20'deki alıntı)

Deneysel esaslı, oyuna dayalı eğitim yöntemlerinde dikkat edilmesi gereken nokta, katılımcılık ,”paylaşım” esaslı oyuna dayalı eğitimde, sıradan benzerliklere dayalı kişilik yapılarının pekiştirilmesinden kaçınmaktır.

- *Çoklu zeka kuramı alanlarına yönelik yöntemleri kullanma*

Temel Tasarım dersinin işlenişinde, çoklu zeka kuramı alanlarını atölye ortamında kullanmaya yönelik yöntemler ile Temel Tasarım dersi zenginleştirilebilir. Çoklu zeka kuramı alanları şunlardır:

- Sözel Dilsel Zeka
- Mantıksal Matematiksel Zeka
- Görsel Uzaysal Zeka
- Müziksel Ritmik Zeka
- Kişilerarası Zeka
- İçsel Zeka
- Bedensel Kinestetik Zeka
- Doğacı Zeka.

Temel Tasarım dersinde zeka alanlarından en çok kullanılan ve üzerinde durulan zeka alanı, görsel –uzamsal zekadır. Görsel –uzamsal zekanın dili, renkler, şekiller, desenler, dokular, imajlar, resimler ve diğer görsel sembollerden oluşmaktadır. Duyusal -motor algının keskinleşmesi ile başlayan el –göz eşgüdümü ile gelişen görsel-uzamsal zekanın özündeki kapasiteler şunlardır:

a)*Aktif imgelem/hayal gücü:* Yere yatılarak bulutlara bakılıp, şekilleri hayvanlara, objelere, yüzlere ve olaylara benzetmede olduğu gibi, bireylerin zihinsel hayal gücünü ifade eder.

b)*Zihinde canlandırma:* Olayların, kişilerin, şekillerin vb. akılda resimlenmesidir.

c)*Uzayda yer/yol bulma:* Günlük yaşamda sık sık yaşadığımız bir olaydır.

d)*Grafik temsili:* Bu kapasite bir fikir, bir kavram veya bir duyguyu daha iyi anlatabilmek için yapılmış görsel resimler yaratmayı içermektedir. Fotograf, heykel, resim, kolaj, video vb. çalışmalar bu kapasitenin ürünüdür.

e)*Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma:* Satrançta birkaç hamle

sonrasını tahmin etme gibi becerileri kapsar.

f) *İmajlarla zihinsel manevralar yapma*: Psikolojide kullanılan optik illüzyonlara belli bir süre odaklaşıldığında ilk bakışta fark edilmeyen bambaşka bir resim görülür. Bu kapasite bu tür becerilerin kullanılmasını işaret etmektedir.

g) *Çeşitli açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma*: Bu yeterlik, karmaşık, farklı açılardan, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımayı işaret etmektedir ( Lazear, 2000; Bümer, 2005: s. 8'deki alıntı).

Çoklu zeka kuramının sanat eğitimi derslerinde kullanımı başlıklı deneysel bir araştırmada ( Dilli, 2003) çoklu zeka kuramına göre hazırlanan sanatsal etkinliklerin, öğrencilerin ritim konusunu öğrenmelerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını saptamak amaçlanmaktadır. Sekiz zeka alanıyla yapılan öğretimde zeka alanlarını içeren ders planı ile her davranışı destekleyen çalışma yaprakları ve materyaller araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ritim konusu işlenirken öğrencilerle birlikte bir uygulama çalışması yürütülmüştür. Buna göre, çoklu zeka kuramının sözel, görsel, müziksel ve ritmik alanlarında yapılan etkinliklerin, ritim konusunun öğretiminde, geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Yapılan iki ve üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin daha çok katılımının olduğu, derse büyük bir istekle başladıkları gözlenmiştir. Araştırmada konunun iki ve üç boyutlu olarak ele alınması içsel zekanın kullanımını desteklemiş ve ilgiye göre öğrenci yönlendirilmiştir. Çeşitli materyallerin kullanımı bedensel zekanın, sergi çalışmalarında ise kişilerarası zekanın gelişimine önem verilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra öğretmenler tarafından yapılan gözlemlerde çoklu zeka kuramı ile işlenen derslere katılımın daha çok olduğu saptanmıştır.

Temel Tasarım dersinin işlenmesinde, çoklu zeka alanları yanında öğrencilerin psikolojik olarak sanat yapma yöntemleri ya da sanat eğilimleri de dikkate alınmalıdır. Bunlar: Şematik, Mekanik, Zihinsel ve Sezgisel eğilimlerdir.

**Şematik Eğilim:** Gelişmemiş, kalıplaşmış şekillerin hakim olduğu eğilimdir. Öğrenci bildik imgeleri sayfa ortasına basitçe yerleştirir. Bu eğilimdeki öğrenciler gölgelemeler ya da yeni örüntülerle kompozisyon kurgusunun tamamlanması yönünde rehberliğe gereksinim duyarlar.

**Mekanik Eğilim:** Bu eğilimdeki öğrenciler, cetvel vb. aletleri kullandıklarında kendilerini güvende ve başarılı hissederler. Çalışmaları simetrik ve katıdır. Kil vb. malzemelerle üç boyutlu çalışmalar ve rahat çizgisel hareketlerle esnek bir yapıya alıştırmaları gerekir.

**Zihinsel Eğilim:** Bu öğrencilerde çözümsel ya da ayrıntılı yaklaşım kaygıları ürünün sonuçlanmasını engeller. Bir ağaç çizerken yapraklarla, portre çiziminde gözlerle çok uğraşıldığından resim tamamlanmadan süre biter ve bütünselliğe ulaşamaz. Bu tür öğrencilere soyut çalışmalar, kil gibi yumuşak maddelerle üç boyutlu çalışmalar ve büyük fırçalarla ayrıntıya giremeyeceği resimler yaptırılmalıdır.

**Sezgisel Eğilim:** Rahat, kendiliğinden ve anlatımsal olan eğilimdir. Öğrenci her çeşit çizgi ve renkle bütün sayfayı hızlı bir şekilde doldurur. Sanatsal anlatımı en kolay geliştirecek öğrenciler bu gruptadır. Gerekirse bunlar ayrıntıya girme konusunda yönlendirilmelidir ( Stokrocki, 1997; Ünver, 2002: s.32'deki alıntı).

### Temel Tasarım Ders İçeriği ve Uygulamalar

Temel Tasarım Eğitimi özellikle mimarlık fakültelerinde dört ana bölümde ele alınmaktadır. Bunlar:

- 1- Dizayn elemanları
- 2- Görsel iletişim ve görsel algı
- 3- Dizayn ilkeleri
- 4- Mekan-Form ve Geometri

Gürer ( 1998: 33) Mimarlık fakültesi Temel Tasarım eğitim programının genel konu başlıklarını özet olarak şöyle sıralamaktadır:

1. *Tasarım Elemanları:*

Nokta, çizgi, yön, ölçü, biçim, değer, doku, renk

2. *Görsel Algı:*

Görsel algıdaki organizasyon ilkeleri

Yakınlık, benzerlik, iyi şekil özellikleri.

Şekil-zemin bağıntıları.

3. *Tasarım İlkeleri:*

Tekrar, harmoni, kontrast, kavram, denge, birlik, egemenlik.

#### 4. *Mekan, Form ve Geometri:*

İki ve üç boyutlu mekansal kavramlar.

Genel olarak Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ders programları incelendiğinde; Temel Tasarım dersi içeriğinin ve uygulamalarının aşağıdaki konulardan oluştuğu görülmektedir:

- Plastik elemanların ve ilkelerin tanıtılması,
  - Sanatın elemanları ve ilkeleri ile ilgili teorik bilgiler,
  - Farklı tekniklerle iki ve üç boyutlu uygulama çalışmaları,
  - Doğal ve yapay nesnelere analiz ve etüd,
  - Doğayı gözleme ve soyutlama,
  - Sergileme teknikleri
- *Plastik Elemanların ve İlkelerin Tanıtılması:*

Kaynaklarda teorisyenler tarafından alternatif ilkeler üretilmesine ve tasarım elemanlarının tanımlanmasında ve listelenişinde farklılıklar olmasına rağmen üzerinde fikir birliğine varılmış temel elemanlar ve ilkeler değişmemektedir. Bunlar: *Tasarım elemanları*; 1- Nokta 2- Çizgi 3- Form 4- Renk 5- Doku 6- Mekan 7- Valör.

*Tasarım ilkeleri ya da prensipleri* ise; 1- Hareket/ Devrim 2- Denge 3- Ritim 4- Armoni/ Uyum/ Ahenk 5- Zıtlık olarak verilebilir.

Gestalt algı prensipleri tasarımdaki organizasyon ilkeleri üzerinde etkiye sahiptir. Bu ilkeler Lauer ve Pentak (1995), Zelanski ve Fisher (1989), Wong (1972), Bevin (1989) tarafından tasarım ilkeleri olarak tanımlanmaktadır. Ching (1979) düzenleme ilkeleri ve organizasyon olarak kategorize etmektedir.

Bunlardan bazıları şöyledir:

Wong, tasarım elemanlarını gruplara ayırmaktadır:

- a- kavramsal elemanlar ( nokta, çizgi, yüzey, hacim)
- b- görsel elemanlar ( şekil, ölçü, renk, doku)
- c- bağlantısal elemanlar ( yön, pozisyon, boşluk, yerçekimi)

### **a- kavramsal elemanlar**

Kavramsal elemanlar görünür değildirler. Gerçekte varolmazlar fakat varmış gibi görünürler. Örneğin, bir şeklin bir noktasından baktığımızı düşünürsek, objeyi çevreleyen kontur bir çizgi, hacmi saran yüzeyler, ve hacmin içinde yer aldığı uzay vardır. Bu çizgi, nokta, yüzey ve hacimler gerçekte orada değildir. Eğer oradalarsa, daha uzun süre kavramsal kalamayacaklardır.

a-Nokta- nokta yer belirtir. Uzunluğa ve genişliğe sahip değildir. Uzayda yer kaplamaz. Nokta çizginin başladığı ve bittiği yerdir.

b-Çizgi- hareket eden nokta, onun izlediği yol çizgi haline gelir. Çizgi uzunluğa sahiptir ancak genişliği yoktur. Çizgi pozisyona ve yöne sahiptir. Nokta tarafından sınırlandırılır. Yüzeyin kenarını biçimlendirirler.

c-Yüzey- bir yol boyunca devam eden çizgiler yüzey haline gelir. Yüzey uzunluğa ve genişliğe sahiptir. Ancak kalınlığı yoktur. Çizgi tarafından sınırlandırılır.

d-Hacim- bir yol boyunca hareket halindeki yüzey hacim haline gelir. Uzayda yer kaplar ve yüzeylerle sınırlandırılır. İki boyutlu tasarımda hacim aldatıcıdır.

### **b- görsel elemanlar**

Bir objeyi kağıt üzerine çizmek istersek eğer, görünür çizgiyi ki bu çizgiyi kavramsal olan çizgiyi göstermek için kullanırız. Görünen çizgi hem uzunluğa hem de genişliğe sahiptir. Onun rengi ve dokusu kullandığımız materyal ve kullanım şeklimize göre belirlenir.

Böylece, kavramsal elemanlar ne zaman görünür hale gelirse o zaman şekle, ölçüye, renge ve dokuya sahip olurlar. Görsel elemanlar tasarımın en önemli parçalarını oluşturmaktadır çünkü gerçekte görebildiklerimiz onlardır.

a- şekil- herhangi bir şey bizim algımızda asıl özdeşleyimi sağlayan bir şekle sahip olarak görünebilir.

b- ölçü- tüm şekiller ölçüye sahiptir. Eğer ölçüyü büyüklük ve küçüklük terimleri içinde açıklarsak ölçü görecelidir. Fakat aynı zamanda ölçü fiziksel olarak ölçülebilir.

c- renk- şekil çevresindekilerden renkle ayrılır. Renk burada geniş anlamda kullanılmaktadır. Renk tayfinin tüm renklerini değil, aynı zamanda nötr renkleri ( siyah, beyaz, ve tüm orta griler) ve de renklerin tüm tonal ve kromatik çeşitlerini kapsamaktadır.

d- doku- doku şeklin karakteristik yüzeyine gönderme yapar. Bu belki düz, pürüzlü yumuşak ya da dekoratif olabilir ve görme duyusundan çok dokunma duyusunu çekebilir.

### c- bağlantısal elemanlar

Bu grup elemanlar tasarımda şekillerin bağlantılarını ve yerleştirilmelerini yönetirler. Bazıları algılanır, yön ve pozisyon gibi; bazıları ise hissedilir, boşluk ve yerçekimi gibi.

a- yön- şeklin yönü çerçeveden yakındaki diğer şekillere doğru izleyicinin nasıl bağlantı kurduğuna bağlıdır.

b- pozisyon- şeklin pozisyonuna tasarımın çerçevesi ya da yapısı ile olan ilişkisi ile hüküm verilebilir.

c- boşluk-boşluk yer işgal edebilir ya da aralık bırakabilir. Aynı zamanda boşluk düz ya da yanıltıcı bir biçimde derinlik izlenimi yaratabilir.

d- yerçekimi: yerçekimi hissi görsel değil, psikolojiktir. Dünyanın yerçekimi bizi çektiğinde bizler tek bir şekli ya da şekil gruplarını hafif ya da ağırlıksız, sabit ya da sabit olmayan olarak niteleme eğilimindeyizdir ( Wong, 1972: 7).

Tasarım elemanları ve ilkelerini Bevin (1993) aşağıdaki gibi sıralayarak; tanımlamalarda bulunmaktadır.

### Tasarım Elemanları

#### Çizgi :

Çizgi öncelikle en çok aldatıcı ( yanılsamacı) ve en önemli başlıca tasarım elemanıdır. Doğada, çizgi insan algısının başlıca konusudur. Tasarımcının elinde çizgi temel araçtır. Fakat çizgi tek başına varolamaz. Kağıt üzerine bir tasarımı işlediğimizde önce yüzey üzerine resim aleti ile bizim esas görüşümüzü veren noktadan çizgiye ya da çizgilere giden, bizim kendi işaretimiz izimiz olan noktayı yerleştirerek başlarız. Çizgilerimiz birleştiğinde boşluğu betimleyen şekiller haline gelirler. Çizgi bir kere çizildimi boşluk şekle ayrılır. Çizgiler tüm insan duyumlarını dışavurmak için kullanılabilir. Kalınlık, yön, boşluk oluşturma, tekrar ve doku çizginin niteliğini içermektedir. Bunlar tasarımda sonsuz ifade olanağı sağlar. Çizgi aynı zamanda kendisi form olarak kullanılabilir.

**Mekan ( boşluk ):** Çizgiden farklı olarak boşluk ne tasarımcı tarafından uygulanır ne de yaratılır. Tasarımda sonsuz miktarda yaratılmış olsa da olmasa da zaten hep oradadır. Tüm fiziksel şeyler boşlukta yer kaplar. Euclid den Einstein'a kadar düşünürler uzayın özellikleri, gerçekliği ve boyutları ile ilgilenmişlerdir. Görsel tasarımcı için mekan şekillerin ve formların varolduğu bir araç olmaktan başka aynı zamanda estetik niteliği belirleyen bir elementtir. Çoğu açıdan mekan tasarımın gerekli bir karakteridir. Görsel tasarım esasen üç çeşit mekan ile ilgilenmektedir. Bunlar: resimsel, illüzyonistik ve gerçek mekandır.

**Resimsel Mekan:** Resimsel tasarım düz yüzey ile ilişkili bir tasarımdır. Mekan ( boşluk ) ticari tasarımlarda göze çarpan bir grafik elemandır. Bu



mekan gözü hemen yakalayan ve hatırdaki kalabilen bir etki yaratmaktadır. Resimsel mekan aynı zamanda izleyicide boşluk hissini sezgisel bir yolla vermek için kullanılabilir. Resimsel mekan sanatçının hünerinin bir ürünüdür.

**İllüzyonistik ( yanıltıcı ) Mekan:** İki boyutlu tasarımlar çeşitli şekillerde çalışılsa da bununla birlikte sanatçılar, düz yüzey üzerine görüntüyü tasarlamaya başlar başlamaz derinliği, bir dikey yüzeyi diğer yüzeyin arkasına nasıl yerleştirecekleri sorusu ile karşılaşır. Bu çeşitli yollarla elde edilebilir.

İllüzyonistik mekan, örtme, ölçüde ayarlama, sıralama ve çizgisel ya da atmosferik perspektif ile elde edilir.

**Örtme:** Sanatçılar ilk zamanlardan beri bir figürü diğer bir figürün önüne yerleştirerek birini mekan içinde arkaya atmaya keşfetmişlerdir. Bu buluşun göstergeleri 10.000 B.C geriye, Paleolitik mağara resimlerine kadar gider.

**Sıralama:** Derinliğin dereceleri sıralama ile gösterilmektedir. Sıralama, uzaklığı belirtmenin sadece tek primitif yolu değildir. Ön plandan orta mesafeye ve son olarak en uzak ufuk çizgisine doğru durduğumuz yerden doğal bir sıra izler. Çocuklar kağıdın alt kısmına objeleri yerleştirerek görüntüyü resmetmenin yolunu bulurlar.

**Ölçü:** Muhtemelen mesafeyi göstermenin en açık ve doğal yolu objelerin ölçülerinin farklılaştırılması yoludur. Küçük bir figürün bize yaklaştıkça giderek büyüdüğünü ve tanınır hale geldiğini görürüz.

**Gerçek Mekan:** Tasarımın somut ve gerçek bir parçası olan boşluk ( mekan) içindeki üç boyutlu çalışmalarla ilgilidir. Zaman, boşluk ve hareket gerçek mekanda birbirine karışır.

#### **Doku :**

Yeryüzünde varolan her şeyin yüzeyi doku türü ile örtülüdür. Bu görüntü eşyayı, yüzeyi karakterize eder. Doku çeşitlidir. Bunlar kısaca: gerçek doku ( dokunma duyumuzla algıladığımız doku türü ) , vizüel doku ( dokunma duyusu değil de, gözle algıladığımız doku türü ) , dinamik doku ( bir anda oluşup, bir müddet devam eden ve kaybolan doku türü, su üzerindeki halkalar gibi. ), mekanda doku ( mekanda görüntülenir, yağmur yağışı gibi. ), organik doku ( yaşama olayı ile ilgili doku türü, dilin yüzeyi gibi. )

Bebek olarak görmeden önce dokunuruz ve yaşamımız boyunca dokunun rolü yaşamsal olarak kalır. Binlerce insanın yaşamı 19. yy'da bulunan Braille sisteminin bulunması ile zenginleşmiştir. İnsanlar görmeden de yazılara dokunarak okuyabilmektedirler. Görme ile de olsa çevreye karşı tepkilerimizin çoğu dokunarak gerçekleşir.

**Gerçek doku** ( dokunma duyumuzla algıladığımız doku türü )

**Vizüel doku** ( dokunma duyusu değil de, gözle algıladığımız doku türü )

**Dinamik doku** ( bir anda oluşup, bir müddet devam eden ve kaybolan doku türü, su üzerindeki halkalar gibi. )

**Mekanda doku** ( mekanda görüntülenir, yağmur yağışı gibi. )

**Organik doku** ( yaşama olayı ile ilgili doku türü, dilin yüzeyi gibi. )

### **Şekil, Form ve Yapı ( inşa):**

Tasarım elemanları olarak şekil ve form ayrılmaz bir ikilidir. Çünkü onlar değişik bakış açılarından görülen ve aynı objeye ait insan algılarıdır.

Bütün görsel elemanların oluşturduğu, genel olarak “ form” diye adlandırılan şey görsel dil içinde şimdiki araştırmada birincil ilgi alanını oluşturmaktadır. Form bu anlamda sadece görünen bir şekil değil, fakat belli büyüklükte, renkte ve dokuda bir şekildir. Formun diğer formlarla birlikte yaratılması, inşası ve organizasyonunun yolu “ yapı” olarak adlandırılan disiplin ile yönetilir. Yapı, bağlantısal elemanları içerdiği gibi aynı zamanda da çalışmamızın esasını oluşturmaktadır.

(Wong’dan aktaran; Bevlın, 1993)

Şekiller dört yolla kategorize edilirler. Bunlar: doğal, geometrik, soyut ve nonobjektif.

Doğal şekiller insan figürünü de içeren doğal çevre içinde yer alan herhangi bir şeyden elde edilir.

Geometrik şekilleri genellikle insan tarafından icat edilmiş şekiller olarak düşünme eğilimindeyizdir. Fakat çoğu geometrik şekiller doğada vardır. Kareyi mineral kristallerinde bulabiliriz. Üçgeni ağaçlar ve yaprağın şeklinde bulabiliriz. Daire, deniz kabuğunun formunda spirale dönüşür.

Doğal şekiller, realistik şeylere referans vermeden, gerekli niteliklere vurgu yapmak için değişmişse buna soyutlaşmış diyoruz.

Non-objektif şekiller soyut şekillerden farklı olarak bildik şekiller ya da objelerden meydana gelmezler. Non objektif şekiller olan bir çalışmada sanatçının niyeti başka olsa da genelde insan algısı hep benzer şekilleri görme eğilimindedir. Bazı şekiller bize organik, canlı şeyleri akla getirir. Bunlar biomorfik olarak adlandırılır. Burada izleyici estetik deneyimin bir parçası haline gelir. Belki de non- objektif tasarımların en önemli yönü de budur.

**Doğal Form:** Dünya sanatında en yaygın olarak kullanılan doğal form, insan figürüdür.

**Geometrik Form:** Şekiller algının değişen koşulları altında dönüşen üç geometrik şekil ile düşünülür. Kare küpe dönüşür, üçgen piramide ve daire küreye. Silindir, kare ya da dikdörtgenden türerken, koni üçgenin eğrilmişinden türer.

**Soyut Form:**

**Non-objektif Formlar:** Non-objektif şekiller gibi non-objektif formlar da bildik hiçbir şeye gönderme yapmazlar. Bu formlar tanıdık hiçbir objeyi anıştırmazlar. Ancak bu formlar sanatçının algıları ve hayal gücünden kaynaklanan formlardır.

**Renk:** Tüm tasarım elemanlarının içinde renk belki de en çok cezp edici olandır. Renk görsel sanatların müziği olarak nitelenir. Kullanıldığında şüphesiz duygusal coşkuya yol açan bir güce sahiptir. Renk hem sanatsal, hem de bilimseldir. Fizikçiler rengi açıklayan soyut teoriler üretmişler ve rengin ışıkla olan ilişkisini, renk algısını içeren optik kuralları anlatmışlardır. Kimyagerler renk uygulama ve karışımlar için kurallar formüle etmişlerdir. Psikologlar spesifik renklerin duygusal etkileri üzerinde çalışmışlardır. Bu nedenlerden dolayıdır ki, her kim tasarım alanında çalışmak isterse bazı temel renk teorilerinin bilgisinden faydalanacaktır.

**Rengin üç niteliği:** Hue ( renk ), value ( değer ), chroma ( kroma ) Hue yani renk, renk çemberinde görülen renktir. Değer, rengin koyuluk ve ışıklılığıdır. Kroma ya da yoğunluk, rengin parlaklığı ya da saflığıdır.

### **Tasarım İlkeleri:**

**Birlik ve Farklılık:** Boş kağıt parçasıyla başlarken tasarımcı bir tasarım yaratmak için çizgi, şekil, renk ve diğer elemanları yerleştirir. Tasarımcı tasarım prensiplerini yerleştiremez. Prensipler tasarımın gelişimi içerisinde yavaş yavaş gelişir. Tasarımcı dengeyi, elemanların yerleştirilmesine dikkat ederek başarır. Çizgiyi, rengi ve şekli kullanarak ritmi kurar.

### **Birlik ve Farklılığın Ortaklığı:**

Tasarımın prensiplerini incelemeye birlik ile başlanır ve birlik en önemli prensiptir. Bütünlük gibi birliğin analizi farklılığın çok farklı türlerini araştırarak dengelenir. Birlik ve farklılık birbirlerine bağlıdır.

**Birlik ( unity )** teriminin felsefi anlamlarını incelemek; tasarımdaki rolünü anlamada yardımcı olacaktır. Birşey üzerinde aynı fikirde olan iki insanın birlik ya da uyum içinde olduğu söylenir. İletişim, Latince'de communitas- benzer bir organizasyon ya da ilgi ile oluşmuş gruptur. Diğer bir deyişle birlik, yaşantımızın önemli bir yönüdür. Birlik kelimesinin metafiziksel kullanımı, bütün yaratımın bir parçası olduğu, evren ile bir bütün olma hissini uyandırır.

**Farklılığa (variety)** baktığımızda ise, farklılığın esasının, özünün kontrastlık olduğunu görmekteyiz. Doğaya baktığımızda pürüklü-yumuşak, açık-koyu, geniş-dar gibi kontrastlıklar görürüz. Çeşitlilik, yapı yolu ile ya da tema üzerinde farklılık şeklinde olabilir. Çeşitlilik ve birliğin ilişkisine baktığımızda insan ırkını düşünmeliyiz. Birçok renkte ve ölçüde ve şekilde, çeşitli coğrafyalardan ve kültürden insanlar kalp atışı, nefes alma, yemek ve dinlenme ihtiyacı gibi aynı biyolojik fonksiyonlara sahiptir.

Birlik çizgi vasıtası ile olabilir. Şekil vasıtası ile birlik sağlanabilir. Birlik, renk ve tekrar vasıtası ile de sağlanabilir.

Birlik ve farklılık, kompozisyonda dengeyi sağlamak için bir şeyi diğerine bağlayan prensiplerdir. Farklılık, kontrastlar, tema ve motifteki farklılık vasıtası ile çalışmaya ilgiyi sağlar. Birlik ( uyum) tasarım elemanlarını bir armoni içinde, sık sık tekrarı da kullanarak harmanlar. Elemanların bir araya gelişi hemen göze çarpmayan bir değişimi kapsar.

### **Denge, Ritm ve Vurgu**

Tasarımda denge çeşitli şekillerde kategorize edilebilir: Yapısal denge ve görsel denge.

Yapısal denge, objenin gerçek dengesini içermektedir. Eğer yapısal denge eksikse bir bina ya da heykel devrilecektir. Yapısal denge: horizontal ( yatay), vertical ( dikey) ve radial ( ışımsal ) olabilir.

Görsel denge ise algı ve onun psikolojik reaksiyonları ile ilgilidir. Görsel denge kaçırılırsa insan huzursuzluk hisseder..Açıkça ikisi birbiriyle ilişkilidir.

**Ritm** : Metric ( ölçülü )ritm , Flowing ( akışkan )Ritm, Swirling ( helezonik, dönen) ritm, Climactic ( değişken) ritm.

### **Vurgu:**

Vurgu Olarak Oran ( Altın Oran )

Vurgu Olarak Derece ( Sembolik Derece)

Ching (1979: 332) tasarım ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- 1- Tekrar -Repetition
- 2- Eksensellik -Axiality
- 3- Symmetry -Simetri
- 4- Transformation- Dönüşüm
- 5- Hiyerarşi -Hierarchy
- 6- Kontrast -Contrast
- 7- Growth -Artma
- 8- Rotation- Dönüş

- 9- Rhythm- Ritm
- 10- Dominance -Baskınlık
- 11- Assymetrical Balance- Asimetrik Denge
- 12- Variation – Çeşitlilik

Demir (1993) tasarım elemanlarından nokta, çizgi, renk, eleman ve eleman teorileri kapsamında da doku ile ilgili tanımlamalarda bulunmaktadır. Tasarım elemanlarının tanımlanmasında ilk olarak görsel anlatım ögesi olarak noktayı ele almaktadır.

*Nokta:* Temel Sanat Eğitiminde görsel anlatımın temel öğelerinden biri olarak ele alınmaktadır. Görsel anlatım ögesi olarak nokta, bulunduğu yere göre küçük ve merkezi nitelik gösteren dairesel benek veya lekelerdir.

*Çizgi:* Nokta gibi soyut, görsel anlatım ögesi olarak ele alınmaktadır. Görsel anlatım unsuru olarak çizgi, eni ile boyu, kalınlığı ile uzunluğu arasında göze karşılaştırma olanağı vermeyen, tek başına yüzey veya hacim etkisi göstermeyen ve bulunduğu yere göre ince, uzun belli yollar izleyen görsel değerler olarak ele alınmaktadır.

Cantürk ( 1992), Plastik Sanatlarda Temel Sorunlar başlıklı kitabında sanatın öğelerini somutlaştırarak örneklerle açıklamaktadır.

*Çizgi* sınırlama olarak ele alınmaktadır. Çizgiyle resim yapmak; doğadaki nesnelere görünüşünü saptamak, ya da duygu ve düşüncelerimizi görsel hale getirme yollarından biri olarak ele alınmaktadır. Görsel sanatlarda heykelde de çizginin en önemli eleman olduğu çünkü çizginin en önemli özelliklerinden birinin kütle ya da somut biçimi gösterebilmek olduğu vurgulanmaktadır. Hatta çizgi kendi başına bir sanat olarak görülmektedir.

Diğer bir anlatım yolu açık-koyu arasındaki çatışkılar, *değerlerin ( valör)* değişmesi ile izleyicide uyandıran çeşitli çağrışımlar üzerinde durulmaktadır. Tam siyah ile tam beyaz arasındaki kesin çatışkı, belirginliği, açıklığı göstermektedir. İki çatışkılı değere oranla ara değerler aynı güçte çağrışım yaratamazlar. Çizgide olduğu gibi açık-koyu değerler de sanatçı için bir anlatım yoludur ve bu çatışkılarını kullanarak görsel biçimlere özel anlam kazandırılmaktadır.

Anlatım elemanlarından *renk* üzerinde de durulmaktadır. Sanatsal uygulamalardaki üç renk anlayışı olduğu belirtilmektedir. Bunlar: -ışık-gölgeci (clair – obscur)- renkçi ışık-gölgeci ve – renkçi anlayıştır. Rengin doğal kullanışı yanında –heraldik , - ahenkli, - saf olmak üzere üç çeşit kullanılışı açıklanmaktadır. Heraldik kullanışta renk sembolik bir anlam içermektedir. Ahenkli kullanışta ise ışık- gölgeci anlayışla, nesnenin renk ilişkilerini ton değerlerine göre düzenlemeye dayalı uygulamaları kapsamaktadır. Saf kullanımda renk biçimi belirlemeye yönelik değil, salt kendisi için kullanılmaktadır.

Ton, rengin şiddeti ya da yeğînliği olarak tanımlanmaktadır. Burada ton ve değerin (valör) sıkça birbirine karıştırlan kavramlar olduğu vurgulanmaktadır. Ton kavramının renklerin doğurduğu ışık ve gölge etkisinin sonucu olduğu, değerin ( valör) ise nötrler arasında görülen, en açık beyazla, en koyu siyah arasındaki derecelenme olduğu üzerinde durulmaktadır.

Cantürk, sanatın elemanları içerisinde en zor anlaşılmanın *biçim* olduğunu belirtmektedir. Biçim çoğu zaman şekil olan görünüşle karıştırlmaktadır. Burada biçimin düzen, simetri ya da belli bir ölçü demek olmadığı, metafizik sorunları da içeren bir olgu olduğu üzerinde durulmaktadır. Buna göre bir doğal nesnenin biçiminden söz ediliyorsa bu yalnız görünüşü değil, iç anatomisi, yapısı, bütünü anlaşılmalıdır.

*Mekan* ise kütleinin tersi olarak tanımlanmaktadır. Örneğîn mimari bir yapı, içten duvarların sınırladığı bir mekandır. Dıştan ise yüzeylerin oluşturduğu bir kütle olarak algılanmaktadır. Temel Tasarım dersinde biçim-mekan ilişkisi ışık- gölgenin kütle –mekan ilişkisinin sonucu, iki boyutlu resim düzleminde nesnelere düzenlenişi ya da figür grupları ile yapılan uygulamalar olabilmektedir.

Gürer (1990) Temel Tasarım adlı kitabında dizayn elemanlarını şöyle sıralamaktadır:

Nokta, çizgi, yön, ölçü, biçim, değer, doku, renk.

*Nokta*; en basit dizayn elemanıdır. Küçük bir nokta, bir başlangıç ifade eden ve göze gelen görsel bir enerji olarak tanımlanmaktadır.

*Çizgi*; bir noktanın hareket durumu, uzunluk ve genişliği olan şekil ve de formlar arasındaki devamlılık olarak tanımlanmaktadır. Ancak uzunluğuna oranla genişliği çok az olduğundan çizgi genellikle tek boyutlu bir eleman olarak algılanmaktadır.

*Yön*; diyagonal doğrultular yönsel itme güçlerinin yatay ve düşeylere doğru bir hareketi olarak nitelendirilmektedir. Hareket eden bir formun pozisyonu yön olarak düşey- yatay ve diyagonalden başka çevresel, merkezsel, konsantrik, eksantrik, spiral ve rotasyon vb. olarak da yerleştirilebilmektedir.

*Ölçü*; soyut olarak iki büyüklük arasındaki sayısal ilişki veya bütünle onu meydana getiren elemanlar arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda da ölçü, nitelikle niceliğin birliği olarak verilmektedir. Ölçü relativedir (görelî).

*Biçim*; daima iki boyutlu bir eleman olarak kabul edilmektedir. Biçim çizgi ile sınırlandırılırsa çizgiseldir. Renk ya da değer farkı ile belirtilmiş bir alan ifadesi, planer; hacimsel görüntülerin ifadesi, volumetrik de olabilmektedir.

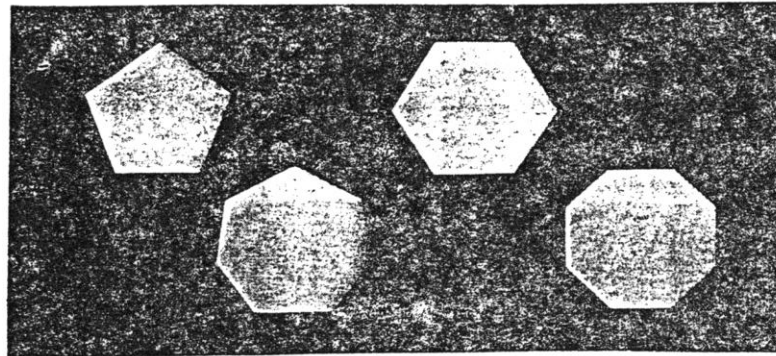
**Şekil 13**

**Çizgisel  
Biçimler**



**Şekil 14**

**Planer  
Biçimler**



*Değer* kelimesinin, İngilizcedeki value kelimesinin karşılığında, günlük dilde ise *ton* olarak kullanılan bir kelime olduğu belirtilmektedir. İki boyutlu bir tasarımda değer farklılığı derinlik etkisi yaratan bir özelliktir.

*Doku*; objelerin algılanışında elle ya da mekanik olarak verilen her türlü doku, nesnenin bünyesine işlemiş dokunsal dokusudur. Dokunsal dokunun göz yolu ile zihinde bıraktığı tesir nesnenin görsel dokusudur. Dokunsal ya da görsel dokunun ışık yolu ile bıraktığı hissin grafik ifadesi suni doku olarak tanımlanmaktadır. Suni dokunun çizimle, pamuk, püskürtme vb. malzeme veya mekanik- gravür ve fotoğraf tekniği ile uygulanabildiği belirtilmektedir.

Renk; bilimsel olarak ışığın dalga uzunluğuna göre, gözümüz yolu ile bizde uyandırdığı his olarak tanımlanmaktadır. Kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, mor gibi gökkuşağını oluşturan bölümlerin karakterlerini ayırtetmek üzere kullanılan terimler olduğu belirtilmektedir.

Gürer (1990) Temel Tasarım Eğitimi'nde bir bütün oluşturmada önemli olan tasarım ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

Tekrar, Harmoni Düzen, Kontrast, Koram, Egemenlik, Denge, Birlik.

Tasarım ilkeleri hem tek tek hem de bütün ile ilişkiler içinde temel elemanların çeşitli biçimlerde birleşmiş bir düzenine yani kompozisyonuna yardımcı ilkelere.

Güngör (1972), Temel Tasar (Basic Design) adlı kitabında tasar öğelerinin, güzel sanatların çeşitli kollarının özelliklerine göre, artıp eksilebileceğini ya da daha fazla önem kazanabileceğini belirtmektedir. Temel tasarım öğeleri buradaki ifade ile tasar öğeleri şöyle sıralanmakta ve açıklanmaktadır:

Çizgi, Yön, Biçim, Ölçü, Aralık, Doku, Renk, Değer (ton değeri), Hareket, Işık-gölge.

*Çizgi*, pek çok tasarda yeralan bir öğe olarak genişlik ve uzunluğu ne olursa olsun tasar içinde çizgisel özellik gösteren şey olarak tanımlanmaktadır.

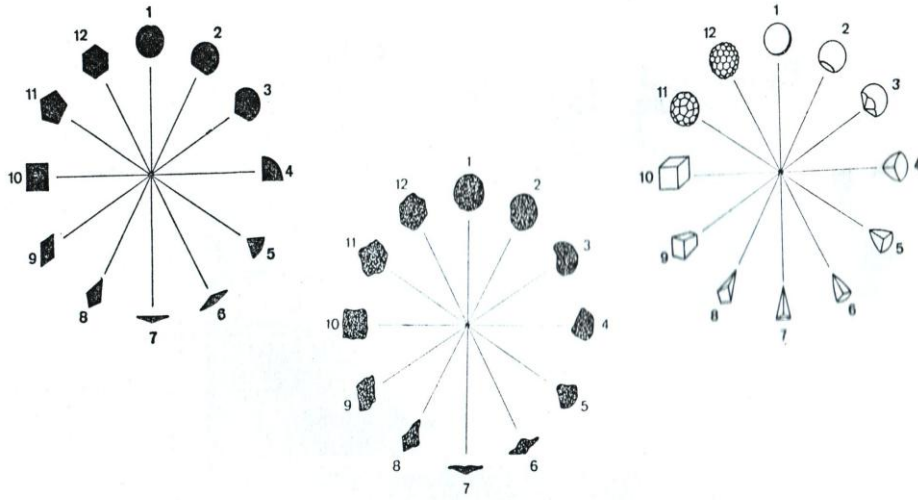


*Yön*, iki ve üç boyutlu tasar meydana getirmede önemli bir eleman olarak ele alınmaktadır. Cisimlerin konumları ile bir takım yönler gösterdikleri ve birbirine paralel ve zıt olanların meydana getirdikleri etkilerin başkılığı örneklerle sunulmaktadır.

*Biçim*, tasarda rol oynayan en önemli eleman olarak nitelendirilmektedir. Oniki kademeli biçim çemberi verilmektedir. Birinci çemberde iki boyutlu geometrik biçimler, ikinci çemberde iki boyutlu serbest biçimlerin dönüşümü, üçüncüde ise üç boyutlu biçimler ifade edilmektedir.

**Şekil 15**  
**Kademeli Biçim Çemberleri**  
(Güngör, 1972:12)

#### 4.3 BİÇİM



*Ölçü*, burada mimari düzenlemelerle açıklanmaktadır. Örneğin küçük bir bina kütlelerinin büyük binanın, büyük binanın ise küçük olanın yanında önem ve ölçülerinin daha belirgin olacağı bu bakımdan ölçünün tasar unsuru olarak daima önemli olduğu belirtilmektedir.

*Aralık*, resimde ve sanatlarda tasar meydana getirmede bir araya gelen farklı ölçüdeki biçim, mekan ya da kitlelerin her birinin daha iyi algılanmasında ve dengelenmesinde önemli bir eleman olarak ele alınmaktadır.

*Doku*, bir cisme dokunulduğunda hissedilen pürüzlülük olarak tanımlanmaktadır. Cisimlere dokunmakla hissedilen doku (doğal) tabii doku, kağıt üzerinde resmedilen doku ise yapay doku ya da görsel doku olarak ayrılmaktadır. Doğal dokuların sadece dokunarak değil, gözde yaptığı etkiler: - Dokunun kendi etkisi – Dokulu malzemenin renk etkisi – Dokulu yüzeyin parlaklığının etkisi olarak verilmektedir.

*Renk*, cisimlerden yansiyarak gelen ışınların görsel algıda oluşan duygu olarak tanımlanmaktadır.

*Değer (ton değeri)*, bir tasar ögesi olarak yapılar arasındaki uzaklığı hissettirebilmek için renk farkı kadar önemli bir eleman olarak ele alınmaktadır. Monokrom (tek renkli) ve polikrom (çok renkli) düzenlemelerde herhangi bir renkte beyaza ya da siyaha doğru farklarla tonlar oluşmaktadır. Değer farkı sadece iki boyutlu değil, üç boyutlu düzenlemelerde de aynı derecede önemli olduğu vurgulanmaktadır.

*Hareket*, mimari bir tasarım unsuru olarak ele alınmaktadır. Tasar meydana getirirken yapıya katılacak hareketin ortaya çıkaracağı üç boyutlu konumlar ve bağlantıların iyi çözümlenmesi gerektiği belirtilmektedir.

*Işık-gölge*, yapının etkisinde önemli bir unsur olarak görülmekte ve ruhsal etkiyi belirli hale getiren ilgi çekici, canlılık verici, dinamik bir eleman olarak ele alınmaktadır.

Güngör ( 1972)Temel Tasar (Basic Design ) adlı kitabında, tasar ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- Tekrar, - Aralıklı Tekrar, - Uygunluk, - Zıtlık, -Koram, - Egemenlik, - Denge, - Birlik .

Divanlıoğlu ( 1997) da Tasarın Öge ve İlkeleri başlıklı kitabında, Temel Tasar öge ve ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğeler: Nokta, Çizgi-Yön, Düzlem, Hacim, Biçim-Şekil, Mekan, Oran-Ölçü, Aralık, Doku, Renk, Hareket, Işık-Gölge.
- İlkeler: Eksenler ve Bakışım, Egemenlik, Tekrar, Uygunluk, Zıtlık,

### Koram, Denge, Birlik.

Atalayer (1994) sanatın temel öğelerini gerçeğin kendisinde olmayan, gözle görülmeyen ama duyumsananlar, içsel öğeler ve gerçeğin kendisinde varolan görsel sanatların somut öğelerini nitelikleri bakımından aşağıdaki gibi gruplandırmaktadır:

- 1- İFADE (ANLATIM) ÖĞELERİ: Üslup, Ritim-hareket, Yalınlık, Uyum (Armoni)
- 2- ESTETİK ETKİ ÖĞELERİ: Güzel, Hoş, İyi, Doğru, Yüce, Komik, Muazzam.
- 3- ESTETİK DEĞER ÖĞELERİ: İfade, Anlam, İşlev.
- 4- TEKNİK ANLATIM ÖĞELERİ: Nokta, Çizgi, Leke.
- 5- SOMUT GÖRÜNTÜ ÖĞELERİ: Biçim, Renk, Doku, Yön, Ölçü, Aralık, Işık-Gölge.

Seylan (2005) Temel Tasarım adlı kitabında Temel Tasarım dersinin uygulanmasına ilişkin yöntemsel ve kuramsal önermeler kısmında Temel Tasarım dersinde biçimlendirme bağlamında, tasarım elemanlarından ‘form’u temel kavram olarak ele almaktadır. Nokta, çizgi, yüzey ve form kavramları birbirleri ile ve yapı/strüktür, doku/tekstür kavramları form kavramı ile ilişkilendirilerek verilmektedir. Renk kavramı ise fiziksel ve algısal bir nitelik olarak ayrı ele alınmaktadır.

Buna göre *nokta*; nesnel dünyasında aslında olmayan, insan zihninin uygulamaya yönelik ürünü olarak tanımlanmaktadır. Burada da belirtildiği gibi noktayı belirleyen onun daireselliği ya da küreselliği değil bizim algı sınırlarımızdır. Noktaların densitesi yani yoğunluğu arttıkça algı sınırlarının altına düşerek bir yüzey niteliği kazanması, nokta çalışmaları başlığı altında yaptırılan uygulamaların da temelini oluşturmaktadır.

Seylan, Temel Tasarım dersinde nokta kavramının teorisinin kavratılmasında aktif bir ders yapısı içinde öğrencilere deneysel olarak yaşatılmasından yana bir tutum sergilemektedir ve böyle etkili bir deneyimin yaşanabilmesi için de uygun ders materyallerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Seylan'ın da belirttiği gibi Temel Tasarım dersi içerisinde geleneksel olarak yaptırılan nokta ile serbest çalışmalar, nokta ile açık koyu çalışmaları vb. uygulamaların amacı genellikle belirsizlik göstermektedir.

...Aslında bu çalışmalarda yüzey üzerinde birden fazla noktanın sıklaştırılıp seyrekleştirilerek örgütlenmesi ile öğrencilerin yüzeysel ilişkiler kurabilmeleri amaçlanmalıdır. Görsel sanatlar eğitiminde temel kavram olan formun anlaşılabilmesinde, bir çıkış noktası olarak noktanın tanımlanabilmesi ve fonksiyonlarının kavratılabilmesinde herhangi bir formun nesnelliğini vurgulayabilmek için ışık-gölge fonksiyonu gördürmek ki nokta çalışmaları diye yaptırılan gelenekselleşmiş uygulama serisi genellikle buna yöneliktir- kapsayıcı bir nitelik taşımamaktadır. Bu uygulama noktanın piktoral öge olarak yalnızca bir fonksiyonuna işaret etmektedir ( 2005: 109)

*Çizgi*; tamamen algısal, insana ait bir kavrayış olarak nesnelere kesişen yüzeyleri, ara kesitleri ve bunların oluşturduğu sınırları ifade eden ve noktanın hareket etmesi veya noktaların yan yana sıklaşarak birleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Seylan, çizgilerin kesişimlerinin eğriler yarattığına uygun örnekler verilerek teorik anlatımların güçlendirilmesi ve çizgi konusunun daha çok formun kavranmasında kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

*Yüzey*; formun en dışta kalan niteliği olarak tanımlanmaktadır. Yüzey, mekan kavramının bir ögesi olarak görme ve dokunma duyularımızla algılanabilen ve görsel sanatlarda doku kavramı ile bağlantılı olarak açıklanmaktadır.

*Doku*; yüzeye ait önemli bir kavram olarak etimolojik açıdan incelenmekte ve buna göre doku kavramının yabancı kaynaklarda geçen adı ile “texture”, genel olarak bilinen dokunma fiili değil, dokuma, yapı fiiline karşılık geldiği belirtilmektedir.

*Form*; şekil- biçim kavramları ile ilişkilendirilerek epistemolojik ve etimolojik açıdan analiz edilmektedir. Form kavramının burada da net bir tanımı yapılamasa da form, biçim, şekil arasındaki temel ayrımın iki boyutlu, üç boyutlu ve bunlara karşılık gelen zihinsel imge veya nesnelere algılanan görüntüsü, dış sınırları ve iç kuruluş yasaları bağlamında yapıldığı ortaya konulmaktadır.

*Renk*; burada fizik bir gerçeklik olarak nesnelere özelliklerine bağlı olarak dalga boylarını emmesi ya da yansıtması şeklinde açıklanmaktadır. Renk konusu ışık ve

nesnelerin etkileşimleri ile doğan, insana ait bir psikofizyolojik bir gerçeklik olarak ele alınmaktadır. Burada hue ( renk özü veya türü) bir rengi diğerlerinden ayırmayı sağlayan nitelik olarak tanımlanmaktadır. Saturasyon ise rengin kroması ve yoğunluğu olarak verilmektedir. Valör (ışıklılık değeri) ise rengin açık-koyu niteliği, ışığın miktarına göre renk niteliğidir. Burada bazı kaynaklarda olduğu gibi valör (value) ve ton (tone) ayrı değil, aynı kabul edilmektedir. Ton bir rengin değeri ( value) olarak verilmektedir.

Seylan (2005) temel tasarım ilkelerini algılama sürecinde görsel etki kategorileri başlığı altında vermektedir. Hareket /Devinim, Ritm, Denge, Armoni/Ahenk/Uyum ve Şiddet ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Buna göre *hareket/devinim (movement)*; algılamada oluşan bir etki türü olarak zaman ve mekan faktörü ile değerlendirilmekte, nicelik, nitelik, biçim, artma, azalma bakımından değişme, mekanda yer değiştirme olarak tanımlanmaktadır.

*Ritm (Rhytym)*; harekete bağlı olarak, belirli zaman aralıkları ile tekrarlar olarak açıklanmaktadır. Düzenin algılanmasında başlangıç ve bitiş etkisi yapacak baskın öğenin varlığı ile sıradanlık duygusunun aşılarak, farklılıkların ritm kurgusu veya örgüsü oluşturabileceği vurgulanmaktadır.

*Denge (Balance)*; nesnelere ekseninde fiziksel ve diğer yandan da görsellik ekseninde de algı psikolojisi bakımından değerlendirilmektedir. Çatışan güçlerin arasında ulaşılması gereken uyum, hareketsizlik hali “statik denge”, resim düzleminde bir yarıda bulunanların diğer yarıya aksiyal olarak taşınması- simetrik denge, eşit olmayanların dengelenmesi ise asimetrik denge terimleri ile karşılanmaktadır. Denge ya da düzen oluşturmanın, bu sürece katılan elemanların salt biçimsel düzenli dağılımları değil, her bir elemanın algısal açıdan ilişkiler düzeninin,yapı bağlamının toplu etkisi olduğu belirtilmektedir.

*Armoni/Ahenk/Uyum ( Harmony)*; birlik ve bütünlük anlamına gelen “unity” karşılığında da kullanılan bir kavram olarak her tür biçim veya görsel etki oluşturucusunun tümünün bir araya gelerek oluşturduğu bunların tümünü de aşan bir toplam etki olarak tanımlanmaktadır. Armoni/uyumun sadece bir yüzey düzenlemesi değil, ifade ve işlev boyutunu, hatta malzeme de işleve uygunluğu ile bir uyum aracı olarak kapsadığı belirtilmektedir.

Seylan, armoni kavramını sadece renk açısından değerlendiren ve hakim olan bir rengin resim yüzeyinde bulunan her rengin içerisine bir miktar katılması yolu ile resmin bütününde bir uyum meydana getirileceği kuralı ile öğrencide sadece renkle oluşan bir bağlam olarak armoninin /uyumun/birlik kavramının tek taraflı kuralcı bir yaklaşımla verilmesinin yararlı olmayacağını vurgulamaktadır. Hareket, ritm ve denge gibi fiziksel ve algıya dayalı, deneyime bağlı etki oluşturan niteliklerin kendi başlarına bir amaçları olmadığı, anlamlı bir bütünlüğün oluşturulmasında birer araç olarak kullanıldıkları belirtilmektedir. Seylan, armoniye katılan hareket, ritm, denge gibi görsel etki kategorilerinin oluşumunda ölçümsel işlevleri yerine getiren, nicel değerler kategorileri olarak tekrar, yön, mesafe, oran-orantı, yoğunluk, şiddet gibi kavramları da armoni/uyum başlığı altında tek tek açıklamaktadır.

Buna göre *tekrar*; vurgu arttırıcı tekrar ya da armoni için bütünü oluşturan elemanların aralarındaki benzerlik olarak açıklanmaktadır. Bu benzerlik çizgi, renk, doku ve biçim tekrarı ve biçimin ölçü, yön, aralık gibi niceliklerindeki tekrarlardan oluşmaktadır.

*Yön (direction)*; hareketi belirleyen bir etmen olarak ele alınmaktadır. Seylan öğrencilere yön kavramını anlatırken “yatay, düşey, diyagonal üç esas yön vardır” gibi genel ve yüzeysel bir değerlendirmenin yeterli olmadığını, yönlerin yatay ve düşey konumları arasında pek çok ara konumun olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin kavramları varoluş koşullarının bağlamı içinde gözlem yolu ile sistemli deneyim süreçlerini yaşamalarının uygun bir yöntem olacağı vurgulanmaktadır.

*Mesafe (distance)*; mekanda algılanan iki nokta arasındaki uzaklık olarak tanımlanmaktadır. Derinlik algısının, görme fizyolojisi ve mesafe arasındaki ilişkiden doğduğu ve perspektifin çizim yöntem ve tekniklerinin gelişmesinde önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır.

*Oran (ratio)*; denge konusunun temel belirleyenlerinden biri olarak biçimler arasındaki bağıntı, orantı ise bir bütünü oluşturan parçaların kendi içinde veya bütün arasındaki uygunluğu olarak tanımlanmaktadır. Ölçülerde uyum aramanın antik dönemlere dayandığı ve altın oran’a değinilmektedir.

*Yoğunluk (density)*; bu kavram hem niceliksel hem niteliksel boyutu olan bir şeyin algılayan tarafından daha fazla oranda dikkat çekmesini sağlayıcı bir etki türü olarak tanımlanmaktadır.

*Şiddet (intensity)*; algı alanına giren tek tek veya toplu olarak elemanların uyarıcılık düzeyi olarak verilmektedir.

Temel Tasarım dersinde plastik elemanların tanıtılması ya da tanımlanması tasarım elemanlarının bir listesinin yapılması ile başlar. Bu listenin eksiksiz yapılması gereklidir. Çünkü tasarım elemanlarının öğrenciler tarafından başta tanımlanması daha sonraki tartışmalar ve uygulamalar için temel oluşturacaktır. Yapılan tanımlamalar ve örneklerde tasarımın elemanları ve ilkeleri hakkında esas önemli olan gerçeklerden birinin farkına varılmaktadır. Bu ‘estetik sonucu yaratan şeyin tasarımın elemanları ve prensipleri arasındaki etkileşim’ olduğudur. Elemanlar tasarımın karışımındaki maddeleri ve prensipler de bu karışımın kombine edilmesindeki formülü göstermektedirler.

Wong’un da belirttiği gibi,

... Bu elemanlar, aslında çok fazla kendi aralarında bağlantılı ve genel görsel deneyimlerimizde kolayca ayırt edemediğimiz elemanlardır. Tek tek ele alındıklarında belki soyut görünselerde, birarada iken tasarımın son, nihai görünüşünü ve içeriğini oluşturmaktadırlar( Wong, 1972: 7).

- *Sanatın Elemanları ve İlkeleri İle İlgili Teorik Bilgiler:*

Temel Tasarım ders içeriğinde yer alan sanatın elemanları ve ilkeleri ile ilgili teorik bilgiler, tasarımla ilgili bir sorunu ilgilendiren ve uygulanmadıkça gerçekleşip, gerçekleşmeyeceği, doğru olup olmadığı bilinmeyen düşüncelerin, ilkelerin tümünü içermektedir. Eleman teorileri, görsel anlatımda özellikle günümüzde önem taşımaktadır.

Sanatın elemanları ve ilkeleri ile ilgili teorilerden bazıları :

*Munsell'in Renk Teorisi:* Bu teori renk çemberi üzerindeki beş temel renk üzerine kurulmuştur: kırmızı, sarı, yeşil, mavi ve mor. Tümü normal ya da orta değerdedir. Tint (açık değer) normal değerden daha ışıktır. Shade( gölgeli yer) ise normal değerden daha koyudur. Renk çemberinde yan yana renkler analogous (benzer) renklerdir. Renk çemberinde karşılıklı, zıt renkler complementary

( tamamlayıcı ) renklerdir. Monochromatic renk armonisi sadece bir renge dayalıdır. Nötr renkler grileşmiş renkler ya da tonlardır. Achromatic nötrler renge sahip değildirler. Siyah ve beyazın karışımıdır. Nötrler komplementer renklerin karışımından gelirse chromatic neutrals ( kromatik nötrler ) denir. Renk armonisi kompozisyonda renklerin estetik olarak birleşimi, biraraya gelmesidir. Tonlama, kompozisyon ya da tasarımda renkler arasındaki ilişki olarak açıklanmaktadır.

Kandinsky, Bauhaus'ta verdiği derslerde kompozisyon kuramı geliştirerek, düzlemsel geometrik biçim öğelerini içeren sözlük oluşturmuştur. İlk olarak renk elemanında zıtlık ilişkileri ve denge ile ilgili kuram 1. Karşıtlık ve 2. Karşıtlık olarak verilmiştir. (bnz. şekil 16-17)

### Şekil 16 Renkte Merkezden Kaçan ve Merkeze Koşan Hareket

III *kırmızı* *yeşil*  
*1 hareket* zihinsel olarak ortadan kaldırılmış I. karşıtlık

Kendi içinde hareket

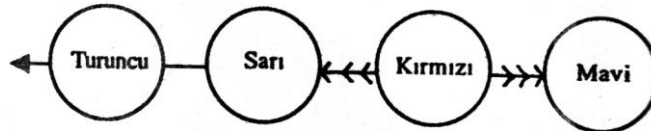


= Güç  
= Hareket

kırmızı

Merkezden-kaçan ve merkeze-koşan hareketler hi  
Işıksal olarak karıştırıldıklarında = gri  
mekanik olarak beyaz ve siyah katıldığında = gri

IV *turuncu* *mor*  
I. karşıtlıktan şöyle ortaya çıkar:  
1. sarının kırmızı içinde etkin  
öğesi olmasıyla = turuncu  
2. mavinin kırmızı içinde edilgin  
öğesi olmasıyla = mor



merkezden-kaçma  
yönünde

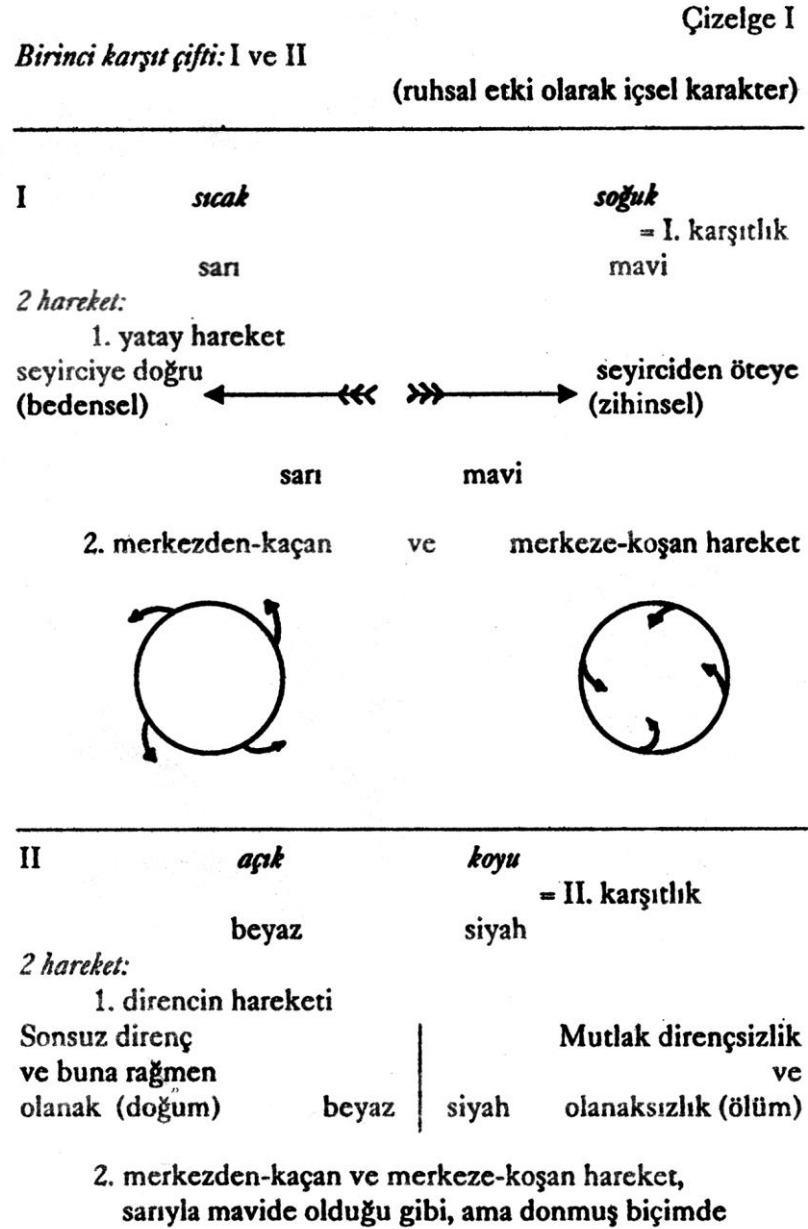
kendi içinde  
hareket

merkeze  
yönünde



## Şekil 17

## Açık- Koyuda Merkezden Kaçan ve Merkeze Koşan Hareket



*Itten'in tasarım teorisi:* Bu teorinin temelinde bulunan tasarım prensipleri ve form-renk kanunları anlayışı ve ruhsal görme kavramı ile ilişkilendirdiği kuramına göre;

Kare: sakin, ölü, siyah, karanlık ve kırmızı

Üçgen: keskin, hayat, beyaz, parlak ve sarı

Daire: sonsuz simetrik, huzur dolu, daima mavidir.

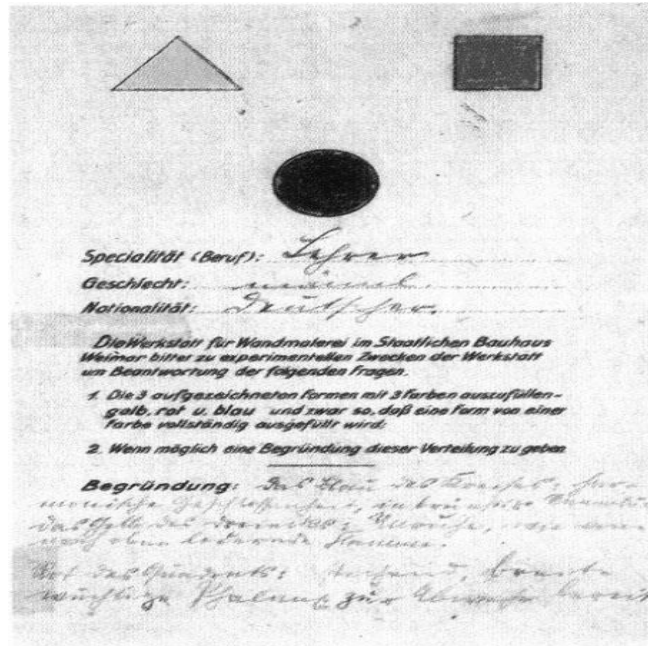
Bunlar Itten'in çalışmalarında ve derslerinde bir metafizik felsefenin prensip sembolleriydi. Temel geometrik formlar Bauhaus rasyonalizminin de popüler bir özeti kabul edilmiştir (Itten, Seylan, 2005:s. 24'deki alıntı).

Kandinsky'de Itten gibi aynı şekilde bu üç temel biçim ve renk arası ilişkiyi savunmaktadır. Hatta Kandinsky bu temel ilişkiyi ortaya çıkarmak üzere öğrencilerine anket bile uygulamıştı. Ancak Miller'e göre "bugün bu iddia evrenselliğini ve işleyişini kaybetmiştir" (Lupton-Miller, Seylan, 2005:s. 30'daki alıntı).

### Şekil 18

#### Kandinsky'nin "Temel Biçimler ve Temel Renkler İlişkisi"ni Ortaya Çıkarma Amacıyla Bauhaus Öğrencileri Üzerinde Uyguladığı Bir Anket Örneği

( Seylan, 25: 30)



Renk elemanında miktar zıtlığı, renklerin ışıklılık gücü ve renk doymuşlukları ile kapladıkları alan arasındaki bağlantı ve buna bağlı olarak denge durumları ile ilgili Itten'in kuramına göre ışıklılık ve renkliliği fazla olan rengin alanı küçültülürken, ışıksız ve renkliliği daha az olan rengin alanı büyütülmektedir. Ağırlık alan ilişkileri ( oranları) değiştiğinde bir renk baskın olarak kullanıldığında, rengin tamamlayıcısı eş zamanlı olarak aşırı bir ışıklılık kazanmaktadır.

Doku sistemleri (tekstür-dış yapı), (strüktür-iç yapı) ve bunların görsel yönleri ve birim biçimlerin bağlantı biçimleri ilgili bilgiler de eleman ve eleman teorileri kapsamındadır.

Buna göre bilinmesi gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

Doğal dokularda ortak özellikler:

- Aynı türde dokuyu, birbirine benzer ve birbirini tamamlayan birim elemanlar belli düzenlerle yan yana gelerek oluştururlar.
- Canlı doğadaki dokusal oluşumları meydana getiren birim elemanların biçimleri ve yan yana geliş düzenleri işlevsellikle ilişkilidir.
- Doğal dokuların çeşitli ayrıcalıkları (sert, yumuşak, sivri, küt vb. ) dokunma duyusu ile de anlaşılabilir.
- Doğal dokular aktüel değişiklikler de gösterebilirler. (Zamana ve doğa koşullarına göre değişim gösteren dokular)
- Dış yapı ile iç yapı arasında uyumlu bir ilişki vardır  
( Demir, 1993: 70).

Temel Tasarım dersi kapsamında ele alınan strüktür, daha çok prensiplerin anlaşılır kılınması doğrultusunda birim eleman, yan yana geliş sistemleri ve bağlantı düzenleri ve değişik malzemelerin olanakları düşünülerek uygulanmaktadır.

Doğal strüktürde (iç yapı) ortak özellikler:

- Strüktürel yapı belli birim elemanların üç boyutta artımı ile oluşur.
- Birim elemanlar belli sistemlerle artım gösterirler.
- Birim elemanların artımları bağlantı düzenleri ile olur.
- Elemanların biçimleri ve bağlantı düzenleri bütününe işlevine göre değişiklik gösterirler.
- Strüktür (iç yapı) ve Tekstür ( dış yapı) birbirleriyle ilişkilidir.

- Doğal strüktürde, birimlerin biçimleri birbirleri ile bağlantıları ve yan yana geliş sistemleri matematik bir düzen göstermeseler de birbirlerini tamamlayarak bütünü oluştururlar.
- Doğal strüktürün oluşumundaki birimlerin biçimleri ve bağlantı düzenleri tamamen işlevle ilgilidir ( a.g.e, 1993: 85-86).

Doğal strüktürle, kişisel tasarımlardaki yapay strüktür arasındaki farklılıkların, yapay strüktürü oluşturan temel prensiplerin bilinmesi gerekmektedir. Bunlar:

- Birim elemanlarda aynılık.
- Büyüyen küçülen veya farklılaşan birim elemanlar arasında matematiksel ilişki.
- Bağlantı çözümü birim elemanda olabileceği gibi ayrı bir bağlantı elemanı da kullanılabilir.
- Bütünü meydana getiren birim elemanlar arasında bir bağlantı sistemi vardır.
- Birim elemanların biçimleri bağlantı sistemleri ve ölçüleri sonsuz kadar yan yana gelecek şekilde tasarlanabileceği gibi belli bir bütünü oluşturacak hesaplamalar da tasarlanabilir.
- Strüktürel yapı oluşturmada birim biçimleri ve bağlantı sistemleri ile malzemenin öz yapısı arasında işlevi ile ilgili uyum olmalıdır (a.g.e, 1993: 87-88).

- *Farklı Tekniklerle İki ve Üç Boyutlu Uygulama Çalışmaları:*

İki boyutlu çalışmalar Gençaydın'ın da ( 1993) belirttiği gibi, yüzey anlayışına dayanan, çizgisel, desen ve renkli ya da siyah-beyaz çalışmalar, lavi, kolaj, baskı vb. teknikleri içeren resimsel anlatım biçimlerini içermektedir. Üç boyutlu çalışmalar ise, serbest biçimlendirme ( kille ve her türlü atık malzeme ile yapılan soyut düzenlemeler), yapısal çalışmalar ( grafiksel ve dekoratif çalışmalar) ve fiziksel- teknik çalışmalardan ( ışık, ses vb. doğa güçlerinden yararlanılan çalışmalar) oluşmaktadır .

Denel, tasarım eğitiminde üç boyutlu çalışmaları, mimari düşüncenin düzen kavramına temel olabilecek bir dizi işlemlerin dili ve kuralları olarak kabul etmekte ve eğitim süresince iki boyutlu çalışmalara ayrılacak zamanın olabildiğince kısa olması gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu düşünce, esas amacı mekan yaratmak olan mimari tasarım için geçerli bir görüştür.

Uzayda hacimleri tanımlayan geometrik şekiller iki boyutta ele alındıklarında önce birer yüzey olarak algılanacaklardır. Ancak, bu yüzey uzayda sabit duran bir gözlemciye göre konum değiştirdikçe, farklı perspektif görüntüler verecektir. Şimdi böyle bir kurgu çerçevesinde kareyi tarif etmek istersek, şöyle demek gerekecektir: karenin uzaydaki görüntüsü, birbirine “eşit” gibi gözüken dört kenar ve dört köşeden oluşmuştur; bu durumda, kenarlar birbirlerine ‘dik gibi’ gelmektedir ve kare bize maksimum yüzeysel görüntüsündedir; minimum görüntüde ise kare bir çizgidir; maksimum ve minimum arasında ise kare çeşitli paralel kenarlar olarak gözükecek, kenarlar ve köşeler bu defa çiftler çiftler eşleşeceklerdir ( Denel, 1999; 13).

İki boyutlu tasarım çalışmalarından sonra programda yer alan üç boyutlu temel tasarım ya da alan geometrisinin temelini, basınç ve gerilim kavramları, bunlarla ilgili fizik kuralları, yer çekimi, hacimlerin algılanmasında ana öge olan ışık oluşturmaktadır.

Alan geometrisinde çeperlerin tarif ettiği yüzeylerin alanları tanımlanır. Bunun için gene geometrik şekillerin yapısal özelliklerinden faydalanılır. Artık yüzeylerin uzaydaki konumları sabittir. Bu konumları izleyenlerin de ilişkileri sabit olacağından, görünümün değişiklikleri ikinci plana itilmiştir. Kurulacak yeni dil ve kurallar yeni ilişkilerle ilgili olacaktır ( Denel, 1999 ; 16)

Keskinok, sanat eğitimi – aşamalı yöntem başlıklı çalışmasında öğrencilerin yaratmasına ve güzeli bulabilmesine olanak verici *yöneltici koşulların* biçimsel değerlere dayandığını ve bunların doğanın oluşum yasalarının iki ya da üç boyutlu etkinliklerdeki yer değiştirmesi (transposition) olduğunu ve aşağıda verilen konuları içerdiğini belirtmektedir.

### **İki boyutlu etkinlikler:**

#### **I.Karşıtlar**

- a- Koyu, açık ve orta değerler, ilişkileri, etkileri
- b- Koyu, açık ve orta değerlerde denge
- c- Renkçi anlayışta sıcak soğuk karşıtlar, komşu renkler ve griler
- d- Renk ilişkilerinde denge ve uyumlar.

## II. Özdeşler

- a- Özdeş biçimlerin oluşumu, özdeşler ve karşıtlar
- b- Özdeşlerin organik bağlantısı.

## III. Hareketler, Ritimler

- a- Hareketi oluşturan öğeler (arabeskler, lekeler, benekler, çizgiler)
- b- Yöndeş hareketler, simetriler, karşı ve karşıt simetriler, biçimde tekrar eden hareketler
- c- Zaman boyutunu hedefleyen hareket tekrarları
- d- Ritimler.

## Üç boyutlu etkinlikler:

### I. Karşıtlar

- a- Dolu ve boş bölümler, yüzeyler, oylumlar, ilişkileri, etkileri, çevre boşluğu
- b- Denge.

### II. Özdeşler

Özdeş dolular, boşlar, bağlantılar ve karşıtlar

### III. Hareket ve Ritm

- a- Biçimsel hareketi oluşturan öğeler
- b- Ritimler.

Bunlara ek olarak işlevsel nitelikteki biçimler için:

### IV. İşlev –Biçim

- a- İşlev ve biçim ilişkileri
- b- Özdeşin zorlamaları ve biçim ilişkileri. ( Keskinok, 2001; 16)

Yukarıda verilen konular çerçevesinde, öğrencilere bütün parça ilişkisini, form kavramını kavratmak üzere Temel Tasarım ders programlarında yer alan, iki ve üç boyutlu uygulamalardan bazıları aşağıda verilmektedir:

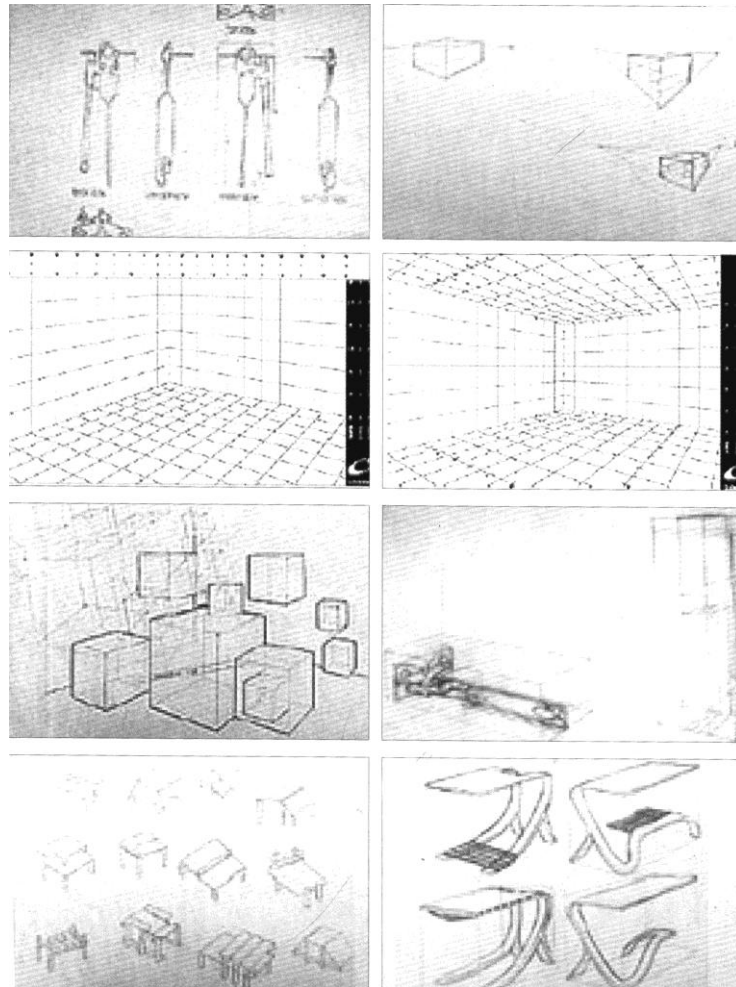
Desen ve perspektif derslerinin bileşkesi sayılabilecek *inşacı teknikle form uygulamaları*.

Temel Tasarım dersinde objelerin çeşitli yönlerden görüntüsünün izdüşümlerinin iki kaçış noktalı perspektif çizimlerinin ölçülü kağıt üzerinde uzam kavramını da kavratılarak, farklı büyüklükte kutularla kompozisyonlar, eklemeler, çıkartmalar yolu ile inşacı uygulamalar görülmektedir. (bnz şekil 19)

### Şekil 19

#### Anderson'un Dersinde Öğrencilerine Yaptırdığı Uygulamalardan Bazıları

(Seylan, 2005: 129)



Temel Tasarım dersinde üç boyutlu formla düşünmede, ilk olarak doğal formlar objektif analiz yöntemi ile incelenmekte ve soyut form oluşturmada uzamsal ilişkiler ya da konstrüksiyon olarak tanımlanan ilişkiler sistemi eğitimsel bir araç olarak uygulanmaktadır. Aynı uygulama, Bauhaus'ta 'Temel Uzamsal Tasarım derslerinde' de uygulanmaktaydı ( Rogers, 1993).

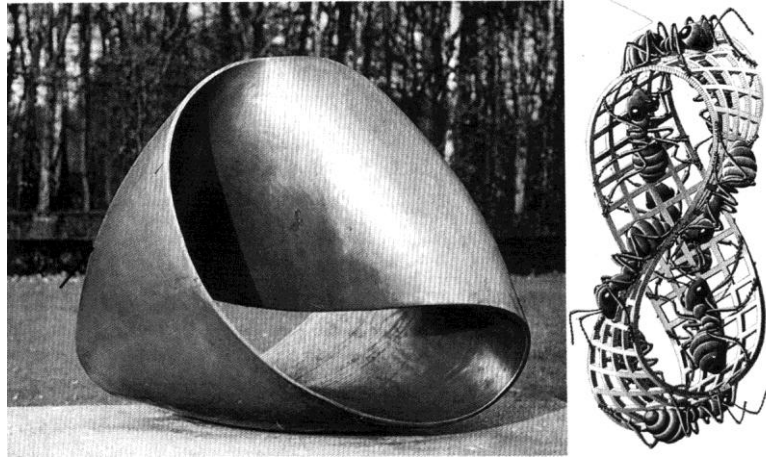
Temel Tasarım dersinde *Mobius Şeridi uygulaması*.

Tek yüzeyi ve tek kenarı olan bir form olan Mobius Şeridi kısaca; uzun kenarları paralel kesilmiş bir kağıdın uçlarından birinin diğerine 180 derece döndürülerek birleştirilmesi ile elde edilen bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu uygulama üç boyutlu olarak da yapılabilmektedir. (bnz şekil 21) Bu uygulama yüzey, form, yapı, parça ve bütün ilişkisini kısaca öğrencilerin formun bir iç kuruluş olduğunu kavraması bakımından önemli görülebilmektedir.

### Şekil 20

#### Mobius Şeridi Uygulamaları

(Seylan, 2005: 135)



Temel Tasarım dersinde sıklıkla uygulanan iki ve üç boyutlu *Modüler Sistem Uygulamaları*.



Karton resim ya da fon kağıdı vb. malzemelerle yapılan temel tasarım dersinde geleneksel hale gelen bu tür uygulamalar, sanat oyunları olarak da nitelendirilmektedir.

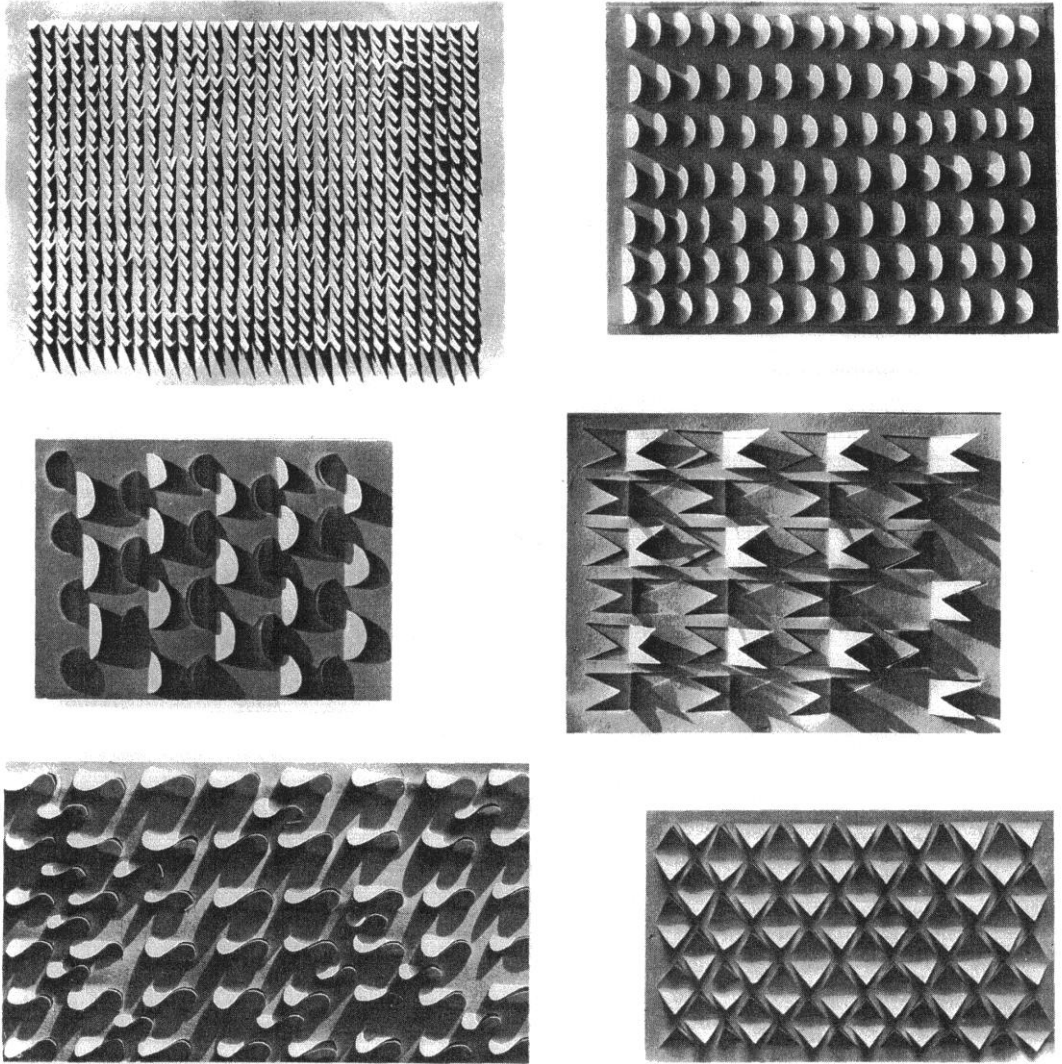
Temel Tasarım eğitiminde modüler sistem uygulaması örneğinde öğrenci, dersin giriş ve devamında sorularla yönlendirilmektedir. Soru sorulan öğrenci düşünmeye, araştırmaya itilmektedir. Değişkenliği olmayan temel biçimler, kare, yuvarlak bir malzemeye uygulanarak kullanılmaktadır. Biçim kağıda uygulanmakta ve katlamalar yolu ile bir birim meydana çıkarılmaktadır. Elde edilen birim tekrarlar sistematığının doğrultusunda yan yana, köşe köşeye birleştirilerek bir düzene gidilmektedir. Buradaki uygulamada Transformasyon (biçim değiştirme) düz iki boyuttan üç boyuta geçişte öğrenciler, boyutları, biçimi, ölçüyü belirleyerek, üç boyutlu sistemi uygulamaktadır. Düzen buluşun, düşüncenin, denemenin ürünüdür. Çünkü artık bu, yepyeni bir anlatım olmaktadır. Buradaki uygulama örneği gerçekte kuramsal, çağdaş bir psikoloji dalı olan ve kurallarını görsel alandan alan Gestalt Psikolojisine, Klasik Geometri bilimine ( Öklit, Pisagor ) karmaşık olmayan bir temel mantığa dayalıdır.

Gökaydın'ın şu örneği, temel tasarım dersinde modüler sistem uygulama örneğinin, temel amacını ortaya koymasından ilginç bir örnektir:

Çağımızda sanatın her türü yanı sıra endüstrinin, mimarının de hep MODÜLER bir sistem kullanmakta olduğu görülüyor. Eğitimci, sanatçı, Moholy Nagy'nin ışık modülatörünün aya gönderilen modüllerin başlangıcı olması, bunu açık bir şekilde kanıtlar. Artık bilimde ve sanatta yaratıcılık eşit değerinde kabul edilmektedir (Gökaydın,1998: 15 ).

## Şekil 21

## Modüler Sistem - Transformasyon (biçim değiştirme) Uygulamaları



- *Doğal ve Yapay Nesnelere Analiz ve Etüd:*

Doğal ve yapay nesneyi araştırmaya yönelik çizimler taklit amaçlı değil, o nesnenin yapısından yola çıkarak, doğanın düzeniyle ilgili yasaları sezme ve

öğrenme amaçlı uygulamalardır. Worringer'in de belirttiği gibi: “ İlkel taklit içtepisi, estetik bir önemi olmayan bir el ustalığıdır” ( Gençaydın, 1989: s. 37'deki alıntı).

McKim'e göre:

Araştırma bir 'şey'dir, kişinin yaptığı üzerinde düşünmesi, yaptığını incelemesi ise, gerçek öğrenimin oluşturduğu estetik bir deneyimdir. Ancak böyle bir estetik deneyim öğrencileri aynı tür bir düşünceyi, bildikleri çevreye uygulayacak kadar algı yönünden geliştirir ve öğrenimini başarıya götürür ( Gürer, 1990: s. 110'daki alıntı)

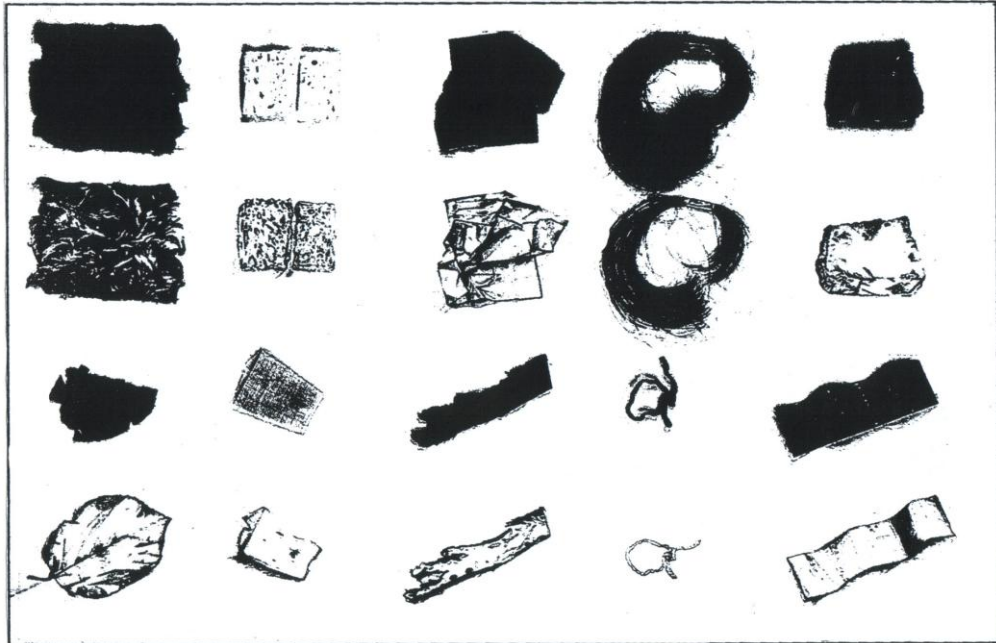
Temel Tasarım dersinde özellikle doğal nesnelere analiz ve etüt çalışmalarında, doğadan dönüşümler, çevredeki objelerin değişim ve dönüşüm aşamaları incelenmektedir. Doğal nesnelere değişik durumlarda; karanlıkta, yarı aydınlıkta, kuruluk ve ıslaklık durumunda vb. gösterdiği değişiklikler incelenmekte ve veriler saptanmaktadır. Nesnenin yapısında meydana gelen değişiklikler çizim yolu ile plastik elemanlarla ifade edilmektedir.

## Şekil 22

### Doğal ve Yapay Nesnelere Etüt Çalışması

#### Şekil 21

#### Etüt çalışması



- *Doğayı Gözleme ve Soyutlama:*

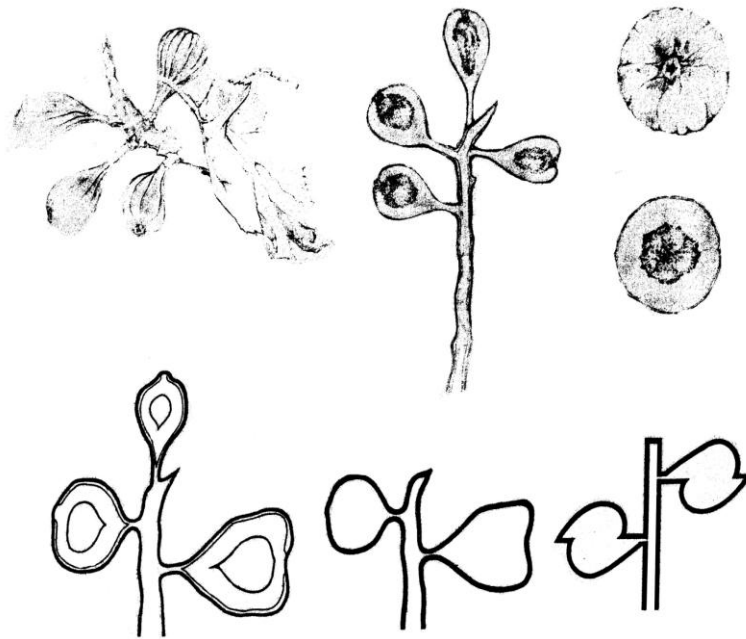
Sınıf içi ve sınıf dışında, yapılan gözlemler ve soyutlamalar Temel Tasarım dersinde kullanılan uygulamalardır. Gözlem, belli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için herhangi bir olay ya da varlığı, önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde derinlemesine incelemek anlamına gelmektedir. Gözlem derse hazırlayıcı, tamamlayıcı, uygulayıcı ve değerlendirici gözlem şeklinde olabilir. Ders sırasında ya da okul dışında, tabii çevrede, sürekli ya da süreksiz gerçekleştirilebilir. Gözlemler yolu ile öğrenci doğrudan kendisi bilgi edinmektedir. Gözlem yolu ile nesneyle başlayan ilişki soyutlamaya doğru gelişmektedir. Soyutlamanın temelinde iyi bir gözlem ve düşünce bulunmaktadır. Nesnelere arasındaki biçimsel, işlevsel vb. ilişkileri algılamaya yönelik gözlemler sonunda ancak soyutlamaya varılabilmektedir.

Nesnenin çevresiyle ve kendi içindeki ilişkilerinin düşünsel planda organizasyonuna ‘soyutlama’ diyebiliriz. Geleneksel öğretime göre soyutlama, nesnenin algılanmasını gerektirmeyen düşünsel bir genellemedir. Oysa ki soyutlamasız görme kör; görmesiz soyutlama boştur” (Arnheim; Gençaydın, 1989:s. 38-39’daki alıntı).

### Şekil 23

#### Doğayı Gözleme ve Soyutlama

( Saldıray, 1979: 85)



- *Sergileme Teknikleri :*

Sergi, görme yoluyla öğrenmeyi sağlayan öğretim tekniğidir. Belli bir amaçla yapılmış ya da biriktirilmiş bulunan nesne, sanat eserleri ve diğer benzer eserlerin belirli bir düzenleme içinde birleştirilerek, hizmete sunulması için yararlanılan bir tekniktir ( Tan, 2003: 79).

Temel Tasarım eğitiminde işlerin bir bütün olarak sergilenmesine önem verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin çalışmalarındaki gelişimi ve değişimi izlemek için dosya değerlendirilmesi yapılmaktadır. Dosya da yer alan çalışmaların kendisi ya da tıpkı basımları, uygulama aşamalarını gösteren çizimler, üç boyutlu çalışmalar sergilenmelidir.

Sergileme, öğrencilerin güdülenmesi ve çalışmaların en iyi şekilde sürdürülebilmesi için gereklidir. Yıl boyunca atölyedeki sergileme yanında okulun uygun yerlerinde ve galerilerde sergileme yönlendirici olacaktır.

Temel Tasarım dersi sürecinde ve sonundaki sergiler öğrencinin aktif katılımı ile estetik duygularını geliştirecek ve çalışma azmini arttıracaktır.

#### Şekil 24

#### Temel Tasarım Dersi kağıt malzeme ile form araştırmaları sergisi ve toplu değerlendirme

( Seylan, 2005: 28)



Temel Tasarım ders içeriğine ve uygulamalara ilişkin özellikler ilgili literatür ve gözlemler ışığında aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- *Temel Tasarım ders içeriğinin dört disiplini kapsamı:*

Sanatın elemanları ve ilkelerini öğrenmek, dört disiplini öğretmek için gereklidir. Ancak Temel Tasarım dersinin odak noktasını oluşturmaz. Tasarım eleman ve ilkeleri ile ilgili bilgiler, öteki sanat disiplinlerine ( Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi, Estetik, Uygulama) aktarılarak ders işlenmelidir.

- *Hızlı çizim (skeç) çalışmaları:*

Görmek, detay bulmak, biçimsel farkındalığı sağlamak, izlemenin estetik güdülenmesini geliştirmek üzere skeç defteri tutma alışkanlığı edindirmek gerekmektedir.

- *Birim biçimlerle yüzeyde diagonal ( çarpaz) hareket düzenlemeleri:*

Birim biçimlerle yüzeyde diagonal ( çarpaz) hareket düzenlemeleri ile ilgili olarak Genç, “Algı Sistemleri ve Görüntü Estetiği” başlıklı makalesinde, geometrik yapı alt başlığı altında, tasarım sürecine esas oluşturan yalın ve karmaşık görüntü yapılarını tartışmaktadır. Bu yapılara göre;

...Diyagonal görünüşün yarattığı devinim duygusu” izleyicilerin gördükleri nesnelere daha önceleri hangi biçim ve konumda, nasıl bir duruş şeklinde tanımış olduklarıyla da ilişkilidir. Örneğin, “Y” biçiminde kollarını yukarı doğru kaldırmış bir insan imgesi aynı biçimdeki bir ağaç imgesinden daha dinamik ve etkileyicidir. Çünkü insan olağan durumlarda kollarını yukarı kaldırmaz ( 2003; 11).

- *Geleneksel düşlemlerden, mitsel düşlemlere (mitoloji) farklı bilgi kullanma teknikleri:*

Bir tasarım nesnesini salt bir biçim olarak ele almak çoğu kez onu açıklamaya yetmeyecektir. Kuşkusuz bir tasarım olarak sanat yapıtının bir biçimi ( formu) vardır. Fakat aynı zamanda bu yapıtın bir de konusu, taşıdığı bir anlamı, içeriğinin de bulunması zorunludur. Her yapıtta bilerek konulmuş anlaşmalı bir anlam vardır. Bu açıdan baktığımızda özellikle Rönesans'tan bu yana Batı Sanatı'nda da mitoloji konularının eserlerde yer aldığını görmekteyiz.

Mitoloji, bir halkın ya da uygarlığın ortaya koyduğu mitoslar ya da efsaneler toplamıdır. Mitos ise; tanrıların, yarı tanrıların, kahramanların yaşantıları ile ilgili gerçek dışı öykülerdir. Her bir mitos, insanlıkla ilişkili bir durumu ortaya koyduğu için simgesel bir özellik taşır ve her mitos, insan gerçeği ile, insanlık durumları ile ilgili simgesel anlatımlarla yüklüdür.... ( Timuçin, 1994; İlhan, 1997: s. 81'deki alıntı).

Temel Tasarım dersinde tasarımın içerik boyutunun, simgesel anlamının kazandırılması bağlamında, mitsel düşlemlere (mitoloji) ait bilginin işlenmesi ve tasarımda kullanılmasının tasarımın değeri ile doğrudan ilişkisi yoktur. Burada önemli olan, konu ne olursa olsun öğrencinin kendine özgü biçim ve yorumda bulunmasıdır.

- *Görsel algı yasalarını özümsetecek, motor bilgiye (refleks) davranışa dönüştürecek çalışmalar:*

Görsel algı yasaları- görme ve algılama konusuna kuramsal bir yaklaşım olan Gestalt Kuramı kapsamına girmektedir. Gestalt kuramı tümüyle görsel algılama konusuyla sınırlandırılmaktadır. İnsan doğası gereği örgütlenme eğilimine sahiptir. Gestalt kuramcıları tarafından bu eğilim sonucu algılamanın basite doğru bir yöneliş içinde olduğu savunulmaktadır. Simetrik biçimin, asimetrik biçime göre daha basit figür-zemin ilişkisi yarattığı için daha kolay algılanması örneğinde olduğu gibi .

Gestalt kuramcılarına göre, parçaların bir figür-zemin bağlantısı içinde bütüne dönüştürülerek algılanması örgütlülük eğiliminin bir sonucudur. Perls ve arkadaşları algılamada neyin figür (şekil), neyin zemin olacağını salt o andaki yaşam savaşında, görme eyleminin belirleyeceğini ifade etmektedirler.

En önemli gereksinme ne ise o figürdür ve bireyin davranışını bu gereksinme giderilinceye kadar yönlendirir. Daha sonra sıradaki en önemli gereksinme onun yerini alır. Zemin, sürekli olarak dikkat alanından ayıklanan her şeydir. İyi bir Gestalt\* ise daha birleşik (basit) parlak, keskin bir figürün gitgide boşalan, ilgi çekmeyen bir zeminde belirmesidir ( İnceoğlu, 2004: 106).

Görsel algı yasalarını özümsetecek, motor bilgiye dönüştürecek çalışmalar; görsel algı yasaları ve biçim- zemin ilişkilerini (ağırlıklı olarak Yeni Gestald yasalarını) – Değme - Geçme - Saydamlık - Kopma vs. özümsetme, sorunlarla çözdürme, motor bilgiye dönüştürme, içselleştirme amaçlı uygulamalardır.

Görsel algıda belirliliği sağlayan ilkeler, şekillerarası ilişkilerde ve şekil seçimlerinde, yerleştirmede bilinmesi gerekli algı kurallarıdır.

Gestalt yasaları :

**1-Benzerlik Kanunu:** Birçok biçim bir arada bulunduğu, benzer olanlar gruplaşır.

**2-İyi Sınır- Kontur Kanunu:** Biçimlerin benzer sınırları, benzer dış çizgileri, çizgisel bileşimleri, bütünlük yaratma eğilimi gösterir.

**3-Ortak Aktive Kanunu:** Belirli bir yönde yoğunlaşan, belirli bir yöne akma etkisi yaratan biçimler gruplaşma eğilimi gösterirler.

**4- Tamamlanmış- Kapalı Biçimler Kanunu:** Aynı koşullarda, bir yüzeyi belirleyen çizgiler, bir bütün olma eğilimi gösterirler.

**5- Yakınlık Kanunu:** Göz belirli aralıkları tamamlayarak algılama yapar. Birbirlerine mesafece yakın olan elemanlar, bir bütün, grup olma eğilimindedir.

**6-Birikim- Deney Kanunu:** En ilkel biçimlerin bile anlaşılmaları deneye dayanır. Deneylenmiş biçimler arasında gruplaşma eğilimi fazladır ( Denel, 1970; Atalayer, 1994: s. 39'daki alıntı).

Heterojen bir görsel alanın oluşturulmasını kolaylaştıran koşullar, Gestalt psikologları tarafından “yakınlık”, “benzerlik”, “süreklilik” ve “kapanma” olarak tanımlanmış ve “kanunlar” olarak formül haline getirilmiştir. Thiel ( 1983), bu kanunları, aşağıdaki gibi sıralamakta ve açıklamaktadır:

---

\* Gestalt, sözcük olarak şekillerin birleşmesi anlamına gelmektedir. İnsanların algısal alanın bütünü üzerinde tutarlı ve anlamlı izlenimler oluşturduklarını ileri sürer. Böylece bütün, parçalarının toplamından farklıdır. Bunun sonucu olarak, sosyal algılamada bir kişilik özelliğinin anlamı, o özelliğin içinde bulunduğu bağlamdan (contex) etkilenmesidir ( a.g.e, 2004:106).



**Yakınlık.** Yakınlık kanunu, daha büyük uzaklıktaki diğerleri ile kıyaslandığında bazı birimlerin birbirlerine nispi yakınlığının daha yakın elemanların birlikte yeni bir varlık olarak görülmesine neden olacağını belirtir. Nispi fiziksel yakınlık ne kadar büyükse, görsel bir ilişki eğilimi de o kadar güçlü olur. Aynı elemanların daha büyük bütünlere ilişkilendirilmesi için bu en basit koşuldur.

### **Benzerlik.**

Benzerlik kanunu, çok sayıda ayrı elemanın niteliklerindeki ortaklıkların onların bir grup olarak ilişkilendirilmesine ilişkin eğilimi ile ilgilidir. Biçim, büyüklük, yön, renk ya da doku benzerlikleri, çok çeşitli ayrı birimlerin yeni ve daha büyük bir bütüne ilişkilinmesine hizmet edecektir. Bu düzenleme eğiliminin yakınlık kanunu ile rekabet halinde olabileceğine ve eğer öyle ise alanda algısal bir “gerilim” oluşturacağına dikkat ediniz.

**Süreklilik.** Süreklilik kanunu, bir dizi bitişik temel tasarım alanının niteliklerindeki değişikliklerdeki benzerlikleri ilişkilendirme eğilimi ile ilgilidir. Bu benzerlikler, büyüklük, şekil, yön, renk, değer, renk berraklığı ya da dokudaki dereceli değişikliklerin bir devamı olabilir. Süreklilik ayrıca bitişik temel tasarım alanlarının “iç çizgilerinin” (içteki çizgiler) ya da ana hatlarının (sınırdaki çizgiler) yönündeki ve doğrusal karakterindeki (düz, kavisli, sivri uçlu, dalgalı) sürekliliklere uygulanmaktadır.

**Kapanma.** Kapanma kanunu, belirli görsel elemanları gruplama ve bunlar arasındaki boşlukların “doldurulması” yoluyla, daha büyük tek bir basit biçimin kurulmasına ilişkin algısal eğilimimizle ilgilenmektedir. Yeni görsel biçimleri oluşturmak üzere bu gözükmeyen bağlantıların tamamlanması, iki, üç ya da dört boyutta gerçekleşmektedir. (Thiel, 1983; 158)

Gestald psikologları tarafından geliştirilen, bir anda algılanan bütünlükler, yapılar veya şekillerin ortaya çıkışını ve biçimlenişini yönlendiren yasalar da şöyle sıralanmaktadır:

- 1- Bütünlükler birincildir ve parçalardan önce gelir ( Birincilik Yasası).
- 2- Bütünlüğün algılanışı ve bütüne olan tepki, parçaların algılanışına kıyasla daha doğal, daha kolaydır ve daha önce görülür.
- 3- Bütünlükler geçerli olan koşullar altında olanakların elverdiği ölçüde tam, simetrik, basit ve iyi olma eğilimindedir (Pragnanz Yasası).

- 4- Bütünler dış etmenlerden çok iç etmenlerce yönlendirilirler (Özerklik Yasası).
- 5- Parçalar özelliklerini, bütün içindeki yer ve işlevlerinden alırlar.  
( Avant, 1990; 7)

Gestalt'ın bütünlük (holizm) yasalarının, tasar yasaları olarak tanıtılmaması gerekmektedir. Atalayer'in de belirttiği gibi,

Yeni Gestalt'çılarda dahil, şekil psikolojisine yönelik “kanun” denilen ilkelerin, Temel Sanat Eğitimi'nin, tasarım –organizasyon- düzen yaratan ilkeleri (Eurtym) ile bir ilişkisi yoktur. Şekil psikolojisinin, “Temel Sanat” öğretimi yerine konması ise, “şekil teknisyenliği”, bir görüntü işçiliği yaratmaktadır ( 1994: 39).

Temel Tasarım dersinde biçimlendirme- şekillendirme (dizayn) yaratıcı sürecin son aşamasıdır. Tinselleştirilmiş, ruh kazanmış bir nesne olan tasarım öğelerinin gelişigüzel olmayacak şekilde estetik bir düzenlemesini oluşturmak esas amaçtır. Ancak belirtildiği gibi düzenlemenin gelişigüzel olmadığı belirli bir görsel algı eğitimi gerekmektedir. Bu eğitimde görsel algı yasalarının özümsemesi ve bunları motor (refleks) davranışa dönüştürme, öğrencinin algısal bilme ve işlev-form arasındaki yalınlığı yakalayarak estetik nesne yaratması ancak deneyim yoğunluğu ve uygulama hızı ile sağlanabilmektedir.

- *Renk teorilerinin tanımı ve renk uygulamaları ( renk skalası, kontrastlar, karışımlar, yan yana getirme, renk üretme vb. ):*

Temel Tasarım ders içeriği ve uygulamalara ilişkin bir diğer özellik, renk teorilerinin tanımlanması ve buna bağlı renk uygulamalarıdır. Temel Tasarım dersi kapsamında yürütülen renk uygulamaları genelde geleneksel yaklaşım göstermektedir. Renk uygulamalarının içeriği; renk teorilerinin tanımı bunlarla bağlantılı olarak ana ve ara renklerin tanıtılması, tamamlayıcı ve zıt renklerin hangileri olduğunun tanıtılması, karışımlar, yan yana getirme, renk üretme, rengin açık-koyu değerlerinin gösterilmesi ve de 6'lı veya 12'li renk çemberinden oluşmaktadır.

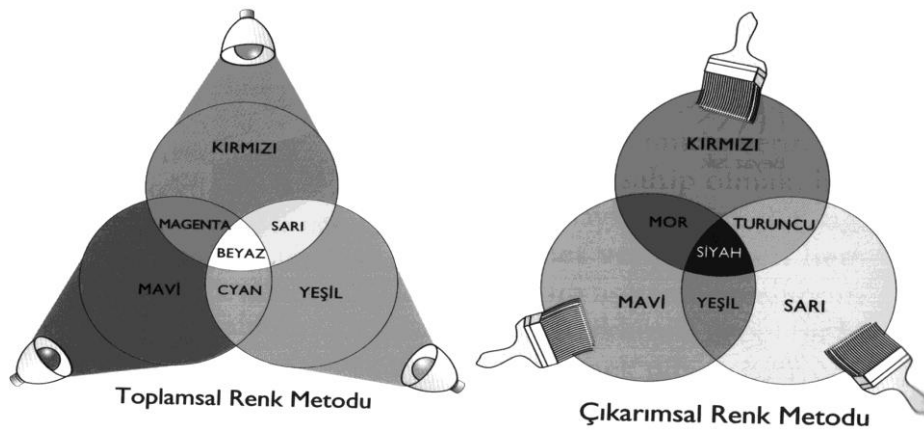
Temel Tasarım dersi renk uygulamaları teorisi oldukça eskiye dayanmaktadır. İlk teori Pythagoras'ın renkler ve gezegenlerin simgeleri arasındaki eşlemeye dayanmaktadır. Aristo ve Leonardo'nun renk teorisi, güneşin yedi rengi ve ışığa bağlı izlenimler üzerinedir. Tüm renk sistemlerine uygulanan yedi renk, Newton'a dek uzanır. Aristo'nun bu konu ile ilgili görüşleri ilk olarak Oxford rektörü Robert Grosseteste'nin çevirileri ile ortaya çıkmıştır. Grosseteste aynı zamanda rengin parlaklığı, kromatik –akromatik renkler ayırımını da ilk kez ortaya koymuştur (Seylan, 2005: 95).

Leonardo ilk olarak ana ve ara renklerin ayırımını ve boya renk karışımlarını belirleyen kişidir. Renk karışım metodları, 1801'de T. Young'un ileri sürdüğü üç renklilik kuramına dayanmaktadır. Buna göre insan gözü tüm renkleri sadece üç dalga boyundaki renkleri birleştirerek görebilmektedir. Buna "trikromatik görme" teorisi denilmektedir. Bugün bu prensip eklemeli renk teorisi –Munsell teorisine karşılık gelmektedir.

Işık renkleri ve boya renkleri kullanılarak bu renklerin farklı oranda karışımları ile tüm renkler oluşturulabilmektedir. Eklemeli (additive) renk karışım metodunda kırmızı- yeşil- mavi ışınların her üç rengin karışımında beyaz ışık oluşturulmaktadır. Çıkarmalı (subtractive) renk karışım metodu ise sarı- kırmızı- mavi renklerin karışımından oluşmaktadır.(Şekil 25)

### Şekil 25

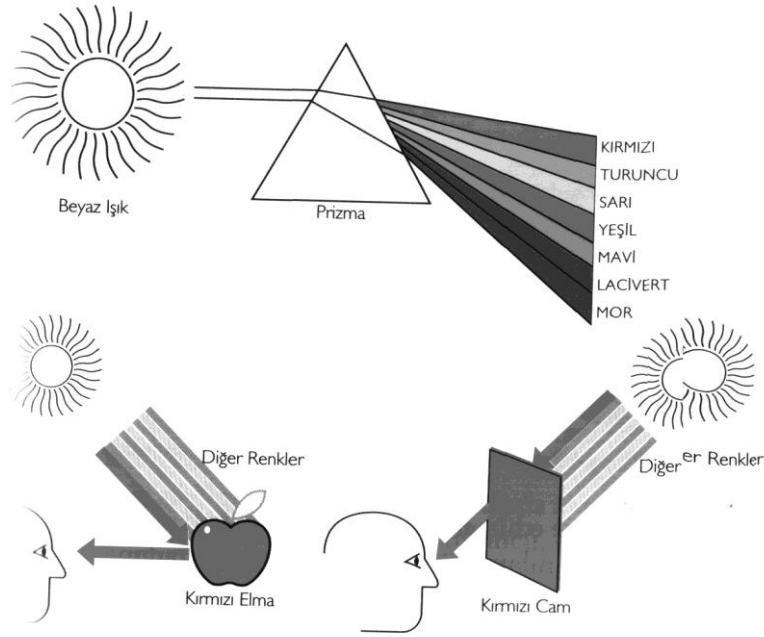
#### Eklemeli ve Çıkarmalı renk teorisine göre renk karışım metodu



Renk çemberini ilk defa ele alan ( 1630) kişi ise Robert Fludd'tur. 1740'da Schiffermüler Newton renk çemberinden hareketle 12 renkli bir renk çemberi oluşturmuştur. Goethe'de renkle ilgili yazdığı kitabında renk teorisini gösteren bir çembere yer vermektedir. Goethe, Newton'dan daha farklı olarak daha çok, renklerin duygusal- moral etkileri üzerinde durmaktadır.

Newton'un solar spektrum renk şeriti. Güneş ışığının prizmadan geçirilip kırılan ışığın beyaz bir perde üzerinde gökkuşağı renklerini oluşturması.

**Şekil 26**  
**Newton renk şeriti**



**Renk teorileri :**

Renk düzenini incelemek için bugün de geçerli sistemler bulunmaktadır.

Smith, J.K. ( 1950), renk sistemleri ve kuramlarını aşağıdaki gibi sıralamakta ve açıklamaktadır:

### *Prang Sistemi :*

Prang sistemi, üç temel (kırmızı, sarı, mavi) ve bir çift temel rengin karıştırılmasıyla elde edilen üç ikincil renk (turuncu, yeşil, mor) olmak üzere altı renge dayanmaktadır. Bu kurama göre, bir çift ikincil rengin karıştırılmasıyla elde edilen renge bir üçüncü renk denir. Bu zeytin, koyu kırmızı, kurşun rengi ve dörtlüler (kahverengimsi sarı, adaçayı yeşili, mor), renksel doymuşlukta daha donukken temel ve ikincil renkler tahmin edildiği gibi tam parlaklıktadır. Prang ara renkleri, bitişik bir çift temel ve ikincil rengin eşit kuvvette karıştırılmasıyla elde edilmektedir. Prang kuramı, en basit sistemdir; ancak büyük bir farkla da en az doğru olanıdır.

Birçoğumuzun olduğu gibi Prang sisteminde eğitilmiş bir öğretmen, daha sonraki kuramlara uyum göstermede biraz zorluk çeker. Böyle bir öğretmen sıklıkla başka bir renk sistemi ile Prang kuramını bilinçsiz bir şekilde kullanmaya devam eder.

### *Munsell Kuramı:*

Renkli aydınlıklara dayanan Munsell kuramı, kırmızı, sarı, mavi, yeşil ve mor olmak üzere beş temel rengi kullanır. Bunların ilk üçü, renk açısından Prang sisteminin temel renkleri ile aynı değildir. Beş ara renk, temel renklerin her çiftinin eşit kuvvette karıştırılmasıyla yapılmaktadır. Her düzenli ara renk ve onun yanındaki temel renk arasında on tane ikinci ara renk mevcuttur. (Benzer şekilde, tabii ki, ikincil ve temel renkler arasında ek renkler, Prang renk çarkını genişletmektedir).

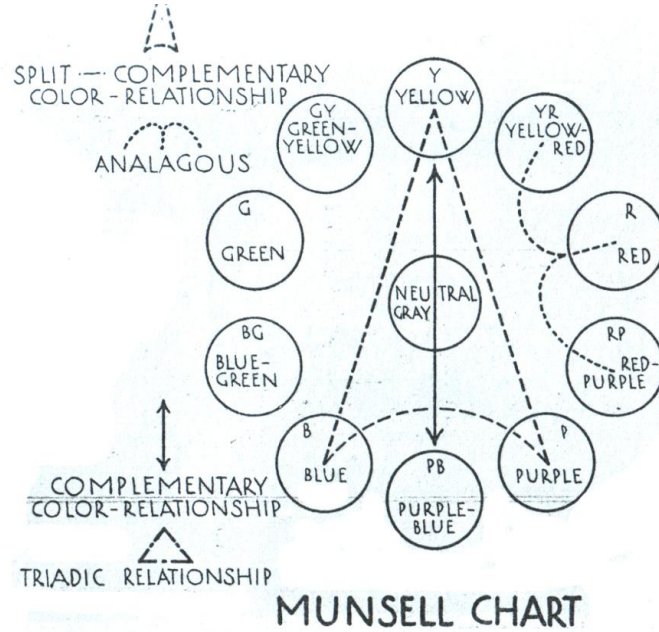
Bu sistemin avantajları bulunmaktadır. Munsell sisteminin herhangi bir renk tonu, bir çift sayı ile oldukça doğru bir şekilde tanımlanabilir: Böylece, Renk=Değer/Renk berraklığı. Chroma, renk berraklığı için kullanılan Munsell terimidir.

### *Oswald Kuramı:*

Kendilerine baktığımızda görsel duygular ürettikleri için renkli yüzeylerin bilimsel çalışmasına dayanan, Dr. Oswald'a ait bir üçüncü kuram bulunmaktadır. Bu kurama ve onun dayandığı Ladd-Franklin görme kuramına göre, gözlerimiz temel olarak mavi ve sarı ile kırmızı ve yeşile duyarlıdır. Oswald sistemi, matematiksel olarak tam renk aralıklarını bulmaktadır. Bunlar, müzikal bir ölçek için seçilmiş tonların ilişkisi gibidir ve dalga uzunluğu ve miktar açısından sabittir. Bu, pigmentler ve alıcı insan beyni üzerinde göz yoluyla ürettikleri duygular bakımından şimdiye kadar bulunan en doğru sistemdir. Ancak, bu kuramın bile bazı dezavantajları bulunmaktadır. Genel yararlılığı sayesinde, diğerlerini geçmektedir.

Şekil 27

## Munsell renk çemberi



Bugünkü Temel Tasarım renk çemberi uygulamaları bu dersin ilk olarak uygulandığı Bauhaus okulu uygulamalarına benzemektedir. Bahsedilen teoriler ışığında Itten, Klee, Albers, Kandinsky, Nagy gibi eğitimciler kendi oluşturdukları renk teorilerini öğrencilerine açıklayabilmek için renk çemberi gibi uygulamaları yaptırmışlardır. Ancak bu uygulamalar incelendiğinde her öğrencinin aynı şeyi yapmadığını daha özgün farklı renk çemberi ya da tablosu oluşturduklarını görmekteyiz.

Temel Tasarım öğrencilerine guaj boya ile renk çemberi uygulamalarının yaptırılması alt düzeyde bir bilgi kullanımınıdır. Temel Tasarım dersi süreci, salt teknik olarak fırça-boya kullanımı için harcanamayacak kadar kısa ve değerlidir.

Burada, Albers ve Nagy'nin Amerika'daki uygulamalarında renk çalışmalarında öğrencilerine renkli kağıtlar kullandıklarını hatırlatmak gerekir. Teknik uygulamalar için öğrenciler, daha sonra yönecekleri atölye derslerinde seçtikleri alan doğrultusunda yeterli ölçüde fırsat bulabileceklerdir. Günümüzde yoğun olarak bilgisayar teknolojisini

kullanan öncelikle Grafik Tasarım ve Endüstriyel Tasarım atölyelerinde öğrendikleri çıkarmacı renk teorisi, öğrenciler için yetersiz kalacaktır ( Seylan, 2005: 142).

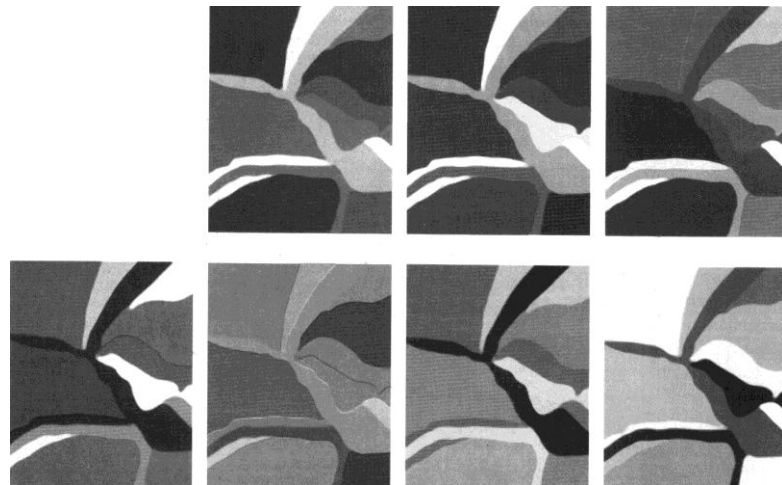
Temel Tasarım dersinde bir diğer renk uygulaması tamamlayıcı ve zıt renklerin hangileri olduğunun tanıtılmasına dair uygulamalardır. Temel Tasarım dersinde genellikle zıt renklerin tanıtılmasında geleneksel yaklaşım görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak aşağıda verilen görüş daha uygun olacaktır.

Bir dönemin yaklaşımı olarak yeşilin zıttının kırmızı, mavinin zıttının turuncu, sarının ise mor olduğu anlayışı ile bugün Temel Tasarım dersi uygulamalarında yaptırıldığı gibi bu rengin zıttı budur, öyleyse kontrast armoni kurabilmek için bu rengi kullanacaksın türünden yönlendirmeler bilimsel değil, gelenekseldir. Aralarında herhangi bir boyutunda farklılığı olan iki renk, birbirlerine zıtlık oluşturabilir. Açık mavi ile koyu mavi zıt olduğu gibi, maviye göre sarı da, turuncu da, kırmızı da, yeşil de, mor da zıt olabilir ( Seylan, 2005: 143).

Aristo'dan beri renklerde zıtlıklar psikolojik etkileriyle ele alınmaktadır. Bauhaus'da Itten renk teorisini, Goethe ve Hölzel'in zıtlık teorisine dayandırmaktaydı . Aynı şekilde Klee ve Kandinsky'de öğrencilerine rengin sistematize edilmesi, gerilim kurallarını öğreterek onları renk konusunda denemelere yönlendirmekteydiler.

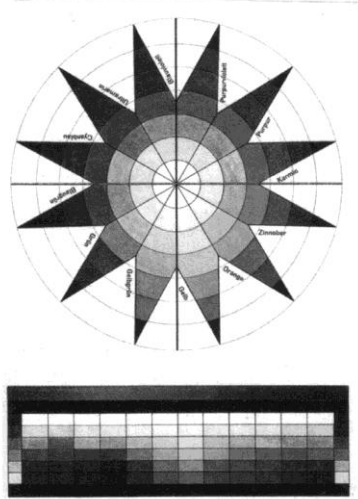
### Şekil 28

#### Itten'in Renk Kontrastları Uygulamaları



### Şekil 29

#### Bilgisayar İşletim Sistemlerinin Görüntüleme İlkelerine Baz Oluşturan Rengin Boyutlarının Karşılıklı İlişkiler Düzenini Topluca Gösteren Renk Spektrumu



- *Tasarımın yapay ve doğal öğelerinin (nokta, çizgi, leke, ton değerleri, doku, renk ) birbirleri ile ilişkili kullanıldığı düzenlemeler:*

Temel Tasarım dersi içeriğine ve uygulamalara ilişkin özelliklerden biri olan tasarımın yapay ve doğal öğelerinin birbirleri ile ilişkili kullanıldığı düzenlemeler, genelde bu öğelerin tanımlamalarına bağlı oluşturulan dar anlamlara karşı, her öğenin kendi başına değil de bağlamları ile anlam kazandığı düzenlemelerdir. Örneğin yapay öğelerden çizgi ile doku ve değer yaratmayı içeren bir uygulama, sanatın yapısal elemanları arasında ayırım yapmanın imkansızlığını göstermektedir.

- *Değişik dönem sanat eserlerinden kopyalar (reprodüksiyon):*

Temel Tasarım dersinde değişik dönem sanat eserlerinden kopya, salt o eserlerin taklidi değil, derste verilen kuramsal bilgilerin pekiştirilmesi amacı ile yapılan uygulamalardır.

Temel Tasarım dersinin ilk uygulayıcısı olan Bauhaus okulunda da ilk olarak doğadan detaylı etütler, özellikle ; a) materyallerin yeniden sunumu ve b) güncel

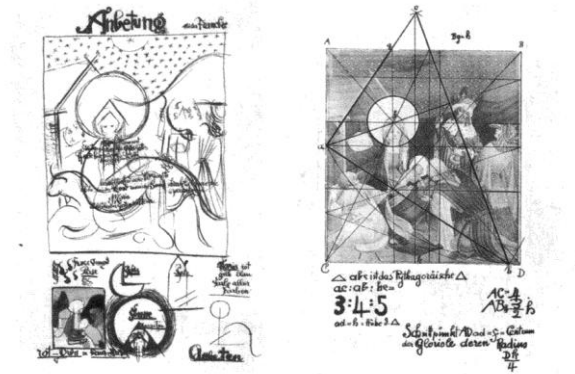


farklı materyallerle deneyimler, çeşitli materyallerle oluşturulmuş kompozisyonların plastik araştırmaları ve eski ustaların çalışmalarından analizler (bnz.şekil 33) yaptırılmaktaydı.

### Şekil 30

#### Itten'in Derslerinde Geçmiş Dönemlerdeki Büyük Sanatçıların Benzer Problemlere Nasıl Çözüm Getirdiklerinin Analizi

(Seylan, 2005: 26)



- *Teknik ve artistik perspektif çizim uygulamaları:*

Perspektif; üç boyutlu nesnelerin ya da figürlerin iki boyutlu resim düzleminde üç boyut yanılsaması yaratacak biçimde resmetme tekniği olarak tanımlanabilir.

Resim düzleminde perspektifle derinlik algısı –atmosferik perspektif ya da örtüşme (overlapping) yolu ile gerçekleşmektedir. Ortaçağ resminden bu yana kullanılan konik perspektif türleri a) tek kaçış noktalı perspektif, b) iki kaçış noktalı perspektif , c) üç kaçış noktalı perspektif Temel Tasarım dersi kapsamındaki uygulamalardır.

- *Malzeme yapı ilişkisi ( mobil, asılabilen-kendini taşıyan form) uygulaması.*
- *Görsel ve gerçek doku örneklerinin kompozisyonu ( ahşap, metal, cam vb. ).*

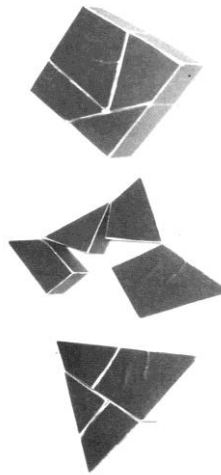
- *Kolaj, dekolaj ( yırtma) ve assamblaj çalışmaları:*

Herhangi bir yüzey üzerinde farklı malzemeleri yapıştırarak yapılan bir teknik olan kolaj tekniği (yapıştırma tekniği), Temel Tasarım dersi uygulamaları kapsamındadır. Bu teknikte çeşitli malzemeler ( kağıt, kumaş, tül vb. ) çizgi ve renk öğelerinin etkisini artırmak ya da azaltmak üzere kısmen veya tamamen boyanarak kullanılmaktadır. Günümüzde Temel Tasarım ders programlarına da dahil edilen bu tür özgürleştirici uygulamalar aslında, malzeme sınırı tanımayan modern sanatta da sıkça kullanılan ve “malzeme resmi” olarak da adlandırılan uygulamalardır ( Işingör, 1986). Malzeme resmi, verilmek istenen mesajın etkisini arttırmak üzere araştırmalar sonucunda sanatçının paletine ve kullanma alanına giren her tür malzemenin, yüzeye yırtılarak, buruşturularak vb. kullanılmasıdır.

- *Modelden ve ölü doğadan yapılan siyah-beyaz kompozisyonu renk armonilerine göre aynı değerler kullanılarak renklendirme.*
- *Temel Tasarım dersinde tangram kareleri uygulamaları:*

Tuhaf, farklı, düşsel bilgi kullanma ve bilgi çaprazlama becerisi edinmede tangram kareleri uygulamaları kullanılmaktadır. Daha çok mimarlık fakültelerinde Temel Tasarım dersi içeriğinde yer alan uygulamalardır.

**Şekil 31**  
**Tangram Kareleri**



- *Temel Tasarım dersinde kavram çağrıştırma teknikleri:*

Günümüzde Temel Tasarım dersinde yer alan kavram çağrıştırma teknikleri aslında “öğretim” esaslı uygulamalardır. Görsel zeka ve esnek beyin için kavram çağrıştırma tekniği (sözel) gereklidir. Ancak Temel Tasarım dersi bu teknikle sınırlı bir ders olarak görülemez. Sadece kavram esaslı uygulamalar ile “plastik sanatların dili” nin içselleştirilemeyeceği bilinmelidir.

- *Temel Tasarım dersinde geometrik biçimleri, nesne ve varlıklara benzetme çalışmaları:*

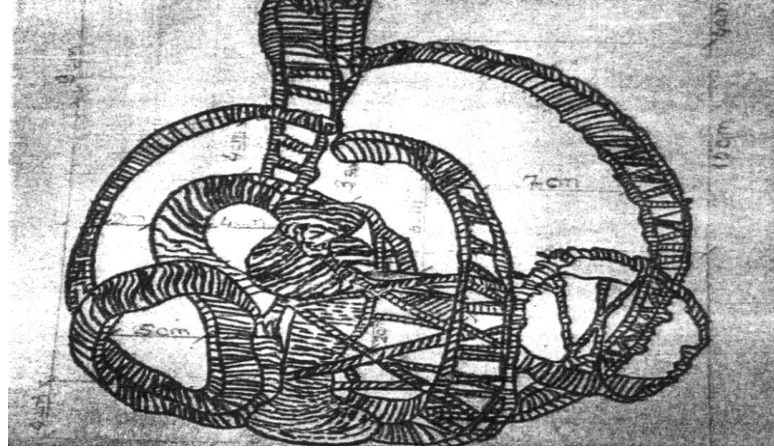
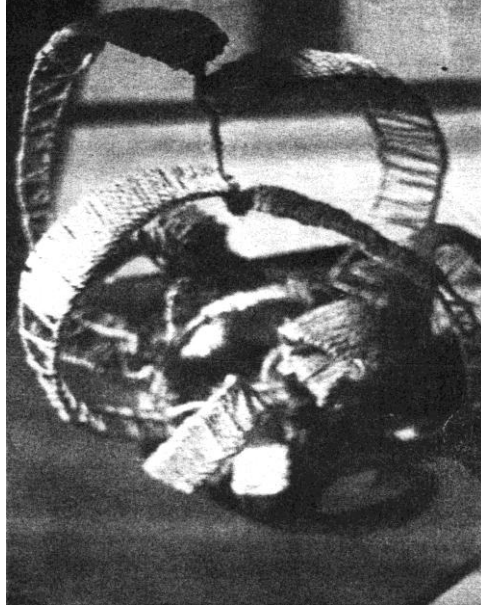
Temel Tasarım dersinde soyutu somutlama becerisi için daire, kare, üçgen gibi geometrik biçimleri nesne ve varlıklara benzetme çalışmaları uygulanmaktadır.

- *Temel Tasarım dersinde doğal ve yapay objelerden yapılan bir üç boyutlu düzenlemenin iki boyutta yeniden realize edilmesi:*

Temel Tasarım dersinde üç boyutlu konstrüksiyon çalışmaları ile mekan ve hacim ön planda ele alınırken; doğal ve yapay objelerden yapılan bu üç boyutlu düzenlemeler, iki boyutlu temel çizim teknikleri ile de yeniden ifade edilebilmektedir ( Şekil 32)

**Şekil 32**

**Beykent Üniversitesi Mimarlık Fakültesi 1997-1998  
güz yarıyılı deneysel çalışmalar- üç boyutlu düzenlemenin iki boyutta yeniden  
realize edilmesi**



- *Temel Tasarım dersinde iki boyutlu çizimin doğal ve yapay objelerle yeniden üç boyutlu realize edilmesi:*

İki boyutlu çizimin üç boyutlu hale getirilmesi yüzeylerin veya düzlemlerin hacim olarak oluşturulmalarıdır. Temel Tasarım dersinde iki boyutlu bir çizimi

doğal ve yapay objelerle tekrar üç boyutlu olarak biçimlendirme; direnç, mekan, yoğunluk, hacim, düzen (zıtlık, uygunluk, simetri vs. ) ve denetleme (denge, egemenlik, birlik) ilkelerini edindiren çalışmaları içermektedir.

Üç boyutlu bir form veya obje bir anlamda heykel özelliği taşımaktadır. Derste öğrencilere, iki boyutlu çizimin üç boyutlu hale getirmede öncelikle malzeme ve fiziksel yapı özellikleri tanıtılır. Üç boyutlu form uygulamasında dikkat edilecek ilk husus *oran* ve ikinci unsur ise *denge*' dir. Gürer'in de belirttiği gibi:

“Oran ve denge bir strüktüre ifade ve karakter sağladığından özellikle üç boyutlu dizayn çalışmalarının temel ilkesidir” (Gürer, 1990: 103).

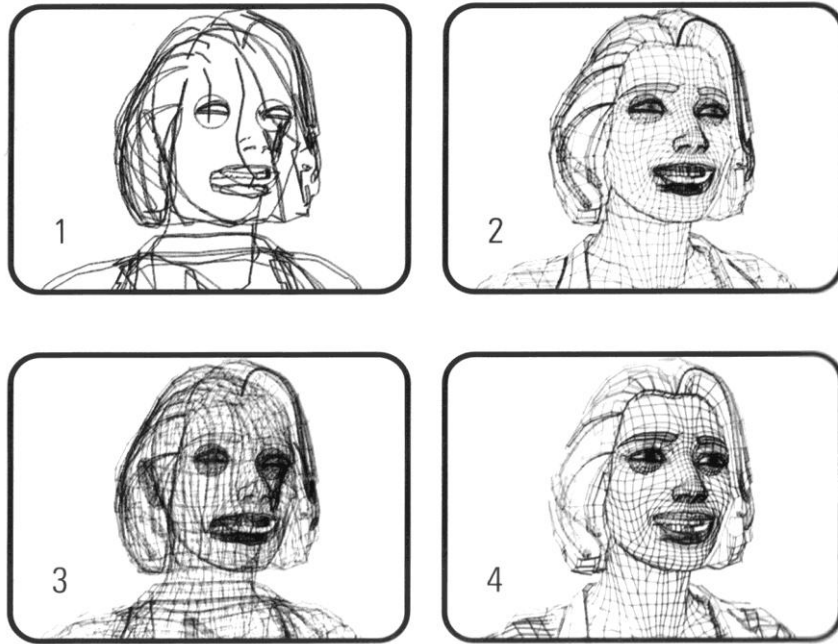
- *Metal strüktür (yapı) ve ahşap yontma teknikleri.*
- *Temel Tasarım dersinde izoipslerle ( yükselti eğrileri) iki boyutta üç boyut yanılması yaratan çalışmalar:*

Günümüz Temel Tasarım eğitiminde bilgisayar programları yardımı ile nesnelerin, iki boyutta üç boyut yanılması yaratan izoipslerle ( yükselti eğrileri) uzay görünümü elde edilebilmektedir.

### Şekil 33

#### İzoipslerle ( yükselti eğrileri) iki boyutta üç boyut yanılması yaratma- çalışma örneği

( Aydın, 2004: 290)



## Temel Tasarım Atölyesi ve Öğretim Materyalleri

Öğretim materyalleri derslerde kullanılan eğitim araçlarıdır. Eğitim araçları öğrencilerde motivasyonu yaratmaktadır.

Eğitim araçları, dersi açıklamak için kullanılan geniş bir dizi alet ve gereçleri kapsamaktadır. Resim, diyagram, şema, grafik, plan, kroki, harita, basit çizim, slayt, film şeridi, saydam ve filmle onları gösteren araçlar, teypler, radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar bu kapsama dahildirler. Eğitim araç ve gereçlerindeki hareket ve renkler, öğrencilerin dikkatini çeken iki önemli etkidir ( Rıza, 1990: 23).

Temel Tasarım dersinde, günümüzde kullanılan bazı öğretim materyallerine ilişkin özellikler, aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Temel Tasarım dersinde görsel yansıtıcıları ( barkovizyon, projeksiyon, epidiaskop, tepegöz vb. kullanma
- Pantone katalogu (renk katalogunu) kullanma
- Temel Tasarım dersinde internet bağlantısı ve bilgisayar destekli eğitim modülü kullanma.
- *Temel Tasarım dersinde internet bağlantısı ve bilgisayar destekli eğitim modülü kullanma:*

Öğrenciler sanat eğitiminde, konuları bilgisayar desteği ile daha iyi öğrenebilirler. Bilgisayar kullanımının, programdaki her konuyu öğretmesi anlamına gelmemekle beraber, her derste özellikle tasarım eğitiminde bazı temel konuları işlerken uygun olacağı düşünülmektedir. Bilgisayarla eğitimin bir takım yararlar sağladığı ve diğer öğretim araçları ve yöntemlerine göre belirgin avantajları olduğu savunulmaktadır.

Riding ( 1984), bilgisayarın eğitimdeki performansı gerçekten yükselttiğini ve aşağıdaki yararları sağladığını belirtmektedir. Bunlar:

1-*Geniş Faaliyetler:* Bilgisayarlar, geniş çapta değişik eğitim faaliyetleri yapmaktadırlar. Bilgisayarla yapılan faaliyetleri şöyle özetleyebiliriz:

- a) Dersle ilgili yazılı, sözlü, resimli bilgiler vermektedirler.
- b)Verdiği bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmekte, kartlarla yapılan eğitime benzer bir yöntem uygulanmaktadır.
- c) Problem çözme durumlarını yaratıp ve yöneltmektedir.  
Bir benzeşme kullanmakta öğrenci, karar almakta, bunların etkisini görmekte ve yeni kararlar geliştirmektedir.

*2-Hızlı Aydınlatıcı Yankı:* Okullarda yürürlükte olan değerlendirme sisteminde, öğrenci yılda birkaç defa sınava girmekte ve sınav sonuçlarını en az bir gün beklemektedir. Sonuçların uzaması değerini kaybettirmektedir. Bilgisayar durumunda ise, öğrencinin verdiği cevap hemen değerlendirilip, cevabın doğrusu verilmektedir. Böylece bekleme süresinde yapılacak yanlışlıklara engel olunmaktadır.

3- *Doğrulamayı Aydınlatıcı Yankı:* Bilgisayarın diğer bir özelliği de, öğrenci yanlış cevap verdiği takdirde, ona nerede ve nasıl yanlışlık yaptığını bildirmekte, doğru cevabı bulmakta da ona rehberlik yapmaktadır.

4- *Yüksek Motivasyon:* Bilgisayar kullanımında belirgin bir avantaj da, motivasyonun birkaç nedenden dolayı devamlı olarak yüksek tutulmasıdır. Bu nedenler özetlenmektedir:

- a) Değişik görüntü sunma imkanı olduğu için daha cazibeli gelmektedir.
- b) Öğrenci tarafından verilen tepki, bilgisayar tarafından hemen düzeltilmekte e öğrenciyi başka bir tepkiye sevk etmektedir.
- c) Öğrenci aldığı puanla seviyesini öğrenmektedir. Böylece çabalarını belirlenen hedefe yöneltmektedir.
- d) Gerektiğinde motivasyonu yüksek tutacak yöntemler kullanılmaktadır.

5- *Bireysel Öğretim:* Bilgisayar her kişiye göre öğrenmeyi adapte etme imkanına sahip olmaktadır.

6- *Tehdit Etmeyen Araç:* Bilgisayar geç öğrenen veya toplumdaki korkusu olan öğrenciler için, büyük avantajı olan bir araç olmaktadır.

7- *Dosyalamak:* Bilgisayar, öğrencinin yaptığı alıştırmalarla ilgili faaliyetlerini bir dosya gibi öğretmene sunmaktadır. Bu bilgi, genel veya çok ayrıntılı da olabilmekte, böylece öğretmen, gelecekteki öğretimi de planlayabilmektedir ( Riding, 1984; Rıza, 1990: s. 103-104'deki alıntı).

Temel Tasarım derslerinde henüz internet bağlantısı ve bilgisayar destekli eğitim modülü kullanma yaygın olmasa da çoğu öğretim elemanı ve öğrenci bilgisayar destekli eğitime karşı olumlu tutum sergilemektedir. Bununla ilgili olarak yapılan bir araştırmada ( Ünalı, 2003) öğretim elemanlarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Üç bölümden oluşan bir anket Gaziantep Üniversitesi, öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretim elemanlarının eğitimde bilgisayar kullanımına karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Bilgisayar eğitimi olan öğretim elemanlarının bilgisayar destekli eğitime karşı tutumları oldukça olumlu çıkmıştır.

Aynı şekilde yapılan bir araştırmada da ( Yalçınalp, 2001) farklı bilişsel tarz ve karakterdeki öğrencilerin web tabanlı bir dersi ve dersin bir bölümü olan interneti i) açık uçlu bilgi araştırma ii) iletişim ortamı olarak nasıl kullandıkları, nasıl algıladıkları ve web tabanlı derse, açık bilgi araştırma ve iletişim ortamı olarak Internet'e ve derse karşı tutumları incelenmiştir. Nicel durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada, on öğrenci örneklem metoduna göre seçilmiş ve veriler görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin Web Tabanlı Öğretimi (WTÖ) ilginç bulduklarını ve verilen içerikle derse karşı pozitif tutum sergilediklerini göstermiştir. Öğrencilerin web tabanlı dersi çalışır ve İnternette bilgi araştırırken kullandıkları, çalışma ve araştırma yöntemlerinin alan bağımlı/bağımsız olmalarına bağlı olarak değişiklikler gösterdiği gözlenmiştir. Alan bağımlıların araştırma amaçlı kullanımlarda bilgiyi tanımlama, toplama ve kullanmada başarılı oldukları, buna karşın alan bağımsızların bu becerilerden yoksun oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda bilişötesi bilgi ve becerilerin öğrencilerin bilişsel tarzına paralel olarak farklılıklar gösterdiği, alan bağımlıların başarısız oldukları stratejileri belirleme ve yenilerini uygulamakta alan bağımsızlara göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Bu nicel araştırma sonuçları da göstermektedir ki, ülkemizde farklı eğitim alanlarında dolayısıyla da Temel Tasarım eğitiminde yeni öğrenci merkezli, internet



ve WTÖ gibi elektronik bilgi teknolojilerinin kullanımını içeren etkin öğretim modelleri geliştirilmelidir. Bu modeller aynı zamanda öğrenci bilişsel tarzlarını, algı, tutum ve tercihlerinin farkında olmalarına da yardımcı olacaktır.

### **Temel Tasarım Dersinin Amaçları**

Öğretimde amaç- öğrenmek, bilgi üretmek ve araştırmaktır. Öğretimden anlaşılması gereken öğrenciye sadece belli bir hedefe ulaşmada gerekli bilgileri öğretme işi olmamalıdır. Burada öğretimden anlaşılması gereken öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, araç gereçleri sağlama ve öğrenmede yol gösterme olmalıdır. Eğitimde amaç- sorun nereden gelirse gelsin, onu arıtıp, anlayıp, isteğe göre alternatifler bulmak, yani yaratmaktır.

Bir eğitim-öğretim etkinliğinin, yöneldiği kişi-grup –kitle özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri ne olursa olsun, aşamalı olarak şu fonksiyonları yerine getirmesi öngörülür. Bunlar; bilgi kazanımının sağlanması, beceri kazanımı ve geliştirilmesinin sağlanması ve önceki aşama kazanımlarının kendisinde özel bir değer ve doğrultu oluşturduğu tavır, davranış ve tutum kazanımlarının sağlanması şeklinde sıralanabilir. Dolayısıyla bu süreçten geçen öğrencilerin bu temel kazanımlarla, hem sanata ve sanatsal problemlere yaklaşımlarında bir sistematik geliştirebilmelerini, hem de diğer derslerin kazanımları ile bağıntılarını görebilmeleri amaçlanmaktadır. ( Seylan, 2005: 8)

Sanat Eğitimi süreci bir denemeler ve araştırmalar ortamıdır. Sanat eğitiminde öğrencinin soru sorması, soru sormak için de görmesi ve sezmesi gerekir. Burada görme eylemi gözlerle görmenin ötesinde ‘deneylerimizle görme’dir.

Sanat eğitimi temelde, çocuğu görmeye, aramaya, sormaya, denemeye, sonuçlandırmaya alıştırmaktadır. Sanat eğitiminin önde gelen amacı, yaratma sürecini yukarıda sıralanan hedefler doğrultusunda yönlendirmek ve kontrol altında tutmaktır. Bu denetim, demokratik bir espri biçiminde, özgürlük içerisinde, doğrudan çocuk tarafından yapılmalıdır. Çalışmalarda yalından karmaşığa doğru bir aşama oluştururken, belli bir yalın davranışın, daha karmaşık ( komplike ) bir tutum oluşturacağını anlayacaktır. Sonucun, tümü ile eşit derecede basit davranışların toplamı olduğu fikri açıklık kazanacaktır. Çocuk, yalın, soyut biçimlerin ( birimlerin ) arasındaki iletişimin nasıl kurulduğunu, organize olma olayını, deneyleri ve değerlendirmeleri aracılığı ile kavrayacaktır

( Gökaydın,1998: 3-4 ).

Sanat eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarının olası hedefleri ve öğrencilerin olası beklentileri şöyle sıralanabilir:

- 1-Resim, Heykel, Grafik gibi bir sanat dalının en önemli malzeme ve tekniklerinin bilgisi.
- 2-Bu malzeme ve tekniklerin kullanılmasına yönelik belli düzeyde bir uygulama becerisi için yeterli eğitim/talim.
- 3-Görme becerisi
- 4-Yaratıcılık teknikleri ve stratejileri
- 5-Asgari “tekerleğin yeniden icat edilmesini engelleyecek miktarda bu malzeme ve tekniklerle başkalarının yakın zamanda ve daha önceleri ürettikleri sanat yapıtları üzerine donanım.
- 6-Bu bilgi ve beceri kullanılarak nitelikli ve özgün sanat yapıtı üretimi.
- 7-Üretilen sanat yapıtlarının sunumuna, gösterilmesine, sergilenmesine dair teknikler ve bu etkinliklerin kotarılmasına yönelik sosyal beceriler.

Öğrenciler son iki talebe odaklanırken, eğitimciler daha çok ilk beş hedef ile boğuşurlar. Bu hedefler dört yıla yayılmış olmalarına karşın, genelde birinci, üçüncü ve dördüncü taleplerin en azından kısmen *Temel Sanat Eğitimi* tarafından karşılanması beklenir. Desen yani ‘modelden çizim’ derslerinin özellikle üç numaralı hedefe yüksek düzeyde katkısı söz konusu iken beş numaralı hedef Sanat Tarihi dersleri tarafından karşılanacaktır ( Aksel, 2004: 13-14).

Demirtaş (1996), Temel Tasarım dersinin özel amaçlarını ise şöyle sıralamaktadır:

- Plastik değerler yönünden bilinçlenen öğrenciler, temel sanat eğitimi öncesi edindikleri olumsuz düşüncelerden ve alışkanlıklardan arınırlar.
- Yeteneklerine değer katmak amacıyla plastik bir temele dayalı, özgün görüş, duyuş ve düşünüş yöntemleri kazandırır, yaratıcı ve yapıcı güçlerini geliştirir.
- Temel plastik unsurları ve biçimsel öğeleri sezerek bilinçli bir düzen içinde yansıtır.
- Eğitim sürecinde ülke koşullarını dikkate alarak, yeni malzeme ve tekniklerden yararlanarak çağın gelişimine uygun sanatsal ve düşünsel bir düzeye gelirler.
- Çalışmalar sırasında kendi eğilimlerinin farkına vararak ana ve yan dal seçimini doğru yaparlar ( Demirtaş, 1996; Polat, 2001:s. 34-35’deki alıntı).

Bauhaus okulunda, (Itten, Seylan, 2005: s. 22'deki alıntı) Temel Tasarım dersinin sistematığı ve amaçları Itten tarafından şu şekilde verilmektedir:

- Öğrencileri önyargılarından arındıracak bir güdüleme sağlamak.
- Araç-gereç ile etkinlik içerisinde alan seçimine alt yapı hazırlamak.
- Objektif bir bakış açısı için alanla ilgili kuramsal bilgileri vermek.

Sanat eğitiminin temel –hazırlık eğitimi olan Temel Tasarım eğitiminde tasarım öğeleri ve ilkeleri, tasarım aşamaları hem kuramsal hem de uygulamalı olarak verilmektedir. Temel Tasarım dersinin etkililiği bu ders sürecinde ve sonucunda ulaşılmak istenilen sonuçların- amaçların ne düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğine göre değişmektedir. Daha sonraki Anasanat Dalları'ndaki etkinlikler bu temel üzerinde yapılandırılmaktadır. Bu bakımdan çok önceleri Yüksek Sanat Eğitimi'nde bu dersin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

6/11/1976 tarih ve 17/2 sayılı temsilciler kararı ile oluşturulan Bölümler Arası İnceleme Komisyonu, Temel Sanat Eğitimi ( Temel Tasarım Eğitim) dersinin gerekliliğini şu şekilde ortaya koymuştur:

Bu gereklilikler;

- a. Orta eğitimle Akademi yüksek öğretimi arasında bir köprü gereği,
- b. Güzel Sanat türleri arasında büyük alış verişin ortak temelde oluşturulması,
- c. Sanat türlerinin ortak öğelerinin, kurallarının bulunduğu ve bunların ortak olarak ele alınmaları gereği,
- d. Öğrenciye Akademi bölümlerini tanıtıcı, elemanter nitelikte esnek bir sanat eğitimi başlangıcı gereği olarak belirlenmiştir.  
( Temizsoylu: 72-73; Bunulday, 2001: 48)

Amaç; öğrencinin kendi kendine deneyerek, soru sorarak, yaparak, yaşayarak, bu dersin içeriğini oluşturan ‘ temel tasarım elemanları ve bu elemanların bir araya gelme, organize olabilme, düzenleme kuralları, ilkelerini öğrenebilmesi ve kullanabilmesidir. Temel Tasarım dersinde öğrencinin sorular sorabilmesi, bunlara

kendi kendine yanıt arayabilmesi, bilimsel düşünebilmesi, yaratıcı güçlerinden yararlanabilmesi, bulmak ve öğrenmekten zevk alabilmesi, gelişim için zorunlu temel merakı oluşturabilmesi gereklidir. Tüm bu saydıklarımızın gerçekleşebilmesi için öncelikle öğrencinin öğrenme isteği ve kişisel farkındalığının oluşması, sıradan düşünce kalıplarını aşması gerekmektedir.

Sanat eğitimi öncesinde değişik görüş, düşünce ve alışkanlıklar edinmiş olan öğrencilerin, bu durumdan arınıp bilinçlenmesi için belli bir temele dayalı, özgün görüş, duyuş ve düşünce yöntemleri kazandırarak, öz yeteneklerine değer katma amacıyla yardımcı olmak, yaratıcı ve yapıcı güçlerini beslemek, Temel Sanat/Tasarım Eğitiminin başlıca amacıdır. ( Özer, 1981)

Sanat eğitiminde estetik bir yapı oluştururken, psikik ve sezgisel serüvenini doğa-yaşam-sanat bütünselliği içinde öğrencinin bizzat kendisinin yaşamasına olanak hazırlanmasını ve onun tüm koşullanmışlıklardan arınması gerektiğini savunan Gençaydın, Temel Tasarım dersine yüklediği işlevleri şöyle sıralamaktadır:

- 1.Yaratıcı güçlerin özgür bir ortam içerisinde ortaya çıkarılmasını sağlamak
2. Öğrenciyi eğilimlerine göre yönlendirerek, imgelem ve yaratıcılıktan kaynaklanan güven duygusu kazandırmak.
3. Yeri geldikçe ve gereksinim duydukça, nesnel ve öznel sorunların çok yönlülüğünün sezdirilmesi yoluyla, plastik biçimlendirmenin temel yasalarını ve olanaklarının sonsuzluğunu kavratmak.

Bu üç ilkenin ışığında, öğrenciye, ilgi duyduğu her tür araç ve konular yoluyla çalışmalar yaptırarak, doğa- insan- toplum ilişkilerinin düzenini ve bütünlüğünü sezdirmek; böylece onları soyut düşünebilmeye ve özgürce anlatıma yönlendirmek. ( Gençaydın: 41-42; Bunulday, 2001: 42)

Ünver ( 1997) yapmış olduğu araştırmada sanat eğitimi ve tasarım çalışmalarının amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

Sanat ve tasarım çalışmalarının amaçları:

- 1- Görsel ve dokunsal biçimde kavramları ve duyguları algılayabilme, anlayabilme ve ifade edebilme.
- 2- Doğrudan gözlem ve kişisel deneyimle izlenimleri kaydedebilme.

- 3- Maddelere sistemli ve disiplinli bir yolla iki veya üç boyutta şekil verebilme, düzenleyebilme ve iletişim kurabilme.
- 4- Teknik yeterlik ve el becerilerinin gelişimiyle bireylerin yaratıcı eğilimlerinin fark edilmesini sağlayabilme.
- 5- Maddeleri ve teknikleri bireye özgü buluşçu bir şekilde kullanabilme.
- 6- Sezgisel ve hayal gücüne dayalı eleştirel ve çözümleyici yetileri geliştirebilme.
- 7- Görsel ve dokunsal biçimlerdeki problemleri bir bütün içinde araştırma, tanımlama, seçme, çözme ve değerlendirebilme.
- 8- Soyut kavramları (düşünceleri) pratik sonuçlara bağlayabilme ve düzenleyebilme.
- 9- Tarihsel, toplumsal ve çevresel bağlam içinde bireysel ilişkilerinin farkında olabilme ve değerlendirebilme.
- 10- Bireylerin kişisel ilgi ve yeteneklerini, güven, coşku ve gelişme duygusu ile besleyebilme ve cesaretlendirebilme.
- 11- Konu ile ilgili sözcük ve bilgi dağarcığına sahip olabilme  
( G.C.S.E, 1995; Ünver, 1997: s. 20'deki alıntı).

Temel Tasarım dersinin temel amaçları olan “yapmak”, “ görmek”, “bilmek” ve “göstermek”, bunların hepsini birden kısa bir zamanda gerçekleştirebilmek oldukça güçtür. Bu ancak, eğitim kurumlarının Batı’da olduğu gibi bunlardan birine daha fazla odaklanması ile gerçekleştirilebilir. Her şeyin öğretilmesinin mümkün olmadığı koşullarda eğitim kurumları kendileri için en önemli olduğuna inandıkları hedefe yönelerek, karar almalıdırlar. Temel Tasarım dersi daha çok *gözlem* ve *görsel düşünme* eğitimine ağırlık verilmesi gereken bir derstir. Bu bakımdan değerlendirilmelidir.

Bir kurumda Temel Sanat Eğitimi dersinin sağlıklı bir biçimde nasıl yapılacağı, o kurumda yapılacak sanat eğitiminde ne tür bir yaklaşım ve odaklaşma benimseneceği kurum kararı ile belirlenir. Farklı sanat eğitimi kurumlarının birbirinden farklı odaklar ve farklı yaklaşımlar seçmesi doğaldır. Günün çoğulcu ortamındaki bu farklılıklar kuşkusuz sanat ve sanat eğitimi alanına zenginleştirici etki yapacaktır ( Aksel, 2004: 17).

Temel Tasarım dersi amaçlarına ve davranışlarına ilişkin özellikler kısaca şöyle sıralanabilir:

- *Sanatın dilini oluşturan temel öğelerin ve ilkelerin öğretimi:*

Temel Tasarım dersinin amaçları ve davranışlarına ilişkin özelliklerden ilki, sanatın dilini oluşturan temel öğe ve ilkelerin öğretimidir. Amaç; uygulamalarda gerekli olan sanatsal tasarım elemanları ve ilkelerinin öğrenilmesi, belirlenmesi, incelenerek görsel bir terminoloji geliştirmektir.

Ders programları incelendiğinde, Temel Tasarım eğitiminde temel amacın; bu dersin içeriğini ve de dolayısı ile sanatın dilini oluşturan ‘ temel tasarım elemanları ve bu elemanların bir araya gelme, organize olabilme, düzenleme kuralları, ilkelerinin öğretimi’ olduğu görülmektedir.

Atalayer’in de belirttiği gibi, “Temel Tasarım dersi, öğretme üzerine kurulup, uygulanamaz. Çünkü o, aynı zamanda dili kullanacak olanların (ruh verenlerin, can kazandıranların) eğitimlerini de kapsamaktadır” (2004: 31).

Buna göre, Temel Tasarım dersi stüdyo çalışmalarında ana amaç; öğrencilere iki ve üç boyutlu düşünebilme, ifadelendirme yeteneklerini geliştirme yolu ile “tasarım dilini” öğretmek olmalıdır.

Renklerin, formların, çizgilerin, hacimlerin, figürlerin fiziksel dünyası, hatta tatların, dokunuşların, kokuların, katılığın ve gerilimlerin dünyası artistik aktivite ve güzellik yaratmak için ebedi ve sonsuz veri kaynaklarıdır. Fakat bu veriler sanatçının artistik işlevi doğrultusunda güzelliğin kanunlarına bağlandıktan sonra tek başına algılanır ve hoşlanılır. Güzelliğin kanunları, sanatın dilinin alfabetini oluşturan yukarıda açıklanan veriler olarak, sanatın gramerinin kurallarıdır.

“İster gerçekçi, ister düşlemsel olsun plastik görsel dil; tanıtıcı, tanıklık eden, açıklayan veya gizleyen yapay varlıksal öğelerle “temsil etme” dilidir” (Atalayer, 2004: 31)

Canlı vücut, söylendiği gibi sanatçının sanat objesinde yeniden yarattığı, güzelliğin kurallarının asıl nedenidir. Örneğin, armoni, denge insan sisteminde birçok şekilde yerleşmiş ve kökleşmiştir. Bunlar canlı organizmada bizzat yaşanır ve gerçekleşir. Sanatçı da bir insan olarak doğa tarafından ona sunulan bu materyal ve verileri yeniden cisimleştirir. ( Kumar, 1991 : 35)

Sanatın kuralları, güzelliğin ve gramerinin kuralları kendiliğinden yaşam sistemi içinde yerleşmiştir. Kurallar, doğal yolla ve kendiliğinden, nefes alma, kalp atışı, nabız, yürüyüş ve gündüz- gece devri gibi yaşamın basit eylemlerinde ve diğer yaşamsal süreçler ve çevredeki fiziksel dünyada gelişir. Doğada ritmik hareketler ve dinamizm- güç, sağlamlılık ve enerjiyi dışavuran formlar bulunmaktadır. Armoni ve denge her adımda yaşanılır. Eğer güzelliğin kanunları yaşayan vücutta ve doğal ortamda gözleniyorsa bunlardan kaçılmaz. Eski zamanlardan beri sanatçıda bir insan olarak bunlardan kaçmaktansa daha çok içte ve dışta doğa ile barış ve armoni ilişkisini kurmaktan, bunları yeniden yaratmaktan hoşlanmaktadır.

Nokta, çizgi, leke, tamamen insanın “algılamalarına bağlı olarak”, bir anlamda “uydurup, yarattığı” yapay öğelerdir. Anlam, içerik, kapsam, işlev ve psikolojik olarak tüm değerleri, etkileri ve güçleri, işaret yapılanması insan tarafından üretilmiştir.

Renk, doku, ton (ışıklılık değeri), biçim, ölçü, aralık (espas) doğanın nesnel yapısında varolan öğelerdir. Anlam, içerik, kapsam, işlev ve psikolojik olarak doğa dilinin, plastik yaşama yansımalarıdır. Yine zıtlık, uygunluk, yinleme (tekrar), simetri, koram, egemenlik ilkeleri; doğanın yapılanış ve biçimleniş ilkeleridir. Doğada, enerji de vardır, nesnedir. Bilincine vardırılmak, özümsemek ve bireysel bir “kendileştirme” ile “estetik- plastik” kullanım kıvraklığı ve gücü kazandırmak; Temel Sanatın “dil eğitimi ve öğretimi” kapsamındadır ( Atalayer, 2004: 32).

- *Derste biçim-mekan ilişkilerini kavrama:*

Temel Tasarım dersinin amaçlarından biri olan biçim-mekan ilişkilerini kavrama, iki boyutlu görsel alanda üç boyutluluk etkisi yaratma uygulamaları, öğrencilerde oluşması beklenen bir sonuçtur. Burada ele alınan mekan; bir heykel veya binanın içinde varolan gerçek mekan değil, resim veya çizim gibi iki boyutlu

bir çalışmada oluşan görsel bir nitelik taşıyan resimsel mekandır. İki boyutlu yüzeyde derinlik ifadesi sonucu oluşan resimsel mekan, şekil- zemin ya da biçim-mekan konu alanına giren uygulamalardır.

İlk olarak basit biçimlerden başlayarak birbiriyle ilişkili birim biçimlerle yapılan düzenlemeler üç boyutluluk (space) hissi uyandırmaktadır.

Elemanlar arasındaki farklar arttırıldıkça yüzeyde elemanların algılanışı netleşmektedir. Bu farklar aşağıdakilerde görülmektedir;

- Şekil-zemin farkları arasındaki alternatifler
- Ölçüde
- Çizgisel ilişkilerde
- Biçimde
- Değer farklarında
- Renkte ve dokuda

Biçim- mekan ilişkilerindeki yanılşamayı oluşturan ilkeler bilinmelidir. Bunlar:

- Biçim algılanan “şey”dir. Görüntüde nesne olarak belirir. Zemin bir şey olarak algılanmaz.
- Bütün, parçaların toplamından daha büyüktür. Dolayısıyla biçim zemin içinde yerleşmiş olarak algılanır.
- Biçim önde algılanır. Zemin biçime göre arka plandadır.
- Kontür biçime ait olarak düşünülür.
- Biçim zemine göre daha hareketlidir. Zemin durağan olarak algılanır.
- Biçim sınırlıdır. Zemin biçimin arkasında devam ediyormuş gibi algılanır ( Bacaksız, 2004: 55).

Biçim – mekan ilişkisini kavrama, öğrencilerin şekil-zemin anlatımlarının bir arada ne gibi ilişkiler kurabileceklerinin bilinmesini gerektirmektedir. Tasarım öğeleri bir araya gelirken yüzey ya da hacimsel anlatımlar meydana getirmektedirler. Mekan ya da zemin anlatımları düzlük ya da yüzey etkisi bırakan ifadelerdir. Yüzey ya da



zemin anlatımı iki boyutlu etkidedir. Biçim ya da şekil anlatımı ise üç boyutlu, derin, hacimsel ve uzaysal etki yapan anlatımlardır.

Mekan anlatımı elde etmede üç yol :

- 1- Geniş ve berrak alanlar zemin etkisi meydana getirirler.
- 2- Benzer ölçüde tekrarlanan cisimler zemin etkisi yaparlar.
- 3- Bir düzenlemede bazı bölgeler şekil anlatımı verecek şekilde kuvvetli etki yapıyorlarsa bunlardan geri kalan kısımlar ikinci planda kalır ve zemin olarak etki yaparlar.

Şekil anlatımı ise genel olarak üç yolla meydana getirilmektedir.

- 1- Derinlik
- 2- Çizgisellik
- 3- Etkili çevre

Derinlik ise beş yol ile meydana getirilmektedir.

- 1-Örtme
- 2- Saydamlık
- 3- Ölçü derecelenmesi
- 4- Düzenli ölçü derecelenmesi
- 5- Değer derecelenmesi

- *Biçim algılama yöntemlerini tanıma ve uygulama ile görsel algılamanın gelişimi:*

Tasarım işlevlerinin yerine getirilmesi ancak algılama becerisi ile mümkündür. Temel Tasarım dersinde geniş bir yer kaplayan en önemli hedeflerden biri algı ve algı kuramlarına dayalı biçim algılama yöntemlerini tanıma ve uygulama ile görsel algının gelişimidir. “Doğayla ve yaşamla ilgili ne varsa, duyu organlarımız ve duyularımız aracılığıyla nesnelere evreninden aldığımız izlenimlerin beynimizde anlam kazanmasını “ algılama” olarak tanımlayabiliriz.” ( İşlek, 1992: 87)

Algılama; salt görüneni fark etme değildir. Anlama aynı zamanda açıklama ve Yorumlama’dır. Temel Sanat Eğitiminde Gestald yasaları ve biçim zemin ilişkisinde

iyi bir alt yapı olarak alan öğrenci, Bilgi Ezbercisi değil, Özel Bilgi Üreticisi olabilir ( Bacaksız, 2004: 58).

Plastik sanatlar eğitiminin temeli olan ‘görsel algılama’nın anlamı; bakılan şeyin sentezlenmesi, görülmesidir. Pencereden bakarken, ya da yürürken her gördüğümüz ; retina üzerine düşen her şey bizim amaçladığımız algılama kavramını tanımlamaya yetmez. Burada anlatılmak istenen, edilgen değil, etkin, bilinçli algıdır. Yani bilinçle seçilmiş, dikkatin yoğun biçimde üzerine yöneltilmiş olan estetik amaçlı algılama da denilebilir. ( İşlek, 1992: 89)

Temel Sanat/Tasarım eğitiminin amacı, öğrenciyi bilinçli algılamaya yöneltmektir. Araştırma, seçme, önemli özelliği kavrama, sadeleştirme, soyutlama, analiz-sentez yapma, tamamlama, düzeltme, kıyaslama, problemi çözme, birleştirme, ayırt etme ve anlam bütünlüğüne ulaştırma gibi işlevler sözkonusudur. Düşünme denilen anlama işlevleri, zihinsel süreçler, algının üstünde ve dışında değil, aksine algının önemli öğeleridir.

( İşlek,1992: 89)

Temel Tasarım Dersinde, algılama yasaları ile öğrencinin görüş, biliş, duyuş, düşünüş olarak zihinlerini farklı kullanma eğitimini sağlamalıdır. Böylece tasarlama süresince daha üretken zihinlerin açığa çıkması sağlanmış olacaktır. “Yeni Gestald” kuramcılarının algılamanın bilinç ötesi olarak öne çıkardığı; sezgi, merak, telepati, dürtü ve eğilim güçlerini kullanma yetisini Temel Sanat Eğitimi öğrenciye kazandırabilir.

Biçim algılama belirtildi gibi sadece görülen biçimin özellikleri ile açıklanamamaktadır. Görüş, o anda zihinden geçen şeylere de bağlıdır. Görülen varlık hakkında bizde uyanan fikir, sadece o varlığın özellikleri ile değil, daha önceki deneyimlerimizin zihnimize depo edilen model ve tarzların bileşimidir. Algılama kişisel yeteneğe bağlanmaktadır. Öğrencide görsel algılamanın gelişimi, bilişsel ve duyuşsal alanlarla ilgilidir.

Gestalt psikologlarına göre: “ Görsel hareketler, kazara olan hayali çağrışımların uyarıcıya verdiği önemsiz bir bağıntı değil; biçim ve rengin geometrik modelinden önce gözlemcinin kısmen bilincinde olduğu düzenleyici kuvvetlerin sonucu meydana gelen modeldir” (Gürer, 1990: 42)

Gestalt görüşü, klasik psikolojinin parçacılığına “ atomist” düşünceye karşın, tümün parçaların toplamından daha çok olduğunu kanıtlamıştır.

...Gestalt psikolojisiyle uğraşan uzmanlar sadece tekil biçimlerle değil, çevre verileriyle de ilgilenmişlerdir. Çevre-insan –algılama üzerine araştırmalar yapmışlar ve bunu Gestalt psikolojisi ile desteklemişlerdir. Buna göre çevrenin resmi de tek tek objelerin toplamından daha fazladır. Çünkü objeler birbirleriyle ilişkileriyle birlikte algılanırlar ve biçimi ( form- renk- strüktür) oluştururlar ( Müller, 1983; Ustaömeroğlu, 1998: s.105'deki alıntı).

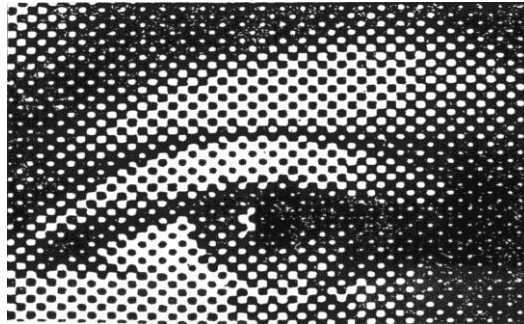
Biçim algılama yöntemleri; Jung, Pavlov, Gestalt, Freud yaklaşımlarıdır.

Temel Tasarım dersinde biçim algılama yöntemlerini tanıma ve uygulamada Gestalt teorisi içinde yer alan ana soru: insan beyninin neye ya da hangi kavramlara dayanarak düzene vardığı sorusudur. Görsel elemanlar arasındaki düzen, kendi içinde bir ilişkiler düzenidir. Wertheimer, Visual Grouping (gözle gruplama), ilişkiler düzeninin kurallarını şöyle özetlemektedir:

- Boyutsal İlişkiler
- Biçimsel İlişkiler
- Yön İlişkileri
- Simetriği tercih
- İyi şekli tercih
- Şekil tamamlama
- Renk ve parlaklık ilişkileri

(Arnheim, 1970; Gürer, 1990: s. 43'deki alıntı)

### Şekil 34 Gözle Gruplama



Gestalt psikologlarının da vurguladığı gibi bu ilişkiler devamlı insan beyni tarafından aranmaktadır. Daha önce görsel algı yasalarını özümsetecek, motor bilgiye (refleks) davranışa dönüştürecek çalışmalar bölümünde verilen Gestalt yasaları, uzaysal alanı düzenleme, kavrama ve şekillendirme için elemanlarda gerekli olan görsel ilişkiler ya da diğer bir deyişle görsel algıda belirliliği sağlayan ilkeler olarak yine şöyle sıralanmaktadır:

- *Yakınlık*: Görsel algıdaki en basit şartlardan biri. Gözle gruplamada etken.
- *Benzerlik*: Elemanların biçim, yön, ölçü, renk vb. bakımından benzerlik gösterenleri görsel gruplar oluştururlar.
- *Ayırıcı nitelik ya da iyi şekil özelliği (devamlılık, kapalılık, bağıntı kurma, simetri)*: Hareket, renk, değerlerdeki devamlılık. Kapalılık ise, psikolojik olarak iki veya üç boyutlu bütünler halinde kapanma.
- *Saydamlık*
- *Temel Tasarım dersinde yeni biçim üretme tekniklerini kullanabilme:*

Temel Tasarım dersinde kullanılan yeni biçim üretme yöntemleri; Metamorfoz, Transformasyon, Kamufraj, Adaptasyon olarak verilebilir.

Temel Tasarım dersinde öğrencinin temel biçimlerin kullanılması ile ortaya konan tasarımlar yanında birden fazla biçimi birbirleri ile biçimsel olarak ilişkilendirmesi ve daha önce görülmemiş yeni biçimleri üretmesi sağlanmalıdır. Biçimler arasında bilinen ilişki çeşitleri ile örneğin temel bir biçimle iki boyutlu ya da üç boyutlu yeni biçimler ya da formlar oluşturulabilmektedir.

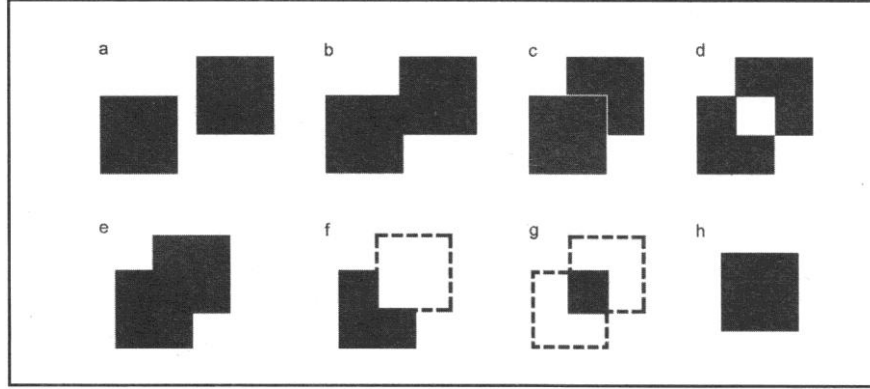
Temel Tasarım dersinde kullanılan uzay içinde konum bakımından formlararası ilişkileri Wong (1972) sekiz başlık altında vermektedir:

1. *Kopma (Detachment)*: İki form birbirleriyle ilişkiye ve etkileşime girecek kadar yakın aralıkta yer almaktadırlar. Ancak, bu iki form birbirinden ayırıcıdır ve kesinlikle birbirine değmemektedir .
2. *Değme (Touching)*: İki form birbirleri ile ilişkiye ve etkileşime girecek kadar yakındırlar ve birbirlerine dokunmaktadır. Ancak bu formlar

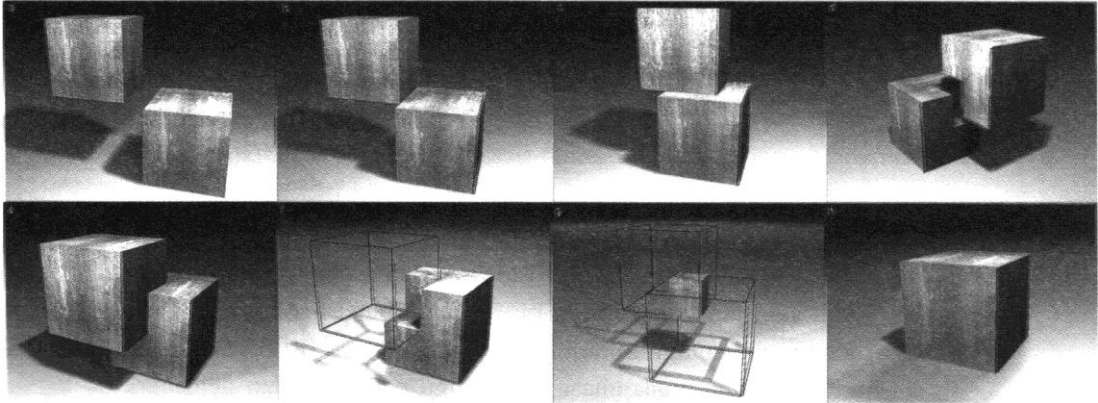
birbirlerinin kapladıkları alanlara kesinlikle girmemektedir. Konturla ifade edilen formun sınırında birbirlerine dokunmaktadır. Kısaca, formlar teğettir .

3. *Üst üste gelme ( Overlapping)*: İki form birbiriyle ilişkiye ve etkileşime girecek kadar iç içedir. Birinci form, ikinci formun kapladığı alanı örterek üste çıkmıştır. İkinci form maskelenmiştir. Bu yüzden, birinci formu oluşturan konturlar yeni formun konturlarını oluşturmaktadır .
4. *İç içe girişme ( Penetration)*: Üst üste gelme yöntemiyle aynı yapıyı içerir. Ancak bu sefer iki formda saydamdır ve iki formunda konturu gözükmemektedir. Örtme yoktur. Ön-arka ilişkisi oluşmamıştır. İki formda aynı düzlem üzerindedir. İki formun oluşturduğu ortak alan –alt- küme- çıkarılmıştır. Böylelikle yeni form oluşmuştur .
5. *Birleşme (Union)*: Üst üste gelme yöntemiyle aynı yapıyı içerir. Ancak bu sefer iki formda birbirleriyle tek bir formmuş gibi birleşir. Büyük ve yeni bir form ortaya çıkmaktadır. Böylelikle formları oluşturan yüzeyler birer parçalarını yitirmektedirler.
6. *Eksiltme (Subtraction)*: Opak bir formun görünmeyen bir formla üst üste gelme yöntemiyle ilişkiye girmesi sonucu opak olan form kapladığı alandan bir parçasını yitirmektedir. Aslında, bu yitirme, örtme ile elde edildiği de düşünülebilir. Bununla beraber, eksiltme, pozitif formun negatif form tarafından maskelenmesini de çağrıştırabilir .
7. *Kesişme (Intersection)*: İç içe girişmeyle aynı yöntem izlenmektedir. Ancak, bu uygulamada çıkarılan alanlar formun kendileridir. Görünür halde kalan “ortak alan” –alt -küme- konturlarıyla birlikte yeni bir formdur. Bu form kendisini oluşturan formlara benzememektedir. Yeni form daha küçüktür ve kesişmenin sonucu olarak oluşmuştur .
8. *Denk gelme (Coinciding)*: İki formu birbirine daha da yaklaştırarak tüm sınırlarının birbirine denk gelmesi sağlanmaktadır. Bu uygulamada, yeni formun tek bir form olarak algılanmasını sağlamaktadır (Kaptan, 2004:s. 84-85’deki alıntı).

**Şekil 35**  
**İki Boyutlu İlişki Çeşitleri**  
 ( Kaptan, 2004:85)



**Şekil 36**  
**Üç Boyutlu İlişki Çeşitleri**  
 (a.g.e., 2004:85)



Temel Tasarım dersinde ayrıca araştırma ve çizimlerden “işlevi gizleme” çalışmaları ile yeni bir biçim üretilebilmektedir. Bunun için yapay bir nesnenin form kesitleri ve yüzeyleri, kullanım işlevine bağlı olmaksızın öne çıkarılmakta ve yeni biçimler yaratılmaktadır.

Temel Tasarım dersinin amaçlarından biri olan yeni biçim üretme tekniklerini kullanabilme sonucunda ortaya çıkacak olan “yeni biçimin-formun” tanımlanabilir ve estetik değerler ile örtüşen, uyumsuz olmayan bir biçimde örgütlenmiş olması şarttır.

- *Derste grup yaratıcılık tekniklerinin uygulanması ile yaratıcı düşüncenin gelişimi:*

Yaratıcılık kelimesi pek fazla kullanılan bir kelime değildir. Bununla birlikte, buluş, icat, yenilik, özgünlük vb. gibi kelimelerin daha çok kullanılması, yaratıcılık kavramını tam ifade edememektedir. Nasıl ki mantıksal kurallar öğrenilebilir ve zamanla geliştirilebilirse, yaratıcı yaklaşımlar da öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Sözlük anlamında yaratıcılık: 1- yaratıcı olma durumu, yaratabilme, var edebilme yeteneği. 2- ruhb. Her bireyde var olduğu kabul edilen, onu bir şey yaratmaya iten varsayımsal yatkınlık ( Püsküllüoğlu, 2004:1060) olarak geçmektedir.

Bilim adamları, yaratıcılığı, kişilere olağan olarak dağıtılmış bir özellik, bir yetenek, duygusal bir süreç ve yaşam biçimi olarak değerlendirmişlerdir. Bu uzmanlar tanımlarında, bilimde yenilik, güzel sanatlarda değişik eserler, endüstride yeni buluşlar ve orijinal görüşlere yol açan noktalar üzerinde durmuşlardır (Yavuz, 1996 ).

Wernher Von Braun’a göre yaratıcılık : “ Bilinen şeyleri, yeni biçimde kullanmak, şimdiye kadar olduğundan başka bir biçimde birleştirmek” tir. ( Braun’dan aktaran Gökaydın, 1998: 4 )

Gordon’a göre yaratıcılık “ farklı birimleri birleştirip olağanüstü yeni düzenler meydana getirmek”tir. ( Gordon’dan aktaran Gökaydın, 1998: 4 )

“... Yaratıcı kişiyi farklı yapan özellik, nitel değil; yalnızca niceldir. Her insanda var olan yaratma potansiyeli, hayata geçirilebilir, aktif edilebilir. Bunun için gerekli olan şey, gerekli ortam ve şartların hazırlanmasıdır.” (Velioğlu, 1978 ).

Yaratıcılık, değişik alanlarda ve değişik yoğunlukta, her insanda var olan bir özelliktir. Bu sebeple, kesin bir dille, bazı insanlar yaratıcıdır, bazıları değildir denemez. Her insan az ya da çok yaratıcı davranış sergileyebilir. Kişilerdeki bu yaratıcı davranış

farklılıkları, kalıtıma, kültür ortamına, eğitim ve öğretime bağlı olup; yaratıcı düşünce ve davranışlardaki yoğunluk bu faktörlere göre değişir. (Kırıçoğlu, 1991: 169 )

Bilgi toplumunda temel etkinlikler zihinseldir. Bilgi toplama ve yayma ve de problem çözme gibi işler gerçekleşir. Bu bakımdan bilgi toplumu bireyi, Hage ve Powers'ın belirttiği gibi yaratıcılığın üç özelliğine sahip olmalıdır.

Bunlar;

1- Yeni semboller keşfedebilme veya eski sembolleri yeni şekillerde ifade edebilme yeteneği,

2-Aynı sembole çok çeşitli anlamları algılama ve farklı semboller arasındaki bağlantıları görebilme yeteneği,

3-Problem çözme.

Bu anlamı ile yaratıcı bireyin dahi olması gerekmez ( sanayi toplumunda yaratıcılığın büyük ustaları vurgulanmıştır, herkes kendi çapında yaratıcı olabilir. Bilgi toplumunda bu şekilde yaratıcı olabilen bireyler gerek işlerini, gerekse rol ve ilişkilerini tanımlamakta daha başarılı olacaklardır. ( Bacanlı, 1997: 134)

Yaratıcı düşünce ve yaratıcı performansa katkıda bulunan zihni özellikler :

1-Probleme karşı hassasiyet. Hataları, eksiklikleri, tutarsızlıkları, düzensizlikleri, ihtiyaçları görebilmek.

2-Belirli bir sürede amaca yönelik olarak çok sayıda ve farklı boyutlarda fikir ortaya koyabilmek.

3-Esnek davranmak: a) Öğrenilmiş bilgiyi yeniden sınıflandırma, yeniden yorumlama aynı zamanda çeşitli fikirleri ortaya koyabilme, bir kategoriden diğerine geçmek. b) Bireyin değişmekte olan problem sınıvasyonu ile başa çıkabilmesi için düşüncesinin yönünü değiştirmesidir.

4-Orjinallik: Alışılmış yeni çözümleri veya fikirleri ortaya koyabilmektir.

5-Bilinenleri yeni şekillerle organize etmek, bilinen bir objenin işlevini değiştirmek, yeniden inşa etmektir.

6-Bir materyali veya fikri yeniden geliştirebilmek farklılaştırabilmektir.

( Odabaşı, 2002: 19)



Her insan dış dünya ile ilişki halindedir. Duyular yolu ile doğrudan ya da dolaylı olarak sezgiler ile dış dünyanın algılanması sırasında edinilen izlenimler bakımından insanlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı kişiler izlenimlerini olduğu gibi değerlendirirken, diğerleri olasılıkları değerlendirmeye çalışırlar. Bununla bağlantılı olarak kişilerde algı ve yargılar iki şekilde 1- içe dönük 2- dışa dönük olarak oluşmaktadır. Jung, içe dönük kişilerin yaratıcı özelliklere sahip oluşunu ortaya koymuştur. ( San, 1990: 149; Ünver, 2002: s.26'daki alıntı) Varış 'a göre, içe dönük yapıdaki bireylerde yaratıcı düşünce ve davranışlar salt yaşanan zamana değil, geçmişe, özellikle de geleceğe yöneliktir. Bu düşünce tarzında ekonomik ve sosyal değerler az, manevi ve estetik değerler daha baskındır. Doğru ve güzel önem kazanır. (Varış, 1988: 186; Ünver, 2002: s.26'daki alıntı) Tasarım sürecinin her basamağında öğrencilerden karmaşıklığı denetim altına alıp basitliğe, anlaşılabilirliğe giden yolları bulmaları ve karışıklığı ortadan kaldırmaya yönelik bir tutum beklenmektedir. Ancak bu, öğrenilebilir bir takım yaratıcılıkla ilgili yöntemlerle desteklenebildiği oranda geçerli olacaktır.

Tasarım eğitiminin en güç yanlarından birisi de analiz ve sentez arasındaki köprüyü kurabilmektir. Yaratıcılığın en değerli katkısı bu alanlarda olacaktır. Ancak bu pratik bir çözümdür. Asıl ve vazgeçilmez katkı ise bireylere kazandıracığı yaşam boyu kullanabilecekleri geçerli bir düşünüş sistemidir ( Denel, 1999; 29)

Genel olarak eğitimde ve sanat eğitiminde esin bulmada, sorun çözmede bireysel olarak kullanılabilirlik içeren buluş yöntemleri ya da Grup Yaratıcılık Teknikleri: Beyin Fırtınası, Yanal Düşünme, Anoloji, Oyun ağacı, Synectic, Osban-Blosom, Harway kartları olarak verilebilir ( Atalayer, 2004: 38).

Yaratıcılık daha çok bilinçaltı ilişkileri içerirken, analiz ise mantıklı bir düzeni içermektedir. Ancak tasarım sürecinde her ikisinin de karşılıklı etkileşimi söz konusudur. Yaratıcılıkla ilgili yöntemler, tasarım eğitiminde sorun çözmede ya da yeni düzen oluşturmada, analiz çalışması ile sorunun içinden varılan, çözüme yararlı öğeleri çıkartabilme bakımından bilinmesi gereken yöntemlerdir. Ancak, uygulanan yöntemler sonunda üretilenler, çözüm olmayıp, sorunun bir defa daha farklı bir biçimde tanımlanmasına yardımcı yöntemler olarak ele alınmaktadır.

Yaratıcılıkla ilgili yöntemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Morfolojik Analiz Tekniği
- İlgilendirme Sistemleri Tekniği
- Nitelik Sıralama Tekniği

Yaratıcılık konusunda bilimsel çalışmalar oldukça yenidir. Yaratıcı düşünce ile ilgili sistemli araştırmalara 1960'lı yıllarda başlanmıştır. Yaratıcılığa ilişkin literatür, üç farklı yönde gelişmektedir. Bunlardan *birincisi*, yaratıcı kişiliği ya da bireyi tanımlama olarak ortaya çıkmakta ve Guilford (1967)'un bilişsel alandaki, Mac Kinnon (1962)'un kişilikle ilgili, Dunnette (1976), Gough (1976) ve Torrance (1972)'in kavrama ile ilgili araştırmaları yer almaktadır; *ikincisi*, örgütsel faktörlere ilişkin olarak gelişmiştir ki, bu araştırmalarda, "hangi faktörlerin yaratıcılığı artırdığı ya da ketlediği belirlenebilir mi?" sorusu üzerinde durulmuştur; *üçüncüsünde* ise, eğitim ve geliştirmeye yönelinmiştir. "Bireyler, içsel yaratıcılıklarını kullanabilmeleri için yetiştirilebilir mi? Onlar böylece daha yaratıcı yapılabilir mi?" soruları ile yola çıkılmıştır. Osborn(1963), Parnes(1969), Gordon (1956), Prince (1970), bu hareketin öncülerindendirler (Sungur, 1997 ).

Yapılan araştırmalara göre, yaratıcı düşünme, öğrenmenin önemli bir boyutudur. Davaslıgil'in de belirttiği gibi, " Yaratıcı düşünme, bilginin kazanılması için hayatî öneme sahiptir; çünkü yaratıcılığın gelişimine elverişli çevreler, çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur ve öğrenmeyi eğlence haline getiren etkili güdüleyiciler niteliğini taşır." (1984: 53-68 )

İmgelem açısından, cinsiyetin yaratıcı imgelemdeki etkilerini belirlemek amacıyla Wartegg ve Kingel'in yaptığı bir araştırmada ( İnceel, 1986: 136 ) "Çizim Tamamlama Testi" resim öğrenimi görmemiş, orta sosyo-ekonomik koşulda, üniversite öğrencisi olan 35 kız ve 53 erkek öğrenci ile oluşturulan gruba uygulanmıştır. Uyarı olarak kare içindeki çizimler verilmiştir. Bir dosya kağıdı üzerinde sekiz tane siyah çerçeveli kare ve içindeki çizimlerle gruplanmış olarak verilmiş ve çizimleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde tamamlamaları istenmiştir. Bu testte özellikle "imgelemin birleştirici ve yaratıcı" özellikleri

üzerinde durulmaktadır. Araştırmada birleştirici imgelem özelliği gösteren öğrencilerde daha çok süsleme, stil organizasyonu ve simetrik soyutlama, yaratıcı imgelem özelliği gösterenlerde ise yayılma, fantazi, özgün oluş, asimetrik soyutlamalar ve koyu gölgelemeler görülmektedir. Sanatsal yaratıcı süreçteki işleyişle ortaklık bağları bulunmaktadır. Birleştirici imgelemin ( biraz genel bir değerlendirme ile ) dekoratif olduğu, yaratıcı imgelemin ise; kalıpsal olmayan (yayılma), düş gücü ( fantazi ) asimetrik soyutlama ve özgünlüğü ile sanatsal yaratıcılığı çağrıştırmaktadır. Bu özellikleri kullanma bakımından kızların ipuçlarını değerlendirirken ayrıntılı ve bütün değerleri ile ele aldığı ( gölgeleme, yayılma v.b.) erkek öğrencilerin ise stilde (birleştirici) toplandığı görülmüştür. Çalışmanın sonunda kızların daha yaratıcı imgeleme sahip oldukları bulgulanmıştır. Araştırmanın önemli tarafı cinsiyet değişkeni değil, imgelemdeki ayırıcı yanların ortaya konulmasıdır. Becerisi az olup yaratıcılığı yüksek olabilme durumunu göz önüne alarak sanat eğitiminde kullanılabilir yöntemler geliştirme yoluyla geneli yaratıcı anlatımlara çekebilme olasılığı değerlendirilmelidir.

Temel Tasarım dersinde uygulanan ve konu, teknik gibi sınırlamalar içeren; yalnız yetenekli olanın başarılı olabileceğini çağrıştıran öğretim programları yerine, genelin estetik yargısını hedefleyen, her bireyin cesaretle katılabileceği, buluşçu yönü ağır basan bu yöntemler uygulanmalı; öğrenciye sınırlandırılmamış, soyut ve düzenlemeye dayalı, dilediği biçimsellikte kendini ifade edebileceği seçenekler sunularak, yüreklendirilmelidir.

“İnsan, ne kadar ‘kişi’ olabilirse ( yani kendisi olabilirse), yaratıcı olma olasılığı o kadar yüksek olacağı bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla Temel Sanat eğitiminde yaratıcılık eğitimi, en temelde insanın kişileşme süreciyle ilgilidir.” ( İşlek, 1992: 91)

Aynı zamanda yaratıcı yönü ağır basan tasarım ürünlerini duygu tabanında ele alan Gough’un da belirttiği gibi :

Bir yaratıcı ürün kişiye uzlaşma duygusu, başlangıçtaki durumda varolan uyumsuzluk ve uyumsuzlukları estetik ve uyumlu biçimde çözmüş olma duygusu vermelidir. Sözelimi bir sanat yapıtı, biçim ve uzam gerilimlerini yeniden düzene sokar, dengeler ve bunu yaparken de

gözlemciye bir yüzleşme ve doyum duygusu vererek onun içsel gerilimlerini yatıştırır ( Storr; Seylan, 2005: s. 70-71'deki alıntı).

- *Görüntü belleğini bilinçli kullanabilme:*

Temel Tasarım dersinin amaçlarına ilişkin özelliklerden biri, görüntü belleğini bilinçli kullanabilmedir. Temel Sanat/Tasarım eğitiminde kullanılması beklenen asıl bellek, kendi kendisine çalışan görüntü belleğidir. Bu bellek türü, bilinçdışı alınan duyuşal ve algısalıklardır. Özgün düşünce ve görelı bilgi bu belleğin sonuçlarıdır. Görsel belleği güçlü bir insan; içsel yaşamı, düşünce zevki ve yaratma eğilimi olan, yeni bir şey tasarlarırken bilinç tarafından bunu kullanabilendir.

“ Bellek, herhangi bir nesne ya da algı ile olan duyum ve algılarımızın unutulmayıp saklanması ve istenildiği zaman yeniden hatırlanması yetisidir” ( Binbaşoğlu, 1987; Akboy, 2000: s. 171'deki alıntı).

Başka bir tanımla bellek; daha önceki algılarımızla ilgili bilinçliliği canlandırma yetisi'dir.

Rollo May'e göre: “ Bilinç, olanaklar ve sınırlılıklar arasındaki diyalektik gerilimden doğup gelen bir farkındalıktır” (Seylan, 2005:s.54'deki alıntı).

Genel olarak bellek iki türe ayrılır. Bunlar: 1- kısa süreli bellek ve 2- uzun süreli bellektir. “Bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasının temelinde tekrar etme bulunur. Yeterince tekrar yapılmayınca unutma görülür” (a.g.e, 2000: 176).

Bellek, kısaca bilgiyi tanıma ve anımsama, çeşitli aşamalar sonucu ortaya çıkmaktadır. Belleğin oluşumu sırasında geçirdiği aşamalar şöyledir:

- |                        |                           |                         |
|------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 1) Kodlama             | 2) Depolama               | 3) Ara-bul –getir       |
| ( belleğe yerleştirme) | ( bellekte muhafaza etme) | ( bellektekini çağırma) |
- (a.g.e, 2000: 172)

Beyin işleyişinde belleğin kullanılması üç evrede tanımlanmaktadır:

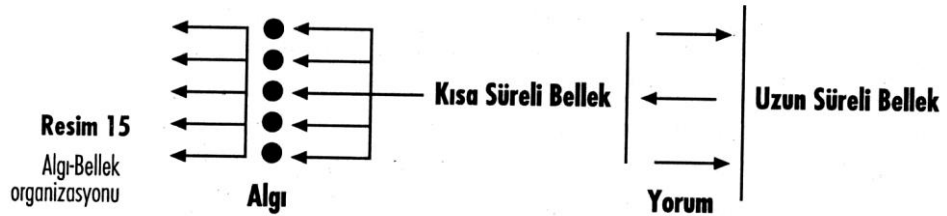
- 5- Algısal Bellek, 2- Kısa Süreli Bellek, 3- Uzun Süreli Bellek.

Görme, işitme gibi algılardan gelen algısal verilerin, daha önceki algısal kayıtlar analiz edilerek algı denen anlamlı bütünlere kodlanması “ algısal bellek” sayesinde yapılır. Gözün bir hareketten diğerine geçişini sağlayacak yargıyı ise “kısa süreli bellek” sağlar.

Kısa süreli bellek, çalışma belleği olarak da bilinir ve yarım dakikadan daha az bir zaman sürer. Algısal bellekten uzun süreli belleğe transfer patern tanımlama ve dikkat mekanizması olarak iki kontrol süreci tarafından yönetilir.

Patern tanımlama algısal belleğe anlam verir, dikkat ise kısa süreli belleğe geçirilen şeylerin objelerin, insanların veya olayların genel kategorilerinin sematik temsilleridir ( Dorn, 1999; Seylan, 2005: s. 57’deki alıntı).

**Şekil 37**  
**Algı-Bellek Organizasyonu**



Duyumu alınan uyarıcılar görsel ise, gözle ilgili kodları kullanırız.

...Kuramsal bakımdan bağımsız görüntü bellek ve saf bellek ( alışkanlık bellek) olmak üzere iki bellekle karşılaşırız. Görüntü bellek, zaman içerisinde gerçekleşen her şeyi otomatik olarak saklar. Hiçbir ayrıntıyı kaçırmaz, zekanın çıkarıcı gereksinimlerine başvurmaksızın geçmişi şimdi ile kaynaştırır. Bu bellek hayal gücü ile yakından ilişkilidir. Buna karşın saf bellek ( alışkanlık bellek), ezbere öğrenilmiş yinelemeleri, beden alışkanlık biçimine dönmüş hareketlerini içerir ( Sofuoğlu, 2004: 104).

Temel Tasarım dersinde temel olarak armoni- biçim bütünlüğü ele alınmakta; her birimin kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturmasının Temel Tasarımın tekrar ilkesi ve süreklilikle bağlantılı olduğu kavranmalıdır. Tasarım varlığını, bir ilişkiler bütünlüğü olarak bellekte yeniden kurar. Her parça bütüne hizmet eder. Tek

bir eleman değil, çokluğun, bütünü oluşturduğu bağlam içinde sürekliliği söz konusudur.

...Ele alınan birim; eksilme, çoğalma, büyüme, küçülme vb. temel tasarım ilkeleriyle çalışır ve süreklilik kazanır. Bu temel tasarım ilkeleriyle birlikte parçalanma, birleşme, tekrar unsurlarını eksiltme ve çoğaltma, izleyen gözün okurken yeniden düzenlemesi, tuvaler boyunca devam etmekte ve ucu açık bir çağrışımı içinde barındırmaktadır (Baydar, 2003 ; 12)

- *Temel Tasarım dersinde gözlemler yolu ile doğadaki zıtlıkların dengesini kavrama:*

Temel Tasarım dersinde zıtlık kavramı üzerinde önemle durulmalıdır. Çünkü Gardnier'in ( 1985) de belirttiği gibi: “ Çizgiler ve biçimler diye bir şey yoktur, yalnız zıtlıklar vardır” ( Eder, 1996: s. 11'deki alıntı).

Temel Tasarım dersinde sadece düşünsel ve kavramsal olan mantıksal karşıtlar dışında, doğaya ve nesnel gerçekliğe ait zıtlıklar, gözlemler yolu ile kavranmaktadır. Tıpkı doğada canlı organizmalarda olduğu gibi, iki karşıt süreç –hücrelerin doğuşu ve ölüşü gibi, süreç durursa organizma ölecektir. Her etki bir tepkiyle birlikte olacaktır. Her biçim de onunla anlaşan diğer biçimlere bağlıdır. Sonuçta bir bütün olan tasarımda da daima zıtlıkların birlikteliği olacaktır. Bu zıtlıkların düzeni, bir araya gelişi uyum ve uzlaşma oluşturduğu zaman birlik ve denge de oluşmuş demektir.

Bir bütünü oluşturan öğeler, zıtlık temelinde tüm gerilim, çekim, itme gibi güç kaynaklarının devamlılığını, denetlenmesini, sürekliliğini ve varoluşunu belirler.

Uzlaşmaz (antagonist) zıtlar bir bütün yaratmazlar. Aksine bütünü değiştirmeye zorlarlar. Dengenin bozulması karşıtların çözülmesine, böylece biçimsel durumun biçim değiştirmesine (Transformation) yol açar. Örneğin karşıt öğeleri, elektron ve proton olan atom yapısı, bu negatif ve pozitif parçaların birbirlerini dengeledikleri sürece biçim ayaktadır, denge bozulması biçimin değişmesine neden olur ( Keskinok; Eder, 1996: s. 17-18'deki alıntı).

- *Temel Tasarım dersinde farklı sanatsal teknikleri uygulama:*

Şahiner'in (2002) de belirttiği gibi, "Yaratıcılık eğitimi için en temel sorunlardan biri de Temel Eğitim dersinin bugünkü işlevi ve işleniş koşulları ile ilintilidir. (...) sözüm ona plastik sanatların grameri olarak sunulmaya çalışılması, çoğunca grafiksel yöntemlerin kalıcı olmayan soyutlama denemeleriyle sınılanması, ertesini yıl nesne ve malzemenin karşısına geçen öğrencinin bocalamasına sebebiyet vermekte..." ( Atalayer, 2004: s.22'deki alıntı)

Bu bakımdan Temel Tasarım dersinde, kurşun kalem, çini, suluboya, guaj, yağlı pastel, füzen vb. çeşitli görselleştirme malzeme ve gereçlerini; kağıt katlama tekniklerini, tel, ahşap, alçı, silikon, mukavva ve hazır kullanılmış eşya vb. ifadeye ilişkin malzemelerin kullanımını sağlamak ve tasarımda malzemenin önemini kavratmak gerekmektedir.

Temel Tasarım dersinin amaçlarına ilişkin özelliklerden olan Temel Tasarım dersinde farklı sanatsal teknikleri uygulama ile öğrenciye kendi amaçlarını belirlemede, seçme ve karar vermede, bireysel özelliklerini tanımada fırsat tanınmaktadır.

Temel Sanat öğreniminde, salt stüdyo çalışmaları renk- çizgi, etüt, kesme yapıştırma vb. görüp nakletme yeknesaklığına dönüştürülmemelidir. İlgi alanları, seçiciliği, cazibe merkezleri çeşitlendirilmeli, farklı sanat dalları seçimlerine olanak tanıyacak birikim sağlayıcı uygulamalar ( vitray, özgün baskı, batık, çizgi film, bilgisayar tasarımları, alçı, heykel vs. ) ve yöntemler yaşama geçirilmelidir (Atalayer, 1994: 89).

- *Temel Tasarım dersinde hayal gücünü harekete geçirme:*

Hayal gücü, düş gücü ya da imgelem gücü, sözlük anlamı ile; bir nesneyi, bir durumu zihinde tasarlama, biçimlendirme yetisidir ( Püsküllüoğlu, 2004: 489).

İmge duyuşsal bir uyarın söz konusu olmaksızın da bilinçte beliren nesnelere, olaylar, imajlar ya da duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, görüntüsü şeklinde olabilir.

İnşa edici, yapıcı etkinlikle, yeni bir şeyler yapmak, bulmak, icad etmek yetisini yani *imgelemci* etkinliği birbirine karıştırmamak gerekir.

Sanatsal üretimde coşkular, fanteziler ve akılcı tutumlar zaman zaman biri diğerine göre daha ağırlıklı ortaya çıkabilir. Bu tutumların her biri bir sanatsal üretimde tek başına değildir. Sanatsal yaratı ve dönüşümler için çok yönlü bir ilişki mekanizmasının gerekliliği söz konusudur. Bu bağlamda yaratıcı imgelem (düşgücü) aklın gözü ile görüntüler üretmekten öte, yeni ve beklenmedik metaforların biçimlenmeleri ile sonuçlanan, değişik öğeler arasındaki ilişkileri sezmeye yönelik bir işlem olarak görülmektedir.

İmgelem (düşgücü) bilinçli algılama ve karşılaştırmalı kavrama ile birleştirildiğinde fantazi ve imgelemin ürünlerinden biçime ilişkin düşünceler ve yaratıcı görüntüler üretilebilir (Roukes, 1984; Akdeniz ve Aksel, 1989: s. 11'deki alıntı).

Özgün ve hayali simgeleri taşıyan bir tasarım nesnesi yaratmak için buluş ve hayal gücü kıvılcımı zorunludur. Bunun için Temel Tasarım dersindeki uygulamalarda, öğrencinin kendine özgü yaratıcı kişiliğini harekete geçirmesi beklenmektedir.

- *Temel Tasarım dersi yolu ile sanat eserlerindeki anlamın görüntüsünü çözümleme:*

Temel Tasarım dersinin amaçları ve davranışlarına ilişkin özelliklerden biri de bu ders sürecinde, sanat eserlerindeki anlamın görüntüsünü çözümlenmedir.

Anlam sözlük anlamı ile, bir sözden, simgeden bir olgudan anlaşılan şey ya da bunların insana anımsattığı düşünce ya da nesnedir ( Püsküllüoğlu, 2004: 679. Anlam kavramı ya da anlamın görüntüsünü çözümlenme öznel bir olgu olsa da sanattaki simgesel anlam daha karmaşık bir sistemdir.

Fenomenoloji alanındaki çalışmalarıyla ünlü yazar, Ponty'ye göre de :

Algının apaçıklığı, upuygun düşünce ya da apodiktik açıklık değildir. Dünya, düşündüğüm şey değil yaşadığım şeydir; dünyaya açığımdır, kuşkusuz onunla iletişim içindeyim ama ona sahip değilim, o tüketilmez olandır. Bir dünya vardır ya da dünya vardır, yaşamımızın bu sarsılmaz savının hesabını asla veremem. Dünyanın bu olgusalılığı, dünyayı dünya yapandır.

Fenomenolojinin en büyük kazanımı, kuşkusuz kendi dünya ya da ussallık anlayışı içinde, aşırı nesnellikle aşırı öznelliği bir araya getirmesidir. Ussallık, tam olarak, içlerinde ortaya çıktığı deneyimlerle ölçülür. Ussallık vardır, yani; bakış açıları birbirine uyar, algılar birbirlerini doğrular, bir anlam belirir. Anlamın ayrı tutulmaması, mutlak zihne ya da realist anlamda dünyaya dönüştürülmemesi gerekir. Fenomenolojik dünya, salt varlığın dünyası olmayıp, deneyimlerimin kendi kendileriyle ve başkalarınınkiyle kesişmesinden, birbirlerine zincirlenmesinden



ortaya çıkan anlamdır; böylelikle geçmiş deneyimlerimin şimdiki içinde, ötekinin deneyiminin benimkinin içinde ele alınışıyla birliğini sağlayan öznellik ve **öznelerarasılıktan** ayrılamaz. ( 1994: 55 )

Estetik bir simge sistemi olan sanatsal bir tasarımın görüntüsünü çözümlemek, onu okuyabilmektir.

Büker'in de belirttiği gibi, "Görüntüyü okumayı öğrenen kişi hem görüntüyü açıklar, hem de görüntünün nasıl anlaşılabilirliğini açıklar. Açıkçası mesajı yaratan kodları bilir, anlamın nasıl olanaklı olduğunu anlar. Görüntü dilini okumayı öğrenen kişi sistemi görür ve anlar. Sistem kodlardan oluşur. Kültürel kodlardan, sanatlara özgü kodlardan vb. Sistemi öğrenmek gerekir" ( 1995: 130).

Buradaki sistem, dizge ya da düzen, tasarımı oluşturan birimlerin tümünün, belirli işlevleri olan elemanların bir araya gelmesidir. Tıpkı doğada olduğu gibi canlı, cansız varlıkları incelediğimizde, her ikisi için de geçerli yasayı sezebiliyoruz. Bu, hiçbir biçimin, ya da olgu'nun tek başına açıklanamayacağı, her hangi bir şeyin, ancak bir başka şeyler ile ilişkisine göre açıklanabilmesidir. Buna göre, bildiğiniz her şey bir ilişki, bir birleşme ürünüdür ( Carl Sagan'dan aktaran Gökaydın, 1998: 14 ).

Algılamalardan biriktirilenler görüntülerden ziyade, onların bağlamlarının kaydı olduğu önermesinden hareketle Temel Tasarım dersinde anlamın görüntüsünü çözümlenmede kavranabilir etkileşim halindeki güçler ve anlam arasındaki anlaşmayı –yapısal haberleşmeyi gestalt psikologlarınca isomorfizm\* olarak adlandırılan anlaşmayı çözmek gerekmektedir.

Burada tasarımda yapısal bir araya gelme, rastlantısal değil, tamamen estetik bir ürün oluşturmaya yöneliktir.

Simge sistemlerinin estetik ya da estetik olmayan biçimde işlev görmeleri, algılayan kişinin o simgeyi okumasına bağlıdır. Bir simgenin estetik olarak işlev görmesi ise şu üç özellikte aranır:

- 1-Simgenin estetik anlam yükü.
  - 2- Eğretilenme yolu ile anlamı güçlendirme (anlatım).
  - 3- Parçaların bir araya getirilmesinin estetik ve anlatıma katkısı (kompozisyon)
- ( Goodman, 1976; Kırıçoğlu, 1995: s. 118'deki alıntı).

---

\*isomorfizm- eş şekillilik

Temel Tasarım dersi sonunda derste gösterilen, tartışılan bir estetik görüntü ya da sanat eserinin sistemini görmeyi öğrenen öğrenciler, yalnız kaldıklarında da daha önce görmediği tasarımlardaki sistemi görür hale gelmektedirler. Soyut olan sistemi görebilmeleri ve naif bir anlamının ötesine geçmeleri için öğrenciyi yönlendirmek ve estetik simge sistemini öğrenmenin önemi üzerinde durmak gerekmektedir.

- *Temel Tasarım dersinde “kurgulayıcı” çalışmalar ile felsefe ve dünya görüşü kazanma:*

Temel Tasarım dersinde kurgulayıcı çalışmalar ile felsefe ve dünya görüşü kazandırma amacı, yaratıcı olması beklenen öğrencinin toplumsallaşma içinde sadece “teknik donanımlı” birey özelliğinin dışında “kişi” olmasını sağlayacak çalışmaları kapsamaktadır. Sanatın öğretilebilir yanı, kişileştirme sürecinin bir bölümü olan temel ilke ve elemanların bilgisinin kazandırılmasının dışında temel amaç; öz’e ilişkin felsefe ve dünya görüşüne doğru bir yönlendirme olmalıdır.

Temel Sanat Eğitimi düzenesi içinde sanatsal eylemin özüne (verdiğinden daha çok vermek istediğine) yönlendirilen, bu akt sürecinde yaratıcı- yapıcı- kurmacı iletişim ilişkilerine giren, düzenlemeler ve biçimlendirmelerle yöneldiği alanda “kendisi” olması amaçlanan öğrenci, bunu öncelikle; içinde yaşadığı çevresinde ve ilişkilerinde sorunsal olanı görmeye çalışarak, onu tüm bütünlüğün içinden seçip çıkartarak ve kişilik dokusunun tüm ussal ve duyusal ayırt edicilerini onda yaşayarak sağlar. Bu noktada yönlendirici güç olan sanatçı-eğitimci ona, “asıl problemin; problemin kendisi olduğu” bilincini aşılır ve yaşatır...” (Yurdakul ve Sarıkavak, 1989: 51)

- *Temel Tasarım dersinde yoğun sorun çözme uygulamaları ile tasarım dilini kullanabilmede aktifleşme:*

Her buluşun sorunlara çözüm bulmak üzere gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bununla bağlantılı olarak sanatsal yaratıcılığın göstergesi olan buluşlar ve tasarım dilini kullanabilmede aktifleşme, Temel Tasarım dersindeki yoğun sorun çözme uygulamaları ile sorunlara alternatifler bulabilme ve en uygun alternatif seçebilme, ilişkileri görebilmenin geliştirilmesine bağlıdır.

Sorun çözenin aşamaları bilişsel olduğu kadar “bilişsel işlevleri” ve yetenekleri de içerir. Tanımdan sonra bellekten gerekli bilgiler edinilir; eğer bilgi yeterli değilse dikkat çevresel durumlara ve olanaklara çevrilir. Bazı çözümler atılır, olabirlik gösterenlerin olumlu, yararlı yönleri ve yan etkileri incelenir (Yavuzer, 1994:9)

“Temel Sanat Eğitimi derslerinde öğrenci, öznel düşünme özgürlüğü, risklere girebilme, düşünmede bağlantısız sıçramalar yapabilme, fikirleri eş zamanlı geliştirme ve yeni uyarılara açık olma gibi yaratıcı düşünceye açık problem çözüme yollarını özgürce denemeye teşvik edilmelidir” (Akdeniz ve Aksel, 1989: 15)

Hatta bu derste yoğun sorun çözüme uygulamaları yanında, ilerleyen zamanlarda problem çözümede yeteneğin varlığını gösteren problem üretebilme uygulamaları da gerekmektedir.

- *Temel Tasarım dersindeki yönlendirici çalışmalar ile bireyde geçmişi aşma gücünü geliştirme:*

Temel Tasarım dersinin amaçlarından biri de, yönlendirici çalışmalar ile öğrencinin geçmişi aşma gücünün gelişmesidir. Geçmişi aşma; zaten sosyal biri olan öğrencinin aynı zamanda tüm herkesliğinden, bağımlılıklarından, kalıplarından sıyrılması, kendisi olması, kendine saygı, sevgi ve güven duyması ile sağlanabilmektedir.

Temel Tasarım dersindeki yönlendirici çalışmalar; daha çok çağdaş, yüzyüze, bire bir iletişimle gerçekleşen, daha işlevsel, kalıcı etkiler sağlayan çalışmalarını içermektedir. Bu çalışmalar ile hedeflenen, yaptıkları ve yapacaklarında yansıyanın bir açıdan kendi geleceğini üretme olduğu bilincinde olan öğrenciler yetiştirmektir. Öğrencilerin geçmişten taşıdığı güdülenme ve kişilik kalıplarına, inançlarına karşın bunları aşabilme ve “estetik biri” olabilme gücünü geliştirmektir.

“...estetik birey olmanın önünü açmak; Temel Sanat Eğitiminin gerekliliğidir. Öğrencinin herhangi biri, grup üyesi olmak yerine, “yaratıcı biri” olma devriminde; rehberlik etme, ışıldak olma; tetikleme sorumluluğu Temel Sanat Eğitimi kapsamındadır” (Atalayer, 2004: 29).

- *Temel Tasarım dersinde sezgiyi güce dönüştürerek yararlanma:*

Çevremizde gördüğümüz tüm tasarımlar önceden planlanmış, rastlantı sonucu değil, yaratıcı insan tarafından verilen kararlarla ulaşılmış şeylerdir. Planlar ve kaynaklar nasıl olursa olsun tasarım eğitimi bir seçenek üretme sürecidir. Araştırma, planlama, değerlendirme, yöntemlerin, seçeneklerin uygulanabilecek olanlarına karar verme sürecidir. Karar verme aşamasında öğrenci doğru bir yönlendirme ile sezgi gücünden de yararlanacaktır.

Yaratım sürecinde elbette coşkuların, fantezilerin, heyecanların, sezgisel ilk deneyimlerin payı büyüktür. Ancak düş gücünü bilinçli algılama ve karşılaştırmalı kavrama ile birleştirmesek cilalı, göze hoş gelen, yalnızca klasik ‘haz’ duygulanımını uyaran nesne etütleri, anlamsız stilizasyon çeşitlendirmeleriyle karşı karşıya kalırız.

Bilim teknoloji ve sanatta ilerlemenin ön koşulu alternatif düşünce üretimi, seçeneklerden en uygun olanı ayırabilmeyi, doğal olarak olayları ilişkiler bağlamında görebilmeyi, ayrıca rastlantıları değerlendirebilecek sezgi gücünü geliştirmeye bağlı gibi görünmektedir ( Kurt, 2004: 147).

“İçgüdüsel bilgi, çıkarıma dayanmayan, çıkarsanmış olmayan, doğrudan ve aracısız olan kesin bir bilgi türü olarak tanımlanan sezgi yeteneği, psikolojide “bilinçsel bir işlem” olarak değerlendirilmektedir” ( Cevizci, 1996; Seylan, 2005: s. 50’deki alıntı)

Temel Tasarım dersinde hem iki boyutlu yeni biçimler, hem de üç boyutlu hacimli yeni formlar oluşturmada sezgisel güçlerden de yararlanılmalıdır. Burada *form*; uzayı yüzeyleri ile sınırlayan ve uzayda hacim kaplayan varoluşlar, *biçim* ise; bu varoluşun bir anlık pozunu veya almış olduğu pozisyon olarak ele alınmaktadır. Bu bakımdan biçim ve form birbirleri ile bağlantılı ancak bir olmayan şeylerdir.

“Form aşamasında temel olan akıl, sezgi ve imgelem aracılığı ile gizemi, yani duyulan arzunun yarattığı duyarlılığı çözümleyip yeni ve farklı olanı yaratmaktır” ( Kaptan, 2004: 82).

Ehrenzweig’e göre:

Bilinçdışının akılcı bir biçimde taranmasına yönelik düzenli bir çalışma, bilinçli bir seçicilikle birleştiğinde sanatçı için bilinçdışının gizli düzeninin yüzeye çıkması mümkün olabilmektedir. Bu akılcı ve düzenli işleme, yaratıcı düşünmenin ‘duyarlı bir araç’ olarak bakılmalı ve bu aracı

kullanımı kuramsal ve uygulamalı düzeylerde eğitilmelidir” (Akdeniz ve Aksel, 1989: s. 11’deki alıntı).

Sanatsal yaratıda söz konusu olan bilgi türü, daha çok sezgiye, estetik yaşantıya dayanan bilgi türleridir. Bu bilgi türü, doğal yaşantı içinde gelişen bilgilerdir ve bireyseldir. Bu bireysel bilgilerin, Temel Tasarım dersinde de rasyonel yaratıcı düşünce üretiminde kullanılması söz konusudur. Bir renk devamlı bakıldığında gözün yorularak beyine zıt mesaj göndererek reaksiyon göstermesi, kısaca renk algı psikolojisi ile ilgili özelliğin, dersteki renk uygulamaları, denemelerden sonra tasarımdaki renk düzeni için gerekli sezginin elde edilmesinde olduğu gibi.

- *Temel Tasarım dersinde soyutu somutlama ya da somutu soyutlama becerilerinin kazanılması.*

## **Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum, Algı, Beklentiler ve Anasanat Atölye Tercihi**

### **Tutum Tanımı**

Tutum, sosyal psikoloji alanının ve davranış bilimlerinin ana kavramlarından birisidir. Tutum soyut bir kavramdır. Gizli ya da varsayılan değişkenlerden oluşmaktadır. Tutum bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin toplamıdır. Tutumla ilgili tanımlar çeşitlidir. Bunlardan bazıları şöyle verilebilir;

Tutum, bir eylem ya da davranış değildir. Sadece davranışa geçmeye bir hazıroluş ve eğilimdir. Bilimsel olarak incelenmesi 19 yy’da başlayan tutum, Latince’de “ harekete hazır” anlamına gelmektedir. ( Arkonaç, 2001;Tan, 2006: 56’daki alıntı). Kağıtçıbaşı tutumu, bir bireye atfedilen eğilim olarak nitelendirmektedir. ( Kağıtçıbaşı, 1988; Tan, 2006: 57’deki alıntı.)

Smith’in de ( 1973)belirttiği gibi, “ tutum terimi sosyal psikolojide genel olarak “bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve

muhtemelen davranışlarını organize eden bir eğilime işaret etmek için kullanılmaktadır” ( Aydın, 1991: s. 294’deki alıntı).

“ Tutum, yalın anlamıyla, bir insanın karşılaştığı bir durumu kabul ya da ret etmesine dönük, takındığı niyet, gösterdiği eğilim olarak tanımlanabilir” ( Başaran, 1991: 163).

“Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimidir.” ( İnceoğlu, 2004: 19)

Tutum, “ bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazıroluş hali veya eğilimidir” ( Özgüven, 1999: 353).

Tutum; bir tutum nesnesine yönelik, öğrenilmiş, tutarlı, olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlanabilir ( Fishbein ve Ajzen, 1975; Altınok,2004: s.37’deki alıntı).

“ Bireyin tutumu kişiliğinin bir parçası olarak, nefretlerini, sevgilerini ve genel olarak tüm davranışlarını etkiler”. ( Özgüven, 2000; Tan, 2006: 57’deki alıntı)

Freedman, Sears ve Carlsmith ( 1993)’e göre tutum, “ bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir.”

( Keskin, 2003: 3-4) Baysal ( 1981)da ön eğilimlerin daha kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi şeklinde tutumu nitelendirerek; geçici eğilimleri tutum kavramı kapsamına almanın pek tutarlı bir davranış olmayacağını belirtmektedir. ( Tan, 2006: 57)

Sonuç olarak tanımlara baktığımızda tutumun, davranışlara hazırlayıcı, öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz bir ön eğilim ve davranışa yön verici niteliği olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle tutumun davranışla ilişkisini açıklamak için tutumun bileşenlerini kısaca tutumun yapısını incelemek gerekmektedir.

### **Tutumun Öğeleri**

Kağıtçıbaşı ( 1999) ’na göre tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, biliş-duygu- davranış eğilimi bütünleşmesidir. ( Kağıtçıbaşı, 1999; Tan,

2006: 59) Tutumun üç ögesi/ bileşeni, tanımlarda da geçen; 1- bilişsel öge, 2- duygusal öge, 3- davranışsal ögedir. Bu üç öge etkileşim halindedir.

Bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa ( bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumludur ( duygusal öge), bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile gösterir. Bu ögeler arasında iç tutarlılık olduğu varsayılır. ( İnceoğlu, 2000; Tan, 2006: 59'daki alıntı)

### **Bilişsel Öge:**

Bir tutumun parçası olarak, tutum nesnesine ilişkin sahip olunan düşünce, inanç ve bilgilerin tümüdür. ( İnceoğlu, 2000; Tan, 2006: 59'daki alıntı)

### **Duygusal Öge:**

Baysal ve Tekarslan ( 1996) 'a göre, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma- hoşlanmama yönünü oluşturur. ( Keskin, 2003; Tan, 2006: 60'daki alıntı)

Duygusal öge merkezli olarak oluşan tutumların, çoğu zaman kişilerarası iletişim, birey-grup iletişimi, birey- toplum iletişimi, hatta örgüt içi iletişim ortamlarında önemli aksamaların ortaya çıkmasına ve çeşitli sorunların yaşanmasına neden olduğu gözlenmektedir. Bu gibi durumlarda ortaya çıkan sorunların çözülebilmesi, aksaklıkların giderilebilmesi için, ona kaynaklık eden duygu merkezli tutumun diğer ögelerle, yani zihinsel ve davranışsal ögelerin eşgüdümlü birlikteliği ile etkisizleştirilerek yeniden organize edilmesi gerekir ( İnceoğlu, 2004: 17).

### **Davranışsal Öge:**

Kısaca duygu ve kaniya uygun bir şekilde hareket etme eğilimidir. Davranışsal ögeyi ikiye ayırabiliriz: 1- Duygusal Davranış 2- Normatif Davranış.

Duygusal davranış tutum konusunun hoşlanılan-hoşlanılmayan durumlarla olan ilişkisine, normatif davranış ise doğru olan davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalıdır. ( İnceoğlu, 2000; Tan, 2006: 60'daki alıntı) “ Bazı insanlar aynı nesneye ilişkin değişik tutumlarını aynı anda sözel hale getirebilirler. Ancak çoğunlukla insanların bir nesneye ilişkin tutumları tek boyutludur. Bu boyut üzerinde tutumun değişik ögeleri sonuçta belirli bir derecede olumlu veya olumsuz tek bir tutum meydana getirecek şekilde toplanıp çıkarılır” ( Morgan, 2000: 365).

Bir öğede ortaya çıkabilen bir değişiklik diğerlerinde de değişim meydana getirecektir. Bireyin tutum objesine ilişkin duyguları, düşünceleri ve davranışları devamlılık gösterir. Buna Tavşancıl'ın örneğini verebiliriz. “Portakalda birçok vitamin vardır” ( bilişsel), “Portakala bayılırım” ( duygusal), “ Her sabah portakal yerim” ( davranışsal) tutarlı öğelerin örnekleridir. ( Tanşancıl, 2002; Tan,2006: 61'deki alıntı)

Bireyler sosyal deneyimlerinin etkisi ile tutumlar geliştirebilirler ve bu tutumlar yeni bilgiler edindikçe değişebilir. Bu değişim zor olsa da değişim olmaktadır. Bununla ilgili olarak tutum kuramları bulunmaktadır.

Bunlar; Öğrenme Kuramları, İşlevsel Kuramlar, Toplumsal (Sosyal) Yargı Kuramı, Tutarlılık Kuramları, Tutum Değişimine Algısal Yaklaşımlar ve İkna Edici İletişim Kuramıdır.

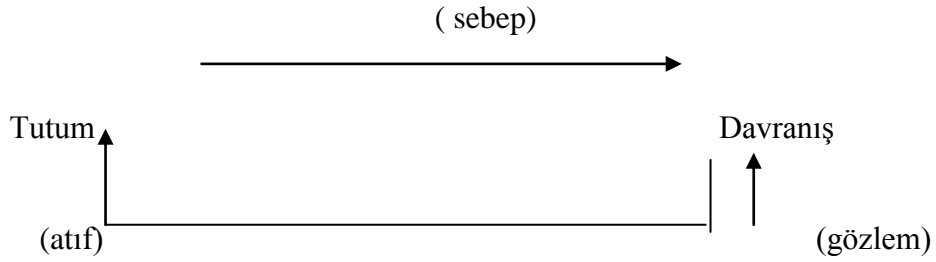
### **Tutum Davranış İlişkisi**

Tutumlar davranışa tek başına ve doğrudan değil, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde yol açmaktadır. Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Davranışların gözlenmesi sonucu tutumun var olduğu öne sürülebilir. ( Arıkan, 2002; Tan, 2006: 62'deki alıntı)

Gündelik yaşamda yaptığımız basit gözlemlerden biliyoruz ki, günlük yaşantısını sürdüren insan kendi gereksinim ve arzularını karşılayabilmek için birçok nesne ile ilişki kurar, başka bireylerle etkileşir ya da iletişir, bir takım durumların içine dahil olur; bunlardan bazılarını arar, seçer ve kullanır, diğer bazılarını ise görmezlikten gelir, ilgisinin kapsamı dışında bırakır, kendisinden uzaklaştırır. Birey, bütün bunlarla ilişkiye geçer geçmez bir ‘karar’ alır. Bu kararı o şekilde alır ki, ‘düşüncelerini durdurma’ gereğini bile duymaz. İçinde bulunduğu anın koşullarına göre ne tür bir faaliyete girişmek isterse, çevresindeki nesnelere bazılarını, amacına ulaşmada yararlı olacakları varsayımı ile seçer ve kullanırken, amacı açısından olumsuz olabilecekleri kendisinden uzak tutar (İnceoğlu, 2004: 21).



**Şekil 38**  
**Basit Tutum Davranış İlişkisi**



(Kağıtçıbaşı, 1999:84; Tan, 2006: s. 62'deki alıntı)

Her tutumun merkezinde olumlu veya olumsuz bir duygu vardır. “Dersi sevmek” bir tutumdur. Bu tutumun merkezinde derse karşı sevgi duygusu bulunmaktadır. Duygunun yanında bilişsel bileşenler; ders hakkındaki bilgi, inanç ve değer yargılarını içerir. “Bu ders önemli derslerden biridir”, biçimindeki ifade bilişsel bileşenleri ifade etmektedir. Tutumların bir bileşeni de eylemlerdir. “Dersi sevmek” tutumu derse zamanında gelmek, derste başarılı olmak için çalışmak gibi eylemsel davranışlarla gösterilir.

Tutum ve davranış, aşağıdaki dört koşul yerine geldiğinde tutarlılık göstermektedir:

- 1-Tutum kuvvetliyse,
- 2-Bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa,
- 3-Birey için önemli olan diğer kişilerce de destekleniyorsa,
- 4-Sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa, tutum ve davranış arasındaki tutarlılıkta daha yüksek korelasyonlar görülmektedir.

Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel ve davranışsal yönü arasındaki ilişki aksamaktadır. ( Cüceloğlu, 1996; Tan, 2006: 64'deki alıntı)

Tutum ortamsal etkenlerle etkileşim halinde davranışı meydana getirmektedir. Ortamsal etken dışında “alışkanlıklar”, “sonuç hakkındaki beklentiler” de davranışı etkileyen etkenlerdir.

**Şekil 39**  
**Tutum-Ortam-Davranış İlişkisi**

( Kağıtçıbaşı, 1988: 99)



**Tutumların Öğrenme Sürecindeki Önemi**

Tutumlarımız doğuştan gelen ön eğilimlerimiz değildir. Sonradan öğrenilirler ve zamanla değişebilirler. İlk olarak aile ortamında daha sonra da sosyal etkenler yardımı ile şekillenirler.

...Tutumların gelişiminde, 12-30 yaş arası kritik dönem olarak tanımlanır. Tutumlarının büyük bir bölümü, bu dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Bu dönemde tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar. Bunlar; akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitimidir. (Alport, 1989; Tan, 2006: 65'deki alıntı)

Tutumların oluşmasına neden olan etkenler, öğrenme süreçleri ile de ilişkilidir. “Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genellikle doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir.” ( Kağıtçıbaşı, 1999; Tan, 2006: 58'deki alıntı)

Tutumlar belirli yaşantılar sonucu oluşabilir, değişebilir ve gelişebilir. Birey, tutum nesnesi ile ilgili çok az bilgiye sahip olsa da belirli tutumlara sahip olabilir. Çünkü daha önceki deneyimlerine, sosyal etkileşim ve model almaya bağlı olarak bu tutumlar gelişmiştir. Örneğin bir dersi almadığı halde bu derse yönelik tutumu olumsuz olan bir öğrencinin başkalarından etkilenerek dersten nefret ettiğini söylemesi gibi. Tutumun temelinde bireyin içinde yaşadığı ortam, etkileşim içinde olduğu bireylerin inanışlarına ilişkin algıları vardır.

Diğer yandan tam tersi, bireyin karşı karşıya kaldığı bir tutum nesnesi hakkında herhangi bir bilgisi olmayabilir. Onunla ilgili herhangi bir deneyim yaşamamışsa onu anlamlandırması ve kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi zorlaşabilir. Bu durumda da birey, söz konusu tutum nesnesine ilişkin bilgiyi nasıl elde edeceğini yine öğrenme süreci içerisinde öğrenir. Böylece birey, yeni tutum nesnesini, dışarıdan bilgi desteği sağlayarak kendi yaşamıyla ilişkilendirebilir (İnceoğlu, 2004: 34).

Öğrencilerin öğrenme sürecindeki bütün davranışları ve seçimleri ile tutumları arasındaki ilişki benzer şekilde açıklanabilir. Öğrencinin etkin katılımı olmadan öğrenme gerçekleşmez. Öğrencinin bir öğrenme etkinliğine katılmasında da hem o alana hem de söz konusu etkinliğe yönelik tutumları, önemli birer etkidir (Butler, 1999).

Öğrenci belli bir etkinliğe yönelik tutumu olumlu olduğu için onu diğer etkinliklere tercih edebilir. Sınava hazırlanan bir öğrenci, öğrenmeye çalıştığı konuda daha etkili olabilecek farklı bir öğrenme stratejisini denemek yerine, özet yazmaktan hoşlandığı için bu stratejiyi tercih edebilir. Sınıf içinde öğrenci, etkinliğe, öğretmenin beklentisini karşılamak amacıyla katılabileceği gibi o etkinlikten hoşlanmadığı için katılmayabilir. Öğrencilere seçim yapma şansı verilmeyen geleneksel öğretim sınıflarında olumsuz tutum ve algılanan kontrolün düşüklüğü nedeniyle katılmadığı halde katılıyormuş gibi yapan öğrencilere sıklıkla rastlanır. (Altınok, 2004; Tan, 2006: 81'deki alıntı)

Tutumların, öğrencilerin öğrenme sürecindeki kararlarının ve davranışlarının oluşmasında önemli bir etken olmalarının yanında, onların okula ilişkin tüm öğelere yönelik tutumlarının ve özellikle Temel Tasarım eğitimi öğrenme sürecinde, öğrenci tutumlarının önemi de açıkça görülmektedir.

### **Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumlar İle Anasanat Atölye Tercihi Arasındaki İlişki**

Temel tasarım dersine yönelik tutum, diğer tutumlar gibi öğrencilerin temel tasarım dersi sürecindeki yaşantı ve deneyimleri, etkileşimleri sonucu oluşan ve öğrenme sürecinde değişebilen, derste öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen ve de karar verme mekanizması ve davranışlar üzerinde aktif rol oynayan, Temel Tasarım dersine karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal yönde olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimleridir.

Araştırmada Temel Tasarım dersinin öğrenciler için psikolojik bir anlam ifade etmesi gerektiği varsayımından yola çıkılmıştır. Çünkü bir bireyin bir insana, olaya vb. ilişkin tutumunun bulunması için bunların bireyin yakın geçmişinde ya da çevresinde sadece o anda bulunması değil de, birey için bunların psikolojik bir anlam da ifade etmesi gerekmektedir. Tutumların bir kısmı tutum nesnelere ile kişisel yaşantı sonucu gelişmektedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ( Tatar, 2003) öğrencilerin fakülte programlarını tercih etme sürecinde sergiledikleri davranışları ile onların halen öğrenim gördükleri alana yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı alanın farklı sınıf düzeyinden 200 öğrenciye anket formu uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre önemli bir kısmının olumsuz bir tercih süreci geçirdikleri ve tercih süreci davranışları ile alana ( kimya) yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Üniversitede okuyan ve Anasanat Atölye dersi seçmek zorunda olan birinci sınıf öğrencisinin, seçeceği Anadal ile ilgili bir atölyeye yönelmesinin nedeni, onun o Ana dal'a ilişkin Tasarım dersi sürecinde kazanmış olduğu tutumu ve ailesinin, sınıf arkadaşlarının, Temel Tasarım dersi öğretim elemanının seçimiyle ilgili beklentilerine ilişkin algısı olabilir. Bir öğrenci, Anadal 'a yönelik tutumu olumlu olmasına rağmen, ailesinin, arkadaşlarının, öğretim elemanının onu başka bir Anadal'a yönelmesini beklediklerini düşündüğü için bunu seçmeyebilir.

Tutumların yönlendiricilik özelliği onların aktif ve dinamik yönleridir. Bu bakımdan tutumlar, öğrenciyi, birtakım nesnelere veya kişileri araması, bazı durumları ya da olayların oluşmasına etki etmesi yönünde harekete geçirir ( İnceoğlu, 2004:22).

Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerini ve derse yönelik tutumlarının yönlendiricilik özelliğinin, aktif yönlerinin ortaya çıkmasını sağlamak üzere gerekli koşullar şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin Temel Tasarım dersinin önemini ve onların sanatsal kişiliklerinin oluşumu üzerindeki etkisini doğru algılamalarını sağlayacak,

aktif, eleştirel davranabilecekleri, işbirliğine girebilecekleri, araç gereç bakımından da donanımlı bir atölye ortamı,

- Temel Tasarım dersine yönelik olumlu tutum oluşmasını kolaylaştırıcı, öğretim elemanınca yaratıcılığa dayalı, farklı öğretim stratejilerinin kullanımı,
- Dersin sadece mevcut programda önceden belirlenmiş şekliyle işlenmemesi,
- Derste kişisel farklılıklara dikkat etme ve her öğrenciden aynı oranda yaratıcılık beklememe, aksi bir durumda yaratıcı olamayan öğrencilerde derse yönelik olumsuz tutuma yol açabileceği bilinci,
- Olumsuz öğrenci tutumlarına karşı ders öğretim elemanının da öğrencilere karşı olumsuz tutum sergilememesi,
- Derste öğrencilerin dersi daha ilgi çekici bulmalarını sağlayıcı teknolojilerden ( müzik, vcd ile sanat içerikli film, Powerpoint sunuları, vb. ) yararlanma.

Burada önemli bir nokta da böyle bir araştırmada tutumların ölçülmesi ile öncelikle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine karşı sadece duygu analizlerini yaparak, tutumlarının ne kadar olumlu ya da olumsuz olduğunu bulmak değil, onların analizi yapılan ve henüz almış oldukları Temel Tasarım dersi ile ilgili tutumlarının olumlu ya da olumsuz olduğunun saptanması yolu ile mevcut durum hakkında bilgi edinmek ve mevcut durumun yönlendiriciliğinin ve etkinliğinin tartışmaya açılmasıdır.

### **Algı ve Beklenti Tanımı**

*Algılama*, öncelikle sübjektif bir zihinsel işlemdir. Çünkü her birey kendi yaşantısı ve deneyimleri çerçevesinde algılar. Algılama, fizyolojik yanı yanında burada öncelikli olarak sosyal ve psikolojik, dıştan kontrol edilebilen ve yönlendirilebilen bir olgu olarak ele alınmaktadır.

Algı; “Organizmanın çevresi ile etkileşim süreci içerisinde geliştirdiği örgütlü bir tepkiler toplamı olarak nitelendirilmektedir” (Brown ve Gilhousen; İnceoğlu, 2004: s. 110’daki alıntı).

“ Duyu organlarımızın beyine ilettikleri duyular basittir, algılama ise geçmiş öğrenme ve deneyimlerimizin de işin içine girdiği son derece karmaşık bir süreçtir” ( Cüceloğlu, 1991; Akboy, 2000: s.167’deki alıntı).

Algılama süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: 1- Uyarı 2- Duyum 3- İzlenim 4- Dönüt 5- Anlama ‘dır.

Bir insanın belli bir görüşe-fikire sahip olabilmesi ya da yargıya varabilmesi için konu ve içeriği hakkında iletilen bilgileri öncelikle algılayabilmesi ya da diğer bir deyişle idrak etmesi, kavraması gerekir.

“ Algılamanın anlamı, insanın çevresindeki olay ve nesnelere kendisine ulaşan etkileri duyu organları yoluyla duyarak onların bilincine ulaşmasıdır. Duyu organları algılamanın araçlarıdır. Olay ve nesnenin duyu organının aldığı izlenim bireyce anlaşılmadıkça algı niteliğine ulaşamaz” ( Başaran, 1991: 168).

Algılama işlemi, bireyin toplum içindeki grup ilişkileri ve kişinin içsel algılama işlemlerinin oluşumu açısından incelenmektedir. Kişinin yaşam deneyim alanı içerisinde yer alan ve algılama alanını- ayırt edici tepkiler verilen çevreyi oluşturan öğelerin ve etkenlerin tümü *algı setini* oluşturmaktadır. Belirli bir andaki algılama sadece o uyaranlara değil, algılayanın kişisel geçmişine, düşünce tarzına göre de belirlenmektedir. Algılamanın tüm bu oluşturucu öğelerinin- duyular, bireyin gereksinimleri, güdüleri, bilgi birikimi ve deneyimlerinin, algılama sürecinin gerçekleşmesindeki yerleri ve işlevlerine bağlı olarak algı, dört tür altında incelenmektedir. Bunlar:

- 1- Görsel Algı , 2- Simgesel Algı, 3- Duygusal, 4- Seçimleyici Algı olarak sıralanabilir.

Bunlara bağlı olarak algılama konusunda belli başlı kuramlar : 1- Görme ve Algılama (Gestalt Kuramı), 2- Kurgusal Yaklaşım, 3- Öğrenme Kuramıdır.

*Beklenti (expectancy)*, işgörenin, yaptığı eylemin sonunda belli bir amaca ulaşacağı inancıdır ( Owens, 1981; Başaran, 1991: s. 158’deki alıntı). Bireylerin beklenti ( umma) düzeylerine ulaşmaları ile, bu düzeylerde yükselmeler olmaktadır. Ters halde düşmeler meydana gelecektir. İnsanın beklenti düzeyinin belirlenmesinde kendinden ve çevresinden gelen koşulların önemi büyüktür. Bir kişinin, zekası,

yetenekleri, öğrenme ortamı onun beklenti düzeyini belirlemede büyük önem taşımaktadır ( İnceoğlu, 2004).

Yeğleme- Beklenti Kuramına göre (Vroom, 1964), bir öğrencinin öğrenmesi için çaba harcaması gerekmektedir. Bir öğrencinin çaba harcaması demek bir güç ya da güdü tarafından eyleme geçirilmesi demektir. Çaba üç değişkenin bir işlevidir. 1- Beklenti 2- Algılanan değer 3- Araçsallık ( Başaran, 1991: s. 158'deki alıntı).

### **Algı ve Beklentilerin Öğrenme Sürecindeki Önemi**

Öğrenci beklentileri ya da öğrencinin ulaşmayı beklediği amaç iki türlü olabilir. Birinci derecedeki amaç, eylemin sonunda ilk elde edilecek olandır. Sözelimi bu, yüksek bir edim olabilir. İkinci derecedeki amaç ise, elde edilen bu yüksek edimle öğrencinin ders notunun artması ya da ödüllendirilmesi olabilir. Öğrencileri eyleme geçiren güç, onun eyleminin sonucundaki beklentisi ve beklentinin onun tarafından algılanan değeridir. Öğrenme sürecinde algılanan değer artı olduğunda öğrenci, çabasını arttıracaktır. Algılanan değer, eylemin sonucunda elde edilen edimle ya da eylem sonucunda elde edilen değerle sağlanacak ödüllerle ilişkilidir.

### **Temel Tasarım Dersine İlişkin Algı ve Beklentiler İle Anasanat Atölye Tercihindeki İlişki**

Temel tasarım dersine ilişkin öğrenci algıları (görüşleri); bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin Temel Tasarım dersinin işleyişine, bu süreç içerisindeki etkinliklere, dersin amaçlarına, davranışlarına, kullanılan öğretim yöntemlerine, rehberlik hizmetlerine, araç-gereçlere, sınıf ortamı- iletişime ilişkin özelliklerin ne derece gerçekleştiğine ilişkin öğrenci görüşlerini kapsayan geniş bir anlam ifade etmektedir.

Temel Tasarıml dersine ilişkin beklenti kavramı ise; araştırma kapsamındaki öğrencilerin Temel Tasarıml dersinin işleyişine, bu süreç içerisindeki etkinliklere, dersin amaçlarına, davranışlarına, kullanılan öğretim yöntemlerine, rehberlik hizmetlerine, araç-gereçlere, sınıf ortamı- iletişime ilişkin özelliklerin ne derece gerçekleşmesini istediğı anlamına gelmektedir.

Araştırmada karşılıklı etkiler – ilişkiler bütünü, üniversitelerdeki Temel Tasarıml dersi sınıf ortamındaki öğeler arası etkileşim sonunda bu derse ilişkin görüşler ve beklentilerin, gerçekleşme düzeyleri, kısaca Temel Tasarıml dersindeki etkileşimlerin birey içinde yansıyan yönleridir. Birey –içi olgulardan bu derse yönelik duygular, kişi algılamaları, beklentiler ve öğrencinin bir yıl boyunca almış olduğu sanat eğitimi ve bölümce yapılan Anasanat atölye dersi seçimi sonunda vardığı Anasanat atölyesi kararı –tercihi arasındaki ilişki üzerinde durulan konulardır.



### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada esas olarak amaç; Resim-İş Eğitimi A.B.D 'da, öğrencilerin Anasanat Atölye dersi tercihleri ile onların Temel Tasarım Dersine Yönelik geliştirmiş oldukları tutumları ve bu derste iletişim-etkileşime, dersin amaçlarına, içeriğine, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine, sosyal kültürel etkinliklere, sınıf ortamına, öğretim yöntemlerine, Temel Tasarım Atölyesi ve öğretim materyallerine ilişkin görüşleri (algı) ve beklentileri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu dersi alan öğrencilerin derse yönelik algılarını, beklentilerini içeren görüşlerinin ve tutumlarının neler olduğunu bulgulamak, aralarındaki ilişkiyi incelemek ve bu alanda yapılmış olan çalışmalar ışığında değerlendirmektir. Temel tasarım dersi ile ilgili ortak kanıları ve bu derste izlenen yöntemlerin temel tasarımın hedefleri ile tutarlılığını ve bu dersin etkinliğini tartışmaya açmak amaçlanmıştır.

Anasanat Atölye Seçimi yapılan üniversitelerin Resim-İş Eğitimi A.B.D'da temel tasarım dersindeki etkinlikler, uygulamalar, bu süreçte taraf olan ve temel tasarım dersini almış öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri, Anadal Seçiminin eleştirisi ve öneriler açısından da incelenmektedir.

Bu dersi almış öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik geliştirmiş oldukları olumlu ya da olumsuz tutumların ve de bu derse yönelik algı ve beklentileri arasındaki benzerlikler ve farklılıkların belirlenmesi ile Eğitim Fakülteleri, Resim-İş Eğitimi A.B.D 'da temel tasarım eğitiminin mevcut durumu, sorunları ve öğrencilerin Anasanat Atölye tercihlerinin belirlenmesi ile anasanat atölye seçiminde yaşanan sorunlar üzerinde tartışılacak ve çözüm önerileri getirilecektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Temel tasarım eğitimi, öğrencilerin ilerdeki eğitim ve meslek yaşamları için temel oluşturmaları beklenen önemli bir deneyim sürecidir. Temel tasarım eğitimi ya da temel sanat eğitimi, tüm sanat eğitimi alan öğrencilerin almalarının zorunlu olduğu temel bir derstir. Ayrıca bu ders sürecinde öğrenciler tasarım ürününün ( resim, heykel, baskı resim, grafik ) niteliğinde belirleyici olan, tasarımın görsel yönüyle ilgili tercihlerini de oluşturmaya başlarlar. Öğrencilerin ilgi duydukları bir

anadalda eğitimlerini sürdürebilmeleri onları mutlu ettiği kadar başarılarına da etki eden önemli bir olgudur. Sanat eğitimi veren ve özellikle sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlarda öğrencilerin daha yetkin ve daha evrensel olabilmesi, bilinçli olarak yollarına devam edebilmeleri için Temel Tasarım Eğitimi çok önemlidir. Bu ders sonunda edinilen bilgiler ve bilinç onların sanat ve mesleki hayatlarında yol göstericileri olacaktır. Bu eğitimin zengin içeriği sayesinde kişi, varlığını özgün bir platform üzerinde konumlandırabilme şansını yakalayacaktır.

Bu çerçevede araştırmanın kuramsal alt yapısını, **birlikte öğrenmeyi** amaçlayan **iletişim temelli eğitim** anlayışı oluşturmaktadır. Buna göre temel tasarım eğitiminde ya da yetkilendirilmiş bir sınıfta / tasarım atölyesinde de, öğrenci ve sosyal değişim için eleştirel- demokratik bir eğitim modeli önerilmektedir. Bu eğitim modeli, düşünce ve duyguyu içeren, rasyonel olduğu kadar duygusal – sınıf içi bir etkileşimdir. Bu açıdan yapılan araştırma, sanat eğitimi kurumlarındaki Temel Tasarım dersini, eleştirel yaklaşımla enine boyuna değerlendirmesi bakımından önemlidir.

### **Problem Cümlesi**

Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin Anasanat Atölye Tercihleri ile Temel Tasarım Dersi'ne Yönelik Tutum, Algı ve Beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Temel Tasarım dersine yönelik tutumları bazı bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Temel Tasarım dersine ilişkin algı ve beklentileri bazı bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

### Alt Problemler

Yukarıda genel olarak çerçevesi verilen araştırma problemine bağlı olarak, daha özel düzeyde cevap aranan sorular alt problemler halinde aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- 1- Öğrencilerin Anasanat Atölye tercihleri, onların öğrenim gördükleri kurumlara cinsiyetlerine yaşlarına mezun oldukları liseye ailelerinin ekonomik durumuna öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Temel Tasarım dersindeki başarı derecesine Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların öğrenim gördükleri kuruma (üniversiteye) cinsiyetlerine yaşlarına mezun oldukları liseye ailelerinin ekonomik durumuna Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na Temel Tasarım dersindeki başarı derecesine Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Anasanat atölye tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyleri ortalamaları, onların öğrenim gördükleri kuruma (üniversiteye) cinsiyetlerine

yaşlarına

mezun oldukları liseye

ailelerinin ekonomik durumuna

Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na

Temel Tasarım dersindeki başarı derecesine

Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5-Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyleri ortalamaları ile Anasanat atölye tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları, onların öğrenim gördükleri kuruma (üniversiteye)

cinsiyetlerine

yaşlarına

mezun oldukları liseye

ailelerinin ekonomik durumuna

Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na

Temel Tasarım dersindeki başarı derecesine

Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları ile Anasanat atölye tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Sayıtlar**

- a) Öğrenciler, Temel Tasarım dersi Öğrenci Tutum Ölçeğini, Temel Tasarım dersine ilişkin Algı ve Beklenti Düzeyi Ölçeği sorularını hiçbir etki altında kalmadan, içtenlikle yanıtlamışlardır.
- b) Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerini içeren kişisel bilgi formuna, Temel Tasarım dersine yönelik öğrenci Tutum Ölçeği ve Temel Tasarım dersine ilişkin Algı ve Beklenti Düzeyi Ölçeği sorularına verdikleri cevaplar mevcut durumu yansıtmaktadır.
- c) Evreni oluşturan ve Anasanat Atölye Seçimleri yapılan Resim- İş Eğitimi Anabilim Dalları'ndan random yöntemi ile belirlenen örneklemin Türkiye'deki tüm Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları'nı temsil ettiği varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Anasanat Atölye Seçimi yapılan Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları'nda, öğrenim gören Temel Tasarım dersi öğrencilerinden alınan örnekleme sınırlıdır. Bu araştırmada örnekleme oluşturan üniversitelerde, sadece 1. sınıf düzeyindeki öğrencilere ilgili ölçekler uygulanmıştır.

### **Tanımlar**

**Anasanat Atölye Tercihi:** Anadal seçimi; seçme hakkına sahip olan öğrencilerin, kendilerine en uygun olan Anasanat Atölye derslerinden hangisini tercih ettiğini belirtme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Anasanat Atölye Dersi Seçimi sonunda ortaya çıkan Anasanat atölye tercihi ise; öğrencinin bir yıl boyunca almış olduğu sanat eğitimi ve bölümce yapılan anasanat atölye dersi seçimi sonunda vardığı anasanat atölyesi kararı olarak tanımlanabilir.

**Sosyal Etkileşim:** Temel Tasarım öğrencilerinin tasarımın görsel yönü ile ilgili tercihlerinin oluşmasında rol oynayan faktörlerden biri, Temel Tasarım dersindeki sosyal etkileşimdir. Temel Tasarım dersindeki sınıf içi etkileşimde, sosyal bir etkileşim türünde, karşılıklı bir ilişki söz konusudur.

**Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları:** Temel tasarım dersine yönelik tutum, diğer tutumlar gibi öğrencilerin Temel Tasarım dersi sürecindeki yaşantı ve deneyimleri, etkileşimleri sonucu oluşan ve öğrenme sürecinde değişebilen, derste öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen ve de karar verme mekanizması ve davranışlar üzerinde aktif rol oynayan, Temel Tasarım dersine karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal yönde olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimleridir.

**Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Algıları:** Bu araştırmanın içeriğindeki Algı kavramı; araştırma kapsamındaki öğrencilerin Temel Tasarım dersinin işleyişine, bu süreç içerisindeki etkinliklere, dersin amaçlarına, davranışlarına, kullanılan öğretim yöntemlerine, rehberlik hizmetlerine, araç-gereçlere, sınıf ortamı-iletişime ilişkin özelliklerin ne derece gerçekleştiğine ilişkin öğrenci görüşlerini kapsayan geniş bir anlam ifade etmektedir.

**Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Beklentileri:** Beklenti bir olgunun sonunda gerçekleşmesi beklenen sonuç ya da bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki ön görüşü şeklinde tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın içeriğindeki beklenti kavramı; araştırma kapsamındaki öğrencilerin Temel Tasarım dersinin işleyişine, bu süreç içerisindeki etkinliklere, dersin amaçlarına, davranışlarına, kullanılan öğretim yöntemlerine, rehberlik hizmetlerine, araç-gereçlere, sınıf ortamı-iletişime ilişkin özelliklerin ne derece gerçekleşmesini istediğidir.

**Kısaltmalar**

1. TTTÖ- Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
2. TTAÖ- Temel Tasarım Dersine İlişkin Algı Ölçeği
3. TTBÖ- Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklenti Ölçeği

## **BÖLÜM II**

### **İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde, Temel Tasarım dersindeki temel yaklaşımlar, derse yönelik öğrenci tutum, algı ve beklentileri, öğrenci tercihleri ve sınıf içi etkileşim ile ilgili ve bu araştırmaya kaynaklık eden ya da destekleyen yurtdışı ve yurtiçi kaynaklara yer verilmiştir. İlgili araştırmaların yöntemleri, bulguları ve sonuçları özetlenerek sunulmuştur.

#### **Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar**

Yurtiçinde ve Yurtdışında Temel Tasarım/Sanat eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar alfabetik sıra ile aşağıda sunulmuştur.

Adıgüzel (1982) toplum sanat ilişkisi ve Temel Sanat Eğitimi'nin iki ögesi üzerine yapmış olduğu araştırmasında sanat toplum ilişkisi ve Temel Sanat Eğitimi'nde nokta ve çizgi konusunu irdelemektedir. Araştırmada sonuç olarak sanatın sonul amacına her insanın sanat yapması ile ulaşılabileceği ve bunun da el ve kafa emeğinin birleştirilmesi, iş süresinin kısaltılmasından doğacak boş zamanın bilinçli olarak değerlendirilmesi ile olası olduğu vurgulanmaktadır.

Temel Tasarım Öğrencilerinin Renk Kararlarındaki Sezgisel ve Analitik Yaklaşımlarının İncelenmesi başlıklı araştırmada Akbay (2003), Bilkent Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Temel Tasarım öğrencilerinin sezgisel ve analitik yaklaşımlarındaki renk kararlarını estetik değerlendirme yolu ile incelemiştir. Sonuç olarak Temel Tasarım dersindeki renk eğitimi boyunca, öğrencilerin kişisel ve sezgisel yaklaşımlarındaki renk karar eğilimlerinde düşme olduğu ve bilgi tabanlı ve analitik yaklaşımlarındaki eğilimlerinde yükselme olduğu bulgulanmıştır.



Bunulday ( 2001), Bauhaus'un Türkiye'deki Sanat Eğitime Etkileri ve Yansımaları başlıklı belgesel tarama modelinde hazırladığı araştırmasında, kısaca Bauhaus mirası: Temel Sanat Eğitimi ve İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, Temel Sanat Eğitimi Kürsüsü Temel Sanat Eğitimi dersleri yöntem ve uygulamaları incelemektedir.

Araştırma sonucuna göre Bauhaus'un mirası olarak ele alınan Akademi Temel Sanat Eğitimi derslerinde, öğrencide asıl gelişmesi istenen şeyin, düşünce yolu ile geliştirilmiş, duyu ve sezgiye dayalı görsel yorum yapabilme olduğu vurgulanmaktadır. Bu bakımdan Bauhaus'tan amaçlar yönünden farklılık göstermektedir.

Demirtaş (1995), Temel Sanat Eğitimi Açısından Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Hazırlık Sınıfı Uygulamalarının Değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında Temel Sanat Eğitimi dersinin konularının her yıl gözden geçirildiğini ve öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda hazırlandığını saptamıştır. Ayrıca Temel Sanat eğitimi dersini alan öğrencilerin, düşünen, düşündüğünü söyleyen, araştıran, deneyen, yorumlayan, kendisi ve çevresiyle barışık, kişilikli, özgüven sahibi oldukları saptanmıştır.

Dilli ( 2003), çoklu zeka kuramının sanat eğitimi derslerinde kullanımı üzerine yapmış olduğu deneysel araştırmada, çoklu zeka kuramına göre hazırlanan sanatsal etkinliklerin, öğrencilerin ritim konusunu öğrenmelerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Gazi Üniversitesi Vakfı Özel İlköğretim Okulu altıncı sınıflar üzerinde yapılan incelemede, iki ve üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin daha çok katılımı olduğu ve derse büyük bir istekle başladıkları gözlenmiştir. Konunun iki ve üç boyutlu olarak iki uygulamada ele alınması, içsel zekanın kullanımını desteklemiş ve ilgiye göre öğrenci yönlendirilmiştir. Çeşitli materyallerin kullanımı bedensel zekanın ve sergi uygulamasının ise kişilerarası zekanın gelişimine katkısı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına ait verilerin analizleri beş kuram üzerinde değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, çoklu zeka kuramının sözel, görsel, müziksel ve ritmik alanlarında yapılan etkinliklerin, ritim konusunun öğretiminde geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Edeer (1996) resimde zıtlık ve denge konulu belgesel tarama türündeki araştırmasında, yapıt analizleri ile yapıtı oluşturan plastik öğelere yönelerek, plastik öğelerin yüzeylerin düzeniyle ilgili dağılımları ayrıştırılarak, eleştirel düşünme ve görmenin geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Sonuç olarak sanat eğitiminde zıtlık ilişkilerinin tümü bir yapıtın oluşumunda ilişkiler bütünü, biçimsel oluşumuna ilişkin ayrıntılı ilişkiler olarak kabul edilmektedir. Çünkü yapıtta herhangi bir zıtlık ilişkisi doğrudan amaç değil, amaca ulaşmak için kullanılan araç işlevi görmektedir.

Erdurak (2002) yapmış olduğu araştırmasında grafik tasarımda yaratıcılığın geliştirilmesinin, grafik tasarım öğrencilerine Temel Tasarım kurallarının öğretilmesi kadar önemli olduğu sonucuna varmıştır. Buna göre öğrencilere Temel Tasarım kuralları birinci sınıftan itibaren öğretilirken, yaratıcılığın da ilk yıldan itibaren geliştirilmeye başlanması gerektiği belirtilmektedir.

Kısa süreli bir program olmasına rağmen, program beş proje ve iki anketten oluşmaktadır. Bu çalışmada amaç, temel tasarım stüdyosunda yaratıcılığın uygulanmasına ilişkin direkt yolların bulunması olmuştur. Bunun yapılması amacıyla, öncelikle, yaratıcı sürecin iç dinamiklerini anlamaya çalışılmıştır. Süreç sırasında, sürecin kendisi kadar önemli olan görsel farkındalık, veri toplama, gözlem ve karar verme gibi bazı başka unsurlar bulunmaktadır.

Gökbulut (1992), Temel Sanat Eğitiminde görsel alanın arındırılmasına ilişkin bir uygulama örneğinde, Temel Sanat Eğitimi kapsamında verilen plastik kavram ve kurallardan yararlanılması sonucunda, toplumsal beğeni yozlaşması ve kimlik arayışına çözüm getirilebilir mi sorusunu araştırmaktadır.

Araştırma sonucuna göre; Temel Sanat Eğitimi derslerinin yalnızca görsel anlatıma yönelik yürütülmesi önemli bir eksiklik. Araştırmada Temel Sanat Eğitimi'nde araştırma, okuma ve tartışma ortamının yetersiz olduğu ve içe dönük

üretimle yetinildiği vurgulanmaktadır. Özellikle akademik ortamda verilen seminerler, düzenlenen paneller ve tartışmaların ders programında yer alması gerektiği belirtilmektedir.

Güven ( 1996) resimde görsel algılamaya ilişkin yapmış olduğu araştırmada ilk olarak algılama olgusu, algılama üzerindeki etmenler incelenmektedir. Biçim algısı ve renk algısında temel öğeler üzerinde durulmaktadır. Sonuç olarak, çocuk resimleri örneğinde, görsel algılamanın gelişiminin gerekliliği vurgulanmaktadır.

İşlek ( 1992), Yaratıcılıkta Temel Sanat Eğitiminin İşlevi başlıklı belgesel tarama modelinde hazırladığı araştırmasında, kısaca yaratıcılığın, insanı ilgilendiren tüm alanlarda gelişimi ve yenilenmeyi sağlayan önemli bir özellik olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmada yaratıcılığın eğitimle doğrudan ilintili olduğu ve bunun ortaya konulmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Ayrıca sanat eğitiminde insan en önemli öge olduğu için her bölümde bu konu ele alınmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde Temel Sanat Eğitimi – Niteliği, Amaçları ve Yaratıcılık Üzerine Etkileri üzerinde durulmaktadır. Sonuç olarak Temel Sanat eğitimi dersinin, sanatın üst düzeydeki kuramsal sorunlarını içeren bir ders olmaktan çok, gözlem ve görsel düşünme eğitime ağırlık veren bir niteliğe sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

İşler ( 2001) Temel Sanat Eğitiminde bilgisayarın yeri ve işlevi başlıklı araştırmasında, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinden oluşan örneklem grubunun bilgisayar kullanılarak yaptıkları çalışmalarını incelemiştir. Buna göre, sanat çalışmasının görselleştirme yöntemi değişse de değişmeyen tek şeyin temel tasarım eleman ve prensiplerinin kullanılması olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu çalışmalarını bilgisayar ortamında kâğıt ve kalem kullanarak yapabildikleri çalışmalara göre daha hızlı çalıştıkları tespit edilmiştir.

Kalyoncu ( 2000) Temel Tasarımın modern sanat eğitiminde uygulanabilirlik düzeyi başlıklı araştırmasında, Resim-İş Eğitimi A.B.D’da sanat eğitimi ve öğrenimi gören öğrencilerin Temel Tasarım görsel algılama, görsel düşünme ve tasarlayabilme

gibi yeteneklerinin objeleri görsel yapılandırmalarının ayırt edilerek yeniden ifadelendirilmesi ve uygulanan Temel Tasarım dersinin modern sanat uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma tarama türünde hazırlanan bir araştırmadır. Araştırmada Temel Tasarım derslerindeki tasarım ilke ve öğelerin modern sanata geçişteki etkisi belirlenmektedir. Sanatsal ifadelendirmede alternatif çözümler üretebilecek formal, fonksiyonel, çağa uygun görsel anlatım dilini oluşturabilecek duyarlı kişiliklerin yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Kırıçoğlu (1995), Görsel Sanatlar Eğitiminde yetenek sınavı değerlendirmeleri ile ilgili araştırmasında, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Resim-İş bölümlerinde öğrenci alımlarında uygulanan sınav yöntemini değerlendirmek üzere hazırlanmış ve gelişigüzel seçilmiş altı adet desen ve kimlik bilgileri, mesleki deneyim ve değerlendirmede temel alınan nitelikleri soran 7 soruluk küçük bir anket formunu 86 adet öğretim elemanına uygulamıştır.

Araştırmada, sonuç olarak resimlerde aranan nesnel ve öznel kriterlerin – teknik beceri ve estetik anlatım, bu iki alanın bir çalışmada (desende) birlikte dikkate alınmadığı; bu nedenle puanlamalarda, bir desende 80 lere varan ayrılığın ortaya çıktığı bulgulanmıştır. Yetenek sınavında ölçülmesi gereken, bu iki bileşen yerine eğilim ve ağırlık teknik becerinin, yani nesnel yanın ( teknik becerinin ) ölçülmesi yönünde olduğu, desenlerde ustalığı ön planda tutanların oranı % 68.24; estetik ve anlatımı değerlendirmede yeğleyenlerin oranı % 31.76 olarak bulunmuştur.

Park ( 1998) mimari tasarım stüdyosunda bilgi iletişimi için bilgisayar destekli bir öğretim sisteminin geliştirilmesi başlıklı araştırmasında, mimarlık alanında tasarım eğitiminde bilgi iletişimi yoluyla tasarım stüdyosu için bilgisayar destekli bir öğretim (CAI) sistemi geliştirmeyi ve tasarım öğrencilerine tasarım projelerinde sistemin bütünleyici bir araç, bir dağıtım aracı ve bir öğretim aracı olarak yeteneğini sorduşturmayı amaçlamaktadır. Çalışmada veriler tasarım projesi öncesinde ve sonrasında yürütülen ankete verilen cevaplar ve gözlem yolu ile toplanmıştır. Öğrencilerin bireysel verileri ve grup verileri testlerden ve araştırmalardan toplanmış ve analizi edilmiştir.

Veri analizi sonuçlarına göre, CAI sistemi, tasarım stüdyosundaki tasarım bilgisinin edinimi için bütünleşik bir öğrenme aracı olarak performans sergilemiştir. Sonuçlar ayrıca, tasarım kavramlarının öğrenilmesinde, örneklerin kullanılmasının önemli bir rol oynadığını ve örnekler ile zengin etkileşimlerin yaratılması ve farklı düzeylerdeki kavram çalışması için doğru öğretim yöntemlerinin kullanılması ihtiyacı olduğunu göstermiştir.

Polat ( 2001) yapmış olduğu araştırmada, Resim öğretmenliği, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Meslek Eğitimi programlarında yer alan Temel Tasarım dersinde sanatın elemanları ve ilkelerinin kavram ve kurallarının bilgisayar destekli öğretimi için bir renk modülü tasarlamıştır. Modül ön hazırlık, tasarım ve uyarlama (programlama) aşamalarından geçmiştir. Modülde renk kavramı bölümler halinde ekranda görülebilmektedir.

Araştırmada sonuç olarak, Temel Tasarımın bilgisayar destekli öğretimi için tasarlanan bu renk modülü gibi tasarlanacak bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının, kullanım esnekliği kazanarak, maksimum etki sağlanabilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir. Günümüzde geliştirilen ve birçok eğitim ortamında kullanılabilen bilgisayar destekli ders modüllerinde ders konularının, ipuçlarının eklenebilmesinin, içerik sayfalarına link atılabilmesinin ve kolaylıkla modülün genişletilip; güncellenebilmesinin, internette yayınlanması halinde ise müze ve sanat galerisine de link atılmasının mümkün olduğu vurgulanmaktadır.

Russell ( 1981) yapmış olduğu devlet kolejleri ve üniversiteler için bir Temel Tasarım müfredatının gelişimi başlıklı doktora çalışmasında Johnson County Devlet Koleji ve Kansas Üniversitesi öğrencilerine Tasarım projesi uygulaması ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulamıştır. Deney ve kontrol gruplarının test performansları değerlendirilmiştir. Araştırmada çoğu yükseköğretim kurumunda Temel Tasarımın temel programın bir parçası olarak daha ileri çalışma için bir önkoşul olabileceği ve aynı kurumdaki eğitimcilerin fikirlerinin bir Temel Tasarım müfredatının neyi içermesi gerektiği konusunda çeşitlilik gösterebileceği belirtilmektedir. Temel Tasarım müfredatındaki bu tutarsızlık nedeni ile bazı öğrencilerin tasarım sürecinde diğer sanat derslerine yetersiz becerilerle devam

ettiklerinin giderek artan bir biçimde farkında olunmuştur. Bu yetersizlik sıklıkla araştırma ve kendi kendine yeni fikirler üretme ve bunları sanatın diğer alanlarına uygulamadaki yetersizlikle sonuçlanmaktadır.

Çalışmada anket sonuçları, üniversite ve devlet koleji sanat bölümlerinin, Temel Tasarımı ileri sanat çalışması için gerekli bir temel olarak gördüklerini göstermiştir. Anket yanıtlarına göre, en önemli içerik alanı, tasarım yapısınınıdır. Önem sırasına göre listelenen belirli maddeler; organizasyon ilkeleri, sanat unsurları ve unsur ve ilkelerin ilişkisidir. Tasarım süreci de önemli görülmüştür. Sorunun analizi, ön uygulamaların kullanımı, deneme süresi ve değerlendirme de son derece önemli bulunmuştur. Üniversitelerden daha çok devlet kolejlerinde Temel Tasarım alanındaki temel dersler için benimsenmiş bir müfredat rehberi olduğu; ancak, bunlardan hiçbirinin (ne üniversiteler ne de devlet kolejleri) çoğunluğu temsil etmediği ve hem devlet kolejlerinin hem de üniversitelerin Temel Tasarım için müfredatlarını eğitmenlerin kendilerine planlatmakta olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ön uygulamaların kullanımını bir öğretim yolu olarak yaşayan öğrencilerin ve bu öğretim yolunu yaşamamış öğrencilerin son test performansları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının son test performansları arasında anlamlı farkların olmaması, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile ölçüldüğü gibi, ön uygulamaların Temel Tasarımın öğretilmesinin bir yolu olarak kullanımının yaratıcılığı geliştirmeyeceğini göstermiştir.

Sönmez'in ( 1980) Temel Sanat Eğitiminde Yapısal Sistemler Doku-İçyapı başlıklı, sanat eğitimi verilen her düzeydeki okullardaki Temel Sanat Eğitimi konularına yönelik araştırmasında temel amaç; sanat eğitiminde objenin yapısını meydana getiren sistemlerin niteliklerini diğer tasarı öğeleriyle ilişkilerini ve uygulanım alanlarını ortaya koymak olarak verilmektedir.

Yapılan araştırmada sonuç olarak, Temel Sanat Eğitimi dersinin, doğa elemanlarını biçim, yön, doku, içyapı alanlarıyla tanıma, bunları çeşitli teknik, araç gereçle ifade etme olanaklarını araştırma ve bunun sonucu öğrenciye bireysel farklılıkları doğrultusunda deneyerek yaratma olanakları verdiği belirtilmektedir.

Oskay (1989) Doğadan kaynaklanan tasarımda denge başlıklı araştırmada, görsel denge çeşitleri, doğanın bir kesitinden, kabuklu deniz hayvanları, görsel olarak tasarımda dengeyi oluşturan faktörler ve denge çeşitleri bakımından incelemiştir. Ayrıca tarihin ve dünyanın değişik bölgelerinde doğadan esinlenerek yapılan bazı sanat eserleri incelenmektedir. Araştırma, tasarımda dengeyi oluşturan faktörlerin ; strüktür, form, doku, renk ilişkilerinin çok iyi tanınıp, fonksiyonelliği de göz ardı etmeden tasarımlara geçiş yapılabileceğini vurgulamaktadır.

Öztuna (1998) Türkiye’de Temel Tasarım eğitiminin analizi ve lise sonrası resim müfredatındaki değişiklikler için anlamlar başlıklı çalışmasında, Türk Temel Sanat Eğitimi’nin son durumu ve Türkiye’de üniversite düzeyinde ilk yıl sanat programının hedeflerini incelemiştir. Ayrıca, Türk sanat profesörlerinin hedeflerini ve beklentilerini ve bazı Amerikan Temel Tasarım eğitimi kavramlarının Türk sanat okullarındaki stüdyo temel derslerinin öğretilmesine uygulanabilirliğini incelemiştir. Çalışma, Batı’da ve Türkiye’de tasarım eğitiminin tarihi ile ilgili eğitim felsefesindeki değişikliklere ilişkin literatür incelemesini içermektedir. Araştırmada Türkiye’deki dört yıllık 24 fakültede ve beş üniversitede stüdyo çalışması ile sınırlandırılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak sekiz araştırma sorusu ile ilgili açık uçlu röportaj soruları kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, sanat okuluna kabul edilmek için öğrencilerin bir yeterlik sınavına girmeleri gerektiğini göstermiştir. Bulgular, Temel Sanat Eğitimi’nin kökeninin Almanya ve Chicago’daki pratik ve teorik Bauhaus kavramlarını yansıttığını ve Türkiye’deki eğitim ortamı nedeniyle Türk sanat okullarındaki ilk yıl müfredatının Amerika’daki sanat okullarındaki temel sistem fikirlerine uygun olduğunu göstermiştir. Asıl meselenin Amerikan sanat okullarındaki temel sistemin Türk eğitim sistemine nasıl uygulanabileceği olmuştur. Bulgular sistemin dört yıl zarfında uygulanmasının zorluğunu ve beşinci bir eğitim yılına olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır.

Tayhan ( 1994) resimde görsel anlatım unsurlarını incelediği araştırma kapsamında, Temel Tasarım dersi içeriğinde yer alan görsel anlatım unsurları; çizgi, renk, doku, form, valör ele almaktadır. Gözle görülen bu unsurların resimde gözle

görülme yen ilişkiler oluşturdıkları vurgulanmakta ve sanat tarihinden örneklerle konu incelenmektedir.

Toptaş ( 1996) grafik tasarımına altyapı oluşturmak üzere Temel Tasarım Eğitimi'ne bir yaklaşım tarzı başlıklı araştırmada, öğrencilerin görsel tasarım aşamalarında kullanabileceği bir düşünce yöntemi geliştirebilmesi için değiştirilip, geliştirilebilen yöntemler üzerinde durmaktadır. Grafik tasarımına altyapı oluşturacak Temel Tasarım Eğitimi'nde, grafik sanatlar alanında kullanılan biçimlendirme yöntemleri incelenmektedir. Araştırmada Temel Tasarım öge ve ilkelerinden sonra, Yeniden Biçimlendirme İlkeleri ile öğrencilere gerekli pratik deneyimin kazandırılabilmesi savunulmaktadır.

Ustaömeroğlu ( 1998) Mimari analiz için Temel Tasarım öge ve ilkelerinin kullanımı ile oluşturulan estetik ağırlıklı bir yöntem araştırması başlıklı araştırmasında, Temel Tasarım öge ve ilkelerini içeren iki boyutlu matrisi kapsayan analiz yöntemi geliştirilmiş ve geliştirilen bu yöntem yapılan plot çalışma ile test edilmiştir.

Çalışma sonucu elde edilen bulgular, yöntemin uygulanmasıyla herhangi bir çevrede yoğun olarak kullanılan biçim, ölçü-oran, ton vb. niteliklerin elde edilebileceği ve çevre içindeki yapılaşma bütününde uyum, zıtlık, egemenlik vb. organizasyon ilkelerinin hangisinin etkili olduğunun somut olarak saptanabileceğini göstermektedir.

Watson ( 1987) 2000 yılında tasarım eğitimi: tasarım eğitmenlerinin tanımlanmış bir Delphi uygulaması algıları başlıklı araştırmasında, bir Delphi uygulaması kullanarak, anket yapılan tasarım eğitmenlerinin algılarına göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 2000 yılında Temel Tasarımın nasıl öğretileceğini sorgulamaktadır. Araştırmada geleceğin tahmini konusunda Delphi sorgusu yöntemi seçilmiştir. Delphi paneli, Amerika'da tasarım alanında lisansüstü program sunan yetmiş okuldan seçilen yirmi sekiz tasarım eğitmeninden oluşmaktadır. Delphi sorgusunun ilk turunda panelistlerden Temel Tasarımın 2000 yılında nasıl öğretileceğini tahmin etmeleri istenmiştir.



Sonuç olarak, panelistlerin Temel Tasarıma kesin uygulanacağını tahmin ettikleri konular listelenmiştir. Bunlar: sorunu çözme sürecinin öğretilmesi, görsel düşünme ve yaratıcılık ve bilgisayar grafiğindeki bir ünite olarak belirlenmiştir. Araştırmada, yaratıcı sorun çözme sürecinin ve bilgisayar teknolojisinin etki ve kullanımının artması nedeni ile Temel Tasarım eğitmenlerinin, Temel Tasarım dersi hedeflerini ve etkinliklerini değerlendirme, gözden geçirme ihtiyacı duyabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Yerlikaya (2006) Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Tasarım dersinin yaratıcılığa katkıları başlıklı araştırmada Temel Tasarım dersinin resim ve grafik derslerine yaratıcılık açısından katkısı belirlenmektedir. Veriler hazırlık sınıfı ve 9. sınıf öğrencilerinin çalışmaları, gözlem, inceleme ve yaratıcılık değerlendirme kağıtları ile toplanmıştır.

Yılmaz ( 1993) sanatçı ve sanat eğitimcisi yetiştiren yükseköğretim kurumlarında grafik tasarımı eğitiminde uygulanan yöntemler başlıklı survey türündeki araştırmada, grafik tasarımı eğitiminde uygulanan yöntemler ve bu yöntemlerin seçimine etki eden faktörleri saptamıştır. Veriler öğretim elemanlarına uygulanan bir anketle toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının “yaparak ve yaşayarak öğretim yöntemi, demonstrasyon yöntemi ve bireysel çalışma yöntemini kullandıkları saptanmıştır. Uygulanan yöntemleri etkileyen faktörler işlenen konular (üniteler), araç-gereç, öğrenci sayısı, öğrenci yeteneği, sınıf atmosferi ve öğretmenin tavrı olarak belirlenmiştir.

Yurtiçinde ve Yurtdışında öğrenci tutum, algı ve beklentileri ile ilgili yapılan araştırmalar alfabetik sıra ile aşağıda sunulmuştur.

Aksel (1993) öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin kendileri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında, lise III.sınıf Fen ve Matemeatik bölümü öğrencileri ve branş öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yetenek, ilgi açısından kendilerini öğretmenlerin onları

algılayışından daha olumlu olarak algıladıkları görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımaları ve bu rolü benimseyebilmeleri için objektif değerlendirme ölçülerinin uygulama teknikleri ( test, envanter vb. ) formal eğitim süresince verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Aytürk ( 1999) lise düzeyinde yapmış olduğu araştırmasında bilgisayar destekli öğretimin, İngilizce derslerindeki öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemle oranla daha etkili olduğunu bulgulamıştır. Araştırmada, İngilizce derslerine yönelik tutumla akademik başarı arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır( Keskin, 2003).

Coşkun ( 2001) farklı sosyoekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin resim dersine yönelik tutumları ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği betimsel nitelikteki araştırmasında 16 Devlet lisesi 1. sınıf öğrencisine bir anket ve tutum ölçeği uygulamıştır. Öğrencilerin okul başarıları düzeyleri ile resim dersine karşı tutumları arasındaki bağlantı incelendiğinde “resim dersinde yaratılan özgür ortamların yaratıcılığı önemli biçimde etkilediği” görüşüne öğrenciler büyük oranda katılmışlardır. Ancak başarı durumu iyi ve pekiyi olan öğrencilerde bu katılım, başarı durumu orta olan öğrencilere oranla daha belirgin ve anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Erdinç ( 1995), İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı – Başarı İlişkisi başlıklı araştırmasında akademik özgeçmişlerini başarılı algılayan öğrencilerin başarısız algılayanlara göre daha yüksek benlik kavramına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Haykır ( 2003) Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenci sorunları, sorunların sanat eğitimine etkisi ve öğrencilerin beklentileri başlıklı araştırmasında, öğrencilere uyguladığı anket sonucunda, bu okullarda en çok donanım yetersizliği, yöntem sorunları ve yaratıcı faaliyetlerin sınırlı olduğunu saptamıştır. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre sorunlar, öğrencilerin motivasyonunu düşürerek başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu durumda

öğrencilerin beklentilerinin önem kazandığı, çünkü beklentilerine kavuşan öğrencilerin başarılı olma şanslarının da artacağı belirtilmektedir.

Hızal 'ın ( 1989) Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır.

House ve Prison ( 1998) 'un yapmış oldukları çalışmada üniversite düzeyinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarla öğrenci başarısı arasında anlamlı korelasyonlar saptanmıştır.

Kalkan 'ın ( 2004) eğitimde bilişsel yaklaşım ilkeleri ışığında olumlu tutum geliştirme konusunu irdelediği çalışmasında, üç bölümden oluşan bir anket 2002-2003 akademik yılı bitiminde, iki farklı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Gruplar arasında algılama farklılıkları olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Gruplardan biri geleneksel öğretmen merkezli, diğeri öğrenci merkezli eğitim ortamında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, belirli kavram ve durumlara ilişkin öğrencilerin algılama ve tutumlarını karşılaştırmak olup; karşılaştırma, öğrencilerin eğitim gördükleri ortamın öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli oluşuna dayandırılmaktadır.

Araştırmada, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli eğitim ortamındaki öğrencilerin güdüye konu kavramlara ilişkin farklı tutum sergiledikleri, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli eğitim ortamlarının öğrencilerde güdüye konu tutumların oluşmasında farklı düzeyde etki gösterdiği görülmüştür. Araştırmada, öğrenci –merkezli eğitim ortamlarının istendik tutum oluşturmada önemli katkılarda bulunabileceği sonucuna varılmıştır.

Koç (1981), lise öğrencilerinin akademik başarılarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen etkenleri sorgulamaktadır. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli etken, zihinsel yetenekler olarak bulgulanmaktadır.

Araştırmada, okula ve derslere yönelik tutumlar, beklentiler, yetersizlik duyguları, aile yaşantıları, motivasyon, benlik algısı ve uyum, cinsiyet ve kişilik

özellikleri gibi diğer etkenlerin de başarıyı etkilediği, fakat akademik başarı ile bu etkenler arasındaki korelasyonların, akademik başarı ile zihinsel yetenekler arasındaki korelasyonlardan daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Neşeli ( 2003) araştırmasında, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde resim alan dersi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının öğrenci başarısına etkisi başlıklı araştırmasında, AGSL resim bölümü 9, 10,11. sınıf öğrencilerine algılanan öğretmen tutumlarına yönelik anket uygulamıştır. Sonuç olarak öğrencisinin duygusal, fiziksel, sosyal ekonomik gereksinimlerini düşünen öğretmenlerin, öğrencisinin olumlu duygular içerisinde olmasını, çalışma heyecanını ve başarıma güdüsünü arttırdığını belli sınırlara rağmen yapabileceklerinin farkına varmasını sağladığı belirlenmiştir.

Öztürel ( 1987) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik yaptığı araştırmasında, derste bilgisayar destekli eğitimin geleneksel eğitime oranla akademik başarıyı daha çok arttırdığını saptamıştır.

Ryan ve Printrich ( 1997)'e göre, öğrenci öğretmen ve arkadaşlarından yardım alabileceğine inandığında, onlarla birlikte çalışırsa daha da başarılı olabilmektedir. Çünkü yardım almaya yönelik davranış tutumunun güdüsel faktörlerle ilgili olduğu görülmektedir. ( Yetim, 2000:167)

Serin ( 2001) araştırmasında, üniversite düzeyinde, Fen ve Bilgisayar derslerini kapsayan çalışmada derslere yönelik tutumlarla başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Ünaldı ( 2003) Gaziantep Üniversitesi öğretim elemanlarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında, üç bölümden oluşan bir anketi 145 kişilik bir örneklem grubuna uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda, Gaziantep Üniversitesi öğretim elemanlarının eğitimde bilgisayar kullanımına karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri ve bilgisayarlara karşı genel tutumları ile bilgisayarların eğitimde kullanımına karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır.

Yalçınalp ( 2001) Web tabanlı bir kimya dersinde ve açık uçlu bilgi araştırma iletişim ortamı olarak internette öğrencilerin bilişsel tarz, algı, tercih ve tutumlarını incelediği nicel durum çalışması olarak tasarlanan araştırmasında, örneklem metoduna göre seçilen on öğrenciden görüşme, gözlem ve döküman analizi yöntemleri ile verileri toplamıştır.

Araştırmada sonuç olarak öğrencilerin Web Tabanlı Öğretimi (WTÖ) ilginç buldukları, verilen içerikte derse karşı pozitif tutum sergiledikleri ve web tabanlı dersi çalışır ve de internette bilgi araştırırken kullandıkları çalışma yöntemlerinin alan bağımlı/bağımsız olmasına bağılı olarak değişiklik gösterdiği gözlenmiştir.

Yurtiçinde ve Yurtdışında öğrenci tercihleri ve sınıf içi etkileşim ile ilgili araştırmalar alfabetik sıra ile aşağıda sunulmuştur.

Ateş ( 2002) farklı liselerde öğrenim gören lise son sınıfı öğrencilerinin mesleki tercihlerinin ve ilgi alanlarının belirlenip karşılaştırıldığı araştırmasında, İzmir İl merkezinde farklı sosyo ekonomik düzeyde toplam 464 lise son sınıf öğrencisine ilgi ve yetenekleri değerlendirdiği “Kendini Değerlendirme Envanteri” ve mesleki tercihleri öğrenmek üzere “Kişisel Bilgi Formu” uygulamıştır.

Araştırmada özel lise öğrencileri ile devlet lisesi öğrencilerinin mesleki tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Öğrencilerin mesleki tercihlerinin yaş, cinsiyet, okul alanı, anne-babanın öğrenim durumu ve meslekleri, okul başarı durumu, kendilerinin yetenekli buldukları alanlar gibi değişkenlere göre değiştiği saptanmıştır.

Buyurgan ( 1996) Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri öğrencilerinin okul beklentileri ile yöneldikleri meslekler arasındaki ilişkiyi (resim bölümü son sınıf öğrencileri üzerine ) incelediği araştırmasında, öğrencilerin dört yıllık eğitim sürecinde verilen sanat eğitiminin seçenekleri meslek ile bağlantısı tespit edilmektedir. Sonuç olarak, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri öğrencilerinin aldıkları eğitim ile bağlantılı mesleklere yöneldikleri ve seçimlerinde okullarının etkili olduğu saptanmıştır.

Erözkan ( 2004) üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılıkları ile reddedilme duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi başlıklı araştırmasında kişilerarası duyarlılığa ilişkin onaylanma ihtiyacı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptamıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin daha üst sınıflara göre daha fazla onaylanma ihtiyacı duydukları bulgulanmıştır. Araştırmada yeni ortama adapte olma noktasında yakın ilişkiler geliştirebilme ve bunu sürdürme bağlamli- kabul görme ve onay alma ihtiyacının üst düzeyde gösterileceği belirtilmektedir.

Tasarım Eğitime Girişte tercih oluşturma üzerine bir analiz başlıklı araştırmada Koyuncugil ( 2001), Temel Tasarım dersini alan Bilkent Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölümü, temel tasarım öğrenci ve eğitimcilerinin tasarımın görsel yönüyle ilgili tercihlerini incelemektedir. Bu çalışmada esas olarak temel tasarım öğrencilerinin tasarım tercihlerinin oluşmasında temel tasarım stüdyosundaki sosyal etkileşimin olası etkileri araştırılmaktadır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin eğitimcilerle girdikleri sosyal etkileşim ve algılama eğilimlerinden dolayı benzer tercihler oluşturduklarını ve temel tasarım eğitiminin hedeflediği ile çelişkili bir durumun olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada Tatar (2003), öğrencilerin fakülte programlarını tercih etme sürecinde sergiledikleri davranışları ile onların halen öğrenim gördükleri alana yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı alanın farklı sınıf düzeyinden 200 öğrenciye anket formu uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre önemli bir kısmının olumsuz bir tercih süreci geçirdikleri ve tercih süreci davranışları ile alana ( kimya) yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Rogers ( 1996) çerçeveleme kavramı ve mimari tasarım stüdyosunda sınıfıçi eleştiri sırasında öğretmen- öğrenci müzakerelerindeki rolü başlıklı araştırmasında, mimari tasarım stüdyosundaki sınıfıçi eleştiri ortamlarındaki sözlü iletişimde tanıklık edilen çerçeve kategorilerinin teşhisi yoluyla müzakerenin soruşturmasını yapmıştır. Çalışmada, bildirilen çerçeveler ve de bunların mimari tasarım projesinin geliştirilmesi ile ilişkisi sorgulanmıştır. Araştırmada temel

varsayım, öğretmenin ve öğrencinin müracaat ettiği çerçeve türleri ( ya da yorumlayıcı planlar), bunların yorumlarının içeriği ve etkileşenlerin çerçeveleri yeniden tanımladığı ile ilgili bir anlayışın mimari tasarım stüdyosunda müzakere edilen düzenin anlaşılması için önemli olduğudur.

Uzer ( 1987) lise öğrencilerinin yükseköğretim programlarını tercihleri ile kendi yetenek, ilgi ve mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, Ankara'da altı lisede öğrenim gören öğrencilere Kuder İlgi Alanları Tercih Envanteri ile Mesleki Olgunluk Envanterinin Mesleki Tutum Ölçeği ve Kendini Tanıma Testi uygulamıştır. Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretim program tercihleri ile kendi yetenek alanları, yetenek düzeyleri ve ilgi alanları arasındaki uyumsuzluğun ortaya koyduğu mesleki rehberlik ihtiyacı ve mesleki tutum ve kendini tanıma ölçülerinde ortaya çıkan mesleki olgunluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla yetenek alanına daha uygun tercih yaptıkları; kız öğrencilerin ise yetenek düzeyine ve ilgi alanına erkeklere göre daha uygun tercihler yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin mesleki tutum ve kendini tanıma yönünden erkeklerden daha fazla mesleki olgunluğa eriştikleri ortaya çıkmıştır. Her iki cinste de tercihlerin yetenek alanına ve yetenek düzeyine uygunluğu arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

Vatansever'in ( 2002) farklı liselerde ( Özel ve Devlet Liseleri ) öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerilerini belirleyip, kıyasladığı araştırmasında, araştırma kapsamında 2000-2001 öğretim yılında, İzmir İl merkezindeki Özel liselere ve Devlet liselerine devam eden 1.ve 3. sınıf öğrencileri alınmıştır. Bulgulara göre gençlerin 3 yıl boyunca göstermiş oldukları davranışlar sonucu aldıkları tepkilere dayanarak atılganca davranmama yönündeki davranışları seçtikleri belirlenmiştir. Eğitim sisteminin gencin mücadeleci, girişimci, cesur yönünü teşvik etmediği tam tersine törpülediği düşünülmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin arkadaşlarıyla ve çevrelerindeki diğer insanlarla problem yaşadıklarında yardım aldıkları kişilere göre istatistiksel analizleri yapılmış ve öğrencilerin arkadaşlarıyla ve çevrelerindeki diğer insanlarla problem yaşadıklarında yardım aldıkları kişilerin öğrencilerin atılganlık, empatik beceri ve

çatışma eğilim düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Burada öğrencilerin bir sorun yaşadıklarında bunu öğretmenleriyle paylaşmamaları, öğretmenin öğrenciyle kurduğu iletişimin bir yansıması olarak düşünülmektedir. Öğrenci kendini öğretmenine yakın hissetmemesi nedeniyle sorunlarını öğretmenine anlatmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, “öğretmen”in seçilmemiş olması ve diğer değişkenlerle arasında fark olmaması, eğitim sistemi içinde çok önemli bir yere sahip olan öğretmenin, öğrencinin iletişim becerileri ( atılganlık, empatik beceri ve çatışma eğilimi) geliştirmesi ile ilgili olarak bir eksiklik olduğunu göstermektedir.

Ayrıca araştırmada öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirip geliştirmedeğinin ölçmeye çalışıldığı alt problemlerdeki istatistiksel analiz sonuçlarının anlamlı çıkmadığı görülmüştür. Devlet okullarındaki eğitim öğretimin daha çok öğretim ağırlıklı olduğu ve eğitim içine giren iletişim becerilerinin geliştirilmesinde bazı eksikliklerin olduğu belirtilmektedir. Devlet okullarının eğitim sisteminin ve bu sistem içinde önemli rol oynayan öğretmenlerin bu konuda daha fazla donanıma sahip olmaları gereği ortaya çıkmaktadır.

Özel ve devlet okullarındaki lise öğrencilerinin sahip oldukları iletişim becerilerinin karşılaştırılmasının ve aralarındaki anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırıldığı çalışmada, devlet okullarındaki lise 1. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri, özel okullardaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Devlet okullarında öğrenciler başarılı olmak ve yükselmek için özel okuldaki öğrencilere oranla daha fazla gayret göstermektedirler. Özel okullardaki öğrenciler devlet okullarındaki öğrencilere göre daha az problemle uğraşmak durumundayken ve ihtiyaçlarının aile ve okul tarafından daha çok karşılanması sonucu mücadelecilik azalmaktadır. Öğrenciler daha pasif ve çekingen olmaya itilmektedirler.

Wendler ( 1991) stüdyo pedagojisi: ikili söylem analizi yoluyla tasarım yaşam alanının sosyal kurgulaması başlıklı araştırmasında ortak bir mimari tasarım stüdyosunda tasarımı öğretme ve öğrenme sürecini incelemiştir. Araştırmacı bunun için tasarım öğrencileri ve tasarım dersi öğretim elemanı arasındaki konuşmaların içeriğinin yorumlayıcı ve kalitatif bir analizini kullanmıştır. Tasarım stüdyosunun fikri yaşamı, tasarım yaşam alanı olarak adlandırılan bir kurgunun geliştirilmesi



yoluyla ayrıntılandırılmaktadır. Yüz kırk saatlik stüdyo tartışmasının bir transkripsiyonu veri tabanı olarak kullanılmış ve veriler mikro kaset kayıt cihazına toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre tasarım yaşam alanının, tasarımın öğretimi sürecinde tasarım sorunlarının açıkça ifade edildiği ve bildirildiği faal bir ortam olarak gösterildiği belirlenmiştir. Tasarım yaşam alanı kurgulamakta kullanılan beş belirli eylem: belirleme, tanıklık etme, yapılandırma, gözle görülür hale getirme ve paylaşma, tasarım yaşam alanının boyutlarının tarif edilmesi ve işleyen bir tanım üretilmesi için kullanılmaktadır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, faktör analizi, ölçeklerin uygulanması ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Anasanat Atölye Seçimleri yapılan, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları'nda, 1. sınıf öğrencilerinin temel tasarım dersine yönelik tutumları, bu derse yönelik algı ve beklentileri ile Anasanat Atölye tercihleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırmanın modeli "betimsel tarama" türündedir.

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelinde, araştırmanın konusu olan, halen varolan bir olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmada, evren olarak; Türkiye'deki 24 üniversitenin Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'ndan sadece Anasanat Atölye seçimleri yapılmakta olan toplam 13 üniversitenin (Dokuz Eylül Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İnönü Üniversitesi) Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 935 adet 1.sınıf öğrencisi alınmıştır.

Evrenin temsili kümesi olan örnekleme belirlemek üzere ölçeklerin uygulanmasında en uygun sayıya ulaşmak için Anasanat Atölye Seçimi yapılan toplam 13 Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları kendi aralarında buldukları bölgelere göre gruplara ayrılmış ve her bölgeden 1 adet Resim-İş Eğitimi A.B.D random yöntemi ile

belirlenmiştir. Buna göre örneklem, belirlenen 6 üniversitede ( Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi) öğrenim gören toplam 475 adet temel tasarım dersi 1. sınıf öğrencisinden alınan örneklemden oluşmaktadır. Tutum ölçeğinde ulaşılabilen ve değerlendirme için geçerli yanıtlar veren öğrenci sayısı  $n=307$  ' dir.

Araştırmada algı ve beklenti ölçeği, Anasanat Atölye Seçimi yapılan üniversitelerin Resim-İş Eğitimi A.B.D 'daki 1.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Temel tasarım dersini alan öğrencilerin bu derse ilişkin algı ve beklenti düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçek, random yöntemi ile seçilen üniversitelerdeki toplam 475 1. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Algı ve beklenti düzeyi ölçeğinde ulaşılabilen ve değerlendirme için geçerli yanıtlar veren öğrenci sayısı  $n=307$  ' dir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, genel olarak insan davranışlarını konu edinen eğitim alanında kullanılmak üzere standart koşullarda yapılan, psikolojik test - tutum ölçeği ve algı ve beklenti düzeyi ölçeği ile veriler toplanmıştır. Kullanılan Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, öğrenci tutumları hakkında bilgi verecek maddelerden oluşmaktadır. Temel Tasarım Dersine İlişkin Algı ve Beklenti Düzeyi Ölçeği de öğrencilere yönelik olmak üzere hazırlanmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerle ilgili bilgiler Öğrenci Kişisel Bilgi Formu adıyla geliştirilen bir anket ile elde edilmiştir.

### **Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği**

Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından Eğitim Fakülteleri, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Araştırmada öncelikle psikolojik testin hazırlanması konusunda genel bilgiler edinilmiştir. Tutum ölçeği hazırlanmadan önce bu test “neyi ölçüyor?” ve “ neden geliştiriliyor?” türünden sorular sorularak, belirli tutumları ölçecek test maddelerinin

geliştirilmesine yardımcı olacak bir plan geliştirilmiştir. Öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi Resim-İş Eğitimi A.B.D da temel tasarım dersini almış 2. sınıf ta öğrenim gören 60 öğrenciye “Temel tasarım dersi hakkındaki düşünceleriniz nedir?” şeklinde bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Alınan görüşler ve alan yazın taraması yardımı ile temel tasarım dersine yönelik tutum ölçeği için testin ölçmeyi amaçladığı boyuta uygun olmak koşulu ile testin son hali için yeterli sayıda geçerli 117 adet madde hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri ile ilgili olarak bu dersi yürüten öğretim elemanları ve Dokuz Eylül Üniversitesi’nde görev yapan birkaç öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmış, gerekli elemeler yapıldıktan sonra ölçek 59 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. 59 maddelik ölçek, 120 öğrenciye uygulanmış ve SPSS programında ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçekten bazı maddeler çıkarılmış ve ölçek son haline getirilmiştir.

Oluşturulan 32 maddeye verilen cevaplar “ Tamamen Katılıyorum”, “ Katılıyorum”, “ Kararsızım”, “ Katılmıyorum”, “ Tamamen Katılmıyorum” şeklinde 5 ‘li bir ölçekle derecelendirilmiştir. Ayrıca cevaplar olumlu cümlelerde Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Tamamen Katılmıyorum 1 puan ile hesaplanmıştır.

Tutum ölçeklerinin bilimselliği, sistemli bir yaklaşım olmasından kaynaklanmaktadır.

Test maddesi olarak isimlendirilen test sorularının içeriği, şekli, dizilişi ve sunuluşu standart hale getirilmiş olduğundan, uygulama koşulları bireyden bireye ve / ya da kısa zaman aralıkları içinde değişmez. Böylelikle yanıt farklarının ( puanların), ölçme koşullarından değil, ölçülen davranıştaki/nitelikteki bireysel farklılıklardan geldiğini söyleme olanağı elde edilebilir. ( Öner, 1997:10)

Psikolojik testler pek çok alanda kullanılan ve insan davranışlarını, tutumlarını, yeteneklerini ve becerilerini, vb. ölçme ve değerlendirmeye dayalı testlerdir. Bu testlerle davranışları nesnel, güvenilir bir biçimde betimlemek, anlamak ve bunun sonucunda daha iyi yönlendirebilmek amaçlanmaktadır. Necla Öner’e göre :

Doğa bilimlerinde kullanılan laboratuvar metodundan esinlenerek geliştirilen psikolojik ölçme teknikleri, psikolojinin bilimselliğine katkıda bulunmuş olan önemli bir gelişmedir.

Davranışların ölçme yoluyla sayısal değerlere dönüştürülmesi, bu sayıların matematiksel işlemlerle ( istatistikle) çözümlenmesi, verilerin nesnellik ve güvenilirliğini yükseltir. Bu yaklaşım, psikolojideki deneysel – laboratuvar tekniği gibi, davranışların değerlendirilmesinde önemli bir bilimselleşme aşamasını belirler. Bilimdeki nesnellik, dakiklik, doğruluk ve yinelenebilirlik ilkelerine uymada psikolojik ölçme ( psikometri etkinlikleri ) azımsanamayacak düzeyde bir katkıdır ( 1997:10) .

Uygulanan psikolojik testte ölçülen davranışın niteliği, tipik davranış testi kapsamına girmektedir. Tipik davranış testleri kişilik, ilgi, tutum, vb. envanterlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin çeşitli koşullarda doğal olan davranışlarını belirlemeye yöneliktir.

Testin yanıt türü, sözeldir. Testin veri toplama tekniği, grup uygulamasıdır. Testte soru ve cevap, kağıt-kalem testi kullanılmıştır.

### **Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Algı ve Beklenti Düzeyi Ölçeği**

Temel Tasarım Dersine İlişkin Algı ve Beklenti Ölçeği araştırmacı tarafından Eğitim Fakülteleri, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları en son Temel Tasarım dersindeki uygulamalarda belirlenen özelliklerin hangi sıklıkla gerçekleştiğine A ( Algı), hangi sıklıkla gerçekleşmesi gerektiğine B ( Beklenti ) ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçeği hazırlarken aşağıdaki aşamalardan geçilmiştir. Birinci aşamada; temel tasarım dersine ilişkin açık-uçlu 4 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Ankette algı ve beklenti ile ilgili açıklayıcı tanımlar verilmiştir. Anket soruları Dokuz Eylül Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi A.B.D 1. sınıflarından oluşan 60 öğrenciye sorulmuştur. Alınan veriler doğrultusunda 20 kişilik bir öğrenci grubu belirlenmiş ve açık uçlu 22 sorudan oluşan önanket bu gruba uygulanmıştır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden sonra verilen cevaplardan da yararlanılarak Temel Tasarım dersine ilişkin öğrenci algı ve beklenti düzeyi ölçekleri soruları belirlenmiştir.

Toplam 102 maddeden oluşan ölçeğin ilk hali 113 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS programında yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi yapılarak, bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek tekrar düzenlenmiş ve 8 Alt

Boyuttan (Özellik) oluşan toplam 55 maddeli Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Algı ve Beklenti Ölçeği son haline getirilmiştir.

Oluşturulan 55 maddeye verilen cevaplar “Hiçbir Zaman”, “Çok Seyrek”, “Ara Sıra”, “Çoğu Zaman”, “Hemen Her Zaman” şeklinde 5 ‘li bir ölçekle derecelendirilmiştir.

Testin yanıt türü, sözeldir. Testin veri toplama tekniği, grup uygulamasıdır. Testte soru ve cevap, kağıt-kalem testi kullanılmıştır.

### **Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin tanımlayıcı verileri elde etmek ve bu verileri araştırmada kullanmak amacıyla araştırmacı tarafından “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir.

Kişisel bilgi formu, 9 ayrı maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak işlev görmektedirler. Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Lise, Ailenin Ekonomik Durumu, Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim/sanat Dalı, Temel Tasarım Dersi Başarı Derecesi, Anasanat Atölye dersi tercih sırası, Anasanat Atölye dersi tercih sıralamasında belirleyici faktörler ile ilgili veriler elde edilmiştir.

### **Faktör Analizi**

Hazırlanan temel tasarım dersine yönelik tutum ölçeği, madde analizi için Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi A.B.D ve Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi A.B.D, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi A.B.D , Temel Tasarım dersi almış, 2. sınıftan 120 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek ve ölçeğin alt faktörlerini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Uygulamadan alınan veriler SPSS ( Statistical Package For Social Sciences) istatistik programına girilmiştir. Madde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda belirlenen ve ölçeği oluşturan maddeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği'nin iç güvenilirlik katsayısı- Cronbach Alfa değeri= .9004 olarak bulunmuştur.

**Tablo 1**  
**Tutum Ölçeği- Ölçme Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı**

<b>Madde No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
1	Temel Tasarım dersi keyifli bir derstir.	0,690
2	Temel Tasarım dersinde bulunmaktan hoşlanırım.	0,316
4	Temel Tasarım dersi sıkıcıdır.	0,651
6	Temel Tasarım dersi ödevleri sıkıcıdır.	0,436
9	Temel Tasarım dersinde saatler geçmek bilmiyor.	0,562
31	Temel Tasarım dersine gireceğim saati dört gözle beklerim.	0,838
11	Temel Tasarım dersini ilginç bulmuyorum.	0,654
12	Temel Tasarım dersini kaçırmayı hiç istemem.	0,546
13	Temel Tasarım dersi sevdiğim dersler arasındadır.	0,372
15	Temel Tasarım dersine zorunlu olduğu için girerim.	0,536
23	Temel Tasarım dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.	0,542
27	Temel Tasarım dersine isteyerek çalışırım.	0,445
30	Plastik sanatlardaki tasarım elemanları ve ilkeleri ile doğa arasında ilişki kurmak beni mutlu ediyor.	0,740
8	Temel Tasarım dersi çalışmalarını evde de sürdürürüm.	0,658
14	Eğitim kurumu ( okul) dışında temel tasarım dersi ilgimi çekmez.	0,603

16	Temel Tasarım dersine çalışmak beni dinlendirir.	0, 683
19	Boş zamanlarımda temel tasarımla ilgilenmek isterim.	0, 487
20	Temel Tasarım dersine hazırlanmaktan hoşlanmam.	0, 400
29	Temel tasarım dersinde desen çalışmalarından zevk alırım.	0, 672
32	Temel tasarım konuları için müzelere gitmekten hoşlanmam.	0, 378
3	Temel tasarım önemli derslerden biridir.	0, 607
5	Temel tasarım dersini ilgi ile takip ederim.	0, 543
7	Temel tasarım dersinde sanatın temel kavramları kazanılır.	0, 634
17	Temel tasarım dersindeki çalışmaların sergilenmesini isterim.	0, 333
18	Temel tasarım dersi çalışmalarının eleştirilmesini önemserim.	0, 462
21	Temel tasarım dersinde üç boyutlu çalışmaları önemserim.	0, 567
22	Temel tasarım dersine yönelik çalışma dosyası hazırlanması önemlidir.	0, 683
24	Temel tasarım dersi görsel algılama becerisini geliştirir.	0, 521
25	Temel tasarım dersinde kompozisyonla ilgili verilen bilgiler faydalıdır.	0, 533
26	Temel tasarım dersinde uzun süreli etütler faydalıdır.	0, 512
28	Temel tasarım dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez.	0, 621



Hazırlanan temel tasarım dersine ilişkin öğrenci algı ve beklenti ölçeği, madde analizi için Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi A.B.D Temel Tasarım dersi almış, 2. sınıftan 113 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek ve ölçeğin alt faktörlerini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Uygulamadan alınan veriler SPSS ( Statistical Package For Social Sciences) istatistik programına girilmiştir. Faktör analizi sonucunda Algı ve Beklenti ölçeklerinde belirlenen ve ölçeği oluşturan 8 Özellik ve 55 madde Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Algı Düzeyi Ölçeği’nin iç güvenirlik katsayısı- Cronbach Alfa değeri= .9690 olarak bulunmuştur.

Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Beklenti Düzeyi Ölçeği’nin iç güvenirlik katsayısı- Cronbach Alfa değeri= .9800 olarak bulunmuştur.

**Tablo 2**  
**Algı Ölçeği - Ölçme Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı**

<b>Alt Boyutlar (Özellikler)</b>	<b>Madde No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yükü</b>
<b>Sosyal Etkileşim- iletişime İlişkin Özellik</b>	1	Temel Tasarım dersinde doğru bir iletişimle, derste yapılanların bir açıdan kendi geleceğini üretme olduğu bilincinin oluşturulması.	0,426
<b>Amaçlara ve Davranışlara İlişkin Özellikler</b>	2	Temel Tasarım dersi yolu ile sanat eserlerindeki anlamın görüntüsünü çözümleme.	0,381

	3	Temel Tasarım dersinde hayal gücünü-imgelem harekete geçirme.	0,667
	4	Sanatın dilini oluşturan temel öğelerin ve ilkelerin öğretimi	0,409
	5	Temel Tasarım dersinde farklı sanatsal teknikleri uygulama.	0,429
	6	Temel Tasarım dersinde gözlemler yolu ile doğadaki zıtlıkların dengesini kavrama.	0,557
	7	Görüntü belleğini bilinçli kullanabilme.	0,523
	8	Derste biçim- mekan ilişkilerini kavrama.	0,642
	9	Biçim algılama yöntemlerini tanıma ve uygulama ile görsel algılamanın gelişimi.	0,517
	10	Derste grup yaratıcılık tekniklerinin uygulanması ile yaratıcı düşüncenin gelişimi.	0,621
	11	Temel Tasarım dersinde yeni biçim üretme tekniklerini kullanabilme.	0,470

	12	Temel Tasarım dersinde “kurgulayıcı” çalışmalar ile felsefe ve dünya görüşü kazanma.	0,622
	13	Temel Tasarım dersinde yoğun sorun çözme uygulamaları ile tasarım dilini kullanabilmede aktifleşme.	0,498
	14	Temel Tasarım dersindeki yönlendirici çalışmalar ile bireyde geçmişi aşma gücünü geliştirme.	0,462
	15	Temel Tasarım dersinde sezgiyi güce dönüştürerek yararlanma.	0,709
	16	Temel Tasarım dersinde soyutu somutlama ya da somutu soyutlama becerilerinin kazanılması.	0,588
<b>Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Özellikler</b>	17	Temel Tasarım dersinde kişisel ilgi alanlarını ortaya çıkarmaya yönelik rehberlik hizmetleri. (ilgi envanteri, estetik kişilik testleri vb. )	0,605
	18	Derste anadal atölye seçimine yönelik bire bir danışmanlık ve estetik güdüleyicilik.	0,664
	19	Zihin kalıplarını, kişisel sıradanlıkları aşarak, estetik, yaratıcı biri olmada rehberlik etme.	0,582
<b>Sosyal ve Kültürel Etkinliklere İlişkin Özellikler</b>	20	Temel Tasarım dersinde anadal atölye derslerinin içeriklerine yönelik bilgilendirme seminerleri.	0,608
	21	Temel Tasarım dersinde farklı sanat dallarına ilişkin sergi, panel, seminer, vb. etkinliklere grup	0,580

		olarak katılım.	
	22	Temel Tasarım dersinde plastik sanatlar arşivi ve kütüphane incelemeleri.	0,513
	23	Temel Tasarım atölyesi dışındaki farklı anasanat atölyelerindeki uygulamaları izleme ve bizzat uygulamalara katılma.	0,565
<b>Sınıf Ortamına İlişkin Özellikler</b>	24	Temel Tasarım dersinde yaratıcılık ve görsel algılama açısından yeterli motivasyonu sağlayıcı bir atölye ortamı.	0,468
	25	Güvenli, yaratıcı çabaların takdir edildiği bir atölye ortamı.	0,549
<b>İşleniş- Öğretim Yöntemlerine İlişkin Özellikler</b>	26	Temel Tasarım dersinde tasarım elemanlarını doğadaki benzeş biçimlerle tanımlama.	0,409
	27	Temel Tasarım dersi sürecinde uygulama- kuramsal ders bütünlüğü.	0,412
	28	Temel Tasarım dersinde kalıpsal örnek çalışmalara ek olarak farklı ve çağdaş örnekleri de sunma.	0,400
	29	Tasarımları önce kağıt üzerinde daha sonra da bilgisayar ortamında oluşturma.	0,439
	30	Derste uyarılmışlık ve uyanıklık tutumunu geliştirici çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma.	0,519

	31	Deneysel esaslı, oyuna dayalı Temel Tasarım eğitimi yöntemleri.	0,602
	32	Derste çoklu zeka kuramı alanlarına yönelik öğretim yöntemlerini kullanma.	0,648
<b>Ders İçeriğine ve Uygulamalara İlişkin Özellikler</b>	33	Temel Tasarım ders içeriğinin dört disiplini ( sanat tarihi, estetik, uygulama, eleştiri) kapsamı.	0,372
	34	Hızlı çizim ( skeç ) çalışmaları.	0,644
	35	Birim biçimlerle yüzeyde diagonal ( çapraz) hareket düzenlemeleri.	0,680
	36	Geleneksel düşlemlerden, mitsel düşlemlere ( mitoloji) farklı bilgi kullanma teknikleri.	0,581
	37	Görsel algı yasalarını özümsetecek motor bilgiye ( refleks davranışa) dönüştürecek çalışmalar.	0,625
	38	Renk teorilerinin tanımı ve renk uygulamaları. (renk skalası, kontrastlar, karışımlar, yan yana getirme, renk üretme vb. )	0,459
	39	Tasarımın yapay ve doğal öğelerinin ( nokta, çizgi, leke, ton değerleri, doku, renk, biçim, aralık, yön, ölçü) birbirleri ile ilişkili kullanıldığı düzenlemeler.	0,472
	40	Değişik dönem sanat eserlerinden kopyalar ( reproduksiyon)	0,504
	41	Teknik ve artistik perspektif çizim uygulamaları.	0,625

	42	Malzeme yapı ilişkisi ( mobil, asılabilen – kendini taşıyan form) uygulaması.	0,495
	43	Görsel ve gerçek doku örneklerinin kompozisyonu (ahşap, cam, metal vb. )	0, 556
	44	Kolaj, Dekolaj (yırtma) ve assamlaj çalışmaları.	0,686
	45	Modelden ve ölü doğadan yapılan siyah-beyaz kompozisyonu renk armonilerine göre aynı değerler kullanılarak renklendirme.	0,558
	46	Temel Tasarım dersinde tangram kareleri uygulamaları.	0,701
	47	Temel Tasarım dersinde kavram çağrıştırma teknikleri.	0, 685
	48	Temel Tasarım dersinde geometrik biçimleri ( kare, üçgen vb. ) nesne ve varlıklara benzetme çalışmaları.	0,606
	49	Temel Tasarım dersinde doğal ve yapay objelerden yapılan bir üç boyutlu düzenlemenin iki boyutta yeniden realize edilmesi.	0,541
	50	Temel Tasarım dersinde iki boyutlu çizimin doğal ve yapay objelerle yeniden üç boyutlu realize edilmesi.	0,531

	51	Temel Tasarım dersinde izoipslerle ( yükselti eğrileri ) iki boyutta üç boyut yanılısaması yaratan çalışmalar.	0,690
	52	Metal strüktür ( yapı ) ve ahşap yontma teknikleri.	0,723
Tasarım Atölyesi ve Öğretim Materyallerine İlişkin Özellikler	53	Temel Tasarım dersinde görsel yansıtıcıları ( barkovizyon, projeksiyon, epidiaskop, tepegöz vb. ) kullanma.	0,729
	54	Pantone katalogu ( renk katalogu ) nu kullanma.	0,631
	55	Temel Tasarım dersinde internet bağlantısı ve bilgisayar destekli eğitim modülü kullanma.	0,681

Tablo 3

## Beklenti Ölçeği - Ölçme Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı

Alt Boyutlar (Özellikler)	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
Sosyal Etkileşim-iletişime İlişkin Özellik	1	Temel Tasarım dersinde doğru bir iletişimle, derste yapılanların bir açıdan kendi geleceğini üretme olduğu bilincinin oluşturulması.	0,624

<b>Amaçlara ve Davranışlara İlişkin Özellikler</b>	2	Temel Tasarım dersi yolu ile sanat eserlerindeki anlamın görüntüsünü çözümleme.	0,515
	3	Temel Tasarım dersinde hayal gücünü- imgelem harekete geçirme.	0,521
	4	Sanatın dilini oluşturan temel öğelerin ve ilkelerin öğretimi	0, 524
	5	Temel Tasarım dersinde farklı sanatsal teknikleri uygulama.	0,552
	6	Temel Tasarım dersinde gözlemler yolu ile doğadaki zıtlıkların dengesini kavrama.	0,580
	7	Görüntü belleğini bilinçli kullanabilme.	0,570
	8	Derste biçim- mekan ilişkilerini kavrama.	0,532
	9	Biçim algılama yöntemlerini tanıma ve uygulama ile görsel algılamanın gelişimi.	0,647
	10	Derste grup yaratıcılık tekniklerinin uygulanması ile yaratıcı düşüncenin gelişimi.	0,679



	11	Temel Tasarım dersinde yeni biçim üretme tekniklerini kullanabilme.	0, 524
	12	Temel Tasarım dersinde “kurgulayıcı” çalışmalar ile felsefe ve dünya görüşü kazanma.	0, 710
	13	Temel Tasarım dersinde yoğun sorun çözme uygulamaları ile tasarım dilini kullanabilmede aktifleşme.	0,492
	14	Temel Tasarım dersindeki yönlendirici çalışmalar ile bireyde geçmişi aşma gücünü geliştirme.	0, 501
	15	Temel Tasarım dersinde sezgiyi güce dönüştürerek yararlanma.	0, 495
	16	Temel Tasarım dersinde soyutu somutlama ya da somutu soyutlama becerilerinin kazanılması.	0, 521
<b>Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Özellikler</b>	17	Temel Tasarım dersinde kişisel ilgi alanlarını ortaya çıkarmaya yönelik rehberlik hizmetleri. (ilgi envanteri, estetik kişilik testleri vb. )	0, 738
	18	Derste anadal atölye seçimine yönelik bire bir danışmanlık ve estetik güdüleyicilik.	0, 634
	19	Zihin kalıplarını, kişisel sıradanlıkları aşarak, estetik, yaratıcı biri olmada rehberlik etme.	0, 612
<b>Sosyal ve Kültürel Etkinliklere İlişkin</b>	20	Temel Tasarım dersinde anadal atölye derslerinin içeriklerine yönelik bilgilendirme seminerleri.	0, 694

	21	Temel Tasarım dersinde farklı sanat dallarına ilişkin sergi, panel, seminer, vb. etkinliklere grup olarak katılım.	0, 725
	22	Temel Tasarım dersinde plastik sanatlar arşivi ve kütüphane incelemeleri.	0, 399
	23	Temel Tasarım atölyesi dışındaki farklı anasanat atölyelerindeki uygulamaları izleme ve bizzat uygulamalara katılma.	0, 537
<b>Sınıf Ortamına İlişkin Özellikler</b>	24	Temel Tasarım dersinde yaratıcılık ve görsel algılama açısından yeterli motivasyonu sağlayıcı bir atölye ortamı.	0, 725
	25	Güvenli, yaratıcı çabaların takdir edildiği bir atölye ortamı.	0, 671
<b>İşleniş- Öğretim Yöntemlerine İlişkin Özellikler</b>	26	Temel Tasarım dersinde tasarım elemanlarını doğadaki benzeş biçimlerle tanımlama.	0, 436
	27	Temel Tasarım dersi sürecinde uygulama- kuramsal ders bütünlüğü.	0, 406
	28	Temel Tasarım dersinde kalıpsal örnek çalışmalara ek olarak farklı ve çağdaş örnekleri de sunma.	0, 627
	29	Tasarımları önce kağıt üzerinde daha sonra da bilgisayar ortamında oluşturma.	0, 553

	30	Derste uyarılmışlık ve uyanıklık tutumunu geliştirici çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma.	0, 396
	31	Deneysel esaslı, oyuna dayalı Temel Tasarım eğitimi yöntemleri.	0, 426
	32	Derste çoklu zeka kuramı alanlarına yönelik öğretim yöntemlerini kullanma.	0, 496
<b>Ders İçeriğine ve Uygulamalara İlişkin Özellikler</b>	33	Temel Tasarım ders içeriğinin dört disiplini ( sanat tarihi, estetik, uygulama, eleştiri) kapsamı.	0, 413
	34	Hızlı çizim ( skeç ) çalışmaları.	0, 462
	35	Birim biçimlerle yüzeyde diagonal ( çapraz) hareket düzenlemeleri.	0, 554
	36	Geleneksel düşlemlerden, mitsel düşlemlere ( mitoloji) farklı bilgi kullanma teknikleri.	0, 400
	37	Görsel algı yasalarını özümsetecek motor bilgiye ( refleks davranışa) dönüştürecek çalışmalar.	0, 400
	38	Renk teorilerinin tanımı ve renk uygulamaları. (renk skalası, kontrastlar, karışımlar, yan yana getirme, renk üretme vb. )	0,621
	39	Tasarımın yapay ve doğal öğelerinin ( nokta, çizgi, leke, ton değerleri, doku, renk, biçim, aralık, yön, ölçü) birbirleri ile ilişkili kullanıldığı düzenlemeler.	0, 686
	40	Değişik dönem sanat eserlerinden kopyalar ( reproduksiyon)	0, 442

41	Teknik ve artistik perspektif çizim uygulamaları.	0, 455
42	Malzeme yapı ilişkisi ( mobil, asılabilen – kendini taşıyan form) uygulaması.	0, 566
43	Görsel ve gerçek doku örneklerinin kompozisyonu (ahşap, cam, metal vb. )	0, 651
44	Kolaj, Dekolaj (yırtma) ve assamlaj çalışmaları.	0, 738
45	Modelden ve ölü doğadan yapılan siyah-beyaz kompozisyonu renk armonilerine göre aynı değerler kullanılarak renklendirme.	0, 631
46	Temel Tasarım dersinde tangram kareleri uygulamaları.	0, 713
47	Temel Tasarım dersinde kavram çağrıştırma teknikleri.	0, 579
48	Temel Tasarım dersinde geometrik biçimleri ( kare, üçgen vb. ) nesne ve varlıklara benzetme çalışmaları.	0, 652
49	Temel Tasarım dersinde doğal ve yapay objelerden yapılan bir üç boyutlu düzenlemenin iki boyutta yeniden realize edilmesi.	0, 697
50	Temel Tasarım dersinde iki boyutlu çizimin doğal ve yapay objelerle yeniden üç boyutlu realize	0, 752

		edilmesi.	
	51	Temel Tasarım dersinde izoipslerle ( yükselti eğrileri ) iki boyutta üç boyut yanılısaması yaratan çalışmalar.	0, 484
	52	Metal strüktür ( yapı ) ve ahşap yontma teknikleri.	0, 606
<b>Tasarım Atölyesi ve Öğretim Materyallerine İlişkin Özellikler</b>	53	Temel Tasarım dersinde görsel yansıtıcıları ( barkovizyon, projeksiyon, epidiaskop, tepegöz vb. ) kullanma.	0, 451
	54	Pantone katalogu ( renk katalogu) nu kullanma.	0, 461
	55	Temel Tasarım dersinde internet bağlantısı ve bilgisayar destekli eğitim modülü kullanma.	0, 457

### **Ölçeklerin Uygulanması**

Tüm ölçekler her altı üniversitede, 1. sınıf öğrencilerine 2005-2006 öğretim yılı sonunda uygulanmıştır. Ölçekler Dokuz Eylül Üniversitesi ve Marmara Üniversitesine bizzat uygulanmış; öğrencilere tek tek dağıtılmış ve toplanmıştır. Çukurova Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve 19 Mayıs Üniversitesi'ne ölçekler posta yolu ile gönderilmiştir. Uygulama için gerekli izinler önceden alınmıştır.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

Ölçekler uygulandıktan sonra, bilgi formundaki verilerle birlikte elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 11.00 istatistik programına işlenerek; dosyalanmıştır.

Karşılaştırmalarda anlamlılık 0.05 düzeyinde test edilmiştir. Verilerin çözüm sonuçları tablolar halinde verilmiştir. Kullanılan istatistiksel teknikler aşağıda verilmektedir.

Aritmetik ortalama

Standart sapma

Varyans analizi

t testi

Frekans, yüzde hesaplamaları

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, daha önce açıklanan yöntem ve teknikler kullanılarak toplanan verilerin, istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeleri tablolar halinde verilmiştir. Çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır.

#### Tanımlayıcı Bulgular

Bu bölümde örneklem grubuna ilişkin verilere yer verilmiştir.

#### Sosyo-demografik özellikler

Sosyo-demografik özellikler kapsamında araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bulgular Tablo 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 'da yer almaktadır.

**Tablo 4**  
**Sosyo- demografik özellik-kurum**

Sosyo-demografik Özellikler		N	%
Kurum ( Üniversite)	Marmara	79	25.7
	Çukurova	62	20.2
	Atatürk	51	16.6
	Dokuz Eylül	50	16.3
	Gazi	33	10.7
	Ondokuz Mayıs	32	10.4

Tablo 4'de görüldüğü gibi, araştırmaya en çok katılım Temel Tasarım dersi 1. sınıf öğrencilerinin %25.7'si ( 79 kişi) ile Marmara Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'ndan olmuştur. Araştırmada en az katılım, %10.4 ( 32 kişi) ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'ndandır.

**Tablo 5**  
**Sosyo- demografik özellik-Yaş**

Sosyo-demografik Özellikler		N	%
Yaş	1.( 17-19)	110	35.8
	2. (20-22)	130	42.3
	3.(23 ve üzeri)	67	21.8

Tablo 5'de görüldüğü gibi, araştırmada Temel Tasarım dersi 1. sınıf öğrencilerinin %42.3'ünün ( 130 kişi) 2.düzye (20-22) yaş aralığında olduğu saptanmıştır.

**Tablo 6**  
**Sosyo- demografik özellik-Cinsiyet**

Sosyo-demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	210	68.4
	Erkek	97	31.6

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmada Temel Tasarım dersi 1. sınıf öğrencilerinin %68.4’ünü ( 210 kişi) kız öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 7**  
**Sosyo- demografik özellik-Mezun Olunan Lise**

Sosyo-demografik Özellikler		N	%
Mezun Olunan Lise	Meslek Lisesi	45	14.7
	Anadolu Lisesi	15	4.9
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	97	31.6
	Düz Lise	125	40.7
	Diğer	25	8.1

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 40.7’si ( 125 kişi) düz lise mezunudur.

**Tablo 8**  
**Sosyo- demografik özellik-Ekonomik Durum**

Sosyo-demografik Özellikler		N	%
Ekonomik Durum	Çok İyi	9	2.9
	Orta	266	86.6
	Kötü	28	9.1

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %86.6’sının ( 266 kişi) ekonomik durumu orta düzeydedir.



**Tablo 9**  
**Sosyo- demografik özellik-Temel Tasarım Dersi Başarı Derecesi**

Sosyo-demografik Özellikler		N	%
Temel Tasarım Dersi Başarı Derecesi	Çok İyi	76	24.8
	İyi	164	53.4
	Orta	55	17.9
	Zayıf	10	3.3

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %53.4’ünün ( 164 kişi) Temel Tasarım dersi başarı derecesinin ‘iyi’ olduğu saptanmıştır.

**Tablo 10**  
**Sosyo- demografik özellik-Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim/Anasanat Dalı**

Sosyo-demografik Özellikler		N	%
Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim/Anasanat Dalı	Resim	144	46.9
	Grafik	39	12.7
	Heykel	18	5.9
	Özgün baskı	18	5.9
	Diğer	2	.7

Tablo 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %46.9’unun (144 kişi), Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim/Anasanat Dalı’nın ‘Resim Anasanat Dalı’ olduğu saptanmıştır.

**Tablo 11**  
**Sosyo- demografik özellik- Anasanat Atölye Tercihinde Belirleyici Faktörler**

Sosyo-demografik Özellikler		N	%
Anasanat Atölye Tercihinde Belirleyici Faktörler	İlgi	178	58.0
	Yetenek	71	23.1
	İşlev	41	13.4
	Deneyim	3	1.0
	Diğer	8	2.6

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %58.0’ının (178 kişi), Anasanat Atölye Tercihlerinde belirleyici faktörün ‘ilgi’ olduğu saptanmıştır.

### Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri

**Tablo 12**  
**Resim Anasanat Atölye Tercihleri**

<b>Resim Anasanat Atölye Tercihleri</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.	150	48.9
2.	97	31.6
3.	32	10.4

Tablo 12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %48.9’u (150 kişi), Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçmişlerdir.

**Tablo 13**  
**Grafik Anasanat Atölye Tercihleri**

<b>Grafik Anasanat Atölye Tercihleri</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.	111	36.2
2.	94	30.6
3.	60	19.5

Tablo 13’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %36.2’si (111 kişi), Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçmişlerdir.

**Tablo 14**  
**Heykel Anasanat Atölye Tercih**

Heykel Anasanat Atölye Tercih	N	%
1.	14	4.6
2.	50	16.3
3.	97	31.6
4.	52	16.9

Tablo 14’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %31.6’sı (97 kişi), Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçmişlerdir.

**Tablo 15**  
**Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercih**

Özgün baskı Anasanat Atölye Tercih	N	%
2.	27	8.8
3.	70	22.8
4.	86	28.0

Tablo 15’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %28.0’ı (86 kişi), Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 4. tercih olarak seçmişlerdir.

**Tablo 16**  
**Diğer ( Fotoğraf, Tekstil vb. ) Anasanat Atölye Tercih**

Diğer Anasanat Atölye Tercih	N	%
1.	21	6.8
2.	18	5.9
3.	15	4.9
4.	11	3.6
5.	8	2.6

Tablo 16’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %6.8’i (21 kişi), Diğer Anasanat Atölyesini ( Fotoğraf, Tekstil vb. ) 1. tercih olarak seçmişlerdir.

## Bulgular

### Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihlerinin Sosyo- demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

#### 1.Alt Problem Anasanat Atölye Tercihleri- Kurum ( Üniversite)

Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri, onların öğrenim gördükleri kurumlara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**Tablo 17**  
**Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim Anasanat Atölye Tercihleri**

Kurum	Resim Anasanat Atölye Tercihi	1.	2.	3.	4.
DokuzEylul Üniversitesi	N	27	16	3	1
	%	57.4	34.0	6.4	2.1
Marmara Üniversitesi	N	39	20	8	2
	%	56.5	29.0	11.6	2.9
19Mayıs Üniversitesi	N	12	16	3	1
	%	37.5	50.0	9.4	3.1
Çukurova Üniversitesi	N	40	17	2	
	%	67.8	28.8	3.4	
Gazi Üniversitesi	N	14	16	3	
	%	42.4	48.5	9.1	
Atatürk Üniversitesi	N	18	12	8	1
	%	46.2	30.8	20.5	2.6
<b>Toplam</b>		150	97	27	5
		53.8	34.8	9.7	1.8

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin, öğrenim gördükleri kurumlara göre Resim Anasanat Atölye Tercihleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Çukurova Üniversitesi'nden % 67.8 ( 40 kişi), Marmara Üniversitesi'nden % 56.5 ( 39 kişi) ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nden % 57.4 (27 kişi), Atatürk Üniversitesi'nden %46.2 (18 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçerken; 19 Mayıs

Üniversitesi'nden % 50.0 (16 kişi), Gazi Üniversitesi'nden %48.5 ( 16 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçmişlerdir.

**Tablo 18**  
**Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Grafik Anasanat Atölye Tercihleri**

<b>Kurum</b>	<b>Grafik Anasanat Atölye Tercih</b>	<b>1. 2. 3. 4.</b>			
		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Dokuz Eylül Üniversitesi	<b>N</b>	18	15	13	1
	<b>%</b>	38.3	31.9	27.7	2.1
Marmara Üniversitesi	<b>N</b>	28	30	11	3
	<b>%</b>	38.9	41.7	15.3	4.2
19 Mayıs Üniversitesi	<b>N</b>	19	10	2	
	<b>%</b>	61.3	32.3	6.5	
Çukurova Üniversitesi	<b>N</b>	13	22	13	2
	<b>%</b>	26.0	44.0	26.0	4.0
Gazi Üniversitesi	<b>N</b>	15	7	5	3
	<b>%</b>	50.0	23.3	16.7	10.0
Atatürk Üniversitesi	<b>N</b>	18	10	6	1
	<b>%</b>	51.4	28.6	17.1	2.9
<b>Toplam</b>		111	94	50	10
		41.9	35.5	18.9	3.8

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin, öğrenim gördükleri kurumlara göre Grafik Anasanat Atölye Tercihleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

19 Mayıs Üniversitesi'nden % 61.3 (19 kişi), Atatürk Üniversitesi'nden %51.4 (18 kişi), Gazi Üniversitesi'nden %50.0 ( 15 kişi), Dokuz Eylül Üniversitesi'nden % 38.3 (18 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçerken; Çukurova Üniversitesi'nden % 44.0 ( 22 kişi), Marmara Üniversitesi'nden % 41.7 ( 30 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçmişlerdir.

**Tablo 19**  
**Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Heykel Anasanat Atölye Tercihleri**

Kurum	Heykel Anasanat Atölye Tercihleri		1.	2.	3.	4.	5.
	N	%					
DokuzEylul Üniversitesi	3	6.8	7	15.9	11	22	1
					25.0	50.0	2.3
Marmara Üniversitesi	1	2.3	9	20.5	23	6	5
					52.3	13.6	11.4
19Mayıs Üniversitesi	2		8.0		17	6	
					68.0	24.0	
Çukurova Üniversitesi	5	11.1	15	33.3	21	3	1
					46.7	6.7	2.2
Gazi Üniversitesi	3	9.4	9	28.1	16	4	
					50.0	12.5	
Atatürk Üniversitesi	2	8.7	8	34.8	9	3	1
					39.1	13.0	4.3
<b>Toplam</b>			14	50	97	44	8
			6.6	23.5	45.5	20.7	3.8

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin, öğrenim gördükleri kurumlara göre Heykel Anasanat Atölye Tercihleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

19 Mayıs Üniversitesi'nden % 68.0 (17 kişi), Marmara Üniversitesi'nden % 52.3 (23 kişi) , Gazi Üniversitesi'nden %50.0 ( 16 kişi), Çukurova Üniversitesi'nden % 46.7 ( 21 kişi), Atatürk Üniversitesi'nden %39.1 (9 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçerken; Dokuz Eylül Üniversitesi'nden % 50.0 (22 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 4. tercih olarak seçmiştir.

**Tablo 20**  
**Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihleri**

Kurum	Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi	1.	2.	3.	4.	5.
		N	%	N	%	N
DokuzEylul Üniversitesi		1 2.3	8 18.6	16 37.2	18 41.9	
Marmara Üniversitesi		1 2.3	3 6.8	13 29.5	22 50.0	5 11.4
19Mayıs Üniversitesi		1 4.8	3 14.3	8 38.1	9 42.9	
Çukurova Üniversitesi		2 6.9		12 41.4	13 44.8	2 6.9
Gazi Üniversitesi		1 5.0	1 5.0	9 45.0	8 40.0	1 5.0
Atatürk Üniversitesi		1 3.8	5 19.2	12 46.2	5 19.2	3 11.5
<b>Toplam</b>		7 3.8	20 10.9	70 38.3	75 41.0	11 6.0

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin, öğrenim gördükleri kurumlara göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir

Marmara Üniversitesi'nden % 50.0 ( 22 kişi), Çukurova Üniversitesi'nden % 44.8 (13 kişi), 19 Mayıs Üniversitesi'nden % 42.9 (9 kişi), Dokuz Eylül Üniversitesi'nden % 41.9 (18 kişi) Özgün Baskı Anasanat Atölyesini 4. tercih olarak seçerken; Atatürk Üniversitesi'nden % 46.2 (12 kişi), Gazi Üniversitesi'nden % 45.0 ( 9 kişi) Özgün Baskı Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçmiştir.

**Tablo 21**  
**Farklı Kurumlarda (Üniversitede) Öğrenim Gören Öğrencilerin**  
**Diğer( Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölye Tercihleri**

Kurum	Diğer Anasanat Atölye Tercihi	1.	2.	3.	4.	5.
		N	N	N	N	N
DokuzEylul Üniversitesi	N				1	
	%				100.0	
Marmara Üniversitesi	N	10	9	7	3	4
	%	30.3	27.3	21.2	9.1	12.1
19Mayıs Üniversitesi	N				1	
	%				100.0	
Çukurova Üniversitesi	N			3	3	
	%			50.0	50.0	
Gazi Üniversitesi	N				1	3
	%				25.0	75.0
Atatürk Üniversitesi	N	11	9	5	2	1
	%	39.3	32.1	17.9	7.1	3.6
<b>Toplam</b>		21	18	15	11	8
		28.8	24.7	20.5	15.1	11.0

Tablo 21 incelendiğinde; Atatürk Üniversitesi'nden % 39.3 (11 kişi), Marmara Üniversitesi'nden % 30.3 ( 10 kişi) Diğer ( Tekstil, Fotograf vb. )Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçmişlerdir.

#### Anasanat Atölye Tercihleri- Cinsiyet

“Öğrencilerin Anasanat Atölye tercihleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün



grubun genel puanları üzerinde t testi analizi yapıp; elde edilen bulgular Tablo 22,23,24,25,26 'da sunulmuştur.

**Tablo 22**  
**Cinsiyetlerine Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi**

Resim Anasanat Atölye Tercihi		Cinsiyet			
		1.	2.	3.	4.
Kız	N	105	67	17	1
	%	55.3	35.3	8.9	0.5
Erkek	N	45	30	10	4
	%	50.6	33.7	11.2	4.5
<b>Toplam</b>		150	97	27	5
		53.8	34.8	9.7	1.8

Tablo 22 'de görüldüğü gibi, kız öğrencilerin % 55.3'ünün ( 105 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtiği, erkek öğrencilerin ise yine % 50.6'sının ( 45 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri saptanmıştır.

**Tablo 23**  
**Cinsiyetlerine Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi**

Grafik Anasanat Atölye Tercihi		Cinsiyet			
		1.	2.	3.	4.
Kız	N	72	66	36	9
	%	39.3	36.1	19.7	4.9
Erkek	N	39	28	14	1
	%	47.6	34.1	17.1	1.2
<b>Toplam</b>		111	94	50	10
		41.9	35.5	18.9	3.8

Tablo 23 'de görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin % 47.6'sının ( 39 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri, kız öğrencilerin ise % 39.3'ünün ( 72 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtiği saptanmıştır.

**Tablo 24**  
**Cinsiyetlerine Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi**

Heykel Anasanat Atölye Tercihi		Cinsiyet			
		1.	2.	3.	4.
Kız	N	9	30	64	31
	%	4.6	21.3	45.4	22.0
Erkek	N	5	20	33	13
	%	6.9	27.8	45.8	18.1
<b>Toplam</b>		14	50	97	44
		6.6	23.5	45.5	20.7

Tablo 24 'de görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin % 45.8'inin ( 33 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri, kız öğrencilerin ise % 45.4'ünün ( 64 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini yine 3. tercih olarak seçtiği saptanmıştır.

**Tablo 25**  
**Cinsiyetlerine Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi**

Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi		Cinsiyet			
		1.	2.	3.	4.
Kız	N	6	17	55	46
	%	4.6	13.1	42.3	35.4
Erkek	N	1	3	15	29
	%	1.9	5.7	28.3	54.7
<b>Toplam</b>		7	20	30	75
		3.8	10.9	38.3	41.0

Tablo 25 incelendiğinde, erkek öğrencilerin % 54.7'sinin ( 29 kişi) Özgün Baskı Anasanat Atölyesini 4. tercih olarak seçtikleri, kız öğrencilerin ise % 42.3'ünün ( 55 kişi) Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtiği görülmektedir.

**Tablo 26**  
**Cinsiyetlerine Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi**

Cinsiyet	Diğer Anasanat Atölye Tercihi	1.	2.	3.	4.	5.
		Kız	N	15	13	7
	%	30.6	26.5	14.3	18.4	10.2
Erkek	N	6	5	8	2	3
	%	25.0	20.8	33.3	8.3	12.5
<b>Toplam</b>		21	18	15	11	8
		28.8	24.7	20.5	15.1	11.0

Tablo 26 incelendiğinde, kız öğrencilerin % 30.6'sının ( 15 kişi) Diğer ( Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri, erkek öğrencilerin ise % 33.3'ünün ( 8 kişi) Diğer ( Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtiği görülmektedir.

#### Anasanat Atölye Tercihleri- Yaş

“Öğrencilerin Anasanat Atölye tercihleri, onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için analiz yapıldı; elde edilen bulgular Tablo 27,28, 29, 30,31 'de sunulmuştur.

**Tablo 27**  
**Yaşlara Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi**

Yaş	Resim Anasanat Atölye Tercihi	1.	2.	3.	4.
		1.Düzye (17-19)	N	46	41
	%	46.5	41.4	9.1	3.0
2. Düzye (20-22)	N	65	42	11	1
	%	54.6	35.3	9.2	0.8
3. Düzye (23 ve üzeri)	N	39	14	7	1
	%	63.9	23.0	11.5	1.6
<b>Toplam</b>		150	97	27	5
		53.8	34.8	9.7	1.8

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin % 54.6'sının (65 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve 2. düzey ( 20-22) yaş aralığında olduğu saptanmıştır.

**Tablo 28**  
**Yaşlara Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi**

Grafik Anasanat Atölye Tercihi		Yaş			
		1.	2.	3.	4.
1.Düzye	N	43	30	18	4
	%	45.3	31.6	18.9	4.2
2. Düzey	N	50	40	23	4
	%	42.7	34.2	19.7	3.4
3. Düzey	N	18	24	9	2
	%	34.0	45.3	17.0	3.8
<b>Toplam</b>		111	94	50	10
		41.9	35.5	18.9	3.8

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin % 45.3'ünün ( 43 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve 1. düzey yaş aralığında, % 42.7'sinin ( 50 kişi) 2. düzey yaş aralığında olduğu görülmektedir. 3. düzey yaş aralığında olan öğrencilerin ise % 45.3'ünün ( 24 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçtikleri görülmektedir.

**Tablo 29**  
**Yaşlara Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi**

Heykel Anasanat Atölye Tercihi		Yaş			
		1.	2.	3.	4.
1.Düzye	N	6	9	33	21
	%	8.0	12.0	44.0	28.0
2. Düzey	N	4	25	43	17
	%	4.4	27.8	47.8	18.9
3. Düzey	N	4	16	21	6
	%	8.3	33.3	43.8	12.5
<b>Toplam</b>		14	50	97	44
		6.6	23.5	45.5	20.7

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin %47.8'inin ( 43 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve 2. düzey ( 20-22) yaş aralığında oldukları görülmektedir.

**Tablo 30**  
**Yaşa Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercih**

Yaş	Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercih	1.	2.	3.	4.
		1.Düzye	N	4	11
	%	5.7	15.7	38.6	31.4
2. Düzey	N	2	7	27	38
	%	2.6	9.0	34.6	48.7
3. Düzey	N	1	2	16	15
	%	2.9	5.7	45.7	42.9
<b>Toplam</b>		7	20	70	75
		3.8	10.9	38.3	41.0

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin % 38.6'sının ( 27 kişi) Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve 1. düzey ( 17-19) yaş aralığında, %45.7'sinin ( 16 kişi) 3. düzey ( 23 ve üzeri) yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin % 48.7'sinin ( 38 kişi) ise 2. düzey yaş aralığında ve Özgün Baskı Anasanat Atölyesini 4. tercih olarak seçtikleri görülmektedir.

**Tablo 31**  
**Yaşlara Göre Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölye Tercihi**

Yaş	Diğer Anasanat Atölye Tercihi	1.	2.	3.	4.
		1.Düzye	N	9	9
	%	25.7	25.7	14.3	22.9
2. Düzye	N	8	4	8	1
	%	33.3	16.7	33.3	4.2
3. Düzye	N	4	5	2	2
	%	28.6	35.7	14.3	14.3
<b>Toplam</b>		21	18	15	11
		28.8	24.7	20.5	15.1

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin % 25.7'sinin ( 9 kişi) Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve 1. düzey yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %35.7'si ( 5 kişi) 3. düzey yaş aralığında ve Diğer Anasanat Atölyesini ( Tekstil, fotograf vb. ) 2. tercih olarak seçmişlerdir.

#### **Anasanat Atölye Tercihleri- Mezun Olunan Lise**

“Öğrencilerin Anasanat Atölye tercihleri, onların mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde analiz yapıp; elde edilen bulgular Tablo 32,33,34,35,36 ‘da sunulmuştur.

**Tablo 32**  
**Mezun Olunan Liseye Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi**

		<b>Resim Anasanat Atölye Tercihi</b>			
		<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>
<b>Mezun Olunan Lise</b>					
Meslek Lisesi	<b>N</b>	24	14	5	1
	<b>%</b>	54.5	31.8	11.4	23.3
Anadolu Lisesi	<b>N</b>	7	5		
	<b>%</b>	58.3	41.7		
AnadoluGüzel Sanatlar Lisesi	<b>N</b>	34	43	10	1
	<b>%</b>	38.6	48.9	11.4	1.1
Düz Lise	<b>N</b>	71	29	9	3
	<b>%</b>	63.4	25.9	8.0	2.7
Diğer	<b>N</b>	14	6	3	
	<b>%</b>	60.9	26.1	13.0	
<b>Toplam</b>		150	97	27	5
		53.8	34.8	9.7	1.8

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin % 63.4'ünün ( 71 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve düz lise mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin % 48.9'unun ( 43 kişi) ise Resim Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçtiği ve Anadolu Güzel Sanatlar lisesi mezunu oldukları görülmektedir.

**Tablo 33**  
**Mezun Olunan Liseye Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi**

		<b>Grafik Anasanat Atölye Tercihi</b>			
		<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>
<b>Mezun Olunan Lise</b>					
Meslek Lisesi	<b>N</b>	15	14	7	3
	<b>%</b>	38.5	35.9	17.9	7.7
Anadolu Lisesi	<b>N</b>	2	2	3	2
	<b>%</b>	22.2	22.2	33.3	22.2
AnadoluGüzel Sanatlar Lisesi	<b>N</b>	48	27	12	1
	<b>%</b>	54.5	30.7	13.6	1.1
Düz Lise	<b>N</b>	37	45	21	3
	<b>%</b>	34.9	42.5	19.8	2.8
Diğer	<b>N</b>	9	6	7	1
	<b>%</b>	39.1	26.1	30.4	4.3
<b>Toplam</b>		111	94	50	10
		41.9	35.5	18.9	3.8

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin %54.5 'inin ( 48 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin % 42.5'i ( 45 kişi) ise Grafik Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçmiş düz lise mezunudur.

**Tablo 34**  
**Mezun Olunan Liseye Göre Heykel Anasanat Atölye Tercih**

		Heykel Anasanat Atölye Tercih				
		1.	2.	3.	4.	5.
Mezun Olunan Lise	N					
	%					
Meslek Lisesi	N	3	9	6	6	2
	%	11.5	34.6	23.1	23.1	7.7
Anadolu Lisesi	N	1	5	3		
	%	11.1	55.6	33.3		
AnadoluGüzel Sanatlar Lisesi	N	4	9	39	18	2
	%	5.6	12.5	54.2	25.0	2.8
Düz Lise	N	5	23	42	16	3
	%	5.6	25.8	47.2	18.0	3.4
Diğer	N	1	4	7	4	1
	%	5.9	23.5	41.2	23.5	5.9
<b>Toplam</b>		14	50	97	44	8
		6.6	23.5	45.5	20.7	3.8

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin %47.2 'sinin ( 42 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve düz lise mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin % 54.2'si ( 39 kişi) ise Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçmiş Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur.



**Tablo 35**  
**Mezun Olunan Liseye Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi**

Mezun Olunan Lise	Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi	Tercih				
		1.	2.	3.	4.	5.
Meslek Lisesi	N		4	16	7	
	%		14.8	59.3	25.9	
Anadolu Lisesi	N			3	4	1
	%			37.5	50.0	12.5
AnadoluGüzel Sanatlar Lisesi	N	5	4	22	24	5
	%	8.3	6.7	36.7	40.0	8.3
Düz Lise	N	2	9	27	33	5
	%	2.6	11.8	35.5	43.4	6.6
Diğer	N		3	2	7	
	%		25.0	16.7	58.3	
<b>Toplam</b>		7	20	70	75	11
		3.8	10.9	38.3	41.0	6.0

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin %59.3 'ünün ( 16 kişi) Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve meslek lisesi mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin % 40.0'ı ( 24 kişi) ve %43.4'ü ( 33 kişi) Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 4. tercih olarak seçmiş Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve düz lise mezunlarıdır.

**Tablo 36**  
**Mezun Olunan Liseye Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihleri**

Mezun Olunan Lise	Diğer Anasanat Atölye Tercihleri	1.	2.	3.	4.	5.
		Meslek Lisesi	N	3	2	4
	%	30.0	20.0	40.0	10.0	
Anadolu Lisesi	N	2		2		
	%	50.0		50.0		
AnadoluGüzel Sanatlar Lisesi	N	5	6	1	6	3
	%	23.8	28.6	4.8	28.6	14.3
Düz Lise	N	10	7	7	4	3
	%	32.3	22.6	22.6	12.9	9.7
Diğer	N	1	3	1		2
	%	14.3	42.9	14.3		28.6
<b>Toplam</b>		21	18	15	11	8
		28.8	24.7	20.5	15.1	11.0

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin %32.3'ünün ( 10 kişi) Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve düz lise mezunu oldukları görülmektedir.

#### **Anasanat Atölye Tercihleri- Ailenin Ekonomik Durumu**

“Öğrencilerin Anasanat Atölye tercihleri, onların ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde analiz yapıldı; elde edilen bulgular Tablo 37, 38, 39, 40,41 'de sunulmuştur.

**Tablo 37**  
**Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi**

		<b>Resim Anasanat Atölye Tercihi</b>			
		<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>
<b>Ailenin Ekonomik Durumu</b>	<b>N</b>				
	Çok İyi	N	4	1	1
	%	57.1	14.3	14.3	14.3
Orta	N	130	89	24	3
	%	52.8	36.2	9.8	1.2
Kötü	N	14	7	2	1
	%	58.3	29.2	8.3	4.2
<b>Toplam</b>		148	97	27	5
		53.4	35.0	9.7	1.8

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin %52.8'inin ( 130 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve ailenin ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 38**  
**Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi**

		<b>Grafik Anasanat Atölye Tercihi</b>			
		<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>
<b>Ailenin Ekonomik Durumu</b>	<b>N</b>				
	Çok İyi	N	4	3	1
	%	50.0	37.5	12.5	
Orta	N	98	86	43	10
	%	41.4	36.3	18.1	4.2
Kötü	N	9	4	6	
	%	47.4	21.1	31.6	
<b>Toplam</b>		111	93	50	10
		42.0	35.2	18.9	3.8

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin % 41.4'ünün ( 98 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve ailenin ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 39**  
**Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi**

		Heykel Anasanat Atölye Tercihi			
		1.	2.	3.	4.
Ailenin Ekonomik Durumu	Heykel Anasanat Atölye Tercihi				
	Çok İyi	N	1	2	1
%		20.0	40.0	20.0	20.0
Orta	N	11	42	90	40
	%	5.8	22.1	47.4	21.1
Kötü	N	2	6	5	3
	%	11.8	35.3	29.4	17.6
<b>Toplam</b>		14	50	96	44
		6.6	23.6	45.3	20.8

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin %47. 4'ünün ( 90 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve ailenin ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 40**  
**Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi**

		Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi			
		1.	2.	3.	4.
Ailenin Ekonomik Durumu	Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi				
	Çok İyi	N		1	3
%			16.7	50.0	33.3
Orta	N	6	17	60	65
	%	3.8	10.7	37.7	40.9
Kötü	N	1	2	7	8
	%	5.6	11.1	38.9	44.4
<b>Toplam</b>		7	20	70	75
		3.8	10.9	38.3	41.0

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin % 40.9'unun ( 65 kişi) Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 4. tercih olarak seçtikleri ve ailenin ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 41**  
**Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi**

		Diğer Anasanat Atölye Tercihi			
		1.	2.	3.	4.
Ailenin Ekonomik Durumu					
	Çok İyi	N		1	
%			100.0		
Orta	N	19	14	13	11
	%	29.2	21.5	20.0	16.9
Kötü	N	2	3	2	
	%	28.6	42.9	28.6	
<b>Toplam</b>		21	18	15	11
		28.8	24.7	20.5	15.1

Tablo 41 incelendiğinde öğrencilerin % 29.2'sinin ( 19 kişi) Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve ailenin ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir.

**Anasanat Atölye Tercihleri- Temel Tasarım Dersini Yürüten  
Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı**

“Öğrencilerin Anasanat Atölye tercihleri, onların Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde analiz yapılmıştır.

**Tablo 42**  
**Temel Tasarım Dersini Yürüten**  
**Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na**  
**Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi**

	Resim Anasanat Atölye Tercihi	1.	2.	3.	4.
Resim	N	80	38	12	2
	%	60.6	28.8	9.1	1.5
Grafik	N	20	15	3	
	%	52.6	39.5	7.9	
Heykel	N	8	7	3	
	%	44.4	38.9	16.7	
Özgünbaskı	N	6	10	2	
	%	33.3	55.6	11.1	
<b>Toplam</b>		114	70	20	2
		55.3	34.0	9.7	1.0

Tablo 42 incelendiğinde öğrencilerin % 60.6’sının ( 80 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının, Resim Anasanat Dalı mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 43**  
**Temel Tasarım Dersini Yürüten**  
**Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na**  
**Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi**

Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı	Grafik Anasanat Atölye Tercihi	1.	2.	3.	4.
Resim	N	45	49	25	5
	%	36.3	39.5	20.2	4.0
Grafik	N	13	14	7	
	%	38.2	41.2	20.6	
Heykel	N	8	3	2	3
	%	50.0	18.8	12.5	18.8
Özgünbaskı	N	10	4	3	
	%	58.8	23.5	17.6	
<b>Toplam</b>		76	70	37	8
		39.8	36.6	19.4	4.2

Tablo 43 incelendiğinde öğrencilerin % 39.5'inin ( 49 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının, Resim Anasanat Dalı mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 44**  
**Temel Tasarım Dersini Yürüten**  
**Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na**  
**Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi**

		Heykel Anasanat Atölye Tercihi				
		1.	2.	3.	4.	5.
Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı						
Resim	N	6	24	41	16	6
	%	6.5	25.8	44.1	17.2	6.5
Grafik	N	2	5	13	6	1
	%	7.4	18.5	48.1	22.2	3.7
Heykel	N	1	8	8	1	
	%	5.6	44.4	44.4	5.6	
Özgünbaskı	N	1	4	4	8	
	%	5.9	23.5	23.5	47.1	
<b>Toplam</b>		10	41	66	31	7
		6.5	26.5	42.6	20.0	4.5

Tablo 44 incelendiğinde öğrencilerin % 44.1'inin ( 41 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının, Resim Anasanat Dalı mezunu olduğu görülmektedir.



**Tablo 45**  
**Temel Tasarım Dersini Yürüten**  
**Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na**  
**Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercih**

Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı		Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercih		1.	2.	3.	4.	5.
		N	%					
Resim	N	2		9	30	35	8	
	%	2.4	10.7	35.7	41.7	9.5		
Grafik	N	2	2	11	7	1		
	%	8.7	8.7	47.8	30.4	4.3		
Heykel	N	1		5	5			
	%	9.1		45.5	45.5			
Özgünbaskı	N	1		7	8			
	%	6.3		43.8	50.0			
<b>Toplam</b>		6	11	53	55	9		
		4.5	8.2	39.6	41.0	6.7		

Tablo 45 incelendiğinde öğrencilerin % 41.7'sinin ( 35 kişi) Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 4. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının, Resim Anasanat Dalı mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 46**  
**Temel Tasarım Dersini Yürüten**  
**Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na**  
**Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihi**

		Diğer Anasanat Atölye Tercihi				
		1.	2.	3.	4.	5.
Öğretim Elemanının Mezun Olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı	N					
	Resim	N	11	12	13	6
	%	23.4	25.5	27.7	12.8	10.6
Grafik	N	1		1	2	
	%	25.0		25.0	50.0	
Heykel	N					1
	%					100.0
<b>Toplam</b>		12	12	14	8	6
		23.1	23.1	26.9	15.4	11.5

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin % 27.7'sinin ( 13 kişi) Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının, Resim Anasanat Dalı mezunu olduğu görülmektedir.

### Anasanat Atölye Tercihleri- Temel Tasarım Ders Başarısı

“Öğrencilerin Anasanat Atölye tercihleri, onların Temel Tasarım Ders Başarısı’na göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde analiz yapıp; elde edilen bulgular Tablo 47, 48, 49, 50,51 ‘de sunulmuştur.

**Tablo 47**  
**Temel Tasarım Ders Başarısına**  
**Göre Resim Anasanat Atölye Tercihi**

		Resim Anasanat Atölye Tercihi			
		1.	2.	3.	4.
Temel Tasarım Ders Başarısı	N				
	%				
Çok İyi	N	36	29	9	
	%	48.6	39.2	12.2	
İyi	N	86	46	10	1
	%	60.1	32.2	7.0	0.7
Orta	N	22	19	7	3
	%	43.1	37.3	13.7	5.9
Zayıf	N	3	2		
	%	60.0	40.0		
Çok Zayıf	N	2		1	1
	%	50.0		25.0	25.0
<b>Toplam</b>		149	96	27	5
		53.8	34.7	9.7	1.8

Tablo 47 incelendiğinde öğrencilerin % 60.1’inin ( 86 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım ders başarısının İyi derece olduğu görülmektedir.

**Tablo 48**  
**Temel Tasarım Ders Başarısına**  
**Göre Grafik Anasanat Atölye Tercihi**

		Grafik Anasanat Atölye Tercihi			
		1.	2.	3.	4.
Temel Tasarım Ders Başarısı	N				
	Çok İyi	N	28	19	12
	%	43.8	29.7	18.8	7.8
İyi	N	61	52	25	3
	%	43.3	36.9	17.7	2.1
Orta	N	19	18	10	2
	%	38.8	36.7	20.4	4.1
Zayıf	N	2	3	1	
	%	33.3	50.0	16.7	
Çok Zayıf	N	1	1	1	
	%	33.3	33.3	33.3	
<b>Toplam</b>		111	93	49	10
		42.2	35.4	18.6	3.8

Tablo 48 incelendiğinde öğrencilerin % 43.3'ünün ( 61 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım ders başarısının İyi derece olduğu görülmektedir.

**Tablo 49**  
**Temel Tasarım Ders Başarısına**  
**Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi**

		Heykel Anasanat Atölye Tercihi				
		1.	2.	3.	4.	5.
Temel Tasarım Ders Başarısı	N					
	Çok İyi	N	3	9	22	10
	%	6.4	19.1	46.8	21.3	6.4
İyi	N	4	28	54	28	4
	%	3.4	23.7	45.8	23.7	3.4
Orta	N	5	11	18	6	1
	%	12.2	26.8	43.9	14.6	2.4
Zayıf	N	1		2		
	%	33.3		66.7		
Çok Zayıf	N	1	2			
	%	33.3	66.7			

<b>Toplam</b>	14	50	96	44	8
	6.6	23.6	45.3	20.8	3.8

Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerin % 45.8'inin ( 54 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım ders başarısının İyi derece olduğu görülmektedir.

**Tablo 50**  
**Temel Tasarım Ders Başarısına**  
**Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi**

		Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi				
		1.	2.	3.	4.	5.
Temel Tasarım Ders Başarısı	N					
	%					
Çok İyi	N	4	8	17	20	3
	%	7.7	15.4	32.7	38.5	5.8
İyi	N	1	10	45	35	4
	%	1.1	10.5	47.4	36.8	4.2
Orta	N	2	2	5	16	4
	%	6.9	6.9	17.2	55.2	13.8
Zayıf	N			2	2	
	%			50.0	50.0	
Çok Zayıf	N			1	2	
	%			33.3	66.7	
<b>Toplam</b>		7	20	70	75	11
		3.8	10.9	38.3	41.0	6.0

Tablo 50 incelendiğinde öğrencilerin % 47.4'ünün ( 45 kişi) Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım ders başarısının İyi derece olduğu görülmektedir.

**Tablo 51**  
**Temel Tasarım Ders Başarısına**  
**Göre Diğer Anasanat Atölye Tercihleri**

		<b>Diğer Anasanat Atölye Tercihleri</b>				
		<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>
<b>Temel Tasarım Ders Başarısı</b>						
Çok İyi	N	2	3	6	5	4
	%	10.0	15.0	30.0	25.0	20.0
İyi	N	11	11	2	6	3
	%	33.3	33.3	6.1	18.2	6.1
Orta	N	7	3	7		
	%	41.2	17.6	41.2		
Zayıf	N		1			
	%		100.0			
Çok Zayıf	N					1
	%					100.0
<b>Toplam</b>		20	18	15	11	8
		27.8	25.0	20.8	15.3	11.1

Tablo 51 incelendiğinde öğrencilerin % 33.3'ünün ( 11 kişi) Diğer ( Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölyesini 1. ve 2. tercih olarak seçtikleri ve Temel Tasarım ders başarısının İyi derece olduğu görülmektedir.

### **Anasanat Atölye Tercihleri- Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörler**

“Öğrencilerin Anasanat Atölye tercihleri, onların Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde analiz yapıp; elde edilen bulgular Tablo 52, 53,54,55,56 ‘da sunulmuştur.

**Tablo 52**  
**Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında**  
**Belirleyici Faktörlere Göre Resim Anasanat Atölye Tercih**

		<b>Resim Anasanat Atölye</b>			
		<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>
<b>Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörler</b>					
İlgi	N	102	47	12	1
	%	63.0	29.0	7.4	0.6
Yetenek	N	35	24	6	1
	%	53.0	36.4	9.1	1.5
İşlev	N	7	21	8	2
	%	18.4	55.3	21.1	5.3
Diğer	N	5	2	1	1
	%	55.6	22.2	11.1	11.1
<b>Toplam</b>		149	94	27	5
		54.2	34.2	9.8	1.8

Tablo 52 incelendiğinde öğrencilerin % 63.0'nın (102 kişi) Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtiği ve Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlerden İlgi'yi seçtikleri görülmektedir.

**Tablo 53**  
**Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında**  
**Belirleyici Faktörlere Göre Grafik Anasanat Atölye Tercih**

		<b>Grafik Anasanat Atölye</b>			
		<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>
<b>Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörler</b>					
İlgi	N	54	65	28	7
	%	55.1	42.2	18.2	4.5
Yetenek	N	25	18	13	2
	%	43.1	31.0	22.4	3.4
İşlev	N	27	6	5	1
	%	69.2	15.4	12.8	2.6
Diğer	N	3	4	1	
	%	37.5	50.0	12.5	
<b>Toplam</b>		109	93	47	10
		42.1	35.9	18.1	3.9

Tablo 53 incelendiğinde öğrencilerin % 42.2'sinin (65 kişi) Grafik Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçtiği ve Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlerden İlgi'yi seçtikleri görülmektedir.

**Tablo 54**  
**Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında**  
**Belirleyici Faktörlere Göre Heykel Anasanat Atölye Tercihi**

		Heykel Anasanat Atölye				
		1.	2.	3.	4.	5.
Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörler						
İlgi	N	5	28	54	24	5
	%	4.3	24.1	46.6	20.7	4.3
Yetenek	N	5	15	26	9	1
	%	8.9	26.8	46.4	16.1	1.8
İşlev	N	2	6	14	8	2
	%	6.3	18.8	43.8	25.0	6.3
Diğer	N	1	1	3	2	
	%	14.3	14.3	42.9	28.6	
<b>Toplam</b>		13	50	97	43	8
		6.2	23.7	46.0	20.4	3.8

Tablo 54 incelendiğinde öğrencilerin %46.6 'sının (54 kişi) Heykel Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtiği ve Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlerden İlgi'yi seçtikleri görülmektedir.



**Tablo 55**  
**Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında**  
**Belirleyici Faktörlere Göre Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercih**

		Özgünbaskı Anasanat Atölye				
		1.	2.	3.	4.	5.
Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörler	N					
	İlgi	N	4	9	44	41
	%	3.8	8.7	42.3	39.4	5.8
Yetenek	N	2	6	14	14	1
	%	5.4	16.2	37.8	37.8	2.7
İşlev	N		3	9	17	4
	%		9.1	27.3	51.5	12.1
Diğer	N		1	3	2	
	%		16.7	50.0	33.3	
<b>Toplam</b>		6	19	70	74	11
		3.3	10.6	38.9	41.1	6.1

Tablo 55 incelendiğinde öğrencilerin % 42.3'ünün (44 kişi) Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtiği ve Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlerden İlgi'yi seçtikleri görülmektedir

**Tablo 56**  
**Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında**  
**Belirleyici Faktörlere Göre Diğer Anasanat Atölye Tercih**

		Diğer Anasanat Atölye				
		1.	2.	3.	4.	5.
Anasanat Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörler	N					
	İlgi	N	10	11	9	6
	%	25.0	27.5	22.5	15.0	10.0
Yetenek	N	3	3	5	2	1
	%	21.4	21.4	35.7	14.3	7.1
İşlev	N	5	2	1	3	3
	%	35.7	14.3	7.1	21.4	21.4
Diğer	N	2				
	%	100.0				
<b>Toplam</b>		20	16	15	11	8
		28.6	22.9	21.4	15.7	11.4

Tablo 56 incelendiğinde öğrencilerin % 27.5'inin (11 kişi) Diğer ( Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçtiği ve Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlerden İlgi'yi seçtikleri görülmektedir

## 2.Alt Problem

### Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumlarının Sosyo- demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

#### Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları- kurum (üniversite)

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların öğrenim gördükleri kuruma (üniversiteye) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapılp; elde edilen bulgular, Tablo 57’de sunulmuştur.

**Tablo 57**  
**Öğrencilerin Kurumlarına Göre TTTÖ’den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Tutum Puanı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Kurum</b>					
Dokuz Eylul Üniversitesi	50	124.1800	17.6435		
Marmara Üniversitesi	79	120.3544	20.6931		
19 Mayıs Üniversitesi	32	124.3125	22.9620		
Çukurova Üniversitesi	62	121.1452	21.4146	3.163	0.008*
Gazi Üniversitesi	33	124.4545	18.8316		
Atatürk Üniversitesi	51	110.4118	22.9854		
Toplam	307	120.3388	21.2059		

\*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 57’de analiz sonuçları, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında öğrenim gördükleri kuruma göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (  $p < 0.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, öğrenim gördükleri kuruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

#### Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları- cinsiyet

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun genel puanları üzerinde t testi analizi yapıldı; elde edilen bulgular Tablo 58 ‘de sunulmuştur.

**Tablo 58**  
**Cinsiyete Göre TTTÖ’den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Tutum	N	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Cinsiyet</b>					
Kız	210	121.6714	20.4811	1.624	0,105
Erkek	97	117.4536	22.5356		

Tablo 58’de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, cinsiyetlerine göre yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p > 0.05$ ).

#### Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları- yaş

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 59**  
**Yaşa Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Tutum	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Yaş</b>					
1. Düzey	110	116.6818	22.9491		
2. Düzey	130	121.7846	18.9851	2.730	0.067
3. Düzey	67	123.5373	21.7683		
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>120.3388</b>	<b>21.2059</b>		

Tablo 59'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları- mezun olunan lise**

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 60**  
**Mezun Olunan Liseye Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Tutum	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Mezun Olunan Lise</b>					
Meslek Lisesi	45	125.2222	16.7968	1.386	0.239
Anadolu Lisesi	15	114.1333	27.1868		
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	97	117.7629	20.2458		
Düz Lise	125	121.4960	21.9588		
Diğer	25	119.4800	23.4718		
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>120.3388</b>	<b>21.2059</b>		

Tablo 60’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları- ailelerinin ekonomik durumu**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 61**  
**Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre**  
**TTTÖ’den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Tutum Ailelerin Ekonomik Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Çok İyi	9	114.8889	22.7401	1.048	0.352
Orta	266	121.0226	20.3527		
Kötü	28	116.0000	25.5082		
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>120.3762</b>	<b>20.9379</b>		

Tablo 61’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları-Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 62**  
**Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na Göre TTTÖ’den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Tutum	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı</b>					
Resim	146	122.4863	21.1925		
Grafik	39	119.5641	23.9921	0.834	0.476
Heykel	18	122.2222	16.2682		
Özgünbaskı	18	114.7222	17.7658		
<b>Toplam</b>	<b>221</b>	<b>121.3167</b>	<b>21.1034</b>		

Tablo 62’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları- Temel Tasarım dersindeki başarı derecesi**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları , onların Temel Tasarım dersindeki başarı derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 63**  
**Temel Tasarım dersi başarı derecesine Göre TTTÖ'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Tutum	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Çok İyi	76	128.8421	19.9138		
İyi	164	122.6463	17.9268		
Orta	55	108.1636	21.2060	18.486	0.000*
Zayıf	6	80.1667	26.0186		
Çok Zayıf	4	93.0000	13.3417		
<b>Toplam</b>	305	120.3541	21.2691		

\*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 63'de analiz sonuçları, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında Temel Tasarım dersi başarı derecesine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (  $p < 0.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, Temel Tasarım dersi başarı derecesine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

#### **Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları-Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörler**

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 64**  
**Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere Göre TTTÖ'den**  
**Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Tutum					
Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörler	N	$\bar{X}$	SS	F	p
İlgi	178	120.5618	22.0331	0.722	0.539
Yetenek	71	123.0986	16.1211		
İşlev	41	117.2683	21.4371		
Diğer	11	118.1818	30.7338		
<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>120.6246</b>	<b>21.0482</b>		

Tablo 64'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).



### 3. Alt Problem

#### Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri İle Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

##### Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları – Anasanat atölye tercihleri

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Anasanat atölye tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

**Tablo 65**  
Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları – Resim Anasanat atölye tercihi

Tutum	N	$\bar{X}$	SS	F	p
1.	150	124.4467	19.9676		
2.	97	120.1031	19.0495	4.6060	0.003
3.	27	114.4074	20.8774		
4.	5	98.8000	17.1085		
<b>Toplam</b>	279	121.5054	20.0874		

Tablo 65’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Resim Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 66**  
**Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları –**  
**Grafik Anasanat atölye tercihi**

Tutum Grafik Anasanat Atölye Tercihi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
1.	111	119.7387	19.4981		
2.	94	121.4255	22.2660	0.768	0.513
3.	50	122.0800	19.0775		
4.	10	129.4000	15.3637		
<b>Toplam</b>	265	121.1434	20.3042		

Tablo 66’da görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Grafik Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 67**  
**Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları –**  
**Heykel Anasanat atölye tercihi**

Tutum Heykel Anasanat Atölye Tercihi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
1.	14	110.8571	23.3629		
2.	50	120.6000	20.0530	1.215	0.306
3.	97	120.9485	22.6685		
4.	44	124.8864	16.5939		
5.	8	120.8750	18.8258		
<b>Toplam</b>	213	121.0141	20.8956		

Tablo 67’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Heykel Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 68**  
**Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları –**  
**Özgünbaskı Anasanat atölye tercihi**

Tutum Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
1.	7	122.7143	15.2721		
2.	20	122.3000	23.9079	0.602	0.661
3.	70	121.8429	19.6001		
4.	75	122.1600	21.7945		
5.	11	112.0000	20.3568		
<b>Toplam</b>	183	121.4645	20.8497		

Tablo 68’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Özgünbaskı Anasanat Atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

**Tablo 69**  
**Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları –**  
**Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat atölye tercihi**

Tutum Diğer Anasanat Atölye Tercihi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
1.	21	103.9524	24.2827		
2.	18	113.7778	22.0148	1.421	0.236
3.	15	118.4000	20.3147		
4.	11	120.0909	16.1521		
5.	8	109.8750	26.1121		
<b>Toplam</b>	73	112.4247	22.3501		

Tablo 69’da görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

#### 4. Alt Problem

### Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Algılarının Sosyo- demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları-Kurum (Üniversite)**  
 “Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Algı puanı ortalamaları, onların öğrenim gördükleri kuruma (üniversiteye) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapıldı; elde edilen bulgular, Tablo 70’de sunulmuştur.

**Tablo 70**  
**Öğrencilerin Kurumlarına Göre TTAÖ’den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Algı Düzeyi / Kurum	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Dokuz Eylül Üniversitesi	50	130.9400	31.7178		
Marmara Üniversitesi	79	170.8734	27.3113	17.370	0.000*
19 Mayıs Üniversitesi	32	202.3438	36.9364		
Çukurova Üniversitesi	62	153.2903	39.0722		
Gazi Üniversitesi	33	144.2727	30.3647		
Atatürk Üniversitesi	51	161.3137	36.1931		
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>161.1173</b>	<b>37.7206</b>		

\*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 70’de analiz sonuçları, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları arasında öğrenim gördükleri kuruma göre anlamlı bir farklılık olduğunu

göstermektedir (  $p < 0.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, öğrenim gördükleri kuruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

### Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi – Cinsiyet

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik algı düzeyi ortalamaları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun genel puanları üzerinde t testi analizi yapıp; elde edilen bulgular Tablo 71 ‘de sunulmuştur.

**Tablo 71**  
**Cinsiyete Göre TTAÖ’den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Algı Düzeyi / Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kız	210	159.9048	37.8318	.828	.408
Erkek	97	163.7423	37.5392		

Tablo 71’de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, cinsiyetlerine göre yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p > 0.05$ ).

### Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi- Yaş

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik algı düzeyi ortalamaları, onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 72**  
**Yaşa Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Algı Düzeyi Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p
1. Düzey	110	157.6000	39.0199		
2. Düzey	130	163.2615	36.7026	0.748	0.474
3. Düzey	67	162.7313	37.6437		
<b>Toplam</b>	307	161.1173	37.7206		

Tablo 72'de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, onların yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım ilişkin Algı düzeyi- Mezun Olunan Lise**

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi puanı ortalamaları, onların mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 73**  
**Mezun Olunan Liseye Göre TTAÖ 'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Algı Düzeyi Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Meslek Lisesi	45	158.7556	33.4726		
Anadolu Lisesi	15	156.5333	41.0259	2.345	0.055
Anadolu G.S. Lisesi	97	162.4536	37.3659		
Düz Lise	125	165.4800	37.9179		
Diğer	25	141.1200	39.3132		
<b>Toplam</b>	307	161.1173	37.7206		

Tablo 73'de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, onların mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi- Ailelerinin  
Ekonomik Durumu**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri, onların ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 74**  
**Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların X, SS**  
**Değerleri**

Algı Düze <span>y</span> i	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Ailelerin Ekonomik Durumu					
Çok İyi	9	153.5556	52.1299		
Orta	266	162.3647	37.5471	0.523	0.593
Kötü	28	156.4286	33.9121		
<b>Toplam</b>	303	161.5545	37.6403		

Tablo 74’de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, onların ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi-Temel Tasarım dersini yürüten  
öğretim elemanının mezun olduğu  
Anabilim veya Anasanat Dalı**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi puanı ortalamaları, onların Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 75**  
**Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na Göre TTAÖ’den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Algı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı</b>					
Resim	146	164.4521	32.0919		
Grafik	39	153.7436	43.3462	8.602	0.000*
Heykel	18	128.6111	21.0661		
Özgünbaskı	18	135.3333	33.3025		
<b>Toplam</b>	<b>221</b>	<b>157.2715</b>	<b>36.6813</b>		

\*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 75’de analiz sonuçları, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları arasında Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (  $p < 0.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.



**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi- Temel Tasarım dersindeki başarı derecesi**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi puanı ortalamaları , onların Temel Tasarım dersindeki başarı derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 76**  
**Temel Tasarım dersi başarı derecesine Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Algı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Temel Tasarım dersi başarı derecesi					
Çok İyi	76	169.8026	41.7462		
İyi	164	160.3720	35.7433	1.895	0.111
Orta	55	152.7818	37.8284		
Zayıf	6	154.5000	12.0623		
Çok Zayıf	4	147.0000	47.4342		
<b>Toplam</b>	305	161.0623	37.8018		

Tablo 76'da, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, onların Temel Tasarım dersi başarı derecesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyi-Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörler**

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri, onların Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 77**  
**Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere Göre TTAÖ'den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$ , SS Değerleri**

<b>Algı Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörler</b>					
İlgi	178	161.7135	38.0704		
Yetenek	71	161.8451	37.7540	0.227	0.877
İşlev	41	160.4390	33.7713		
Diğer	11	152.2727	48.4373		
<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>161.2259</b>	<b>37.6993</b>		

Tablo 77’de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

### 5. Alt Problem

#### Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri İle Temel Tasarım Dersine İlişkin

#### Algıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyleri ortalamaları ile Anasanat atölye tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları- Anasanat atölye tercihleri

**Tablo 78**  
Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –  
Resim Anasanat atölye tercihi

Algı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Resim Anasanat Atölye Tercihi</b>					
1.	150	166.7867	38.2859		
2.	57	156.2784	36.2809	1.756	0.156
3.	27	157.4815	39.3333		
4.	5	153.0000	50.1149		
<b>Toplam</b>	279	161.9857	38.0557		

Tablo 78’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları ile Resim Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

**Tablo 79**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –**  
**Grafik Anasanat atölye tercihi**

Algı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Grafik Anasanat Atölye Tercihi</b>					
1.	111	158.1081	36.4987		
2.	94	168.6489	38.6731	2.532	0.058
3.	50	157.1200	34.4103		
4.	10	143.3000	34.3481		
<b>Toplam</b>	265	161.1019	37.1614		

Tablo 79’da görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları ile Grafik Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 80**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –**  
**Heykel Anasanat atölye tercihi**

Algı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Heykel Anasanat Atölye Tercihi</b>					
1.	14	137.6429	45.1640		
2.	50	156.4800	38.1876	1.823	0.126
3.	97	161.8763	39.8357		
4.	44	167.3182	34.5790		
5.	8	152.1250	30.1683		
<b>Toplam</b>	213	159.7746	38.7847		

Tablo 80’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları ile Heykel Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 81**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –**  
**Özgünbaskı Anasanat atölye tercihi**

Algı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Özgünbaskı Anasanat Atölye Tercihi					
1.	7	165.5714	30.5988		
2.	20	162.7000	47.3454	0.045	0.996
3.	70	160.3286	38.7772		
4.	75	162.2133	40.5430		
5.	11	162.0000	18.3194		
<b>Toplam</b>	<b>183</b>	<b>161.6612</b>	<b>39.0288</b>		

Tablo 81’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları ile Özgünbaskı Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

**Tablo 82**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri –**  
**Diğer Anasanat atölye tercihi**

Algı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Diğer Anasanat Atölye Tercihi					
1.	21	156.9524	27.0952	1.667	0.168
2.	18	156.5556	29.0176		
3.	15	178.8000	31.0442		
4.	11	157.5455	32.8249		
5.	8	160.3750	21.4605		
<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>161.8082</b>	<b>29.3502</b>		

Tablo 82’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları ile Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

### 6. Alt Problem

#### Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Algıları İle Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Tablo 83**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları**

		TUTUM
ALGI	r	.289**
	P	.000

Tablo 83’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Algı Düzey puanları arttıkça, Tutum puanları da anlamlı düzeyde artmaktadır (  $r = .289$ ;  $p < .05$ ).

**Tablo 84**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklere göre Algı düzeyleri ortalamaları-  
 Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları**

ALGI ( Gerçekleşme Derecesi)		TUTUM
<b>Özellik 1</b>		
Temel Tasarım dersinde sosyal etkileşim-iletişime ilişkin özellikler	<b>r</b>	.328**
	<b>P</b>	.000
<b>Özellik 2</b>		
Temel Tasarım dersi amaçları ve davranışlarına ilişkin özellikler	<b>r</b>	.409**
	<b>P</b>	.000
<b>Özellik 3</b>		
Temel Tasarım dersinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin özellikler	<b>r</b>	.182**
	<b>P</b>	.001
<b>Özellik 4</b>		
Temel Tasarım dersinde sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin özellikler	<b>r</b>	.100
	<b>P</b>	.080
<b>Özellik 5</b>		
Temel Tasarım dersi sınıf ortamına ilişkin özellikler	<b>r</b>	.278**
	<b>P</b>	.000
<b>Özellik 6</b>		
Temel Tasarım dersinin işlenişi – öğretim yöntemlerine ilişkin özellikler	<b>r</b>	.261**
	<b>P</b>	.000
<b>Özellik 7</b>		
Temel Tasarım ders içeriğine ve uygulamalara ilişkin özellikler	<b>r</b>	.161**
	<b>P</b>	.005
<b>Özellik 8</b>		
Temel Tasarım atölyesi ve öğretim materyallerine ilişkin özellikler	<b>r</b>	.036
	<b>P</b>	.529

Tablo 84’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklerden, 1, 2, 3, 5, 6, 7’ye ilişkin öğrenci algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır (  $p < 0.05$ ).

Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile özellik 4, 8'e ilişkin öğrenci algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

### 7. Alt Problem

#### Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklentilerinin Sosyo- demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

##### Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları- kurum (üniversite)

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti puanı ortalamaları, onların öğrenim gördükleri kuruma (üniversiteye) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapıldı; elde edilen bulgular, Tablo 85’de sunulmuştur.

**Tablo 85**  
**Öğrencilerin Kurumlarına Göre TTBO'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Beklenti Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Kurum</b>					
Dokuz Eylül Üniversitesi	50	222.6600	29.8100		
Marmara Üniversitesi	79	215.0759	35.2932	2.471	0.033*
19 Mayıs Üniversitesi	32	206.2813	42.7300		
Çukurova Üniversitesi	62	223.0806	32.0953		
Gazi Üniversitesi	33	226.2727	27.9344		
Atatürk Üniversitesi	51	228.4902	28.3149		
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>220.4951</b>	<b>33.2619</b>		

\* .05 düzeyinde anlamlı



Tablo 85’de analiz sonuçları, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti puanı ortalamaları arasında öğrenim gördükleri kuruma göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti puanı ortalamaları, öğrenim gördükleri kuruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

#### Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi - Cinsiyet

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik beklenti puanı ortalamaları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun genel puanları üzerinde t testi analizi yapıldı; elde edilen bulgular Tablo 86 ‘da sunulmuştur.

**Tablo 86**  
**Cinsiyete Göre TTBÖ’den Aldıkları Puanların  $\bar{X}$ , SS Değerleri**

Beklenti düzeyi Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
	Kız	210	222.7667	32.7045	
Erkek	97	215.5773	34.0911	1.767	.078

Tablo 86’da, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti puanı ortalamaları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0.05$ ).

#### Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi- Yaş

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik Beklenti düzeyi puanı ortalamaları, onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 87**  
**Yaşa Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Beklenti Düzeyi Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p
1. Düzey	110	217.5909	34.6490	1.763	0.173
2. Düzey	130	219.5923	31.4030		
3. Düzey	67	227.0149	34.0652		
<b>Toplam</b>	307	220.4951	33.2619		

Tablo 87'de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyi ortalamaları, onların yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım ilişkin Beklenti düzeyi- mezun olunan lise**

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi puanı ortalamaları, onların mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 88**

**Mezun Olunan Liseye Göre TTBÖ 'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Beklenti Düzeyi Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Meslek Lisesi	45	227.7111	29.9315		
Anadolu Lisesi	15	217.2667	33.4439	2.240	0.065
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	97	214.1340	34.8651		
Düz Lise	125	220.9200	32.9571		
Diğer	25	232.0000	30.5027		
<b>Toplam</b>	307	220.4951	33.2619		

Tablo 88’de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyi ortalamaları, onların mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi- ailelerinin  
ekonomik durumu**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri, onların ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 89**  
**Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre TTBÖ’den Aldıkları Puanların X, SS**  
**Değerleri**

Beklenti Düze <span style="font-size: 0.8em;">yi</span>	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Çok İyi	9	230.1111	33.7581		
Orta	266	221.4737	33.0764	1.428	0.241
Kötü	28	211.8571	33.8008		
<b>Toplam</b>	303	220.8416	33.2075		

Tablo 89’da, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyi ortalamaları, onların ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi-Temel Tasarım dersini yürüten  
öğretim elemanının mezun olduğu  
Anabilim veya Anasanat Dalı**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi puanı ortalamaları, onların Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 90**  
**Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na Göre TTBO’dan Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

<b>Beklenti düzeyi</b>					
<b>Öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Resim	146	222.3973	31.7065		
Grafik	39	213.7179	38.3591		
Heykel	18	227.1111	29.0717	0.955	0.415
Özgünbaskı	18	218.3333	36.4385		
<b>Toplam</b>	<b>221</b>	<b>220.9186</b>	<b>33.1508</b>		

Tablo 90’da, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyi ortalamaları, onların Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı’na göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi- Temel Tasarım dersindeki başarı derecesi**

“ Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi puanı ortalamaları , onların Temel Tasarım dersindeki başarı derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 91**  
**Temel Tasarım dersi başarı derecesine Göre TTBÖ'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Beklenti Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Temel Tasarım dersi başarı derecesi					
Çok İyi	76	222.7105	36.9020		
İyi	164	222.7012	30.2306	2.191	0.070
Orta	55	214.7273	34.5610		
Zayıf	6	201.1667	44.2014		
Çok Zayıf	4	187.5000	31.4590		
<b>Toplam</b>	305	220.3803	33.3407		

Tablo 91’da, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyi ortalamaları, onların Temel Tasarım dersi başarı derecesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( p>0.05).

**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyi-Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörler**

“Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri, onların Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

**Tablo 92**  
**Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere Göre TTBO'den Aldıkları Puanların X, SS Değerleri**

Beklenti Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörler					
İlgi	178	221.1910	32.7232		
Yetenek	71	219.6761	34.0847	0.299	0.826
İşlev	41	216.0976	36.4574		
Diğer	11	223.5455	29.9845		
<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>220.2259</b>	<b>33.3677</b>		

Tablo 92’de, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyi ortalamaları, Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

### 8. Alt Problem

#### Öğrencilerin Anasanat Atölye Tercihleri İle Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklentileri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Anasanat atölye tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları – Anasanat atölye tercihleri

**Tablo 93**  
Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyi  
Resim Anasanat atölye tercihi

Beklenti Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Resim Anasanat Atölye Tercihi					
1.	150	225.2133	32.9825		
2.	97	218.0825	34.6857	1.303	0.274
3.	27	217.7037	26.6903		
4.	5	209.4000	41.7049		
<b>Toplam</b>	<b>279</b>	<b>221.7240</b>	<b>33.2515</b>		

Tablo 93’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Resim Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

**Tablo 94**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyleri-**  
**Grafik Anasanat atölye tercihi**

Beklenti Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Grafik Anasanat Atölye Tercihi</b>					
1.	111	216.3964	32.9469		
2.	94	223.3511	33.3707	2.167	0.092
3.	50	222.5600	34.8678		
4.	10	241.6000	29.9488		
<b>Toplam</b>	265	220.9774	33.5891		

Tablo 94’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Grafik Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

**Tablo 95**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyleri -**  
**Heykel Anasanat atölye tercihi**

Beklenti Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Heykel Anasanat Atölye Tercihi</b>					
1.	14	217.9286	33.9784		
2.	50	225.0200	31.8981	0.406	0.805
3.	97	221.2268	32.5293		
4.	44	227.2727	28.0094		
5.	8	221.0000	50.4352		
<b>Toplam</b>	213	223.1408	32.1912		

Tablo 95’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Heykel Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).



**Tablo 96**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyleri-  
 Özgünbaskı Anasanat atölye tercihi**

Beklenti Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Özgün baskı Anasanat Atölye Tercihi</b>					
1.	7	201.2857	40.3556		
2.	20	221.5500	25.8344	0.828	0.509
3.	70	224.6429	31.6864		
4.	75	222.5200	34.7627		
5.	11	225.4545	33.7235		
<b>Toplam</b>	<b>183</b>	<b>222.5902</b>	<b>32.8259</b>		

Tablo 96’da görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Özgünbaskı Anasanat Atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

**Tablo 97**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti Düzeyleri-  
 Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölye tercihi**

Beklenti Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
<b>Diğer Anasanat Atölye Tercihi</b>					
1.	21	217.4762	32.2236		
2.	18	217.0000	32.0863	0.381	0.822
3.	15	228.7333	35.6620		
4.	11	221.9091	35.9651		
5.	8	225.7500	23.2425		
<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>221.2466</b>	<b>32.1502</b>		

Tablo 97’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Diğer (Tekstil, Fotograf vb. ) Anasanat Atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p>0.05$ ).

### 9.Alt Problem

#### Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklentileri İle Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

**Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları**

Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Tablo 98**

**Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları**

		TUTUM
<b>BEKLENTİ</b>	<b>r</b>	.289**
	<b>P</b>	.000

Tablo 98'de görüldüğü gibi, Beklenti Düzey Puanları arttıkça, Tutum puanları da artmaktadır. ( $r = .289$ ) \* $P < 0.05$  düzeyinde anlamlı.

Tablo 99

**Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklere göre Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik Tutum puanı ortalamaları arasındaki ilişki**

<b>BEKLENTİ</b>		<b>r</b>	<b>p</b>
<b>TUTUM</b>			
<b>Özellik 1</b>			
	Temel Tasarım dersinde sosyal etkileşim-iletişime ilişkin özellikler	.293**	.000
<b>Özellik 2</b>			
	Temel Tasarım dersi amaçları ve davranışlarına ilişkin özellikler	.219**	.000
<b>Özellik 3</b>			
	Temel Tasarım dersinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin özellikler	.200**	.000
<b>Özellik 4</b>			
	Temel Tasarım dersinde sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin özellikler	.179	.002
<b>Özellik 5</b>			
	Temel Tasarım dersi sınıf ortamına ilişkin özellikler	.166**	.004
<b>Özellik 6</b>			
	Temel Tasarım dersinin işlenişi – öğretim yöntemlerine ilişkin özellikler	.208**	.000
<b>Özellik 7</b>			
	Temel Tasarım ders içeriğine ve uygulamalara ilişkin özellikler	.288**	.000
<b>Özellik 8</b>			
	Temel Tasarım atölyesi ve öğretim materyallerine ilişkin özellikler	.215**	.000

Tablo 99’da görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklerden, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8’e ilişkin öğrenci Beklenti düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $p < 0.05$ ).

Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile özellik 4’e ilişkin öğrenci Beklenti düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ).

### 10.Alt Problem

#### Öğrencilerin Temel Tasarım Dersine İlişkin Beklentileri İle Temel Tasarım Dersine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

#### Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları

Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Tablo 100**

#### Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları- Temel Tasarım dersine yönelik Algı düzeyleri ortalamaları

		ALGI
<b>BEKLENTİ</b>	<b>r</b>	.087
	<b>P</b>	.127

Tablo 100’den görüldüğü gibi, Algı Düzeyi Puanları ile Beklenti Düzeyi Puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $r = .087$ ,  $p > .05$ ).

**Tablo 101**  
**Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklere göre öğrenci Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Algı düzeyleri ortalamaları arasındaki ilişki**

ALGI	BEKLENTİ	r	P
	<b>Özellik 1</b>	.250**	.000
	Temel Tasarım dersinde sosyal etkileşim-iletişime ilişkin özellikler		
	<b>Özellik 2</b>	.231**	.000
	Temel Tasarım dersi amaçları ve davranışlarına ilişkin özellikler		
	<b>Özellik 3</b>	.138*	.016
	Temel Tasarım dersinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin özellikler		
	<b>Özellik 4</b>	.036	.527
	Temel Tasarım dersinde sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin özellikler		
	<b>Özellik 5</b>	.016	.777
	Temel Tasarım dersi sınıf ortamına ilişkin özellikler		
	<b>Özellik 6</b>	.020	.731
	Temel Tasarım dersinin işlenişi –öğretim yöntemlerine ilişkin özellikler		
	<b>Özellik 7</b>	.266**	.000
	Temel Tasarım ders içeriğine ve uygulamalara ilişkin özellikler		
	<b>Özellik 8</b>	.014	.806
	Temel Tasarım atölyesi ve öğretim materyallerine ilişkin özellikler		

Tablo 101’de görüldüğü gibi, Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti puanı ortalamaları ile Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklerden, 1, 2, 3, 7’ye ilişkin öğrenci algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır (  $p < 0.05$ ).

Temel Tasarım dersine yönelik Beklenti puanı ortalamaları ile özellik 4, 5, 6, 8’e ilişkin öğrenci Algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p > 0.05$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Resim-İş Eğitimi A.B.D ‘da, Temel Tasarım dersini alan öğrencilerin Anasanat Atölye dersi tercihleri ile onların Temel Tasarım dersine yönelik geliştirmiş oldukları tutumları ve bu dersteki iletişim-etkileşime, dersin amaçlarına, içeriğine, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine, sosyal kültürel etkinliklere, sınıf ortamına, öğretim yöntemlerine, Temel Tasarım Atölyesi ve öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinden (algı) ve beklentilerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar ve Tartışma

Daha önce de belirtildiği gibi, bu araştırma, Resim-İş Eğitimi A.B.D ‘da, öğrencilerin Anasanat Atölye dersi tercihleri ile öğrenci sosyo-demografik özellikleri ve onların Temel Tasarım dersine yönelik geliştirmiş oldukları tutumları ve de bu dersteki iletişim-etkileşime, dersin amaçlarına, içeriğine, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine, sosyal kültürel etkinliklere, sınıf ortamına, öğretim yöntemlerine, Temel Tasarım Atölyesi ve öğretim materyallerine ilişkin görüşleri (algı) ve beklentileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler incelendiğinde ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1- Araştırmaya en çok katılım, *Marmara Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı* Temel Tasarım dersi 1. sınıf öğrencilerinden olmuştur. En az katılım ise, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı*’ndandır.

Araştırmada, Temel Tasarım dersi 1. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun *2.düzye (20-22) yaş aralığında* olduğu, *kız öğrencilerden* oluştuğu, *düz lise mezunu* olduğu, ailesinin ekonomik durumunun *orta düzeyde* olduğu, Temel Tasarım dersi başarı derecesinin *‘iyi’* olduğu, Temel Tasarım Dersini Yürüten Öğretim Elemanının *Mezun Olduğu Anabilim/Anasanat Dalı*’nın *‘Resim Anasanat Dalı’* olduğu ve

Anasanat Atölye Tercihlerinde belirleyici faktörlerden 'ilgi' ye göre seçim yaptıkları belirlenmiştir.

2- Öğrencilerin çoğunluğunun, *Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih* olarak seçtikleri ve öğrenim gördükleri *Kurumlar*'a göre Anasanat Atölye Tercih sıralamaları ( 1., 2., 3., 4.tercih) arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçen öğrencilerin 2. düzey ( 20-22) yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Grafik Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçen öğrencilerin ise çoğunlukla 1. düzey yaş aralığında ( 17-19 yaş ) oldukları bulgulanmıştır. Öğrencilerin Heykel Anasanat Atölyesini ve Özgünbaskı Anasanat Atölyesini 3. tercih olarak seçtikleri ve 2. düzey ( 20-22) yaş aralığında oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğunun Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçtikleri ve *düz lise mezunu* oldukları, bazı öğrencilerin ise Resim Anasanat Atölyesini 2. tercih olarak seçtiği ve *Anadolu Güzel Sanatlar lisesi mezunu* oldukları bulgulanmıştır.

Resim Anasanat Atölyesini 1. tercih olarak seçen öğrencilerin Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının, *Resim Anasanat Dalı mezunu* olduğu ve Temel Tasarım ders başarısının *İyi derece* olduğu ve de Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlerden *İlgi*'yi seçtikleri saptanmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin ileride öğrenim görecekları ve mezun olacakları Anasanat Dalı ya da Anasanat Atölyesi tercihlerinin, onların sosyo-demografik değişkenlere göre değiştiği saptanmıştır. Bu sonuç Ateş ( 2002) ve Buyurgan ( 1996)'nın lise öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmalardaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin eğitim aldıkları kurum, eğitim ve sosyo-demografik verilerindeki farklılıkların, alan belirlemede- mesleklere yönelmede ve alan seçiminde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada çoğunluğun 1. tercih olarak seçtikleri Anasanat Dalı ve Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanlarının mezun oldukları Anasanat/Anabilim Dalı'nın aynı olduğu bulgulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin eğitimcilerle Temel Tasarım dersi sürecinde girdikleri karşılıklı etkileşim ve algılama eğilimlerinden dolayı benzer tercihler oluşturdukları ve bunun da Koyuncugil'in ( 2001) yapmış

olduğu araştırma sonuçları ve Kaplan'ın ( 1982) tercihlerin daha çok etkilenme ve idrak arasındaki kompleks etkileşimin sonucu olduğu görüşü ile paralellik taşıdığı görülmektedir. Sonuç olarak, Temel Tasarım dersi öğrencilerinin tasarım alanı ile ilgili tercihlerinin oluşmasında, Temel Tasarım stüdyosundaki sosyal etkileşimin etkili olduğu; bu nedenle de öğrencilerin benzer tercihler oluşturdukları ve bunun da Koyuncugil'in de belirttiği gibi, Temel Tasarım eğitiminin bireysel farklılıkların- ilgi alanlarının ortaya çıkarılması hedefi ile çelişkili bir durum olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun, Anasanat Atölye Tercih Sıralamasında Belirleyici Faktörlerden *İlgi*'ye göre alan belirledikleri- karar verdikleri belirlenmiştir. Buna göre, Sharf'ın ( 1994) belirttiği, öğrencilerin alan seçiminde karar verme tarzlarından Sezgisel ( Intuitive) tarz kısaca, karar vermede düşünce yerine, duygulara dayalı, sezgisel, yetenekler ve ilgi'lere göre karar aldıkları söylenebilir.

Araştırmada alınan diğer bir sonuca göre öğrencilerin çoğunluğunun yaş aralığının 17-19 olduğu bulgulanmıştır. Geinzberg'in ( 1951) Mesleki Gelişim Kuramı'nda belirttiği gibi, öğrenciler 17 yaşında "ilgi"lerinin farkına varmaya başlamaktadırlar. Ancak üniversitenin ilk yılında öğrenciler henüz "keşfetme" aşamasındadırlar. Ancak yine de bu aşamada Aydın'ın da belirttiği gibi, insanlar iç nedenlerle başkalarından enformasyon ( bilgi, danışma) alma eğilimindedirler ve toplumsal bir sistem olan eğitim sistemindeki sosyal etkileşimde de öğrencileri seçme yeteneğinden yoksun kişiler olarak görmemek gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin doğası ve Temel Tasarım stüdyosunda öğretim elemanının rolü, öğrenci tercihlerini etkilemede önemlidir. Araştırma sonuçları Turgut'un ( 1992) görüşüne uygundur. Buna göre, dersteki yöneltmede öğrencinin dönem yıl başarı notlarının ayırıcı olmadığı durumlarda, yöneltme kararı, başarı ve yetenek ölçülerine göre değil, kişinin ilgi ve isteğine göre verilmektedir. Burada da Temel Tasarım ders başarısının çoğunlukla "iyi" düzeyde olduğu ve "ilgi"nin 1. sırada seçildiği görülmektedir.

3- Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik *tutum puanı ortalamaları* arasında öğrenim gördükleri Kurum'a ve Temel Tasarım dersi



başarı derecesine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır (  $p<0.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların öğrenim gördükleri Kurum'a ( Üniversiteye) ve Temel Tasarım dersi başarı derecesine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Araştırma sonuçları House ve Prison (1998) ve Serin'in ( 2001) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin derslere yönelik tutumlarla, öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. Aytürk'ün ( 1999) lise düzeyinde yapmış olduğu araştırmada ise, derse yönelik tutumla, akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır.

Araştırmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri Kurum ( üniversite) ve Temel Tasarım dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sonuç olarak farklı Kurum'larda öğrenim gören öğrencilerin, derse karşı olumlu tutum geliştirebilmesinde, bu Kurum'lardaki eğitim ortamı etkili olmaktadır. Neşeli'nin ( 2003) yapmış olduğu araştırmada da, AGSL resim bölümü öğrencilerinin buldukları kurumdaki fiziksel, sosyal ve eğitimsel ortam ve öğretmenlerin yaklaşımlarının öğrencilerin duyguları, davranışları ve de yapabileceklerinin farkına varmalarını üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır.

Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları liseye, ailelerinin ekonomik durumuna, Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na, Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre ise anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p>0.05$ ).

4- Araştırma bulgularına göre, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. (  $p<0.05$ ).

Buna göre, Temel Tasarım dersine yönelik olumlu tutumlar, diğer tutumlar gibi öğrencilerin ders sürecindeki yaşantıları sonucunda oluşan ve öğrenme sürecinde

değişebilen, öğrencilerin öğrenmelerini, karar vermelerini ve davranışlarını etkileyen, bu derse ilişkin duyuşsal, bilişsel ve de davranışsal yönde olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimleridir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin geçirmiş oldukları Temel Tasarım ders süreci ve de bunun sonucunda aldıkları Anasanat Atölyesi kararları ve seçimi ile Temel Tasarım dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç Tatar'ın ( 2003) yapmış olduğu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin önemli bir kısmının fakülte tercih etme sürecinde sergiledikleri davranışları ile onların halen öğrenim gördükleri alana yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Araştırma sonucu, İnceoğlu'nun da belirttiği gibi, “derse karşı gelişen tutumların yönlendiricilik özelliği, onların dinamik yanlarıdır” görüşüne uygundur. Bu bakımdan Temel Tasarım dersine yönelik tutumlar, öğrencileri birtakım olguları, kişileri araması ya da durumların oluşması yönünde harekete geçirebilmektedir.

5- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları arasında öğrenim gördükleri Kurum'a ve Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır (  $p < 0.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, öğrenim gördükleri Kurum'a ve Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

6- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyi ortalamaları, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları liseye, ailelerinin ekonomik durumuna, Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere, Temel Tasarım dersi başarı derecesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p > 0.05$ ).

7- Temel Tasarım dersine ilişkin Algı düzeyleri ortalamaları ile Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p > 0.05$ ).

8- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin algı düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Algı Düzey puanları arttıkça, Tutum puanları da anlamlı düzeyde artmaktadır ( $r = .289$ ;  $p < .05$ ).

Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklerden, **Özellik 1-** *Temel Tasarım dersinde sosyal etkileşim- iletişim*, **Özellik 2-** *Temel Tasarım dersi amaçlarına ve davranışlarına*, **Özellik 3-** *Temel Tasarım dersinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine*, **Özellik 5-** *Temel Tasarım dersi sınıf ortamına* , **Özellik 6-** *Temel Tasarım dersinin işlenişi ve öğretim yöntemleri*, **Özellik 7-** *Temel Tasarım ders içeriği ve uygulamalara* ilişkin öğrenci algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada, Temel Tasarım dersine ilişkin, öğrencilerin eğitim ortamındaki etkileşim süreci içerisinde geliştirdikleri tepkiler toplamı olarak tanımlanan öğrenci algıları kısaca, onların edindikleri izlenimlerdir. Temel Tasarım dersine ilişkin öğrenci algıları ( görüşleri), araştırma kapsamındaki öğrencilerin Temel Tasarım dersinin işleyişine, bu süreç içerisindeki etkinliklere, dersin amaçlarına, davranışlarına, kullanılan öğretim yöntemlerine, rehberlik hizmetlerine, araç ve gereçlere, sınıf ortamı- iletişime ilişkin belirlenen özelliklerin ne derece gerçekleştiğine ilişkin öğrenci görüşlerini kapsamaktadır.

Temel Tasarım dersi sınıf ortamına ilişkin özellikler kapsamında ölçekte yer alan maddelerden a- *Temel Tasarım dersinde yaratıcılık ve görsel algılama açısından yeterli motivasyonu sağlayıcı bir atölye ortamı* ve b- *güvenli, yaratıcı çabaların takdir edildiği bir atölye ortamına* ilişkin öğrenci algıları ile bu derse yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ryan ve Printrich (1997)'e göre de, öğrenciler, öğretmen ve sınıf arkadaşlarından yardım alabileceğine inandıkları bir sınıf ortamında daha başarılı olabilmektedir ve de yardım almaya yönelik davranış tutumunun güdüyle ilgili olduğu görülmektedir. Araştırma sonucu Coşkun'un ( 2001) lise öğrencilerinin resim dersine yönelik tutumları ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi sorguladığı araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Buna

göre, resim dersinde yaratılan özgür ortamların yaratıcılığı önemli biçimde etkilediği görüşüne öğrenciler büyük oranda katılmışlardır.

Temel Tasarım dersinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin özellikler kapsamında ölçekte yer alan maddelerden a – *Temel Tasarım dersinde kişisel ilgi alanlarını ortaya çıkarmaya yönelik rehberlik hizmetlerine ( ilgi envanteri, kişilik testleri vb. )* ilişkin öğrenci algıları ile bu derse yönelik tutumlar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Aksel’de ( 1993) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yetenek, ilgi bakımından kendilerini öğretmenlerin onları algılayışından daha olumlu algıladıkları ve öğretmenlerin onları daha iyi anlamaları ve tanımaları için ve bu rolü benimseyebilmeleri için objektif değerlendirme ölçülerinin uygulama teknikleri ( test, envanter vb. ) formal eğitim süresince verilmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Temel Tasarım dersinde sosyal etkileşim- iletişime ilişkin özellikler kapsamında ölçekte yer alan madde a- *Temel Tasarım dersinde doğru bir iletişimle, derste yapılanların bir açıdan kendi geleceğini üretme olduğu bilincinin oluşturulmasına* ilişkin öğrenci algı düzeyleri ortalamaları ile Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırma sonucu, White, Mccelland ve Maslow gibi psikologların belirttiği gibi, “ çok sayıda insanın öz yeteneklerini geliştirme, birey olarak büyüme ve gelişme fırsatları tarafından güdülendiği” görüşüne uygundur.

Vatansever de ( 2002) farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerilerinin belirlenip; kıyasladığı araştırmasında, devlet okullarındaki eğitim ve öğretimin daha çok öğretim ağırlıklı olduğu ve eğitim içine giren iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve bu sistem içinde önemli rol oynayan öğretmenlerin bu konuda daha fazla donanım sahibi olması gerektiğini belirtmektedir.

Temel Tasarım dersi *amaçlarına ve davranışlarına* ilişkin özellikler kapsamında ölçekte yer alan maddelerin, Temel Tasarım dersi süresince gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin öğrenci algıları ile onların bu derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Buna göre Temel Tasarım dersinde öğrencilerin bu derste sezgiyi güce dönüştürerek, yararlanması amaçlanmaktadır. Bunulday'ın da ( 2001) belirttiği gibi, Temel sanat eğitiminde öğrencide asıl geliştirilmesi istenen şey, düşünce yolu ile geliştirilmiş, duyu ve sezgiye dayalı görsel yorum yapabilmedir.

Temel Tasarım dersinde öğrencilerin, gözlemler yolu ile doğadaki zıtlıkların dengesini kavramaları amaçlanmaktadır. Eder'in de (1996) yapmış olduğu araştırmasında belirttiği gibi, sanat eğitiminde zıtlık ilişkilerinin tümü bir yapıtın oluşumunda önemlidir. Yapıtta herhangi bir zıtlık ilişkisi doğrudan amaç değil, amaca ulaşma için kullanılan araç işlevi görmektedir.

Temel Tasarım dersinde biçim algılama yöntemlerini tanıma ve uygulama ile görsel algılamanın gelişimi amaçlanmaktadır. Güven ( 1996) resimde görsel algılamaya ilişkin yapmış olduğu bir araştırmada da, sanat eğitiminde biçim algısı ve renk algısının ksaca, görsel algılamanın gelişiminin gereğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Temel Tasarım dersinde *sosyal ve kültürel etkinliklere* ilişkin özelliklere ve Temel Tasarım *atölyesi ve öğretim materyallerine* ilişkin özelliklerin gerçekleşme derecesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin Temel Tasarım dersinde Anasanat Atölye derslerinin içeriklerine yönelik bilgilendirme seminerleri ve farklı sanat dallarına ilişkin sergi, panel vb. etkinliklere grup olarak katılımları ve de Temel Tasarım dersinde plastik sanatlar arşivi ve kütüphane incelemelerinin gerçekleşme derecesi yeterli düzeyde bulunmamıştır. Bu sonuç, Gökbulut'un ( 1992) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına uymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Temel Sanat eğitimi derslerinin yalnızca görsel anlatıma yönelik yürütülmesi önemli bir eksikliklerdir. Araştırma sonuçlarında da, Temel Tasarım dersinde araştırma, okuma ve tartışma ortamının yetersiz olduğu ve içe dönük üretimle yetinildiği vurgulanmaktadır. Özellikle akademik ortamda verilen seminerler, düzenlenen paneller ve tartışmaların Temel Tasarım ders programında yer alması gerektiği belirtilmektedir.

9- Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti puanı ortalamaları arasında öğrenim gördükleri kuruma göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır (  $p < 0.05$ ). Başka bir deyişle, öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti puanı ortalamaları, öğrenim gördükleri kuruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Öğrencilerin Temel Tasarım dersine ilişkin beklenti puanı ortalamaları, onların cinsiyetlerine, yaş düzeylerine, mezun oldukları liseye, ailelerinin ekonomik durumuna, Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı'na, Temel Tasarım dersi başarı derecesine, Anasanat Atölye tercih sıralamasında belirleyici faktörlere göre, anlamlı farklılık göstermemektedir (  $p > 0.05$ ).

10- Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti düzeyleri ortalamaları ile Resim Anasanat atölye tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p > 0.05$ ).

11- Beklenti Düzey Puanları arttıkça, Tutum puanları da artmaktadır. (  $r = .289$  )  
\* $P < 0.05$  düzeyinde anlamlı.

Beklenti kavramı; araştırma kapsamındaki öğrencilerin Temel Tasarım dersinin işleyişine, bu süreç içerisindeki etkinliklere, dersin amaçlarına, davranışlarına, kullanılan öğretim yöntemlerine, rehberlik hizmetlerine, araç-gereçlere, sınıf ortamı-iletişime ilişkin özelliklerin ne derece gerçekleşmesini istediğidir.

Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklerden, Özellik 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8'e ilişkin öğrenci Beklenti düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır (  $p < 0.05$ ).

Temel Tasarım dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ile **özellik 4- Temel Tasarım dersinde sosyal ve kültürel etkinliklere** ilişkin öğrenci Beklenti düzeyleri ortalamaları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (  $p > 0.05$ ).

Haykır'ın ( 2003) AGSL 'de öğrenci sorunları ve öğrenci beklentileri üzerine yaptığı araştırmada, okullarda en çok donanım yetersizliği, yöntem sorunları ve yaratıcı

faaliyetlerin sınırlı olduğu saptanmıştır. Sorunlar öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu durumda öğrencilerin beklentilerinin önem kazandığı, çünkü beklentileri yerine gelen öğrencilerin daha başarılı olma şanslarının da artacağı belirtilmektedir.

12- Algı Düzeyi Puanları ile Beklenti Düzeyi Puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $r = .087, p > .05$ ).

13- Temel Tasarım dersine ilişkin Beklenti puanı ortalamaları ile Temel Tasarım dersine ilişkin özelliklerden, Özellik 1-Temel Tasarım dersinde sosyal etkileşim-iletişime, Özellik 2- Temel Tasarım dersi amaçlarına ve davranışlarına , Özellik 3- Temel Tasarım dersinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine, Özellik 7- Temel Tasarım ders içeriğine ve uygulamalar'a ilişkin öğrenci algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $p < 0.05$ ).

## Öneriler

Bu araştırma Türkiye’de Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda Temel Tasarım eğitimi ve Anasanat Atölye tercihi ile ilgili yapılan az sayıda araştırmalardan biridir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Resim- İş Eğitimi Anabilim Daları’nda 1. sınıf öğrencilerinin Anasanat Atölye dersleri hakkında daha fazla bilgilendirilmesi, onların Anasanat Dalı kararlarının daha net olmasını sağlayacaktır.

2. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda, Anasanat Atölye seçiminin sadece 1. sınıfın sonunda bölüm tarafından yapılmaması ve Anasanat Atölyeleri ile ilgili mesleki rehberlik ve danışmanın bir süreç olarak çok daha önceden, liseden başlayarak devam etmesi önerilebilir.

3. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin eğitim aldıkları kurum, eğitim ve sosyo-demografik verilerindeki farklılıkların, alan belirlemede- mesleklere yönelmede ve alan seçiminde etkili olduğu görülmektedir. Bu bakımdan Temel Tasarım eğitiminde öğretim programlarının bireyselleştirilmesi ve yöneltme hizmetlerinin daha iyi yapılabilmesi için öğrencilerin ilgi alanlarını tanıma yolları ile ilgili daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

4. Araştırma sonuçlarına göre, Temel Tasarım dersi öğrencilerinin tasarım alanı ile ilgili tercihlerinin oluşmasında, Temel Tasarım stüdyosundaki sosyal etkileşimin etkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Temel Tasarım dersini yürüten öğretim elemanının mezun olduğu Anasanat Dalı’na benzer tercihler oluşturdukları, oysa ki bunun Temel Tasarım eğitiminin bireysel farklılıkların- ilgi alanlarının ortaya çıkarılması hedefi ile çelişkili bir durum olduğu görülmektedir. Bu nedenle özellikle Temel Tasarım dersini yürüten danışman öğretim elemanlarının öğrencileri daha iyi tanımaları ve bu rolü benimsemeleri için objektif değerlendirme tekniklerinin



( Başarı testi, ilgi envanterleri vb.) Temel Tasarım eğitimi süresince uygulanması önerilmektedir.

5. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin geçirmiş oldukları Temel Tasarım ders süreci ve de bunun sonucunda aldıkları Anasanat Atölyesi kararları ve seçimi ile Temel Tasarım dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Temel Tasarım dersine yönelik tutumların oluşumunda çeşitli nedenler ( ortam, bireylerle etkileşim, duygular, değerler vb. ) rol oynamaktadır. Temel Tasarım dersi öğretim elemanının tutumlarının da öğrenci üzerindeki etkisinin önemi düşünüldüğünde, araştırma kapsamı genişletilerek bu yönde yeni bir çalışma yapılabilir.

6. Derslere yönelik tutum ve davranışlarla ilgili rehberlik servisleri ile ortak çalışarak, bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir. Ayrıca sınıfıçi etkileşim-iletişimin tutum ve davranışların oluşumundaki yeri unutulmamalıdır. Temel Tasarım dersinde öğretim elemanlarının öğrencilerle kurduğu iletişim hakkında seminerler verilebilir.

7. Araştırma sonuçlarına göre, Temel Sanat eğitimi derslerinin yalnızca görsel anlatıma yönelik yürütülmesi önemli bir eksikliklerdir. Araştırma sonuçlarında da, Temel Tasarım dersinde araştırma, okuma ve tartışma ortamının yetersiz olduğu ve içe dönük üretimle yetinildiği vurgulanmaktadır. Özellikle akademik ortamda verilen seminerler, düzenlenen paneller ve tartışmaların, açık sergilerin Temel Tasarım ders programında yer alması önerilmektedir.

8. Araştırmada öğrencilerin Temel Tasarım dersinde Anasanat Atölye derslerinin içeriklerine yönelik bilgilendirme seminerleri ve farklı sanat dallarına ilişkin sergi, panel vb. etkinliklere grup olarak katılımlarının gerçekleşme derecesi (algıları) yeterli düzeyde bulunmamıştır. Bu nedenle bu etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

9. Araştırmada, Temel Tasarım dersinde plastik sanatlar arşivi ve kütüphane incelemelerinin gerçekleşme derecesi yeterli düzeyde bulunmamıştır. Oysa ki gelişmiş ülkelerde buna önem verilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, H. ve Akalın, E. ( 2002). **Probleme Dayalı Öğrenim**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Açıkalın, A. ( 2002). **İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Açıkgöz, K. ( 1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzel, A.( 1982). Toplum Sanat İlişkisi ve Temel Sanat Eğitiminin İki Ögesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbay, S. ( 2003). Temel Tasarım Öğrencilerinin Renk Kararlarındaki Sezgisel ve Analitik Yaklaşımlarının İncelenmesi. Bilkent Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akboy, R. ( 2000). **Eğitim Psikolojisi**. Konya: Mikro Yayınları.
- Akçadoğan, I. (2006). **Temel Sanat Eğitimi ve Dijital Ortam**. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu, B. ( 2001). **Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doymu ve Kişilik**. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Akdeniz ve Aksel, E. ( 1989). **GSF’de Temel Sanat Eğitimi Üzerine Düşünceler ve Bir Bakış Açısı**. G.S.F’de Temel Sanat Eğitimi Semineri. ( 2 Kasım 1989) Hacettepe Üniversitesi. Ankara: G.S.F Yayını:10.
- Aksel, E. ( 2004). Temel Sanat Kararları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi . **Anadolu Sanat Dergisi**. Sayı: 15 Bahar.
- Aksel, E. ( 1994). **Transcending Borders And Categories: Re- tour de Force of**

**Modernity** .Fakülte Sanat Derneği Yıllık Toplantısı. New York: College Art Association.

Aksel, G. ( 1993). Öğrencilerin Yetenek ve İlgilerinin Kendileri ve Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Alkan, C. ve Kurt, M. ( 1998). **Özel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Altınok, H. ( 2004). İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arseven, A.D. ( 2004). **Anket Hazırlama**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Atalayer, F. ( 1994). **Temel Sanat Öğeleri**, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi G.S.F Yayınları.No:5.

Atalayer, F. (2004). Çağdaş Temel Sanat (Tasarım) Eğitimi ve Postmodernite-Geleneksel. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. **Anadolu Sanat Dergisi**. Sayı: 15. Bahar.

Ateş, E. ( 2002). Farklı Liselerde Öğrenim Gören Lise Son Sınıfı Öğrencilerinin Mesleki Tercihlerinin ve İlgi Alanlarının Belirlenip Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Avant, L.L. ve Helson, H. ( 1990). **Algı Kuramları**. Çev. Yurdal Topsever. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını No: 58.

Aydın, M. (2005). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Alp Ofset Matbaacılık.

Aydın, O. ( 1991). **Davranış Bilimlerine Giriş**. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayını. No: 173.

- Aydın, E. D. ( 2004). **Temel Tasarıma Çağdaş Yaklaşımlar**. İstanbul: Mor Ajans Reklam ve Tanıtım.
- Aygenç, E. ( 1994). **Kültür ve Grafik Sanatı**. Ankara: 4. Ulusal Sanat Sempozyumu. ( 4-6 Mayıs 1994). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayını: 14.
- Aytekin, Z. ( 2003). **Hafıza Örüntüleri ve Resim Sanatı**. Ankara: Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi. Planlama Eğitiminde Yaratıcı Düşünce Ulusal Çalıştayı ve Sergisi. ( 27-28 Şubat 2003).
- Bacanlı, H. ( 1997) **Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını: 3022. Eğitim Dizisi :14.
- Bacaksız, G. (2004). Temel Sanat-Tasarımın Görsel Algı Eğitiminin Tasarım Sürecine Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. **Anadolu Sanat Dergisi**. Sayı. 15. Bahar.
- Balcı, A. ( 2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, Y. ( 2005 ) . **Estetik**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balcı, Y.ve Say, N. ( 2002). **Temel Sanat Eğitimi**, İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Barnard, M.( 2002). **Sanat Tasarım ve Görsel Kültür**, Ankara: Ütopya Sanat Dizisi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1991). **Örgütsel Davranış. İnsanın Üretim Gücü**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baydar, N. (2003). Sanat Yapıtında Bütünlüğü Oluşturan Belleğin Tekrar Ögesi ile İlişkisi. Mimar Sinan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi.
- Becer, E. ( 1997) **İletişim ve Grafik Tasarım**. Ankara: Dost Kitabevi.
- Bevlin, M. ( 1989). **Design Through Discovery**. Fort Worth. U.S.A: Harcourt Brace College Publishers.
- Bevlin, M. ( 1993). **Design Through Discovery**. U.S.A: Harcourt Brace College

Publishers.

- Bilge, F. ve Yeşilyaprak, B. ( Ed.) ( 2002). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**.  
Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilgin, H. ( 1993). İletişim Tasarımcısının Yetişmesinde Grafik Eğitiminin Rolü.  
Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını. No: 12. **Sanat Yazıları Dergisi IV**.
- Bozkurt, N. (1995 ). Sanat ve Estetik Kuramları. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Bunulday, S. ( 2001). Bauhaus'un Türkiye'deki Sanat Eğitimine Etkileri ve Yansımaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buyurgan, S. ( 1996). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Öğrencilerinin Okul Beklentileri İle Yönelindikleri Meslekler Arasındaki İlişki (resim bölümü son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büker, S. ( 1995). **Görüntü Dilini Öğrenmenin Gerekliliği**. Ankara: Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar, Sanat Eğitiminin Geleceği Semineri. ( 20-22 Ekim 1994). Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.No:8.
- Bümen, N.T. , Özcan, D. (Ed. ) (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cantürk, F. ( 1992). **Plastik Sanatlarda Temel Sorunlar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 695.
- Ching, F.D.K. ( 1979). **Architecture: Form, Space and Order**. New York: Van Nostrand Reinhold Press.
- Coşkun, N. ( 2001). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Resim Dersine Yönelik Tutumları İle Okul Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cüceloğlu, D. ( 1997). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi .
- Çelikkaya, H. ( 1997). **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. ( 1984). Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları

Üzerine Deneysel Araştırma. İstanbul: M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi,  
**Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 6.

- Denel, B. ( 1999). **Yaratıcılık ve Temel Tasarım**. Ankara: Beyaz Nokta Vakfı Yayınları.
- Demir, A. (1993). **Temel Plastik Sanatlar Eğitimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No: 576.
- Demirel, Ö. ( 1992). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ders Notları.
- Demirtaş, Y. ( 1995). Temel Sanat Eğitimi Açısından Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Hazırlık Sınıfı Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dewey, j. (1996). **Demokrasi ve Eğitim**. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını: 81.
- Dilli, R. ( 2003). Çoklu Zeka Kuramının Sanat Eğitimi Derslerinde Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Divanlıoğlu, D. ( 1997). **Tasarımın Öge ve İlkeleri**. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Doğan .( 1999). **Etkileşim Grubu: Kuramsal Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 19. Sayı: 1.
- Edeer, Ş. ( 1996). Resimde Zıtlık ve Denge. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi.
- Erdoğan , A.G. ( 1995) . İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı – Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: D.E.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdurak, N.D. (2002). Grafik Tasarımda Yaratıcılığın Geliştirilmesi. Bilkent Üniversitesi Grafik Tasarımı Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Erinç, S. ( 1991). Yaşamı GÜdüleyici Bir Etken, Estetik Kaygı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayını:4. **Sanat Yazıları Dergisi**.
- Erözkan, A. ( 2004). Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası Duyarlılıkları İle Reddedilme Duyarlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ankara: **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt. 5 Sayı: 2.
- Ertek, H. ( 1999) . İç Mimarlık Kapsamında Temel Tasarım Eğitimi Kuramlarına Bir Yaklaşım. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sos.Bil. Enstitüsü.
- Genç, A. ( 2003). Algı Sistemleri ve Görüntü Estetiği. Erzurum: **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi**. Sayı: 3.
- Gençaydın, Z. (1989). **Temel Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri**. G.S.F'de Temel Sanat Eğitimi Semineri. Hacettepe Üniversitesi G.S.F Ankara: G.S.F Yayını:10.
- Gençaydın, Z. ( 1993). **Sanat Eğitimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 582.
- Gökaydın, N. ( 2002). **Temel Sanat Eğitimi – Sanat Eğitimi Öğretim Sistemi ve Bilgi Kapsamı**,İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3669.
- Gökaydın, N. ( 1998). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**. Ankara: M.E.B Yayınları.
- Gökbulut, N. ( 1992). Temel Sanat Eğitiminde Görsel Alanın Arındırılmasına İlişkin Bir Uygulama Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümrah, H. ( 2002). **Sanat Eğitimcisi Yetiştirmede Temel Sanat Eğitimi Dersinin Yeri ve Önemi**. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Sanat Eğitimi Sempozyumu. (08-09-10 Mayıs 2002).
- Güngör, H. ( 1972). **Temel Tasar**. İstanbul:Çeltüt Matbaası.

- Gürer, L. ( 1990). **Temel Tasarım**. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Matbaası.
- Gürer, L. ( 1998) . **Yüksek Öğretimde Görsel Sanat Eğitimi “ Temel Tasarım ve Zorunluluğu”**. Ankara: Temel Tasarım/Temel Eğitim Sempozyumu. ( 1 Mayıs 1997) ODTÜ Mimarlık Fakültesi .
- Güven, H.N. ( 1996). Resimde Görsel Algılama. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi.
- Haykır, M. ( 2003). Anadolu Güzel Sanatlar Lise’lerinde Öğrenci Sorunları, Sorunların Sanat Eğitimine Etkisi ve Öğrencilerin Beklentileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hızal, A. ( 1989) . Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eskişehir: .A.Ü Eğitim Fakültesi Yayınları. Yayın No: 11.
- House, J. D. ve Prison, S. K. ( 1998). Students attitudes and academic backround as predictors of achivement in college English. **International Journal of Instructional Media**. Vol 25. No 1. ( 29-43).
- İşingör, M ve Eti, E. Ve Aslier, M. ( 1986). **Temel Sanat Eğitimi Resim Teknikleri Grafik Resim**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Itten, J. ( 1975). **Design and Form**. New York: Thames and Hudson.
- İlhan, Ç.A. ( 1997). Çıplak Resimlerin Mitolojik Öyküleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayını. **Anadolu Sanat Dergisi**. Sayı: 6- Şubat.
- İnceel, B. ( 1986) . **Yaratıcılık ve Ölçülmesi**. İzmir: XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ege Üniversitesi Matbaası.
- İnceoğlu, M. ( 2004). **Tutum, Algı İletişim**. Ankara: Elips Yayınevi.
- İşlek, A. ( 1992). Yaratıcılıkta Temel Sanat Eğitiminin İşlevi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- İşler, Ş. (2001). Temel Tasarım Eğitiminde Bilgisayarın Yeri ve İşlevi. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ( 1988). **İnsan ve İnsanlar. Sosyal Psikolojiye Giriş**. İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Kalkan, M. ( 2004 ). **Eğitimde İstendik Tutum Oluşturmanın Önemi**. Dokuz Eylül Üniversitesi I. Aktif Eğitim Kurultayı. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Kalyoncu, R. (2000). Temel Tasarımın Modern Sanat Eğitiminde Uygulanabilirlik Düzeyi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kandinsky, V. ( 1993). **Sanatta Zihinsellik Üstüne**. Çev: Tefik Turan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaptan, B. (2004). Temel Tasarımda Form ve Form Biçimlendirilmesine Bir Yaklaşım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. **Anadolu Sanat Dergisi**. Sayı. 15.Bahar.
- Karayağmurlar, B. ( 1993). Sanatsal Yaratıcılıkta Soyutlama ve Günümüz Sanatındaki Yeri (12 Adet Tuval Resmi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sanatta Yeterlik Tezi
- 
- Kayabaşı, Y. ( 1992). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretme Teknikleri ve Tercih Nedenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskinok, K. ( 2001). **Sanat Eğitimi- aşamalı yöntem**. Ankara: Sanat yapım Yayıncılık.
- Keskin, A. ( 2003). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: .D.E.Ü .Sosyal

Bilimler Enstitüsü.

- Kırıçoğlu, O. ( 1991). **Sanatta Eğitim ( Görmek, Anlamak, Yaratmak)** Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Kırıçoğlu, O. ( 1995). **Görsel Sanatlar Eğitiminde Yetenek Sınavı Değerlendirmeleri İle İlgili Bir alışma**. Ankara: Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar, Sanat Eğitiminin Geleceği. Semineri. ( 20-22 Ekim 1994). Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi: 8.
- Kızıl, F. ( 2000). **Objelerin İki- Boyutlu Grafik Anlatımı ve Zihinde Canlandırma**.İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Yayını No: 25.
- Klee, P. ( 1995). **Modern Sanat zerine**. İstanbul: Altıkırkbeş Yayıncılık. ev.: Rahmi ğdl.
- Kocaman, G. ( 2004). **Eğitimde Pradigma Değerşimi- ğretim- öğrenim zerine**. Dokuz Eylül Üniversitesi I. Aktif Eğitim Kurultayı. ( 29-30 Mayıs 2004). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Kocacık, F. ve zkalp, E. ( Ed. ) ( 1991). **Davranış Bilimlerine Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 173.
- Koç, N. ( 1981). **Liselerde ğrencilerin Akademik Başarlarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma**. Eskişehir: A.. Eğitim Fakültesi Yayınları.Yayın No: 104.
- Koyuncugil, H. ( 2001) . An Analysis of Preference Formation in Introductory Design Education, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent University, Master Degree of Fine Arts.
- Kumar, A. ve Prakashan, M. ( 1991). **Aesthetic Education and The Gramer of Art**. Brij Printers.
- Kurtuluş, Y. ( 2001). Sanat Eğitiminde İşbirlikli ğrenme. Ankara. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20**.

Kurtuluş, Y. ( 1998). Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme –Resim-İş Derslerinde Bireysel Çalışmaların Yapılandırılmış Grup Çalışmasıyla Desteklenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

Kurt, S. ( 2004). **Oluş noktasına Varan Sanatsal Dönüşümün Paralelinde Günümüz Sanatçısı Nasıl Yetiştirilir? Temel Sanat Eğitimi Dersi Örneğinde**. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Fakültesi . 2. Sanat Eğitimi Sempozyumu. ( 28-29-30 Nisan 2004).

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.) ( 2004).**Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Ankara:Nobel Yayınları.

Lauer, D. A. ( 1985). **Design Basics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Morgan, C.T. ( 2000). **Psikolojiye Giriş**. Çev: Orhan Aydın. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No: 1.

Neşeli, N. (2003). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Resim Bölümü Alan Dersi Öğretmenlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisi.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Odabaşı, A.H. (1996). **Grafikte Temel Tasarım**. İstanbul: Yorum Sanat Yayınları.

Oskay, S. ( 1989). Doğadan Kaynaklanan Tasarımda Denge. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, B. (1986). **Yorumlar- Resim, Heykel, Mimarlık**. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Yayını.

- Özguven, İ.E. ( 1999). **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürel, L. ( 1987) Bilgisayarlı Öğretimin Matematik Erişisine Etkisi.  
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. H.Ü.  
Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztop, Ş. ( 1991). Güzel Sanatlar Eğitiminde Yöntem. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**. ( Şubat 1991)
- Öztuna, Y. ( 1998). An Analysis of Basic Design Education in Turkey and Implications for Changes in Postsecondary Art Curriculum. Doctor of Philosophy (Art). Üniversitesi of North Texas.
- Öztuna, Y. ( 2000). **Modern ve Postmodern Grafik Tasarım Anlayışının Karşılaştırmalı Olarak İrdelenmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını. ( 8-9-10 Mayıs 2000). Bilgi Çağı ve Sanat IV. Ulusal Sanat Sempozyumu.
- Park, T. ( 1998). Development of a Computer Assisted Instruction System for Information Communication in Architectural Design Studio. Texas University. Doctor of Philosophy.
- Polat, H.H. (2001). Temel Tasarımın Bilgisayar Destekli Öğretimi İçin Bir Modül Tasarımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ponty, M. ( 1994). **Algının Fenomenolojisine Önsöz**. İstanbul: Afa Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. ( 1987). **Arkadaş Türkçe Sözlük**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Rıza, E. (1996). **Sosyal Psikolojiye Giriş**. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Richardson, J.A. and Coleman F.W. ( 1984). **Basic Design**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rıza, E. (1990). **Eğitimde Yöntemler Teknolojisi**. İzmir: Karınca Matbaası.

- Rogers, L. R. ( 1993). Heykelsi Düşünme I. Çeviren: Adem Genç. Ankara: Hacettepe Üniversitesi **Sanat Yazıları Dergisi** IV. No:12.
- Rogers, J.S. ( 1996). The Concept of Framing and Its Role in Teacher-Student Negotiations During Desk Critiques in the Architectural Design Studio. Texas University. Doctor of Philosophy.
- Russell, M. L. ( 1981). Development of a Basic-Design Curriculum for Universities and Community Colleges. Kansas Üniversitesi. Doctor of Philosophy.
- Saldıray, S. ( 1979). **Gözlemsel Çözümsel Yöntemle Yeni Düzen Yeni Biçim**. İstanbul: İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Yayını No: 57.
- Serin, O. ( 2001). Lisans ve Lisansüstü Düzeydeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme, Fen ve Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki.Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: D.E.Ü .Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seylan, A. ( 2005). **Temel Tasarım**. Samsun: M Kitap Dağdelen Basın Yayın Ltd. Şti.
- Spring, J. ( 1997). **Özgür Eğitim**. Çev.: Ayşen Ekmekçi.İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sofuoğlu, H. ( 2004). Arındırma ve Yeniden Yapılandırma Yöntemi ve Gereğesi Olarak Temel Sanat ve Tasarım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. **Anadolu Sanat Dergisi**. Sayı: 15. Bahar.
- Sönmez, Ş. ( 1980). Temel Sanat Eğitiminde Yapısal Sistemler Doku- İçyapı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, N. ( 1997) .**Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi, Yönetim Dizisi:6.
- Smith, J.K. ( 1950). **A Manual of Design**. New York: Reinhold Publishing Corporation.
- Stokrocki, M. ve Kırıçoğlu, O. ( 1994). **Ortaöğretim Sanat Öğretimi**. Ankara: Milli Eğitim Geliştirme Projesi. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Şentürer, A. ( 2004). **Mimarlıkta ( Estetikte, Tasarımda, Eğitimde ) Eleştirel**

**Yaklaşım.** İstanbul: Yapı –Endüstri Merkezi Yayınları.

- Tan, A. ( 2006). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Resim-İş Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tan, Ş. ve Kayabaşı. Y.ve Erdoğan, A. ( 2003). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.** Ankara: Anı Yayınları.
- Tatar, E. ( 2003). Kimya Öğretmenliğini Tercih Eden Öğrencilerin Tercih Süreçleri ve Bu Süreçler İle Kimya'ya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. ( 2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.** Ankara: Nobel Yayınları.
- Tayhan, S. ( 1994). Resimde Görsel Anlatım Unsurları. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tezbaşaran, A. ( 1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Toptaş, Ö. ( 1996). Grafik Tasarımına Altyapı Oluşturmak Üzere Temel Tasarım Eğitime Bir Yaklaşım Tarzı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tunalı, İ. ( 2004). **Tasarım Felsefesine Giriş.**İstanbul: Yapı Yayın.
- Tunalı, İ. ( 2002) . **Sanat Ontolojisi.** İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Turgut, F. (1992). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Thiel, P. ( 1983). **Visual Awareness and Design.** Seattle: University of Washington

Press.

- Uçar, T.F. ( 2004). **Görsel İletişim ve Grafik Tasarım**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Ustaömeroğlu, A.A. ( 1998). Mimari Analiz İçin Temel Tasarım Öğe ve İlkelerinin Kullanımı İle Oluşturulan Estetik Ağırlıklı Bir Yöntem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uzer, A.S. ( 1987). Lise Öğrencilerinin Yükseköğretim Programlarını Tercihleri İle Kendi Yetenek, İlgi ve Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler.Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ünalı, İ. ( 2003). Gaziantep Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünver, E. ( 1997). Liselerde Sanat Eğitimi ve Öğretimi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ünver, E. ( 2002). **Sanat Eğitimi**.Ankara: Nobel Yayınları.
- Vatansever, M. ( 2002). Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Okullara Girişte ve Bitirirken Sahip Oldukları İletişim Becerilerinin Belirlenip Kıyaslanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- Velioğlu, S. ( 1978) . **Akıl Hastası ve Sanatçı**. İstanbul.
- Watson, J.R. ( 1987).Teaching Design in the Year 2000: A Modified Delphi Study of the Perceptions of Design Educators. North Texas State University. Doctor of Philosophy.
- Wendler, V. W. ( 1991). Studio Pedagogy: The Social Construction of Design Life Space Through The Analysis of Dyadic Discourse. The University of

Texas. Doctor of Philosophy.

- Wong, W. ( 1972). **Principles of Two Dimensional Design**.New York: Van Nostrand Reinhold Inc.
- Yalçınalp, S. ( 2001) . Web Tabanlı Bir Kimya Dersinde ve Açık Uçlu Bilgi Araştırma/ İletişim Ortamı Olarak İnternette Öğrencilerin Bilişsel Tarz, Algı, Tercih ve Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Böl.
- Yavuz, Y. ( 1996) . **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H.S. (1994). **Yaratıcılık** . İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yerlikaya, H. ( 2006). A.G.S.L’de Temel Tasarım Dersinin Yaratıcılığa Katkıları.Ankara: Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yetim, H. ( 2000) . Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 18.
- Yılmaz, E. ( 1993). Sanatçı ve Sanat Eğitimsi Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarında Grafik Tasarım Eğitiminde Uygulanan Yöntemler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdakul, İ. ve Sarıkavak, N.K. (1989). **Temel Sanat Eğitime Bir Yaklaşım Önerisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını: 10. Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi” Semineri ( 2 Kasım 1989).



**EK- A**  
**GENEL AÇIKLAMA**

Değerli Öğrenci,

Bu araştırma;

- 1- Eğitim Fakültesi, Resim –İş Eğitimi Anabilim Dallarında almış olduğunuz en son Temel Tasarım dersi süreci hakkında sizlerin tutum, algı ve beklentilerini saptamak amacı ile yapılmaktadır.
- 2- Bu amaçla elinizdeki Temel Tasarım dersine ilişkin öğrenci tutum, algı ve beklenti düzeyi ölçekleri düzenlenmiştir. Ölçeğin doldurulması hakkında gerekli açıklama ölçeklerin başında verilmektedir. Lütfen ölçekleri doldurmadan önce açıklamayı okuyunuz.
- 3- Araştırmanın başarısı sizlerin ölçeklere göstereceğiniz gerçek ilgiye bağlıdır. Yardımlarınız için teşekkürlerimi sunarım.

Cemile Arzu AYTEKİN  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Doktora Öğrencisi

**EK- B****ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Aşağıda kişisel durumunuza ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Seçenekler arasından size uygun seçeneğin önündeki parantez içine ( X ) işaretini koyarak cevaplandırınız.

1-Kurumunuzun açık adı:

2- Cinsiyetiniz?

( ) Kız

( ) Erkek

3- Yaşınız?

( ) 17-19

( ) 20-22

( ) 23 ve üzeri

4- Mezun olduğunuz lise?

( ) Meslek Lisesi

( ) Anadolu Lisesi

( ) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

( ) Düz Lise

( ) Diğer ( Lütfen belirtiniz).....

5- Ailenizin ekonomik durumu?

( ) Çok iyi

( ) Orta

( ) Kötü

6- Temel tasarım dersini yürüten öğretim elemanınızın mezun olduğu Anabilim veya Anasanat Dalı?

( Lütfen belirtiniz).....

7- Temel tasarım dersindeki başarı dereceniz ?

( ) Çok iyi

( ) İyi

( ) Orta

( ) Zayıf

( ) Çok zayıf

8-Aşağıda verilen Anasanat Atölye derslerini tercih sıranız?( 1. tercih, 2. tercih ...)

Tercih Sırası

( ) Resim

( ) Grafik

( ) Heykel

( ) Özgün Baskı

( ) Diğer ( Lütfen belirtiniz).....

9-Anasanat Atölye tercih sıralamanızı neye göre yaptınız?

( ) İlgime

( ) yeteneğime

( ) İşlevlerine ilişkin ( koşulları, geliri, statüsü vb...) bilgilerime

( ) deneyimlerime

( ) 1.sınıfta almış olduğum derslere

( ) Diğer ( Lütfen belirtiniz).....

**EK-C****TEMEL TASARIM DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

Değerli öğrenci,  
 aşağıda Temel Tasarım dersine yönelik tutum cümleleri ve her cümlenin karşısında da TAMAMEN KATILYORUM, KATILYORUM, ( FİKRİM YOK ,KARARSIZIM), KATILMIYORUM, TAMAMEN KATILMIYORUM olmak üzere beş ifade yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız.

Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cemile Arzu AYTEKİN  
 Resim-İş Öğretmenliği  
 Doktora Öğrencisi

Maddeler	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Temel tasarım dersi keyifli bir derstir.					
2. Temel tasarım dersinde bulunmaktan hoşlanırım.					
3. Temel tasarım önemli derslerden biridir.					
4. Temel tasarım dersi sıkıcıdır.					
5. Temel tasarım dersini ilgi ile takip ederim.					
6. Temel tasarım dersi ödevleri sıkıcıdır.					
7. Temel tasarım dersinde sanatın temel kavramları kazanılır.					
8. Temel tasarım dersi çalışmalarını evde de sürdürürüm.					
9. Temel tasarım dersinde saatler geçmek bilmiyor.					
10. Temel tasarım dersi içeriği sınırlandırılırsa mutlu olurum.					
11. Temel tasarım dersini ilginç bulmuyorum.					
12. Temel tasarım dersini kaçırmayı hiç istemem.					
13. Temel tasarım dersi sevdiğim dersler arasındadır.					
14. Eğitim kurumu dışında temel tasarım dersi ilgimi çekmez.					

Maddeler	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
15. Temel tasarım dersine zorunlu olduğu için girerim.					
16. Temel tasarım dersine çalışmak beni dinlendirir.					
17. Temel tasarım dersindeki çalışmaların sergilenmesini isterim.					
18. Temel tasarım dersi çalışmalarının eleştirilmesini önemserim.					
19. Boş zamanlarımda temel tasarımla ilgilenmek isterim.					
20. Temel tasarım dersine hazırlanmaktan hoşlanmam.					
21. Temel tasarım dersinde üç boyutlu çalışmaları önemserim.					
22. Temel tasarım dersine yönelik çalışma dosyası hazırlanması önemlidir.					
23. Temel tasarım dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.					
24. Temel tasarım dersi görsel algılama becerisini geliştirir.					
25. Temel tasarım dersinde kompozisyonla ilgili verilen bilgiler faydalıdır.					
26. Temel tasarım dersinde uzun süreli etütler faydalıdır.					
27. Temel tasarım dersine isteyerek çalışırım.					
28. Temel tasarım dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez.					
29. Temel tasarım dersinde desen çalışmalarından zevk alırım.					
30. Plastik sanatlardaki tasarım elemanları ve ilkeleri ile doğa arasında ilişki kurmak beni mutlu ediyor.					
31. Temel tasarım dersine gireceğim saati dört gözle beklerim.					
32. Temel tasarım konuları için müzelere gitmekten hoşlanmam.					

## EK-D

**TEMEL TASARIM DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ  
ALGI VE BEKLENTİ DÜZEYİ ÖLÇEĞİ**

**AÇIKLAMA:**

Bölümünüzün ve sizin geçirdiğiniz en son **temel tasarım dersi sürecini** düşünerek, aşağıda ifade edilen özelliklerin,

Uygulamada hangi sıklıkla gerçekleştiğini **A ( Algı )**, gerçekleşme derecelerinin altındaki parantezlerin içine ( **X** ) işareti ile belirtiniz.

Uygulamada hangi sıklıkla gerçekleşmesi gerektiği **B ( Beklenti )** ise, gerçekleşme derecelerinin altındaki parantezlerin içine ( **X** ) işareti ile belirtiniz.

**A-Gerçekleşme Derecesi  
(ALGI)**

**B- Gereklilik Derecesi  
(BEKLENTİ)**

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN	Özellik		HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN
						<b>1- Temel Tasarım dersinde sosyal etkileşim - iletişime ilişkin özellikler okulunuzda ne derece gerçekleşmiştir ( A ) ve ne derece gerçekleşmesini ( B ) istersiniz?</b>						
<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>a- Temel tasarım dersinde doğru bir iletişimle, derste yapılanların bir açıdan kendi geleceğini üretme olduğu bilincinin oluşturulması.</b>	<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )

**A-Gerçekleşme Derecesi  
(ALGI)**

**B- Gereklilik Derecesi  
(BEKLENTİ)**

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN	Özellik		HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN
						<b>2- Temel Tasarım dersi amaçlarına ve davranışlarına ilişkin özellikler okulunuzda ne derece gerçekleşmiştir ( A ) ve ne derece gerçekleşmesini ( B ) istersiniz?</b>						
<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>a- Temel tasarım dersi yolu ile sanat eserlerindeki anlamın görüntüsünü çözümleme.</b>	<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>b</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>b- Temel tasarım dersinde hayal gücünü harekete geçirme.</b>	<b>b</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>c</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>c- Sanatın dilini oluşturan temel öğelerin ve ilkelerin öğretimi.</b>	<b>c</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>d</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>d- Temel tasarım dersinde farklı sanatsal teknikleri uygulama.</b>	<b>d</b>	( )	( )	( )	( )	( )
						<b>e- Temel tasarım dersinde</b>						

e	( )	( )	( )	( )	( )	gözlemler yolu ile doğadaki zıtlıkların dengesini kavrama.	e	( )	( )	( )	( )	( )
f	( )	( )	( )	( )	( )	f- Görüntü belleğini bilinçli kullanabilme.	f	( )	( )	( )	( )	( )
g	( )	( )	( )	( )	( )	g-Derste biçim-mekan ilişkilerini kavrama.	g	( )	( )	( )	( )	( )
h	( )	( )	( )	( )	( )	h- Biçim algılama yöntemlerini tanıma ve uygulama ile görsel algılamanın gelişimi.	h	( )	( )	( )	( )	( )
ı	( )	( )	( )	( )	( )	ı-Derste Grup yaratıcılık tekniklerinin uygulaması ile yaratıcı düşüncenin gelişimi.	ı	( )	( )	( )	( )	( )
i	( )	( )	( )	( )	( )	i-Temel tasarım dersinde yeni biçim üretme tekniklerini kullanabilme.	i	( )	( )	( )	( )	( )
k	( )	( )	( )	( )	( )	k- Temel tasarım dersinde “kurgulayıcı” çalışmalar ile felsefe ve dünya görüşü kazanma.	k	( )	( )	( )	( )	( )
l	( )	( )	( )	( )	( )	l-Temel tasarım dersinde yoğun sorun çözme uygulamaları ile tasarım dilini kullanabilmede aktifleşme	l	( )	( )	( )	( )	( )
m	( )	( )	( )	( )	( )	m-Temel tasarım dersindeki yönlendirici çalışmalar ile bireyde geçmişi aşma gücünü geliştirme.	m	( )	( )	( )	( )	( )
n	( )	( )	( )	( )	( )	n- Temel tasarım dersinde sezgiyi güce dönüştürerek yararlanma.	n	( )	( )	( )	( )	( )
o	( )	( )	( )	( )	( )	o- Temel tasarım dersinde soyutu somutlama ya da somutu soyutlama becerilerinin kazanılması.	o	( )	( )	( )	( )	( )

A-Gerçekleşme Derecesi  
(ALGI)

B- Gereklilik Derecesi  
(BEKLENTİ)

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN	Özellik	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN
						<b>3- Temel Tasarım dersinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin özellikler okulunuzda ne derece gerçekleşmiştir ( A) ve ne derece gerçekleşmesini ( B) istersiniz?</b>					
a	( )	( )	( )	( )	( )	a- Temel tasarım dersinde kişisel ilgi alanlarını ortaya çıkarmaya yönelik rehberlik hizmetleri. ( ilgi envanteri ,estetik kişilik testleri vb. )	a	( )	( )	( )	( )
b	( )	( )	( )	( )	( )	b- Derste anadal atölye seçimine yönelik bire bir danışmanlık ve estetik	b	( )	( )	( )	( )

						güdüleyicilik.								
c	( )	( )	( )	( )	( )	c- Zihin kalıplarını, kişisel sıradanlıkları aşarak, estetik, yaratıcı biri olmada rehberlik etme.	c	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

A-Gerçekleşme Derecesi  
(ALGI)

B- Gereklilik Derecesi  
(BEKLENTİ)

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN	Özellik		HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN
						<b>4- Temel Tasarım dersinde sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin özellikler okulunuzda ne derece gerçekleşmiştir ( A) ve ne derece gerçekleşmesini ( B) istersiniz?</b>						
a	( )	( )	( )	( )	( )	a- Temel tasarım dersinde anadal atölye derslerinin içeriklerine yönelik bilgilendirme seminerleri.	a	( )	( )	( )	( )	( )
b	( )	( )	( )	( )	( )	b- Temel tasarım dersinde farklı sanat dallarına ilişkin sergi, panel, seminer vb. etkinliklere grup olarak katılım.	b	( )	( )	( )	( )	( )
c	( )	( )	( )	( )	( )	c-Temel tasarım dersinde plastik sanatlar arşivi ve kütüphane incelemeleri .	c	( )	( )	( )	( )	( )
d	( )	( )	( )	( )	( )	d-Temel tasarım atölyesi dışındaki farklı anasanat atölyelerindeki uygulamaları izleme ve bizzat uygulamalara katılma	d	( )	( )	( )	( )	( )

A-Gerçekleşme Derecesi  
(ALGI)

B- Gereklilik Derecesi  
(BEKLENTİ)

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN	Özellik		HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN
						<b>5- Temel Tasarım dersi sınıf ortamına ilişkin özellikler okulunuzda ne derece gerçekleşmiştir ( A) ve ne derece gerçekleşmesini ( B) istersiniz?</b>						
a	( )	( )	( )	( )	( )	a- Temel tasarım dersinde yaratıcılık ve görsel algılama açısından yeterli motivasyonu sağlayıcı bir atölye ortamı.	a	( )	( )	( )	( )	( )
b	( )	( )	( )	( )	( )	b-. Güvenli, yaratıcı çabaların takdir edildiği bir atölye ortamı.	b	( )	( )	( )	( )	( )

A-Gerçekleşme Derecesi  
(ALGI)

B- Gereklilik Derecesi  
(BEKLENTİ)

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN	Özellik		HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN
						<b>6- Temel Tasarım dersinin işlenişi- öğretim yöntemlerine ilişkin özellikler okulunuzda ne derece gerçekleşmiştir ( A) ve ne derece gerçekleşmesini ( B) istersiniz?</b>						
<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>a-</b> Temel tasarım dersinde tasarım elemanlarını doğadaki benzeş biçimlerle tanımlama.	<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>b</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>b-</b> Temel tasarım dersi sürecinde uygulama- kuramsal ders bütünlüğü.	<b>b</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>c</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>c-</b> Temel tasarım dersinde kalıpsal örnek çalışmalarına ek olarak farklı ve çağdaş örnekleri de sunma.	<b>c</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>d</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>d-</b> Tasarımları önce kağıt üzerinde daha sonra da bilgisayar ortamında oluşturma.	<b>d</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>e</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>e-</b> Derste uyarılmışlık ve uyanıklık tutumunu geliştirici çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma.	<b>e</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>f</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>f-</b> DeneySEL esaslı, oyuna dayalı temel tasarım eğitimi yöntemleri.	<b>f</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>g</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>g</b> Derste çoklu zeka kuramı alanlarına yönelik öğretim yöntemlerini kullanma.	<b>g</b>	( )	( )	( )	( )	( )

A-Gerçekleşme Derecesi  
(ALGI)

B- Gereklilik Derecesi  
(BEKLENTİ)

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN	Özellik		HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN
						<b>7- Temel Tasarım ders içeriğine ve uygulamalara ilişkin özellikler okulunuzda ne derece gerçekleşmiştir ( A) ve ne derece gerçekleşmesini ( B) istersiniz?</b>						
<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>a-</b> Temel tasarım ders içeriğinin dört disiplini ( sanat tarihi, estetik, uygulama,	<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )



						eleştirisi) kapsamı.								
<b>b</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>b-</b> Hızlı çizim ( skeç ) çalışmalarını.	<b>b</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>c</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>c-</b> Birim biçimlerle yüzeyde diagonal ( çapraz) hareket düzenlemeleri.	<b>c</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>d</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>d-</b> Geleneksel düşlemlerden, mitsel düşlemlere kadar tuhaf, saçma, farklı bilgi kullanma teknikleri.	<b>d</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>e</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>e-</b> Görsel algı yasalarını özümsetecek motor bilgiye dönüştürecek çalışmalar.	<b>e</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>f</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>f-</b> Renk teorilerinin tanımı ve renk uygulamaları. ( renk skalası, kontrastlar, karışımlar, yan yana getirme, renk üretme vb. )	<b>f</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>g</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>g-</b> Tasarımın yapay ve doğal öğelerinin ( nokta, çizgi, leke, ton değerleri, doku, renk, biçim, aralık, yön, ölçü) birbirleri ile ilişkili kullanıldığı düzenlemeler.	<b>g</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>h</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>h-</b> Değişik dönem sanat eserlerinden kopyalar( reproduksiyon)	<b>h</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>ı</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>ı-</b> Teknik ve artistik perspektif çizim uygulamaları.	<b>ı</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>i</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>i-</b> Malzeme yapı ilişkisi ( mobil- asılabilen- kendini taşıyan form) uygulaması.	<b>i</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>k</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>k-</b> Görsel ve gerçek doku örneklerinin kompozisyonu( ahşap, cam, metal vb. )	<b>k</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>l</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>l-</b> Kolaj , Dekolaj ( yırtma) ve assamlaj çalışmaları .	<b>l</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>m</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>m-</b> Modelden ve ölü doğadan yapılan siyah-beyaz kompozisyonu renk armonilerine göre aynı değerler kullanılarak renklendirme.	<b>m</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>n</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>n-</b> Temel tasarım dersinde tangram kareleri uygulamaları.	<b>n</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>o</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>o-</b> Temel tasarım dersinde kavram çağrıştırma teknikleri.	<b>o</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>ö</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>ö-</b> Temel tasarım dersinde geometrik biçimleri ( kare, üçgen vb.)nesne ve varlıklara benzetme çalışmaları.	<b>ö</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

<b>p</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>p-</b> Temel tasarım dersinde doğal ve yapay objelerden yapılan bir üç boyutlu düzenlemenin iki boyutta yeniden realize edilmesi.	<b>p</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>r</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>r-</b> Temel tasarım dersinde iki boyutlu çizimin doğal ve yapay objelerle yeniden üç boyutlu realize edilmesi.	<b>r</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>s</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>s-</b> Temel tasarım dersinde izoipslerle ( yükselti eğrileri) iki boyutta üç boyut yanılması yaratan çalışmalar.	<b>s</b>	( )	( )	( )	( )	( )
<b>ş</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>ş-</b> Metal strüktür ( yapı) ve ahşap yontma teknikleri.	<b>ş</b>	( )	( )	( )	( )	( )

**A-Gerçekleşme Derecesi  
(ALGI)**

**B- Gereklilik Derecesi  
(BEKLENTİ)**

	<b>HİÇBİR ZAMAN</b>	<b>ÇOK SEYREK</b>	<b>ARA SIRA</b>	<b>ÇOĞU ZAMAN</b>	<b>HEMEN HER ZAMAN</b>	<b>Özellik</b>	<b>HİÇBİR ZAMAN</b>	<b>ÇOK SEYREK</b>	<b>ARA SIRA</b>	<b>ÇOĞU ZAMAN</b>	<b>HEMEN HER ZAMAN</b>
						<b>8- Temel Tasarım atölyesi ve öğretim materyallerine ilişkin özellikler okulunuzda ne derece gerçekleşmiştir ( A) ve ne derece gerçekleşmesini ( B) istersiniz?</b>					
<b>a</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>a-</b> Temel tasarım dersinde görsel yansıtıcıları (barkovizyon,projeksiyon,epidia skop,tepegöz vb. ) kullanma.	<b>a</b>	( )	( )	( )	( )
<b>b</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>b-</b> Pantone katalogu ( renk katalogu) nu kullanma.	<b>b</b>	( )	( )	( )	( )
<b>c</b>	( )	( )	( )	( )	( )	<b>c-</b> Temel tasarım dersinde internet bağlantısı ve bilgisayar destekli eğitim modülü kullanma.	<b>c</b>	( )	( )	( )	( )

EK- E

## İZİN YAZILARI

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.GÜN.0.36.00.00/23.40-485  
KONU : İzin

ANKARA

15 Eylül 2005

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İlgi : 29.12.2005 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.33 5626-19465 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ve ekleri incelenmiş olup; Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Arş. Gör. C. Arzu CAMBAZOĞLU'nun "Anabilim Seçimleri Sürecinde, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum, Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması ile ilgili olarak, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine tutum ölçeği uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Basri ATASOY  
Dekan



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.ODM.0.70.00.00/117- 00006 - 10022

Konu :

SAMSUN

...30.12.2005

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: 15.12.2005 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.70.72.01.504-03316 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen, "Anadal Seçimleri Sürecinde, Öğrenci ve Öğretim Elamanlarının Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum, Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki" konulu tez ile ilgili tutum ölçeğinin Üniversitemizde uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Haldun Barış DİREN  
Rektör Vekili



T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ  
DEKANLIĞI



Büro : Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı  
Sayı : B.30.ÇKO.069.00.00 *gs*


01.02..2006

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: 26.12.2006 tarih B.30.2.ÇKO.0.70.00.07/431-16657 sayılı yazınız

Dokuz Eylül Üniversitesi Doktora Öğrencisi Arzu Cambazoğlu'nun tez çalışması ile ilgili ölçekler Tekstil Bölümü Temel Tasarım dersi hocaları tarafından doldurularak ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

  
Prof. Dr. Erdoğan GÜLTEKİN  
Dekan

EK/ 1 Tk.

01.02.2006 11:48

T.C  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Personel Daire Başkanlığı  
ERZURUM

02.02.2006-001424

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.71.00/04-  
Konu :

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
İZMİR


İlgi : 15.12.2005 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.70.72.01.504-3316 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı (Resim-İş Öğretmenliği) doktora programı öğrencisi Arş.Gör.C.Arzu CAMBAZOĞLU'nun ilgi yazınız ekinde göndermiş olduğunuz tutum ölçeği Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında uygulanarak ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

  
Prof.Dr.Ömer KAYA  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Eki : 1 Takım

*Ekleri aldım.*  
*C. Arzu AYTEKİN (CAMBAZOĞLU)*  


Atatürk Ün. Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı 25170-ERZURUM  
Telefon : (0442) 231 16 22 Faks: (0442) 2361014  
e-posta : [personel@atauni.edu.tr](mailto:personel@atauni.edu.tr) Elektronik Ağ: [www.atauni.edu.tr](http://www.atauni.edu.tr)

T.C  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Personel Daire Başkanlığı

27.12.2005 \*017478

Kısım : Muamelat  
Sayı : B.30.2.ATA.0.70.71.00/04-  
Konu :

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15.12.2005 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.70.72.01.504-03316 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı (Resim-İş Öğretmenliği) doktora programı öğrencisi Arş.Gör.C.Arzu CAMBAZOĞLU'nun "Anadal Seçimleri Sürecinde, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum, Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki" konulu tezi Üniversitemizde uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Prof.Dr. Ömer KAYA  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı