



K.K.T.C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİNDEKİ SORUNLARA YAKLAŞIMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
İzlem Şerife SAFKAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Lefkoşa / 2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İzlem Şerife SAFKAN'a ait "Ortaöğretimde uygulanmakta olan Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi adlı çalışma jürimiz tarafından eğitim programları ve öğretim A. B. D. Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Huseyin Uzunboylu

Üye: Yrd. Doç. Dr. Murat Tezer

Üye: Dr. Birtulm Zeyser

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2009

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Günümüzde olmazsa olmaz dediğimiz teknoloji, tasarım alanında kolaylaştırıcı etken olmuştur. Çağın koşullarına uygun olarak eğitim sisteminin de kendi içinde yeniden yapılanma yolunda ilerlerken İş-Teknik ve Ev Ekonomisi derslerinin yeniden gözden geçirilerek, Teknoloji ve Tasarım dersi olarak yeniden yapılandırılmaya çalışılmaktadır.

Bugün ortaöğretime bağlı okullarımızda bu dersle ilgili tartışmalar sürerken, öğretmen boyutundaki sayısal yönlü gereksinimler, öğretmenlerin kalite ve formasyonları konusunda tartışmalar devam etmektedir.

Bugüne kadar pek çok çeşitli bölümlerden öğretmenin bu bölümde toplandığı göz önünde tutulursa, konunun önemi daha belirgin ortaya çıkacaktır.

Teknoloji ve Tasarım dersi öğrenci açısından küçümsenemeyecek faydalar sunmaktadır. Dersin hedefine tam ulaşabilmek için, bu amaçla yetiştirilen, yeni bilgili ve yetenekli öğretmenlere de bağlı bulunmaktadır.

Lefkoşa
HAZİRAN 2009

İzlem Ş. SAFKAN

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans öğrenimimiz boyunca bizden yardımlarını esirgemeyen Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarıma, Tez yazımım boyunca bana sabırla yardımcı olan Sayın Doç Dr Hüseyin Uzunboylu'ya, Anketlerin dağıtıp toplanmasında benden yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarıma, Zeynep Sarıca'ya ve evde uzun süre bana anlayışla yaklaşan anne ve babama, hiçbir yardımını benden esirgemeyen kardeşim İsmail Safkan'a ve Dilek Akarsular'a sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

İzlem Şerife SAFKAN

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖNSÖZ.....	II
TEŞEKKÜR.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar VE ÇİZELGELER	VII
ÖZET	VIII
SUMMARY	IX
BÖLÜM I	
Problem Durumu	1
Amaç.....	5
Alt Problemler.....	6
Önem	6
Sayıtlı	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM : II	
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Sanat Nedir?	8
1.2. Sanat	12
1.3. Görsel Sanatlar	12
1.4. Bilgi Çağında Sanat ve Sanat Eğitimi	12
1.5. Toplumun Sanat Eğitimine Yaklaşımı	14
1.6. Tasarım Nedir?	16
1.6.1. Tasarımın Dalları	16
1.6.2. Grafik Tasarım Nedir?	17
1.6.3. Grafik Tasarımda Yerel Yaklaşımlar	19
1.7. Temel Dizayn Eğitimi	23
1.7.1. Geniş Kapsamıyla Dizayn Nedir?	23
1.8. Temel Dizayn Eğitim Programı ve İçeriği.....	25
1.8.1. Temel Dizayn Eğitim Programı 4 Ana Bölümde Ele Alınmaktadır	27
1.8.2. Mekan – Form ve Geometri	27
1.8.3. Dizayn Elemanları.....	27
1.8.3.1.Nokta.....	27

1.8.3.2.Çizgi.....	28
1.8.3.3.Yön.....	30
1.8.3.4.Ölçü.....	30
1.8.3.5.Biçim.....	32
1.8.3.6.Değer.....	32
1.8.3.7.Doku.....	33
1.8.3.8.Suni Doku.....	33
1.8.3.9.Renk.....	33
1.9. Eğitim ve Görsel Sanatlar.....	36
1.9.1. Eğitim Kurumlarında Durum.....	36
1.9.2. Görsel İfadeyi Engelleyen Faktörler.....	40
1.9.2.1. Bilginin Zorlanması.....	40
1.9.2.2 Bilginin Verilmesi.....	41
1.9.2.3. İfadenin Beklenen Şekli.....	42
2. Program Geliştirme İle İlgili Kavramlar.....	46
2.1. Program Geliştirmenin Tanımı.....	46
2.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı.....	49
3. İş Eğitiminden Teknoloji ve Tasarım Eğitimine Geçiş.....	51
3.1. İlk Öğretimde Teknoloji Eğitimi.....	54
3.2. Toplumda Teknoloji Tasarım.....	57
3.3. 2006 Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı.....	59
3.4. Niçin Teknoloji ve Tasarım Programı.....	59
3.5. Teknoloji ve Tasarım Nedir?.....	60
3.6. Programın Genel Amaçları	61
3.7. Programın Vizyonu.....	61
3.8.Programın Yapısı.....	61
3.9. Programın Özellikleri.....	65
3.10. Öğretmene Öneriler	65
3.11. Velilerden Beklentiler.....	67
3.12. Ölçme ve Değerlendirme.....	68
3.13. Programda Kullanılacak Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri.....	69
3.14. Öz Değerlendirme.....	70
3.15. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	71
3.16. Amaçlara Göre Dereceli Puanlama Anahtarı.....	71
4. Sanat Eğitiminin, K.K.T.C. Eğitim Sistemindeki Yeri.....	73

4.1. Kıbrıs Türk Ortaeğitimi	73
4.2. K.K.T.C. Ortaeğitimde Resim Dersi ve Uygulama Programları.....	74
4.3. Temel Eğitimde İş-Bilgisi ve Teknoloji Derslerine Destek Projesi.....	77

BÖLÜM : III

Yöntem.....	79
Araştırmanın Modeli.....	79
Evren.....	79
Verilerin Toplanması ve Yorumlanması.....	79
Verilerin Analizi.....	80

BÖLÜM : IV

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	81
Teknoloji ve Tasarım - Öğrenci İle İlgili Görüşler.....	85
Teknoloji ve Tasarım - Öğretmenler ilgili Görüşleri.....	87
Teknoloji ve Tasarım - Fiziki Ortamla İlgili Görüşler.....	89
Teknoloji ve Tasarım - Araç – Gereçle İlgili Görüşler.....	91
Teknoloji ve Tasarım - Program ve Öğretimle ilgili Görüşler.....	92
Teknoloji ve Tasarım - Değerlendirme İle İlgili Görüşler.....	97
Teknoloji ve Tasarım - Eğitimin Okul Yönetimi ile İlgili Görüşler.....	98
Teknoloji ve Tasarım – MEB İle ilgili Görüşler.....	99
Teknoloji ve Tasarım – Aile İle İlgili Görüşler.....	101

BÖLÜM : V

Öneriler.....	104
Kaynakça	108
Ek A	
Ek B.....	

TABLOLAR VE ÇİZELGELER

Tablo I	58
Tablo II	61
Tablo III	64
Tablo IV	81
Tablo V	82
Tablo VI	82
Tablo VII.....	83
Tablo VIII	84
Tablo IX	85
Tablo X	87
Tablo XI	89
Tablo XII	91
Tablo XIII	92
Tablo XIV	97
Tablo XV	98
Tablo XVI.....	99
Tablo XVII.....	101
Tablo XVIII.....	103

ÖZET

Uzun yıllar müfredat çalışmalarında pek de dikkate alınmayan, bugünkü adı ile Teknoloji ve Tasarım olan, geçmişteki İş-Teknik, Ev Ekonomisi derslerine son yıllarda ivme kazandırmaya çalışılmış ve hala daha tam yerine oturtulamamıştır. Bu alanda yapılan araştırma sayısı ise yok denecek boyuttadır.

Toplumun bu derse karşı bakış açısı ise boş saatleri değerlendirmek için konan bir ders olarak görülmektedir.

Yapılan anket araştırmasında da belirtildiği gibi yaşanan olumsuzluklar dersin işlevinin engellendiğini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda ülkedeki demografik yapının değişikliğe uğraması sonucu, okullardaki mevcut atölyelerin sınıfa dönüştürülmesi, bu alanda kendini hissettiren son olumsuzluk olarak görülmektedir.

Bireyin çağa uyum sağlayabilmesi için gelişmelerden haberdar olup kendi becerileriyle teknolojiyi birleştirebilmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmesi için de eğitim sistemi içerisinde Teknoloji ve Tasarım dersine gereken önemin verilmesi mecburi bir hal almıştır.

Teknoloji ve Tasarım dersini eğitim sistemi iskeleti içerisindeki eklem yerleri olarak görmemiz gerekmektedir.

SUMMARY

Today's Design and Tecnolohy courses haven't been taken any attention in curriculum. However, in recent years it has been trying to gain speed.

There is no research on this course and it is possible to say that it is almost none.

The societies' view on these courses seen as spending free times. The negative effects create some difficulties during the lesson.

In recent years, population increases and work shops has been used as a classroom.

By the help of design and Tecnology courses everyone should combine their own skills with the tecnolohy. In order to do this, Design and Tecnology courses should be given importance in the ducation system.

Finally, we can say that design and tecnology courses should be included in the curriculum.

BÖLÜM I

PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bu öğrenmeler bireyin davranışlarında gözle görülebilen değişikliklere neden olur. Yani eğitim en geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.(Erden, 1998,13)

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir inceleme alanı olmasına karşılık, bilim olarak gelişmesi oldukça yenidir. Eğitim, belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikleri geliştirmeye çalışan bir bilim dalıdır.(Erden, Akman, 1998, 14)

Sönmez ise eğitim "fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci" şeklinde tanımlamaktadır. (Sönmez, 2005, 2)

"Eğitim programı, istendik hedef davranışların kazandırılması için stratejilerin belirlendiği yazılı döküman ya da eylem planı olarak tanımlanır." görüşünü daha çok Taba ve Tyler benimserken, bugün de ,pek çok davranışçı ekole ve sistem yaklaşımına eğilim gösteren eğitimci Eğitim programı kavramının kullanılmasının, M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimindeki koşu pistini Latince curriculum (koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram koşu pisti olarak bilinen somut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curri culum) "izlenen yol" anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır.

Çiler'le aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Sözelimi Saylor, Alexander ve Lewis eğitim programının, eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırıcı bir plan olduğunu belirtmektedirler. (Demirel,2005,3)

Eğitim sistemi incelendiğinde yaratıcı düşünceyi geliştiren derslerin en ön sıralarında sanat eğitiminin geldiği görülecektir. Atatürk "Sanat ve Sanatçıdan yoksun milletler öteki milletlerin ayakları altında ezilmeye mahkumdur." Sözleri ile konunun önemine dikkat çekmiştir. Ancak veliler, hatta öğrenciler ve güzel sanatlara ilişkin derslerin dışındaki alan ve ders öğretmenleri ayrıca okul yöneticileri ve müfettişler, sanat eğitiminin gerekliliğine içtenlikle inanma ve konuya sahip çıkmamaktadır. (San, 1990,74)

Tüm dünyada meydana gelen değişim ve gelişim her alanda kendini hissettirmektedir. Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, sanayi çağının geride bırakılmasına bilginin anlamının tartışılmasına, bilgiye sahip ve bilgiyi üretenin güçlü olduğu bir döneme girilmesine sebep olmuştur. Ulaşılan bu son dönem, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır.

Değişimi bir tek nedene bağlamak doğru değildir. Bir ülkede değişimi zorlayan nedenler ülkenin kendi koşullarından kaynaklanabileceği gibi, uluslar arası bir gerginlik sonucunda da olabilir. Değişim zamanlarında tüm ekonomik sosyal ve kültürel kurumlar kendilerini yenilemek değişen ihtiyaçlara ve yeni ihtiyaçlara, yeni oluşan beklentilere karşılık vermek durumunda kalırlar. (Özden, 2002,10)

Gelişmiş çağdaş ülkeler geleceği eğitimle yaratacaklarını gördüklerinden, eğitime büyük yatırımlar yapmaktadırlar. Yavaş yavaş içinde olduğumuzu hissettiğimiz bilgi toplumunun geleceğinde yaşayacak olan bireylerini en iyi şekilde yetiştirebilmek için sürekli araştırmalar yapmakta ve yeni eğitim modelleri tartışılmaktadır. Artık açıkça görülmektedir ki dünyamızın ve toplumumuzun bundan böyle bilgiyi bilen değil, bilgiyi üreten ve bilgiye nasıl ulaşacağını bilen insanlara gereksinimi vardır. (Çağlar, 2007, 8)

Bireylerin daha etkili öğrenmeleri için var olan eğitim kurumları, bilgi çağının gerekleri doğrultusunda kendini yenileyebilmeli ve çağın dinamizmine ayak uydurarak yeni gereksinimlere cevap verebilmelidir. Bu anlamda; öğrenme – öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ancak, bilginin doğasına ilişkin çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ile gerçekleşebilir. (Özden, 1999, 5)

Teknoloji ve bilimde gerekli yaratıcılık için olduğu kadar, boşta kalmış güçlerin değerlendirilmesi açısından yaratıcılığın desteklendiği daha yeni eğitim görüşlerine yer vermenin zamanı neredeyse geçmektedir. (San, 1983, 2)

Sternberg ve Williams'ın (1996) ortaya attığı "yaratıcı yatırım teorisi" yaratıcı insanları toplum yararı için iyi bir yatırımcı olarak algılar; çünkü yatırımcı insanlar düşük değere alıp yüksek değere satabilen bireylerdir. Söz konusu bu alıp-satma işini yatırımcılar iş dünyasında yaparken, yaratıcı insanlar da bilgi dünyasında gerçekleştirirler.

Bu bağlamda yaratıcı düşüncüyü besleyen nitelikte sanat eğitimini veren bir toplumda yetişen birey, bilgi çağına kolayca adapte olur. (Bölükoğlu, 2002, 254)

Toplumların plan yapan, karar veren ve sürekli artarak önüne gelen bilgiler inşa edebilen, sosyal ve teknik sorunlar için düşünen bireylere ihtiyacı var. İşte bu bireylerin temel özelliği yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeleridir. Bilgi çağı bu tür bireylerden oluşan toplumlara yaşam hakkı tanıyor. Çağın getirdiği ve toplumlara hızla yön veren bilgi teknolojilerinin tüm bireyler tarafından anlamlıca işe koşulması, istendik vatandaş olma özellikleriyle birlikte, yaratıcı ve sorun yaratmaktan ziyade sorun çözen, insan ve insan – bilgi iletişimde başarılı bireyleri olan dinamik bir toplum hazırlayacaktır. Bu gereksinimi karşılamaksa örgün ve yaygın, özel ve tüzel kurum ve mekanizmaların görevidir. Bilişim ve bilişim teknolojilerini yaratıcı insan yetiştirmede ekonomik olarak kullanacakların, yeni temel eğitim yapısı ve müfredatı içinde göz önüne alması gereken hususlar şunlar olmalıdır:

Öncelikle yetiştirilen öğretmenlerin öğretici ve düşüncüyü kılavuzlayıcı nitelikleri artırılmalıdır. Temel eğitimden üniversiteye öğretmen hep konuşan değil ama dinleyen bir bilge kılavuz olarak öğrenme ortamında yer almalıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının da eleştirerek, yaprak ve yaratarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Düşüncelere şüpheyle ve merakla yaklaşma alışkanlığı kazandırılarak, araştırmacı ve sorgulayıcı nitelikler geliştirilmelidir.

Yeni fikirlere toplum olarak açık olunmalı, düşüncenin önü yasalarla ve görsel-işitsel medya ile açılmasıdır. Düşüncenin toplumsal olgulara karşı bir tehlike değil,

toplumsal tehlikelere karşı bir olgu olduğunu toplumun tüm kesimlerinin benimsemesi sağlanmalıdır.

Bireylerin çevreye, topluma, insana ve her türlü soruna karşı hassas olmaları sağlanmalıdır.

Bireylerin yeni fikirleri, çevrelerindeki oluşumları, öğrenme materyallerini daima bilim ve felsefe mantığı dahilinde manipüle etmeleri ve onlarla bir "bilgi iletişimi" kurmaları cesaretlendirilerek ödüllendirilmelidir.

Bireylerin yarış kadar işbirliği yapmaları da özendirilmelidir. Özellikle okul ortamında fikirler ve çözüm önerileri üretmede hoşgörölü tartışmalara ve çözümlere zemin hazırlanmalıdır. Bilişim teknolojisinin tüm bireylerin kullanması sağlanarak iletişim ve görüş alışverişinin sınırları zorlanmalıdır.

Öğretmenin nasıl yapılacağı öğretilerek bilişim teknolojisi ile daha çok, daha yeni ve daha hızlı bireysel öğrenmelerin gerekleri kavratılmalıdır.

Bilişim teknolojisi kullanılarak bireylerin fikirlerini deneyebilmeleri için olanaklar hazırlanmalıdır.

Kopyacılık ve taklidin önüne geçebilmek için farklı düşünsel etkinliklerin ve düşüncelerin sınıflandırılması ve farklı şekillerde bütünleştirilmesi teşvik edilerek bunların yeni fikirlere temel teşkil etmesi sağlanmalıdır.

Bilgisayar kaynaklarının öğrenimi ve ortak kullanımı sağlanarak, zaman, enerji ve nitelik bakımından öğrenmede ve üretimde ekonomiklik sağlanmalıdır.

Teknolojideki gelişmelerle her geçen gün daha ekonomik olan bilgisayarlar, sadece tek kullanıcının etkileştiği , grafik, veri-tabanı, matematiksel işlem ve kelime işlem , özelliklerinden faydalandığı bir araç olmaktan çıkmıştır. Aynı kullanıcı bu özelliklerin yanında, yerel, ulusal ve uluslararası kullanıcılarla iletişim kurabilmektedir. Bu denli karmaşık bir iletişimin oluşturulduğu kurumlar her geçen gün artmakta ve fonksiyonlarını daha etkin olarak yerine getirmeye çalışmaktadır. Buna rağmen öğretim etkinlikleri bir çok okulumuzda halen klasik yöntemlerle yürütölmektedir.

Bireysel gereksinimlerin dikkate alınarak, öğrencinin kendine uygun hızda ve biçimde öğrenmesi, öğrenci merkezli eğitim sistemlerinin kaçınılmaz olarak benimsenmesi

gereken bir olgudur. Bilişim olanaklarının hızla gelişip yaygınlaştığı, bilgisayar teknolojisinin daha ucuzlayarak zengin olanaklarla bireylerin kullanımına

sunulduğu ve özellikle eğitsel yazılımların her geçen gün öğrenciyi daha çok dikkate aldığı bir çağda bulunuyoruz. Mevcut durumda hemen hemen tüm ülkelerde “her okula bir bilgisayar laboratuvarı” (veya her sınıfa bir bilgisayar) ile tüm bilişim olanakları okulların hizmetine sunulmaktadır. Öğrenciler bilgisayar kullanımını haftada bir kaç saatlik programlar çerçevesinde bu laboratuvarlarda öğrenmeye çalışmaktadır. Ayrıca, yine bir kaç saatlik programlar çerçevesinde matematik, fen bilgisi ve dil öğreniminde bu laboratuvar olanakları kullanılmaktadır. Fakat bireysel gereksinimler dikkate alınarak “anlamlı ve tam öğrenmeyi” sağlamak için bilgisayar destekli öğretimin, bilgisayar temelli öğrenime hızla geçmesi kaçınılmazdır. Her ünite için sadece 15 – 20 dakikalık bilgisayar oturumlarının nitelikli yazılımlarla artık tüm ünitenin bilgisayarla öğrenildiği oturumlara dönüşmesine doğru gidilmektedir. Bütün ünitelerde bilgisayar öğrenildiği oturumlara dönüşmesine doğru gidilmektedir. Bütün ünitelerde bilgisayarlardan faydalanmak demek, kaçınılmaz olarak “her okula bir bilgisayar laboratuvarı” kampanyalarını “her okula bir bilgisayar laboratuvarı” kampanyalarını “her sınıfı bir bilgisayar laboratuvarı haline getirme” kampanyalarına konuşturma demektir. Nitekim evlerde bile bilgisayarın beyaz-eşya olarak algılanıp tüketilmeye başlanması, öğrenme ortamlarında her bireye bir bilgisayar düşüncesinin uygulamaya geçirilmesinin hiç de uzak olmadığını göstermektedir.(Akpınar,1999,2-7)

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin, Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşleri ve yaşanan sorunların belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorunlara cevap aranacaktır:

ALT PROBLEMLER

- 1 – Ortaöğretim okullarında görev yapan ,Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, cinsiyet dağılımında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlerde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3 – Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 4 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin programın uygulanmasında öğrenci yönünden karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- 5 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 6 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin kullanımında olan fiziki ortam ve araç-gereçler yeterli midir?
- 7 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının hangilerinin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

ÖNEM

Bu araştırmada, ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin MEB'in, toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda hazırladığı Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı ile ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum programın yeni olmasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmanın Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya çıkararak Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programının geliştirilme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SAYILTILAR

Araştırmada kabul edilen temel sayılıtlar şunlardır:

- Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracı amaca hizmet edici niteliktedir.
- Araştırma kapsamına giren öğretmenler anket formunu doğru ve içtenlikle yanıtlamışlardır.

SINIRLILIKLAR

- Araştırma ortaöğretim müdürlüğüne bağlı ortaokullarda 2008-2009 öğretim yılında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2008-2009 öğretim yılı Teknoloji ve Tasarım öğretim programı ile sınırlıdır.
- Araştırma Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerine yöneltilen anket soruları ve alınan cevaplar ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Bu araştırmada kullanılan terimlerden bazıları aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Tasarım: Tasarım bir şeyi zihinde biçimlendirme, kuruma, tasarımılanan biçim tasavvur olarak tanımlanır. Tasarım, bir ürün ortaya koymaya yönelik düşünsel ya da maddi çalışmalar sürecidir. Bunu ürünün gerçekleştirilmesi aşaması izler. (Alpaslan, 2003,20)

Teknoloji: Temel ve uygulamalı bilimlerin verilerinin yaratıcı süreçler içerisinde üretime dönüştürülmesini kullanımını ve toplumsal etkilerinin çözümlenmesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. (Talim Terbiye Başk, Teknoloji ve Tasarım, 2006, 3)

BÖLÜM II

1. KAVRAMSAL ÇEVRE

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı gelişmeler, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim sisteminde de değişime zorlamış ve uygulamakta olduğu programlarda yeniden yapılandırmaya gitmesine zorlanmıştır.

Eğitimin amacı toplum ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek, ortaya çıkan değişikliklere paralel çözüm üretmektir. Hiçbir ders programı geçmişte uygulanan hali ile bugün kabul görmemekte, sürekli kendini yenilemek zorunda kalmaktadır.

Bu bölümde; program geliştirmenin tanımı program geliştirmenin önemi, sanatın tanımı, tasarımın tanımı, teknolojinin tanımı, iş eğitiminden Teknoloji ve Tasarım eğitime geçiş, günümüzdeki Teknoloji ve Tasarım öğretim programı üzerinde durulmuştur.

1.1. Sanat Nedir?

Sanat, uygarlık tarihinin her döneminde varlığını sürdüren önemli bir etkinliktir. Sanat; insanın kendini anlatma, kendi dışındaki dünya ile iletişim kurma ve etkileme gibi dürtüleri ile ortaya çıkan bir olgudur.

İlkel topluluklardan başlayarak 21. yüzyıla ulaşan uygarlık tarihine bakıldığında her alanda değişiklikler yaşandığı görülür. İnsanın ve yaşama biçimlerinin geçirdiği değişimler sanata da yansımış, buna koşut olarak sanatta değişik dönemler, akımlar ortaya çıkmıştır.

Sanattaki değişimler, sanatın tanımını da değiştirmiş, sanat kimi zaman güzelliğin tanımı, kimi zaman duyguların anlatımı olarak nitelendirilmiş, kimi zaman da çirkin ama düşündürülen ürünler sanat yapıtı sayılmıştır.

Bu durum aynı zamanda toplumun estetik anlayışlarının değişebildiğini, farklı dönemlerdeki estetik kaygıların da farklı olduğunu göstermektedir.

Günümüzde geçerli sayılan sanatın tanımı Thomas Munro tarafından verilmiştir.

“Sanat doyurucu estetik, yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisi olarak tanımlanmaktadır. (Sözen, 1986:208;Etike,2001:1)

Sanat, insanlığın tarihi kadar eski bir kavramdır. Tarihsel süreç içinde her toplumun kendine özgü sanatı olmuştur. Nerede bir insan topluluğu varsa orada yaşamı gerekli kılan maddi hayatın yanı sıra sezginin, bilinçaltının, içgüdüsellüğün bir etkisi olarak sanat kendini gösterir. (Artut, 2001:12;Deniz,2004,8)

Yaşamımız boyunca kozmosun karanlık köşesinden birinde biyolojik sürecimizi yaşarken insani değerlerle varolmamızı ve bir nebze olsun özgürlüğü tatmamıza sebep sanatın kendisidir. Bedenimizdeki iç sezgiyi ortaya koymamızı çevremizi empatik bir şekilde algılamamızı sağlamıştır.

Bugün sanat bütün kültürleri bir mozaik çatı içerisinde birbirine yaklaştırmayı başarmasa da ilerde yıllarda toplumlar, dinsel ve tinsel çelişkilerden sıyrılıp çevresine saygılı ve özgür kişilikleri sanat ve sanat eğitimi yolu ile kazandıracaklardır.

Sanat insanla birlikte vardır ve insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan olmanın gerçekte tek onurlu ve mutluluğu olan sanat; geçmiş kültürleri bugüne aktaran, öğreten, geleceğe ışık tutan en insancıl eylemdir. Sanatın, bireylerin ve toplumların ilerlemesinde, sanatsal ve kültürel gelişiminde çok yönlü işlevi vardır. Sanat bir iletişim aracı olarak, toplumda eğitsel ve kültürel bir işleve sahiptir.

Kişilerin eğitimde yalnız kendilerinin seçtiği alanda uzmanlaşma çabaları yeterli değildir. Bir kişiye tam anlamıyla “eğitilmiş insan” denmesi için, o kişinin sanatsal,estetik ve kültürel yönden de yeterli birikime sahip olması gerekir. (Bayram, 1993:2; Deniz,2004,8)

H. Read'in bu konudaki görüşü şöyle:

“Genel bir sanat teorisi şu düşünce ile başlamalıdır; insan duygularının önüne konan şeyin biçimine, yüzeyine ve kitlesine göre davranır. Eşyanın biçim, yüzey ve kitlesinin belli ölçülere göre, bir yüzeyin eksikliği ise ilgisizlik ve hatta büyük bir sıkıntı ve tiksinti

verir. Güzellik duygusu hoş a giden bağlantılar duygusudur. Çirkinlik duygusu da bunun tersidir. Bazı insanlar eşyanın fizik görüşündeki ölçülerinin tamamen farkında olmayabilirler fakat renk körleri ne kadar azsa eşyanın görüntüsünün farkında olmayanların da o kadar az olması akla yakındır. Bu insanları henüz gelişmemiş saymak daha doğru olur. (Gürer, 2004,154)

Sanat, düşüncelerin, amaçların, duyguların durumların ya da olayların, beceri ve düş gücü kullanılarak anlatılmasına ya da başkalarına iletilmesine yönelik yaratıcı insan etkinliğidir.

Başka bir deyişle sanat; insanın kendini anlatma, kendi dışındaki dünya ile iletişim kurma ve etkileme gibi dürtüleri ile ortaya çıkan bir olgudur.

Sanat ve sanat ürünleri çağdan çağa ve toplumdan topluma çok farklı biçimlerde değerlendirilmiştir, buna karşın bütün insanlık tarihi boyunca var olmuştur.

Sanatın konusu bazen hoş a giden, haz veren, bazen üzücü, acı verici hatta şaşırtıcı, tiksindirici olabilir. Sanat yapıtındaki güzellik anlayışı; konuyla değil, duygularımız arasındaki biçim bağlantılarının birliğiyle ilgilidir. Nesnelerin biçim, yüzey ve kütlesinin belli ölçülere göre düzenlenmesi hoşumuza gider. Böyle bir düzenin eksikliği ise hoşnutsuzluk, ilgisizlik yaratır. Buna karşın şunu da unutmamalıdır ki, sanat yapıtları tamamen basit ve açık formüllerle sınırlandırılmaz. Sanatçının kendi yaratıcılığı ve duyarlılığı, bunları içinden geldiği gibi yorumlamaya götürür ve özgün yapıtlar ortaya koyar.

Sanat yapıtını belirleyen önemli özelliklerden biri özgünlük, diğeri ise onun tek olmasıdır. Buna göre; örneğin seri olarak üretilen çok sayıda yapıtın sanatsal değeri, tek örneği olan bir yapıttan daha düşüktür.

Sanatın bu özelliği, sanatçının kişiliği ile yakın ilişkisi olan üslup kavramıyla önemli bir koşutluk gösterir. Genel anlamda, sanatçının özgünlüğünü oluşturan, onun kendisine özgü üsübudur. Üslup bu anlamda, sanatçının bütün ürünlerinde görülen bir özellik olarak, aynı zamanda o sanatçının kendi dalına getirdiği yeniliktir. Bu niteliği ortaya çıkartan da sanatçının yaratıcı kişiliğidir.

Sanatla ilgili öteki önemli öge, üretilen nesnenin temelini oluşturan gereçtir. Sanat yapıtları çok çeşitli gereçlerin çok farklı biçimlerde işlenmesiyle üretilebilir. Ayrıca, her sanat dalında, kullanılan gereçlerin farklı türleriyle ilgili tarihsel bir bilgi birikimi ve geleneklerin oluşması da söz konusudur. Bunlar o sanat dalının teknik yanlarını içeren, sanatçının etkinliği bir meslek olarak belirleyen öğelerdir. Örneğin, resim sanatında kullanılan boya türleri, heykelticilikte farklı taşların yontulma özellikleri, seramikte fırınlama, işlemede geleneksel iğne teknikleri gibi öğeler belirli ve düzenli bilgiler içeren teknolojileri gerektirir. Bu özellik sanatın zanaat ile akrabalığını gösterir.

Başlangıçta bir hammaddenin elle işlenmesi ve ona biçim verilmesi anlamında, sanat ile zanaat çok benzer etkinlikler olmuştur. Birçok dilde görülen bu özdeşlik, sonradan güzel sanatlar (beaux-arts) kavramının ortaya çıkmasıyla, yani bir yarar amacı taşıyan nesnelerin üretilmesi ile, kullanılmak için değil, yalnızca seyredilmek için nesneler üretilmesinin ayrılmasıyla ortadan kalkmıştır. Bu bakış açısıyla sanat; güzel sanatlar ve uygulamalı sanatlar diye temel iki gruba ayrılabilir.

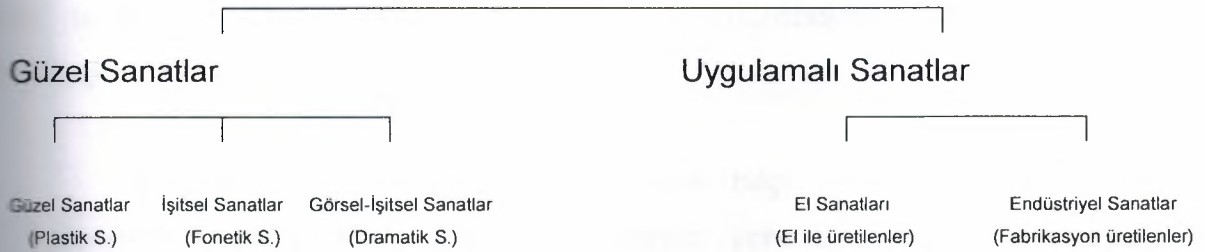
Sanat, yaşayan ve değişen bir olgudur. Bu nedenle yapılan gruplamalara bakarak sanatları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak, değişmez bir tanım ve sınıflandırma yapmak zordur. Sanat dalları bir ucunda yalnızca bir yararın sağlanmasına yönelik ürünler, öteki ucunda da yalnızca estetik haz ya da güzellik duygusu uyandırmaya yönelik ürünler bulunan bir süreklilik çizgisi içinde ele almak uygun olur. Hemen bütün sanat dalları bu iki uç arasında, bu iki özellikten aldıkları paya göre bir yere otururlar. Böylece bu iki yöneliş, aynı sanat ürününde görülebilir. Örneğin; içinde yemek yenmesi için yapılmış bir çömlek ya da yere serilmek üzere dokunmuş bir halı, masanın üzerindeki bir örtü, aynı zamanda bir güzel sanat yapıtı olma özelliği de içerebilir. Ya da aynı desende elde dokunan halılar, kumaşlar kâr amaçlı çoğaltılıp, pazarlanıp, bir sanayi kolu oluşturabilirler.

Hiçbir sınıflama çok kesin sınırlarla birbirinden ayrılmaz. Temelde sanat sanattır, sanatın estetik ve işlevsel diye ayrılması sanatın özüne aykırıdır. Birçok sanat biçimi, bu sınıfların birden fazlasındaki öğeleri içerebilir ya da bunların dışında kalan özellikler taşıyabilir. Örneğin; opera, hem edebiyat, hem müzik, hem tiyatro, hem de dokularıyla vb. plastik sanatlara ait öğeler içerebilir. Ya da ciltçilik, bebek yapımı, cam gibi uğraşlar çok özel sanat biçimleri olabilir.

Sonuçta tüm sanat alanlarının değişmeyen özelliği yaratıcılık ve özgün yapıtlar ortaya konmasıdır. Bunların temeli özgün tasarımlara dayanır. Tasarım tüm sanat alanları için aynı oranda önemlidir. Sanat tümüyle tasarımsal bir etkinliktir.

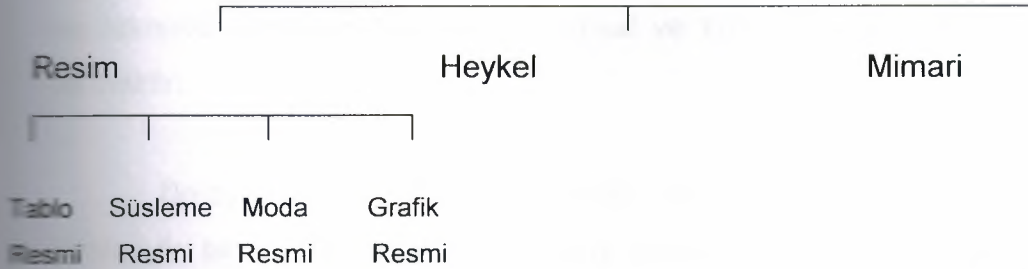
Birbirleriyle iç içe geçmiş özellikleri olsa da sanat alanlarının bir uçtaki özelliği, diğer uçtan aldığı paya oranla daha yoğun olabilir. Bu açıdan sanat alanları genellikle şöyle gruplanır;

1.2. Sanat



1.3. Görsel Sanatlar

(Plastik Sanatlar)



(Alpaslan, 2003,1-2)

1.4. Bilgi Çağında Sanat ve Sanat Eitimi

Toplumun, sosyal, siyasal, bilim ve teknoloji alanındaki her türlü değişimde sanata olan etkilemi yansınamaz. Benzer şekilde toplumsal kurumlardaki değişim sanata da yansıyor sanatın yeniden yapılanmasına neden olmuştur.

İsmail Tunalı'ya göre

- Bilgi çağının sanatı rönesanstan beri gelen geleneksel naturalizm ve soyut sanat diyalektiğinin dışında gelişecektir. Bu anlamda sanat anti-konvensiyel, yeni bir sanat olacaktır.
- Bilgi çağının sanatı universal bir akıl ve küresel bir bütünleşme içinde yöresellik ve ulusallık kimliğini giderek yitirecektir.
- Ama bütün bu değişmelere ve biçim değiştirmelerine karşın, sanat ve toplumlar için yine temel bir kültür eksenini oluşturmayı sürdürecektir. (Tunalı, 2000; Akt. Bölükoğlu,2002,252)

Çağdaş eğitim anlayışında bireylere bilgi aktarımı yanında, ilgi ve yeteneklerin geliştirilerek, bireydeki yaratıcı yeteneğin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamak son derece önem kazanmıştır.

Öğretilenin öğrenilmesi gerektiği varsayımı, yerini öğrenmenin öğretilmesi gerektiği varsayımına bırakmaktadır. Hedef, yaratıcı, üretken düşünen, tartışan, katılarak öğrenen özgür ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Yaratıcılık ise, gerek bilim ve teknikte, gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda özgün ürünler verme demektir.

Dolayısıyla bireylerin tek yönlü değil, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal yönleriyle bir bütün olarak ele alındığı yetiştirilmesi söz konusudur. Bu nedenle, güzel sanatlar eğitiminin, çağdaş eğitim kavramı ve uygulamaları içinde, bilim ve teknik eğitiminin yanında özel bir yeri vardır. (San,1990;Akt Bölükoğlu,2002,253)

Sanat eğitiminde amaçlanan yaratıcı kişilik özelliklerinin bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

- Kendine güven
- Bağımsız olmayı tercih eden
- Risk almaktan çekinmeyen
- Farklı olmaktan korkmayan

- Bir şeyleri değiştirme cesaretine sahip
- Kendi görüşlerini savunabilen
- Başkalarıyla ayrı düşünmekten çekinmeyen
- Gerektiğinde kuralları iğneyebilen
- Hata yapmaktan korkmayan
- Kaybetmekle yılmayan
- Enerjik, spontan eylemlerde bulunma alışkanlığına sahip
- Bir sonca ulaşıncaya kadar dinlenmeyen
- Meraklı, alternetif düşünme ve uygulamaları deneyen
- Zorunlu durumlarda gelenekleri dışlayan
- İtaatkar olma baskılarına boyun eğmeyen
- İdealist, karışık-gizemli olay ve düşüncelerden kaçmayan (zden, 1999; Akt Bölükoğlu,2002,254)

Bilgi ağı verilerinin yaratıcı insanı etkilemesi ve yaratıcı insanın bilgi ağı verilerini etkilemesi, gelişen bir döngü olarak sürüp gider. Bu anlamda da sanat eğitiminin gerekliliği ve önemi bilgi çağında artmaktadır. (Bölükoğlu , 2002, 254)

Eisner, E W. (1994) göre de sanat eğitimi bireylerin duygu ve imgelem kapasitelerini bulmalarına yardım eder, keşfetmeye olanak verir. Keşfetmek ve ifade etmek insanı geliştiren temel bileşenlerdir. Bu nedenle eğitimin önemli bir parçası olan sanat eğitimi bilgi çağında daha da önem kazanmıştır. (Akt. Bölükoğlu 2002,253)

1.5. Toplumun Sanat Eğitimine Yaklaşımı

Kültürlü bir halk tabii ki sanatla barışık ve sanatın içinde olmalıdır. Buna rağmen insanların sanata , ilgili görünmelerine rağmen çocuklarını sanatsal bölümlere yönlendirmeye çekinmeleri ilgi çekici bir noktadır. Bu çelişki incelendiğinde, kişilerin, sanatı, sadece hobi olacak şekilde uygulanmasını anladıklarını görürüz. Sanat eğitiminin, eğitim sistemi içinde vakit kaybı olduğunu, bu ders yerine daha “faydalı” bir ders konması gerektiğini düşünen kişiler vardır. Üniversite kaygısıyla oluşmuş ezberci sistemin yarattığı bu düşünceler, öğrencinin sanata, ve sanat eğitimine; sanat eğitiminin eğitim ğretim programlarında yer

almasına bakış açısını etkilemektedir. Öğrenciler küçük yaşlarında sanatsal faaliyetleri severken, toplumun yaklaşımı nedeniyle sanat dersine olan ilgilerini kaybediyorlar ve dersteki verimlerinin düşmesine, işlenişinin gerilemesine neden oluyorlar. Aslında toplumu sanatsız bir eğitime itmek, onları estetik görüşlerden mahrum bırakmak; ruhsal dünyalarının belki de onlar fark etmeden çökmesine, yaratma güdülerinin azalmasına, yok olmasına neden olmak demektir. Toplum bilgi ile yüklenmiştir ve yaratıcı olmayan zekanın tek başına bir anlamı yoktur. Bilimin, felsefenin, teknolojinin vb. Yaratma gücüne ihtiyacı vardır. Kıbrıs Türk toplumunda, yeterince araştırmadan eğitim sistemleri yürürlüğe konulduğu için, eğitim yaratma gücüne önem verilmeyen konuma gelmiştir. Bu yüzden yeni buluşlara, düşüncelere, en önemlisi bizim ürettiğimiz, eğitim sistemlerine rastlamamız mümkün değildir.

Bu düşünceler sanat eğitimcilerini harekete geçirmiş, deneyimlerinden yola çıkarak; Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Kültür Dairesi'nin düzenlediği Kültür-Sanat kurultaylarında toplumun eğitilmesi gerekliliği ile şu noktalara dikkat çekmişlerdir;

Amacımız topluma sanatçı yetiştirmek değil toplumu sanatla eğitmek olmalıdır.

Kültür sanat eğitiminin genel eğitim içinde önemli bir yeri olduğu bilincinin bakanlık, veli, idareci, öğretmen ve öğrenci düzeyinde kabul edilmesi gereklidir.

Sanat eğitiminin önemi konusunda öğretmen ve idarecilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Çok üzücüdür ki; iki kez düzenlenen kültür-sanat kurultaylarından çıkan sonucun çok azı dikkate alınmıştır. Son iki yıldır Kültür - Sanat kurultayı danışma kurulu oluşturulmadı ve çalıştırılmadı. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Kültür Dairesi, bunu yeniden canlandırma çalışmalarına başladı. Eğer görev almış öğretmenlerin çabaları, boşa çıkmayacaktır.

İyi yönde atılan adımlardan biri ise her şeye rağmen devlet, üniversite eğitimi almak isteyen ve sınavda başarılı olan öğrencilere burs veya maddi yardım vermektedir. Şu anda üniversite eğitimi süresince burslu plastik sanatlar dallarında eğitim alan; "6 resim, 2 seramik, 1 grafik, 1 el sanatları öğrencisi bulunmaktadır."

1.6. Tasarım Nedir?

1.6.1. Tasarım Dalları

Tasarım; günümüzde oldukça sık kullanılan, etkileyici bir sözcüktür. Ama, ne anlama geldiği tam olarak anlaşılmaz. Tasarım; bir model, kalp 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. Tasarıma eylemi, oluşturulacak yapının organizasyonu ile ilgili her türlü faaliyeti içine almaktadır.

Elizabeth Adams Hurwitz, kitabının başlığında bu sözcüğün kısa bir tanımını da yapar: "Tasarım: Gerekli Olanın Araştırılması". Scott; "Ne zaman tanımlanmış bir amaç için bir şey yapıyorsak, o zaman tasarlıyoruz." Demektedir. Başka bir deyimle; tasarım belirli bir amaç gözetten yaratıcı bir eylemdir.

Ünlü reklamı Ivan Chermayeff, tasarımın zeka ve sanatsal yeteneğin ortak bir ürünü olduğunu belirtmektedir.

Değişik disiplinlerde çalışan birçok tasarımcının mutlaka yaratıcı sanatçılar olmaları beklenmemelidir. Tasarım, çok kesin ama aynı zamanda da karmaşık bir yapıya sahiptir. Ancak bir planlamanın olduğu yerde bir tasarım olgusundan söz edilebilir. Örneğin, akşam yemeği için sofrayı hazırladığımız sırada bile tasarımla ilgili bazı sorulara yanıt bulmak zorunda kalırız.

Uygulamalı tasarım dalları üç ana başlıkta toplamak mümkündür: Endüstri Tasarımı, Çevre Tasarımı ve Grafik Tasarımı.

Endüstri tasarımı; üç boyutlu nesnelerin tasarlanması ve geliştirilmesiyle ilgilidir. Makineler, araç-gereçler, mutfak malzemeleri ve diğer birçok ürün endüstri tasarımcısı tarafından biçimlendirilir. Bu ürünlerin ambalajı ise çoğunlukla grafik tasarımın çalışma alanı içine girer çünkü her ambalaj, üç boyutlu hale getirilmeden önce iki boyutlu bir yüzey halinde yararlanmak ve baskıya verilmek zorundadır. Endüstri tasarımcısı; kullanımı ve üretimi daha kolaylaştıracak yöntemleri araştırır, bunun yanı sıra dayanıklılık ve işlevselliği göz önünde bulundurur.

Çevre tasarımı ise bina, peyzaj ve iç mekan tasarımı kapsayan oldukça geniş bir çalışma alanıdır. Bu alanda da tasarımcının görevi pek değişmez: Dayanıklı, işlevsel ve estetik olanı bulmak.

Grafik tasarımcı ise genel olarak, okunan ve izlenen görüntülerin tasarımından sorumludur. Afişler, kitaplar, bilgi ve uyarı işaretleri, broşürler vb. grafik tasarımın etkinlik alanı içine girer. Grafik tasarımın amacı da gerek iletişim, gerekse estetik kaliteyi en üst düzeye çıkartmaktır.

Binalar, iç mekanlar, endüstri ürünleri ve görsel iletişim araçları önceden tasarlanmış olsunlar ya da olmasınlar, bizi herhangi bir biçimde etkilerler. Bu etki, olumlu ya da olumsuz olabilir. Tasarım mesajının doğru ve etkili olabilmesi için tasarım ilkelerinin bilinmesi ve bu bilgilerin nasıl işleneceğinin öğrenilmesi gereklidir.

1.6.2. Grafik Tasarım Nedir?

Grafik tasarım, görsel bir iletişim sanatıdır. Birinci işlevi de, bir mesaj iletmek ya da bir ürün ya da hizmeti tanıtmaktır. Grafik tasarım terimi ilk kez 20. yüzyılın ikinci yarısında metal kalıplara oyularak yazılan ve çizilen ve daha sonra da çoğaltılmak üzere basılan görsel malzemeleri için kullanılmıştır. Teknoloji geliştikçe, sadece basılı malzemeler değil; film aracılığıyla perdeye yansıtılan, video ile ekrana gönderilen ve bilgisayarlar yardımıyla üretilen görsel malzemeler de grafik tasarım kapsamı içine girmiş ve bu tasarımın anlamı oldukça genişlemiştir. Bugünün grafik tasarımcısı; kili grafi sanatçılarının, baskı ustalarının ve zanaatçıların geleneğini sürdüren bir meslek adamıdır.

Tasarım, bir problemin çözümü demektir. Grafik tasarım problemleri genellikle iki boyutlu yüzeyler üzerinde çözülür. Genel olarak bütün görsel sanatlar, özel olarak ise iki boyut içinde var olan görüntü sanatları hemen hemen aynı dili kullanırlar. Ressamlar, fotoğrafçılar, heykeltıraşlar, seramikçi ve diğer birçok meslek grubunun oluşturduğu sanat profesyonellerinin yeni bir üyesi olan grafik tasarımcı da birçok tasarım problemini çözerken, bu ortak dilden yararlanır.

Bir grafik tasarım problemi daima iletişim ile ilgilidir. Tasarımcı; uygulama

yöntemlerinin yanı sıra görsel algılamının doğasını, görsel yanılsamanın rolünü ve sözel ile görsel iletişim arasındaki ilişkileri de bilmek ve göz önüne almak zorundadır. Tasarımcı için tek bir çözüm yoktur; birçok çözüm vardır. Başka bir deyimle, bir grafik tasarım problemi içinde tek bir doğru çözüm yoktur.

Tasarımcı belirli bir mesajı belirli bir kitleye aktarırken; yine belirli parasal, fiziksel ve psikolojik sınırlamalarla karşı karşıya kalır. Örneğin; bir afiş, parasal nedenlerden dolayı iki renkle sınırlandırılmış olabilir. Postayla gönderileceği için ya da basılacağı makineden dolayı boyutlarında fiziksel bir sınırlama söz konusu olabilir. Afişin herhangi bir ortam içinde algılanabilmesi için öngörülen uzaklık, ya da mesajın iletileceği kitlenin yaş, öğrenim durumu, cinsiyet vb. Özellikleri ise afişin tasarımına psikolojik bir sınırlama getirir. Bütün bu sınırlamalara rağmen tasarımcı, hedef kitleye söz konusu mesajı doğru ve etkili bir biçimde aktarmak zorundadır.

İletişim, grafik tasarımın hayati unsurudur. Zaten, grafik tasarımı bu denli ilginç, dinamik ve çağdaş kılan şey de iletişime yönelik olmasıdır. Tasarımcı; güncel bir bilgiyi çağdaş bir beğeni anlayışı içinde ve yine çağdaş araç ve malzemelerle sunmak zorundadır. Bu nedenle de yeni eğilimleri, teknolojik buluşları ve yaşadığı dönem için de tartışılan sanatsal, felsefi, politik, sosyolojik vb. sorunları yakından izlemelidir.

Tasarım eğitimi bir yaşam boyu sürer. Çünkü sürekli değişim, sürekli bir yenilenmeyi de beraberinde getirecektir. Bu nedenle grafik tasarım mesleğinin ağırlıklı ve nostaljik bir kişiliğe uygun bir uğraşı alanı olacağını söylemek zordur. Bu meslekte başarılı olabilmek için tasarım ilkelerini ve uygulamalarını bilmek, esnek ve işlek bir zekaya sahip olmak gerekmektedir.

Grafik tasarımcı öncelikle güvenilir, yenilikçi ve kişisel bir yaklaşım biçim bulmaya çalışır. Bununla birlikte, tasarım temelde bir hizmettir ve aynı zamanda müşterinin, ürünün ve pazarın özelliklerine ve koşullarına uygun mesajların etkili bir biçimde iletilme sorumluluğudur. Çok daha basite indirgeyecek olursak; hesabı ödeyecek olan müşteridir. Ama bu doğrulukla müşterinin her zaman haklı olacağı anlamına gelmez İyi bir tasarım, çoğunlukla duyguların ve düşüncelerin paylaşıldığı ortak bir çalışma sonucunda ortaya çıkar. Müşteri ürününün kime seslendiğini, geçmişte nasıl sunulduğunu ve olası pazarları daha iyi bilmek durumundadır.

Tasarımcı, bütün verileri bir araya getirerek ürün ya da hizmeti sunulduğu ortam içinde çekici, ulaşılabilir ve işlevsel kılan özellikleri bulmak ve yaratıcı bir yaklaşım getirmekle yükümlüdür.

Bir tasarım ne kadar çekici olursa olsun, verilmesi istenen mesajı iletemiyorsa hiçbir değer taşımaz. Bazen birçok tasarımcı, yarışmalarda ödül kazanmak uğruna bu gerçeği unuttur. Amerika'da iki Benton&Bowles reklam ajansından Robert Pliskin bu konuda ilginç fikirler ortaya atmaktadır: "Güzellik kavramı, izleyene göre değişir. Örneğin; bir iş adamı için satış grafiğinde yükselen eğriden daha güzel bir şey olmaz. Sanat yönetmeni, adeta güzellik kavramı satan bir tezgahtar olmalıdır. İyi bir tezgahtar, müşterinin ağzıyla konuşmasını bilendir. Satmayı bilmeyen sanat yönetmeninin ve müthiş tasarımlarının medya dünyasında yer alması olanaksızdır."

Ünlü reklamcı William Bernbach, tasarımcıların salt tekniğe ya da güzelliğe kapılma eğilimi ile sürekli olarak savaşmaları gerektiğini belirtmektedir: "Reklamın amacı, insanları ürünü satın almaya ikna etmek olmalıdır. İkna edici unsurlar ise düşünce ve sözlerdedir."

Leo Burnett reklam ajansı ise bir reklamında şöyle diyor: "Bu yaratıcı ajansın en çok neyi gerçekleştirmek istediğini tahmin edin." Bu başlığı izleyen satırdaki yanıt çok kısa: "Satışları". (Becer, 2006, 32)

1.6.3. Grafik Tasarımda Yerel Yaklaşımlar

Küreselleşme çağında, gittikçe daha çok sayıda tasarımcı, her yere ait ve dolayısıyla hiçbir yere ait olmamanın aksine, belli bir yerden geliyor olmanın ve belli bir yere ait olduğu hissedilen işler tasarlamamanın önemini keşfediyor.

Günümüz tasarımcıları küresel bir ekonominin içinde çalışıyor. Kürselleşme yeni pazarlar ortaya çıkardıkça, tasarımcıların çoğunun zaman öncü olmaları ve bir markayı veya ürünü yeni kültürlerle uyarlamaları gerekiyor. Bir grafik tasarım işine dahil olan müşteriler, ortakları, matbaacılar, programcılar ve izleyiciler dünyanın dört bir yanına dağılmış bulunuyorlar ve yüz yüze görüşmeler gittikçe seyrekleşiyor.

Küresellik ve küresel göçebe tasarımcılar, çağdaş tasarım kültürü tarafından kucaklanıyor ve destekleniyor. Genel inanişâ göre bir titanyum dizüstü bilgisayar, kablosuz bağlantı ve Mandarina Duck marka valizlerle, sarım uygulamalarınız da sizin kadar hareketli olabilir. Havaalanı bekleme salonlarında ve iki gün doğuşu içeren uzun uçuşlarda yeni fikirler oluşmakadır. Daha da önemlisi, çalışma ortamınızın dışında kalan insanların sorunlarıyla temasa geçebilmek, küresel tasarımı ayırt eden düşünce yapısı için hayatidir. Tasarım camiası en sonunda Uluslararası Tipografik Stil akımının 20. yüzyılın başlarındaki amacına ulaşmıştır.

Pek çok tasarımcı yeni küresel sorumluluklarını hoş karşılamamıştır. Müşteri profili tabanları yayıldıkça, farklı zaman dilimlerinde ofisler açmış, Şnghay'daki, Cpe Town'daki ve Buenos Aires'teki zamanı gösteren saatleri resepsiyonlarına asmış ve ajans tanımlarına "küresel erişim" imecini eklemişlerdir. Örneğin Londra'da ve Sydney'de tasarım atölyeleri olan ve şu anda Londra, Pekin, Duba, ve Hong Kong'dan müşterilerle çalışan küresel tasarımcı Vince Frost'un Sydney'den sanat yönetmenliğini yaptığı edebiyat dergisi Zemblâ, Londra'da basılıp tüm dünyaya dağıtılmaktadır. "Bugün dünya üzerinde herhangi bir yerde olup, tasarım yapıyor olabilirsiniz" de Frost. "Sadece birkaç yıl önce, büyük şirketler kendi şehirlerindeki büyük tasarım firmalarına giderdi. Artık öyle yapmıyorlar. Küçük kuruluşların işleriyle çok daha ilgili ve düşünce yapılarının da eşsiz olduğunu öğrendiler ve iyi bir e-posta iletişimi kurulduğunda, projeyle aynı ülkede olmaya gerek kalmadığını fark ettiler."

Başlangıçta ana karargahı Brüksel'de olan Base tasarım atölyelinin şimdi Barselona'da , New York'ta, Madrid'de ve Paris'te ek ofisleri bulunmaktadır. Base'in ortaklarından Dimitri her gün telefonda veya iChat'teyim" diyor.

Jeurissen, bu beş atölyenin işlerden çıkan sonuçları aralarında sürekli paylaşımları için uğraşılıyor: "Dünyanın farklı yerlerindeki işlerle ilgili her gün telefonda veya iChat'teyim" diyor. Jeurissen , bu beş atölyenin işlerinden çıkan sonuçları aralarında sürekli paylaşımları için uğraşılıyor: "Herkesin katkısı bulunduğu için, günün sonunda işi kimin yaptığını biliyorsunuz" diyor. Yoğun bir şekilde seyahat ediyor ve yolculuklarında karşılaştığı şeyler işini besliyor.

Ancak Jeurissen küresel olmanın negatif yan anlamlarının da farkında. "Hangi şehirde olduğunuzu anlayamadığınız dükkan ve otel türleri bar" ve Base şirketi web sitesinde Mc Donald's gibi "Her üç dakikada bir dünya çevresinde yeni bir atölye

açma" planlarını duyurarak dalga geçiyor.

Tehlike, tasarımın çok fazla uluslararası, ulaşılabilir ve uyum sağlayabilir olduğunda, uysallaşmasında ve bir yere ait olduğunu anlamanızı sağlayan özellikleri ve yerel göndermeleri kaybetmesindedir.

Emigre dergisinin kurucularından, yayımcısı ve editörü olan Rudy Vanderslans, bu kadar çok grafik tasarımın çevresinden bağımsız yaratılmasını "kültürün fakirleşmesi" olarak görüyor. "Kişinin kendi çevresini üzerinde görebilir olarak taşımasını seviyorum. Günümüzde her şeyi birbirinin aynı kılmak için çalışan küreselleşme güçleri o kadar çok ki, bence kültürel özelliklerimizi göstermek ve korumak tasarımcılar dahil herkesin sorumluluğu haline geldi" diye ekliyor. "Tasarımcılar bunu eserleri aracılığıyla, kendilerine yakın olan kaynaklardan esinlenerek yapabilirler."

Tasarımcı ve eğitimci Denise Gonzales Crisp de "jenerik , köksüz, indirgemeci" tasarımdan aynı ölçüde rahatsız. "Ayrım gözetmeyen misyonerler gibi, tasarım da şu anda dünya çevresinde nötrleşme tohumları saçıyor. Ancak inanmaları hakkında bir fikir sahibi olabileceğimiz misyonerlerin aksine, baskın tasarım dili ilkesiz ve politikasız görünmekte. Tek kelimeyle, tasarım globaleziz olmuştur." Grafik tasarımcı, yazı ve yazı karakteri tasarımcısı Jonathan Barnbrok "globalleşme" kelimesiyle duygularını özetliyor ve bu fikrin çokulusluların yaygın erişimini eleştiren bir dizi işe görsel olarak dile getiriyor. Örneğin bir seri Tibet dua mandalasının yakından incelenince binlerce minik kurumsal logodan oluştuğu fark ediliyor.

Tüm bunların ışığında, gittikçe daha çok tasarımcı bir kişilik sahibi olmak, esin kaynağı bulmak ve küreselleşmiş toplum deneyimlerinden dolayı yabancılaşmış ve iletişimden kopmuş tüketicilerle temasa geçmek için, belli bir yerle ve çevreyle bağlantı kurmanın önemini keşfediyorlar. Örneğin Pentagram'ın ortaklarından Paula Scher gibi bir tasarımcı, New York şehri ve sokaklarıyla olan ilişkisini şu şekilde tanımlıyor: "Entelektüel, duygusal ve ruhani". Prova alanları ve küçük bir tiyatro çeren New 42nd Street Studios binası için yaptığı çevre grafikleri ve Halk Tiyatrosu için yaptığı afişler şehrin görsel ve sözel gürültü seviyesini, gridal planını ve gökdelenlerinin dikey dalışlarını özetliyor.

Chan tasarım atölyesi de bir başka şehrin – Berlin’in – dokusuna ve seslerine benzer şekilde bağlantılıdır. 1992’de Daniela Haufe ve Datlef Fierdler tarafından kurulmuş olan chan köklü bir kuruluş olduğu kadar, Berlin’in tasarım alanında yenilikçi bir güçtür ve nerdeyse tamamen kültür temalı tasarım siparişlerine odaklanmaktadır. Cyan, Doğu Berlin’de tasarımın devlet tarafından yönetildiği 1989 öncesi günlerden kalma bir gelenekle, iki renk baskıdaki ustalığını ortaya koyarak, düşük bir bütçeyle yaratıcı çözümler üretmek için çalışmaktadır. Ortaya çıkan işler canlı, cesur hatta küstahtır ve kentsel çevreleriyle direkt olarak konuşmaktadır. Chan’ın tasarımcıları çevrelerindeki binaların gürültüsünün ve kargaşasının, “içerideki binalarına” nasıl zorla dahil olduğuna ve işlerini etkilediğine duyarlı olduklarını söylüyorlar. “Çevrede karışık ve biçimsiz duran malzemelerden yeni bir şeyler ortaya çıkıyor ve ses de bunun bütünleyici bir parçası” diyorlar. “Hiçbir şey sessizce inşa edilmemiştir.”

New York’ta Dünya Ticaret Merkezi’nin arazisine inşa edilmekte olan Özgürlük Kulesi’nin köşesindeki granit yazıt için Tobas Frere-Jones’un tasarladığı Gotham yazı karakteri seçildi. Bu kadar önemli bir bina için Gotham’ın tercih edilmesi bir çemberin tamamlanmasını simgeliyor çünkü Gotham, 20. yüzyılın ortalarında New York’un pek çok ofis binasının üzerinde, içki dükkanlarının ve araba garajlarının neon tabelalarında kullanılan şeritsiz yazılardan esinlenerek tasarlanmıştı. Şimdi ise, tazelenmiş ve yeniden bağlaştırılmış olarak şehrin en önemli gurur sembolünde beliriyor. Yazı karakterinin ilk esin kaynağı Liman işletmeleri Otobüs Terminali tabelasıydı. Karakter setini tamamlamak için yardımcı kaynaklar arayan Frere-Jones, Manhattan’ın orta bölgesinde bulunan ofis binalarına odaklandı. “Bu süreç içerisinde, sokaklarda başka şeyleri de fark etmeye başladım. Gotham’la hiçbir ilişkileri olmasa dahi, fotoğraflanmayı hak ediyorlardı. “Frere-Jones, fotoğrafladığı elle boyanmış, yıldızlı ve oyulmuş yazılar gibi örnekleri (“yerel” kelimesini kullanmaktan özellikle kaçınarak) “tipografik olmayan yazı” diye adlandırıyor. Şu anda New York sokaklarında çekilmiş işaret yazıları koleksiyonunda yaklaşık 4000 fotoğraf bulunmakta.

Dünyanın diğer ucundan ve kaynağından kopmuş dahi olsa, tüketiciler otantik ve yerel ürünler için bir özlem duyuyor. İronik olan, her yerde her olandan haberdar oldukça, bir yerlerde bir şeylerle bağlantı kurmayı daha çok istiyor olmamız. Örneğin

Base'in yaratıcı yönetmenliğini yaptığı Beople adlı dergi Belçika kültürüne odaklanıyor ve dolayısıyla pazarını coğrafi olarak belirlemiş görünüyor.

"Başlangıç noktamız oldukça yereldi" diyor Jeurissen, "Ancak kısa süre içerisinde bu proje üzerinde uluslararası ortaklarla çalışır hale geldik. Dolayısıyla, kültürel ilgisi bölgesel olmasına rağmen, New York'ta ve Tokyo'da alıcılar çıkmaya başladı. "Beople tasarımın anahtar bir rol oynadığı örneklerinden sadece biri.

Hollandalı tasarımcı Jop van Bennekom'un yarattığı Re-Magazine, bu beklenmedik eğilimin bir başka örneği. İçeriğinin yerelliğine ve spesifikliğe rağmen Lille yakınlarındaki Eavrin'de satış temsilciliği yapan 44 yaşındaki Marcel'in yemek alışkanlıkları ya da Londra'da yaşayan ve depresyonda olan Hester'in örneğinde olduğu gibi tüm bir sayı tek bir kişiye ayrılıyor) derginin okur kitlesi coğrafi sınırlara bağlı kalmaksızın, ortak bir bakış açısına sahip kişilerden oluşuyor.

Konferanslar, yarışmalar, festivaller, sergiler, misafir öğretim görevlileri, bloglar, online ve basılı yayınlar, ftp siteleri ve yazılı mesajlaşmalar sayesinde uluslararası seviyede temasa geçebilme potansiyelimiz, yorucu ve akıl karıştırıcı olabilir. Bir odaklanma çabası ve dolayısıyla bir kimlik arayışıyla, Beopli ve Re-Magazine gibi yayınların okuyucuları, dünyanın diğer ucuna ait dahi olsa, yaşadığı yerel bir tını arayışındadır. (Twelow, 2008, 14)

1.7. Temel Dizayn Eğitimi

1.7.1. Geniş Kapsamıyla Dizayn Nedir?

"Bir organizasyon yeteneğine sahip olmak ve onu kullanabilmektir." Kişi, ancak böylelikle, görüldüğünü anlamlı olarak algılar, benimser ve yaratılmış olan tasarımın değerini anlar, onu tanımlamada katkıda bulunur. Kişinin bu sayılan, sentez niteliğindeki katkısının bile tek başına yaratıcı bir tarafı vardır. Mimarlık eğitimine gelen öğrenci – hele bizim ülkemizde çoğu kez hasbel kader gelmektedir – ünlü bir mimar veya benzeri bir sanatçı kabiliyetinde olsa ve bu konuda ne yaptığını bilen kişilerin kararlılığıyla cevap verebilseydi görsel eğitim problemi diye bir sorun

kalmazdı. Ancak, öğrenci her zaman kendisine verilen her konunun derinine inebilmeli ve bu çaba içerisinde olmalıdır.

Dizayn çalışmalarında verilen herhangi bir konu önce zihinde tasarlanır, hayal edilir, zihninizde bir form belirir nedir FORM?

Günlük dilde şekil ve form çoğu kez sözün gelişine göre yer değiştirerek aynı anlamdaymış gibi kullanılmaktadır. Gen dilimizde çok defa form deyince, ilk önce biçim de akla gelmektedir gelmektedir, oysa form biçimler ihtiva ederi ölçüsü ve bir anlamda yerleşmesi olan bir kavramdır.

Bunlardan birinin eksikliği ifadeyi zayıflatabilir. Formi zihinde tasarlanan bir fikir, bir kavram, dizayn da zihinde tasarlanan formun, kağıt üzerine nakil, çizimi, yani resmedilişidir.

Bazı eğitimciler dizaynı iki anlamlı görüş olarak ta nitelerler. Yani tasarlanan şeyin kağıt üzerine geçirildiğinde görülen eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi, zihinde tasarlanana uygun olana kadar eskizlerle düzeltilmesi anlamındadır.

Dizaynın en önemli işlemlerinden biri şüphesiz çizim işlemidir. Çizim hem dizaynın ilk aşaması, hem de mevcut obje veya herhangi bir kavramın iki boyutlu ir yüzeyde gerçeklere uygun olarak ifade edilmesidir, mutlaka sanat olması gerekmez; nasıl ki, bir sahnenin fotoğraflarla ifade edilmesinin fotoğrafçılık olmayacağı gibi. Onun için başlangıçta çizim işine biraz daha fazla yer verilecektir.

Dizayn eğitiminin ilk aşamasındaki çizim çalışmalarında incelemek için çizilir, öğrenciyi sadece çizimin içine sokmak için değil, formun kendisini, onun hakkındaki fikirleri ve objeyi tam olarak tanıması ve doğru gözlem yapması için çizilir.

Burada üzerinde durulması gereken husus, sadece çizim değil , bu nesnelerde görülen temel yapının formalarının anlaşılmasında çizimin yararlıdır. Yaprak, FREI OTTO'nun membran yapısıyla bir bağlantı, enginardaki modüler düzenleme de Fibonacci serileriyle (1, 2, 3, 5, 8, . . .)bir iletişim kurulabilir.

Bu görsel yapılarıdaki benzerlikler, eğitimle, öğrencilere günlük görüşleri inceltme (refine) ve görsel anılarını da zenginleştirme fırsatı verilecektir.

Bu, genel ve fiziksel yapının iç yüzüne yaklaşımda fevkalade bir yoldur. Bileşik yapılar üzerinde bir ayıklama yapmak ve incelemek, formun hem dizaynı hem de analizi için gereklidir.

Şekilleri serbest el hareketleriyle vermekle, zihindeki fiziksel benzerliği işlenmiş olur. Doğal nesneler üzerinde çizim uygulamaları, öğrencinin doğa ve mimari formlar hakkındaki bilgisini, görüşünü de artırır ve ilham kaynağı olur.

Nasıl çizileceğini öğrenmek, sanat deneyimi yapmamış çoğu kişiler için – daha önce de sözü edildiği gibi – sanat ile eş anlama gelmiştir. Ve onlar sanatta başarılı olamamalarının nedeninin çizememek olduğunu zannederler. Kimon Nicolides, çok sayıda öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmalar ve uygulamalarla bu yanlış konuya meydan okumaktadır. Ayrıca çizimin, özel bir tanrı vergisi değil doğal bir yetenek olduğunu vurgulayarak birbiriyle ilgili iki işlevine işaret etmektedir.

- I. “Görüş’ü obje veya sahnelerin (olay, görüntü) suretini görüp algılama ve anlamaya alıştırmak, kişinin görsel belleğini (hafıza) zenginleştirmek.
- II. Görsel belleği, benzerlikleri yaratıcı bir şekilde kullanarak yeni görüntüler, yeni mesajlar oluşturmaya alıştırmak.

Bu işlemler şu anlamda birbirleriyle ilişkilidir: birincinin öğretimi ikincinin kapsamı içindeyse vurgu, “teknik” üzerinde değil, yapının anlaşılması yapıyı oluşturan unsurlar ve bir form biçimini veren ilişkilerdedir.

1.1. Temel Dizayn Eğitimi Programı

Temel dizayn kursunun başlangıç aşamasında tüm uygulama ve teorik derslerle tanımlamalar, öğrencinin malzemeleri kullanma, bir formal organizasyonu oluşturma, ifade ve iletişim sağlama sürecine girmesine yardımcı olmaktadır. Mimari eğitimi programı içerisinde yer alan bu hususun en önemli katkısının öğrencilerin aşağıda iki olguları kazanmasını ve algılamasını sağladığı ortak görüşüne varılmıştır.

- Öğrencilerin çevreyi duyarlı biçimde gözlemlemesine ve tepki

göstermesine

- Öğrencilerin gayret etmeyi ve yargılamayı öğrenmesine
- Görsel ifade gücünü arttırmasına

Öğrencilerin ifade gücünün arttırılması için görsel dilin gelişmesi gerekir. Çünkü görsel dil ve ifade öğrenilmesinden görsel düşünce gelişmez. Ayrıca görsel dil, görsel düşüncenin yerleşmesi için olduğu kadar, görsel diyalogun kurulması için de gerekmektedir.

Görsel diyalog, yaratıcı kişi yani sanatkar ile sanat veya mimari eser arasında var olan bir iletişimdir ve aynı zamanda bir obje ile onu gözlemeyen kişi arasındaki ilişki olarak da tanımlanmış bir fizikî varlık olarak ortaya çıkmaktadır. Estetik bir değer kazanması ise, ancak kişinin estetik deney içinde bizzat aktif bir rol almasını gerektirir ki bu, kiminin bazı estetik kavram ve deneylerden haberdar olması anlamını taşımaktadır. Aks halde ne bu etkileşime katılabilir ne de eser ile yaratıcısı arasındaki diyalogu anlayabilir.

Bir sanat veya mimari eserde verilmek istenen ifadeyi kendi kişisel iletişim formunda bizzat kendisi deneyerek biçimlendirecek olan yine gözlemcidir. Genel olarak tüm eserler, onunla edilgen veya etken biçimde ilgilenecek kişilere hitab eder ve gerçek, bir görsel diyalogun parçası olduklarında en tatminkar ve etkili ifadeler haline gelirler. Bu ifadenin gerek oluşumu ve gerekse anlaşılması için, öğrencinin eğitim sürecinde bu eğitimlerden haberdar olması gereklidir.

1.3.1 Temel Dizayn Eğitimi 4 ana Bölümde Ele Alınmaktadır.

1. DİZAYN Elemanları,
2. Görsel İletişim ve Görsel Algı,
3. Dizayn İlkeleri,
4. Mekan – Form ve Geometri

1.8.2. Mekan – Form ve Geometri:

Temel Dizayn eğitiminin mimari tasarım (Architectrual Design) entegrasyonu eğitime yeni gelmiş öğrenciye önce ÇEVRE ANALİZLEME, GÖRME, GÖZLEM ve TESBİT çalışmalarıyla başlar; daha sonra basit fonksiyonel uygulamalarıyla (Sergi mekanlarında pano düzenleri, Pazar yeri standları, şehir mobilyaları ve park etütleri, çadırli kamp kabinleri ve piknik yeri düzenleri . . . vb.) iki ve üç boyutlu olarak yavaş yavaş mimari dizayna alıştırılır. Bu, mimari dizayna entegrasyon bir başka kitapta ele alınacaktır.

1.8.3 Dizayn Elemanları:

Burada dizaynın genel bir tanımı yapılırsa, “Zihinde canlandırılan, hayal edilen (tasarlanan) formun bir maksada hizmet edecek ve yaratıcı özellikte olacak şekilde kağıt üzerinde çizimi, resmedilişi dizayndır. Denebilir. Mevcut bir şeyi bir yerden bir yere kopya etmek veya yeniden çizmek dizayn değildir. Yaratıcılık, çizgiyle, renkle veya benzeri bir takım elemanlarla ifade edilmedikçe kişinin kafasında kalır. İşte bu ifade edişte bir takım elemanlar kullanılacaktır.

Bu elemanlar dizayn elemanlarıdır, ve şöyle sıralanabilir.

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

1.8.3.1. Nokta:

Nokta en basit dizayn elemanı olarak kabul edilir.

Küçük bir nokta, bir başlangıç ifade eden ve göze gelen görsel bir enerjidir. Basit bir nokta aynı zamanda bir yer, bir mahal de ifade eder. Nokta, iki çizginin kesim noktası (odak noktası) gibi sembolik bir içerik şeklinde de görülebilir.

Paul Klee'ye göre de düz kağıt üzerinde kalemin dokunmasıyla beliren nokta plus noktası oluyor, bu nokta kalemi tutan elin enerjisi ile yüklüdür. Noktanın hareketinden çizgi, çizgiden dikey (düzlem), düzlemden hacim ve diğer öğeler oluşur.

Birden fazla nokta olduğu zaman, bir ölçünün oluşumu bir ara, bir yön faktörü ortaya çıkar.

Serbest kullanılmış noktalar (Benekler) bir grup veya bir yayılma içerisinde bulundukları zaman, yüzey üzerinde bir gerilim ve görsel enerji değişikliği yaratır.

Noktalar farklı ara ve ölçüde olduğu zaman bu noktaların çevresi bir alan veya değişik yüzey gissi verecek şekilde ifadelendirir ve hareketlenir. Bir nokta, çizgi, alan ve yüzey ifadeleri izafidir (görceli, relativ) her biri bir diğeri gibi görülebilir.

Çalışmalarımızı canlandırmak, yenilemek için daima doğadaki zengin kaynakları incelemeliyiz Örneğin; büyük usta Matisse, bahçesindeki çiçek ve yaprakları çizdi, çizdi ... İşledi ve her seferinde bitki üzerinde yeni şeyler gördüğünü fark etti. Matisse ve diğer pek çoklarının yaptığı gibi, burada daha fazla gözlem, daha fazla çizim ve daha fazla deneyim çok önemlidir.

Üç boyutlu çalışmalar için de Mikela'ın şu sözlerini burada hatırlamakta yarar var. "Bütün heykeller bir mermer blokun içinde gizlidir ve her türlü figürler gerçeğe çıkmak için onu yaratacak olanın yani sanatçının hayal gücünün zenginliği ve teknik ustalığını bekler" ...

1.8.3.2 Çizgi:

Çizgisel elemanların tümü, dinamik bir ifade olarak algılanır. Kaba bir genelleme yapılırsa: Yatay düz bir çizgi kuvvet, stabilite yani sükunet ve düzlük, Düşey çizgiler (düşey düz), bir kat2iyet, kesinlik ifade eder.

Koyu ve kalın düz çizgiler çarpıcılık ifade eder. Yatay ve düşey düz çizgiler, önemli bir anlatım elemanıdır. Zig zag çizgiler, bir seyi hareket ve heyecan hissini ifade eder.

Diyagonaller de yönsel itme güçlerini, yatay ve düşeyle doğru kararsızlığın bir hareketi olarak nitelendirilebilir. Yatay ve düşey çizgilerle yapılan çalışmalar dahi

yatay ve düşey; beraberce, gerilimlerin dengeli bir şekilde hareketini takdim eder.

Çizgi, görsel bir kuvvetse aktif; renkle renk, veya kütle ile uzayın arasındaki sınırı belirttiğinde pasif etkidedir.

Sanatın çizgiyle başladığı bir gerçek. Nokta yukarıda da belirtildiği gibi, onu başlangıç kabul eden bir mesafe boyrtunda uzandoğı zaman çizgi meydana gelir. Yani çizgi bu noktaların birikimiyle oluşmuş bir dizi, bir zincir gibi de düşünülebilir ve çizgi bu zincirin uzunluğu boyunca yuruyen bir enerji görünümündedir. Bu kinetik elemanın varlığı sebebiyle oluşan çizgi, görsel iletişim aracı olarak subjektif ve objektif düzeyee kullanılabilir.

Çizgi, hareket ve biçimden başka gerektiği kadar ve düzenli kullanıldığında doğal olarak ritimi de sağlar. En önemli özelliği kütle veya somut biçimi gösterebilmesidir. Somut biçimi anlatabilmede çizginin akıcı, temiz ve keskin olması gerekir. Bir konuyu özlü olarak gösterbilmede çizginin görevi seçmedir, ayıklamadır. Klınlaşğ, inceleyerek, keskinleşip – yumuşayarak, koyulaşıp – açılarak, biçim ve düzene ışık değerleri katar, etkinlik kazandırır. Böylece duyumsal bir güze açılarak, biçim ve düzene ışık değerleri katar, etkinlik kazandırır. Böylece duyumsal bir güce erişerek nesnel gerçeği yansıtırken ona özgün bir anlam katar.

Çizgi bir noktanın hareketen durumu olarak tarif edilebildiği hibi, uzunluk ve genişliği olan şekil olarak ta tanımlanabilir ve de formlar arasındaki devamlılık olarak ta beliri.

Benzer biçim ve değen açılarının devamlılığı ile oluşmuş çizgisel bir görünüm.

Ancak, uzunluğuna oranla, genişliği çok az olduğundan çizgi genellikle tek boyutlu bir eleman olarak algılanır.

Temel tasarım veya görsel sanat eğitimine yeni bailayan öğrencinin el ve beyin işbirliğini ve ele hakimiyetini sağlamak için başlangıçta bol bol çizgi çalışmaları yaptırır.

1.8.3.3. Yön:

Diyagonal doğrultular yönsele itme güçlerinin yatay ve düşeylere doğru bir hareketi olarak nitelendirilebilir. Çizginin doğrultusu geniş bir yüzeydeki hareketin yörüngesi bakımından çok önemlidir, bu hareket çeşitli elemanlar ve onların özellikleri arasında ilgi devamlılığı kurar, daha önce de belirtildiği gibi bir çizgi dinamik, sakin veya sert bir harekete sahip olabilir ki, bu yer aldığı kompozisyonunun tüm fadesi ile yakından ilgilidir. Hareket eden bir formun kompozisyonu yön olarak yukarıda kaydedilen düşey – yatay ve diyagonalden başka – çevresel, merkezsel, konsantrik, eksantrik, sğiral ve rotasyon, vb. Olarak ta yerleştirilebilir.

1.8.3.4. Ölçü:

Ölçü, özellikle mimarlık mesleğinde en çok kullanılan sözcüklerden biri, ve de hemen beraberinde PROPORSİYON gelir. Ölçü, genellikle, insanın kendi ölçüleriyle beraber değerlendirilen bir organdır. Yapıların her şeyden önce, içinde yaşayan insanlarla orantılı olarak meydana gelmeleri gerekir, yapının insana göre büyüklüğü doğru gerçekleşmediği zaman, bazen fiziksel, bazen psikolojik rahatsızlıklara sebebi olur. Dar bir koridor, basık bir tavan, insanın psikolojik yapısında olumsuz reaksiyonları uyandırır. Ölçü kavramı, insanla yapı arasında olduğu gibi, yapıyla çevre arasında da söz konusudur. Yapının fiziksel çevre içindeki etkisi yapı dizaynının bir bölümünü teşkil eder. Bir meydan ortasına yerleştirilen anıt, bir parkla içine kurulan pavyonlar arasındaki boyutsal ilişkiler ya da dini bir yapının çevresindeki meydanla ilişkisi, çevreye göre ölçülü olma kavramının kapsamı içine girerler.

Ölçü kavramının bir diğer anlamı da yapının veya objenin kendi içinde ölçülü olmasıdır. Soyut olarak iki büyüklük arasındaki sayısal ilişki veya bütünle onu meydana getiren elemanlar arasındaki ilişki anlamına gelir. Buna mimarlık dilinde bilindiği gibi PROPORSİYON denilmektedir. Gerçekte herhangi bir proporsiyonun etkisi, uygulandığı yüzey veya kütlelerin diğer özelliklerine bağlı olarak değişir. Mimarlığın, i strüktür öğelerinin kendi içlerindeki proporsiyonlarını doğrudan doğruya etkilediği bir gerçek. Örneğin aynı yükseklikteki düz çatıyı taşıyan taş ayaklar, tuğla veya ağaç ayaklar arasında açık bir fark aranır. Taştan bir DOR

sütununa uygulanan ölçülerin bir demir süruna uygulanması düşünülemez.

Bir nesneyi ne ise o kılan, onu sayısız diğer nesnelerden ayırt etmeyi sağlayan onun niteliğidir. Tüm nesne ve olayların bir niteliği vardır. Belirli bir nitelik dışında bir nesne bir niceliğe de sahiptir. Nitelikten farklı olarak, nicelik, büyüklük ve hacim gibi, nesnenin içinde varolan özelliklerin büyüklük ya da gelişme derecesiyle nesneyi karakterize eder. Genellikle nicelik bir sayıyla ifade edilir. Nitelik ve nicelik birbirine bağlıdır, çünkü bir ve aynı nesnenin yönlerini temsil ederler. Bir başka deyişle “nitelikle niceliğin birliğine ÖLÇÜ denir. Ölçü, bir nesnenin ne ise o olarak kaldığı bir çeşit sınır ya da çerçevedir. Ölçünün gözletilmemesi, nesnenin niteliksel bir başka nesneye dönüşmesine yol açar. O halde, nesnelerin değişik yönleri tanımlayan “nicelik ve nitelik birliği”nin ölçüyü belirlediği ve ölçünün de “bir nesnenin sınır ya da çerçevesini” gösterdiği söylenebilir.

Cisimlerin ölçüsü (boyu, büyüklüğü) vaziyeti, uzaklığı ve derinliği bazı fizyolojik ve psikolojik etkiler dayanarak değerlendirilir. Cisimlerin ölçüsü bunların retin üzerinde bıraktığı imajın büyüklüğüne, diğer cisimlerle bunlar arasındaki orana ve o cisimler hakkında önceden bildiklerimize dayanarak değerlendirilir. Bu şartların dışında cismin ölçüsü, retin üzerindeki imajın boyu ile birlikte değişir. Bu değişimde cismin diğer cisimlere oranı da önemlidir. Yani ölçünün değerlendirilmesinde tertip, kapsam önemli bir faktördür. “İçinde bir nesne, bir durum veya bir olay bulunan durumun bütünü algıladığımız şeyi belirtir”. Bir, gerçekten mevcut ölçü farkı vardır, bu objektif olarak görülür, bir de eş ölçüde olduğu halde kendi tertipleri içinde ölçü farkı varmış gibi algılanan düzenlemeler vardır.

Parlaklık ölçü farkı yaratır, eş ölçüde iki kareden parlak değerde olanı diğerine göre daha büyükmüş gibi algılanır. Yani ölçü relativdir (görelî – izafi). Bir uzun çizgi kısa bir çizgiyle yan yana konduğunda daha da uzunmuş gibi algılanır. Küçük bir nokta plan daha geniş bir nokta veya planla yan yana geldiğinde daha da küçük görünür.

1.8.3.5. Biçim:

Tabiatı sayısız, farklı biçimler mevcuttur (ve sonsuz değişkenlikte). Biz onları basit ve düzenli bir şekilde sınırlandırıp inceleyebiliriz. Bütün biçimler, geometrik biçim veya geometrik biçimlerin bir araya getirilişi gibi basitleştirilebilir. Örneğin bir ağaç biçimi bir silindir veya küre gibi gissedilebilir. Bir ev, dikdörtgen üçgen veya küğ ve prizmalar bileşimi olarak görülebilir. Esas geometrik biçimler (kare, üçgen, daire) dört çeşitli yön ile karakterize edilir. Yatay ve düşey çizgi ile karesel ifadeler, diyagonal (köşegensel)ler ile üçgen, sürkilür doğrultu ile dairesel biçimler ifade edilir. Günlük dilde biçim yerine Form da kullanılagelmektedir. Tabii ki ayrı ayrı kavramlardır. Aralarındaki fark, formun sadece biçimi işaret etmediği , renk, dokku, vb. diğer elemanlarla dizayna ait ilkeleri de içerebildiği gerçeğidir, ve biçim, daima iki boyrtlu bir eleman olarak kabul edilir, çizginin farklı ölçü ve farklı yönde hareketiyle sınırlandırılır. Biçim, böyle görsel olarak bir çizgi ile sınırlandırılırsa ÇİZGİSEL'dir.

Veya renk yahut diğer farkıyla belirtilmiş bir alan ifadesi olabilir. Yani PLANER'dir.

Veyahut da aşığıda görülecek birkaç örnekteki gibi hacimsel görüntülerin ifadesidir, yani VOLUMETRİK'tir.

Orkid geometrisinin esasını oluşturan kare, üçgen ve daire gibi geometrik biçimler, ve bunların yan yana veya "süğergoze" düzenlemeleriyle oluşan sistemler sonsuz zenginlikte biçim imkanı verirler. Dizayn eğitimine henüz girmiş bir öğrenciye bu geometrinin bütün görsel inceliklerinin öğretilmesi geektir. Bundan sonra görülür ki bu geometrinin sıkı düzeni içerisinde yaratıcı olabilme imkanı sonsuzdur.

1.8.3.6. Değer:

İngilizce'deki VALUE kelimesinin karşılığıdır. Günlük dilde ton olarak da kullanılmaktadır. Akromatik renk dediğimiz siyah – beyaz belirli oranlarda karıştırılırsa gene renksiz olan gri meydana gelir.

Mat gri, siyah ve beyazın eş ölçüde karışımıyla elde edilir. Burada oranlar

değiştirilerek siyahtan beyaza kadar ki harmonik gidişte birçok griler elde edilebilir. Literatürlerde bu değer farklarının dokuz derece içinde en belirgin olarak ifade edilebileceğine işaret edilir. Nötr grinin üstündeki değerler açık değerler, altındakiler de koyu değerler olarak adlandırılır, iki boyutlu bir dizaynda bu değer farklılığı derinlik etkisi yaratan özelliklerdir. Koyu değerler, bakan işiye daha yakınmış gibi algılanırlar.

1.8.3.7. Doku:

Objelerin algılanışı elle yoklayarak vya ışık tesiriyle göz yoluyla olur. Elle dokunarak algılayışta duyu organlarımızdan deri rol oynar ve o nesnenin dokunsal, tabii dokusu sözkonusudur. Kaba doku, yumuşak doku, sert doku gibi tabii doku nesnelerin doğada bulundukları haliyle veya sonradan elle ya da mekanik olarak verilen her türlü yani tabiileşmiş bünyesine işlenmiş dokunsal dokusudur.

Tanbii dokunun göz yoluyla zihinde bıraktığı tesir nesnelerin görsel dokusudur. Işık yansıtma durumun göre değişik ifadeleri vardır. Nitekim ıslak, kuru , pürüzlü veya düzgün cilalı gibi değişik dokunsal özellikte dört yüzeye aynı şiddet ve değerde bir renk sürülürse her yüzeydeki algılanışı farklı olmaktadır.

Dokunsal yahut görsel dokunun ışık yoluyla bize bıraktığı hissin grafik ifadesi SUNİ dokudur. Suni doku yalnız çizimle değil, çeşitli yollarla da yapılabilir. Kalem, tüp, fırça , pamuk güskürtme veya mekanik olarak ggravür ve fotoğraf tekniği ile.

1.8.3.8. Suni Doku:

Kaba, sert ve yumuşak doku tipleri verilmiştir.

1.8.3.9. Renk:

Renk çok eski zamanlardan beri insanların üzerinde durduğu önemli bir konudur. Psikologlar, renklerin insan ruhu üzerinde ne gibi reaksiyon vücuda getirdiğini araştırırken, fizikçiler de onu ışık olarak ele alır ve kanunlarını inceler. Ressamlar onunla en güzel eserlerini yaratmaya çalışır.

Renk, ressamlar için önemli bir ifade aracı olduğu gibi, mimar ve dekoratör ve

bütün süsleme sanatları ile meşgul olan diğer sanatkarlar için de ihmal edilmeyecek kadar önemli bir elemandır. Örneğin mimar veya dekoratör, çığlak dört duvardan ibaret bir odaya canlılığını renkle kazandırır loş bir avluyu ışıklı, soğuk ve manasız bir yeri sevimli ve sıcak yapan bir etkiyi renklerin yardımı ile verebilir. Hatta renklerle bir takım optik illüzyonlar yaparak basık tavanları yüksek, dar odaları olduğundan daha geniş göstermek mümkündür.

Renk, bilimsel olarak şöyle tarif edilebilir: Işığın dalga uzunluğuna göre, gözümüz yoluyla bize uyandırdığı histir. Kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, mor gibi gökkuşağını teşkil eden bölümlerin karakter ve hüviyetlerini ayırt etmek üzere kullandığımız terimlerdir. Newton güneş ışığını prizmadan geçirip kırılan ışığı beyaz bir perde üzerinde almış ve gökkuşağı renklerinin oluşumunu göstermiştir. Newton buna "Solar Spektrum" renk şeriti adını vermiştir."

Her nesnenin rengi, onun bir takım ışık dalgalarını emip diğerlerini yansıtmasıyla oluşur. İnsan gözü 700 – 400 milimikron arası dalga boyundaki ışıkları araçsız görebilmektedir.

700 milimikronun ötesi enfraruj ve 400 milimikronun altı da ultraviyole mor ötesi renklerdir ve özel araçlarla görülebilir. İnsan gözü yardımsız olarak ortalama 150 kadar rengi bir renk şeridinde görülebilir.

Evrensel olarak renkle ilgili her soruna temelden cevap verebilecek mükemmellikte olan MUNSELL sistemi renk düzenini incelemek için bugün en geçerli sistem olarak bilinmektedir.

Renk çemberinin içinde sarı, mavi, kırmızı renkler eşkenar üçgen oluşturacak gibi birbirinden aynı uzaklık ile atyılmış bulunmaktadır. Çemberi tamamlayan bütün renkler bu üç rengin karışmasından meydana geldikleri için bu üç renge ana renkler denilmektedir. Yeşil turuncu ve mor renkler bu renklere doğan ikinci ana renklerdir. Renk çemberinde bitişik olarak görülen renklere harmonik renkler denir. Harmonik renklerin özelliği daima, aralarında ortak bir rengin bulunuşudur. Sarı ile yeşil bitişik iki renktir ve sarı ortak renktir. Harömonik renkler aynı düzenleme içinde birbirlerinin zıtlarını azalterak olduklarından daha zayıf algılanırlar. Renk çemberinde çapın iki ucundaki renkler kontrast renklerdir. Örneğin, kırmızının kontrastı yeşil, mavinin ki

turuncudur. Kırmızı ve turuncu ile bunları içine alan renkler sıcak renklerdir. Mavi ve yeşili içine alan renkler de soğuk renkler diye adlandırılır.

Sıcak rekler mekan içindeki yerleşmelerine göre öne çıkma hissini verirlerken, soğuk renkler de geri çekilir, daha uzaktaymış gibi algılanırlar.

Renk derecelenmesi de derinlik algısı veren özelliklerdir. Ölçü bahsinde işaret edildiği gibi aynı renk şiddetindeki iki alanda konyu değerlerdeki zemine yerleşeni, açık değerli zemindekinden daha parlak ve dolayısıyla da daha büyük olarak algılanmaktadır.

Bu da renge ait bir tanım verilecektir.

700 Renk kımeti, yoğunluk (Choromo, saturation) gri skalasına oranla rengin zayıflığı veya kuvveti demektir.

701 Hafif renk: Saf esas bir rengin (tüpten çıktığı) beyazla karışmış şekil, örneğin pembe, filizi yeşil, v.s.

702 Koyu renk: Saf esas rengin siyahla karışmış şekli, kahverengi, bordo, vs.

703 Ton: Saf bir rengin gri ile karışmış şekli, örneğin kakysı rengi, tarçın rengi, vs. Gibi.

704 Doğadaki renklerin büyük çoğunluğu ton olarak karşımıza çıkar.(L. Gürer, G. Gürer, 2004, 8 – 76)

1.9. Eğitim ve Görsel Sanatlar

1.9.1. Eğitim Kurumlarında Durum:

Eğitim kurumlarının çoğunda, sosyal bilimler ve fen bilimleri her ders programının bir parçasıdır. Her iki alanın eğitimcileri, birbirlerinin sahalarının önemini bildiklerini kabul ederler, bir biri, kendi disiplinlerinin belirli kapsamlarının yanı sıra – matematikte mantık, sanatta yaratıcılık, sosyal bilimlerde sosyal değerler gibi – herhangi bir daldaki her uzmanlık eğitimi içinde önemli ve tamamlayıcı özellikler verdiklerini söylerler. Fakat bu ortak anlayış, pratik bir biçim, düzenli bir program veya bir ders programı haline dönüştürüleceği zaman bu anlayış bozulmakta ve karışık zıtlıklar ortaya çıkmaktadır.

Böylece, herkes diğerlerinin önemini kabul ederken, kendi alanının önemini sanarlar, fakat kimse de diğerine fazla bir şey vermeye uğraşmaz ve de buna hazır değildir. Bunun kanıtı program ve ders planlarının çoğunda görülebilir.

Fakat fen bilimleri programında, sosyal bilimlerle ilgili derslerin artırılması veya sosyal bilimlerde fen derslerinin artırılmasının, sorunu çözebileceği sanılmamalıdır. Çünkü her iki dal da kendi içlerine dönmüştür, kendi içlerinde yalnız ve parça parçadırlar. Örneğin, bir sanatçının hayatını incelemekle geçen bir yarıyıl veya canlı olarak geçen bir o kadar süre, sanat öğrencisinin, sanatın kişisel ve sosyal bir aktivite olarak ne olduğunu anlamasına yetmez.

Çizimin, görsel algı ve görsel duyarlılığın bir yolu olarak ne olduğunu anlamasına da yetmez. Bu tür eğitim, öğrencinin kendi toplumunun görsel sahnesine gerçekten katılmasını da sağlayamaz.

Aynı şey bilimsel konular için de geçerlidir. Çünkü burada uzlaşma alanları, bilim adamı olmayan kişinin algı ve anlayışıyla hiç ilgisi olmayan bir biçimde öğretilmektedir. Bu tür kurslar, öğrencinin deneyiminden apayrı bilgi alanları verir. Sanatımızın en büyük eğitim karmaşalardan birinin kökeni, eğitimin hem genel, hem de uzmanlaşmaya yönelik olması kavramıdır.

Kurumlaşmış eğitimin modern formunu ele almadan önce, ilk çağlarda insanın bilgisi nasıl bilinçlendirdiği şöyle göz önüne getirilebilir.

Göçebe adam, kendisine yiyecek ve su sağlayan nehir boyunca yürürken, susuzluğunu gidermek için çukurlaştırdığı avucuna aldığı suyu dudaklarına götürür, ilk akap "tas" kavramı doğmuştur. Toprakla oynarken, çamura dokunmanın hoş bir şey olduğunu, kolayca şekil aldığını, kuruyunca biçimini koruduğunu fark eder, artık bir tas yapabilecektir. Toğrak kabın yapılması, önündeki maddenin ona verdiği gözlem kullanım ve içgüdüsel oyun edinmeleriyle bağımlıdır.

İnsan, çamuru diğer topraklardan ayırabildiği, doku ve plastik özellikleriyle deneyler yaptığı ve ısı altındaki değişimini gözlediği zaman keşfetmiştir.

Fakat ancak onu belirli bir amaca göre kullanıp deneyince olasılıklarını ve kullanım sınırlarını tam olarak anlamıştır. Bu durumda bilgi ve kullanım sınırlarını tam olarak anlamıştır. Bu durumda bilgi ve kullanım karşılıklı iletişim halinde yani birbirlerini besler durumdadırlar. İnsanın meraklı, onu farklı gördüğü bir toğrakla deney yapmaya itmiş; rahat yaşama ve hoşlanma arzusu ellerinin ve hareketlerinin bir yaratıcısı yaratarak doğayı ayağına getirmiştir. Banyo küveti bir göl; duş, bir bulut gibidir. Kişi bunları daha modern bir hale de sokabilir. Bilginin elde edilmesi deneylerinin gelişmesi, insan rahatlığına ve beğeni duygusuna çok yakından bağlıdır.

Bu konuda Beaulieu'nun görüşleri şöyle:

"Profesörlerin ve öğrencilerin çoğu bilginin belirli bir yönü üzerindeki çalışmalarından çok memnundurlar. Belirli bir konuyu öğretmek toplumun çalışmalarını ilerletti ve önemli keşifler yapılmasına yol açtı, genelden özele bu değişim hem sanat, hem de bilimde amaç ve kapsamda değişiklikler getirdi. Fakat işte bu klasik ve mesleki eğitim arasındaki ayırım başlamış oldu..."

Bu eğitim, bütünü parçalara ayırıp bozarak ayrı ve bağımsız elemanlar yapıyor. Böyle olunca eğitim uygulaması ufak ufak bilgilere ayrılır ve uzmanlaşma eğilimimizdeki kısmi durumunu almış olur.

Uzmanlaşta, esas anlamını kaybedebilir, yani, kişinin kendi alanını

derinliğine anlayabilmesi olarak kalsaydı; bu derece derin bir anlayışın, kişinin kendi alanının dışında, diğer alanlarla olan ilişkilerinin de düzenlenmesiyle elde edilebileceği düşünülebilirdi.

Bertrand Russell'a göre, burada kusur, uzmanlaşmanın kendisi değil uzmanlaşmayı deforme edecek şekilde düzenlenen eğitimidir. Günümüzde bu dar kapsamlı uzmanlaşma, uzmanlık derslerinden çok mesleki (profosyonel) eğitim programının katı kalıbındadır. Bu kalıplaşma zihnin ve ruhun gelişmesini sağlamaz, sadece mevcut düzeni sürdürür.

Bu durum, kısıtlayıcı sonuçlarıyla günümüz mesleki artistik işlemlerin deforme olmasına yol açmış ve sonunda da genel olarak sanat eğitimi alanını etkilemiştir.

Meslek ve sanat okullarındaki uzmanlaşma ve uygulamaya karşılık, genel eğitim zihnin ve ruhun gelişmesini sağladığını iddia eder.

Ama aslında daha gizli biçimde olmakla beraber, bu da aynı kalıplama düzenine göre ayarlanmıştır.

Mesleki eğitim, hemen kullanılabilecek becerileri verirken, genel eğitim geçmişten edinilen bilginin seçme birikimini felsefi sözcüklerle verir. Bu amaçlarla kullanınca – ki genellikle böyledir- mesleki eğitim mekanik performansa: genel eğitim de kişiyi adeta felce uğratan geçmişe tapmaya yöneltir.

Günümüzde bu karmaşa içinden çıkabilmek için, yararlı bilimler, daha yüksek becerilerinde sosyal değerler ararken, görsel sanatlar da yararlılık peşindedir.

İşte bu olumlu hava içinde genel mesleki eğitimi kapsayan alınması teklif edilecek görsel sanatlara pratik çalışmaların sokulması için bir çağrı geliştirilmeye çalışılacaktır. Çünkü bunun genel ve mesleki eğitim arasındaki eğitimsel halkanın boşluğuna bir cevap unsuru olacağı düşünülmektedir. Bu eksik halkanın bünyesinin ortaya çıkması için eğitimde tarih boyu, sanatın bilimle nasıl çalıştığı, düzenlenmiş eğitimin sanat ve bilimin ikisini de nasıl etkilediği, özellikle; görsel sanatlar nasıl etkilendiği incelenecektir.

Burada, okuyucuya sanatçı olmayan ve bilimsel olmayan erişkin kişi ve öğrencilerin çalışma ve düşüncelerini daha iyi sunabilmek için okulların çoğunda egemen olan atmosferin ve ruhun hatırlatılması uygun görülmüştür.

Örneğin, bir lisede sanat ve matematik derslerinde birçok öğrencinin belirli konu güçlükleriyle karşılaştıkları görülür. Hergün ilgili öğretmenlerin bu iki ders için gerekli beceriye sahip olmayın – olmayan- öğrencilere öğretmek zorunda kaldıklarından yakınmaları sık sık görülen olaylardandır. Onlara göre kişinin sanat yeteneği ya vardır, ya da yoktur, akli matematiğe ya yatkındır ya da değildir.

Bu inançları, diğer derslerin öğretmenlerinden de destek görür ve hatta kendilerinin sanat yeteneğinden yoksunluklarını ve matematik yönünden zayıf olduklarını da eklerler.

Herbert Read ve Victor Lowenfeld'e göre "hiç kimse hatta sanat eğiticileri bile, tüm küçük çocukların görsel deyim ve çizgisel elemanlarla, kendi dünyalarından geçen insan veya 'şey'leri nasıl inanılmaz bir kolaylıkla ifade ettikleri inkar edemez. İnsan onların algıladığı bilgi zenginliği karşısında hayrete düşer. Yarattıkları imajların akıcılığı ve zenginliği kişiyi büyüler ve bunu doğal olarak yaparlar. Şemaları yaşantılarıyla beraber gelişir. Bu deneyimleri somutlaştırmak, onların ifade şekillerini zenginleştirir."

Bundan da "her çocuğun, görsel ifade bakımından doğuştan bir yeteneği olduğu sonucu çıkar."

Fakat acaba 12 yaşındayken bu çocuklara ne oluyor ki çoğu, görsel ifadeyi beceremez oluyorlar? Bu, doğuştan varolan yetenek, sadece birkaç seçme şansına kalarak "doğal yoldan" belli bir zaman sonra kayıp mı oluyor?

Piaget, bu konuda "yeni yetişenler ve erişkinlerin (17-18 yaş üstü) görsel sembollerle uğraşmakta, onlar yoluyla öğrenmekte ve kendi kendilerini ifade etmek için onları kullanmakta yetenekli olduklarını" vurgulayarak şöyle devam eder:

"Öğrenci görsel şemaların gelişmesi ile görsel ifade ve görsel algı düzeylerinde yeni ihtiyaçlar belirir."

Öğrencilerin kendisi bu ihtiyaçlarla deneyimlerinde yüzyüze gelir, ancak, ebeveyn ve öğretmenler, öğrencinin bizzat kendi değerledirme, düzeltme ve geliştirme işlemlerini saptamak ihtiyacını fark etmez ve kendi görsel algılarını – düzeltme ve geliştirme işlemlerini saptamak ihtiyacını fark etmez ve kendi görsel algılarını – düzeltici unsur olarak – ona zorla vermeye çalışırlar, işte o zaman bir gerileme olduğu gözlenir ve sonunda öğrenci – yetersizlik duygusuyla – ‘çabalamayı’ tümüyle bırakır.”

1.9.2. Görsel İfadeyi Engelleyen Faktörler:

Çocuk sanatı üzerinde yapılan araştırmalarda, aynı gelişme dönemi içindeki çocukların aynı konuyu farklı algılayışları ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu farklılık, Lowenfeld V. Ve L. Brittain’a ve birçoklarına göre yeteneğe veya yetenek yokluğuna bağlı olmadan her sanat sınıfında bulunabilir.

Burada, esas konu alanı yüksek öğrenim düzeyindeki öğrenci grubudur. Bu öğrencilerde ve doğal olarak bunun sonucu ileri yaşlarda görsel yeteneğin kaybolması hususlarına P. Sez ve R. Koppe “Okul Sanatları, Sanat Öğretmeninin Eğitimi” başlıklı raporlarında geniş yer verirler. Bu karmaşık ve zor durum basitleştirilerek üç ana başlıkta incelenebilir.

1. Bilginin zorlanması (zorla verilmesi)
2. Bilginin saklanması (verilmemesi)
3. İfadenin beklenen şekli

Aşağıda bu bölümlerden kısaca söz edilecektir.

1.9.2.1. Bilginin Zorlanması:

Tüm sağlıklı çocukların görsel sembollerini kullanma gücü olduğu kabul ediliyorsa uygun veriler sağlandığında; becerinin çocuğu fiziksel, duygusal, düşünsel büyümesine paralel olarak gelişmesi sağlandığında; becerinin çocuğun fiziksel,

duygusal, düşünsel büyümesine paralel olarak gelişmesi gerektiğini de düşünmek gayet doğaldır, tıpkı “dil” yeteneğinin gelişmesi gibi.

Piaget, “Sanat Eğitimi” adlı kitabının “Çocuk Psikolojisi ve Artstik Eğitim” alt bölümünde şu ilginç noktaya dikkati çeker: “Çocuk konuşmaya başladığında sözcükleri düzgün söyleyemezse veya kısaltılmış olarak kendine özgü sözcükler uydursa da anne ve babalar, pek yanlışını düzeltmeye kalkışmaz hatta onu dinlemekten zevk alırlar ve kısa zamanda kendi kendine bebek gibi konuşmayı bırakacağını belirler, ebeveynin , çocuklarının kendi kendilerine düzgün konuşmayı öğrenecekleri üzerindeki bu güvenceleri diğer öğrenim dalları için geçerli değildir. Örneğin, çizim söz konusu olunca önce ebeveyn, sonra da öğretmenler, çocuklara nasıl çizimleri gerektiğini öğretmek ihtiyacını hissederler.

Burada, büyüklerinin istediklerini yerine getirmek isteyen fakat bunu yapmayan çocuğun ifadesinin görsel yolları adeta felce uğrar.

Selz ve Koğge’de aynı konuda , öğretmenlerin 12-13 yaşa kadar çocukların çizimlerine karışmasının, yarardan çok zarar getirdiğinde ısrar eder.

Ayrıca Russel ve Waugaman da boyama kitaplarını, çocuğun yaratıcı ifadesini olumsuz yönde etkilediğine işaretler, kendine güvenini de azalttığını da kaydederler.

Russel, araştırma bülteninde “Boyama kitaplarındaki kuşları boyayan çocukların %63’ünün kendi kuş kavramlarının yerini kitapta çizilmiş modellerin aldığını belirtmektedir.

1.9.2.2. Bilginin Verilmemesi:

Erişkinlerin çoğu, küçük çocukların çizimlerinin kendilerinin standardına ulaşmasının öğretilmesi gerektiğine inanırlar ve bir önceki başlıkta sözü edilen olumsuz etkiyi oluştururlar. Fakat çocuk bluğ çağına geldiğinde ve nasıl çizim yapacağını öğrenmek istediğinde bu kez de “yaratıcı sanat” ve “özgür ifade” uğruna bilgi vermekten kaçınırlar, o zaman genç tüm çabalarını nasıl çizim yapacağını öğrenmeye yöneltir ve poster, resimli roman v.n. gördüklerini kullanmaya kalktığında doğal olarak elde ettikleri, eski özgürlüğünden yoksun ve sınırlıdır.

İş. Kaufman'ın "Sanat Eğitimi" adlı eserinde aynı görüşte olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğa, dünyayı gördüğü biçimde anlayıp ifade etmeye devam etmesi için, gerekli bilgi şimdi verilmezse, gerçekten de görsel yönden yetersizleşebilir, işte "ben çizim yapamam", "hiç beceremem" diyen erişkinler bu evrede bırakılmış ve orada kalmış olanlardır. Bluğ çağındaki çocuğa gerekli bilgiyi vermemekle onu geliştirmek için çabaladığı yerde bırakmaya çalışıyoruz, daha önce küçük çocuğa hazır olmadığı bir evreye itmek için ters bir çaba sarfettiğimiz gibi ..." der.

Çocukların sanatı, çizimler, resimler, heykeller v.b. yüzyıldan fazla bir süre psikologarca incelenmiştir. Çocuklar üzerinde sosyal, düşünsel, duygusal yönden ele alınan incelemeler onların gelişme teorisinde norm ve kriterleri oluştur

1.9.2.3. İfadenin Beklenen Şekli:

"Erişkinlerin (ebeveyn ve öğretmenin) çocukların anlatımlarındaki ifade şemalarından beklentileri önceden sağlanmış model ve normalardan gelir. Çocuk sanatının hem yararlı, hem de zararlı olduğu yer işte burasıdır. Zararlıdır; çünkü gelişme devreleri beklenen sabit ve "artistik" seçimi dikkate almaz.

Yararlıdır; çünkü gelişme devreleri sıralı, kişisel bir büyümeyi ortaya koyar ve yeni yetişenlerin çizimlerindeki farklılıkların – eskiden düşünüldüğü gibi – yetenek veya yeyenek yokluğuna bağlı olmadığını gösterir. Ancak, çocuk sanat teorisinin en zararlı kullanımı, sanat öğreniminin temel olarak kullanılması, yani çalışmalar ve ürünlerin zihinsel gelişmesinin teşhis ve kesinleşme amacına hizmet etmesi için; saptanmış evrelere uydurulmasıdır.

Sanat bir ölçü olarak kullanılığında, çocuklar ve erişkinler böyle düşündüğünde, kendi amacına, yani öğrenim ve ifadenin doğal özgür şekli olmasını yitirir.E. Eisner'e göre derslerin çoğunun öğretilmesinde bilginin zorla verilmesi de, verilmemesi de, elde edilecek şeyin beklenen şekli kadar dikkat edilmesi gereken hususlardır.

Bununla beraber Eisner, yukardaki hususların; diğer dersler için sanatta olduğu kadar öldürücü olmadığını da belirtir. Bunun nedeni diğer derslerin genellikle sözcüklerin diline dayanması ve kişilerin az çok bunlarla baş edebilmesi sonucu, belli

bir anlaşma düzeyi sağlayabilmeleridir. Daha önce de değinildiği gibi, çocukların şemaları bazılarınca psikolojik ölçümler, diğer bazılarınca da çocuğun özel dünyasına, onun düşüncelerini yorumlamak için bir giriş yolu olarak kullanılmıştır.

Bu giriş yolu, eğitimde sanatın rolünün değişmesini etkilemiş ve sanat, artistik yaşantı rolünden çok düşünsel, sosyal ve duygusal testleri ürünleri olma rolünü benimsetmiştir. Bu durum, eğitimde sanatın uygulanmasının kötü kullanımına yol açmıştır.

Burada psikolojik amacın bu kadar üzerindedurması, doğal olarak araştırmaların sadece çocuk sanatı alanında kısıp kalmasına neden olmuştur. Ayrıca bluğ çağının ilk düşüncelerine ait birkaç çıkış olmuşsa da erişkinlerde sanat eğitime yönelik araştırmalar yalnız psikolojik teşhisleri için yapılmıştır.

Bu kadar dar bir araştırma alanında kalmış olmakla beraber, bu çatışmalı konuya girmeden şu husus kabul edilmelidir:

Bilimsel araştırmalar, eğitimde, özellikle yüksek öğretimde sanatın rolünü etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir.

G. W. Hardiman ve T. Zernich beraber yayımladıkları "Görsel ve Çevresel Eğitimde Araştırmaya Bakış" adlı eserlerinde yeni yetişenlerin sanat eğitimi üzerine niye bu kadar az bilimsel araştırma yapıldığının nedenlerini araştırırlar.

Burada, bluğ çağındaki artistik yatkınlığın azalması kişinin yaşının bu evresinde kendiliğinden oluşan bir sorun olduğu yaygın bir inançtır ve bu sorunun da psikoloji ve sosyoloji alanlarına girdiği düşünülür, dolayısıyla bu sorun sanat eğitiminin kendi çalışmalarını ele almasına engel olmaktadır.

Hardiman ve Zernich'in 12 yaşındakilere yaptıkları araştırmalara göre "sanatsal yatkınlığın azalması sonucu, sanat eğitiminin en önemli ve önde gelen problemidir, çünkü bu husus erişkinlerin cehaletinin başladığı noktadır.

Bu noktanın önemi üzerinde ne kadar durulsa azdır. Çünkü erişkinlerin çoğu sanat yapmanın çocukça bir faaliyet olduğuna karar erir ve bu faaliyeti çalışmalarına

bağlamakta güçlük çekerler. Günümüzde uygulandığı şekliyle sanat eğitimi bu soruna fazla bir çözüm getirmez.

Burada, görsel ifadeyi engelleyen faktörlere ışık tutması açısından, daha önce, İ.Ü. Ed. Fak. Psikoloji Bölümünün desteğiyle gerçekleştirilen bir çalışmadan söz edilecektir.

“Mimarlık eğitimine öğrenci seçimi” konusunda geliştirilecek test takımı için verilen anket formlarına uyarınca – bilimsel bir nitelik taşımayan, fakat bu kişilerin daha önceki yaşantılarının olumlu ve olumsuz sonuçlarının ve bu duyguların erişkin yaşlara nasıl taşındığının açıklığa kavuşması için – şu soruyu içeren ek bir sayfa konmuştu.

“En son ne zaman sanatla uğraştınız, niçin . . . ?” . .

Bu soruya verilen yazılı cevaplardan hemen hemen çoğunun ortak görüşlerini kapsayan birkaç örnek vermekle yetinilecektir.

18 yaşında İ. Ü. Ed. Fak 1. yarıyıl öğrencisi:

Fuyguları, sanatın Allah vergisi bir yetenek olduğu uönündeydi. Sanatçı onun için kendisi gibi değil, iyi çizebilen kişiydi.

17 yaşında Elektrik Böl. 1. yarıyıl öğrencisi:

Lisede resim dersinde iyi not alabilmek için çok çalışıyordu, fakat bir seferinde zayıf not alması hevesini kırmıştı.

İ. Ü. Ed. Fak. 1. sınıf öğrencisi:

Bu öğrencinin söylediği, yıllar önce resim ödevini bir arkadaşına yaptırdığı idi. Böylece kendisi sanat korkulundan kaçmış ve öğretmenini de kandırmış oluyordu. Bu sanat korkusunun nedenini anlayamıyordu.

20 yaşında İ.T.Ü.M.M.F. Mim. Böl. 1. yarıyıl öğrencisi:

İkinci sınıfta elışı ve resim dersinde beceriksizliği nedeniyle bu işi bırakmıştı, aşağılık duygusunun nedenini, kendi yaptıklarını bu işin ustalarıyla kıyaslamak olarak görüyor ve bu duygusunu önleyemiyordu.

Bu kısa açıklamalar, eğitimle ilgili kişileri, sanat eğitimcileri başta olmak üzere en azından üzecektir.400 kişinin üzerinde, alınan bu ek anket sayfasında ortak noktalar şöyle özetlenebilir.

- Bir ortak husus, eğitimcilerin yıkıcı tenkitleri.
- Başka bir nokta, rekabet.

Ankete katılanların çoğu ortaöğretim yaşlarında kendilerinden üstün olanlarla resimlerinin kıyaslandığında heveslerinin kırılmış olduğuna işaret ediyorlardı.

- Değerlendirmede notun olumsuz etkisi, hepsi de küçük görüldüğü, beğenilmediği, kıyaslandığı, alay edildiği noktasında birleşiyordu. Notların ne kadar önemli olduğu da ilginçtir, eğer o dersten iyi not alamıyorsa (seçmeli ise)o dersi seçmiyordu.

Basıları kendi işlerini başkalarına yaptırmak sistemini yeniyorlar. Bu kişilerin sanatsal yönen kendilerini bu kadar küçük görmeleri ve eğitim sistemimiz içinde başarılı olmak için sanatla uğreşmayı bırakmaları üzücü. Bu kısa örneklerden görülüyor ki; dün olduğu gibi günümüzde de genel olarak sanat eğitimi yaratıcı olmaktan çok baskı unsuru bir faaliyettir. Olagelmiş birçok değişikliklere rağmen, öğrencilerin çoğu ortaöğretime hem görsel yönden eksik olarak, hem de görsel yetersizliklerinin kanıtlanmış olduğuna inandırılmış olarak bitiriyorlar.

Burada; sanatın bünyesinde var olan yaratıcı işlemi kısıtlayan engeller üzerinde fazla durulmasının nedeni – yüksek öğretime “görsel sanatların önemli eğitim yolu olarak kaatılmasını” istemeden önce – amaç ve yollarının yeniden köklü olark değerlendirilmesi gereğinin vurugulanmasıdır.

Buraya kadar eğitim ve görsel sanat sorunlarına değinildi. Bundan sonra temel

tasarım eğitim genel olarak ele alınacaktır. (ancak mimarlık ağırlıklı olmak üzere). . .

2. Program Geliştirme İle ilgili Temel Kavramlar

2.1 Program Geliştirmenin Tanımı

Eğitim Programını kavramanın yanı sıra çok sık kullanılan diğer bir kavram da program geliştirmedir. İki kavram arasındaki farkı belirlemek amacı ile program geliştirmeyi ,eğitim programının hedef içerik öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamak uygun görülmektedir.(Demirel, a.g.e,5)

Ertürk (1982 :95) eğitim programını 'yetişek' olarak nitelendirmekte ve geçerli öğrenme yaşantıları düzeni olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programı öğrenme,okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir.(Demirel,age,4)

Sezgin; eğitim programını, düzenli eğitim durumları olarak tanımlamakta ve program geliştirme sürecinde cevaplandırılması gerekli unsurları şöyle belirtmektedir:

1. Eğitim hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
3. Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstendik davranışların isabetlilik durumlarında (istendik davranışları geliştirme yönünden) etkinlik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun ışığında mevcut yetişekte (programda) ne gibi değişiklikler gereklidir?

Erden(1998:7) eğitim programının öğeleri konusunda değişik görüşler olduğunu fakat hemen hemen tüm eğitimcilerin 4 öğede görüş birliğine vardıklarını

belirtmektedir. Bunlar, hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirmedir.

Eğitim programlarının yapısını anlayabilmek için öğelerin tanımlarına bakmakta fayda vardır.

Eğitim, bir veya bir dizi amaca ulaşmak için yapılır. Amaçlar eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirler, eğitilen kişinin kazanması gerekli davranış ölçütlerini ortaya koyar ve eğitim sürecinde ne öğrenileceği ve nasıl öğretileceği hakkında eğitimcilere rehberlik eder. Amaçların gerçekleştirilme derecesi ise eğitimin etkililiğinin göstergesidir (Fidan ve Erden,2001:9).

Senemoğlu (2003:38), okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişilerin öğretmenler olduğunu; öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri planlı bir biçimde gerçekleştirmede kullandıkları temel aracın ise öğretim programları olduğunu belirtmektedir .

Programların geliştirilme amacı, çağın gerektirdiği insan niteliklerinin tanımlanmasıdır. Bu nitelikler bir çerçeve içinde düzenlenir ve sistemli hale getirilir.

Programlar, nitelik olarak daha iyi olacak şekilde geliştirilir ve bu gelişmeye paralel olarak eğitimin niteliğinin de artması beklenir. Eğitimde program geliştirmenin temelinde sosyo -kültürel ve bilimsel- teknolojik dinamizmin, her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır (Varış, 1998:16).

Özden (2002:71), öğrenileni öğrenci için anlamlı hale getirmede ders programlarına ilişkin öne çıkan noktaları da aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Konuların özü daha geniş yer tutmalıdır.
2. Derslerin içeriği, konuların disiplinler arası yanlarını daha çok vurgulamalıdır.
3. Konular derinliğine işlenmelidir.
4. Daha çok birinci el kaynaklar kullanılmalıdır.
5. Öğrenme, öğrencinin yüksek düzeyde düşünmesine yönelik olarak düzenlenmelidir.
6. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde daha değişik yöntemler kullanılmalıdır.
7. Öğretimde öğretmenlere daha çok tercih hakkı tanınmalıdır

1900'lü yıllardan itibaren işin eğitim amacıyla kullanımı programlara girmiştir. İş

eğitimi 1909'dan sonra İstanbul'da bulunan öğretmen okulunda (Darülmüallimin) el işi adı altında okutulmaya başlanmıştır (Doğan, 1989:4). Ülkemiz eğitimcileri de tüm dünyada olduğu gibi iş eğitimi akımından etkilenmişlerdir. Bunlardan biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu liberal anlamda iş okulu ile sosyalist üretim okulunu birleştirmiştir. İşin eğitim amacıyla kullanılmasıyanında okulların gerçek işler yaparak piyasada işe yarayacak ürünler de üretmesi gerektiğini savunmuştur. Baltacıoğlu oyuncak işler yerine gerçek kullanılabilir ve ekonomik bir değeri olan işler yaptırılmasını ve çocukların üretici yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Doğan,1989:5). Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde kuram ve uygulama arasında uygun bir dengenin kurulmasına çalışılmış ve bu amaçla eğitimi gerçekleştirmek amacıyla uzmanların görüşüne başvurulmuştur. 1924 yılında MEB tarafından Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı raporda; "Okul sisteminin her kademesinin bir bütün oluşturulmasını, her iki kademeyi bitirenin, üst öğrenime hazırlanmasa bile, açık seçik bir amaca ulaşmış olması gerektiğini ileri sürmüştür"(Akt. Aytaç,1976:97).

Bu kararlar doğrultunda 1981-1982 öğretim yılından itibaren ilköğretim okulu uygulaması başlatılmıştır. İş eğitimi dersi çerçeve niteliğinde hazırlanmış olan iş eğitimi geçici müfredat programı1983'de yürürlüğe girmiştir. Çağdaş program geliştirme teknikleri hazırlanmadan yürürlüğe konan geçici program iş eğitiminde bölgeden bölgeye hatta öğretmenden öğretmene değişen farklı uygulamalara rağmen, 1983-1992 yılları arasında uygulanmıştır.1984 yılında çalışmaya başlanan ve ancak 1992-1993 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan iş eğitimi programı bu alandaki gelişmelerin en önemli olanıdır. İş eğitimi dersiyle; hayata ve yakın çevreye görelilik, iş içinde yaparak yaşayarak öğrenme, iş vasıtasıyla iş için eğitim, faydalılık, iş cemaatleri halinde öğrencilerin okul yönetimine katılması gibi yeni eğitim prensipleri uygulanmıştır (Kafadar,1997:285). Öğrenci aktifliğini ön planda tutmaları ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Ancak tüm okullarda ki ders programlarının iş okulu düşüncesiyle reformdan geçirilmesi talepleri gerçekleşmemiştir. İş eğitimi akımının etkisiyle okul programlarına iş eğitimi dersinin konmuş ve bu derslerde iş, el işi olarak görülmüştür.

2.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı

Türkiye’de uzun yıllar eğitim programı yerine müfredat programı deyimini kullanılmıştır. Müfredat programı, okullarda her sınıfta okutulacak derslerin isimlerini, haftalık ders saatlerini, bu derslerle ilgili amaçları, ilkeleri, konuları ve açıklamaları bir araya getiren kitap anlamına gelir. Bu deyim 1950’li yıllara kadar kullanılmıştır. 1950’li yıllardan sonra yerini “eğitim programı” deyimine bırakmıştır (Tekişik,1992:351; Demirel,1999:16).

Eğitim programının tanımı, yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerine bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle literatürde eğitim programının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. (Erden,1998:2) Eğitim programı ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Tyler’a göre eğitim programı “öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlara ulaşmaları için onlara yol göstermek”tir. Saylor, Alexander ve Lewis ise eğitim programını “eğitilecek olan bireyler için öğrenme fırsatları takımını sağlamaya yarayan bir plan” şeklinde tanımlanmaktadır. Wheeler’e göre eğitim programı “okulun rehberliği altında öğrenciye planlı yaşantılar sunmak”tır (Akt. Yüksel,2000:2).

Sezgin; eğitim programını, düzenli eğitim durumları olarak tanımlamakta ve program geliştirme sürecinde cevaplandırılması gerekli unsurları şöyle belirtmektedir:

1. Eğitim hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
3. Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstendik davranışların isabetlilik durumlarında (istendik davranışları geliştirme yönünden) etkinlik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun ışığında mevcut yetişekte (programda) ne gibi değişiklikler gereklidir? (Sezgin,2000:4-5)

Demirel’e(1999:5) göre eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Fidan ve Erden (2001:48) eğitim programının, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm faaliyetleri gösteren planlar olduğunu ifade

ederken; Ertürk (1998:95-96) eğitim programını, “yetişek” olarak adlandırmış ve bu kavramı da “eğitim ortamında her öğrencinin geçirmiş olduğu belli eğitim durumları ve yaşantılar” olarak adlandırmıştır. Yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Varış (1997:15) ise eğitim programının, bir eğitim kurumunun, çocuklar gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir.

Yukarda verilen tanımlara bakıldığında, ortak nokta, eğitim programının, okul içi ve dışında gerçekleştirilen tüm eğitim faaliyetlerini içine almasıdır. Eğitim programları, öğretim programlarını da kapsamaktadır.

Senemoğlu (2003:38), okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişilerin öğretmenler olduğunu; öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri planlı bir biçimde gerçekleştirmede kullandıkları temel aracın ise öğretim programları olduğunu belirtmektedir.

Varış (1998:14) öğretim programını, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlarken; Küçükahmet (1997), öğretim programlarının öğrenme- öğretme süreçleri ile ilgili tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir.

Ders programı için Varış (1998:14), öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır derken; Küçükahmet (1997:56), öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen program olduğunu söylemiştir.

Hiyerarşik sıralamada her bir program, bir üst program ile amaçlar ve içerik yönünden ilişkilidir ve birbirinin kapsamına girer (Varış, 1998:15).

Demirel(1999), eğitim programını ve öğretim programını kavramlarının çoğu kez birbirlerinin yerine kullanıldığını ve bu konuda bir kavram karmaşasının yaşandığını belirtmektedir. MEB’nin 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim birinci devrede uygulamaya koyduğu programlarda “öğretim programı” kavramını tercih edilmiştir.

3. İŞ EĞİTİMİNDEN TEKNOLOJİ TASARIM EĞİTİMİNE GEÇİŞ

1900'li yıllardan itibaren geleneksel okul veya eski okul olarak adlandırılan okullar Almanya ve ABD merkezli çağdaş eğitim akımlarından eleştiriler almıştır.

Ortaya çıkan çağdaş eğitim akımlarından iş eğitimi akımı, çocuktan hareket akımı, kır yurdu akımı, üretim okulu gibi akımlar kendi dönemlerinde eğitim üzerinde etkili olmuştur.

İş okulu akımında diğer çağdaş akımlarda olduğu gibi geleneksel okulun özelliklerini eleştirerek yeni bir okul önermiştir. Geleneksel okul kitap okulu, okuma okulu ve öğrenme okulu olarak eleştirilmiştir. Bu okulun yerine iş okulu ve eğitim okulu önerilmektedir.

İş eğitimi akımıyla şu iki genel amaca ulaşmak istenmiştir (Aytaç, a.g.e: 83).

- 1.Öğrenciyi pasiflikten ve ezbercilikten kurtararak, kendi kendine faal olmasını sağlamak
- 2.Öğretilecek içeriğin hayat için gerekli ekonomik, sosyal, politik ve mesleki ihtiyaçlardan yola çıkarak belirlemek

Bu eğitim akımında iş zihinsel ve bedeni bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Bu akım temsilcilerine göre öğrenci zihni anlamda aktif olduğu gibi el işi alanında da aktif olmalıdır. Bu akımın temsilcileri iş'ten el işi faaliyetini anlamaktadırlar.

İş eğitimi akımının önemli temsilcilerinden Kerschensteiner, geleneksel okulları sadece zihni yetenekleri geliştiren bir eğitim olduğundan dolayı eleştirir.

Okul mezunlarının çoğunluğunun el işi gerektiren işlerde çalışıyor olmasını bu okulların eksikliği olarak görür. İlk başlarda el işi faaliyetlerini öne çıkarmıştır.

Gelen eleştiriler sonucunda her el işinin aynı zamanda zihni bir faaliyet gerektirdiğini belirtmiştir (Aytaç, a.g.e,85)

Dewey ise, okulların öğrencileri hayata hazırlayan yerler değil, hayatın ta kendisi olduğunu belirtir. Ona göre bilgiler soyut anlam yoluyla kavranamaz, tam tersine faal haldeyken öğrenilir. Bu sebeple öğrenci faaliyetini temel aldığından yaparak öğrenme ilkesini ortaya atar. Dewey'e göre hayat faaliyetten ibarettir. Bu sebeple hazırlanacak aktif okulda eğitimle ilgili her şey çocuğun etrafında dönmelidir. Çocuk okul organizasyonunda merkez olarak kabul edilmelidir. Bu ise okul sıralarının kaldırılmasıyla öğretimin laboratuarlara, kütüphanelere, oyun alanlarına, atölyelere hatta mutfaklara kaydırılması demektir (.Aytaç,a.g.e,87).

Ülkemizde iş eğitimi derslerinin gelişimi diğer ülkelerle beraber olmuştur.

1900'lü yıllardan itibaren işin eğitim amacıyla kullanımı programlara girmiştir. İş

eğitimi 1909'dan sonra İstanbul'da bulunan öğretmen okulunda (Darülmüallimin) el işi adı altında okutulmaya başlanmıştır (Doğan, a.g.e,4).

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde kuram ve uygulama arasında uygun bir denge kurulmasına çalışılmış ve bu amaçla eğitimi gerçekleştirmek amacıyla uzmanların görüşüne başvurulmuştur. 1924 yılında MEB tarafından Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı raporda; "Okul sisteminin her kademesinin bir bütün oluşturulmasını, her iki kademeyi bitirenin, üst öğrenime hazırlanmasa bile, açık seçik bir amaca ulaşmış olması gerektiğini ileri sürmüştür"(Aytaç, a.g.e,97).

Ülkemiz eğitimcileri de tüm dünyada olduğu gibi iş eğitimi akımından etkilenmişlerdir. Bunlardan biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu liberal anlamda iş okulu ile sosyalist üretim okulunu birleştirmiştir. İşin eğitim amacıyla kullanılması yanında okulların gerçek işler yaparak piyasada işe yarayacak ürünler de üretmesi gerektiğini savunmuştur. Baltacıoğlu oyuncak işler yerine gerçek kullanılabilir ve ekonomik bir değeri olan işler yaptırılmasını ve çocukların üretici yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Doğan,a,g,e,5).

İş eğitimi akımının temsilcilerinden İsmail Hakkı Tonguç'u iş eğitimi yönünden farklı kılan 1930'lu yıllardan itibaren iş eğitimi üzerine çalışması ve 1940 yılından itibaren bu görüşlerini Köy Enstitüleri vasıtasıyla uygulama şansına erişmiş olmasıdır. Bu akım temsilcileri okullarda bilgi kazandırmayı ikinci plana itip, iş vasıtasıyla karakter şekillendirmeyi ön planda tutmuşlardır.(Aytaç,a.g.e,65) Köy Enstitülerinde, iş kavramı, genel kültürün bir parçası olarak ele alınmış ve kültürü yükseltmenin, bilimi, teknolojiyi, el becerisini ve sanatı geliştirmekle olabileceği görüşü savunulmuştur (Doğan,a,g,e,5).

1943 yılındaki ders programlarında genel derslere, tarım derslerine ve teknik derslerin uygulamalarına yer verilirken iş eğitime gereken önem verilmemiştir.1970 yılında sekizinci milli eğitim şurasında ortaokul programları yeniden düzenlenmiştir ve dersler zorunlu ve seçmeli olarak iki grup halinde planlanmıştır. Erkekler için tarım, ticaret, teknolojiyi; kızlar içinse ev işleri seçmeli derslerin bir bölümünü oluşturmuş ve ikişer saat uygulanmıştır. 1974 yılında toplanan dokuzuncu milli eğitim şurasında iş eğitimi derslerinin kapsamı genişletilerek seçmeli derslerin sayısı artırılmıştır. Öğrencilere ilgi ve çevre ihtiyaçlarına göre 4-8 saat olarak belirlenen derslerden bir veya bir kaçını seçme imkanı verilmiştir.

Teknoloji eğitimi kavramının daha iyi anlaşılıp, yaygınlaştırılmasına katkısı olan diğer bir girişim de 1971-1972 öğretim yılında uygulamaya başlanan temel

eğitim programıdır. 1981 yılında toplanan onuncu milli eğitim şurası iş eğitimine ilişkin genel kavramların ve bazı genel becerilerin temel eğitimin dördüncü yılından itibaren verilmeye başlanmasını önermiştir. Şura, yöneltmenin temel eğitimin son üç yılında ve bir süreç olarak ele alınmasını, bu konuda başarıya dayalı fırsat eşitliğine yer verilmesini, yeteneklerin yalnız bilişsel anlamda değil fakat her türlü beceriyi kapsayacak biçimde geliştirilmesi görüşünü benimsemiştir. Onuncu milli eğitim şurasında temel eğitimin amaçları arasında iş eğitimi ile ilgili başlıca amaçlar şunlardır:

Bireyin iş ve çalışma hayatına uyum sağlamasına yardım etmek.

Bilim ve teknolojinin toplumsal ilerleme ve uygarlık alanındaki yerini kavramak.

Öğrencileri bir çalışma hayatına yöneltmek.

İş hayatına kolayca uyum sağlayabilecek bilgi ve becerileri kazanmak.

İyi bir tüketici olmak(Doğan, 1983:39).

Bu kararlar doğrultusunda 1981-1982 öğretim yılından itibaren ilköğretim okulu uygulaması başlatılmıştır. İş eğitimi dersi çerçeve niteliğinde hazırlanmış olan iş eğitimi geçici müfredat programı 1983'de yürürlüğe girmiştir. Çağdaş program geliştirme teknikleri hazırlanmadan yürürlüğe konan geçici program iş eğitiminde bölgeden bölgeye hatta öğretmenden öğretmene değişen farklı uygulamalara rağmen, 1983-1992 yılları arasında uygulanmıştır. 1984 yılında çalışmaya başlanan ve ancak 1992-1993 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan iş eğitimi programı bu alandaki gelişmelerin en önemli olanıdır.

İş eğitimi dersiyle; hayata ve yakın çevreye görelilik, iş içinde yaparak yaşayarak öğrenme, iş vasıtasıyla iş için eğitim, faydalılık, iş cemaatleri halinde öğrencilerin okul yönetimine katılması gibi yeni eğitim prensipleri uygulanmıştır (Kafadar, 1997:285). Öğrenci aktifliğini ön planda tutmaları ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Ancak tüm okullarda ki ders programlarının iş okulu düşüncesiyle reformdan geçirilmesi talepleri gerçekleşmemiştir. İş eğitimi akımının etkisiyle okul programlarına iş eğitimi dersinin konmuş ve bu derslerde iş, el işi olarak görülmüştür.

3. 1. İlköğretimde Teknoloji Eğitimi

Başlangıçta iş eğitimi bugün ise Teknoloji Eğitimi olarak tanımlanan Teknoloji Eğitimi; genel eğitimin bir boyutu ve tamamlayıcısı olarak teknolojiye ilişkin ortak değerler kazandıran; çalışma hayatının özelliklerini, üretim süreçlerini, araç gereç donanımını genel olarak tanıtan bir bilgi koludur.

Teknolojik yönden ilerlemiş ve ilerlemeye dönük olan toplumlardaki bireylerin, Teknoloji Eğitimi kültürü kazanmaları beklenmektedir. Endüstriyel bir toplumda bireyin, endüstriyi anlaması ve onun hakkında bir tavır geliştirmesi gerekir. Teknoloji Eğitimi, bireyin endüstri ve teknolojiyi tanımasına ve yorumlamasına fırsat verecek bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamaktadır.

Teknoloji Eğitimi, öğrencilerin teknolojiyi, daha iyi anlamalarına ve bilinçli kullanmalarına küçümsenemez katkı sağlamaktadır (Karaağaçlı, 2001:232).

Teknolojik araçlar insan hayatını kuşatmıştır. Birey evinde, mutfakta, oturma odasında işe giderken, haberleşirken, iş yerinde ve tatilde her an teknolojiyle iç içedir. El becerisine dayalı işin mahiyeti değişmiştir. Günümüzde yapılan işler teknoloji temelli hale gelmiştir. Teknolojinin yayılması ve bütün insanları ve yaşamları etkilemesi teknolojinin öğretilmesine temel olmuştur.

Batıda endüstriyel sanatlar olarak adlandırılan ve pratik becerileri daha çok öne çıkaran yaklaşım giderek teknolojik süreç ve işlemleri bütünsel bir yapı içinde kapsayacak biçimde genişleyerek teknoloji eğitimi adını alan bir dönüşüme uğramıştır (Uluğ, 2003: 5).

Pratik becerileri öne çıkaran iş eğitimi derslerinden teknolojik süreçleri, ürünleri, kavramları ve bilimsel düşünme sürecini öne çıkaran teknoloji eğitimi derslerine geçilmiştir. Teknoloji eğitimi ile bilimsel ve teknolojik ilkelerin algılanması, kişilere mal edilmesi ve uygulanması kastedilmektedir.

Teknoloji Eğitimi teknolojide meydana gelen değişmelere bağlı olarak dinamik bir süreçtir. Teknolojinin amaç ve muhtevasında sürekli bir gelişme sağlanmalıdır. Bu gelişmenin sağlanmasında, diğer ülkelerde teknoloji eğitiminin nasıl anlaşıldığı ve uygulandığının bilinmesi ülkemizdeki uygulamalar için önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle teknoloji eğitiminin amaçlarının bilinmesi bu dersin programının geliştirilmesi için önemlidir.

Örneğin; ABD'de okulları ve tüm Amerikalıları kapsayacak şekilde teknoloji kampanyası başlatılmıştır. Teknolojik literatürü içeren yirmi ayrı standart geliştirilmiştir.

- 1.Teknolojik ürünlerin özellikleri
- 2.Teknolojinin çekirdek kavramları
- 3.Teknolojinin diğer alanlardaki çalışmalarla ilişkisi
- 4.Teknolojinin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi etkileri
- 5.Teknolojinin çevreye etkisi
- 6.Teknolojinin toplumsal çevrede rolü
- 7.Tarihte teknolojinin etkisi
- 8.Teknolojinin tasarım ve çözüm üretmede rolü
- 9.Araştırma, geliştirme, yenilik ve buluşlar
- 10.Problem çözme deneyimi
- 11.Tasarı sürecini uygulama kabiliyeti
- 12.Temel teknolojik ürün ve sistemleri kullanma
- 13.Teknolojinin sistem ve ürünler üzerine etkisini değerlendirme
- 14.İlaç teknolojileri
- 15.Biyoteknolojiler
- 16.Enerji ve Güç
- 17.Bilgi ve İletişim
- 18.Taşıma
- 19.Üretim
- 20.Yapı

Bu konu başlıklarını, teknolojinin doğası, teknoloji ve toplum, tasarı, teknolojik dünya ve yetenekler, teknolojik gelişmeyi gösterecek rehber alanlar olarak beş başlık altında toplamak mümkündür. Teknolojinin doğası ve teknolojinin topluma etkisi üzerinde daha çok durulduğu görülmektedir (Akbaş,2003).

Teknolojik bilginin yerleşmesi için teknolojik kavramların program içerisinde kazandırılması gerekmektedir. Hazırlanan yeni programda teknolojik gelişmeyle 43 kullanılmaya başlanmış kavramların öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu kavramlar, estetik, etkililik, ergonomi, geri besleme, güvenilirlik, optimum vb. Örnek alınan ülkelerde teknoloji eğitiminin yeniden ele alındığı gelişmelere göre yeniden amaç ve içerik belirlendiği görülmektedir. Teknoloji eğitiminin yirminci yüzyıl başındaki iş eğitimi dersleri gibi işlenemeyeceği açıktır. Teknolojik süreçlere, teknolojik kavramlara, yeni bilgi teknolojilerine, bilim ve teknolojinin genel yapısına uygun, tasarlama, uygulama ve problem çözmeye öncelik verilmesi gerekir.

Günümüz insanından beklenen özellikler büyük oranda değişmiştir. Türkiye

Bilişim Vakfı bilişim çağında (Türkiye Bilişim Vakfı Çalışma Raporu) "Düşünme, algılama, karar verme ve problem çözme yetenekleri gelişmiş, çevreye ve değişen koşullara uyum gösterebilen, sanata, araştırma ve geliştirmeye, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek" insanlara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Teknoloji eğitiminde yeni amaçlar hazırlanırken bilişim çağının insanında bulunması gereken özelliklerde dikkate alınmalıdır (Akbaş, 2003).

Gelişmenin sürmesi için, kişisel teknik bilgisini artırabilecek her türlü aracı verimli bir biçimde kullanılmalı ve bu bilgiyi başkalarıyla paylaşmalıdır. Dünya nüfusundaki artış, doğal kaynaklardaki azalma ve kirlilik, karşılaştığımız tipik sorunlardır; bunlara ve günlük yaşantımızı etkileyen pek çok soruna çözüm bulmamız gerekir.(Shesinger, 2006:5)

Ülkemizde teknoloji eğitiminin ve niteliğinin tam anlaşıldığı söylenemez. Bu eğitime günümüzde de çoğu durumda teknoloji kavramından uzakta, geleneksel bir anlayışla ve geçmişte uygulanan el işi ve ev işi gibi basit becerileri öne çıkaran program mantığı içinde bakılmakta, teknoloji çağında teknoloji kültüründen yoksun bir işleyiş sürmektedir(Uluğ,a.g.e,8).

Günümüzde iş eğitimi dersleri el becerilerinin temel alındığı yaklaşımda geleneksel derslerin yanında ve onlarla ilişki kurmadan uygulamadan örneklerle bireye basit becerilerin öğretimi öne çıkarılmıştır. Burada kazandırılmak istenen el becerileri ile teknolojik ilkeler arasında ilişki çoğu durumda göz ardı edilmiş, konunun bilimsel boyutları önemsenmemiştir.

1970'lerden sonra birçok ülkede iş eğitimi kavramının teknoloji ve sistem temeline dayalı olarak geliştirmeye başlandığı gözlenmektedir. Ancak ülkemizde bu geçiş sağlanamamış bu derslerde bazen tasarım bazen de el sanatları ve el becerisi tek başına sistem bütünlüğü olmaksızın etkinliklerin esasını oluşturmaktadır (Doğanve Fer:1998: 262).

İlköğretim sürecinde uygulanan iş eğitimi dersi bağlamında Teknoloji

eğitime ilişkin sorunlar anlayış, program ve ortama ilişkin olarak sınıflandırılabilir.

Teknoloji eğitiminde anlayışa ilişkin sorunlar, kavram düzeyinden başlayarak eğitim ve basılı kaynak yetersizliğine ilişkin bir görünüm sergilemektedir. Bunlar içinde temel sorun daha başlangıçta adıyla kendisini göstermektedir. Sonuçta, çoğu durumlarda ad ile içerik ilişkisinin kurulması güçleşirken İş Eğitiminde teknolojik yaklaşım ilkeleri geri plana itilmektedir. Bu geriye itilişte, elbette ders adı tek neden değildir.

Sorunun kökünde, anılan derse geçmişte yüklenmeye çalışılan geleneksel

misyondan kaynaklanan algılamaların da etkisi vardır. Ülkemizde Teknoloji eğitiminin el becerisini temel alan bir gelenek üzerine oturtulmaya çalışılması, bu eğitimin içeriğinin basit ev ve el işleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmesi yanılığını ortaya koymaktadır. Bunda hiç kuşkusuz, alanında çalışan öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yetersizliklerinin de payı büyüktür. Program uygulayıcısı olarak öğretmen, öğretim niteliği üzerinde doğrudan etkilidir.

Teknoloji eğitiminde program boyutuna toplanan sorunlar; program model ve yapısına ilişkin konuları kapsamaktadır. İş eğitiminde öngörülen amaçların Teknoloji eğitimi kavramıyla örtüşecek bir genişlikte olmasına karşın, içerikte genel bir dağınıklık, kopukluk göze çarpmaktadır. Bu anlamda ünite ile konular arasında, işlem sürecine ilişkin gereksiz yinleme ve konular ile ilgili yetersizlik ve güncellik sorunları vardır. Aynı bağlamda programın geliştirilmesi ve uygulanmasında gerekli bütünlüğün de sağlanamadığı anlaşılmaktadır. İş eğitimi programının; İş ve Teknik, Ev Ekonomisi, Ticaret ve Tarım olmak üzere dört ayaklı bir model üzerine oturtularak her bir alanın birbirinden hemen hemen birbirinden tümüyle soyutlanmış olması, amaç ve uygulama bakımından teknolojik sürecin koşulmasına süreç bütünlüğünü bozmakta, ünitelerin çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmasını güçleştirmektedir.

Öte yandan model işleyişinde öğrenci gruplarının alt alanlar arasındaki geçişini sağlamak üzere düşünülmüş olan “grup rotasyonu” uygulaması ile sınıf sisteminin getirdiği kendine özgü grup dinamizmi ve öğrenme süreci ilkeleriyle bağdaşmamaktadır. Mekanik bir anlayışın ürünü olan bu yaklaşım öğretmen- öğrenci etkileşimde yabancılaşma sorunlarına yol açarken; ünite düzeyindeki program içeriğinin öngörülen amaçlar doğrultusunda eğitim yansımalarına dönüştürülmesi de çoğu kez sekteye uğratılmaktadır. (Uluğ,2003)

3.2. Toplumda Teknoloji Tasarım / Frank Banks

Teknoloji Tasarım eğitimi, okulun dışındaki dünyadan kopartılamaz, çünkü Teknoloji Tasarım hep Dünya hakkındadır.

Teknoloji Tasarım, okulda bir konu olduğu gibi sıklıkla öğrencilerin yaşamlarıyla doğrudan ilişkili başlıklarla değerlendirilir.

3 başlık altında incelenebilir:

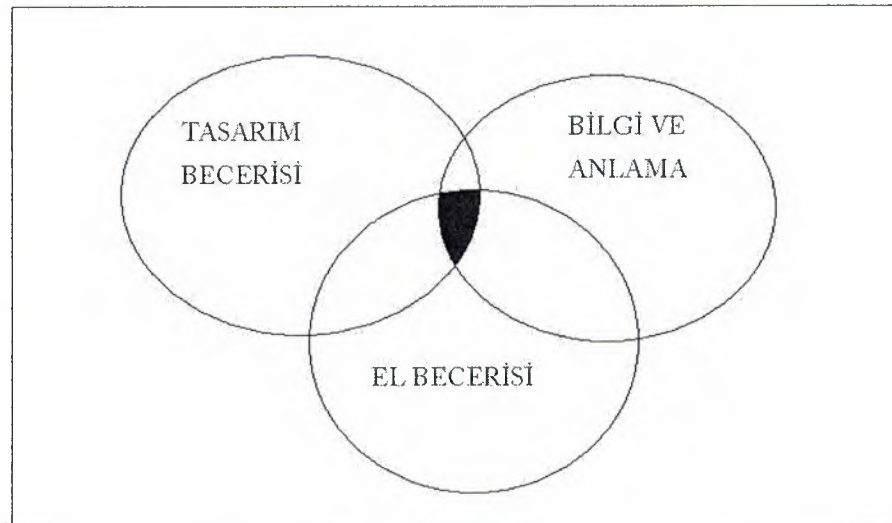
- 1) Yöresel çevreyi kullanmak

- 2) Organizasyonlarla geziler düzenlemek
- 3) Dışarıdan insanlarla okuldaki çalışmaların dışarıdaki hayatla örneklendirilmesi

Öğretmenin Destek Rolü

- 1) Uygun öğretim stratejilerinde önermek ve ilgili olmak
- 2) Öğrencilere bireysel çalışmalarında yardımcı olmak
- 3) Bir başka Teknoloji Tasarım öğretmeni ile beraber çalışarak öğrencinin eğitimsel ve bireysel gereksinimlerini saptamak.
- 4) Çeşitliliğin ve anlamların özel durum olduğunun farkında olmak.
- 5) Eğitim materyal ve kaynaklarını uyarlamak.
- 6) Öğrencinin performansını artırmasında yardım etmek için öneride bulunmak ve desteklemek. (Sayers, Morley, Barnes, 2002, 256)

ÇEVRESEL SOSYAL VE KÜLTÜREL BAĞLAMDA



Şekil 1. SİYAH BÖLGE ÖĞRENCİLERİN TEKNOLOJİ TASARIM KAPASİTESİNİ GÖSTERİR

Eğer şekildeki siyah bölge öğrencinin Teknoloji Tasarım kapasitesini gösteriyorsa, gereken yetenek uygun bağlamda yeterli egzersizler sonucu elde edilir.

Kapasite edinme süreci birkaç basit adımla tanımlanamaz. Sanki bisiklet sürermiş gibi, farklı şeylere konsantre olarak, bu süreç tamamlanır ve aniden manası anlaşılır. Farklı döngülerde farklı ekipmanlarla çalışıldığında süreç daha kapasiteli bir hal alır. (Farrell and Patterson 1993 akt: JACKSON, 2002,154)

1.3. 2006 Teknoloji Ve Tasarım Öğretim Programı

1.4. Niçin Teknoloji ve Tasarım Programı?

Günümüzde kabul edilen kaçınılmaz bir gerçek vardır. O da çocuklarımızın yaşayacağı zamanın bizim yaşadığımız zamandan çok farklı olacağıdır. Bu noktadan hareket ettiğimizde çocuklarımızın kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumlar da mutlaka farklı olacaktır. Araştırmalar, çocuklarımızın yaşayacağı zamanın en belirgin özelliğinin başkalarının ürettiklerini kopyalamak olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Gözlem, sorgulama, araştırma, değerlendirme ve yaratıcılık gibi tasarım ve teknoloji için gereken zihinsel süreçleri yeterince aktif hale getirmeyen, tek düze çalışmalarla, sadece el becerisini geliştiren yaklaşımlarla yarının dünyasında yaşayacak insanların beklentilerini karşılamak mümkün değildir. Bu amaçla çocuklar, ihtiyaçlar ortaya çıkmadan tahmin etme ve farklı sorunları yakalama, bunlara yaratıcı çözümler getirme, tasarımın üretim aşamalarını belirleme ve üretme becerisi kazanmalıdır. Tüm bunların ışığında Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı'nın gelecek nesillerin yaşayacakları çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi amaçlanmıştır. (MEB;TTÖP,2006)

1.5.Teknoloji ve Tasarım Nedir?

Günümüzde teknoloji, temel ve uygulamalı bilimlerin verilerinin yaratıcı süreçler içerisinde üretime dönüştürülmesini, kullanımını ve toplumsal etkilerinin özümlemesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, teknolojinin toplumsal her türlü etkinliğin içinde bir süreç olarak yer aldığı gerçeğini vurgular. Teknoloji, insan hayatının kalitesini artırmak amacıyla yaratıcılık ve zekanın; bilim, sanat, mühendislik, ekonomi ve sosyal çalışmayla oluşturulan bir bütündür. Her hangi bir şeyi daha iyi, daha hızlı, daha kolay, daha ekonomik ve daha verimli yapma girişimidir.

Tasarım, zihinde canlandırılan biçimdir. Bu tanımlamada zihinsel süreçlerin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Farklılıkları bulma, hayal kurma,

uygulama, yaratıcı düşünme, eleştirme, akıl yürütme gibi üst düzey zihinsel süreçlerin tasarım yapmada önemli bir yeri vardır.

Teknoloji ve tasarım ürün geliştirme sürecine yönelik olduğundan ve insan hayatını doğrudan etkilediğinden birlikte ele alınmalıdır. Teknoloji ve tasarım birbirini doğrudan etkileyen kavramlardır. İkisi arasındaki ilişki özne ile nesne arasındaki ilişki gibidir. Bu ilişkide öncelikli zihinsel süreç olarak yaratıcılık karşımıza çıkmaktadır (MEB, TTÖP, 2006).

Teknoloji ve tasarım ilişkisinin geliştirilmesi bireyin yaratıcılık düzeyinin geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi dış uyarlara açık ve alıcı olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilincinde olmasını gerektirmektedir.

Teknoloji ve tasarım programının uygulandığı yaş grubunun en önemli özelliği, gruba ait olma ve grup üyeleri içinde etkili olma isteğidir. Bu durum kişisel yaratıcılığı engelleyen bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak uygun şekilde motivasyonun sağlanması, grup dinamiğinin, hayal gücünün ve iş birliğinin geliştirilmesi ve bunu sağlayacak öğretim süreçlerinin kullanılması bu durumu olumlu hale dönüştürür (MEB, TTÖP,2006).

16. Programın Genel Amaçları

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nı tamamlayan öğrencilerin;

1. Merak eden, soru sormaktan çekinmeyen, gözlem ve araştırma yapmaya mevesli bir kişiliğe sahip olmaları,
2. Çevresindeki olay ve mekânlar arasındaki ilişkiyi kendine has bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,
3. Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için özgün çözümler üretmeleri,
4. Öz güvenini, hayal gücünü ve estetik duygularını geliştirmeleri,
5. Kendisi ve çevresi ile barışık, rekabete ve yeni yaşantılar edinmeye açık olmaları,
6. Bağımsız olarak düşünebilme alışkanlığı edinmeleri,
7. Özgün tasarımlar ortaya çıkarmaları,
8. Aldığı kararları değerlendirmeleri ve sorumluluklarını taşımaları 9. Gelecek ile ilgili kurgular yapmaları,
10. Teknolojik gelişmeler karşısında kendilerini yenilemeleri
11. Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmeleri amaçlanmaktadır.

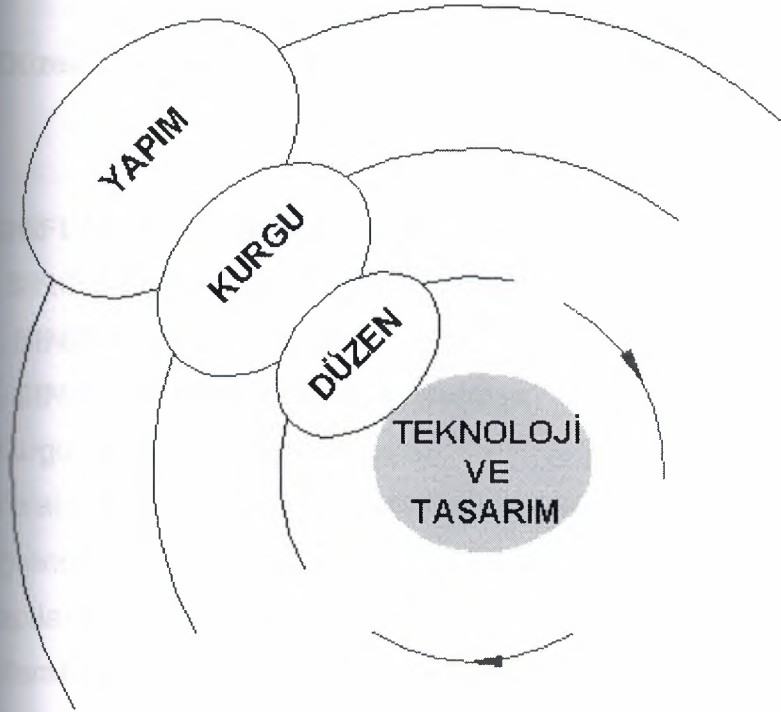
3.7. Programın Vizyonu

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir hâle getirmek için sorunların farkına varan, çözümler üreten, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş, düşüncelerini kurgulayan ve ifade eden, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, girişimci, değişim ve gelişime açık sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

3.8. Programın Yapısı

Program, her biri 6, 7 ve 8. sınıfta devam eden üç kuşaktan oluşmaktadır.

Bunlar; "Düzen", "Kurgu" ve "Yapım" dır. Kuşaklara özgü her yıl için ayrı odak noktaları tespit edilmiştir (MEB, TTÖP, 2006)



Şekil2: Programda Yer Alan Kuşaklar

Bu kuşakların özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

"Düzen" kuşağında öğrenciler;

Düşünmeyi öğrenme ve yaşamlarındaki olaylara farklı açılardan bakarak değerlendirme anlayışı geliştirirler.

Doğadan, yaşamdan ve kendinden yola çıkarak mekân, yüzey, birim, tekrar,

sim, düzen, uyum, bütünlük, topluluk vb. kavramları yapılandırırlar.

Değişkenliği olmayan biçimleri (kare, yuvarlak, çizgi) kullanarak özgün düzenler (tasarım) oluştururlar.

Değişkenliği olmayan biçimlerle oluşturduğu düzende renk, yön ve oran kavramlarını ifade ederler.

Yaratıcılıklarını; gözlem, arama, sorgulama ve denemelerle öğrenme sürecinde geliştirirler.

Teknoloji ve tasarım kültürünün oluşması için gerekli zihinsel alt yapıyı oluştururlar.

“Düzen” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR ODAK NOKTALARI

5.SINIF “Düşünmeye ilk adım”

7. SINIF “Birimden Bütüne”

8. SINIF “Bütünde Farklılık Oluşturalım”

“Kurgu” kuşağında öğrenciler;

Yaratıcı düşüncelerini yaratıcı düşünmenin ilk basamağı olan düşünmeyi öğrenme yönünde adımlar atılan “düzen” kuşağındaki temel üzerine yapılandırırlar.

Merak ve hayal ettikleri ile değiştirmeyi, geliştirmeyi ve kolaylaştırmayı düşündüklerinden çözüme yönelik fikir ve hayal güçlerini yazarak, çizerek somutlaştırırlar.

Çözüme yönelik düşüncelerini başkaları tarafından doğru anlaşılmasını sağlayacak nitelikte çizer ve çevresiyle paylaşırlar.

Düşüncelerini yasal koruma altına alma süreçlerini fark ederler.

“Kurgu” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR

ODAK NOKTALARI

6. SINIF “Düşünelim Çözelim”

7.SINIF “Düşüncelerimizdeki Değişim ve Gelişim”

8.SINIF “Düşüncelerimizi Koruyalım”

“Yapım” kuşağında öğrenciler;

- o Diğer kuşaklarda geliştirdikleri becerilerini somut bir ürünle ortaya çıkarmada kullanırlar.
- o Çevrelerindeki oluşumları gözlemleyerek olanlar ile olması gerekenleri fark ederler.
- o Tasarım sürecini, sorunların çözümü için uygulayarak somut tasarımlar yaparlar.
- o Tasarımlarını tanıtmaya yönelik etkinlikler planlayarak gerçekleştirirler.
- o Ürünlerinde gerekli gö “

Tanıtalımdükleri inovasyonu yaparlar (MEB,TTÖP,2006)

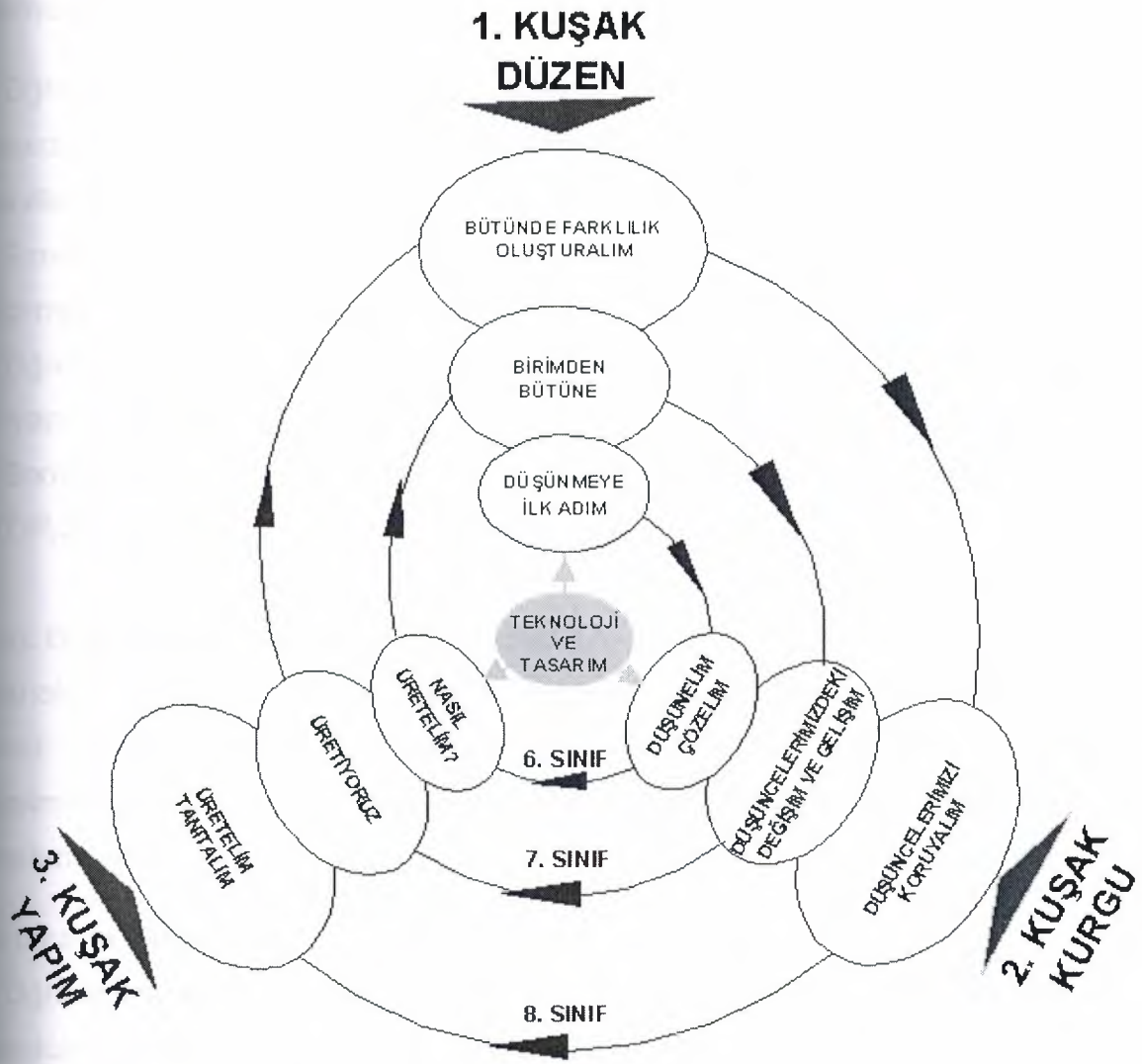
“Yapım” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR ODAK NOKTALARI

6.SINIF “Nasıl Üretelim”

7.SINIF “Üretiyoruz”

8.SINIF “Üretelim



Şekil 3: Programın Genel Yapısı

19. Programın Özellikleri

1. Öğrencilerin gelişim düzeyi, ilgi, yetenek, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak hazırlanmıştır.
2. Sarmal program anlayışına uygundur.
3. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek yayımlanmış (öğretim 1–8 Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji) dersler için kabul edilen ortak becerileri içermektedir.
4. Uygulamada, öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırmacı birey hâline getiren, öğrenci merkezli yaklaşımı esas almıştır.
5. Kuşakların odak noktalarına yönelik sınıf, grup ve bireysel etkinlikleri

çermektedir.

5. Öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerini geliştirebilmeleri, durumlara farklı açılardan bakmaları ve farklı çözümler önerebilmeleri amacıyla bilim adamları ve mucitlerin biyografilerine, inovasyon ve buluş hikâyelerine yer vermektedir.
7. Sınıfta yapılacak etkinliklerin öncesinde, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirmek amacıyla uyarıcı yöntemlere yer veren etkinlikleri kapsamaktadır.
8. Öğrencilerin bireysel beklenti, ihtiyaç ve ilgilerine göre şekilleneceği için esnek bir yapıya sahiptir.
9. Sonuç değerlendirmeyeyle birlikte süreç değerlendirmeyi de öngörmektedir. (MEB, TTÖP, 2006)

3.10. Öğretmene Öneriler

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın başarıyla uygulanabilmesi için temel aldığı anlayışların, öngörülen kazanımların ve etkinliklerin, uygulayıcı öğretmenler tarafından anlaşılması ve sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu amaçla öğretmen;

1. Öğrencilerin yaratıcı, biricik, hayal kuran, estetik duyarlılığa sahip bireyler olduğu kabulünden yola çıkarak onları geliştirmeyi amaçlar ve her öğrencinin yaptığı işe değer verir.
2. Öğrenme ortamını yaratıcı düşünceye teşvik edici, uyarıcı ve yeni fikirler oluşturmaya yönelik özellikte düzenler.
3. Öğrencilerle olan iletişimde olumlu ifadeler kullanır.
4. Öğrencilerin etkinlik sürecinde ortaya çıkardıkları ürünleri birbirleriyle kıyaslamaz ve her çalışmayı kendi şartları içinde kabul eder.
5. Öğrencilere soru sorma fırsatı verir ve onların sorulara çok yönlü cevaplar verimlerini sağlar.
6. Yeni ve orijinal çözümleri olumlu karşılar. Öğrencileri tek tip çözüm üretmek yerine daima alternatif çözümler bulabilmeleri için destekler.
7. Yaratıcılık ve karar verme becerisinin geliştirilmesi açısından gerçekleştirilecek etkinliklerin öğrenciler tarafından başlatılmasını sağlar.
8. Öğrencileri tasarımlarını gerçekleştirmeye yönelik ihtiyaç duyacakları değişik materyallere yönlendirir. Öğrencilere yeni mekân ve materyalin özelliklerini, kullanılış şekillerini ve güvenlik kurallarını anlatır.

9. Odak noktalarında gerçekleştirilecek etkinliklerin genel süre planlamasını zümre öğretmenleriyle birlikte yapar. Bu planlamada etkinliğin nitelikleri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ve sınıfın genel düzeyini dikkate alır. Etkinliklerin uygun hızla ilerlemesini sağlar. Çalışmasını arkadaşlarından önce bitiren öğrencileri farklı çalışmalara yönlendirir.

10. İyi bir gözlemcidir. Derse öğrenci katılımını sağlamak için sorular sorar. Ezberlemeyi vurgulamak yerine öğrencinin gözlem yapmasına, sorunları incelemesine, araştırmaya yönelmesine, düşünmesine, eleştirmesine, kararlar vermesine ve yaratıcı çözümler üretmesine yardımcı olacak türde sorular kullanır.

11. Ders için etkinlik öncesi önerilen kaynaklardan, uygun öğretim araç ve gereçlerinden (görsel işitsel araçlar, örnekler, modeller, filmler, referans kitaplar, broşürler, tebeşir tahtası, tepegöz saydamları, uygun ders yazılımları, bilgi ve işlem yaprakları vb.) yararlanır.

12. Öğrencilerin yorum ve sorularına önem verir. Öğrenci cevaplarını olumlu bir tavırla karşılar ve onları dikkatli biçimde dinler. Öğrencilerin ortaya koyduğu öneri ve çözümler hakkında olumsuz eleştiride bulunmaz, bu tür eleştirilerin yapılmasına fırsat vermez. Gerekğinde öğrencilere dönütler sağlar. Onları yönlendirici, onaylayıcı ve bilgilendirici dönütler verir.

13. Öğrenciler beklenen davranışları gösterdiğinde sözlü ve sözsüz ifadelerle pekiştirir. Uygun olmayan tutumlar gösterdiğinde yalnızca o tutumla ilgilenir, öğrenciyi yargılamaktan kaçınır. Sabır ve anlayış gösterir.

14. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı tanır. Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleriyle bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Her öğrencinin ayrı bir birey olduğu gerçeğinden hareket eder. Öğrencilerin her etkinlikte aynı başarıyı göstermesini beklemez. İlgi duydukları ya da yatkın oldukları alanlarda çalışmalarını teşvik eder.

15. Öğrencilere tasarım etkinliklerinde destek olur, cesaret verir. Başarılarının artarak devam etmesini sağlar.

16. Ders etkinliklerini işlikle sınırlandırmaz. Programda yer alan etkinliklerin çevreye açılım göstermesine dikkat eder.

17. Öğrencilerin çalışmalarını, yazacakları günlükle haftalık olarak takip eder. Öğrencileri sonuca ulaşmada yönlendirir.

18. Ürüne yönelik tasarım etkinliğinde öğrencileri, olası kaynakları değerlendirebilme alışkanlığı kazanabilmeleri için artık malzemeler kullanmaya

yönlendirir.

19. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken tek bir yönetime ya da araca bağlı kalmaz. Programın değerlendirme bölümünde verilen sonuca ve sürece dayalı değerlendirme formlarından etkin şekilde yararlanır. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat verir. Öğrencinin dersteki çalışmalarının tümünü dikkate alarak gelişimlerini ve performanslarını bütüncül şekilde değerlendirir ve geri besleme yapar.

20. Öğrencilerin etkinliklerini sergilemeleri için uygun ortam sağlar.

21. Her öğretim yılı sonunda Teknoloji ve Tasarım dersinde yapılan uygulamaları tanıtmak ve öğrencilerin başarısını velilerle paylaşmak için düzenlenecek "Teknoloji Şenliği"ne tüm öğrencilerin katılımını sağlar (MEB, TTÖP,2006).

3.11. Velilerden Beklentiler

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın temel beklentisi, kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir kılmak için görüş ve anlayış geliştirmiş bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda öğrenci velilerinden Teknoloji ve Tasarım dersine karşı olumlu tavır göstermeleri beklenmektedir. Bunun, öğrencilerin başarısına ve bireysel gelişimine önemli bir katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Veliler öğretmenden gelen bilgilendirme doğrultusunda hareket etmelidirler.

Bu amaçla veliler;

1. Programdaki etkinliklerin öğrencilerin bireysel yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığının farkında olmalıdır.
2. Öğrencilerin tasarım çalışmaları sırasında ortaya koyduğu düşüncelerini olumlu yönde desteklemeli ve onların düşüncelerini kısıtlayan tutum ve ifadelerden kaçınmalıdır.
3. Öğrencilerin tasarım etkinliklerine yönelik yaptıkları gözlem, inceleme, araştırma ve görüşmelerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olmalıdır.
4. Öğretim yılı sonunda düzenlenecek teknoloji şenliğinin organizasyonuna yardımcı olmalı ve öğrencilerin başarılarını paylaşmalıdır.

3.12. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla yapılır. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecine önem verir ve öğrencinin gelişimini izlemeyi

amaçlar. Değerlendirme yapılırken öğrencilerin;
 Problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği,
 Üst düzey düşünme becerilerinin ne kadar geliştiği,
 Üretim sürecinde ne kadar öz güvene sahip olduğu,
 Estetik görüşlerinin ne kadar geliştiği,
 Sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur.

3.13.Programda Kullanılacak Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Görüşme (Mülakat): Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmen öğrencilerin anlama düzeylerini değerlendirmek ve çalışmalarına farklı açınımlar sağlamak amacıyla görüşme yapar. Öğrencilerle yapılan görüşmede aşağıda örnek olarak verilen sorulardan yararlanır.

Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?

Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?

Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?

Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamından” bir örnek verebilir misin?

Gözlem: Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmen öğrencilerin;

Soru ve önerilere verdikleri cevapları,

Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını,

Öğretim sürecinde yapılan görevlere gösterdikleri tepkiyi gözlemler.

Öğretmenler gözlem yaptıklarında;

Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanır.

Her öğrenciyi birkaç kez gözlemler.

Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemler.

Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendirir.

Yapılan gözlem için yaptığı değerlendirmeleri, mümkün olduğu kadar gözlem anında kaydeder.

Gözlemler, serbest biçimde yapılabileceği gibi gözlenecek ölçütlerin belirlendiği

yapılandırılmış gözlem formlarıyla da yapılabilir. Gözlem formları ile gözlem

yapmak, öğretmenin öğrencilerin sergilediği davranışları gözden kaçırmamasını,

unutmasını engellemek bakımından gözlemin geçerliliğine ve güvenilirliğine katkı

sağlar. Etkinlikler için yapılandırılmış gözlem formları program kılavuzunda

verilmiştir (MEB, TTÖP,2006).

Sözlü Sunum: Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrencilerin yapacakları sözlü

sunumların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarları ve öz değerlendirme ölçekleri kullanılır.

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.

Öğretmenler performans değerlendirmeyi, kompleks bilişsel öğrenmeyi gözlemlemek için kullanabileceği gibi akademik alanlardaki (fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler gibi) tutumları ve sosyal becerileri gözlemlemek için de kullanabilirler. Öğretmenler performans değerlendirmede oluşturacakları durumlar/verecekleri görevler ile öğrencilerin yaptıkları analizleri, problem çözmelerini, verdikleri kararları, arkadaşları ile iş birliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürünü oluşturmalarını doğrudan gözlemleyebilir ve onlara not verebilirler.

Teknoloji ve Tasarım dersi kapsamında öğrenci performansının değerlendirilmesi öğrenci ürün dosyası kullanılarak yapılacaktır.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolio): Öğrenci ürün dosyası, kuşak süresince öğrencilerin çalışmalarını, harcadığı çabayı, ürünün tüm gelişim aşamalarını kanıtlarıyla gösteren bir dosyadır.

Öğrencinin kuşak içi etkinlikler sırasında yaptığı çalışmalarından beğendiği ve performansını yansıttığına inandıklarını seçmesi sonucunda oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme aracıdır.

Öğrenci ürün dosyasının amacı nedir?

Ürün dosyaları birçok amaç için kullanılabilir. Bunlar;

Öğrencilerin tipik performanslarının kaydedilmesi ile gelecek yıllarda

öğretmenlere veri sağlamak

Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izlemek

Ailelere öğrencinin performansını göstermek için örnekler sağlamak ve

aileyi öğrencinin eğitimine katmak

Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak

Bir konu alanında iyi bir performans oluştuğunda, öğrencileri bu performans hakkındaki düşüncelerle teşvik etmek, güdülemek

Öğretim programında gelişmeye ihtiyaç olan alanları belirlemek

Öğrencileri değerlendirmek

3.14. Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir.

Öz değerlendirme öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olur. Ömür boyu kendi performans ve gelişimlerini bağımsız olarak ve gerçekçi şekilde değerlendirmeye yönlendirir.

Öğrencilerin bir sonraki adımı tanımlayabilmelerine, kendilerine olan güvenlerini artırmalarına, öğrenme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarına olanak sağlar.

Öğretmen değerlendirme sürecinde öğrencileri dürüst ve açık olarak kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirir. Öğrencilere bu değerlendirmenin, kendi gelişimlerini izlemek ve eksikliklerini gidermek amacıyla yapıldığı açıklanır.

Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir.

Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığa neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

Ölçütleri belirlenmiş, yapılandırılmış öz değerlendirme formları ile öz değerlendirmeler yapılabileceği gibi Teknoloji ve Tasarım dersinde proje geliştirme sürecinde tutulacak “günlükler” yardımı ile de öz değerlendirme yapılabilir. Ancak yapılandırılmış formlar yardımı ile değerlendirme yapmak her zaman için ekonomik ve kullanışlıdır. Etkinlikler için kullanılacak öz değerlendirme formları program kılavuzunda verilmiştir.

3.15. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric): Öğrencinin gerçekleştirdiği bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yetersizden yetkine doğru belirleyen puanlama anahtarıdır. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır (MEB; TTÖP,2006)

3.16. Amaçlarına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı “Bütüncül” ve “Analitik” olarak iki grupta incelenebilir. Genel olarak belli bir yetenek, ögelerine ayrılmadan bir bütün olarak puanlanıyorsa bu holistik (bütüncül) puanlama olmaktadır (Haladyna, 1997). Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, üründeki veya çalışmadaki nitelikler hakkında genişçe hükümlere dayanmaktadır .

Analitik puanlama anahtarı, belli bir yeteneği ögelere ayırıp her öge için ayrı bir bütüncül anahtar geliştirmekle oluşturulmaktadır. Analitik anahtarın öğrencilerin eksiklerini tanımları ve düzeltmeleri açısından faydaları çoktur. Analitik puanlama anahtarları iyi tanımlanmış ve detaylı anahtarlardır

Etkinlikler için kullanılacak dereceli puanlama anahtarları program kılavuzunda verilmiştir.

Değerlendirme Formlarının Kullanımı

Öğretmen, Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrencileri “Ölçme ve Değerlendirme” başlığı altında verilen açıklamaları dikkate alarak değerlendirir.

Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrenci başarısını belirlemek üzere “öğrenci ürün dosyası ve gözlem formları” kullanılır. Her kuşak için hazırlanan öğrenci ürün dosyaları, “dereceli puanlama anahtarı” ile puana dönüştürülür. Öğrencinin ürün dosyalarından alacağı puanlar ile sınıf içi etkinliklerdeki

performansını yansıtan puanlar program kılavuzunda verilen öğretmen not çizelgesine işlenir. Bu çizelge yardımı ile aritmetik ortalamaya dönüştürülen puan, nota çevrilerek öğrenci başarısı belirlenir. Öğrencinin

sınıf içi etkinliklerdeki performansını puana dönüştürmek amacı ile “gözlem formları” kullanılabilir. Bir dönem için öğrencinin sınıf içi etkinliklerdeki performansını yansıtan en az bir puan verilir.

Değerlendirmeye temel oluşturacak öğrenme kanıtları öğrencinin her kuşak için ayrı oluşturduğu öğrenci ürün dosyasında toplanır. Öğrenci kuşak içinde birden fazla yaptığı çalışmalardan kendisinin belirleyeceği en iyi çalışmasını ürün dosyasına koyar. Ürün dosyasında, belirlediği çalışmanın

gerçekleştirilmesi sürecinde tuttuğu günlükler, kullandığı başvuru kaynakları, günlüklerine kaydedemediği kanıtlar, öz değerlendirme formları vb. yer alır.

Kuşak içinde yaptığı çalışma sürecinde öğrencilerin gelişimi “Gözlem Formu” ile, ürün dosyasının tüm boyutları ise “Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak öğretmen tarafından değerlendirilir. Ayrıca her kuşak sonunda bir ürün ortaya çıktığı için bu

ürünün gerçekleştirilmesi sürecinde öğrenci tarafından sergilenen çeşitli becerilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dereceli puanlama anahtarlarının öğrencinin sergilediği becerileri değerlendirmek amacıyla kullanılması önerilir.

Öğrenci gözlem formları, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde ve üretime yönelik yapılan çalışmalarda sergiledikleri becerileri tutarlı, güvenilir, geçerli biçimde gözlemlemek amacıyla verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi etkinliklerdeki performansının değerlendirilmesinde de kullanılabilir.

Öz değerlendirme formları, sınıf içinde yapılan etkinlikler sonrasında kullanılabileceği gibi öğrencilerin ürüne yönelik yaptıkları çalışmalarda da kullanılabilir. Bu çalışmalar karşılaştıkları güçlükleri, becerilerdeki üstün yönleri, planlı çalışmadaki eksik yönleri vb. açılardan öğrencinin kendisini değerlendirmesine fırsat verir. Her kuşakta üretime dönük faaliyetler, sınıf içinde anlamlı ve uğraştırıcı etkinliklerle yapıldığı için bu formların kullanılması önerilir. Öz değerlendirme formlarında amaç öğrenciye not vermek değil, öğrenciye geri bildirim sağlamaktır. Grup değerlendirme formları etkinliğin niteliğine göre kullanılır. (MEB; TTÖP,2006).

4. Sanat Eğitiminin, KKTC Eğitim Sistemi İçindeki Yeri

Sanat eğitimi, KKTC eğitim sistemi içinde ele alındığı zaman, bu toplumsal düşüncenin sistemde de yer aldığı ortaya çıkar. Bu dersin işlenişini kolaylaştırıcı unsurlar sistem düzenleyicileri tarafından maalesef göz ardı edilmektedir. Eğitime ayrılan kısıtlı bütçe, resim dersleri için harcanmamakta, bu yetersizliklerden dolayı müfredattaki konuların bazıları elenmektedir. Öğretmenler, bulundukları okulun bölgesel özellikleri, öğrencilerin maddi durumlarını göz önünde bulundurarak ve kendi çabalarıyla elde ettikleri malzemeleri kullanarak derslerini işlemektedirler. Tüm bu çıkmazlara bir de bir çok okulda yaşanan atölye sorununu ekleyince, ortaya daha kötü bir tablo çıkarmış oluruz.

Sorun bulma ve sorunu çözme önerileri üretmek için müfredatlardaki sorunları bulmak, onları yaşamak gereklidir. Ama buna olanak verebilecek ortamlar olmadığından bazı konular hiç işlenmemekte; yaşanmamaktadır. Sorun, varsa bile onu bulmaya ve çözüm üretmeye imkan ve ihtimal yoktur. O yüzden bizim eğitim sistemimizdeki en büyük sorun belki de bütün derslere ortam yetersizliği ve alet edevat sorunlarıdır. Bunlar halledilmeden hep daha iyi olacak düşüncesiyle, kendi kültürümüze uygun olmayan sistemleri yürürlüğe koymak , kişisel çözümler



K.K.T.C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİNDEKİ SORUNLARA YAKLAŞIMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
İzlem Şerife SAFKAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Lefkoşa / 2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İzlem Şerife SAFKAN'a ait "Ortaöğretimde uygulanmakta olan Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi adlı çalışma jürimiz tarafından eğitim programları ve öğretim A. B. D. Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Huseyin Uzunboylu

Üye: Yrd. Doç. Dr. Murat Tezer

Üye: Dr. Birtulm Zeyser

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2009

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Günümüzde olmazsa olmaz dediğimiz teknoloji, tasarım alanında kolaylaştırıcı etken olmuştur. Çağın koşullarına uygun olarak eğitim sisteminin de kendi içinde yeniden yapılanma yolunda ilerlerken İş-Teknik ve Ev Ekonomisi derslerinin yeniden gözden geçirilerek, Teknoloji ve Tasarım dersi olarak yeniden yapılandırılmaya çalışılmaktadır.

Bugün ortaöğretime bağlı okullarımızda bu dersle ilgili tartışmalar sürerken, öğretmen boyutundaki sayısal yönlü gereksinimler, öğretmenlerin kalite ve formasyonları konusunda tartışmalar devam etmektedir.

Bugüne kadar pek çok çeşitli bölümlerden öğretmenin bu bölümde toplandığı göz önünde tutulursa, konunun önemi daha belirgin ortaya çıkacaktır.

Teknoloji ve Tasarım dersi öğrenci açısından küçümsenemeyecek faydalar sunmaktadır. Dersin hedefine tam ulaşabilmek için, bu amaçla yetiştirilen, yeni bilgili ve yetenekli öğretmenlere de bağlı bulunmaktadır.

Lefkoşa
HAZİRAN 2009

İzlem Ş. SAFKAN

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans öğrenimimiz boyunca bizden yardımlarını esirgemeyen Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarıma, Tez yazımım boyunca bana sabırla yardımcı olan Sayın Doç Dr Hüseyin Uzunboylu'ya, Anketlerin dağıtıp toplanmasında benden yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarıma, Zeynep Sarıca'ya ve evde uzun süre bana anlayışla yaklaşan anne ve babama, hiçbir yardımını benden esirgemeyen kardeşim İsmail Safkan'a ve Dilek Akarsular'a sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

İzlem Şerife SAFKAN

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖNSÖZ.....	II
TEŞEKKÜR.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar VE ÇİZELGELER	VII
ÖZET	VIII
SUMMARY	IX
BÖLÜM I	
Problem Durumu	1
Amaç.....	5
Alt Problemler.....	6
Önem	6
Sayıtlı	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM : II	
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Sanat Nedir?	8
1.2. Sanat	12
1.3. Görsel Sanatlar	12
1.4. Bilgi Çağında Sanat ve Sanat Eğitimi	12
1.5. Toplumun Sanat Eğitimine Yaklaşımı	14
1.6. Tasarım Nedir?	16
1.6.1. Tasarımın Dalları	16
1.6.2. Grafik Tasarım Nedir?	17
1.6.3. Grafik Tasarımda Yerel Yaklaşımlar	19
1.7. Temel Dizayn Eğitimi	23
1.7.1. Geniş Kapsamıyla Dizayn Nedir?	23
1.8. Temel Dizayn Eğitim Programı ve İçeriği.....	25
1.8.1. Temel Dizayn Eğitim Programı 4 Ana Bölümde Ele Alınmaktadır	27
1.8.2. Mekan – Form ve Geometri	27
1.8.3. Dizayn Elemanları.....	27
1.8.3.1.Nokta.....	27

1.8.3.2.Çizgi.....	28
1.8.3.3.Yön.....	30
1.8.3.4.Ölçü.....	30
1.8.3.5.Biçim.....	32
1.8.3.6.Değer.....	32
1.8.3.7.Doku.....	33
1.8.3.8.Suni Doku.....	33
1.8.3.9.Renk.....	33
1.9. Eğitim ve Görsel Sanatlar.....	36
1.9.1. Eğitim Kurumlarında Durum.....	36
1.9.2. Görsel İfadeyi Engelleyen Faktörler.....	40
1.9.2.1. Bilginin Zorlanması.....	40
1.9.2.2 Bilginin Verilmesi.....	41
1.9.2.3. İfadenin Beklenen Şekli.....	42
2. Program Geliştirme İle İlgili Kavramlar.....	46
2.1. Program Geliştirmenin Tanımı.....	46
2.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı.....	49
3. İş Eğitiminden Teknoloji ve Tasarım Eğitimine Geçiş.....	51
3.1. İlk Öğretimde Teknoloji Eğitimi.....	54
3.2. Toplumda Teknoloji Tasarım.....	57
3.3. 2006 Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı.....	59
3.4. Niçin Teknoloji ve Tasarım Programı.....	59
3.5. Teknoloji ve Tasarım Nedir?.....	60
3.6. Programın Genel Amaçları	61
3.7. Programın Vizyonu.....	61
3.8.Programın Yapısı.....	61
3.9. Programın Özellikleri.....	65
3.10. Öğretmene Öneriler	65
3.11. Velilerden Beklentiler.....	67
3.12. Ölçme ve Değerlendirme.....	68
3.13. Programda Kullanılacak Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri.....	69
3.14. Öz Değerlendirme.....	70
3.15. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	71
3.16. Amaçlara Göre Dereceli Puanlama Anahtarı.....	71
4. Sanat Eğitiminin, K.K.T.C. Eğitim Sistemindeki Yeri.....	73

4.1. Kıbrıs Türk Ortaeğitimi	73
4.2. K.K.T.C. Ortaeğitimde Resim Dersi ve Uygulama Programları.....	74
4.3. Temel Eğitimde İş-Bilgisi ve Teknoloji Derslerine Destek Projesi.....	77

BÖLÜM : III

Yöntem.....	79
Araştırmanın Modeli.....	79
Evren.....	79
Verilerin Toplanması ve Yorumlanması.....	79
Verilerin Analizi.....	80

BÖLÜM : IV

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	81
Teknoloji ve Tasarım - Öğrenci İle İlgili Görüşler.....	85
Teknoloji ve Tasarım - Öğretmenler ilgili Görüşleri.....	87
Teknoloji ve Tasarım - Fiziki Ortamla İlgili Görüşler.....	89
Teknoloji ve Tasarım - Araç – Gereçle İlgili Görüşler.....	91
Teknoloji ve Tasarım - Program ve Öğretimle ilgili Görüşler.....	92
Teknoloji ve Tasarım - Değerlendirme İle İlgili Görüşler.....	97
Teknoloji ve Tasarım - Eğitimin Okul Yönetimi ile İlgili Görüşler.....	98
Teknoloji ve Tasarım – MEB İle ilgili Görüşler.....	99
Teknoloji ve Tasarım – Aile İle İlgili Görüşler.....	101

BÖLÜM : V

Öneriler.....	104
Kaynakça	108
Ek A	
Ek B.....	

TABLOLAR VE ÇİZELGELER

Tablo I	58
Tablo II	61
Tablo III	64
Tablo IV	81
Tablo V	82
Tablo VI	82
Tablo VII.....	83
Tablo VIII	84
Tablo IX	85
Tablo X	87
Tablo XI	89
Tablo XII	91
Tablo XIII	92
Tablo XIV	97
Tablo XV	98
Tablo XVI.....	99
Tablo XVII.....	101
Tablo XVIII.....	103

ÖZET

Uzun yıllar müfredat çalışmalarında pek de dikkate alınmayan, bugünkü adı ile Teknoloji ve Tasarım olan, geçmişteki İş-Teknik, Ev Ekonomisi derslerine son yıllarda ivme kazandırmaya çalışılmış ve hala daha tam yerine oturtulamamıştır. Bu alanda yapılan araştırma sayısı ise yok denecek boyuttadır.

Toplumun bu derse karşı bakış açısı ise boş saatleri değerlendirmek için konan bir ders olarak görülmektedir.

Yapılan anket araştırmasında da belirtildiği gibi yaşanan olumsuzluklar dersin işlevinin engellendiğini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda ülkedeki demografik yapının değişikliğe uğraması sonucu, okullardaki mevcut atölyelerin sınıfa dönüştürülmesi, bu alanda kendini hissettiren son olumsuzluk olarak görülmektedir.

Bireyin çağa uyum sağlayabilmesi için gelişmelerden haberdar olup kendi becerileriyle teknolojiyi birleştirebilmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmesi için de eğitim sistemi içerisinde Teknoloji ve Tasarım dersine gereken önemin verilmesi mecburi bir hal almıştır.

Teknoloji ve Tasarım dersini eğitim sistemi iskeleti içerisindeki eklem yerleri olarak görmemiz gerekmektedir.

SUMMARY

Today's Design and Tecnolohy courses haven't been taken any attention in curriculum. However, in recent years it has been trying to gain speed.

There is no research on this course and it is possible to say that it is almost none.

The societies' view on these courses seen as spending free times. The negative effects create some difficulties during the lesson.

In recent years, population increases and work shops has been used as a classroom.

By the help of design and Tecnology courses everyone should combine their own skills with the tecnolohy. In order to do this, Design and Tecnology courses should be given importance in the ducation system.

Finally, we can say that design and tecnology courses should be included in the curriculum.

BÖLÜM I

PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bu öğrenmeler bireyin davranışlarında gözle görülebilen değişikliklere neden olur. Yani eğitim en geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.(Erden, 1998,13)

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir inceleme alanı olmasına karşılık, bilim olarak gelişmesi oldukça yenidir. Eğitim, belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikleri geliştirmeye çalışan bir bilim dalıdır.(Erden, Akman, 1998, 14)

Sönmez ise eğitim "fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci" şeklinde tanımlamaktadır. (Sönmez, 2005, 2)

"Eğitim programı, istendik hedef davranışların kazandırılması için stratejilerin belirlendiği yazılı döküman ya da eylem planı olarak tanımlanır." görüşünü daha çok Taba ve Tyler benimserken, bugün de pek çok davranışçı ekole ve sistem yaklaşımına eğilim gösteren eğitimci Eğitim programı kavramının kullanılmasının, M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimindeki koşu pistini Latince curriculum (koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram koşu pisti olarak bilinen somut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curri culum) "izlenen yol" anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır.

Çiler'le aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Sözelimi Saylor, Alexander ve Lewis eğitim programının, eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırıcı bir plan olduğunu belirtmektedirler. (Demirel,2005,3)

Eğitim sistemi incelendiğinde yaratıcı düşünceyi geliştiren derslerin en ön sıralarında sanat eğitiminin geldiği görülecektir. Atatürk "Sanat ve Sanatçıdan yoksun milletler öteki milletlerin ayakları altında ezilmeye mahkumdur." Sözleri ile konunun önemine dikkat çekmiştir. Ancak veliler, hatta öğrenciler ve güzel sanatlara ilişkin derslerin dışındaki alan ve ders öğretmenleri ayrıca okul yöneticileri ve müfettişler, sanat eğitiminin gerekliliğine içtenlikle inanma ve konuya sahip çıkmamaktadır. (San, 1990,74)

Tüm dünyada meydana gelen değişim ve gelişim her alanda kendini hissettirmektedir. Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, sanayi çağının geride bırakılmasına bilginin anlamının tartışılmasına, bilgiye sahip ve bilgiyi üretenin güçlü olduğu bir döneme girilmesine sebep olmuştur. Ulaşılan bu son dönem, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır.

Değişimi bir tek nedene bağlamak doğru değildir. Bir ülkede değişimi zorlayan nedenler ülkenin kendi koşullarından kaynaklanabileceği gibi, uluslar arası bir gerginlik sonucunda da olabilir. Değişim zamanlarında tüm ekonomik sosyal ve kültürel kurumlar kendilerini yenilemek değişen ihtiyaçlara ve yeni ihtiyaçlara, yeni oluşan beklentilere karşılık vermek durumunda kalırlar. (Özden, 2002,10)

Gelişmiş çağdaş ülkeler geleceği eğitimle yaratacaklarını gördüklerinden, eğitime büyük yatırımlar yapmaktadırlar. Yavaş yavaş içinde olduğumuzu hissettiğimiz bilgi toplumunun geleceğinde yaşayacak olan bireylerini en iyi şekilde yetiştirebilmek için sürekli araştırmalar yapmakta ve yeni eğitim modelleri tartışılmaktadır. Artık açıkça görülmektedir ki dünyamızın ve toplumumuzun bundan böyle bilgiyi bilen değil, bilgiyi üreten ve bilgiye nasıl ulaşacağını bilen insanlara gereksinimi vardır. (Çağlar, 2007, 8)

Bireylerin daha etkili öğrenmeleri için var olan eğitim kurumları, bilgi çağının gerekleri doğrultusunda kendini yenileyebilmeli ve çağın dinamizmine ayak uydurarak yeni gereksinimlere cevap verebilmelidir. Bu anlamda; öğrenme – öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ancak, bilginin doğasına ilişkin çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ile gerçekleşebilir. (Özden, 1999, 5)

Teknoloji ve bilimde gerekli yaratıcılık için olduğu kadar, boşta kalmış güçlerin değerlendirilmesi açısından yaratıcılığın desteklendiği daha yeni eğitim görüşlerine yer vermenin zamanı neredeyse geçmektedir. (San, 1983, 2)

Sternberg ve Williams'ın (1996) ortaya attığı "yaratıcı yatırım teorisi" yaratıcı insanları toplum yararı için iyi bir yatırımcı olarak algılar; çünkü yatırımcı insanlar düşük değere alıp yüksek değere satabilen bireylerdir. Söz konusu bu alıp-satma işini yatırımcılar iş dünyasında yaparken, yaratıcı insanlar da bilgi dünyasında gerçekleştirirler.

Bu bağlamda yaratıcı düşüncüyü besleyen nitelikte sanat eğitimini veren bir toplumda yetişen birey, bilgi çağına kolayca adapte olur. (Bölükoğlu, 2002, 254)

Toplumların plan yapan, karar veren ve sürekli artarak önüne gelen bilgiler inşa edebilen, sosyal ve teknik sorunlar için düşünen bireylere ihtiyacı var. İşte bu bireylerin temel özelliği yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeleridir. Bilgi çağı bu tür bireylerden oluşan toplumlara yaşam hakkı tanıyor. Çağın getirdiği ve toplumlara hızla yön veren bilgi teknolojilerinin tüm bireyler tarafından anlamlıca işe koşulması, istendik vatandaş olma özellikleriyle birlikte, yaratıcı ve sorun yaratmaktan ziyade sorun çözen, insan ve insan – bilgi iletişimde başarılı bireyleri olan dinamik bir toplum hazırlayacaktır. Bu gereksinimi karşılamaksa örgün ve yaygın, özel ve tüzel kurum ve mekanizmaların görevidir. Bilişim ve bilişim teknolojilerini yaratıcı insan yetiştirmede ekonomik olarak kullanacakların, yeni temel eğitim yapısı ve müfredatı içinde göz önüne alması gereken hususlar şunlar olmalıdır:

Öncelikle yetiştirilen öğretmenlerin öğretici ve düşüncüyü kılavuzlayıcı nitelikleri artırılmalıdır. Temel eğitimden üniversiteye öğretmen hep konuşan değil ama dinleyen bir bilge kılavuz olarak öğrenme ortamında yer almalıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının da eleştirerek, yaparak ve yaratarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Düşüncelere şüpheyle ve merakla yaklaşma alışkanlığı kazandırılarak, araştırmacı ve sorgulayıcı nitelikler geliştirilmelidir.

Yeni fikirlere toplum olarak açık olunmalı, düşüncenin önü yasalarla ve görsel-işitsel medya ile açılmasıdır. Düşüncenin toplumsal olgulara karşı bir tehlike değil,

toplumsal tehlikelere karşı bir olgu olduğunu toplumun tüm kesimlerinin benimsemesi sağlanmalıdır.

Bireylerin çevreye, topluma, insana ve her türlü soruna karşı hassas olmaları sağlanmalıdır.

Bireylerin yeni fikirleri, çevrelerindeki oluşumları, öğrenme materyallerini daima bilim ve felsefe mantığı dahilinde manipüle etmeleri ve onlarla bir "bilgi iletişimi" kurmaları cesaretlendirilerek ödüllendirilmelidir.

Bireylerin yarış kadar işbirliği yapmaları da özendirilmelidir. Özellikle okul ortamında fikirler ve çözüm önerileri üretmede hoşgörölü tartışmalara ve çözümlere zemin hazırlanmalıdır. Bilişim teknolojisinin tüm bireylerin kullanması sağlanarak iletişim ve görüş alışverişinin sınırları zorlanmalıdır.

Öğretmenin nasıl yapılacağı öğretilerek bilişim teknolojisi ile daha çok, daha yeni ve daha hızlı bireysel öğrenmelerin gerekleri kavratılmalıdır.

Bilişim teknolojisi kullanılarak bireylerin fikirlerini deneyebilmeleri için olanaklar hazırlanmalıdır.

Kopyacılık ve taklidin önüne geçebilmek için farklı düşünsel etkinliklerin ve düşüncelerin sınıflandırılması ve farklı şekillerde bütünleştirilmesi teşvik edilerek bunların yeni fikirlere temel teşkil etmesi sağlanmalıdır.

Bilgisayar kaynaklarının öğrenimi ve ortak kullanımı sağlanarak, zaman, enerji ve nitelik bakımından öğrenmede ve üretimde ekonomiklik sağlanmalıdır.

Teknolojideki gelişmelerle her geçen gün daha ekonomik olan bilgisayarlar, sadece tek kullanıcının etkileştiği , grafik, veri-tabanı, matematiksel işlem ve kelime işlem , özelliklerinden faydalandığı bir araç olmaktan çıkmıştır. Aynı kullanıcı bu özelliklerin yanında, yerel, ulusal ve uluslararası kullanıcılarla iletişim kurabilmektedir. Bu denli karmaşık bir iletişimin oluşturulduğu kurumlar her geçen gün artmakta ve fonksiyonlarını daha etkin olarak yerine getirmeye çalışmaktadır. Buna rağmen öğretim etkinlikleri bir çok okulumuzda halen klasik yöntemlerle yürütölmektedir.

Bireysel gereksinimlerin dikkate alınarak, öğrencinin kendine uygun hızda ve biçimde öğrenmesi, öğrenci merkezli eğitim sistemlerinin kaçınılmaz olarak benimsenmesi

gereken bir olgudur. Bilişim olanaklarının hızla gelişip yaygınlaştığı, bilgisayar teknolojisinin daha ucuzlayarak zengin olanaklarla bireylerin kullanımına

sunulduğu ve özellikle eğitsel yazılımların her geçen gün öğrenciyi daha çok dikkate aldığı bir çağda bulunuyoruz. Mevcut durumda hemen hemen tüm ülkelerde “her okula bir bilgisayar laboratuvarı” (veya her sınıfa bir bilgisayar) ile tüm bilişim olanakları okulların hizmetine sunulmaktadır. Öğrenciler bilgisayar kullanımını haftada bir kaç saatlik programlar çerçevesinde bu laboratuvarlarda öğrenmeye çalışmaktadır. Ayrıca, yine bir kaç saatlik programlar çerçevesinde matematik, fen bilgisi ve dil öğreniminde bu laboratuvar olanakları kullanılmaktadır. Fakat bireysel gereksinimler dikkate alınarak “anlamlı ve tam öğrenmeyi” sağlamak için bilgisayar destekli öğretimin, bilgisayar temelli öğrenime hızla geçmesi kaçınılmazdır. Her ünite için sadece 15 – 20 dakikalık bilgisayar oturumlarının nitelikli yazılımlarla artık tüm ünitenin bilgisayarla öğrenildiği oturumlara dönüşmesine doğru gidilmektedir. Bütün ünitelerde bilgisayar öğrenildiği oturumlara dönüşmesine doğru gidilmektedir. Bütün ünitelerde bilgisayarlardan faydalanmak demek, kaçınılmaz olarak “her okula bir bilgisayar laboratuvarı” kampanyalarını “her okula bir bilgisayar laboratuvarı” kampanyalarını “her sınıfı bir bilgisayar laboratuvarı haline getirme” kampanyalarına konuşturma demektir. Nitekim evlerde bile bilgisayarın beyaz-eşya olarak algılanıp tüketilmeye başlanması, öğrenme ortamlarında her bireye bir bilgisayar düşüncesinin uygulamaya geçirilmesinin hiç de uzak olmadığını göstermektedir.(Akpınar,1999,2-7)

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin, Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşleri ve yaşanan sorunların belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorunlara cevap aranacaktır:

ALT PROBLEMLER

- 1 – Ortaöğretim okullarında görev yapan ,Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, cinsiyet dağılımında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlerde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3 – Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 4 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin programın uygulanmasında öğrenci yönünden karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- 5 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 6 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin kullanımında olan fiziki ortam ve araç-gereçler yeterli midir?
- 7 – Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının hangilerinin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

ÖNEM

Bu araştırmada, ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin MEB'in, toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda hazırladığı Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı ile ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum programın yeni olmasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmanın Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya çıkararak Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programının geliştirilme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SAYILTILAR

Araştırmada kabul edilen temel sayılıtlar şunlardır:

- Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracı amaca hizmet edici niteliktedir.
- Araştırma kapsamına giren öğretmenler anket formunu doğru ve içtenlikle yanıtlamışlardır.

SINIRLILIKLAR

- Araştırma ortaöğretim müdürlüğüne bağlı ortaokullarda 2008-2009 öğretim yılında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2008-2009 öğretim yılı Teknoloji ve Tasarım öğretim programı ile sınırlıdır.
- Araştırma Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerine yöneltilen anket soruları ve alınan cevaplar ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Bu araştırmada kullanılan terimlerden bazıları aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Tasarım: Tasarım bir şeyi zihinde biçimlendirme, kuruma, tasarımılanan biçim tasavvur olarak tanımlanır. Tasarım, bir ürün ortaya koymaya yönelik düşünsel ya da maddi çalışmalar sürecidir. Bunu ürünün gerçekleştirilmesi aşaması izler. (Alpaslan, 2003,20)

Teknoloji: Temel ve uygulamalı bilimlerin verilerinin yaratıcı süreçler içerisinde üretime dönüştürülmesini kullanımını ve toplumsal etkilerinin çözömlenmesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. (Talim Terbiye Başk, Teknoloji ve Tasarım, 2006, 3)

BÖLÜM II

1. KAVRAMSAL ÇEVRE

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı gelişmeler, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim sisteminde de değişime zorlamış ve uygulamakta olduğu programlarda yeniden yapılandırmaya gitmesine zorlanmıştır.

Eğitimin amacı toplum ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek, ortaya çıkan değişikliklere paralel çözüm üretmektir. Hiçbir ders programı geçmişte uygulanan hali ile bugün kabul görmemekte, sürekli kendini yenilemek zorunda kalmaktadır.

Bu bölümde; program geliştirmenin tanımı program geliştirmenin önemi, sanatın tanımı, tasarımın tanımı, teknolojinin tanımı, iş eğitiminden Teknoloji ve Tasarım eğitime geçiş, günümüzdeki Teknoloji ve Tasarım öğretim programı üzerinde durulmuştur.

1.1. Sanat Nedir?

Sanat, uygarlık tarihinin her döneminde varlığını sürdüren önemli bir etkinliktir. Sanat; insanın kendini anlatma, kendi dışındaki dünya ile iletişim kurma ve etkileme gibi dürtüleri ile ortaya çıkan bir olgudur.

İlkel topluluklardan başlayarak 21. yüzyıla ulaşan uygarlık tarihine bakıldığında her alanda değişiklikler yaşandığı görülür. İnsanın ve yaşama biçimlerinin geçirdiği değişimler sanata da yansımış, buna koşut olarak sanatta değişik dönemler, akımlar ortaya çıkmıştır.

Sanattaki değişimler, sanatın tanımını da değiştirmiş, sanat kimi zaman güzelliğin tanımı, kimi zaman duyguların anlatımı olarak nitelendirilmiş, kimi zaman da çirkin ama düşündürülen ürünler sanat yapıtı sayılmıştır.

Bu durum aynı zamanda toplumun estetik anlayışlarının değişebildiğini, farklı dönemlerdeki estetik kaygıların da farklı olduğunu göstermektedir.

Günümüzde geçerli sayılan sanatın tanımı Thomas Munro tarafından verilmiştir.

“Sanat doyurucu estetik, yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisi olarak tanımlanmaktadır. (Sözen, 1986:208;Etike,2001:1)

Sanat, insanlığın tarihi kadar eski bir kavramdır. Tarihsel süreç içinde her toplumun kendine özgü sanatı olmuştur. Nerede bir insan topluluğu varsa orada yaşamı gerekli kılan maddi hayatın yanı sıra sezginin, bilinçaltının, içgüdüsellüğün bir etkisi olarak sanat kendini gösterir. (Artut, 2001:12;Deniz,2004,8)

Yaşamımız boyunca kozmosun karanlık köşesinden birinde biyolojik sürecimizi yaşarken insani değerlerle varolmamızı ve bir nebze olsun özgürlüğü tatmamıza sebep sanatın kendisidir. Bedenimizdeki iç sezgiyi ortaya koymamızı çevremizi empatik bir şekilde algılamamızı sağlamıştır.

Bugün sanat bütün kültürleri bir mozaik çatı içerisinde birbirine yaklaştırmayı başarmasa da ilerki yıllarda toplumlar, dinsel ve tinsel çelişkilerden sıyrılıp çevresine saygılı ve özgür kişilikleri sanat ve sanat eğitimi yolu ile kazandıracaklardır.

Sanat insanla birlikte vardır ve insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan olmanın gerçekte tek onurlu ve mutluluğu olan sanat; geçmiş kültürleri bugüne aktaran, öğreten, geleceğe ışık tutan en insancıl eylemdir. Sanatın, bireylerin ve toplumların ilerlemesinde, sanatsal ve kültürel gelişiminde çok yönlü işlevi vardır. Sanat bir iletişim aracı olarak, toplumda eğitsel ve kültürel bir işleve sahiptir.

Kişilerin eğitimde yalnız kendilerinin seçtiği alanda uzmanlaşma çabaları yeterli değildir. Bir kişiye tam anlamıyla “eğitilmiş insan” denmesi için, o kişinin sanatsal,estetik ve kültürel yönden de yeterli birikime sahip olması gerekir. (Bayram, 1993:2; Deniz,2004,8)

H. Read'in bu konudaki görüşü şöyle:

“Genel bir sanat teorisi şu düşünce ile başlamalıdır; insan duygularının önüne konan şeyin biçimine, yüzeyine ve kitlesine göre davranır. Eşyanın biçim, yüzey ve kitlesinin belli ölçülere göre, bir yüzeyin eksikliği ise ilgisizlik ve hatta büyük bir sıkıntı ve tiksinti

verir. Güzellik duygusu hoşla giden bağlantılar duygusudur. Çirkinlik duygusu da bunun tersidir. Bazı insanlar eşyanın fizik görüşündeki ölçülerinin tamamen farkında olmayabilirler fakat renk körleri ne kadar azsa eşyanın görüntüsünün farkında olmayanların da o kadar az olması akla yakındır. Bu insanları henüz gelişmemiş saymak daha doğru olur. (Gürer, 2004,154)

Sanat, düşüncelerin, amaçların, duyguların durumların ya da olayların, beceri ve düş gücü kullanılarak anlatılmasına ya da başkalarına iletilmesine yönelik yaratıcı insan etkinliğidir.

Başka bir deyişle sanat; insanın kendini anlatma, kendi dışındaki dünya ile iletişim kurma ve etkileme gibi dürtüleri ile ortaya çıkan bir olgudur.

Sanat ve sanat ürünleri çağdan çağa ve toplumdan topluma çok farklı biçimlerde değerlendirilmiştir, buna karşın bütün insanlık tarihi boyunca var olmuştur.

Sanatın konusu bazen hoşla giden, haz veren, bazen üzücü, acı verici hatta şaşırtıcı, tiksindirici olabilir. Sanat yapıtındaki güzellik anlayışı; konuyla değil, duygularımız arasındaki biçim bağlantılarının birliğiyle ilgilidir. Nesnelerin biçim, yüzey ve kütlesinin belli ölçülere göre düzenlenmesi hoşumuza gider. Böyle bir düzenin eksikliği ise hoşnutsuzluk, ilgisizlik yaratır. Buna karşın şunu da unutmamalıdır ki, sanat yapıtları tamamen basit ve açık formüllerle sınırlandırılmaz. Sanatçının kendi yaratıcılığı ve duyarlılığı, bunları içinden geldiği gibi yorumlamaya götürür ve özgün yapıtlar ortaya koyar.

Sanat yapıtını belirleyen önemli özelliklerden biri özgünlük, diğeri ise onun tek olmasıdır. Buna göre; örneğin seri olarak üretilen çok sayıda yapıtın sanatsal değeri, tek örneği olan bir yapıttan daha düşüktür.

Sanatın bu özelliği, sanatçının kişiliği ile yakın ilişkisi olan üslup kavramıyla önemli bir koşutluk gösterir. Genel anlamda, sanatçının özgünlüğünü oluşturan, onun kendisine özgü üsbudur. Üslup bu anlamda, sanatçının bütün ürünlerinde görülen bir özellik olarak, aynı zamanda o sanatçının kendi dalına getirdiği yeniliktir. Bu niteliği ortaya çıkartan da sanatçının yaratıcı kişiliğidir.

Sanatla ilgili öteki önemli öge, üretilen nesnenin temelini oluşturan gereçtir. Sanat yapıtları çok çeşitli gereçlerin çok farklı biçimlerde işlenmesiyle üretilebilir. Ayrıca, her sanat dalında, kullanılan gereçlerin farklı türleriyle ilgili tarihsel bir bilgi birikimi ve geleneklerin oluşması da söz konusudur. Bunlar o sanat dalının teknik yanlarını içeren, sanatçının etkinliği bir meslek olarak belirleyen öğelerdir. Örneğin, resim sanatında kullanılan boya türleri, heykelticilikte farklı taşların yontulma özellikleri, seramikte fırınlama, işlemede geleneksel iğne teknikleri gibi öğeler belirli ve düzenli bilgiler içeren teknolojileri gerektirir. Bu özellik sanatın zanaat ile akrabalığını gösterir.

Başlangıçta bir hammaddenin elle işlenmesi ve ona biçim verilmesi anlamında, sanat ile zanaat çok benzer etkinlikler olmuştur. Birçok dilde görülen bu özdeşlik, sonradan güzel sanatlar (beaux-arts) kavramının ortaya çıkmasıyla, yani bir yarar amacı taşıyan nesnelerin üretilmesi ile, kullanılmak için değil, yalnızca seyredilmek için nesneler üretilmesinin ayrılmasıyla ortadan kalkmıştır. Bu bakış açısıyla sanat; güzel sanatlar ve uygulamalı sanatlar diye temel iki gruba ayrılabilir.

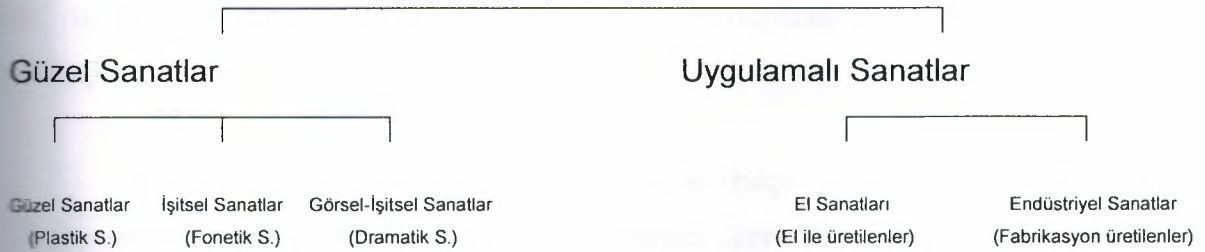
Sanat, yaşayan ve değişen bir olgudur. Bu nedenle yapılan gruplamalara bakarak sanatları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak, değişmez bir tanım ve sınıflandırma yapmak zordur. Sanat dalları bir ucunda yalnızca bir yararın sağlanmasına yönelik ürünler, öteki ucunda da yalnızca estetik haz ya da güzellik duygusu uyandırmaya yönelik ürünler bulunan bir süreklilik çizgisi içinde ele almak uygun olur. Hemen bütün sanat dalları bu iki uç arasında, bu iki özellikten aldıkları paya göre bir yere otururlar. Böylece bu iki yöneliş, aynı sanat ürününde görülebilir. Örneğin; içinde yemek yenmesi için yapılmış bir çömlek ya da yere serilmek üzere dokunmuş bir halı, masanın üzerindeki bir örtü, aynı zamanda bir güzel sanat yapıtı olma özelliği de içerebilir. Ya da aynı desende elde dokunan halılar, kumaşlar kâr amaçlı çoğaltılıp, pazarlanıp, bir sanayi kolu oluşturabilirler.

Hiçbir sınıflama çok kesin sınırlarla birbirinden ayrılmaz. Temelde sanat sanattır, sanatın estetik ve işlevsel diye ayrılması sanatın özüne aykırıdır. Birçok sanat biçimi, bu sınıfların birden fazlasındaki öğeleri içerebilir ya da bunların dışında kalan özellikler taşıyabilir. Örneğin; opera, hem edebiyat, hem müzik, hem tiyatro, hem de dokularıyla vb. plastik sanatlara ait öğeler içerebilir. Ya da ciltçilik, bebek yapımı, cam gibi uğraşlar çok özel sanat biçimleri olabilir.

Sonuçta tüm sanat alanlarının değişmeyen özelliği yaratıcılık ve özgün yapıtlar ortaya konmasıdır. Bunların temeli özgün tasarımlara dayanır. Tasarım tüm sanat alanları için aynı oranda önemlidir. Sanat tümüyle tasarımsal bir etkinliktir.

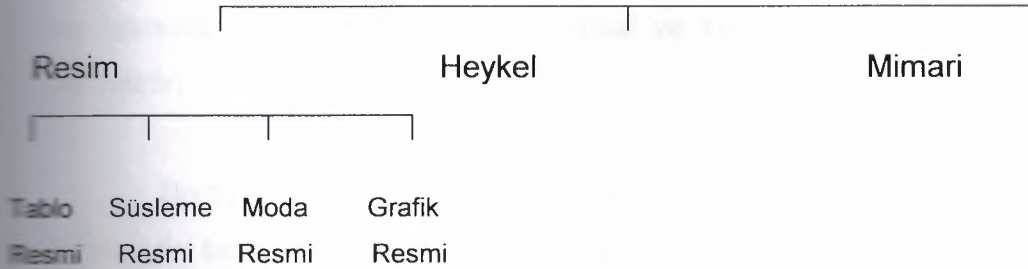
Birbirleriyle iç içe geçmiş özellikleri olsa da sanat alanlarının bir uçtaki özelliği, diğer uçtan aldığı paya oranla daha yoğun olabilir. Bu açıdan sanat alanları genellikle şöyle gruplanır;

1.2. Sanat



1.3. Görsel Sanatlar

(Plastik Sanatlar)



(Alpaslan, 2003,1-2)

1.4. Bilgi Çağında Sanat ve Sanat Eitimi

Toplumun, sosyal, siyasal, bilim ve teknoloji alanındaki her türlü değişimde sanata olan etkilemi yansınamaz. Benzer şekilde toplumsal kurumlardaki değişim sanata da yansıyor sanatın yeniden yapılanmasına neden olmuştur.

İsmail Tunalı'ya göre

- Bilgi çağının sanatı rönesanstan beri gelen geleneksel naturalizm ve soyut sanat diyalektiğinin dışında gelişecektir. Bu anlamda sanat anti-konvensiyel, yeni bir sanat olacaktır.
- Bilgi çağının sanatı universal bir akıl ve küresel bir bütünleşme içinde yöresellik ve ulusallık kimliğini giderek yitirecektir.
- Ama bütün bu değişmelere ve biçim değiştirmelerine karşın, sanat ve toplumlar için yine temel bir kültür eksenini oluşturmayı sürdürecektir. (Tunalı, 2000; Akt. Bölükoğlu,2002,252)

Çağdaş eğitim anlayışında bireylere bilgi aktarımı yanında, ilgi ve yeteneklerin geliştirilerek, bireydeki yaratıcı yeteneğin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamak son derece önem kazanmıştır.

Öğretilenin öğrenilmesi gerektiği varsayımı, yerini öğrenmenin öğretilmesi gerektiği varsayımına bırakmaktadır. Hedef, yaratıcı, üretken düşünen, tartışan, katılarak öğrenen özgür ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Yaratıcılık ise, gerek bilim ve teknikte, gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda özgün ürünler verme demektir.

Dolayısıyla bireylerin tek yönlü değil, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal yönleriyle bir bütün olarak ele alındığı yetiştirilmesi söz konusudur. Bu nedenle, güzel sanatlar eğitiminin, çağdaş eğitim kavramı ve uygulamaları içinde, bilim ve teknik eğitiminin yanında özel bir yeri vardır. (San,1990;Akt Bölükoğlu,2002,253)

Sanat eğitiminde amaçlanan yaratıcı kişilik özelliklerinin bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

- Kendine güven
- Bağımsız olmayı tercih eden
- Risk almaktan çekinmeyen
- Farklı olmaktan korkmayan

- Bir şeyleri değiştirme cesaretine sahip
- Kendi görüşlerini savunabilen
- Başkalarıyla ayrı düşünmekten çekinmeyen
- Gerektiğinde kuralları iğneyebilen
- Hata yapmaktan korkmayan
- Kaybetmekle yılmayan
- Enerjik, spontan eylemlerde bulunma alışkanlığına sahip
- Bir sonca ulaşıncaya kadar dinlenmeyen
- Meraklı, alternetif düşünme ve uygulamaları deneyen
- Zorunlu durumlarda gelenekleri dışlayan
- İtaatkar olma baskılarına boyun eğmeyen
- İdealist, karışık-gizemli olay ve düşüncelerden kaçmayan (zden, 1999; Akt Bölükoğlu,2002,254)

Bilgi ağı verilerinin yaratıcı insanı etkilemesi ve yaratıcı insanın bilgi ağı verilerini etkilemesi, gelişen bir döngü olarak sürüp gider. Bu anlamda da sanat eğitiminin gerekliliği ve önemi bilgi çağında artmaktadır. (Bölükoğlu , 2002, 254)

Eisner, E W. (1994) göre de sanat eğitimi bireylerin duygu ve imgelem kapasitelerini bulmalarına yardım eder, keşfetmeye olanak verir. Keşfetmek ve ifade etmek insanı geliştiren temel bileşenlerdir. Bu nedenle eğitimin önemli bir parçası olan sanat eğitimi bilgi çağında daha da önem kazanmıştır. (Akt. Bölükoğlu 2002,253)

1.5. Toplumun Sanat Eğitimine Yaklaşımı

Kültürlü bir halk tabii ki sanatla barışık ve sanatın içinde olmalıdır. Buna rağmen insanların sanata , ilgili görünmelerine rağmen çocuklarını sanatsal bölümlere yönlendirmeye çekinmeleri ilgi çekici bir noktadır. Bu çelişki incelendiğinde, kişilerin, sanatı, sadece hobi olacak şekilde uygulanmasını anladıklarını görürüz. Sanat eğitiminin, eğitim sistemi içinde vakit kaybı olduğunu, bu ders yerine daha “faydalı” bir ders konması gerektiğini düşünen kişiler vardır. Üniversite kaygısıyla oluşmuş ezberci sistemin yarattığı bu düşünceler, öğrencinin sanata, ve sanat eğitimine; sanat eğitiminin eğitim ğretim programlarında yer

almasına bakış açısını etkilemektedir. Öğrenciler küçük yaşlarında sanatsal faaliyetleri severken, toplumun yaklaşımı nedeniyle sanat dersine olan ilgilerini kaybediyorlar ve dersteki verimlerinin düşmesine, işlenişinin gerilemesine neden oluyorlar. Aslında toplumu sanatsız bir eğitime itmek, onları estetik görüşlerden mahrum bırakmak; ruhsal dünyalarının belki de onlar fark etmeden çökmesine, yaratma güdülerinin azalmasına, yok olmasına neden olmak demektir. Toplum bilgi ile yüklenmiştir ve yaratıcı olmayan zekanın tek başına bir anlamı yoktur. Bilimin, felsefenin, teknolojinin vb. Yaratma gücüne ihtiyacı vardır. Kıbrıs Türk toplumunda, yeterince araştırmadan eğitim sistemleri yürürlüğe konulduğu için, eğitim yaratma gücüne önem verilmeyen konuma gelmiştir. Bu yüzden yeni buluşlara, düşüncelere, en önemlisi bizim ürettiğimiz, eğitim sistemlerine rastlamamız mümkün değildir.

Bu düşünceler sanat eğitimcilerini harekete geçirmiş, deneyimlerinden yola çıkarak; Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Kültür Dairesi'nin düzenlediği Kültür-Sanat kurultaylarında toplumun eğitilmesi gerekliliği ile şu noktalara dikkat çekmişlerdir;

Amacımız topluma sanatçı yetiştirmek değil toplumu sanatla eğitmek olmalıdır.

Kültür sanat eğitiminin genel eğitim içinde önemli bir yeri olduğu bilincinin bakanlık, veli, idareci, öğretmen ve öğrenci düzeyinde kabul edilmesi gereklidir.

Sanat eğitiminin önemi konusunda öğretmen ve idarecilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Çok üzücüdür ki; iki kez düzenlenen kültür-sanat kurultaylarından çıkan sonucun çok azı dikkate alınmıştır. Son iki yıldır Kültür - Sanat kurultayı danışma kurulu oluşturulmadı ve çalıştırılmadı. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Kültür Dairesi, bunu yeniden canlandırma çalışmalarına başladı. Eğer görev almış öğretmenlerin çabaları, boşa çıkmayacaktır.

İyi yönde atılan adımlardan biri ise her şeye rağmen devlet, üniversite eğitimi almak isteyen ve sınavda başarılı olan öğrencilere burs veya maddi yardım vermektedir. Şu anda üniversite eğitimi süresince burslu plastik sanatlar dallarında eğitim alan; "6 resim, 2 seramik, 1 grafik, 1 el sanatları öğrencisi bulunmaktadır."

1.6. Tasarım Nedir?

1.6.1. Tasarım Dalları

Tasarım; günümüzde oldukça sık kullanılan, etkileyici bir sözcüktür. Ama, ne anlama geldiği tam olarak anlaşılmaz. Tasarım; bir model, kalp 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. Tasarıma eylemi, oluşturulacak yapının organizasyonu ile ilgili her türlü faaliyeti içine almaktadır.

Elizabeth Adams Hurwitz, kitabının başlığında bu sözcüğün kısa bir tanımını da yapar: "Tasarım: Gerekli Olanın Araştırılması". Scott; "Ne zaman tanımlanmış bir amaç için bir şey yapıyorsak, o zaman tasarlıyoruz." Demektedir. Başka bir deyimle; tasarım belirli bir amaç gözetten yaratıcı bir eylemdir.

Ünlü reklamı Ivan Chermayeff, tasarımın zeka ve sanatsal yeteneğin ortak bir ürünü olduğunu belirtmektedir.

Değişik disiplinlerde çalışan birçok tasarımcının mutlaka yaratıcı sanatçılar olmaları beklenmemelidir. Tasarım, çok kesin ama aynı zamanda da karmaşık bir yapıya sahiptir. Ancak bir planlamanın olduğu yerde bir tasarım olgusundan söz edilebilir. Örneğin, akşam yemeği için sofrayı hazırladığımız sırada bile tasarımla ilgili bazı sorulara yanıt bulmak zorunda kalırız.

Uygulamalı tasarım dalları üç ana başlıkta toplamak mümkündür: Endüstri Tasarımı, Çevre Tasarımı ve Grafik Tasarımı.

Endüstri tasarımı; üç boyutlu nesnelerin tasarlanması ve geliştirilmesiyle ilgilidir. Makineler, araç-gereçler, mutfak malzemeleri ve diğer birçok ürün endüstri tasarımcısı tarafından biçimlendirilir. Bu ürünlerin ambalajı ise çoğunlukla grafik tasarımın çalışma alanı içine girer çünkü her ambalaj, üç boyutlu hale getirilmeden önce iki boyutlu bir yüzey halinde yararlanmak ve baskıya verilmek zorundadır. Endüstri tasarımcısı; kullanımı ve üretimi daha kolaylaştıracak yöntemleri araştırır, bunun yanı sıra dayanıklılık ve işlevselliği göz önünde bulundurur.

Çevre tasarımı ise bina, peyzaj ve iç mekan tasarımı kapsayan oldukça geniş bir çalışma alanıdır. Bu alanda da tasarımcının görevi pek değişmez: Dayanıklı, işlevsel ve estetik olanı bulmak.

Grafik tasarımcı ise genel olarak, okunan ve izlenen görüntülerin tasarımından sorumludur. Afişler, kitaplar, bilgi ve uyarı işaretleri, broşürler vb. grafik tasarımın etkinlik alanı içine girer. Grafik tasarımın amacı da gerek iletişim, gerekse estetik kaliteyi en üst düzeye çıkartmaktır.

Binalar, iç mekanlar, endüstri ürünleri ve görsel iletişim araçları önceden tasarlanmış olsunlar ya da olmasınlar, bizi herhangi bir biçimde etkilerler. Bu etki, olumlu ya da olumsuz olabilir. Tasarım mesajının doğru ve etkili olabilmesi için tasarım ilkelerinin bilinmesi ve bu bilgilerin nasıl işleneceğinin öğrenilmesi gereklidir.

1.6.2. Grafik Tasarım Nedir?

Grafik tasarım, görsel bir iletişim sanatıdır. Birinci işlevi de, bir mesaj iletmek ya da bir ürün ya da hizmeti tanıtmaktır. Grafik tasarım terimi ilk kez 20. yüzyılın ikinci yarısında metal kalıplara oyularak yazılan ve çizilen ve daha sonra da çoğaltılmak üzere basılan görsel malzemeleri için kullanılmıştır. Teknoloji geliştikçe, sadece basılı malzemeler değil; film aracılığıyla perdeye yansıtılan, video ile ekrana gönderilen ve bilgisayarlar yardımıyla üretilen görsel malzemeler de grafik tasarım kapsamı içine girmiş ve bu tasarımın anlamı oldukça genişlemiştir. Bugünün grafik tasarımcısı; kili grafi sanatçıların, baskı ustalarının ve zanaatçıların geleneğini sürdüren bir meslek adamıdır.

Tasarım, bir problemin çözümü demektir. Grafik tasarım problemleri genellikle iki boyutlu yüzeyler üzerinde çözülür. Genel olarak bütün görsel sanatlar, özel olarak ise iki boyut içinde var olan görüntü sanatları hemen hemen aynı dili kullanırlar. Ressamlar, fotoğrafçılar, heykeltıraşlar, seramikçi ve diğer birçok meslek grubunun oluşturduğu sanat profesyonellerinin yeni bir üyesi olan grafik tasarımcı da birçok tasarım problemini çözerken, bu ortak dilden yararlanır.

Bir grafik tasarım problemi daima iletişim ile ilgilidir. Tasarımcı; uygulama

yöntemlerinin yanı sıra görsel algılamının doğasını, görsel yanılsamanın rolünü ve sözel ile görsel iletişim arasındaki ilişkileri de bilmek ve göz önüne almak zorundadır. Tasarımcı için tek bir çözüm yoktur; birçok çözüm vardır. Başka bir deyimle, bir grafik tasarım problemi içinde tek bir doğru çözüm yoktur.

Tasarımcı belirli bir mesajı belirli bir kitleye aktarırken; yine belirli parasal, fiziksel ve psikolojik sınırlamalarla karşı karşıya kalır. Örneğin; bir afiş, parasal nedenlerden dolayı iki renkle sınırlandırılmış olabilir. Postayla gönderileceği için ya da basılacağı makineden dolayı boyutlarında fiziksel bir sınırlama söz konusu olabilir. Afişin herhangi bir ortam içinde algılanabilmesi için öngörülen uzaklık, ya da mesajın iletileceği kitlenin yaş, öğrenim durumu, cinsiyet vb. Özellikleri ise afişin tasarımına psikolojik bir sınırlama getirir. Bütün bu sınırlamalara rağmen tasarımcı, hedef kitleye söz konusu mesajı doğru ve etkili bir biçimde aktarmak zorundadır.

İletişim, grafik tasarımın hayati unsurudur. Zaten, grafik tasarımı bu denli ilginç, dinamik ve çağdaş kılan şey de iletişime yönelik olmasıdır. Tasarımcı; güncel bir bilgiyi çağdaş bir beğeni anlayışı içinde ve yine çağdaş araç ve malzemelerle sunmak zorundadır. Bu nedenle de yeni eğilimleri, teknolojik buluşları ve yaşadığı dönem için de tartışılan sanatsal, felsefi, politik, sosyolojik vb. sorunları yakından izlemelidir.

Tasarım eğitimi bir yaşam boyu sürer. Çünkü sürekli değişim, sürekli bir yenilenmeyi de beraberinde getirecektir. Bu nedenle grafik tasarım mesleğinin ağırlıklı ve nostaljik bir kişiliğe uygun bir uğraşı alanı olacağını söylemek zordur. Bu meslekte başarılı olabilmek için tasarım ilkelerini ve uygulamalarını bilmek, esnek ve işlek bir zekaya sahip olmak gerekmektedir.

Grafik tasarımcı öncelikle güvenilir, yenilikçi ve kişisel bir yaklaşım biçim bulmaya çalışır. Bununla birlikte, tasarım temelde bir hizmettir ve aynı zamanda müşterinin, ürünün ve pazarın özelliklerine ve koşullarına uygun mesajların etkili bir biçimde iletilme sorumluluğudur. Çok daha basite indirgeyecek olursak; hesabı ödeyecek olan müşteridir. Ama bu doğrulukla müşterinin her zaman haklı olacağı anlamına gelmez İyi bir tasarım, çoğunlukla duyguların ve düşüncelerin paylaşıldığı ortak bir çalışma sonucunda ortaya çıkar. Müşteri ürününün kime seslendiğini, geçmişte nasıl sunulduğunu ve olası pazarları daha iyi bilmek durumundadır.

Tasarımcı, bütün verileri bir araya getirerek ürün ya da hizmeti sunulduğu ortam içinde çekici, ulaşılabilir ve işlevsel kılan özellikleri bulmak ve yaratıcı bir yaklaşım getirmekle yükümlüdür.

Bir tasarım ne kadar çekici olursa olsun, verilmesi istenen mesajı iletemiyorsa hiçbir değer taşımaz. Bazen birçok tasarımcı, yarışmalarda ödül kazanmak uğruna bu gerçeği unuttur. Amerika'da iki Benton&Bowles reklam ajansından Robert Pliskin bu konuda ilginç fikirler ortaya atmaktadır: "Güzellik kavramı, izleyene göre değişir. Örneğin; bir iş adamı için satış grafiğinde yükselen eğriden daha güzel bir şey olmaz. Sanat yönetmeni, adeta güzellik kavramı satan bir tezgahtar olmalıdır. İyi bir tezgahtar, müşterinin ağzıyla konuşmasını bilendir. Satmayı bilmeyen sanat yönetmeninin ve müthiş tasarımlarının medya dünyasında yer alması olanaksızdır."

Ünlü reklamcı William Bernbach, tasarımcıların salt tekniğe ya da güzelliğe kapılma eğilimi ile sürekli olarak savaşmaları gerektiğini belirtmektedir: "Reklamın amacı, insanları ürünü satın almaya ikna etmek olmalıdır. İkna edici unsurlar ise düşünce ve sözlerdedir."

Leo Burnett reklam ajansı ise bir reklamında şöyle diyor: "Bu yaratıcı ajansın en çok neyi gerçekleştirmek istediğini tahmin edin." Bu başlığı izleyen satırdaki yanıt çok kısa: "Satışları". (Becer, 2006, 32)

1.6.3. Grafik Tasarımda Yerel Yaklaşımlar

Küreselleşme çağında, gittikçe daha çok sayıda tasarımcı, her yere ait ve dolayısıyla hiçbir yere ait olmamanın aksine, belli bir yerden geliyor olmanın ve belli bir yere ait olduğu hissedilen işler tasarlamamanın önemini keşfediyor.

Günümüz tasarımcıları küresel bir ekonominin içinde çalışıyor. Kürselleşme yeni pazarlar ortaya çıkardıkça, tasarımcıların çoğunun zaman öncü olmaları ve bir markayı veya ürünü yeni kültürlerle uyarlamaları gerekiyor. Bir grafik tasarım işine dahil olan müşteriler, ortakları, matbaacılar, programcılar ve izleyiciler dünyanın dört bir yanına dağılmış bulunuyorlar ve yüz yüze görüşmeler gittikçe seyrekleşiyor.

Küresellik ve küresel göçebe tasarımcılar, çağdaş tasarım kültürü tarafından kucaklanıyor ve destekleniyor. Genel inanişâ göre bir titanyum dizüstü bilgisayar, kablosuz bağlantı ve Mandarina Duck marka valizlerle, sarım uygulamalarınız da sizin kadar hareketli olabilir. Havaalanı bekleme salonlarında ve iki gün doğuşu içeren uzun uçuşlarda yeni fikirler oluşmakadır. Daha da önemlisi, çalışma ortamınızın dışında kalan insanların sorunlarıyla temasa geçebilmek, küresel tasarımı ayırt eden düşünce yapısı için hayatidir. Tasarım camiası en sonunda Uluslararası Tipografik Stil akımının 20. yüzyılın başlarındaki amacına ulaşmıştır.

Pek çok tasarımcı yeni küresel sorumluluklarını hoş karşılamamıştır. Müşteri profili tabanları yayıldıkça, farklı zaman dilimlerinde ofisler açmış, Şnghay'daki, Cpe Town'daki ve Buenos Aires'teki zamanı gösteren saatleri resepsiyonlarına asmış ve ajans tanımlarına "küresel erişim" imecini eklemişlerdir. Örneğin Londra'da ve Sydney'de tasarım atölyeleri olan ve şu anda Londra, Pekin, Duba, ve Hong Kong'dan müşterilerle çalışan küresel tasarımcı Vince Frost'un Sydney'den sanat yönetmenliğini yaptığı edebiyat dergisi Zemblâ, Londra'da basılıp tüm dünyaya dağıtılmaktadır. "Bugün dünya üzerinde herhangi bir yerde olup, tasarım yapıyor olabilirsiniz" de Frost. "Sadece birkaç yıl önce, büyük şirketler kendi şehirlerindeki büyük tasarım firmalarına giderdi. Artık öyle yapmıyorlar. Küçük kuruluşların işleriyle çok daha ilgili ve düşünce yapılarının da eşsiz olduğunu öğrendiler ve iyi bir e-posta iletişimi kurulduğunda, projeyle aynı ülkede olmaya gerek kalmadığını fark ettiler."

Başlangıçta ana karargahı Brüksel'de olan Base tasarım atölyelinin şimdi Barselona'da , New York'ta, Madrid'de ve Paris'te ek ofisleri bulunmaktadır. Base'in ortaklarından Dimitri her gün telefonda veya iChat'teyim" diyor.

Jeurissen, bu beş atölyenin işlerden çıkan sonuçları aralarında sürekli paylaşımları için uğraşılıyor: "Dünyanın farklı yerlerindeki işlerle ilgili her gün telefonda veya iChat'teyim" diyor. Jeurissen , bu beş atölyenin işlerinden çıkan sonuçları aralarında sürekli paylaşımları için uğraşılıyor: "Herkesin katkısı bulunduğu için, günün sonunda işi kimin yaptığını biliyorsunuz" diyor. Yoğun bir şekilde seyahat ediyor ve yolculuklarında karşılaştığı şeyler işini besliyor.

Ancak Jeurissen küresel olmanın negatif yan anlamlarının da farkında. "Hangi şehirde olduğunuzu anlayamadığınız dükkan ve otel türleri bar" ve Base şirketi web sitesinde Mc Donald's gibi "Her üç dakikada bir dünya çevresinde yeni bir atölye

açma" planlarını duyurarak dalga geçiyor.

Tehlike, tasarımın çok fazla uluslararası, ulaşılabilir ve uyum sağlayabilir olduğunda, uysallaşmasında ve bir yere ait olduğunu anlamanızı sağlayan özellikleri ve yerel göndermeleri kaybetmesindedir.

Emigre dergisinin kurucularından, yayımcısı ve editörü olan Rudy Vanderslans, bu kadar çok grafik tasarımın çevresinden bağımsız yaratılmasını "kültürün fakirleşmesi" olarak görüyor. "Kişinin kendi çevresini üzerinde görebilir olarak taşımasını seviyorum. Günümüzde her şeyi birbirinin aynı kılmak için çalışan küreselleşme güçleri o kadar çok ki, bence kültürel özelliklerimizi göstermek ve korumak tasarımcılar dahil herkesin sorumluluğu haline geldi" diye ekliyor. "Tasarımcılar bunu eserleri aracılığıyla, kendilerine yakın olan kaynaklardan esinlenerek yapabilirler."

Tasarımcı ve eğitimci Denise Gonzales Crisp de "jenerik , köksüz, indirgemeci" tasarımdan aynı ölçüde rahatsız. "Ayrım gözetmeyen misyonerler gibi, tasarım da şu anda dünya çevresinde nötrleşme tohumları saçıyor. Ancak inanmaları hakkında bir fikir sahibi olabileceğimiz misyonerlerin aksine, baskın tasarım dili ilkesiz ve politikasız görünmekte. Tek kelimeyle, tasarım globaleziz olmuştur." Grafik tasarımcı, yazı ve yazı karakteri tasarımcısı Jonathan Barnbrok "globalleşme" kelimesiyle duygularını özetliyor ve bu fikrin çokulusluların yaygın erişimini eleştiren bir dizi işe görsel olarak dile getiriyor. Örneğin bir seri Tibet dua mandalasının yakından incelenince binlerce minik kurumsal logodan oluştuğu fark ediliyor.

Tüm bunların ışığında, gittikçe daha çok tasarımcı bir kişilik sahibi olmak, esin kaynağı bulmak ve küreselleşmiş toplum deneyimlerinden dolayı yabancılaşmış ve iletişimden kopmuş tüketicilerle temasa geçmek için, belli bir yerle ve çevreyle bağlantı kurmanın önemini keşfediyorlar. Örneğin Pentagram'ın ortaklarından Paula Scher gibi bir tasarımcı, New York şehri ve sokaklarıyla olan ilişkisini şu şekilde tanımlıyor: "Entelektüel, duygusal ve ruhani". Prova alanları ve küçük bir tiyatro çeren New 42nd Street Studios binası için yaptığı çevre grafikleri ve Halk Tiyatrosu için yaptığı afişler şehrin görsel ve sözel gürültü seviyesini, gridal planını ve gökdelenlerinin dikey dalışlarını özetliyor.

Chan tasarım atölyesi de bir başka şehrin – Berlin’in – dokusuna ve seslerine benzer şekilde bağlantılıdır. 1992’de Daniela Haufe ve Datlef Fierdler tarafından kurulmuş olan chan köklü bir kuruluş olduğu kadar, Berlin’in tasarım alanında yenilikçi bir güçtür ve nerdeyse tamamen kültür temalı tasarım siparişlerine odaklanmaktadır. Cyan, Doğu Berlin’de tasarımın devlet tarafından yönetildiği 1989 öncesi günlerden kalma bir gelenekle, iki renk baskıdaki ustalığını ortaya koyarak, düşük bir bütçeyle yaratıcı çözümler üretmek için çalışmaktadır. Ortaya çıkan işler canlı, cesur hatta küstahtır ve kentsel çevreleriyle direkt olarak konuşmaktadır. Chan’ın tasarımcıları çevrelerindeki binaların gürültüsünün ve kargaşasının, “içerideki binalarına” nasıl zorla dahil olduğuna ve işlerini etkilediğine duyarlı olduklarını söylüyorlar. “Çevrede karışık ve biçimsiz duran malzemelerden yeni bir şeyler ortaya çıkıyor ve ses de bunun bütünleyici bir parçası” diyorlar. “Hiçbir şey sessizce inşa edilmemiştir.”

New York’ta Dünya Ticaret Merkezi’nin arazisine inşa edilmekte olan Özgürlük Kulesi’nin köşesindeki granit yazıt için Tobas Frere-Jones’un tasarladığı Gotham yazı karakteri seçildi. Bu kadar önemli bir bina için Gotham’ın tercih edilmesi bir çemberin tamamlanmasını simgeliyor çünkü Gotham, 20. yüzyılın ortalarında New York’un pek çok ofis binasının üzerinde, içki dükkanlarının ve araba garajlarının neon tabelalarında kullanılan şeritsiz yazılardan esinlenerek tasarlanmıştı. Şimdi ise, tazelenmiş ve yeniden bağlaştırılmış olarak şehrin en önemli gurur sembolünde beliriyor. Yazı karakterinin ilk esin kaynağı Liman işletmeleri Otobüs Terminali tabelasıydı. Karakter setini tamamlamak için yardımcı kaynaklar arayan Frere-Jones, Manhattan’ın orta bölgesinde bulunan ofis binalarına odaklandı. “Bu süreç içerisinde, sokaklarda başka şeyleri de fark etmeye başladım. Gotham’la hiçbir ilişkileri olmasa da, fotoğraflanmayı hak ediyorlardı. “Frere-Jones, fotoğrafladığı elle boyanmış, yıldızlı ve oyulmuş yazılar gibi örnekleri (“yerel” kelimesini kullanmaktan özellikle kaçınarak) “tipografik olmayan yazı” diye adlandırıyor. Şu anda New York sokaklarında çekilmiş işaret yazıları koleksiyonunda yaklaşık 4000 fotoğraf bulunmakta.

Dünyanın diğer ucundan ve kaynağından kopmuş dahi olsa, tüketiciler otantik ve yerel ürünler için bir özlem duyuyor. İronik olan, her yerde her olandan haberdar oldukça, bir yerlerde bir şeylerle bağlantı kurmayı daha çok istiyor olmamız. Örneğin

Base'in yaratıcı yönetmenliğini yaptığı Beople adlı dergi Belçika kültürüne odaklanıyor ve dolayısıyla pazarını coğrafi olarak belirlemiş görünüyor.

"Başlangıç noktamız oldukça yereldi" diyor Jeurissen, "Ancak kısa süre içerisinde bu proje üzerinde uluslararası ortaklarla çalışır hale geldik. Dolayısıyla, kültürel ilgisi bölgesel olmasına rağmen, New York'ta ve Tokyo'da alıcılar çıkmaya başladı. "Beople tasarımın anahtar bir rol oynadığı örneklerinden sadece biri.

Hollandalı tasarımcı Jop van Bennekom'un yarattığı Re-Magazine, bu beklenmedik eğilimin bir başka örneği. İçeriğinin yerelliğine ve spesifikliğe rağmen Lille yakınlarındaki Eavrin'de satış temsilciliği yapan 44 yaşındaki Marcel'in yemek alışkanlıkları ya da Londra'da yaşayan ve depresyonda olan Hester'in örneğinde olduğu gibi tüm bir sayı tek bir kişiye ayrılıyor) derginin okur kitlesi coğrafi sınırlara bağlı kalmaksızın, ortak bir bakış açısına sahip kişilerden oluşuyor.

Konferanslar, yarışmalar, festivaller, sergiler, misafir öğretim görevlileri, bloglar, online ve basılı yayınlar, ftp siteleri ve yazılı mesajlaşmalar sayesinde uluslararası seviyede temasa geçebilme potansiyelimiz, yorucu ve akıl karıştırıcı olabilir. Bir odaklanma çabası ve dolayısıyla bir kimlik arayışıyla, Beopli ve Re-Magazine gibi yayınların okuyucuları, dünyanın diğer ucuna ait dahi olsa, yaşadığı yerel bir tını arayışındadır. (Twelow, 2008, 14)

1.7. Temel Dizayn Eğitimi

1.7.1. Geniş Kapsamıyla Dizayn Nedir?

"Bir organizasyon yeteneğine sahip olmak ve onu kullanabilmektir." Kişi, ancak böylelikle, görüldüğünü anlamlı olarak algılar, benimser ve yaratılmış olan tasarımın değerini anlar, onu tanımlamada katkıda bulunur. Kişinin bu sayılan, sentez niteliğindeki katkısının bile tek başına yaratıcı bir tarafı vardır. Mimarlık eğitimine gelen öğrenci – hele bizim ülkemizde çoğu kez hasbel kader gelmektedir – ünlü bir mimar veya benzeri bir sanatçı kabiliyetinde olsa ve bu konuda ne yaptığını bilen kişilerin kararlılığıyla cevap verebilseydi görsel eğitim problemi diye bir sorun

kalmazdı. Ancak, öğrenci her zaman kendisine verilen her konunun derinine inebilmeli ve bu çaba içerisinde olmalıdır.

Dizayn çalışmalarında verilen herhangi bir konu önce zihinde tasarlanır, hayal edilir, zihninizde bir form belirir nedir FORM?

Günlük dilde şekil ve form çoğu kez sözün gelişine göre yer değiştirerek aynı anlamdaymış gibi kullanılmaktadır. Gen dilimizde çok defa form deyince, ilk önce biçim de akla gelmektedir gelmektedir, oysa form biçimler ihtiva ederi ölçüsü ve bir anlamda yerleşmesi olan bir kavramdır.

Bunlardan birinin eksikliği ifadeyi zayıflatabilir. Formi zihinde tasarlanan bir fikir, bir kavram, dizayn da zihinde tasarlanan formun, kağıt üzerine nakil, çizimi, yani resmedilişidir.

Bazı eğitimciler dizaynı iki anlamlı görüş olarak ta nitelerler. Yani tasarlanan şeyin kağıt üzerine geçirildiğinde görülen eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi, zihinde tasarlanana uygun olana kadar eskizlerle düzeltilmesi anlamındadır.

Dizaynın en önemli işlemlerinden biri şüphesiz çizim işlemidir. Çizim hem dizaynın ilk aşaması, hem de mevcut obje veya herhangi bir kavramın iki boyutlu ir yüzeyde gerçeklere uygun olarak ifade edilmesidir, mutlaka sanat olması gerekmez; nasıl ki, bir sahnenin fotoğraflarla ifade edilmesinin fotoğrafçılık olmayacağı gibi. Onun için başlangıçta çizim işine biraz daha fazla yer verilecektir.

Dizayn eğitiminin ilk aşamasındaki çizim çalışmalarında incelemek için çizilir, öğrenciyi sadece çizimin içine sokmak için değil, formun kendisini, onun hakkındaki fikirleri ve objeyi tam olarak tanıması ve doğru gözlem yapması için çizilir.

Burada üzerinde durulması gereken husus, sadece çizim değil , bu nesnelerde görülen temel yapının formalarının anlaşılmasında çizimin yararlıdır. Yaprak, FREI OTTO'nun membran yapısıyla bir bağlantı, enginardaki modüler düzenleme de Fibonacci serileriyle (1, 2, 3, 5, 8, . . .)bir iletişim kurulabilir.

Bu görsel yapılarıdaki benzerlikler, eğitimle, öğrencilere günlük görüşleri inceltme (refine) ve görsel anılarını da zenginleştirme fırsatı verilecektir.

Bu, genel ve fiziksel yapının iç yüzüne yaklaşımda fevkalade bir yoldur. Bileşik yapılar üzerinde bir ayıklama yapmak ve incelemek, formun hem dizaynı hem de analizi için gereklidir.

Şekilleri serbest el hareketleriyle vermekle, zihindeki fiziksel benzerliği işlenmiş olur. Doğal nesneler üzerinde çizim uygulamaları, öğrencinin doğa ve mimari formlar hakkındaki bilgisini, görüşünü de artırır ve ilham kaynağı olur.

Nasıl çizileceğini öğrenmek, sanat deneyimi yapmamış çoğu kişiler için – daha önce de sözü edildiği gibi – sanat ile eş anlama gelmiştir. Ve onlar sanatta başarılı olamamalarının nedeninin çizememek olduğunu zannederler. Kimon Nicolides, çok sayıda öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmalar ve uygulamalarla bu yanlış konuya meydan okumaktadır. Ayrıca çizimin, özel bir tanrı vergisi değil doğal bir yetenek olduğunu vurgulayarak birbiriyle ilgili iki işlevine işaret etmektedir.

- I. “Görüş’ü obje veya sahnelerin (olay, görüntü) suretini görüp algılama ve anlamaya alıştırmak, kişinin görsel belleğini (hafıza) zenginleştirmek.
- II. Görsel belleği, benzerlikleri yaratıcı bir şekilde kullanarak yeni görüntüler, yeni mesajlar oluşturmaya alıştırmak.

Bu işlemler şu anlamda birbirleriyle ilişkilidir: birincinin öğretimi ikincinin kapsamı içindeyse vurgu, “teknik” üzerinde değil, yapının anlaşılması yapıyı oluşturan unsurlar ve bir form biçimini veren ilişkilerdedir.

1.1. Temel Dizayn Eğitimi Programı

Temel dizayn kursunun başlangıç aşamasında tüm uygulama ve teorik derslerle tanımlamalar, öğrencinin malzemeleri kullanma, bir formal organizasyonu oluşturma, ifade ve iletişim sağlama sürecine girmesine yardımcı olmaktadır. Mimari eğitimi programı içerisinde yer alan bu hususun en önemli katkısının öğrencilerin aşağıda iki olguları kazanmasını ve algılamasını sağladığı ortak görüşüne varılmıştır.

- Öğrencilerin çevreyi duyarlı biçimde gözlemlemesine ve tepki

göstermesine

- Öğrencilerin gayret etmeyi ve yargılamayı öğrenmesine
- Görsel ifade gücünü arttırmasına

Öğrencilerin ifade gücünün arttırılması için görsel dilin gelişmesi gerekir. Çünkü görsel dil ve ifade öğrenilmesinden görsel düşünce gelişmez. Ayrıca görsel dil, görsel düşüncenin yerleşmesi için olduğu kadar, görsel diyalogun kurulması için de gerekmektedir.

Görsel diyalog, yaratıcı kişi yani sanatkar ile sanat veya mimari eser arasında var olan bir iletişimdir ve aynı zamanda bir obje ile onu gözlemeyen kişi arasındaki ilişki olarak da tanımlanmış bir fizikî varlık olarak ortaya çıkmaktadır. Estetik bir değer kazanması ise, ancak kişinin estetik deney içinde bizzat aktif bir rol almasını gerektirir ki bu, kiminin bazı estetik kavram ve deneylerden haberdar olması anlamını taşımaktadır. Aks halde ne bu etkileşime katılabilir ne de eser ile yaratıcısı arasındaki diyalogu anlayabilir.

Bir sanat veya mimari eserde verilmek istenen ifadeyi kendi kişisel iletişim formunda bizzat kendisi deneyerek biçimlendirecek olan yine gözlemcidir. Genel olarak tüm eserler, onunla edilgen veya etken biçimde ilgilenecek kişilere hitab eder ve gerçek, bir görsel diyalogun parçası olduklarında en tatminkar ve etkili ifadeler haline gelirler. Bu ifadenin gerek oluşumu ve gerekse anlaşılması için, öğrencinin eğitim sürecinde bu eğitimlerden haberdar olması gereklidir.

1.3.1 Temel Dizayn Eğitimi 4 ana Bölümde Ele Alınmaktadır.

1. DİZAYN Elemanları,
2. Görsel İletişim ve Görsel Algı,
3. Dizayn İlkeleri,
4. Mekan – Form ve Geometri

1.8.2. Mekan – Form ve Geometri:

Temel Dizayn eğitiminin mimari tasarım (Architectural Design) entegrasyonu eğitime yeni gelmiş öğrenciye önce ÇEVRE ANALİZLEME, GÖRME, GÖZLEM ve TESBİT çalışmalarıyla başlar; daha sonra basit fonksiyonel uygulamalarıyla (Sergi mekanlarında pano düzenleri, Pazar yeri standları, şehir mobilyaları ve park etütleri, çadırli kamp kabinleri ve piknik yeri düzenleri . . . vb.) iki ve üç boyutlu olarak yavaş yavaş mimari dizayna alıştırılır. Bu, mimari dizayna entegrasyon bir başka kitapta ele alınacaktır.

1.8.3 Dizayn Elemanları:

Burada dizaynın genel bir tanımı yapılırsa, “Zihinde canlandırılan, hayal edilen (tasarlanan) formun bir maksada hizmet edecek ve yaratıcı özellikte olacak şekilde kağıt üzerinde çizimi, resmedilişi dizayndır. Denebilir. Mevcut bir şeyi bir yerden bir yere kopya etmek veya yeniden çizmek dizayn değildir. Yaratıcılık, çizgiyle, renkle veya benzeri bir takım elemanlarla ifade edilmedikçe kişinin kafasında kalır. İşte bu ifade edişte bir takım elemanlar kullanılacaktır.

Bu elemanlar dizayn elemanlarıdır, ve şöyle sıralanabilir.

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

1.8.3.1. Nokta:

Nokta en basit dizayn elemanı olarak kabul edilir.

Küçük bir nokta, bir başlangıç ifade eden ve göze gelen görsel bir enerjidir. Basit bir nokta aynı zamanda bir yer, bir mahal de ifade eder. Nokta, iki çizginin kesim noktası (odak noktası) gibi sembolik bir içerik şeklinde de görülebilir.

Paul Klee'ye göre de düz kağıt üzerinde kalemin dokunmasıyla beliren nokta plus noktası oluyor, bu nokta kalemi tutan elin enerjisi ile yüklüdür. Noktanın hareketinden çizgi, çizgiden dikey (düzlem), düzlemden hacim ve diğer öğeler oluşur.

Birden fazla nokta olduğu zaman, bir ölçünün oluşumu bir ara, bir yön faktörü ortaya çıkar.

Serbest kullanılmış noktalar (Benekler) bir grup veya bir yayılma içerisinde bulundukları zaman, yüzey üzerinde bir gerilim ve görsel enerji değişikliği yaratır.

Noktalar farklı ara ve ölçüde olduğu zaman bu noktaların çevresi bir alan veya değişik yüzey gissi verecek şekilde ifadelendirir ve hareketlenir. Bir nokta, çizgi, alan ve yüzey ifadeleri izafidir (görceli, relativ) her biri bir diğeri gibi görülebilir.

Çalışmalarımızı canlandırmak, yenilemek için daima doğadaki zengin kaynakları incelemeliyiz Örneğin; büyük usta Matisse, bahçesindeki çiçek ve yaprakları çizdi, çizdi ... İşledi ve her seferinde bitki üzerinde yeni şeyler gördüğünü fark etti. Matisse ve diğeri pek çoklarının yaptığı gibi, burada daha fazla gözlem, daha fazla çizim ve daha fazla deneyim çok önemlidir.

Üç boyutlu çalışmalar için de Mikela'ın şu sözlerini burada hatırlamakta yarar var. "Bütün heykeller bir mermer blokun içinde gizlidir ve her türlü figürler gerçeğe çıkmak için onu yaratacak olanın yani sanatçının hayal gücünün zenginliği ve teknik ustalığını bekler" ...

1.8.3.2 Çizgi:

Çizgisel elemanların tümü, dinamik bir ifade olarak algılanır. Kaba bir genelleme yapılırsa: Yatay düz bir çizgi kuvvet, stabilite yani sükunet ve düzlük, Düşey çizgiler (düşey düz), bir kat2iyet, kesinlik ifade eder.

Koyu ve kalın düz çizgiler çarpıcılık ifade eder. Yatay ve düşey düz çizgiler, önemli bir anlatım elemanıdır. Zig zag çizgiler, bir seyi hareket ve heyecan hissini ifade eder.

Diyagonaller de yönsel itme güçlerini, yatay ve düşeyle doğru kararsızlığın bir hareketi olarak nitelendirilebilir. Yatay ve düşey çizgilerle yapılan çalışmalar dahi

yatay ve düşey; beraberce, gerilimlerin dengeli bir şekilde hareketini takdim eder.

Çizgi, görsel bir kuvvetse aktif; renkle renk, veya kütle ile uzayın arasındaki sınırı belirttiğinde pasif etkidedir.

Sanatın çizgiyle başladığı bir gerçek. Nokta yukarıda da belirtildiği gibi, onu başlangıç kabul eden bir mesafe boyrtunda uzandoğı zaman çizgi meydana gelir. Yani çizgi bu noktaların birikimiyle oluşmuş bir dizi, bir zincir gibi de düşünülebilir ve çizgi bu zincirin uzunluğu boyunca yuruyen bir enerji görünümündedir. Bu kinetik elemanın varlığı sebebiyle oluşan çizgi, görsel iletişim aracı olarak subjektiv ve objektiv düzeyee kullanılabilir.

Çizgi, hareket ve biçimden başka gerektiği kadar ve düzenli kullanıldığında doğal olarak ritimi de sağlar. En önemli özelliği kütle veya somut biçimi gösterebilmesidir. Somut biçimi anlatabilmede çizginin akıcı, temiz ve keskin olması gerekir. Bir konuyu özlü olarak gösterbilmede çizginin görevi seçmedir, ayıklamadır. Klınlaşğ, inceleyerek, keskinleşip – yumuşayarak, koyulaşıp – açılarak, biçim ve düzene ışık deüerleri katar, etkinlik kazandırır. Böylece duyumsal bir güze açılarak, biçim ve düzene ışık değerleri katar, etkinlik kazandırır. Böylece duyumsal bir güce erişerek nesnel gerçeği yansıtırken ona özgün bir anlam katar.

Çizgi bir noktanın hareketen durumu olarak tarif edilebildiği hibi, uzunluk ve genişliği olan şekil olarak ta tanımlanabilir ve de formlar arasındaki devamlılık olarak ta beliri.

Benzer biçim ve değen açılarının devamlılığı ile oluşmuş çizgisel bir görünüm.

Ancak, uzunluğuna oranla, genişliği çok az olduğundan çizgi genellikle tek boyutlu bir eleman olarak algılanır.

Temel tasarım veya görsel sanat eğitimine yeni bailayan öğrencinin el ve beyin işbirliğini ve ele hakimiyetini sağlamak için başlangıçta bol bol çizgi çalışmaları yaptırır.

1.8.3.3. Yön:

Diyagonal doğrultular yönsele itme güçlerinin yatay ve düşeylere doğru bir hareketi olarak nitelendirilebilir. Çizginin doğrultusu geniş bir yüzeydeki hareketin yörüngesi bakımından çok önemlidir, bu hareket çeşitli elemanlar ve onların özellikleri arasında ilgi devamlılığı kurar, daha önce de belirtildiği gibi bir çizgi dinamik, sakin veya sert bir harekete sahip olabilir ki, bu yer aldığı kompozisyonunun tüm fadesi ile yakından ilgilidir. Hareket eden bir formun kompozisyonu yön olarak yukarıda kaydedilen düşey – yatay ve diyagonalden başka – çevresel, merkezsel, konsantrik, eksantrik, sğiral ve rotasyon, vb. Olarak ta yerleştirilebilir.

1.8.3.4. Ölçü:

Ölçü, özellikle mimarlık mesleğinde en çok kullanılan sözcüklerden biri, ve de hemen beraberinde PROPORSİYON gelir. Ölçü, genellikle, insanın kendi ölçüleriyle beraber değerlendirilen bir organdır. Yapıların her şeyden önce, içinde yaşayan insanlarla orantılı olarak meydana gelmeleri gerekir, yapının insana göre büyüklüğü doğru gerçekleşmediği zaman, bazen fiziksel, bazen psikolojik rahatsızlıklara sebebi olur. Dar bir koridor, basık bir tavan, insanın psikolojik yapısında olumsuz reaksiyonları uyandırır. Ölçü kavramı, insanla yapı arasında olduğu gibi, yapıyla çevre arasında da söz konusudur. Yapının fiziksel çevre içindeki etkisi yapı dizaynının bir bölümünü teşkil eder. Bir meydan ortasına yerleştirilen anıt, bir parkla içine kurulan pavyonlar arasındaki boyutsal ilişkiler ya da dini bir yapının çevresindeki meydanla ilişkisi, çevreye göre ölçülü olma kavramının kapsamı içine girerler.

Ölçü kavramının bir diğer anlamı da yağının veya objenin kendi içinde ölçülü olmasıdır. Soyut olarak iki büyüklük arasındaki sayısal ilişki veya bütünle onu meydana getiren elemanlar arasındaki ilişki anlamına gelir. Buna mimarlık dilinde bilindiği gibi PROPORSİYON denilmektedir. Gerçekte herhangi bir proporsiyonun etkisi, uygulandığı yüzey veya kütlelerin diğer özelliklerine bağlı olarak değişir. Mimarlığın, i strüktür öğelerinin kendi içlerindeki proporsiyonlarını doğrudan doğruya etkilediği bir gerçek. Örneğin aynı yükseklikteki düz çatıyı taşıyan taş ayaklar, tuğla veya ağaç ayaklar arasında açık bir fark aranır. Taştan bir DOR

sütununa uygulanan ölçülerin bir demir süruna uygulanması düşünülemez.

Bir nesneyi ne ise o kılan, onu sayısız diğer nesnelerden ayırt etmeyi sağlayan onun niteliğidir. Tüm nesne ve olayların bir niteliği vardır. Belirli bir nitelik dışında bir nesne bir niceliğe de sahiptir. Nitelikten farklı olarak, nicelik, büyüklük ve hacim gibi, nesnenin içinde varolan özelliklerin büyüklük ya da gelişme derecesiyle nesneyi karakterize eder. Genellikle nicelik bir sayıyla ifade edilir. Nitelik ve nicelik birbirine bağlıdır, çünkü bir ve aynı nesnenin yönlerini temsil ederler. Bir başka deyişle “nitelikle niceliğin birliğine ÖLÇÜ denir. Ölçü, bir nesnenin ne ise o olarak kaldığı bir çeşit sınır ya da çerçevedir. Ölçünün gözletilmemesi, nesnenin niteliksel bir başka nesneye dönüşmesine yol açar. O halde, nesnelerin değişik yönleri tanımlayan “nicelik ve nitelik birliği”nin ölçüyü belirlediği ve ölçünün de “bir nesnenin sınır ya da çerçevesini” gösterdiği söylenebilir.

Cisimlerin ölçüsü (boyu, büyüklüğü) vaziyeti, uzaklığı ve derinliği bazı fizyolojik ve psikolojik etkiler dayanarak değerlendirilir. Cisimlerin ölçüsü bunların retin üzerinde bıraktığı imajın büyüklüğüne, diğer cisimlerle bunlar arasındaki orana ve o cisimler hakkında önceden bildiklerimize dayanarak değerlendirilir. Bu şartların dışında cismin ölçüsü, retin üzerindeki imajın boyu ile birlikte değişir. Bu değişimde cismin diğer cisimlere oranı da önemlidir. Yani ölçünün değerlendirilmesinde tertip, kapsam önemli bir faktördür. “İçinde bir nesne, bir durum veya bir olay bulunan durumun bütünü algıladığımız şeyi belirtir”. Bir, gerçekten mevcut ölçü farkı vardır, bu objektif olarak görülür, bir de eş ölçüde olduğu halde kendi tertipleri içinde ölçü farkı varmış gibi algılanan düzenlemeler vardır.

Parlaklık ölçü farkı yaratır, eş ölçüde iki kareden parlak değerde olanı diğerine göre daha büyükmüş gibi algılanır. Yani ölçü relativedir (görelî – izafî). Bir uzun çizgi kısa bir çizgiyle yan yana konduğunda daha da uzunmuş gibi algılanır. Küçük bir nokta plan daha geniş bir nokta veya planla yan yana geldiğinde daha da küçük görünür.

1.8.3.5. Biçim:

Tabiatı sayısız, farklı biçimler mevcuttur (ve sonsuz değişkenlikte). Biz onları basit ve düzenli bir şekilde sınırlandırıp inceleyebiliriz. Bütün biçimler, geometrik biçim veya geometrik biçimlerin bir araya getirilişi gibi basitleştirilebilir. Örneğin bir ağaç biçimi bir silindir veya küre gibi gissedilebilir. Bir ev, dikdörtgen üçgen veya küğ ve prizmalar bileşimi olarak görülebilir. Esas geometrik biçimler (kare, üçgen, daire) dört çeşitli yön ile karakterize edilir. Yatay ve düşey çizgi ile karesel ifadeler, diyagonal (köşegensel)ler ile üçgen, sürkilür doğrultu ile dairesel biçimler ifade edilir. Günlük dilde biçim yerine Form da kullanılagelmektedir. Tabii ki ayrı ayrı kavramlardır. Aralarındaki fark, formun sadece biçimi işaret etmediği , renk, dokku, vb. diğer elemanlarla dizayna ait ilkeleri de içerebildiği gerçeğidir, ve biçim, daima iki boyrtlu bir eleman olarak kabul edilir, çizginin farklı ölçü ve farklı yönde hareketiyle sınırlandırılır. Biçim, böyle görsel olarak bir çizgi ile sınırlandırılırsa ÇİZGİSEL'dir.

Veya renk yahut diğer farkıyla belirtilmiş bir alan ifadesi olabilir. Yani PLANER'dir.

Veyahut da aşığıda görülecek birkaç örnekteki gibi hacimsel görüntülerin ifadesidir, yani VOLUMETRİK'tir.

Orkid geometrisinin esasını oluşturan kare, üçgen ve daire gibi geometrik biçimler, ve bunların yan yana veya "süğergoze" düzenlemeleriyle oluşan sistemler sonsuz zenginlikte biçim imkanı verirler. Dizayn eğitimine henüz girmiş bir öğrenciye bu geometrinin bütün görsel inceliklerinin öğretilmesi geektir. Bundan sonra görülür ki bu geometrinin sıkı düzeni içerisinde yaratıcı olabilme imkanı sonsuzdur.

1.8.3.6. Değer:

İngilizce'deki VALUE kelimesinin karşılığıdır. Günlük dilde ton olarak da kullanılmaktadır. Akromatik renk dediğimiz siyah – beyaz belirli oranlarda karıştırılırsa gene renksiz olan gri meydana gelir.

Mat gri, siyah ve beyazın eş ölçüde karışımıyla elde edilir. Burada oranlar

değiştirilerek siyahtan beyaza kadar ki harmonik gidişte birçok griler elde edilebilir. Literatürlerde bu değer farklarının dokuz derece içinde en belirgin olarak ifade edilebileceğine işaret edilir. Nötr grinin üstündeki değerler açık değerler, altındakiler de koyu değerler olarak adlandırılır, iki boyutlu bir dizaynda bu değer farklılığı derinlik etkisi yaratan özelliklerdir. Koyu değerler, bakan işiye daha yakınmış gibi algılanırlar.

1.8.3.7. Doku:

Objelerin algılanışı elle yoklayarak vya ışık tesiriyle göz yoluyla olur. Elle dokunarak algılayışta duyu organlarımızdan deri rol oynar ve o nesnenin dokunsal, tabii dokusu sözkonusudur. Kaba doku, yumuşak doku, sert doku gibi tabii doku nesnelerin doğada bulundukları haliyle veya sonradan elle ya da mekanik olarak verilen her türlü yani tabiileşmiş bünyesine işlenmiş dokunsal dokusudur.

Tanbii dokunun göz yoluyla zihinde bıraktığı tesir nesnelerin görsel dokusudur. Işık yansıtma durumun göre değişik ifadeleri vardır. Nitekim ıslak, kuru , pürüzlü veya düzgün cilalı gibi değişik dokunsal özellikte dört yüzeye aynı şiddet ve değerde bir renk sürülürse her yüzeydeki algılanışı farklı olmaktadır.

Dokunsal yahut görsel dokunun ışık yoluyla bize bıraktığı hissin grafik ifadesi SUNİ dokudur. Suni doku yalnız çizimle değil, çeşitli yollarla da yapılabilir. Kalem, tüp, fırça , pamuk güskürtme veya mekanik olarak ggravür ve fotoğraf tekniği ile.

1.8.3.8. Suni Doku:

Kaba, sert ve yumuşak doku tipleri verilmiştir.

1.8.3.9. Renk:

Renk çok eski zamanlardan beri insanların üzerinde durduğu önemli bir konudur. Psikologlar, renklerin insan ruhu üzerinde ne gibi reaksiyon vücuda getirdiğini araştırırken, fizikçiler de onu ışık olarak ele alır ve kanunlarını inceler. Ressamlar onunla en güzel eserlerini yaratmaya çalışır.

Renk, ressamlar için önemli bir ifade aracı olduğu gibi, mimar ve dekoratör ve

bütün süsleme sanatları ile meşgul olan diğer sanatkarlar için de ihmal edilmeyecek kadar önemli bir elemandır. Örneğin mimar veya dekoratör, çığlak dört duvardan ibaret bir odaya canlılığını renkle kazandırır loş bir avluyu ışıklı, soğuk ve manasız bir yeri sevimli ve sıcak yapan bir etkiyi renklerin yardımı ile verebilir. Hatta renklerle bir takım optik illüzyonlar yaparak basık tavanları yüksek, dar odaları olduğundan daha geniş göstermek mümkündür.

Renk, bilimsel olarak şöyle tarif edilebilir: Işığın dalga uzunluğuna göre, gözümüz yoluyla bize uyandırdığı histir. Kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, mor gibi gökkuşağını teşkil eden bölümlerin karakter ve hüviyetlerini ayırt etmek üzere kullandığımız terimlerdir. Newton güneş ışığını prizmadan geçirip kırılan ışığı beyaz bir perde üzerinde almış ve gökkuşağı renklerinin oluşumunu göstermiştir. Newton buna "Solar Spektrum" renk şeriti adını vermiştir."

Her nesnenin rengi, onun bir takım ışık dalgalarını emip diğerlerini yansıtmasıyla oluşur. İnsan gözü 700 – 400 milimikron arası dalga boyundaki ışıkları araçsız görebilmektedir.

700 milimikronun ötesi enfraruj ve 400 milimikronun altı da ultraviyole mor ötesi renklerdir ve özel araçlarla görülebilir. İnsan gözü yardımsız olarak ortalama 150 kadar rengi bir renk şeridinde görülebilir.

Evrensel olarak renkle ilgili her soruna temelden cevap verebilecek mükemmellikte olan MUNSELL sistemi renk düzenini incelemek için bugün en geçerli sistem olarak bilinmektedir.

Renk çemberinin içinde sarı, mavi, kırmızı renkler eşkenar üçgen oluşturacak gibi birbirinden aynı uzaklık ile atyılmış bulunmaktadır. Çemberi tamamlayan bütün renkler bu üç rengin karışmasından meydana geldikleri için bu üç renge ana renkler denilmektedir. Yeşil turuncu ve mor renkler bu renklere doğan ikinci ana renklerdir. Renk çemberinde bitişik olarak görülen renklere harmonik renkler denir. Harmonik renklerin özelliği daima, aralarında ortak bir rengin bulunuşudur. Sarı ile yeşil bitişik iki renktir ve sarı ortak renktir. Harömonik renkler aynı düzenleme içinde birbirlerinin zıtlarını azalterak olduklarından daha zayıf algılanırlar. Renk çemberinde çapın iki ucundaki renkler kontrast renklerdir. Örneğin, kırmızının kontrastı yeşil, mavinin ki

turuncudur. Kırmızı ve turuncu ile bunları içine alan renkler sıcak renklerdir. Mavi ve yeşili içine alan renkler de soğuk renkler diye adlandırılır.

Sıcak rekler mekan içindeki yerleşmelerine göre öne çıkma hissini verirlerken, soğuk renkler de geri çekilir, daha uzaktaymış gibi algılanırlar.

Renk derecelenmesi de derinlik algısı veren özelliklerdir. Ölçü bahsinde işaret edildiği gibi aynı renk şiddetindeki iki alanda konyu değerlerdeki zemine yerleşeni, açık değerli zemindekinden daha parlak ve dolayısıyla da daha büyük olarak algılanmaktadır.

Bu da renge ait bir tanım verilecektir.

700 Renk kımeti, yoğunluk (Choromo, saturation) gri skalasına oranla rengin zayıflığı veya kuvveti demektir.

701 Hafif renk: Saf esas bir rengin (tüpten çıktığı) beyazla karışmış şekil, örneğin pembe, filizi yeşil, v.s.

702 Koyu renk: Saf esas rengin siyahla karışmış şekli, kahverengi, bordo, vs.

703 Ton: Saf bir rengin gri ile karışmış şekli,, örneğin kakysı rengi, tarçın rengi, vs. Gibi.

704 Doğadaki renklerin büyük çoğunluğu ton olarak karşımıza çıkar.(L. Gürer, G. Gürer, 2004, 8 – 76)

1.9. Eğitim ve Görsel Sanatlar

1.9.1. Eğitim Kurumlarında Durum:

Eğitim kurumlarının çoğunda, sosyal bilimler ve fen bilimleri her ders programının bir parçasıdır. Her iki alanın eğitimcileri, birbirlerinin sahalarının önemini bildiklerini kabul ederler, bir biri, kendi disiplinlerinin belirli kapsamlarının yanı sıra – matematikte mantık, sanatta yaratıcılık, sosyal bilimlerde sosyal değerler gibi – herhangi bir daldaki her uzmanlık eğitimi içinde önemli ve tamamlayıcı özellikler verdiklerini söylerler. Fakat bu ortak anlayış, pratik bir biçim, düzenli bir program veya bir ders programı haline dönüştürüleceği zaman bu anlayış bozulmakta ve kavretli zıtlıklar ortaya çıkmaktadır.

Böylece, herkes diğerlerinin önemini kabul ederken, kendi alanının önemini sanarlar, fakat kimse de diğerine fazla bir şey vermeye uğraşmaz ve de buna hazır değildir. Bunun kanıtı program ve ders planlarının çoğunda görülebilir.

Fakat fen bilimleri programında, sosyal bilimlerle ilgili derslerin artırılması veya sosyal bilimlerde fen derslerinin artırılmasının, sorunu çözebileceği sanılmamalıdır. Çünkü her iki dal da kendi içlerine dönmüştür, kendi içlerinde yalnız ve parça parçadırlar. Örneğin, bir sanatçının hayatını incelemekle geçen bir yarıyıl veya canlı yaşamla geçen bir o kadar süre, sanat öğrencisinin, sanatın kişisel ve sosyal bir aktivite olarak ne olduğunu anlamasına yetmez.

Çizimin, görsel algı ve görsel duyarlılığın bir yolu olarak ne olduğunu anlamasına da yetmez. Bu tür eğitim, öğrencinin kendi toplumunun görsel sahnesine gerçekten katılmasını da sağlayamaz.

Aynı şey bilimsel konular için de geçerlidir. Çünkü burada uzlaşma alanları, bilim adamı olmayan kişinin algı ve anlayışıyla hiç ilgisi olmayan bir biçimde öğretilmektedir. Bu tür kurslar, öğrencinin deneyiminden apayrı bilgi alanları verir. Sanatımızın en büyük eğitim karmaşalardan birinin kökeni, eğitimin hem genel, hem de uzmanlaşmaya yönelik olması kavramıdır.

Kurumlaşmış eğitimin modern formunu ele almadan önce, ilk çağlarda insanın bilgisi nasıl bilinçlendirdiği şöyle göz önüne getirilebilir.

Göçebe adam, kendisine yiyecek ve su sağlayan nehir boyunca yürürken, susuzluğunu gidermek için çukurlaştırdığı avucuna aldığı suyu dudaklarına götürür, ilk akap "tas" kavramı doğmuştur. Toprakla oynarken, çamura dokunmanın hoş bir şey olduğunu, kolayca şekil aldığını, kuruyunca biçimini koruduğunu fark eder, artık bir tas yapabilecektir. Toğrak kabın yapılması, önündeki maddenin ona verdiği gözlem kullanım ve içgüdüsel oyun edinmeleriyle bağımlıdır.

İnsan, çamuru diğer topraklardan ayırabildiği, doku ve plastik özellikleriyle deneyler yaptığı ve ısı altındaki değişimini gözlediği zaman keşfetmiştir.

Fakat ancak onu belirli bir amaca göre kullanıp deneyince olasılıklarını ve kullanım sınırlarını tam olarak anlamıştır. Bu durumda bilgi ve kullanım sınırlarını tam olarak anlamıştır. Bu durumda bilgi ve kullanım karşılıklı iletişim halinde yani birbirlerini besler durumdadırlar. İnsanın meraklı, onu farklı gördüğü bir toğrakla deney yapmaya itmiş; rahat yaşama ve hoşlanma arzusu ellerinin ve hareketlerinin bir yaratıcısını yaratarak doğayı ayağına getirmiştir. Banyo küveti bir göl; duş, bir bulut gibidir. Kişi bunları daha modern bir hale de sokabilir. Bilginin elde edilmesi tecrübelerinin gelişmesi, insan rahatlığına ve beğeni duygusuna çok yakından bağlıdır.

Bu konuda Beaulieu'nun görüşleri şöyle:

"Profesörlerin ve öğrencilerin çoğu bilginin belirli bir yönü üzerindeki çalışmalarından çok memnundurlar. Belirli bir konuyu öğretmek toplumun çalışmalarını ilerletti ve önemli keşifler yapılmasına yol açtı, genelden özele bu değişim hem sanat, hem de bilimde amaç ve kapsamda değişiklikler getirdi. Fakat işte bu klasik ve mesleki eğitim arasındaki ayırım başlamış oldu..."

Bu eğitim, bütünü parçalara ayırıp bozarak ayrı ve bağımsız elemanlar yapıyor. Böyle olunca eğitim uygulaması ufak ufak bilgilere ayrılır ve uzmanlaşma eğilimimizdeki kısmi durumunu almış olur.

Uzmanlaşta, esas anlamını kaybedebilir, yani, kişinin kendi alanını

derinliğine anlayabilmesi olarak kalsaydı; bu derece derin bir anlayışın, kişinin kendi alanının dışında, diğer alanlarla olan ilişkilerinin de düzenlenmesiyle elde edilebileceği düşünülebilirdi.

Bertrand Russell'a göre, burada kusur, uzmanlaşmanın kendisi değil uzmanlaşmayı deforme edecek şekilde düzenlenen eğitimidir. Günümüzde bu dar kapsamlı uzmanlaşma, uzmanlık derslerinden çok mesleki (profosyonel) eğitim programının katı kalıbındadır. Bu kalıplaşma zihnin ve ruhun gelişmesini sağlamaz, sadece mevcut düzeni sürdürür.

Bu durum, kısıtlayıcı sonuçlarıyla günümüz mesleki artistik işlemlerin deforme olmasına yol açmış ve sonunda da genel olarak sanat eğitimi alanını etkilemiştir.

Meslek ve sanat okullarındaki uzmanlaşma ve uygulamaya karşılık, genel eğitim zihnin ve ruhun gelişmesini sağladığını iddia eder.

Ama aslında daha gizli biçimde olmakla beraber, bu da aynı kalıplama düzenine göre ayarlanmıştır.

Mesleki eğitim, hemen kullanılabilecek becerileri verirken, genel eğitim geçmişten edinilen bilginin seçme birikimini felsefi sözcüklerle verir. Bu amaçlarla kullanınca – ki genellikle böyledir- mesleki eğitim mekanik performansa: genel eğitim de kişiyi adeta felce uğratan geçmişe tapmaya yöneltir.

Günümüzde bu karmaşa içinden çıkabilmek için, yararlı bilimler, daha yüksek becerilerinde sosyal değerler ararken, görsel sanatlar da yararlılık peşindedir.

İşte bu olumlu hava içinde genel mesleki eğitimi kapsayan alınması teklif edilecek görsel sanatlara pratik çalışmaların sokulması için bir çağrı geliştirilmeye çalışılacaktır. Çünkü bunun genel ve mesleki eğitim arasındaki eğitimsel halkanın boşluğuna bir cevap unsuru olacağı düşünülmektedir. Bu eksik halkanın bünyesinin ortaya çıkması için eğitimde tarih boyu, sanatın bilimle nasıl çalıştığı, düzenlenmiş eğitimin sanat ve bilimin ikisini de nasıl etkilediği, özellikle; görsel sanatlar nasıl etkilendiği incelenecektir.

Burada, okuyucuya sanatçı olmayan ve bilimsel olmayan erişkin kişi ve öğrencilerin çalışma ve düşüncelerini daha iyi sunabilmek için okulların çoğunda egemen olan atmosferin ve ruhun hatırlatılması uygun görülmüştür.

Örneğin, bir lisede sanat ve matematik derslerinde birçok öğrencinin belirli konu güçlükleriyle karşılaştıkları görülür. Hergün ilgili öğretmenlerin bu iki ders için gerekli beceriye sahip olmayın – olmayan- öğrencilere öğretmek zorunda kaldıklarından yakınmaları sık sık görülen olaylardandır. Onlara göre kişinin sanat yeteneği ya vardır, ya da yoktur, akli matematiğe ya yatkındır ya da değildir.

Bu inançları, diğer derslerin öğretmenlerinden de destek görür ve hatta kendilerinin sanat yeteneğinden yoksunluklarını ve matematik yönünden zayıf olduklarını da eklerler.

Herbert Read ve Victor Lowenfeld'e göre "hiç kimse hatta sanat eğiticileri bile, tüm küçük çocukların görsel deyim ve çizgisel elemanlarla, kendi dünyalarından geçen insan veya 'şey'leri nasıl inanılmaz bir kolaylıkla ifade ettikleri inkar edemez. İnsan onların algıladığı bilgi zenginliği karşısında hayrete düşer. Yarattıkları imajların akıcılığı ve zenginliği kişiyi büyüler ve bunu doğal olarak yaparlar. Şemaları yaşantılarıyla beraber gelişir. Bu deneyimleri somutlaştırmak, onların ifade şekillerini zenginleştirir."

Bundan da "her çocuğun, görsel ifade bakımından doğuştan bir yeteneği olduğu sonucu çıkar."

Fakat acaba 12 yaşındayken bu çocuklara ne oluyor ki çoğu, görsel ifadeyi beceremez oluyorlar? Bu, doğuştan varolan yetenek, sadece birkaç seçme şansına kalarak "doğal yoldan" belli bir zaman sonra kayıp mı oluyor?

Piaget, bu konuda "yeni yetişenler ve erişkinlerin (17-18 yaş üstü) görsel sembollerle uğraşmakta, onlar yoluyla öğrenmekte ve kendi kendilerini ifade etmek için onları kullanmakta yetenekli olduklarını" vurgulayarak şöyle devam eder:

"Öğrenci görsel şemaların gelişmesi ile görsel ifade ve görsel algı düzeylerinde yeni ihtiyaçlar belirir."

Öğrencilerin kendisi bu ihtiyaçlarla deneyimlerinde yüzyüze gelir, ancak, ebeveyn ve öğretmenler, öğrencinin bizzat kendi değerledirme, düzeltme ve geliştirme işlemlerini saptamak ihtiyacını fark etmez ve kendi görsel algılarını – düzeltme ve geliştirme işlemlerini saptamak ihtiyacını fark etmez ve kendi görsel algılarını – düzeltici unsur olarak – ona zorla vermeye çalışırlar, işte o zaman bir gerileme olduğu gözlenir ve sonunda öğrenci – yetersizlik duygusuyla – ‘çabalamayı’ tümüyle bırakır.”

1.9.2. Görsel İfadeyi Engelleyen Faktörler:

Çocuk sanatı üzerinde yapılan araştırmalarda, aynı gelişme dönemi içindeki çocukların aynı konuyu farklı algılayışları ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu farklılık, Lowenfeld V. Ve L. Brittain’a ve birçoklarına göre yeteneğe veya yetenek yokluğuna bağlı olmadan her sanat sınıfında bulunabilir.

Burada, esas konu alanı yüksek öğrenim düzeyindeki öğrenci grubudur. Bu öğrencilerde ve doğal olarak bunun sonucu ileri yaşlarda görsel yeteneğin kaybolması hususlarına P. Sez ve R. Koppe “Okul Sanatları, Sanat Öğretmeninin Eğitimi” başlıklı raporlarında geniş yer verirler. Bu karmaşık ve zor durum basitleştirilerek üç ana başlıkta incelenebilir.

1. Bilginin zorlanması (zorla verilmesi)
2. Bilginin saklanması (verilmemesi)
3. İfadenin beklenen şekli

Aşağıda bu bölümlerden kısaca söz edilecektir.

1.9.2.1. Bilginin Zorlanması:

Tüm sağlıklı çocukların görsel sembollerini kullanma gücü olduğu kabul ediliyorsa uygun veriler sağlandığında; becerinin çocuğu fiziksel, duygusal, düşünsel büyümesine paralel olarak gelişmesi sağlandığında; becerinin çocuğun fiziksel,

duygusal, düşünsel büyümesine paralel olarak gelişmesi gerektiğini de düşünmek gayet doğaldır, tıpkı “dil” yeteneğinin gelişmesi gibi.

Piaget, “Sanat Eğitimi” adlı kitabının “Çocuk Psikolojisi ve Artstik Eğitim” alt bölümünde şu ilginç noktaya dikkati çeker: “Çocuk konuşmaya başladığında sözcükleri düzgün söyleyemezse veya kısaltılmış olarak kendine özgü sözcükler uydursa da anne ve babalar, pek yanlışını düzeltmeye kalkışmaz hatta onu dinlemekten zevk alırlar ve kısa zamanda kendi kendine bebek gibi konuşmayı bırakacağını belirler, ebeveynin , çocuklarının kendi kendilerine düzgün konuşmayı öğrenecekleri üzerindeki bu güvenceleri diğer öğrenim dalları için geçerli değildir. Örneğin, çizim söz konusu olunca önce ebeveyn, sonra da öğretmenler, çocuklara nasıl çizimleri gerektiğini öğretmek ihtiyacını hissederler.

Burada, büyüklerinin istediklerini yerine getirmek isteyen fakat bunu yapmayan çocuğun ifadesinin görsel yolları adeta felce uğrar.

Selz ve Koğge’de aynı konuda , öğretmenlerin 12-13 yaşa kadar çocukların çizimlerine karışmasının, yarardan çok zarar getirdiğinde ısrar eder.

Ayrıca Russel ve Waugaman da boyama kitaplarını, çocuğun yaratıcı ifadesini olumsuz yönde etkilediğine işaretler, kendine güvenini de azalttığını da kaydederler.

Russel, araştırma bülteninde “Boyama kitaplarındaki kuşları boyayan çocukların %63’ünün kendi kuş kavramlarının yerini kitapta çizilmiş modellerin aldığını belirtmektedir.

1.9.2.2. Bilginin Verilmemesi:

Erişkinlerin çoğu, küçük çocukların çizimlerinin kendilerinin standardına ulaşmasının öğretilmesi gerektiğine inanırlar ve bir önceki başlıkta sözü edilen olumsuz etkiyi oluştururlar. Fakat çocuk bluğ çağına geldiğinde ve nasıl çizim yapacağını öğrenmek istediğinde bu kez de “yaratıcı sanat” ve “özgür ifade” uğruna bilgi vermekten kaçınırlar, o zaman genç tüm çabalarını nasıl çizim yapacağını öğrenmeye yöneltir ve poster, resimli roman v.n. gördüklerini kullanmaya kalktığında doğal olarak elde ettikleri, eski özgürlüğünden yoksun ve sınırlıdır.

İş. Kaufman'ın "Sanat Eğitimi" adlı eserinde aynı görüşte olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğa, dünyayı gördüğü biçimde anlayıp ifade etmeye devam etmesi için, gerekli bilgi şimdi verilmezse, gerçekten de görsel yönden yetersizleşebilir, işte "ben çizim yapamam", "hiç beceremem" diyen erişkinler bu evrede bırakılmış ve orada kalmış olanlardır. Bluğ çağındaki çocuğa gerekli bilgiyi vermemekle onu geliştirmek için çabaladığı yerde bırakmaya çalışıyoruz, daha önce küçük çocuğa hazır olmadığı bir evreye itmek için ters bir çaba sarfettiğimiz gibi ..." der.

Çocukların sanatı, çizimler, resimler, heykeller v.b. yüzyıldan fazla bir süre psikologarca incelenmiştir. Çocuklar üzerinde sosyal, düşünsel, duygusal yönden ele alınan incelemeler onların gelişme teorisinde norm ve kriterleri oluştur

1.9.2.3. İfadenin Beklenen Şekli:

"Erişkinlerin (ebeveyn ve öğretmenin) çocukların anlatımlarındaki ifade şemalarından beklentileri önceden sağlanmış model ve normalardan gelir. Çocuk sanatının hem yararlı, hem de zararlı olduğu yer işte burasıdır. Zararlıdır; çünkü gelişme devreleri beklenen sabit ve "artistik" seçimi dikkate almaz.

Yararlıdır; çünkü gelişme devreleri sıralı, kişisel bir büyümeyi ortaya koyar ve yeni yetişenlerin çizimlerindeki farklılıkların – eskiden düşünüldüğü gibi – yetenek veya yeyenek yokluğuna bağlı olmadığını gösterir. Ancak, çocuk sanat teorisinin en zararlı kullanımı, sanat öğreniminin temel olarak kullanılması, yani çalışmalar ve ürünlerin zihinsel gelişmesinin teşhis ve kesinleşme amacına hizmet etmesi için; saptanmış evrelere uydurulmasıdır.

Sanat bir ölçü olarak kullanılığında, çocuklar ve erişkinler böyle düşündüğünde, kendi amacına, yani öğrenim ve ifadenin doğal özgür şekli olmasını yitirir.E. Eisner'e göre derslerin çoğunun öğretilmesinde bilginin zorla verilmesi de, verilmemesi de, elde edilecek şeyin beklenen şekli kadar dikkat edilmesi gereken hususlardır.

Bununla beraber Eisner, yukardaki hususların; diğer dersler için sanatta olduğu kadar öldürücü olmadığını da belirtir. Bunun nedeni diğer derslerin genellikle sözcüklerin diline dayanması ve kişilerin az çok bunlarla baş edebilmesi sonucu, belli

bir anlaşma düzeyi sağlayabilmeleridir. Daha önce de değinildiği gibi, çocukların şemaları bazılarınca psikolojik ölçümler, diğer bazılarınca da çocuğun özel dünyasına, onun düşüncelerini yorumlamak için bir giriş yolu olarak kullanılmıştır.

Bu giriş yolu, eğitimde sanatın rolünün değişmesini etkilemiş ve sanat, artistik yaşantı rolünden çok düşünsel, sosyal ve duygusal testleri ürünleri olma rolünü benimsetmiştir. Bu durum, eğitimde sanatın uygulanmasının kötü kullanımına yol açmıştır.

Burada psikolojik amacın bu kadar üzerindedurması, doğal olarak araştırmaların sadece çocuk sanatı alanında kısıp kalmasına neden olmuştur. Ayrıca bluğ çağının ilk düşüncelerine ait birkaç çıkış olmuşsa da erişkinlerde sanat eğitime yönelik araştırmalar yalnız psikolojik teşhisleri için yapılmıştır.

Bu kadar dar bir araştırma alanında kalmış olmakla beraber, bu çatışmalı konuya girmeden şu husus kabul edilmelidir:

Bilimsel araştırmalar, eğitimde, özellikle yüksek öğretimde sanatın rolünü etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir.

G. W. Hardiman ve T. Zernich beraber yayımladıkları "Görsel ve Çevresel Eğitimde Araştırmaya Bakış" adlı eserlerinde yeni yetişenlerin sanat eğitimi üzerine niye bu kadar az bilimsel araştırma yapıldığının nedenlerini araştırırlar.

Burada, bluğ çağındaki artistik yatkınlığın azalması kişinin yaşının bu evresinde kendiliğinden oluşan bir sorun olduğu yaygın bir inançtır ve bu sorunun da psikoloji ve sosyoloji alanlarına girdiği düşünülür, dolayısıyla bu sorun sanat eğitiminin kendi çalışmalarını ele almasına engel olmaktadır.

Hardiman ve Zernich'in 12 yaşındakilere yaptıkları araştırmalara göre "sanatsal yatkınlığın azalması sonucu, sanat eğitiminin en önemli ve önde gelen problemidir, çünkü bu husus erişkinlerin cehaletinin başladığı noktadır.

Bu noktanın önemi üzerinde ne kadar durulsa azdır. Çünkü erişkinlerin çoğu sanat yapmanın çocukça bir faaliyet olduğuna karar erir ve bu faaliyeti çalışmalarına

bağlamakta güçlük çekerler. Günümüzde uygulandığı şekliyle sanat eğitimi bu soruna fazla bir çözüm getirmez.

Burada, görsel ifadeyi engelleyen faktörlere ışık tutması açısından, daha önce, İ.Ü. Ed. Fak. Psikoloji Bölümünün desteğiyle gerçekleştirilen bir çalışmadan söz edilecektir.

“Mimarlık eğitimine öğrenci seçimi” konusunda geliştirilecek test takımı için verilen anket formlarına uyarınca – bilimsel bir nitelik taşımayan, fakat bu kişilerin daha önceki yaşantılarının olumlu ve olumsuz sonuçlarının ve bu duyguların erişkin yaşlara nasıl taşındığının açıklığa kavuşması için – şu soruyu içeren ek bir sayfa konmuştu.

“En son ne zaman sanatla uğraştınız, niçin . . . ?” . .

Bu soruya verilen yazılı cevaplardan hemen hemen çoğunun ortak görüşlerini kapsayan birkaç örnek vermekle yetinilecektir.

18 yaşında İ. Ü. Ed. Fak 1. yarıyıl öğrencisi:

Fuyguları, sanatın Allah vergisi bir yetenek olduğu uönündeydi. Sanatçı onun için kendisi gibi değil, iyi çizebilen kişiydi.

17 yaşında Elektrik Böl. 1. yarıyıl öğrencisi:

Lisede resim dersinde iyi not alabilmek için çok çalışıyordu, fakat bir seferinde zayıf not alması hevesini kırmıştı.

İ. Ü. Ed. Fak. 1. sınıf öğrencisi:

Bu öğrencinin söylediği, yıllar önce resim ödevini bir arkadaşına yaptırdığı idi. Böylece kendisi sanat korkulundan kaçmış ve öğretmenini de kandırmış oluyordu. Bu sanat korkusunun nedenini anlayamıyordu.

20 yaşında İ.T.Ü.M.M.F. Mim. Böl. 1. yarıyıl öğrencisi:

İkinci sınıfta elışı ve resim dersinde beceriksizliği nedeniyle bu işi bırakmıştı, aşağılık duygusunun nedenini, kendi yaptıklarını bu işin ustalarıyla kıyaslamak olarak görüyor ve bu duygusunu önleyemiyordu.

Bu kısa açıklamalar, eğitimle ilgili kişileri, sanat eğiticileri başta olmak üzere en azından üzecektir.400 kişinin üzerinde, alınan bu ek anket sayfasında ortak noktalar şöyle özetlenebilir.

- Bir ortak husus, eğitimcilerin yıkıcı tenkitleri.
- Başka bir nokta, rekabet.

Ankete katılanların çoğu ortaöğretim yaşlarında kendilerinden üstün olanlarla resimlerinin kıyaslandığında heveslerinin kırılmış olduğuna işaret ediyorlardı.

- Değerlendirmede notun olumsuz etkisi, hepsi de küçük görüldüğü, beğenilmediği, kıyaslandığı, alay edildiği noktasında birleşiyordu. Notların ne kadar önemli olduğu da ilginçtir, eğer o dersten iyi not alamıyorsa (seçmeli ise)o dersi seçmiyordu.

Basıları kendi işlerini başkalarına yaptırmak sistemini yeniyorlar. Bu kişilerin sanatsal yönen kendilerini bu kadar küçük görmeleri ve eğitim sistemimiz içinde başarılı olmak için sanatla uğreşmayı bırakmaları üzücü. Bu kısa örneklerden görülüyor ki; dün olduğu gibi günümüzde de genel olarak sanat eğitimi yaratıcı olmaktan çok baskı unsuru bir faaliyettir. Olagelmiş birçok değişikliklere rağmen, öğrencilerin çoğu ortaöğretime hem görsel yönden eksik olarak, hem de görsel yetersizliklerinin kanıtlanmış olduğuna inandırılmış olarak bitiriyorlar.

Burada; sanatın bünyesinde var olan yaratıcı işlemi kısıtlayan engeller üzerinde fazla durulmasının nedeni – yüksek öğretime “görsel sanatların önemli eğitim yolu olarak kaatılmasını” istemedenden önce – amaç ve yollarının yeniden köklü olark değerlendirilmesi gereğinin vurugulanmasıdır.

Buraya kadar eğitim ve görsel sanat sorunlarına değinildi. Bundan sonra temel

tasarım eğitim genel olarak ele alınacaktır. (ancak mimarlık ağırlıklı olmak üzere). . .

2. Program Geliştirme İle ilgili Temel Kavramlar

2.1 Program Geliştirmenin Tanımı

Eğitim Programını kavramanın yanı sıra çok sık kullanılan diğer bir kavram da program geliştirmedir. İki kavram arasındaki farkı belirlemek amacı ile program geliştirmeyi ,eğitim programının hedef içerik öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamak uygun görülmektedir.(Demirel, a.g.e,5)

Ertürk (1982 :95) eğitim programını 'yetişek' olarak nitelendirmekte ve geçerli öğrenme yaşantıları düzeni olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programı öğrenme,okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir.(Demirel,age,4)

Sezgin; eğitim programını, düzenli eğitim durumları olarak tanımlamakta ve program geliştirme sürecinde cevaplandırılması gerekli unsurları şöyle belirtmektedir:

1. Eğitim hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
3. Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstendik davranışların isabetlilik durumlarında (istendik davranışları geliştirme yönünden) etkinlik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun ışığında mevcut yetişekte (programda) ne gibi değişiklikler gereklidir?

Erden(1998:7) eğitim programının öğeleri konusunda değişik görüşler olduğunu fakat hemen hemen tüm eğitimcilerin 4 öğede görüş birliğine vardıklarını

belirtmektedir. Bunlar, hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirmedir.

Eğitim programlarının yapısını anlayabilmek için öğelerin tanımlarına bakmakta fayda vardır.

Eğitim, bir veya bir dizi amaca ulaşmak için yapılır. Amaçlar eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirler, eğitilen kişinin kazanması gerekli davranış ölçütlerini ortaya koyar ve eğitim sürecinde ne öğrenileceği ve nasıl öğretileceği hakkında eğitimcilere rehberlik eder. Amaçların gerçekleştirilme derecesi ise eğitimin etkililiğinin göstergesidir (Fidan ve Erden,2001:9).

Senemoğlu (2003:38), okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişilerin öğretmenler olduğunu; öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri planlı bir biçimde gerçekleştirmede kullandıkları temel aracın ise öğretim programları olduğunu belirtmektedir .

Programların geliştirilme amacı, çağın gerektirdiği insan niteliklerinin tanımlanmasıdır. Bu nitelikler bir çerçeve içinde düzenlenir ve sistemli hale getirilir.

Programlar, nitelik olarak daha iyi olacak şekilde geliştirilir ve bu gelişmeye paralel olarak eğitimin niteliğinin de artması beklenir. Eğitimde program geliştirmenin temelinde sosyo -kültürel ve bilimsel- teknolojik dinamizmin, her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır (Varış, 1998:16).

Özden (2002:71), öğrenileni öğrenci için anlamlı hale getirmede ders programlarına ilişkin öne çıkan noktaları da aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Konuların özü daha geniş yer tutmalıdır.
2. Derslerin içeriği, konuların disiplinler arası yanlarını daha çok vurgulamalıdır.
3. Konular derinliğine işlenmelidir.
4. Daha çok birinci el kaynaklar kullanılmalıdır.
5. Öğrenme, öğrencinin yüksek düzeyde düşünmesine yönelik olarak düzenlenmelidir.
6. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde daha değişik yöntemler kullanılmalıdır.
7. Öğretimde öğretmenlere daha çok tercih hakkı tanınmalıdır

1900'lü yıllardan itibaren işin eğitim amacıyla kullanımı programlara girmiştir. İş

eğitimi 1909'dan sonra İstanbul'da bulunan öğretmen okulunda (Darülmüallimin) el işi adı altında okutulmaya başlanmıştır (Doğan, 1989:4). Ülkemiz eğitimcileri de tüm dünyada olduğu gibi iş eğitimi akımından etkilenmişlerdir. Bunlardan biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu liberal anlamda iş okulu ile sosyalist üretim okulunu birleştirmiştir. İşin eğitim amacıyla kullanılmasıyanında okulların gerçek işler yaparak piyasada işe yarayacak ürünler de üretmesi gerektiğini savunmuştur. Baltacıoğlu oyuncak işler yerine gerçek kullanılabilir ve ekonomik bir değeri olan işler yaptırılmasını ve çocukların üretici yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Doğan,1989:5). Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde kuram ve uygulama arasında uygun bir dengenin kurulmasına çalışılmış ve bu amaçla eğitimi gerçekleştirmek amacıyla uzmanların görüşüne başvurulmuştur. 1924 yılında MEB tarafından Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı raporda; "Okul sisteminin her kademesinin bir bütün oluşturulmasını, her iki kademeyi bitirenin, üst öğrenime hazırlanmasa bile, açık seçik bir amaca ulaşmış olması gerektiğini ileri sürmüştür"(Akt. Aytaç,1976:97).

Bu kararlar doğrultunda 1981-1982 öğretim yılından itibaren ilköğretim okulu uygulaması başlatılmıştır. İş eğitimi dersi çerçeve niteliğinde hazırlanmış olan iş eğitimi geçici müfredat programı1983'de yürürlüğe girmiştir. Çağdaş program geliştirme teknikleri hazırlanmadan yürürlüğe konan geçici program iş eğitiminde bölgeden bölgeye hatta öğretmenden öğretmene değişen farklı uygulamalara rağmen, 1983-1992 yılları arasında uygulanmıştır.1984 yılında çalışmaya başlanan ve ancak 1992-1993 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan iş eğitimi programı bu alandaki gelişmelerin en önemli olanıdır. İş eğitimi dersiyle; hayata ve yakın çevreye görelilik, iş içinde yaparak yaşayarak öğrenme, iş vasıtasıyla iş için eğitim, faydalılık, iş cemaatleri halinde öğrencilerin okul yönetimine katılması gibi yeni eğitim prensipleri uygulanmıştır (Kafadar,1997:285). Öğrenci aktifliğini ön planda tutmaları ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Ancak tüm okullarda ki ders programlarının iş okulu düşüncesiyle reformdan geçirilmesi talepleri gerçekleşmemiştir. İş eğitimi akımının etkisiyle okul programlarına iş eğitimi dersinin konmuş ve bu derslerde iş, el işi olarak görülmüştür.

2.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı

Türkiye’de uzun yıllar eğitim programı yerine müfredat programı deyimini kullanılmıştır. Müfredat programı, okullarda her sınıfta okutulacak derslerin isimlerini, haftalık ders saatlerini, bu derslerle ilgili amaçları, ilkeleri, konuları ve açıklamaları bir araya getiren kitap anlamına gelir. Bu deyim 1950’li yıllara kadar kullanılmıştır. 1950’li yıllardan sonra yerini “eğitim programı” deyimine bırakmıştır (Tekişik,1992:351; Demirel,1999:16).

Eğitim programının tanımı, yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerine bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle literatürde eğitim programının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. (Erden,1998:2) Eğitim programı ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Tyler’a göre eğitim programı “öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlara ulaşmaları için onlara yol göstermek”tir. Saylor, Alexander ve Lewis ise eğitim programını “eğitilecek olan bireyler için öğrenme fırsatları takımı sağlamaya yarayan bir plan” şeklinde tanımlanmaktadır. Wheeler’e göre eğitim programı “okulun rehberliği altında öğrenciye planlı yaşantılar sunmak”tır (Akt. Yüksel,2000:2).

Sezgin; eğitim programını, düzenli eğitim durumları olarak tanımlamakta ve program geliştirme sürecinde cevaplandırılması gerekli unsurları şöyle belirtmektedir:

1. Eğitim hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
3. Bu durumlar nasıl örgütlenirse istedik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstetik davranışların isabetlilik durumlarında (istetik davranışları geliştirme yönünden) etkinlik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun ışığında mevcut yetişekte (programda) ne gibi değişiklikler gereklidir? (Sezgin,2000:4-5)

Demirel’e(1999:5) göre eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Fidan ve Erden (2001:48) eğitim programının, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm faaliyetleri gösteren planlar olduğunu ifade

ederken; Ertürk (1998:95-96) eğitim programını, “yetişek” olarak adlandırmış ve bu kavramı da “eğitim ortamında her öğrencinin geçirmiş olduğu belli eğitim durumları ve yaşantılar” olarak adlandırmıştır. Yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Varış (1997:15) ise eğitim programının, bir eğitim kurumunun, çocuklar gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir.

Yukarda verilen tanımlara bakıldığında, ortak nokta, eğitim programının, okul içi ve dışında gerçekleştirilen tüm eğitim faaliyetlerini içine almasıdır. Eğitim programları, öğretim programlarını da kapsamaktadır.

Senemoğlu (2003:38), okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişilerin öğretmenler olduğunu; öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri planlı bir biçimde gerçekleştirmede kullandıkları temel aracın ise öğretim programları olduğunu belirtmektedir.

Varış (1998:14) öğretim programını, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlarken; Küçükahmet (1997), öğretim programlarının öğrenme- öğretme süreçleri ile ilgili tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir.

Ders programı için Varış (1998:14), öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır derken; Küçükahmet (1997:56), öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen program olduğunu söylemiştir.

Hiyerarşik sıralamada her bir program, bir üst program ile amaçlar ve içerik yönünden ilişkilidir ve birbirinin kapsamına girer (Varış, 1998:15).

Demirel(1999), eğitim programını ve öğretim programını kavramlarının çoğu kez birbirlerinin yerine kullanıldığını ve bu konuda bir kavram karmaşasının yaşandığını belirtmektedir. MEB’nin 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim birinci devrede uygulamaya koyduğu programlarda “öğretim programı” kavramını tercih edilmiştir.

3. İŞ EĞİTİMİNDEN TEKNOLOJİ TASARIM EĞİTİMİNE GEÇİŞ

1900'li yıllardan itibaren geleneksel okul veya eski okul olarak adlandırılan okullar Almanya ve ABD merkezli çağdaş eğitim akımlarından eleştiriler almıştır.

Ortaya çıkan çağdaş eğitim akımlarından iş eğitimi akımı, çocuktan hareket akımı, kır yurdu akımı, üretim okulu gibi akımlar kendi dönemlerinde eğitim üzerinde etkili olmuştur.

İş okulu akımında diğer çağdaş akımlarda olduğu gibi geleneksel okulun özelliklerini eleştirerek yeni bir okul önermiştir. Geleneksel okul kitap okulu, okuma okulu ve öğrenme okulu olarak eleştirilmiştir. Bu okulun yerine iş okulu ve eğitim okulu önerilmektedir.

İş eğitimi akımıyla şu iki genel amaca ulaşmak istenmiştir (Aytaç, a.g.e: 83).

- 1.Öğrenciyi pasiflikten ve ezbercilikten kurtararak, kendi kendine faal olmasını sağlamak
- 2.Öğretilecek içeriğin hayat için gerekli ekonomik, sosyal, politik ve mesleki ihtiyaçlardan yola çıkarak belirlemek

Bu eğitim akımında iş zihinsel ve bedeni bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Bu akım temsilcilerine göre öğrenci zihni anlamda aktif olduğu gibi el işi alanında da aktif olmalıdır. Bu akımın temsilcileri iş'ten el işi faaliyetini anlamaktadırlar.

İş eğitimi akımının önemli temsilcilerinden Kerschensteiner, geleneksel okulları sadece zihni yetenekleri geliştiren bir eğitim olduğundan dolayı eleştirir.

Okul mezunlarının çoğunluğunun el işi gerektiren işlerde çalışıyor olmasını bu okulların eksikliği olarak görür. İlk başlarda el işi faaliyetlerini öne çıkarmıştır.

Gelen eleştiriler sonucunda her el işinin aynı zamanda zihni bir faaliyet gerektirdiğini belirtmiştir (Aytaç, a.g.e,85)

Dewey ise, okulların öğrencileri hayata hazırlayan yerler değil, hayatın ta kendisi olduğunu belirtir. Ona göre bilgiler soyut anlam yoluyla kavranamaz, tam tersine faal haldeyken öğrenilir. Bu sebeple öğrenci faaliyetini temel aldığından yaparak öğrenme ilkesini ortaya atar. Dewey'e göre hayat faaliyetten ibarettir. Bu sebeple hazırlanacak aktif okulda eğitimle ilgili her şey çocuğun etrafında dönmelidir. Çocuk okul organizasyonunda merkez olarak kabul edilmelidir. Bu ise okul sıralarının kaldırılmasıyla öğretimin laboratuarlara, kütüphanelere, oyun alanlarına, atölyelere hatta mutfaklara kaydırılması demektir (.Aytaç,a.g.e,87).

Ülkemizde iş eğitimi derslerinin gelişimi diğer ülkelerle beraber olmuştur.

1900'lü yıllardan itibaren işin eğitim amacıyla kullanımı programlara girmiştir. İş

eğitimi 1909'dan sonra İstanbul'da bulunan öğretmen okulunda (Darülmüallimin) el işi adı altında okutulmaya başlanmıştır (Doğan, a.g.e,4).

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde kuram ve uygulama arasında uygun bir denge kurulmasına çalışılmış ve bu amaçla eğitimi gerçekleştirmek amacıyla uzmanların görüşüne başvurulmuştur. 1924 yılında MEB tarafından Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı raporda; "Okul sisteminin her kademesinin bir bütün oluşturulmasını, her iki kademeyi bitirenin, üst öğrenime hazırlanmasa bile, açık seçik bir amaca ulaşmış olması gerektiğini ileri sürmüştür"(Aytaç, a.g.e,97).

Ülkemiz eğitimcileri de tüm dünyada olduğu gibi iş eğitimi akımından etkilenmişlerdir. Bunlardan biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu liberal anlamda iş okulu ile sosyalist üretim okulunu birleştirmiştir. İşin eğitim amacıyla kullanılması yanında okulların gerçek işler yaparak piyasada işe yarayacak ürünler de üretmesi gerektiğini savunmuştur. Baltacıoğlu oyuncak işler yerine gerçek kullanılabilir ve ekonomik bir değeri olan işler yaptırılmasını ve çocukların üretici yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Doğan,a,g,e,5).

İş eğitimi akımının temsilcilerinden İsmail Hakkı Tonguç'u iş eğitimi yönünden farklı kılan 1930'lu yıllardan itibaren iş eğitimi üzerine çalışması ve 1940 yılından itibaren bu görüşlerini Köy Enstitüleri vasıtasıyla uygulama şansına erişmiş olmasıdır. Bu akım temsilcileri okullarda bilgi kazandırmayı ikinci plana itip, iş vasıtasıyla karakter şekillendirmeyi ön planda tutmuşlardır.(Aytaç,a.g.e,65) Köy Enstitülerinde, iş kavramı, genel kültürün bir parçası olarak ele alınmış ve kültürü yükseltmenin, bilimi, teknolojiyi, el becerisini ve sanatı geliştirmekle olabileceği görüşü savunulmuştur (Doğan,a,g,e,5).

1943 yılındaki ders programlarında genel derslere, tarım derslerine ve teknik derslerin uygulamalarına yer verilirken iş eğitimine gereken önem verilmemiştir.1970 yılında sekizinci milli eğitim şurasında ortaokul programları yeniden düzenlenmiştir ve dersler zorunlu ve seçmeli olarak iki grup halinde planlanmıştır. Erkekler için tarım, ticaret, teknolojiyi; kızlar içinse ev işleri seçmeli derslerin bir bölümünü oluşturmuş ve ikişer saat uygulanmıştır. 1974 yılında toplanan dokuzuncu milli eğitim şurasında iş eğitimi derslerinin kapsamı genişletilerek seçmeli derslerin sayısı artırılmıştır. Öğrencilere ilgi ve çevre ihtiyaçlarına göre 4-8 saat olarak belirlenen derslerden bir veya bir kaçını seçme imkanı verilmiştir.

Teknoloji eğitimi kavramının daha iyi anlaşılıp, yaygınlaştırılmasına katkısı olan diğer bir girişim de 1971-1972 öğretim yılında uygulamaya başlanan temel

eğitim programıdır. 1981 yılında toplanan onuncu milli eğitim şurası iş eğitimine ilişkin genel kavramların ve bazı genel becerilerin temel eğitimin dördüncü yılından itibaren verilmeye başlanmasını önermiştir. Şura, yöneltmenin temel eğitimin son üç yılında ve bir süreç olarak ele alınmasını, bu konuda başarıya dayalı fırsat eşitliğine yer verilmesini, yeteneklerin yalnız bilişsel anlamda değil fakat her türlü beceriyi kapsayacak biçimde geliştirilmesi görüşünü benimsemiştir. Onuncu milli eğitim şurasında temel eğitimin amaçları arasında iş eğitimi ile ilgili başlıca amaçlar şunlardır:

Bireyin iş ve çalışma hayatına uyum sağlamasına yardım etmek.

Bilim ve teknolojinin toplumsal ilerleme ve uygarlık alanındaki yerini kavramak.

Öğrencileri bir çalışma hayatına yöneltmek.

İş hayatına kolayca uyum sağlayabilecek bilgi ve becerileri kazanmak.

İyi bir tüketici olmak(Doğan, 1983:39).

Bu kararlar doğrultunda 1981-1982 öğretim yılından itibaren ilköğretim okulu uygulaması başlatılmıştır. İş eğitimi dersi çerçeve niteliğinde hazırlanmış olan iş eğitimi geçici müfredat programı 1983'de yürürlüğe girmiştir. Çağdaş program geliştirme teknikleri hazırlanmadan yürürlüğe konan geçici program iş eğitiminde bölgeden bölgeye hatta öğretmenden öğretmene değişen farklı uygulamalara rağmen, 1983-1992 yılları arasında uygulanmıştır. 1984 yılında çalışmaya başlanan ve ancak 1992-1993 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan iş eğitimi programı bu alandaki gelişmelerin en önemli olanıdır.

İş eğitimi dersiyle; hayata ve yakın çevreye görelilik, iş içinde yaparak yaşayarak öğrenme, iş vasıtasıyla iş için eğitim, faydalılık, iş cemaatleri halinde öğrencilerin okul yönetimine katılması gibi yeni eğitim prensipleri uygulanmıştır (Kafadar, 1997:285). Öğrenci aktifliğini ön planda tutmaları ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Ancak tüm okullarda ki ders programlarının iş okulu düşüncesiyle reformdan geçirilmesi talepleri gerçekleşmemiştir. İş eğitimi akımının etkisiyle okul programlarına iş eğitimi dersinin konmuş ve bu derslerde iş, el işi olarak görülmüştür.

3. 1. İlköğretimde Teknoloji Eğitimi

Başlangıçta iş eğitimi bugün ise Teknoloji Eğitimi olarak tanımlanan Teknoloji Eğitimi; genel eğitimin bir boyutu ve tamamlayıcısı olarak teknolojiye ilişkin ortak değerler kazandıran; çalışma hayatının özelliklerini, üretim süreçlerini, araç gereç donanımını genel olarak tanıtan bir bilgi koludur.

Teknolojik yönden ilerlemiş ve ilerlemeye dönük olan toplumlardaki bireylerin, Teknoloji Eğitimi kültürü kazanmaları beklenmektedir. Endüstriyel bir toplumda bireyin, endüstriyi anlaması ve onun hakkında bir tavır geliştirmesi gerekir. Teknoloji Eğitimi, bireyin endüstri ve teknolojiyi tanımasına ve yorumlamasına fırsat verecek bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamaktadır.

Teknoloji Eğitimi, öğrencilerin teknolojiyi, daha iyi anlamalarına ve bilinçli kullanmalarına küçümsenemez katkı sağlamaktadır (Karaağaçlı, 2001:232).

Teknolojik araçlar insan hayatını kuşatmıştır. Birey evinde, mutfakta, oturma odasında işe giderken, haberleşirken, iş yerinde ve tatilde her an teknolojiyle iç içedir. El becerisine dayalı işin mahiyeti değişmiştir. Günümüzde yapılan işler teknoloji temelli hale gelmiştir. Teknolojinin yayılması ve bütün insanları ve yaşamları etkilemesi teknolojinin öğretilmesine temel olmuştur.

Batıda endüstriyel sanatlar olarak adlandırılan ve pratik becerileri daha çok öne çıkaran yaklaşım giderek teknolojik süreç ve işlemleri bütünsel bir yapı içinde kapsayacak biçimde genişleyerek teknoloji eğitimi adını alan bir dönüşüme uğramıştır (Uluğ, 2003: 5).

Pratik becerileri öne çıkaran iş eğitimi derslerinden teknolojik süreçleri, ürünleri, kavramları ve bilimsel düşünme sürecini öne çıkaran teknoloji eğitimi derslerine geçilmiştir. Teknoloji eğitimi ile bilimsel ve teknolojik ilkelerin algılanması, kişilere mal edilmesi ve uygulanması kastedilmektedir.

Teknoloji Eğitimi teknolojiye meydana gelen değişmelere bağlı olarak dinamik bir süreçtir. Teknolojinin amaç ve muhtevasında sürekli bir gelişme sağlanmalıdır. Bu gelişmenin sağlanmasında, diğer ülkelerde teknoloji eğitiminin nasıl anlaşıldığı ve uygulandığının bilinmesi ülkemizdeki uygulamalar için önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle teknoloji eğitiminin amaçlarının bilinmesi bu dersin programının geliştirilmesi için önemlidir.

Örneğin; ABD'de okulları ve tüm Amerikalıları kapsayacak şekilde teknoloji kampanyası başlatılmıştır. Teknolojik literatürü içeren yirmi ayrı standart geliştirilmiştir.

- 1.Teknolojik ürünlerin özellikleri
- 2.Teknolojinin çekirdek kavramları
- 3.Teknolojinin diğer alanlardaki çalışmalarla ilişkisi
- 4.Teknolojinin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi etkileri
- 5.Teknolojinin çevreye etkisi
- 6.Teknolojinin toplumsal çevrede rolü
- 7.Tarihte teknolojinin etkisi
- 8.Teknolojinin tasarım ve çözüm üretmede rolü
- 9.Araştırma, geliştirme, yenilik ve buluşlar
- 10.Problem çözme deneyimi
- 11.Tasarı sürecini uygulama kabiliyeti
- 12.Temel teknolojik ürün ve sistemleri kullanma
- 13.Teknolojinin sistem ve ürünler üzerine etkisini değerlendirme
- 14.İlaç teknolojileri
- 15.Biyoteknolojiler
- 16.Enerji ve Güç
- 17.Bilgi ve İletişim
- 18.Taşıma
- 19.Üretim
- 20.Yapı

Bu konu başlıklarını, teknolojinin doğası, teknoloji ve toplum, tasarı, teknolojik dünya ve yetenekler, teknolojik gelişmeyi gösterecek rehber alanlar olarak beş başlık altında toplamak mümkündür. Teknolojinin doğası ve teknolojinin topluma etkisi üzerinde daha çok durulduğu görülmektedir (Akbaş,2003).

Teknolojik bilginin yerleşmesi için teknolojik kavramların program içerisinde kazandırılması gerekmektedir. Hazırlanan yeni programda teknolojik gelişmeyle 43 kullanılmaya başlanmış kavramların öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu kavramlar, estetik, etkililik, ergonomi, geri besleme, güvenilirlik, optimum vb. Örnek alınan ülkelerde teknoloji eğitiminin yeniden ele alındığı gelişmelere göre yeniden amaç ve içerik belirlendiği görülmektedir. Teknoloji eğitiminin yirminci yüzyıl başındaki iş eğitimi dersleri gibi işlenemeyeceği açıktır. Teknolojik süreçlere, teknolojik kavramlara, yeni bilgi teknolojilerine, bilim ve teknolojinin genel yapısına uygun, tasarlama, uygulama ve problem çözmeye öncelik verilmesi gerekir.

Günümüz insanından beklenen özellikler büyük oranda değişmiştir. Türkiye

Bilişim Vakfı bilişim çağında (Türkiye Bilişim Vakfı Çalışma Raporu) "Düşünme, algılama, karar verme ve problem çözme yetenekleri gelişmiş, çevreye ve değişen koşullara uyum gösterebilen, sanata, araştırma ve geliştirmeye, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek" insanlara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Teknoloji eğitiminde yeni amaçlar hazırlanırken bilişim çağının insanında bulunması gereken özelliklerde dikkate alınmalıdır (Akbaş, 2003).

Gelişmenin sürmesi için, kişisel teknik bilgisini artırabilecek her türlü aracı verimli bir biçimde kullanılmalı ve bu bilgiyi başkalarıyla paylaşmalıdır. Dünya nüfusundaki artış, doğal kaynaklardaki azalma ve kirlilik, karşılaştığımız tipik sorunlardır; bunlara ve günlük yaşantımızı etkileyen pek çok soruna çözüm bulmamız gerekir.(Shesinger, 2006:5)

Ülkemizde teknoloji eğitiminin ve niteliğinin tam anlaşıldığı söylenemez. Bu eğitime günümüzde de çoğu durumda teknoloji kavramından uzakta, geleneksel bir anlayışla ve geçmişte uygulanan el işi ve ev işi gibi basit becerileri öne çıkaran program mantığı içinde bakılmakta, teknoloji çağında teknoloji kültüründen yoksun bir işleyiş sürmektedir(Uluğ,a.g.e,8).

Günümüzde iş eğitimi dersleri el becerilerinin temel alındığı yaklaşımda geleneksel derslerin yanında ve onlarla ilişki kurmadan uygulamadan örneklerle bireye basit becerilerin öğretimi öne çıkarılmıştır. Burada kazandırılmak istenen el becerileri ile teknolojik ilkeler arasında ilişki çoğu durumda göz ardı edilmiş, konunun bilimsel boyutları önemsenmemiştir.

1970'lerden sonra birçok ülkede iş eğitimi kavramının teknoloji ve sistem temeline dayalı olarak geliştirmeye başlandığı gözlenmektedir. Ancak ülkemizde bu geçiş sağlanamamış bu derslerde bazen tasarım bazen de el sanatları ve el becerisi tek başına sistem bütünlüğü olmaksızın etkinliklerin esasını oluşturmaktadır (Doğanve Fer:1998: 262).

İlköğretim sürecinde uygulanan iş eğitimi dersi bağlamında Teknoloji

eğitime ilişkin sorunlar anlayış, program ve ortama ilişkin olarak sınıflandırılabilir.

Teknoloji eğitiminde anlayışa ilişkin sorunlar, kavram düzeyinden başlayarak eğitim ve basılı kaynak yetersizliğine ilişkin bir görünüm sergilemektedir. Bunlar içinde temel sorun daha başlangıçta adıyla kendisini göstermektedir. Sonuçta, çoğu durumlarda ad ile içerik ilişkisinin kurulması güçleşirken İş Eğitiminde teknolojik yaklaşım ilkeleri geri plana itilmektedir. Bu geriye itilişte, elbette ders adı tek neden değildir.

Sorunun kökünde, anılan derse geçmişte yüklenmeye çalışılan geleneksel

misyondan kaynaklanan algılamaların da etkisi vardır. Ülkemizde Teknoloji eğitiminin el becerisini temel alan bir gelenek üzerine oturtulmaya çalışılması, bu eğitimin içeriğinin basit ev ve el işleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmesi yanılığını ortaya koymaktadır. Bunda hiç kuşkusuz, alanında çalışan öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yetersizliklerinin de payı büyüktür. Program uygulayıcısı olarak öğretmen, öğretim niteliği üzerinde doğrudan etkilidir.

Teknoloji eğitiminde program boyutuna toplanan sorunlar; program model ve yapısına ilişkin konuları kapsamaktadır. İş eğitiminde öngörülen amaçların Teknoloji eğitimi kavramıyla örtüşecek bir genişlikte olmasına karşın, içerikte genel bir dağınıklık, kopukluk göze çarpmaktadır. Bu anlamda ünite ile konular arasında, işlem sürecine ilişkin gereksiz yinleme ve konular ile ilgili yetersizlik ve güncellik sorunları vardır. Aynı bağlamda programın geliştirilmesi ve uygulanmasında gerekli bütünlüğün de sağlanamadığı anlaşılmaktadır. İş eğitimi programının; İş ve Teknik, Ev Ekonomisi, Ticaret ve Tarım olmak üzere dört ayaklı bir model üzerine oturtularak her bir alanın birbirinden hemen hemen birbirinden tümüyle soyutlanmış olması, amaç ve uygulama bakımından teknolojik sürecin koşulmasına süreç bütünlüğünü bozmakta, ünitelerin çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmasını güçleştirmektedir.

Öte yandan model işleyişinde öğrenci gruplarının alt alanlar arasındaki geçişini sağlamak üzere düşünülmüş olan “grup rotasyonu” uygulaması ile sınıf sisteminin getirdiği kendine özgü grup dinamizmi ve öğrenme süreci ilkeleriyle bağdaşmamaktadır. Mekanik bir anlayışın ürünü olan bu yaklaşım öğretmen- öğrenci etkileşimde yabancılaşma sorunlarına yol açarken; ünite düzeyindeki program içeriğinin öngörülen amaçlar doğrultusunda eğitim yansımalarına dönüştürülmesi de çoğu kez sekteye uğratılmaktadır. (Uluğ,2003)

3.2. Toplumda Teknoloji Tasarım / Frank Banks

Teknoloji Tasarım eğitimi, okulun dışındaki dünyadan kopartılamaz, çünkü Teknoloji Tasarım hep Dünya hakkındadır.

Teknoloji Tasarım, okulda bir konu olduğu gibi sıklıkla öğrencilerin yaşamlarıyla doğrudan ilişkili başlıklarla değerlendirilir.

3 başlık altında incelenebilir:

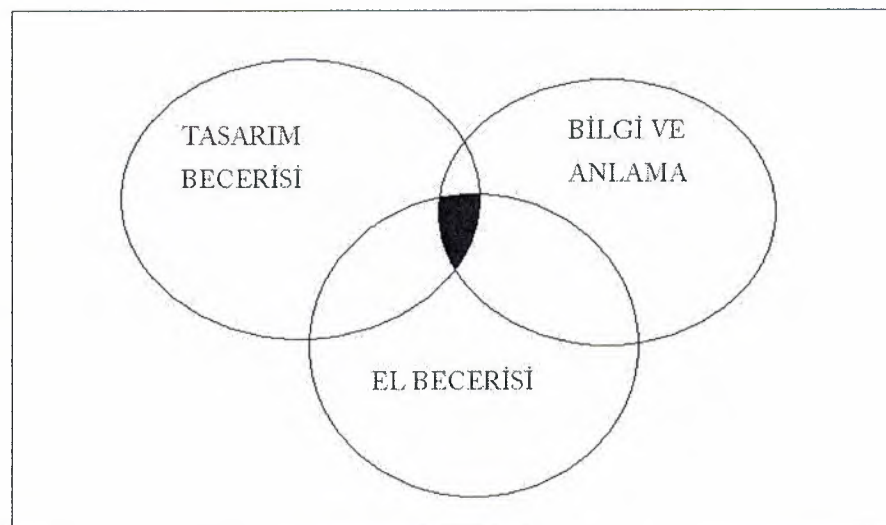
- 1) Yöresel çevreyi kullanmak

- 2) Organizasyonlarla geziler düzenlemek
- 3) Dışarıdan insanlarla okuldaki çalışmaların dışarıdaki hayatla örneklendirilmesi

Öğretmenin Destek Rolü

- 1) Uygun öğretim stratejilerinde önermek ve ilgili olmak
- 2) Öğrencilere bireysel çalışmalarında yardımcı olmak
- 3) Bir başka Teknoloji Tasarım öğretmeni ile beraber çalışarak öğrencinin eğitimsel ve bireysel gereksinimlerini saptamak.
- 4) Çeşitliliğin ve anlamların özel durum olduğunun farkında olmak.
- 5) Eğitim materyal ve kaynaklarını uyarlamak.
- 6) Öğrencinin performansını artırmasında yardım etmek için öneride bulunmak ve desteklemek. (Sayers, Morley, Barnes, 2002, 256)

ÇEVRESEL SOSYAL VE KÜLTÜREL BAĞLAMDA



Şekil 1. SİYAH BÖLGE ÖĞRENCİLERİN TEKNOLOJİ TASARIM KAPASİTESİNİ GÖSTERİR

Eğer şekildeki siyah bölge öğrencinin Teknoloji Tasarım kapasitesini gösteriyorsa, gereken yetenek uygun bağlamda yeterli egzersizler sonucu elde edilir.

Kapasite edinme süreci birkaç basit adımla tanımlanamaz. Sanki bisiklet sürmüş gibi, farklı şeylere konsantre olarak, bu süreç tamamlanır ve aniden manası anlaşılır. Farklı döngülerde farklı ekipmanlarla çalışıldığında süreç daha kapasiteli bir hal alır. (Farrell and Patterson 1993 akt: JACKSON, 2002,154)

1.3. 2006 Teknoloji Ve Tasarım Öğretim Programı

1.4. Niçin Teknoloji ve Tasarım Programı?

Günümüzde kabul edilen kaçınılmaz bir gerçek vardır. O da çocuklarımızın yaşayacağı zamanın bizim yaşadığımız zamandan çok farklı olacağıdır. Bu noktadan hareket ettiğimizde çocuklarımızın kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumlar da mutlaka farklı olacaktır. Araştırmalar, çocuklarımızın yaşayacağı zamanın en belirgin özelliğinin başkalarının ürettiklerini kopyalamak olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Gözlem, sorgulama, araştırma, değerlendirme ve yaratıcılık gibi tasarım ve teknoloji için gereken zihinsel süreçleri yeterince aktif hale getirmeyen, tek düze çalışmalarla, sadece el becerisini geliştiren yaklaşımlarla yarının dünyasında yaşayacak insanların beklentilerini karşılamak mümkün değildir. Bu amaçla çocuklar, ihtiyaçlar ortaya çıkmadan tahmin etme ve farklı sorunları yakalama, bunlara yaratıcı çözümler getirme, tasarımın üretim aşamalarını belirleme ve üretme becerisi kazanmalıdır. Tüm bunların ışığında Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı'nın gelecek nesillerin yaşayacakları çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi amaçlanmıştır. (MEB;TTÖP,2006)

1.5.Teknoloji ve Tasarım Nedir?

Günümüzde teknoloji, temel ve uygulamalı bilimlerin verilerinin yaratıcı süreçler içerisinde üretime dönüştürülmesini, kullanımını ve toplumsal etkilerinin özümlemesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, teknolojinin toplumsal her türlü etkinliğin içinde bir süreç olarak yer aldığı gerçeğini vurgular. Teknoloji, insan hayatının kalitesini artırmak amacıyla yaratıcılık ve zekanın; bilim, sanat, mühendislik, ekonomi ve sosyal çalışmayla oluşturulan bir bütündür. Her hangi bir şeyi daha iyi, daha hızlı, daha kolay, daha ekonomik ve daha verimli yapma girişimidir.

Tasarım, zihinde canlandırılan biçimdir. Bu tanımlamada zihinsel süreçlerin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Farklılıkları bulma, hayal kurma,

uygulama, yaratıcı düşünme, eleştirme, akıl yürütme gibi üst düzey zihinsel süreçlerin tasarım yapmada önemli bir yeri vardır.

Teknoloji ve tasarım ürün geliştirme sürecine yönelik olduğundan ve insan hayatını doğrudan etkilediğinden birlikte ele alınmalıdır. Teknoloji ve tasarım birbirini doğrudan etkileyen kavramlardır. İkisi arasındaki ilişki özne ile nesne arasındaki ilişki gibidir. Bu ilişkide öncelikli zihinsel süreç olarak yaratıcılık karşımıza çıkmaktadır (MEB, TTÖP, 2006).

Teknoloji ve tasarım ilişkisinin geliştirilmesi bireyin yaratıcılık düzeyinin geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi dış uyarlara açık ve alıcı olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilincinde olmasını gerektirmektedir.

Teknoloji ve tasarım programının uygulandığı yaş grubunun en önemli özelliği, gruba ait olma ve grup üyeleri içinde etkili olma isteğidir. Bu durum kişisel yaratıcılığı engelleyen bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak uygun şekilde motivasyonun sağlanması, grup dinamiğinin, hayal gücünün ve iş birliğinin geliştirilmesi ve bunu sağlayacak öğretim süreçlerinin kullanılması bu durumu olumlu hale dönüştürür (MEB, TTÖP,2006).

16. Programın Genel Amaçları

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nı tamamlayan öğrencilerin;

1. Merak eden, soru sormaktan çekinmeyen, gözlem ve araştırma yapmaya mevsli bir kişiliğe sahip olmaları,
2. Çevresindeki olay ve mekânlar arasındaki ilişkiyi kendine has bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,
3. Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için özgün çözümler üretmeleri,
4. Öz güvenini, hayal gücünü ve estetik duygularını geliştirmeleri,
5. Kendisi ve çevresi ile barışık, rekabete ve yeni yaşantılar edinmeye açık olmaları,
6. Bağımsız olarak düşünebilme alışkanlığı edinmeleri,
7. Özgün tasarımlar ortaya çıkarmaları,
8. Aldığı kararları değerlendirmeleri ve sorumluluklarını taşımaları 9. Gelecek ile ilgili kurgular yapmaları,
10. Teknolojik gelişmeler karşısında kendilerini yenilemeleri
11. Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmeleri amaçlanmaktadır.

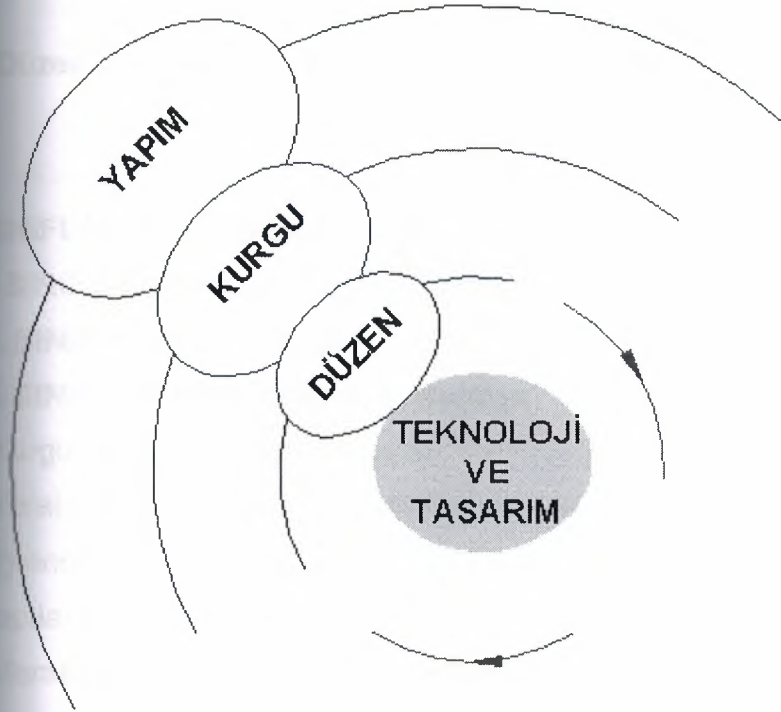
3.7. Programın Vizyonu

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir hâle getirmek için sorunların farkına varan, çözümler üreten, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş, düşüncelerini kurgulayan ve ifade eden, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, girişimci, değişim ve gelişime açık sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

3.8. Programın Yapısı

Program, her biri 6, 7 ve 8. sınıfta devam eden üç kuşaktan oluşmaktadır.

Bunlar; "Düzen", "Kurgu" ve "Yapım" dır. Kuşaklara özgü her yıl için ayrı odak noktaları tespit edilmiştir (MEB, TTÖP, 2006)



Şekil2: Programda Yer Alan Kuşaklar

Bu kuşakların özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

"Düzen" kuşağında öğrenciler;

Düşünmeyi öğrenme ve yaşamlarındaki olaylara farklı açılardan bakarak değerlendirme anlayışı geliştirirler.

Doğadan, yaşamdan ve kendinden yola çıkarak mekân, yüzey, birim, tekrar,

örüm, düzen, uyum, bütünlük, topluluk vb. kavramları yapılandırırlar.

Değişkenliği olmayan biçimleri (kare, yuvarlak, çizgi) kullanarak özgün düzenler (tasarım) oluştururlar.

Değişkenliği olmayan biçimlerle oluşturduğu düzende renk, yön ve oran kavramlarını ifade ederler.

Yaratıcılıklarını; gözlem, arama, sorgulama ve denemelerle öğrenme sürecinde geliştirirler.

Teknoloji ve tasarım kültürünün oluşması için gerekli zihinsel alt yapıyı oluştururlar.

“Düzen” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR ODAK NOKTALARI

5. SINIF “Düşünmeye ilk adım”

7. SINIF “Birimden Bütüne”

8. SINIF “Bütünde Farklılık Oluşturalım”

“Kurgu” kuşağında öğrenciler;

Yaratıcı düşüncelerini yaratıcı düşünmenin ilk basamağı olan düşünmeyi öğrenme yönünde adımlar atılan “düzen” kuşağındaki temel üzerine yapılandırırlar.

Merak ve hayal ettikleri ile değiştirmeyi, geliştirmeyi ve kolaylaştırmayı düşündüklerinden çözüme yönelik fikir ve hayal güçlerini yazarak, çizerek somutlaştırırlar.

Çözüme yönelik düşüncelerini başkaları tarafından doğru anlaşılmasını sağlayacak nitelikte çizer ve çevresiyle paylaşırlar.

Düşüncelerini yasal koruma altına alma süreçlerini fark ederler.

“Kurgu” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR

ODAK NOKTALARI

- 6. SINIF “Düşünelim Çözelim”
- 7.SINIF “Düşüncelerimizdeki Değişim ve Gelişim”
- 8.SINIF “Düşüncelerimizi Koruyalım”

“Yapım” kuşağında öğrenciler;

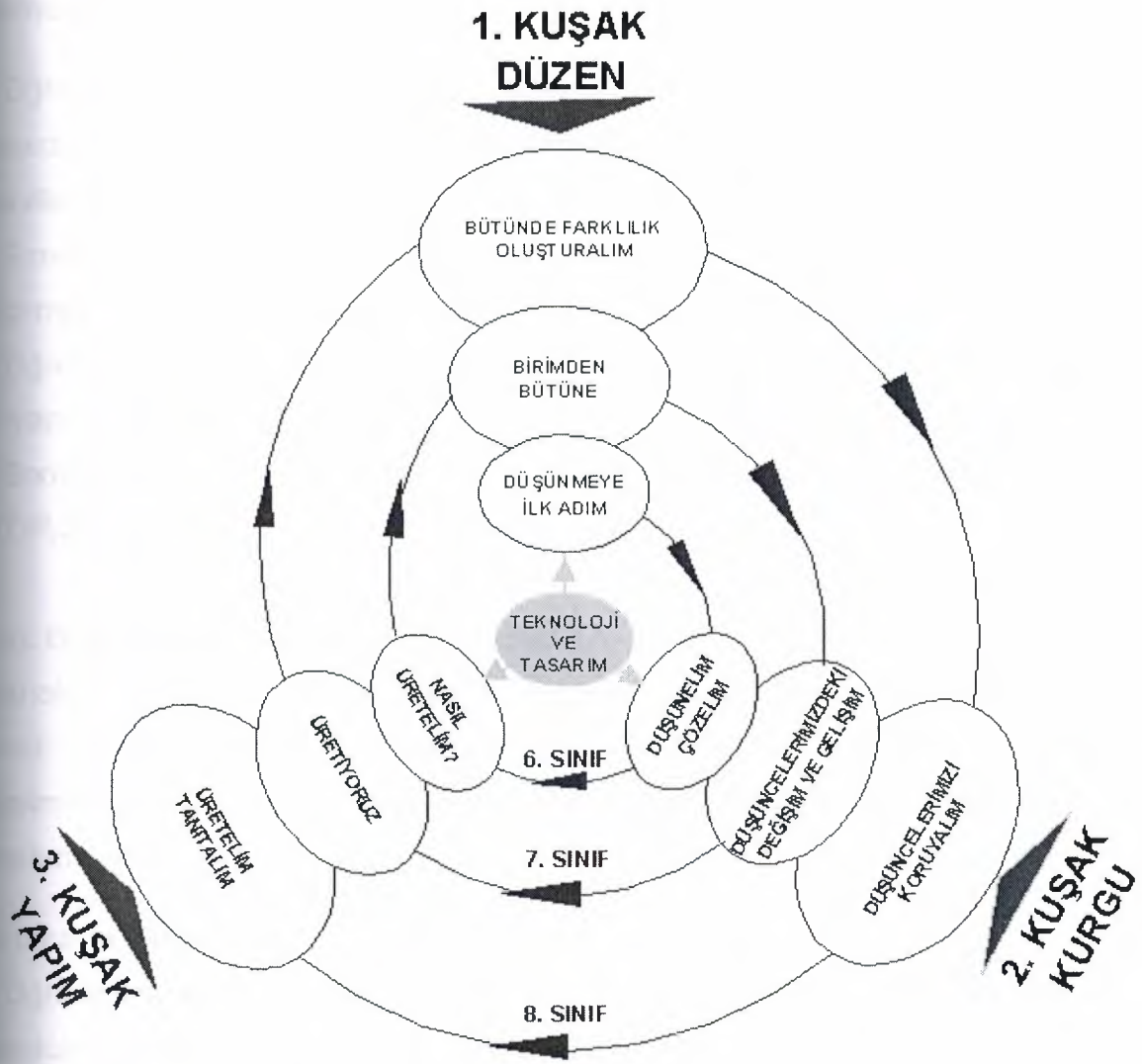
- Diğer kuşaklarda geliştirdikleri becerilerini somut bir ürünle ortaya çıkarmada kullanırlar.
- Çevrelerindeki oluşumları gözlemleyerek olanlar ile olması gerekenleri fark ederler.
- Tasarım sürecini, sorunların çözümü için uygulayarak somut tasarımlar yaparlar.
- Tasarımlarını tanıtmaya yönelik etkinlikler planlayarak gerçekleştirirler.
- Ürünlerinde gerekli gö “

Tanıtalımdükleri inovasyonu yaparlar (MEB,TTÖP,2006)

“Yapım” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR ODAK NOKTALARI

- 6.SINIF “Nasıl Üretelim”
- 7.SINIF “Üretiyoruz”
- 8.SINIF “Üretelim



Şekil 3: Programın Genel Yapısı

19. Programın Özellikleri

1. Öğrencilerin gelişim düzeyi, ilgi, yetenek, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak hazırlanmıştır.
2. Sarmal program anlayışına uygundur.
3. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek yayımlanmış (öğretim 1–8 Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji) dersler için kabul edilen ortak becerileri içermektedir.
4. Uygulamada, öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırmacı birey hâline getiren, öğrenci merkezli yaklaşımı esas almıştır.
5. Kuşakların odak noktalarına yönelik sınıf, grup ve bireysel etkinlikleri

çermektedir.

5. Öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerini geliştirebilmeleri, durumlara farklı açılardan bakmaları ve farklı çözümler önerebilmeleri amacıyla bilim adamları ve mucitlerin biyografilerine, inovasyon ve buluş hikâyelerine yer vermektedir.
7. Sınıfta yapılacak etkinliklerin öncesinde, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirmek amacıyla uyarıcı yöntemlere yer veren etkinlikleri kapsamaktadır.
8. Öğrencilerin bireysel beklenti, ihtiyaç ve ilgilerine göre şekilleneceği için esnek bir yapıya sahiptir.
9. Sonuç değerlendirmeyeyle birlikte süreç değerlendirmeyi de öngörmektedir. (MEB, TTÖP, 2006)

3.10. Öğretmene Öneriler

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın başarıyla uygulanabilmesi için temel aldığı anlayışların, öngörülen kazanımların ve etkinliklerin, uygulayıcı öğretmenler tarafından anlaşılması ve sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu amaçla öğretmen;

1. Öğrencilerin yaratıcı, biricik, hayal kuran, estetik duyarlılığa sahip bireyler olduğu kabulünden yola çıkarak onları geliştirmeyi amaçlar ve her öğrencinin yaptığı işe kıymet verir.
2. Öğrenme ortamını yaratıcı düşünceye teşvik edici, uyarıcı ve yeni fikirler oluşturmaya yönelikte düzenler.
3. Öğrencilerle olan iletişimde olumlu ifadeler kullanır.
4. Öğrencilerin etkinlik sürecinde ortaya çıkardıkları ürünleri birbirleriyle kıyaslamaz ve her çalışmayı kendi şartları içinde kabul eder.
5. Öğrencilere soru sorma fırsatı verir ve onların sorulara çok yönlü cevaplar aramalarını sağlar.
6. Yeni ve orijinal çözümleri olumlu karşılar. Öğrencileri tek tip çözüm üretmek yerine daima alternatif çözümler bulabilmeleri için destekler.
7. Yaratıcılık ve karar verme becerisinin geliştirilmesi açısından gerçekleştirilecek etkinliklerin öğrenciler tarafından başlatılmasını sağlar.
8. Öğrencileri tasarımlarını gerçekleştirmeye yönelik ihtiyaç duyacakları değişik materyallere yönlendirir. Öğrencilere yeni mekân ve materyalin özelliklerini, kullanılış şekillerini ve güvenlik kurallarını anlatır.

9. Odak noktalarında gerçekleştirilecek etkinliklerin genel süre planlamasını zümre öğretmenleriyle birlikte yapar. Bu planlamada etkinliğin nitelikleri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ve sınıfın genel düzeyini dikkate alır. Etkinliklerin uygun hızla ilerlemesini sağlar. Çalışmasını arkadaşlarından önce bitiren öğrencileri farklı çalışmalara yönlendirir.

10. İyi bir gözlemcidir. Derse öğrenci katılımını sağlamak için sorular sorar. Ezberlemeyi vurgulamak yerine öğrencinin gözlem yapmasına, sorunları incelemesine, araştırmaya yönelmesine, düşünmesine, eleştirmesine, kararlar vermesine ve yaratıcı çözümler üretmesine yardımcı olacak türde sorular kullanır.

11. Ders için etkinlik öncesi önerilen kaynaklardan, uygun öğretim araç ve gereçlerinden (görsel işitsel araçlar, örnekler, modeller, filmler, referans kitaplar, broşürler, tebeşir tahtası, tepegöz saydamları, uygun ders yazılımları, bilgi ve işlem yaprakları vb.) yararlanır.

12. Öğrencilerin yorum ve sorularına önem verir. Öğrenci cevaplarını olumlu bir tavırla karşılar ve onları dikkatli biçimde dinler. Öğrencilerin ortaya koyduğu öneri ve çözümler hakkında olumsuz eleştiride bulunmaz, bu tür eleştirilerin yapılmasına fırsat vermez. Gerekliğinde öğrencilere dönütler sağlar. Onları yönlendirici, onaylayıcı ve bilgilendirici dönütler verir.

13. Öğrenciler beklenen davranışları gösterdiğinde sözlü ve sözsüz ifadelerle pekiştirir. Uygun olmayan tutumlar gösterdiğinde yalnızca o tutumla ilgilenir, öğrenciyi yargılamaktan kaçınır. Sabır ve anlayış gösterir.

14. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı tanır. Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleriyle bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Her öğrencinin ayrı bir birey olduğu gerçeğinden hareket eder. Öğrencilerin her etkinlikte aynı başarıyı göstermesini beklemez. İlgi duydukları ya da yatkın oldukları alanlarda çalışmalarını teşvik eder.

15. Öğrencilere tasarım etkinliklerinde destek olur, cesaret verir. Başarılarının artarak devam etmesini sağlar.

16. Ders etkinliklerini işlikle sınırlandırmaz. Programda yer alan etkinliklerin çevreye açılım göstermesine dikkat eder.

17. Öğrencilerin çalışmalarını, yazacakları günlükle haftalık olarak takip eder. Öğrencileri sonuca ulaşmada yönlendirir.

18. Ürüne yönelik tasarım etkinliğinde öğrencileri, olası kaynakları değerlendirebilme alışkanlığı kazanabilmeleri için artık malzemeler kullanmaya

yönlendirir.

19. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken tek bir yönetime ya da araca bağlı kalmaz. Programın değerlendirme bölümünde verilen sonuca ve sürece dayalı değerlendirme formlarından etkin şekilde yararlanır. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat verir. Öğrencinin dersteki çalışmalarının tümünü dikkate alarak gelişimlerini ve performanslarını bütüncül şekilde değerlendirir ve geri besleme yapar.

20. Öğrencilerin etkinliklerini sergilemeleri için uygun ortam sağlar.

21. Her öğretim yılı sonunda Teknoloji ve Tasarım dersinde yapılan uygulamaları tanıtmak ve öğrencilerin başarısını velilerle paylaşmak için düzenlenecek "Teknoloji Şenliği"ne tüm öğrencilerin katılımını sağlar (MEB, TTÖP,2006).

3.11. Velilerden Beklentiler

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın temel beklentisi, kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir kılmak için görüş ve anlayış geliştirmiş bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda öğrenci velilerinden Teknoloji ve Tasarım dersine karşı olumlu tavır göstermeleri beklenmektedir. Bunun, öğrencilerin başarısına ve bireysel gelişimine önemli bir katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Veliler öğretmenden gelen bilgilendirme doğrultusunda hareket etmelidirler.

Bu amaçla veliler;

1. Programdaki etkinliklerin öğrencilerin bireysel yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığının farkında olmalıdır.
2. Öğrencilerin tasarım çalışmaları sırasında ortaya koyduğu düşüncelerini olumlu yönde desteklemeli ve onların düşüncelerini kısıtlayan tutum ve ifadelerden kaçınmalıdır.
3. Öğrencilerin tasarım etkinliklerine yönelik yaptıkları gözlem, inceleme, araştırma ve görüşmelerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olmalıdır.
4. Öğretim yılı sonunda düzenlenecek teknoloji şenliğinin organizasyonuna yardımcı olmalı ve öğrencilerin başarılarını paylaşmalıdır.

3.12. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla yapılır. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecine önem verir ve öğrencinin gelişimini izlemeyi

amaçlar. Değerlendirme yapılırken öğrencilerin;
 Problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği,
 Üst düzey düşünme becerilerinin ne kadar geliştiği,
 Üretim sürecinde ne kadar öz güvene sahip olduğu,
 Estetik görüşlerinin ne kadar geliştiği,
 Sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur.

3.13.Programda Kullanılacak Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Görüşme (Mülakat): Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmen öğrencilerin anlama düzeylerini değerlendirmek ve çalışmalarına farklı açınımlar sağlamak amacıyla görüşme yapar. Öğrencilerle yapılan görüşmede aşağıda örnek olarak verilen sorulardan yararlanır.

Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?

Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?

Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?

Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamından” bir örnek verebilir misin?

Gözlem: Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmen öğrencilerin;

Soru ve önerilere verdikleri cevapları,

Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını,

Öğretim sürecinde yapılan görevlere gösterdikleri tepkiyi gözlemler.

Öğretmenler gözlem yaptıklarında;

Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanır.

Her öğrenciyi birkaç kez gözlemler.

Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemler.

Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendirir.

Yapılan gözlem için yaptığı değerlendirmeleri, mümkün olduğu kadar gözlem anında kaydeder.

Gözlemler, serbest biçimde yapılabileceği gibi gözlenecek ölçütlerin belirlendiği

yapılandırılmış gözlem formlarıyla da yapılabilir. Gözlem formları ile gözlem

yapmak, öğretmenin öğrencilerin sergilediği davranışları gözden kaçırmamasını,

unutmasını engellemek bakımından gözlemin geçerliliğine ve güvenilirliğine katkı

sağlar. Etkinlikler için yapılandırılmış gözlem formları program kılavuzunda

verilmiştir (MEB, TTÖP,2006).

Sözlü Sunum: Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrencilerin yapacakları sözlü

sunumların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarları ve öz değerlendirme ölçekleri kullanılır.

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.

Öğretmenler performans değerlendirmeyi, kompleks bilişsel öğrenmeyi gözlemlemek için kullanabileceği gibi akademik alanlardaki (fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler gibi) tutumları ve sosyal becerileri gözlemlemek için de kullanabilirler. Öğretmenler performans değerlendirmede oluşturacakları durumlar/verecekleri görevler ile öğrencilerin yaptıkları analizleri, problem çözmelerini, verdikleri kararları, arkadaşları ile iş birliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürünü oluşturmalarını doğrudan gözlemleyebilir ve onlara not verebilirler.

Teknoloji ve Tasarım dersi kapsamında öğrenci performansının değerlendirilmesi öğrenci ürün dosyası kullanılarak yapılacaktır.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolio): Öğrenci ürün dosyası, kuşak süresince öğrencilerin çalışmalarını, harcadığı çabayı, ürünün tüm gelişim aşamalarını kanıtlarıyla gösteren bir dosyadır.

Öğrencinin kuşak içi etkinlikler sırasında yaptığı çalışmalarından beğendiği ve performansını yansıttığına inandıklarını seçmesi sonucunda oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme aracıdır.

Öğrenci ürün dosyasının amacı nedir?

Ürün dosyaları birçok amaç için kullanılabilir. Bunlar;

Öğrencilerin tipik performanslarının kaydedilmesi ile gelecek yıllarda

öğretmenlere veri sağlamak

Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izlemek

Ailelere öğrencinin performansını göstermek için örnekler sağlamak ve

aileyi öğrencinin eğitimine katmak

Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak

Bir konu alanında iyi bir performans oluştuğunda, öğrencileri bu performans hakkındaki düşüncelerle teşvik etmek, güdülemek

Öğretim programında gelişmeye ihtiyaç olan alanları belirlemek

Öğrencileri değerlendirmek

3.14. Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir.

Öz değerlendirme öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olur. Ömür boyu kendi performans ve gelişimlerini bağımsız olarak ve gerçekçi şekilde değerlendirmeye yönlendirir.

Öğrencilerin bir sonraki adımı tanımlayabilmelerine, kendilerine olan güvenlerini artırmalarına, öğrenme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarına olanak sağlar.

Öğretmen değerlendirme sürecinde öğrencileri dürüst ve açık olarak kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirir. Öğrencilere bu değerlendirmenin, kendi gelişimlerini izlemek ve eksikliklerini gidermek amacıyla yapıldığı açıklanır.

Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir.

Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığa neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

Ölçütleri belirlenmiş, yapılandırılmış öz değerlendirme formları ile öz değerlendirmeler yapılabileceği gibi Teknoloji ve Tasarım dersinde proje geliştirme sürecinde tutulacak “günlükler” yardımı ile de öz değerlendirme yapılabilir. Ancak yapılandırılmış formlar yardımı ile değerlendirme yapmak her zaman için ekonomik ve kullanışlıdır. Etkinlikler için kullanılacak öz değerlendirme formları program kılavuzunda verilmiştir.

3.15. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric): Öğrencinin gerçekleştirdiği bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yetersizden yetkine doğru belirleyen puanlama anahtarıdır. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır (MEB; TTÖP,2006)

3.16. Amaçlarına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı “Bütüncül” ve “Analitik” olarak iki grupta incelenebilir. Genel olarak belli bir yetenek, ögelerine ayrılmadan bir bütün olarak puanlanıyorsa bu holistik (bütüncül) puanlama olmaktadır (Haladyna, 1997). Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, üründeki veya çalışmadaki nitelikler hakkında genişçe hükümlere dayanmaktadır .

Analitik puanlama anahtarı, belli bir yeteneği ögelere ayırıp her öge için ayrı bir bütüncül anahtar geliştirmekle oluşturulmaktadır. Analitik anahtarın öğrencilerin eksiklerini tanımları ve düzeltmeleri açısından faydaları çoktur. Analitik puanlama anahtarları iyi tanımlanmış ve detaylı anahtarlardır

Etkinlikler için kullanılacak dereceli puanlama anahtarları program kılavuzunda verilmiştir.

Değerlendirme Formlarının Kullanımı

Öğretmen, Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrencileri “Ölçme ve Değerlendirme” başlığı altında verilen açıklamaları dikkate alarak değerlendirir.

Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrenci başarısını belirlemek üzere “öğrenci ürün dosyası ve gözlem formları” kullanılır. Her kuşak için hazırlanan öğrenci ürün dosyaları, “dereceli puanlama anahtarı” ile puana dönüştürülür. Öğrencinin ürün dosyalarından alacağı puanlar ile sınıf içi etkinliklerdeki

performansını yansıtan puanlar program kılavuzunda verilen öğretmen not çizelgesine işlenir. Bu çizelge yardımı ile aritmetik ortalamaya dönüştürülen puan, nota çevrilerek öğrenci başarısı belirlenir. Öğrencinin

sınıf içi etkinliklerdeki performansını puana dönüştürmek amacı ile “gözlem formları” kullanılabilir. Bir dönem için öğrencinin sınıf içi etkinliklerdeki performansını yansıtan en az bir puan verilir.

Değerlendirmeye temel oluşturacak öğrenme kanıtları öğrencinin her kuşak için ayrı ayrı oluşturduğu öğrenci ürün dosyasında toplanır. Öğrenci kuşak içinde birden fazla yaptığı çalışmalardan kendisinin belirleyeceği en iyi çalışmasını ürün dosyasına koyar. Ürün dosyasında, belirlediği çalışmanın

gerçekleştirilmesi sürecinde tuttuğu günlükler, kullandığı başvuru kaynakları, günlüklerine kaydedemediği kanıtlar, öz değerlendirme formları vb. yer alır.

Kuşak içinde yaptığı çalışma sürecinde öğrencilerin gelişimi “Gözlem Formu” ile, ürün dosyasının tüm boyutları ise “Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak öğretmen tarafından değerlendirilir. Ayrıca her kuşak sonunda bir ürün ortaya çıktığı için bu

ürünün gerçekleştirilmesi sürecinde öğrenci tarafından sergilenen çeşitli becerilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dereceli puanlama anahtarlarının öğrencinin sergilediği becerileri değerlendirmek amacıyla kullanılması önerilir.

Öğrenci gözlem formları, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde ve üretime yönelik yapılan çalışmalarda sergiledikleri becerileri tutarlı, güvenilir, geçerli biçimde gözlemlemek amacıyla verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi etkinliklerdeki performansının değerlendirilmesinde de kullanılabilir.

Öz değerlendirme formları, sınıf içinde yapılan etkinlikler sonrasında kullanılabileceği gibi öğrencilerin ürüne yönelik yaptıkları çalışmalarda da kullanılabilir. Bu çalışmalar karşılaştıkları güçlükleri, becerilerdeki üstün yönleri, planlı çalışmadaki eksik yönleri vb. açılardan öğrencinin kendisini değerlendirmesine fırsat verir. Her kuşakta üretime dönük faaliyetler, sınıf içinde anlamlı ve uğraştırıcı etkinliklerle yapıldığı için bu formların kullanılması önerilir. Öz değerlendirme formlarında amaç öğrenciye not vermek değil, öğrenciye geri bildirim sağlamaktır. Grup değerlendirme formları etkinliğin niteliğine göre kullanılır. (MEB; TTÖP,2006).

4. Sanat Eğitiminin, KKTC Eğitim Sistemi İçindeki Yeri

Sanat eğitimi, KKTC eğitim sistemi içinde ele alındığı zaman, bu toplumsal düşüncenin sistemde de yer aldığı ortaya çıkar. Bu dersin işlenişini kolaylaştırıcı unsurlar sistem düzenleyicileri tarafından maalesef göz ardı edilmektedir. Eğitime ayrılan kısıtlı bütçe, resim dersleri için harcanmamakta, bu yetersizliklerden dolayı müfredattaki konuların bazıları elenmektedir. Öğretmenler, bulundukları okulun bölgesel özellikleri, öğrencilerin maddi durumlarını göz önünde bulundurarak ve kendi çabalarıyla elde ettikleri malzemeleri kullanarak derslerini işlemektedirler. Tüm bu çıkmazlara bir de bir çok okulda yaşanan atölye sorununu ekleyince, ortaya daha kötü bir tablo çıkarmış oluruz.

Sorun bulma ve sorunu çözme önerileri üretmek için müfredatlardaki sorunları bulmak, onları yaşamak gereklidir. Ama buna olanak verebilecek ortamlar olmadığından bazı konular hiç işlenmemekte; yaşanmamaktadır. Sorun, varsa bile onu bulmaya ve çözüm üretmeye imkan ve ihtimal yoktur. O yüzden bizim eğitim sistemimizdeki en büyük sorun belki de bütün derslere ortam yetersizliği ve alet edevat sorunlarıdır. Bunlar halledilmeden hep daha iyi olacak düşüncesiyle, kendi kültürümüze uygun olmayan sistemleri yürürlüğe koymak , kişisel çözümler

retmek; sorunları grememektir. Halbuki kapasitelerine, göre müfredatları düzenleyecek, yeni çözüm nerileri üretecek, artırmalar yapıp sonuçlandıracaktır. Belki de tüm bunların olabilmesi için; daha kalıcı, yaratıcı ve geniş açıya sahip bakanlık yöneticilerine ihtiyaımız vardır.

4.1. Kıbrıs Türk Ortağretiminde Sanat Eğitimi

Gemie bakılacak olursa, bugüne gelene kadar değişik eğitim sistemleriyle tanışma fırsatı bulmuş, bir toplumla karşı karşıya olduğumuz göz önünde bulundurmamız gereken bir gerçektir. "Okullarımızda gerçek anlamda resim dersleri 1930'lu yıllarda , İngiliz döneminde, okulların programına dahil edildi. Adada resim ğretmeni bulma zorluğu yaandığından bu görevi ilk başta amatör sanatçılar üstlendi. Daha sonra yetenekli ,ilkokul öğretmenleri çeşitli kurslardan geçirildi ve genel ortaöğretimde resim ğretmenliği ile görevlendirildi. Türk toplumu bu dönemde ağda sanatı, sanat eğitimi yoluyla solumaya baladı. 1950'li yıllardan sonra, resim ğretmen kadroları, Türkiye'deki ğretmen enstitüleri okulları veya güzel sanatlar akademisinden mezun olan kişilerce oluşturuldu.

1974 yılından itibaren eğitim sistemi, Türkiye'ye paralel bir sistem geliştirmek zorunda bırakıldı. Bunun nedeni dünyaya açılan tek pencerenin Türkiye olması idi. Dolayısıyla Türkiye'de uygulanan tüm sistemler, niversite eğitimi şansını artırmak için uygulanması gerekli sistemlerdi.

İletişim sistemlerinin gelişmesi, niversite mezunlarının bir kısmının adaya dn yapması; dünyaya açılma isteği; halkın her şeyden haberdar, kültürlü, eğitim seviyesi yüksek bir konuma gelmesine neden oldu. Uydu sistmleri, yeni açılan niversiteler aracılığıyla internet, dünyaya açılan pencereleri artırdı. Böylece eğitim *sistemlerinin sorgulanmasına, teknolojiyle bütünleştirilmesi çalışmalarına balandı.* Bu gelişmeler sonucunda, okullarda bilgisayar için yer sağlanması gerekliliği doğdu; ekonomik imkansızlıklar, sanat eğitimi olanaklarının kısıtlanmasına yol açtı . Bazı okullarda yeni ek binalar yapılacağına atölyeler feda edildi.

4.2. KKTC, Ortaöğretiminde Resim-İş Dersi ve Uygulama Programları

KKTC'nde Ortaöğretim; ilk yarısını 11-14, diğer yarısını 11-17 yaş grubunu kapsayan bir eğitim programıdır. 11-14 yaş grubunu kapsayan ortaokul öğrencilerine, haftada 1 saat resim dersi verilmektedir. İş-teknik dersi ise, sadece erkek öğrencilere 2 ders saati uygulamalı ders olarak, iş-teknik eğitimi öğretmeni çok az olduğundan, resim öğretmenleri tarafından yaptırılmaktadır. İçeriğinde sanatsal yaklaşımlar da yer almasına rağmen esasında tekniğe dayalı olan, 3 boyutlu çalışmalarla öğrencinin zihinsel yaratıcılığını artıran iş-teknik eğitimi dersi, 1970'li yıllardan bu güne, içeriğinde büyük ölçüde değişiklikler olmuştur. İlk başlardaki sanatsal öğelerinin büyük bir kısmını kaybetmiş durumdadır. Yine de öğretmenler kendi birikimlerini uygulamayı tercih ettiklerinden dersi üç boyutlu çalışmalarla desteklemekte ve daha sanatsal içerikli yıllık planlarla sürdürmektedirler.

Ortaöğretimin ikinci yarısı 14-17 yaş grubundaki lise öğrencilerinden oluşur. Normal liselerde resim dersi seçmeli ders olarak işlenmektedir. I. Kültür Sanat Kurultayı'nda "Sanat dersleri tüm sınıf ve öğrencilere, başka bir sanat dersiyle seçmeli olarak sunulmalıdır; sanat dersleri şu anda bilgisayar, ingilizce, fizik vb. bir sanat dersiyle değil; aksine üniversite ve gelecek endişesindeki öğrencileri cezbedici başka bir dersle sınıfta toplanmakta, sınıftaki öğrenci sayısı arttığından dersin işlenişindeki bozuklukları artmakta ve müfredat gerektiği gibi uygulanmamaktadır.

Sanat tarihi dersi, normal liselerde lise 2. sınıfta zorunlu, lise 3. sınıfta ise seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Öğrencilerin sanatsal kültür zenginliğini artırıcı, dünya sanatının bilincinde olarak yaratıcılıklarını geliştirmesine yardımcı olabilecek bu ders, iki lise dışında resim öğretmenleri tarafından verilir. Sanat tarihi dersi dünya sanat tarihi yanında Türkiye'deki sanat eserlerinin içeriği kitaplarla okutulmaktadır. Kıbrıs'ta yaşamış medeniyetler ve bıraktığı eserlerin anlatılması dersi veren öğretmenin tercihinine kalmıştır. Sanat eğitimcileri, I. Kültür Sanat Kurultayı'nda buna da değinmişler:

* Bireyin kendi yaşadığı toplumdaki kültür-sanat varlıklarını tanıyıp bilme ve önemini kavrama becerisi de yine kültür-sanat eğitiminin amaçları arasındadır.

* Sanat eserlerinin değeri konusunda halkın bilinçlendirilmesi için sanat tarihi dersine daha çok önem verilmeli, sanat tarihi dersi sadece lise 2’de değil, lise 1 ve 3. sınıflarda da okutulmalıdır.

KKTC’de 30 ortaöğretim okulu vardır. 24 ortaokul ve 18 liseye sahip olan KKTC’nde, meslek liseleri ve ingilizce eğitim veren 4 kolej vardır. Geneli 1974 öncesi dönemlerden kalmıştır ve bu eski binalarda resim ihtiyaçları medeniyete uyum sağlayamadıklarından karşılayamayan eski yapılardır. Bu eski binalarda resim ve iş teknik dersleri düşünülerek atölyelerfakat bu atölyeler başka amaçlara hizmet etmektedirler. Belki idarecilerin sanat eğitime yaklaşımları, belki de yeni ihtiyaçlarının ortaya çıkmasından bu odalar ya işlev ya da şekil değiştirmişlerdir. Bu yüzden çoğu okulda resim dersleri normal sınıflarda işlenmektedir. Hemen hemen tüm okullar televizyon, video, projeksiyon makinesi gibi sanatsal eğitimin destekleneceği alet edevata sahip olmasına rağmen bunların sağlıklı şekillerde kullanılmalarını sağlamak odalara ,sınıflara sahip okullarımız çok azdır.

(Dimilliler, 2006,1,2,3)

Teknoloji ve bilimde gerekli yaratıcılık için olduğu kadar, başta kalmış güçlerin değerlendirilmesi açısından yaratıcılığın desteklendiği daha yeni eğitim görüşlerine yer vermenin zamanı nerdeyse geçmektedir. (San, 1995, 16; Akt ;Akoğuz, 1993, 2)

Eğitim sistemi incelendiğinde yaratıcı düşünmeyi geliştiren derslerin en ön sıralarında sanat eğitiminin geldiği görülecektir.

Atatürk “sanat ve sanatçıdan yoksun milletler öteki milletlerin ayakları altında ezilmeye mahkumdur.” sözleri ile konunun önemine dikkat çekmiştir, ancak veliler, hatta öğrenciler ve güzel sanatlara ilişkin derslerin dışındaki alan ve ders öğretmenleri, ayrıca okul yöneticileri ve müfettişler, sanat eğitiminin gerekliliğine çetenlikle inanmamakta ve konuya sahip çıkmamaktadır. (San, 1990, 74; Akt Akoğuz, 1993,2)

“Sanat ve sanat eğitimi piyasasının üstünkörü ve raslantısal akım ve eğilimlere değil, akılcı ve bilimsel temellere oturtulmasında gereklidir. İnsanın yaşamı içinde sanatın eğitim bilimsel rolünü vurgulayan sanat eğitimi ile belli sanat dallarındaki öğrenimlin birbirinden kavram olarak bileayrılmaşamadığı toplumumuzda, sanat eğitimi

alanında da pek çok inceleme, çalışma ve araştırmaya gereksinim bulunmaktadır.” (San 1993, sf.10) “Bilindiği gibi, sanatı eğitimde bir süreç, amaca ulaşmak için en güvenilir araç olarak kullanan batılılar, çağdaş eğitim düzlüğüne bu yöntemlerle ulaşmışlardır. Bu varsayımdan hareket eden eğitimcilere göre sanat, özellikle Resim-İş, ergen için en güvenilir bir ifade aracı ve yöntemdir.”(Türkdoğan 1981,sf. Akt, Akoğuz, 1993.2) “Lise düzeyinde, tekniğe, tasarıma, endüstriyel tasarıma, mimarlığa ve daha bir çok uygulama alanına temel oluşturan bir ders olarak, öğrencileri ilerde seçecekleri meslekler açısından da güdüleyecektir. (San 1982,sf.255 Alet; Akoğuz, 1993,3)

“Hızla ve sürekli değişen dünyamızda önceden saptanmış belli ulam ve sınıflamalar içinde düşünerek çağa yetişemediğimizde ortadadır. Hızla yeni düşünüş şemaları, yeni sınıflamalar ortaya çıkmakta, yeni bilgiler üretmektedir. Bir çok yapının geçici olduğu bir değişim çağında, çeşitli ilgiler arasındaki etkileşimi görebilecek biçimde eğitilmek şarttır. (San 1979,187; Akt Akoğuz, 1993, 3)

4.3. KKTC’ DE 2009 YILINDA HAZIRLANAN TEKNOLOJİ ve TASARIM DERSİNE YÖNELİK PROGRAM ÖNERİSİ

1 Teknoloji – tasarım nedir?

2 Tasarıma giriş

-Tasarım alanı:

- ☐ 2 boyutlu tasarım alanı alanı
- ☐ 3 boyutlu tasarım alanı

1 Tasarım elemanları ve Kimliği

-Tasarım elemanları:

- ☐ 2 boyutlu tasarım elemanları:

*Nokta

*Çizgi

*Düzlem

***Geometrik Şekiller:**

- o Üçgen
- o Kare
- o Dikdörtgen
- o Çokgen
- o Daire
- o Elips
- o Diğer...

boyutlu tasarım elemanları:

- Küp
- Prizma
- Piramit
- Silindir
- Küre
- Diğer...

-Tasarım Elemanlarının Kimliği

- ☐ Biçim
- ☐ Boyut
- ☐ Yön
- ☐ Renk – Doku

-Tasarım İlkeleri – Düzen ve Birlik

- o Oran
- o Tekrar
- o Ritim
- o Odak Noktası
- o Zıtlık
- o Denge

- o Hiyerarşi – Koram
- o Ekleme - Çıkarma

Teknoloji – Tasarımda Yaratıcılık Nedir?

Sorular: -Yaratıcı Düşünmeyi Engelleyen Faktörler Nelerdir?

Düşünmeye ilk Adım - Problem Çözme Yöntemleri

Tasarımda Teknoloji – İnovasyon

- İnovasyon Nedir?
- İnovasyon Neden Önemlidir? -İnovasyon Türleri Nelerdir?
- İnovasyon Nasıl Yapılır?

Tasarım ve Teknoloji'nin Kullanıldığı Üretim Alanları

Tasarım ve inovasyona dayalı İCATLAR

(Dağlı, Dimilliler, Güley, Haşımoğluları, Şahin, Teksoy , 2008,1-3)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren verilerin toplanması , yorumlanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, var olan durumu araştırmaya yönelik olması nedeni ile bilimsel araştırmalardan tarama modellerinin içerisine girmektedir.

EVREN

Bu araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında K.K.T.C. Genel Ortaöğretim Dairesine bağlı on iki ortaokulda görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmeni oluşturmaktadır.

VERİLERİN TOPLANMASI VE YORUMLANMASI

Elde edilen veriler literatür taraması ve anket tekniği ile elde edilmiştir.

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım dersine yönelik görüşlerine yer veren anket oluşturmak için Lefkoşa bölgesindeki bölüm öğretmenleri ile mülakat tipi görüşmeler düzenlendi.

2008-2009 Öğretim yılı içinde Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerine uygulanmak üzere hazırlanan ankette 43 madde yer almaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 6 adet sorudan oluşan kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Öğretmen anket formu 11 bölümden meydana gelmektedir. I. Bölüm; yaş, cinsiyet , mezun olduğu program, hizmet süresi ve katıldığı hizmetiçi kurs sorunlarından oluşmaktadır. Geriye kalan 10 bölümde ise I. Öğrencinin durumu, II. Öğretmenin durumu, III. Fiziksel ortam, IV. Araç – Gereç, V. Program – Öğretim, VI.

Değerlendirme, VII. Okul Yönetimi, VIII. M.E.B., IX. Aile, X. Genel Değerlendirme ile öğretmenlerin alan hakkındaki düşünceleri ölçülmüştür.

Ankette beşli derecelendirme yoluyla “Tam katılıyorum” , “Ortadan çok katılıyorum” , “Orta sıklıkla katılıyorum” , “ Ortadan az katılıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” seçenekleri kullanılmıştır.

Hazırlanan ölçek Aralık 2008’de K.K.T.C. M.E.B.’nin yazılı izni alındıktan sonra Genel Ortaöğretim Dairesine bağlı ortaokullarda görev yapan 32 Teknoloji ve Tasarım öğretmenine uygulanmış ve anketler tekrar toplanarak uygulanan araştırmacıya teslim edilmiştir.

Anket oluşturulurken sn. Celal Deniz’in 2004 yılında Yakın Doğu Üniversitesinde yapmış olduğu yüksek lisans tezinde kullanılan anket modeli örnek alınmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Ölçme aracı ile toplanan verilerin analizinde Statistical Package for Socisal Sciences (SPSS) paket programından faydalanılmıştır. Ölçme arcının geliştirilmesinde ve verilerin analizinde ölçme – değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Ortaöğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin , Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşlerinin %, frekans yoluyla çözümlenmiştir ve açıklama yoluna gidilmiştir.

Açıklama yoluna giderken; “Tam katılıyorum”, “Ortadan çok katılıyorum” ve “Orta sıklıkta katılıyorum” seçenekleri, belirli bir sorunun olduğunu ortaya koyduğu için, bu seçenekler dikkate alınarak yapılmıştır

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için araştırmaya katılan öğretmenlerden anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Teknoloji ve Tasarım eğitimi dersinde (öğrenci, öğretmen, fiziksel ortam, araç-gereç, program ve öğretimi değerlendirme, okul yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Genel değerlendirme) başlıkları altında sunulmuştur.

Bu bağlamda ilk olarak araştırma bulgularının dağılımları tablolaştırılmış ve tabloların yorumları yapılmıştır.

ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

Cinsiyet

Tablo I Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	11	34,4
Kadın	21	65,6
Toplam	32	100

Araştırma kapsamına giren 32 öğretmenden %34,4 (n=11) erkek, %65,6 (n=21) kadındır.

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin 2/3'ü kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo II Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaşları	N	%
24 ve altında		
25-29	5	15,6
30-34	4	12,5
35-39	12	37,5
40-44	5	15,6
45-49	3	9,4
50 ve Üzeri	3	9,4
Toplam	32	100

Ankete katılan öğretmenlerin yaşları göz önüne alındığı zaman 32 öğretmenden, 35-39 yaş arası %37,5 (n=12), 25,29 yaş ile 40-44 yaş aralığına %15,6 (n=5) öğretmen girmektedir. 30-34 yaş aralığı %12,5 (n=4), 45-49, 50 ve üzeri ise %9,4 (n=3) görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerden 24 yaş ve altında hiçbir kişiye rastlanmamıştır.

Tablo III Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programlarının Dağılımı

Mezun Olduğu Programlar	N	%
İş – Teknik	5	15,6
Ev Ekonomisi	5	15,6
Resim	8	25,0
El Sanatları	-	-
Diğer Branşlar	14	43,8
Toplam	32	100

Öğretmenlerin mezun olduğu programları incelediğimiz zaman, diğer branşlar seçeneğini işaretleyen %43,8 (n=14), resim bölümü mezunu %25 (n=8), iş-teknik mezunu %15,6 (n=5), ev-ekonomisi mezunu %15,6 (n=5) olarak görülmektedir.

El sanatlarını işaretleyen hiçbir kişiye rastlanmamıştır.

Ortaöğretime bağlı ortaokullarda görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin mezun olduğu bölümler genellikle birbirinden farklıdır.

Tablo IV Öğretmenlikte Hizmet Sürelerinin Dağılımı

Hizmet Süreleri	N	%
1-2 Yıl	-	-
3-7 Yıl	5	15,6
8-12 Yıl	6	18,8
13-17 Yıl	13	40,6
18-22 Yıl	8	25,0
23 ve üstü	-	-
Toplam	32	100

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin hizmet sürelerini incelediğimiz zaman 13-17 yıl arası hizmet süresi olan %40,6 (n=13), 18-22 yıl arası olan %25 (n=8), 8-12 yıl arası olan %18,8 (n=6), 3-7 yıl arası hizmet süresi olan %15,6 (n=5) olarak görülmektedir. 1-2 yıllık hizmet süresi olan öğretmene rastlanmamıştır. 23 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmene rastlanmamıştır.

Tablo V Şimdiki Okullardaki Hizmet Sürelerinin Dağılımı

Hizmet Süresi	N	%
1 – 2 Yıl	7	21,9
3 – 4 Yıl	2	6,3
5 – 6 Yıl	2	6,3
7 Yıl ve üzeri	21	65,6
Toplam	32	100

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin şimdiki okullarındaki hizmet sürelerine bakıldığı zaman %65,6 (n=21)'i 7 yıl ve üzeri olup bunu %21,9 (n=7) olan 1-2 yıllık olan seçenek izledi. 3-4 yıl ve 5-6 yıl olan seçeneklerin ise %6,3 (n=2) sonucuna ulaşıldı.

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu 7 yıl veya daha fazla süreden beri aynı okulda hizmet vermektedir.

Tablo VI Öğretmenlerin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Dağılımı

Hizmetiçi Eğitim Kursları	N	%
1 – 2	13	40,6
3 – 4	11	34,4
5 – 6	8	25,0
7 ve üzeri	-	-
Toplam	32	100

Hizmetiçi eğitim kurslarının dağılımına bakıldığında 1-2 defa katılan %40,6 (n=13), 3-4 defa katılan %34,4 (n=11), 5-6 defa katılan %25 (n=8), hizmetiçi eğitim kurslarına 7 ve üzeri katılan Teknoloji ve Tasarım öğretmenine rastlanmamıştır.

Görülmektedir ki öğretmenlerin 13 tanesi yani %40,6'sı hizmetiçi eğitim kurslarına 1-2 defadan fazla katılmamıştır.

Tablo VII Öğrenci

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
1-Öğrencilerin Teknoloji-Tasarım dersine karşı motivasyonları düşük düzeydedir.	n	5	12	9	2	4	32
	%	15,6	37,5	28,1	6,3	12,5	
2-Öğrencilere Teknoloji-Tasarım dersinde verilen çalışmalara (ödev,v.b.) yapmakta isteksizdirler.	n	5	7	9	7	4	32
	%	15,6	21,9	28,1	21,9	12,5	
3-Öğrenciler Teknoloji-Tasarımın dersine diğer dersler gibi önem vermiyor.	n	12	10	3	4	3	32
	%	37,5	31,3	9,4	12,5	9,4	
4-Teknoloji-Tasarım derslerinde öğrenciler okul ortamından kaynaklanan sorunlardan dolayı yaratıcılıklarını yeterli düzeyde ortaya koyamıyorlar.	n	9	7	12	2	2	32
	%	28,1	21,9	37,5	6,3	6,3	
5-İlkokullardan mezun olan öğrenciler giriş davranışları bakımından yeterli el becerisine sahip değildirler.	n	8	12	7	2	3	32
	%	25,0	37,5	21,9	6,3	9,4	

Öğrencilerin Teknoloji ve Tasarım dersine karşı motivasyonları düşük düzeydedir maddesine %15,6 (n=5), "Tam Katılıyorum" %37,5 (n=12), "Ortadan çok katılıyorum", %28,1 (n=9), "Orta sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2), "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %12,5 (n=4), "Hiç katılmıyorum" seçeneğini işaretledi.

Öğretmenlerin %81,2 (n=26)'sı öğrencilerin motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu görüşüne katıldı.

Öğrencilerin Teknoloji ve Tasarım dersinde verilen çalışmalara (ödev vb.) yapmakta isteksizdirler maddesine öğretmenlerin %15,6 (n=5)'sı "Tam katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Ortadan çok katılıyorum", %28,1 (n=9) "Orta sıklıkta katılıyorum", %21,9 (n=7) "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %12,5 (n=4) "Hiç katılmıyorum" seçeneklerini tercih etti.

Öğretmenlerin %65,6'sı (n=21) öğrencilerin ödevlerine gereken önemi göstermediği görüşünü ortaya koymuştur.

Öğrenciler Teknoloji ve Tasarım dersinde diğer dersler gibi önem vermiyor maddesine %37,5 (n=12)'si "Tam katılmıyorum", %31,3 (n=10)'u "Ortadan çok katılmıyorum" %9,4 (n=3)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %12,5 (n=4)'i "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih etmiştir.

Öğretmenlerin %78,2 (n=25)'i öğrencilerin Teknoloji ve Tasarım dersine diğer dersler gibi önem vermediğin görüşünü ortaya koymuştur.

Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrenciler okul ortamından kaynaklanan sorunlardan dolayı yaratıcılıklarını yeterli düzeyde ortaya koymuyorlar maddesine karşılık %28,1 (n=9)'i "Tam katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Ortadan çok katılıyorum" ,

%37,5 (n=12)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih etti.

İlkokullardan mezun olan öğrenciler giriş davranışları bakımından yeterli el becerisine sahip değildirler maddesine öğretmenlerin %25 (n=8)'i "Tam katılıyorum", %37,5 (n=12)'i "Ortadan çok katılıyorum", %21,9 (n=7)'si "Orta sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih etti.

Öğretmenlerin %84,4 (n=27)'si öğrencilerin giriş davranışları bakımından yeterli el becerisine sahip olmadıkları görüşünü tercih etti.

VIII Tablo Öğretmen

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
6-Okullarda yeterli sayıda Teknoloji-Tasarım öğretmeni görevlendirilmiyor.	n	12	5	6	6	3	32
	%	37,5	15,6	18,8	18,8	9,4	
7-Teknoloji-Tasarım öğretmeni derse gereken ön hazırlığı yapmadan girmektedir.	n	-	3	6	9	14	32
	%	-	9,4	18,8	28,1	43,8	
8-Kendim dışındaki Teknoloji-Tasarım öğretmenleri derse karşı gerekli ilgiyi göstermemektedirler.	n	1	4	3	7	17	32
	%	3,1	12,5	9,4	21,9	53,1	
9-Teknoloji-Tasarım öğretmenleri sınıfların kalabalık olmasından dolayı ger öğrenciye zaman ayıramıyorlar.	n	9	10	6	3	4	32
	%	28,1	31,3	18,8	9,4	12,5	
10-Farklı branştaki öğretmenlerin Teknoloji-Tasarım dersi vermesi dersin amaçlarına ulaşmasında sorunlar yaratmaktadır.	n	14	10	4	3	1	32
	%	43,8	31,3	12,5	9,4	3,1	

Okullarda yeterli sayıda Teknoloji ve Tasarım öğretmeni görevlendirilmiyor maddesine öğretmenlerin %37,5 (n=12)'si "Tam katılıyorum", %15,6 (n=6)'sı "Ortadan çok katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü ise "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih etti.

Okullarda yeterli sayıda Teknoloji ve Tasarım öğretmeni yoktur iddasında ankete katılan öğretmenlerin %71,9 (n=23)'u hemfikir olmuştur.

Teknoloji ve Tasarım öğretmeni derse gereken ön hazırlığı yapmadan girmektedir maddesine "Tam katılıyorum" seçeneğini tercih eden olmadı, %9,4 (n=3)'ü "Ortadan çok katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %28,1 (n=9)'i "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %43,8'i (n=8)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih etti.

Öğretmenlerin %71,4 (n=23)'ü Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin derse ön hazırlık yapmadan girdiği görüşüne katılmadıklarını belirttiler.

Kendim dışındaki Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri derse karşı gerekli ilgiyi göstermiyor maddesine öğretmenlerin %31 (n=1)'i "Tam katılıyorum", %12,5 (n=4)'ü "Ortadan çok katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %53,1 (n=17)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih etti.

Öğretmenlerin %75 (n=24)'i öğretmenlerin derse karşı gerekli ilgiyi göstermediği görüşüne katılmadı.

Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri sınıfların kalabalık olmasından dolayı her öğrenciye zaman ayıramıyorlar maddesine öğretmenlerin %28,1 (n=9)'i "Tam katılıyorum", %31,3 (n=10)'ü "Ortadan çok katılıyorum", %18,8 (n=6)'sı "Orta sıklıkta

katılıyorum”, %9,4 (n=3)’ü “Ortadan az sıklıkta katılıyorum”, %12,5 (n=4)’i “Hiç katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %78,2 (n=25)’si sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrenciye zaman ayıramama konularında hemfikir oldu.

Farklı branştaki öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım dersi vermesi, dersin amaçlarına ulaşmasında sorunlar yaratmaktadır maddesine öğretmenlerin %43,8 (n=14)’i “Tam katılıyorum”, %31,3 (n=10)’i “Ortadan çok katılıyorum”, %9,4 (n=3)’i “Orta sıklıkta katılıyorum”, %3,1 (n=1)’i “Hiç katılmıyorum” seçeneğini tercih etti.

Öğretmenlerin %87,6 (n=28)’i farklı branşlardan öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım dersi vermesi dersin amaçlarına ulaşmasında sorunlar yaratmaktadır görüşüne katılmamaktadırlar.

Tablo IX Fiziki Ortam

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
11-Teknoloji-;tasarım dersinde kullanılan atölyenin fiziki durumu yetersizdir.	n	19	7	4	-	1	32
	%	59,4	21,9	12,5		6,1	
12-Teknoloji-Tasarım dersinde öğrenci sayısı (ortalaması) Teknoloji-Tasarım dersini gerçekleştirmeye uygun değildir.	n	8	6	14	3	1	32
	%	25,0	18,8	43,8	9,4	3,1	
13-Sınıfların atölyeye çevrilmesi öğrencinin derse karşı motivasyonunu düşürmektedir.	n	13	6	7	3	3	32
	%	40,6	18,8	21,9	9,4	9,4	

Teknoloji ve Tasarım dersinde kullanılan atölyelerin fiziki durumu yetersizdir maddesine öğretmenlerin %59,4 (n=19)'ü "Tam katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Ortadan çok katılıyorum", %12,5 (n=4)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %6,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih etti.

Ortadan az sıklıkla katılmıyorum seçeneğini hiç kimse tercih etmedi.

Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrenci sayısı (ortalaması) Teknoloji ve Tasarım dersini gerçekleştirmeye uygun değildir maddesine öğretmenlerin %25 (n=8)'i "Tam katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Ortadan çok katılıyorum", %43,8 (n=14)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %87,6 (n=28)'i öğrenci sayısının (ortalamasının) Teknoloji ve Tasarım dersinin uygun koşullarda gerçekleştirilmesine uygun olmadığı görüşünü paylaştı.

Sınıfların atölyeye çevrilmesi öğrencinin derse karşı motivasyonunu düşürmektedir maddesine öğretmenlerin %40,6 (n=13)'ü "Tam katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Ortadan çok katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Orta sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %9,3 (n=3)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %81,3 (n=26)'sı sınıfların atölyeye çevrilmesi, öğrencinin derse karşı motivasyonun olumsuz etkilemektedir maddesine katılmadıklarını belirttiler.

Tablo X Araç – Gereçler

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
14-Teknoloji-Tasarım atölyesinde yeterli araç gereç yoktur.	n	21	5	4	-	2	32
	%	65,6	15,4	12,5	-	6,3	
15-Teknoloji-Tasarım dersinde kullandığımız araç-gereç yetersizdir.	n	21	4	3	2	2	32
	%	65,6	12,5	9,4	6,3	6,3	
16-Okullarda Teknoloji-Tasarım dersiyle ilgili yeni teknolojik araç gereçler (Bilgisayar, v.b.) yoktur.	n	18	7	6	1	-	32
	%	56,3	21,9	18,8	3,1	-	

Teknoloji ve Tasarım atölyesinde yeterli araç-gereç yoktur maddesini öğretmenlerin %65,6 (n=21)'sı "Tam katılıyorum", %15,4 (n=5)'ü "Ortadan çok katılıyorum", %12,5 (n=4)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Ortadan az sıklıkta katılıyorum seçeneğini destekleyen olmadı.

Öğretmenlerin %93,5'i atölyelerde yeterli araç-gerecin olmadığı konusunda destek verdi.

Teknoloji ve Tasarım dersinde kullandığımız araç-gereç yetersizdir. maddesine öğretmenlerin %65,6 (n=21)'i "Tam katılıyorum", %12,5 (n=4)'i "Ortadan çok katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %87,4 (n=28)'i araç-gereçlerin yetersiz olduğunu belirtti.

Okullarda Teknoloji ve Tasarım dersiyle ilgili yeni teknolojik araç gereçler (bilgisayar vb.) yoktur maddesine öğretmenlerin %56,3 (n=18)'i "Tam katılıyorum", %21,9

(n=7)'u "Ortadan çok katılıyorum", %18,8 (n=6)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Ortadan az sıklıkta katılıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Hiç katılmıyorum seçeneğini hiçbir öğretmen işaretlemedi.

Öğretmenlerin %97 (n=31)'i okullarda Teknoloji ve Tasarım dersi ile ilgili yeni teknolojik araç gereçler (bilgisayar vb.)'in yetersiz olduğunu belirtti.

Tablo XI Program ve Öğretim

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
17-Teknoloji-Tasarım dersine yetenek gözüyle bakılması öğrencinin bu derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır.	n 7 % 21,9	12 37,5	8 25,0	3 9,4	2 6,3	32	
18-Teknoloji-Tasarım dersine öğretim programlarında(müfredatta) ayrılan süre yeterli değildir.	n 12 % 37,5	8 25,0	5 15,6	6 18,8	1 3,1	32	
19-Teknoloji-Tasarım dersinin amaçlarına ulaşmada öğrenciler yetersiz kalıyor.	n 5 % 15,6	13 40,6	12 37,5	1 3,1	1 3,1	32	
20-Öğretim programı (müfredat) Teknoloji-Tasarım la ilgili çağdaş bilgilere uygun değildir.	n 14 % 43,8	8 25,0	8 25,0	- -	2 6,3	32	
21-Teknoloji-Tasarım dersinde öğretim programı gereği her dönem konu ve öğretmenin değişmesi bilgi ve beceriyi artırmaktadır.	n 7 % 21,9	8 25,0	4 12,5	6 18,8	7 21,9	32	
22-Teknoloji-Tasarım dersinin ağırlığının iki olması öğrencinin derse olan ilgisini olumsuz etkilemektedir.	n 5 % 15,6	4 12,5	11 34,4	3 9,4	9 28,1	32	
23-Okul ders programı oluşturulurken Teknoloji-	n 13	7	6	-	6	32	

Tasarım dersi geri planda tutulmaktadır.	%	40,6	21,9	18,8	-	18,8	
24-Teknoloji-Tasarım dersi öğretim programı günümüz koşullarına göre düzeltilmektedir.	n	20	7	3	1	1	32
	%	62,5	21,9	9,4	3,17	3,1	
25-Öğretim programları ders öğretmenlerinin anlayabileceği formatta değildir.	n	7	11	7	5	2	32
	%	21,9	34,4	21,9	15,6	6,3	
26-Teknoloji-Tasarım dersi öğretim programı öğretmene sunulmuyor.	n	14	11	5	1	1	32
	%	43,8	34,4	15,6	3,1	3,5	
27-Teknoloji-Tasarım dersinde her hafta yeni bir gerecin kullanılması henüz bir gereci tanımadan ötekine geçmek öğrenmeyi kesintiye uğratmaz.	n	3	6	5	5	13	32
	%	9,4	18,8	15,6	15,6	40,6	
28-Program yapılırken öğrencinin düş gücü göz önünde bulundurulmadığından öğrenme olumsuz etkilenmektedir.	n	10	7	13	1	1	32
	%	31,3	21,9	40,6	3,1	3,1	
29-Ara sınavlardan sonra öğretici motivasyonu düştüğü zaman Teknoloji-Tasarım sınavının yapılması öğrencinin başarısını olumsuz etkiler.	n	8	6	6	3	9	32
	%	25,0	18,8	18,8	9,4	28,1	

Teknoloji ve Tasarım dersine yetenek gözüyle bakılması öğrencinin bu derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır maddesine öğretmenlerin %21,9 (n=7)'u "Tam katılıyorum", %37,5 (n=12)'i "Ortadan çok katılıyorum", %25 (n=8)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %84,4 (n=27)'ü öğrencinin Teknoloji ve Tasarım dersinin yetenek isteyen bir ders olarak bakılması öğrencinin ilgisinin azalttığı görüşünde birleşti.

Teknoloji ve Tasarım dersine öğrenim programlarında (müfredatta) ayrılan süre yeterli değildir maddesine öğretmenlerin %37,5 (n=12)'i "Tam katılıyorum", %25 (n=8)'i "Ortadan çok katılıyorum", %15,6 (n=5)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %78,1 (n=25)'i müfredatta Teknoloji ve Tasarım dersine ayrılan sürenin yeterli olmadığı görüşündedir.

Teknoloji ve Tasarım dersinin amaçlarına ulaşmada öğrenciler yetersiz kalıyor maddesine öğretmenlerin %15,6 (n=5)'i "Tam katılıyorum", %140,6 (n=13)'i "Ortadan çok katılıyorum", %37,5 (n=12)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerden %93,7 (n=30)'i öğrencilerin Teknoloji ve Tasarım dersinde dersin amacına ulaşmada öğrenciler yetersiz kalıyor görüşündedir.

Öğretim programı (müfredat) Teknoloji ve Tasarım ile ilgili çağdaş bilgilere uygun değildir maddesine öğretmenlerin %43,8 (n=14)'i "Tam katılıyorum", %25 (n=8)'i "Ortadan çok katılıyorum", %25 (n=8)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü 'ise "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Ortadan az sıklıkta katılıyorum seçeneğini işaretleyen olmadı.

Öğretmenlerin %93,8 (n=30)'i öğretim programının Teknoloji ve Tasarımla ilgili çağdaş bilgilere uygun değildir görüşündedir.

Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretim programı gereği her dönem konu ve öğretmenin değişmesi bilgi ve beceriyi artırmaktadır maddesine öğretmenlerin %21,9 (n=7)'u "Tam katılıyorum", %25 (n=8)'i "Ortadan çok katılıyorum", %12,5 (n=4)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %59,4 (n=19)'ü bilgi ve becerinin arttığı görüşündedir.

Teknoloji ve Tasarım dersinin ağırlığının iki olması öğrencinin derse olan ilgisini olumsuz etkilemektedir maddesine öğretmenlerin %25 (n=8)'i "Tam katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Ortadan çok katılıyorum", %43,8 (n=14)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %62,5 (n=20)'i ders ağırlığının iki olması öğrencinin derse olan ilgisini olumsuz etkilediği görüşündedir.

Okul ders programı oluşturulurken Teknoloji ve Tasarım dersi geri planda tutulmaktadır maddesine öğretmenlerin %40,6 (n=13)'sı "Tam katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Ortadan çok katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %18,3 (n=6)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Ortadan az sıklıkta seçeneğini ankete katılan öğretmenler arasında işaretleyen olmadı.

Ankete katılan öğretmenlerin %81,3 (n=26)'ü ders programı hazırlanırken Teknoloji ve Tasarım dersi geri planda tutuluyor görüşündedir.

Teknoloji – Tasarım dersi öğretim programı günümüz koşullarına göre düzeltilmelidir maddesine öğretmenlerin %62,5 (n=20)'i "Tam katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Ortadan çok katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %3,17 (n=1)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Ankete katılan öğretmenlerden %78,2 (n=25)'si öğretim programları ders öğretmenlerinin anlayabileceği formatta olmadığı görüşündedir.

Teknoloji ve Tasarım dersinde her hafta yeni bir gerecin kullanılması henüz bir gereci tanımadan ötekine geçmek öğrenmeyi kesintiye uğratmaz maddesine öğretmenlerin %9,4 (n=3)'ü "Tam katılıyorum", %18,8 (n=6)'i "Ortadan çok

katılıyorum”, %15,6 (n=5)’si “Orta sıklıkta katılıyorum”, %15,6 (n=5)’si “Ortadan az sıklıkta katılıyorum”, %40,6 (n=13)’si “Hiç katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerden %43,8 (n=14)’ü Teknoloji ve Tasarım dersinde her hafta yeni bir gereci tanımadan ötekine geçmek öğrenmeyi kesintiye uğratmadığı görüşündedir.

Program yapılırken öğrencinin düş gücü göz önünde bulundurulmadığından öğrenme olumsuz etkilenmektedir maddesine öğretmenlerin %31,3 (n=10)’ü “Tam katılıyorum”, %21,9 (n=7)’u “Ortadan çok katılıyorum”, %40,6 (n=13)’si “Orta sıklıkta katılıyorum”, %3,1 (n=1)’ü “Ortadan az sıklıkta katılıyorum”, %3,1 (n=1)’i “Hiç katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiler.

Ankete katılan öğretmenlerin %93,8 (n=30)’i program yapılırken öğrencinin düş gücü göz önünde bulundurulmadığından öğrenmenin olumsuz etkilendiği görüşündedir.

Ara sınavlardan sonra öğrenci motivasyonu düştüğü zaman Teknoloji ve Tasarım sınavının yapılması öğrencinin başarısını olumsuz etkilemektedir maddesine öğretmenlerin %25 (n=8)’i “Tam katılıyorum”, %18,8 (n=6)’i “Ortadan çok katılıyorum”, %18,8 (n=6)’i “Orta sıklıkta katılıyorum”, %9,4 (n=3)’ü “Ortadan az sıklıkta katılıyorum”, %28,1 (n=9)’i “Hiç katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %62,6 (n=20)’si ara sınavlardan sonra öğrenci motivasyonu düştüğü zaman Teknoloji ve Tasarım sınavının yapılması öğrencinin başarısını olumsuz etkiler görüşündedir.

XII Değerlendirme

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
30-Teknoloji-Tasarım dersinde amaçlara ulaşmak için yarışmalı ortamlar düzenlenmiyor.	n %	13 40,6	3 9,4	9 28,1	3 9,4	4 12,5	32
31-Sanat us uğraşı değil el uğraşıdır düşüncesi değerlendirmeyi olumsuz etkilemektedir.	n %	11 34,4	8 25,0	9 28,1	- -	4 12,5	32
32-Bir ders saati içinde öğretmenin yetenekli öğrencileri tespit edip değerlendirmeleri yeterli değildir.	n %	17 53,1	7 21,9	5 15,6	- -	3 9,4	32

Teknoloji ve Tasarım dersinde amaçlara ulaşmak için yarışmalı ortamlar düzenlenmiyor maddesine öğretmenlerin %40,6 (n=13)'sı "Tam katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Ortadan çok katılıyorum", %28,1 (n=9)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %12,5 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerden %78,1 (n=25)'i amaçlara ulaşmak için yarışmalı ortamların düzenlenmediği görüşündedir.

Sanat us uğraşı değil el uğraşıdır düşüncesi değerlendirmeyi olumsuz etkilemektedir maddesine öğretmenlerin %34,4 (n=11)'ü "Tam katılıyorum", %25 (n=8)'i "Ortadan çok katılıyorum", %28,1 (n=9)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %12,5 (n=4)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

"Ortadan az sıklıkta katılıyorum" seçeneğini hiçbir öğretmen işaretlememiştir.

Ankete katılan öğretmenlerden %87,5 (n=28)'i sanat us uğraşı değil el uğraşıdır düşüncesi değerlendirmeyi olumsuz etkiliyor görüşündedir.

Bir ders saati içinde öğretmenin yetenekli öğrencileri tespit edip değerlendirmeleri

yeterli değildir görüşüne öğretmenlerin %53,1 (n=17)'i "Tam katılıyorum", %21,9 (n=7)'u "Ortadan çok katılıyorum", %15,6 (n=5)'sı "Orta sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

"Ortadan az sıklıkta katılıyorum" seçeneğini hiçbir öğretmen işaretlememiştir.

Öğretmenlerin %90,6 (n=29)'sı öğretmenin bir ders saati içinde yetenekli öğrencilerin seçilemeyeceği görüşündedir.

Tablo XIII Okul Yönetimi

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
33-Okul yönetimi Teknoloji-Tasarım dersi ile ilgili gezi gözleme yeterince yer verilmemektedir.	n %	18 56,3	9 28,1	1 3,1	2 6,3	2 6,3	32
34-Okul yönetimi görsel araç ve gerecin sağlanmasında yeterince katkı sağlanmamaktadır.	n %	14 43,8	10 31,3	5 15,6	1 3,1	2 6,3	32
35-Okul yönetimi yetenekli öğrencilerin geliştirilmesinde gereken katkıyı göstermemektedir.	n %	26 81,3	16 50,0	5 15,6	3 9,4	2 6,3	32

Okul yönetimi Teknoloji ve Tasarım dersi ile ilgili gezi gözleme yeterince yer verilmemektedir maddesine öğretmenlerin %56,3 (n=18)'ü "Tam katılıyorum", %28,1 (n=9)'i "Ortadan çok katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Orta sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Ankete katılan öğretmenlerin %87,5 (n=28)'i okul yönetimlerinin Teknoloji ve Tasarım dersi ile ilgili gezi gözleme yeterince yer verilmiyor görüşündedir.

"Okul yönetimi görsel araç ve gerecin sağlanmasında yeterince katkı sağlanmamaktadır" maddesine öğretmenlerin %43,8 (n=14)'i "Tam katılıyorum", %31,3 (n=10)'ü "Ortadan çok katılıyorum", %15,6 (n=5)'sı "Orta sıklıkta

katılıyorum”, %3,1 (n=1)’i “Ortadan az sıklıkta katılıyorum”, %6,3 (n=2)’ü “Hiç katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %90,7 (n=6)’si okul yönetiminin görsel araç ve gerecin sağlanmasında yeterince katkı sağlanmadığı görüşündedir.

Okul yönetimi yetenekli öğrencilerin geliştirilmesinde gereken katkıyı göstermemektedir maddesine öğretmenlerin %18,8 (n=6)’i “Tam katılıyorum”, %50 (n=16)’si “Ortadan çok katılıyorum”, %15,6 (n=5)’si “Orta sıklıkta katılıyorum”, %9,4 (n=3)’ü “Ortadan az sıklıkta katılıyorum”, %6,3 (n=2)’i “Hiç katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %84,4 (n=27)’ü okul yönetimi yetenekli öğrencilerin geliştirilmesinde gereken katkıyı göstermediği görüşündedir.

Tablo XIV Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
36-MEB Teknoloji-Tasarım dersine yönelik hizmetiçi eğitim kursları yetersizdir.	n %	24 75,0	5 15,6	3 9,4	-	-	32
37-MEB Teknoloji-Tasarım dersiyle ilgili okullara gönderdiği malzemeler yetersizdir.	n %	26 81,3	3 9,4	3 9,4	-	-	32
38-MEB yarışmalı ortamların oluşmasında ve zamanında okullara ulaşmasında yeterli çabayı harcamamaktadır.	n %	21 65,5	5 15,6	5 15,6	1 3,1	-	32

M.E.B. Teknoloji ve Tasarım dersine yönelik hizmetiçi eğitim kursları yetersizdir maddesine öğretmenlerin %75 (n=24)’i “Tam katılıyorum”, %15,6 (n=5)’si “Ortadan çok katılıyorum”, %9,4 (n=3)’ü “Orta sıklıkta katılıyorum” maddesini işaretlediler.

“Hiç katılmıyorum” maddesini işaretleyen olmadı.

Ankete katılan öğretmenlerin %100 (n=32)'ü M.E.B.'nin Teknoloji ve Tasarım dersine yönelik hizmetiçi kursların yetersiz olduğunu belirtti

“M.E.B.'nin Teknoloji ve Tasarım dersiyle ilgili okullara gönderdiği malzemeler yetersizdir.” maddesine öğretmenlerin %81,3 (n=26)'ü “Tam katılıyorum”, %9,4 (n=3)'ü “Ortadan çok katılıyorum”

MEB'nin yarışmalı ortamların oluşmasında ve zamanında okullara ulaşmasında yeterli çabayı harcamamaktadır maddesine öğretmenlerin %65,5 (n=21)'i “Tam katılıyorum”, %15,6 (n=5)'sı “Ortadan çok katılıyorum”, %15,6 (n=5)'sı “Orta sıklıkta katılıyorum”, %3,1 (n=1)'i “Ortadan az sıklıkta katılıyorum” seçeneğini işaretlediler.

“Hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen hiçbir kimse yoktur.

Ankete katılan öğretmenlerden %96,7 (n=31)'i M.E.B.'nin yarışmalı ortamların oluşmasında ve zamanında okullara ulaşmasında yeterli çabayı harcamadığı görüşündedir.

Tablo XI Aile

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
39-Ailenin Teknoloji-Tasarım dersine karşı ilgileri yeterli değildir.	n	20	8	3	-	1	32
	%	62,5	25,0	9,4	-	3,1	
40-Ailelerce Teknoloji-Tasarım dersi diğer derslerden sonra yer almakta ve bu derslere yapılması istenen harcamalara füzuli gözüyle bakmaları Teknoloji –Tasarım dersinde istenilenin yapılmasını olumsuz etkilemektedir.	n	18	8	5	-	1	32
	%	56,3	25,0	15,6	-	3,1	
41-Aileler, öğrencinin ev ortamındaki Teknoloji-Tasarım çalışmalarında öğrenciyi olumlu yönde yönlendirmiyor.	n	14	9	7	1	1	32
	%	43,8	28,1	21,9	3,1	3,1	

Ailenin Teknoloji ve Tasarım dersine karşı ilgileri yeterli değildir maddesine öğretmenlerin %62,5 (n=20)'i "Tam katılıyorum", %25 (n=8)'i "Ortadan çok katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

"Ortadan az sıklıkta katılıyorum" seçeneğini ankete katılan hiçbir öğretmen işaretlemedi.

Ankete katılan öğretmenlerin %96,9 (n=31)'i ailenin Teknoloji ve Tasarım dersine karşı ilgilerinin yeterli olmadığı görüşündedir.

Ailelerce Teknoloji ve Tasarım dersi diğer derslerden sonra yer almakta ve bu

derslerle yapılması istenen harcamalara fuzuli gözüyle bakılması Teknoloji ve Tasarım dersinde istenilenin yapılmasını olumsuz etkilememektedir maddesine ankete katılan öğretmenlerin % 56,3 (n=18)'i "Tam katılıyorum", %25 (n=8)'i "Ortadan çok katılıyorum", %15,6 (n=5)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Ortadan az sıklıkta katılıyorum seçeneğini işaretleyen olmadı.

Öğretmenlerin %96,9 (n=31)'u ailelerin Teknoloji ve Tasarım dersine harcanan paranın fuzuli olarak görüldüğü görüşünü paylaşmışlardır.

Aileler, öğrencinin ev ortamındaki Teknoloji ve Tasarım dersinde istenilenin yapılmasını olumsuz etkilemektedir maddesine öğretmenlerin %43,8 (n=14)'i "Tam katılıyorum", %28,1 (n=9)'i "Ortadan çok katılıyorum", %21,9 (n=7)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %93,8 (n=30)'i ailelerin ev ortamında Teknoloji ve Tasarım dersini desteklemediğini ortaya koymaktadır.

Tablo XVI Genel Değerlendirme

Sorular		Tam Katılıyorum	Ortadan çok katılıyorum	Orta sıklıkta katılıyorum	Ortadan az sıklıkta katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
42-Toplumda sanata önemsiz gözüyle bakılması öğrencinin Teknoloji-Tasarım dersine karşı olan ilgisini olumsuz etkilemektedir.	n	14	10	5	1	2	32
	%	43,8	31,3	15,6	3,1	6,3	
43-Öğretmen ve velinin Teknoloji-Tasarım elişidir,zeka işi değildir düşüncesi öğrencinin Teknoloji-Tasarım dersine karşı motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.	n	15	12	3	1	1	32
	%	46,9	37,5	9,4	3,1	3,1	

Toplumda sanata önemsiz gözüyle bakılması öğrencinin Teknoloji ve Tasarım dersine karşı olan ilgisini olumsuz etkilemektedir maddesine %43,8 (n=14)'i "Tam katılıyorum", %31,3 (n=10)'i "Ortadan çok katılıyorum", %15,6 (n=5)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %6,3 (n=2)'ü "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Ankete katılan öğretmenlerin %90,7 (n=28)'i sanata önemsiz gözüyle bakılması öğrencinin Teknoloji ve Tasarım dersine karşı olan ilgisini olumsuz etkiler görüşündedir.

Öğretmen ve velinin Teknoloji ve Tasarım elişidir, zeka işi değildir. Düşüncesi öğrencinin Teknoloji ve Tasarım dersine karşı motivasyonunu olumsuz etkilemektedir maddesine öğretmenlerin %46,9 (n=15)'i "Tam katılıyorum", %37,5 (n=12)'i "Ortadan çok katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Orta sıklıkta katılıyorum", %9,4 (n=3)'ü "Ortadan az sıklıkta katılıyorum", %3,1 (n=1)'i "Hiç katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiler.

Öğretmenlerin %93,8 (n=30) 'i Öğretmen ve velilerin Teknoloji ve Tasarım dersine karşı elişidir, zeka işi değil düşüncesi motivasyonun düşmesine neden olur görüşündedir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç:

2008-2009 eğitim yılını kapsayan süreçte görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlanan bu araştırmada 32 Teknoloji ve Tasarım dersi vermekte olan öğretmene uygulanan ankette elde edilen veriler aracılığı ile elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın sonunda elde edilen verilere göre ankete katılan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin 3'te 2'si kadındır.
2. 24 yaş ve altında hiçbir kişiye rastlanmamıştır.
3. Bölüm öğretmenlerinin sabit bir branştan mezun olmadıkları sonucuna varıldı.
4. Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerin Teknoloji ve Tasarım dersine karşı motivasyonlarının düşük, giriş davranışları bakımından yeterli el becerisine sahip olmadıkları, verilen ödev gereken önemi göstermedikleri ve Teknoloji ve Tasarım dersine diğer dersler gibi önem göstermedikleri görüşündedirler.
5. Ankete katılan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, yeterli sayıda teknoloji ve tasarım öğretmenin görevlendirilmediğini, sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrenciye zaman ayıramadıkları görüşündedirler.
6. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun farklı branşlardaki öğretmenlerin teknoloji ve tasarım dersi vermesi amaçlara ulaşmada zorluk çıkmadığı görüşünde oldukları görülmektedir.
7. Ankete katılan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu atölyelerin fiziki durumunun yetersiz, öğrenci sayısı ortalamasının dersi

- gerçekleştirmeye uygun olmadığı ve sınıfların atölyeye çevrilmesinin öğrencinin motivasyonunu düşürdüğü görüşünü paylaştı.
8. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu atölyelerde yeterli araç – gerecin olmadığı, okullarda yeni teknolojik araç – gerecin yetersiz olduğu görüşündedirler.
 9. Ankete katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, teknoloji ve tasarım dersine yetenek gözüyle bakılması derse karşı ilginin azalmasına, müfredatta derse ayrılan sürenin yetersiz olduğuna, teknoloji tasarım dersinin amaçlarına ulaşmada yetersiz kalındığını belirtti.
 10. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretim programının teknoloji ve tasarımla ilgili çağdaş bilgilere uygun olmadığı, ders ağırlığının iki olması öğrencinin derse karşı olan ilgisinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedir.
 11. Ankete katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ders programı hazırlanırken Teknoloji ve Tasarım dersinin geri planda tutulduğu, öğretim programı, ders öğretmenlerinin anlayabileceği formatta olmadığını belirtti.
 12. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, amaçlara ulaşmak için yarışmalı ortamların düzenlenmediği ve ders saati içinde yetenekli öğrencilerin seçilmediğini belirtti.
 13. Öğretmenler; okul yönetiminin Teknoloji ve Tasarım dersi ile ilgili gezi ve gözleme yer verilmediği, görsel araç ve gerecin sağlanmasında yeterince katkı sağlanmadığını ve yetenekli öğrencilerin geliştirilmesinde gereken katkıyı göstermediği görüşündedir.
 14. Ankete katılan tüm öğretmenler (n=32) 'si M.E.B.'nin Teknoloji ve Tasarım dersine yönelik gönderilen malzemelerin yetersiz, yarışmalı ortamların oluşmasında ve zamanında okullara ulaşmasında yeterli çabayı harcamadığı görüşündedir.
 15. Ankete katılan öğretmenlerin neredeyse tümü, ailelerin Teknoloji – Tasarım dersine harcanan paranın fuzili olduğunu, ailelerin ev ortamında Teknoloji ve Tasarım dersini desteklemediğini belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Teknoloji ve Tasarım dersinde var olan sorunların tespit edilip, ortaya koymak için bu araştırma yapılmış ve araştırma sonucunda şu öneriler getirilmiştir:

- 1 – Farklı bölümlerden mezun olan bölüm öğretmenlerine , program uygulamalarının tanıtılması sağlanmalıdır.
- 2 – Programın verimli uygulanabilmesi için okullar araç – gereç, bilgisayar yönünden desteklenmelidir.
- 3 – Öğretmenlere programın tanıtılması için daha çok hizmetiçi eğitim kurslarının verilmesi.
- 4 – Teknoloji ve Tasarımın birleştirilmesi için uzun süreli kurslar verilmelidir.
- 5 – Daha fazla sayıda Teknoloji ve Tasarım öğretmenini istihdam edilmelidir. Bunun için ise bu bölümlere bakanlığın daha çok kontenjan açması gerekmektedir.
- 6 – Atölyelerin iyileştirilip günümüze uygun araç – gereçler donatılmalıdır.
- 7 – Teknoloji ve Tasarım dersinin müfredattaki ders saati artırılmalıdır.
- 8 – Bakanlığın bölümle ilgili her çıkan yenilikten öğretmenleri haberdar etmeli ve teknolojik fırsatlar tanınmalıdır.
- 9 – Okul yönetimi ve bakanlığın daha çok yarışmalı ortamlar düzenleyerek dese ilgi çekilmelidir.
- 10 – Okul yönetiminin gezi ve gözleme daha çok yer vermesi gerekmektedir.
- 11 – Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri, dersle ilgili zümre çalışmalarını dışarıya taşıyıp toplumun dikkatini çekmeleri gerekmektedir.

12 – Yeni müfredatın amacının ne olduğu anlaşılır bir dille öğretmenlere açıklanmalıdır.

13 – Var olan atölyeleri koruyup yeni atölyelerin yapılması gerekmektedir.

- Yapılması Gereken Araştırmalar –

1 – Öğretmenlerin derse karşı isteksiz olma nedenleri araştırılmalıdır.

2 – Akademik sınıfın oluşması ile Teknoloji ve Tasarım dersine karşı oluşan olumsuz etkileri üzerine bir araştırma yapılmalıdır.

3 – Dünyadaki Teknoloji ve Tasarım eğitim programının nasıl uygulandığına yönelik bir araştırma yapılmalıdır.

4 – Teknoloji ve Tasarım dersinin hiperaktif otistik çocuklar üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

1. AKBAŞ, Oktay, **Ulusal Teknoloji Politikaları ve İlköğretimde Teknoloji Eğitimi**, Milli Eğitim Dergisi No:116, yayımmeb.gov.tr/dergiler/160/akbaş.html. 2003.
2. AKPINAR, Yavuz, **Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar**, Ankara. Anı Yayıncılık. 1999.
3. AYTAÇ, Kemal, **Çağdaş Eğitim Akımları**, Ankara Üniversitesi Basımevi . Ankara. 1976.
4. ALPASLAN, Sabiha Aker , **Tasarım, Mesleki Resim**, Ankara. YA-PA. 2003.
5. BECER, **Emre İletişim ve Grafik Tasarım**, Ankara. Dost Kitapevi Yayınları. 2006.
6. BÖLÜKOĞLU, Hülya İz, **Bilgi Çağında Eğitim Fakültelerinde Resim-İş Eğitimin Genel Değerlendirilmesi**, G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Cilt 22, Sayı 3. 2002
7. ÇAĞLAR, Mehmet, Reis OSMAN, **Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması**, Pagem yayıncılık. 2007.
8. DEMİREL, Özcan, **Eğitimde Program Geliştirme**, Pagema Yayıncılık, 2007.
9. DEMİREL, Özcan, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pagema Yayıncılık

10. DENİZ, Celal, **Öğretmenlerin Resim Eğitiminin Sorunlarına Yaklaşımları,**
Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa. 2004.
11. DOĞAN, Hıfzı , İş Eğitimi, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Ders Kitapları,
Eskişehir . Yayın No:106.. 1989.
12. DİMİLLİLER, Ceylan, **III. Kültür Sanat Kurultayı,**
Plastik Sanatlar Alt Kurul Raporu, 2006.
13. ERDEN, M. , **Eğitimde Program Değerlendirme,**
Anı Yayıncılık. 1998.
14. ERDEN, M. , **Eğitime Giriş,**
İstanbul. Alkım Yayınları. 2001.
15. ERDEN, M. Akman , **Gelişim ve Öğrenme,**
Arkadaş Yayınları. 1998.
16. ERDEN, Münire, **Eğitimde Program Değerlendirme,**
Ankara. Şarak Matbaacılık. 1998.
17. ERTÜRK, Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme,**
Ankara. Meteksan Matbaacılık. 1982.
18. ERTÜRK , Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme,**
Ankara . Meteksan Matbaacılık. 1998.
19. ETİKE, Serap, **Desen,**
Ankara. SHÇEK Basımevi. 2001.

20. FIDAN, Murettin ve M. ERDEN, **Eğitime Giriş,**
İstanbul. Alkım Yayınları. 2001.
21. GÜRER, Latife, GÜRER, Gül, **Temel Tasarım,**
İstanbul. Birsen Yayınevi. 2004
22. JACKSON, Owen, **Aspects of Teaching Secondary Design and Technolohy,**
Farrell and Patterson, 2002.
23. KAFADAR, O. , **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılaşma,**
Vadi Yayınları. Ankara. 1997.
24. KARAAĞAÇLI, Mustafa, **Teknoloji Eğitimi Öğretmenleri Yetiştiren Üniteler Görüşler,**
Eğitimde Yansımalar VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim
Örgüt Yönetimi Ulusal Sempozyumu 11-13 Ocak 2001
Ankara Tekışık Yayınları 232-249, 2001.
25. KÜÇÜKAHMET, Leyla, **Eğitim Programları ve Öğretim (Öğretim ve Yöntemleri) ,**
Ankara. Gazi Kitabevi, 1997.
26. MEYAP , **M.T.O.D. ,**
2005.
27. MEB, **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı,**
Ankara. 2006.
28. MEB, **Mozaik Yapımı Modülü,**
2006.
29. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, **Teknoloji ve Tasarım,**
Ankara. 2006.
30. ÖZDEN, Yüksel, **Eğitimde Yeni Değerler,**
Ankara. Pagem-A Yayıncılık. 2002.

31. ÖZDEN Yüksel. , **Öğrenme ve Öğretme**,
3. Baskı , Ankara. Pagea Yayıncılık. 1999.
32. SAYERS, Su , MORLEY, Jim, BORNES, Bob,
Pulished, issues İn Desing and Techonolohy,
2002.
33. SEDAT, Yüksel, **"Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi Doktora Tezi"**,
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstirüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara. 2000.
34. SENEMOĞLU, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**,
Ankara. Kalkan Matbaacılık. 2003.
35. SEZGİN, İlhan, **Mesleki ve teknik Eğitimde Program Geliştirme**,
Ankara. Nobel yayın Dağıtım. 2000.
36. SHLESİNGER, Edward, **Çev. Özgür Ergin Buluş Nasıl Yapılır** ,
Tübitak Popüler Bilim Kitapları 41. Ankara. 2006.
37. SÖNMEZ, V., **Öğretmen El Kitabı**,
An Yayıncılık. 2005.
38. TEKİŞİK , H. HÜSNÜ, **İlköğretim Okullarında Program Geliştirme**
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (8)
351-249, 1992.
39. TWEMLOW, Alice, **Grafik Tasarım Ne İçindir**,
İstanbul.Yem Yayınevi. 2002.

40. ULUĞ, Fevzi, **İlköğretimde Teknoloji Eğitimi**,
Ankara. Milli Eğitim Dergisi 146. 2003.
41. VARIŞ, Fatma, **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri**,
Ankara. Alkım Matbaacılık . 1998.
42. YÜKSEL, Sedat, **“Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi ”**,
Doktoer Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara. 2000.
43. VARIŞ, Fatma, **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri**,
Ankara. Alkım Matbaacılık, 2000.

Ek -1-



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35/08/09/A- 3559

14.11.2008

Sayın İzlem Şerife Safkan
Taşkınısu sokak 11/1
Göneyli
Lefkoşa.

İlgi: 14.11.2008 tarihli yazınız.

İlgi başvurunuz Talim ve Terbiye Dairesi tarafından incelenmiş olup KKTC. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik hazırlanan anket sorularının uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anket uygulanmadan önce anketin uygulanacağı okulların bağlı bulunduğu Müdürlükle istişarede bulunulup anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anket uygulandıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne ulaştırılması gerektiğini bilgilerinize saygı ile rica ederim.

**Tülin Murat
Müdür**

Eki: Anket

TM/SK

EK -2-

Tam	ortadan çok	orta sıklıkta	ortadan az	hiç
katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum

40-Ailelerce Teknoloji-Tasarım dersleri

diğer derslerden sonra yer almakta

ve bu derslere () () () () ()

yapılması istenen harcamalara fuzuli gözüyle

bakmaları Teknoloji-Tasarım dersinde istenilenin

yapılması olumsuz etkilemektedir.

41-Aileler ,öğrencinin ev ortamındaki

Teknoloji-Tasarım çalışmalarında öğrenciyi () () () () ()

olumlu yönde yönlendirmiyor.

Genel Değerlendirme

42-Toplumda sanata önemsiz gözüyle

bakılması öğrencinin Teknoloji-Tasarım () () () () ()

dersine karşı olan ilgisini olumsuz etkilemektedir.

43-öğretmen ve velinin Teknoloji-Tasarım

elişidir , zeka işi değildir düşüncesi öğrencinin () () () () ()

Teknoloji-Tasarım dersine karşı motivasyonunu

olumsuz etkilemektedir.

OKUL ORTAMINDA BİR ÖĞRETMEN GÖZÜYLE TEKNOLOJİ TASARIM EĞİTİMİNİN TEMEL SORUNLARINA YÖNELİK ARAŞTIRMA

AÇIKLAMA:

KKTC ortaöğretim okullarında görev yapan ve teknoloji tasarım(iş teknik,ev ekonomisi) eğitimi ile doğrudan bağlantısı olan önemli kişilerden birisiniz. Bu nedenle teknoloji tasarım eğitiminin misyonunu üslenmiş öğretmenlerin görev yaparken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinize başvurulmuştur.

Anket formunda bulunan soruları dikkatlice okuyup objektif bir şekilde değerlendirdikten sonra uygun düşen seçeneği işaretlemeniz (x) yeterli olacaktır.

Vereceğiniz bilgiler hiçbir kişi veya makam (idareye) bildirilmeyecektir. Bütün cevapların gizli tutulacağından ve sadece bu araştırmanın amacı için kullanılacağından emin olabilirsiniz. Kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur.

İzlem Şerife SAFKAN

Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu bölümdeki sorular çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun gelen seçeneğin yanındaki paranteze x işareti koyunuz.

1- Cinsiyetiniz

- a) () Erkek b) () Kadın

2- Yaşınız

- a) () 24 ve altında

- b) () 25-29

- c) () 30-34

- d) () 35-39

- e) () 40-44)

- f) () 45-49

- g) () 50 ve üzeri

3- Mezun olduğunuz program

- a) İş-teknik
b) Ev ekonomisi
c) Resim
d) El sanatları
e) Diğer branşlar

4- Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi

- a) () 1-2 yıl c) () 8-12 yıl

- b) () 3-7 yıl) d)() 13-17 yıl

- e) () 18-22 yıl f) () 23 ve üstü

5- Bu okuldaki hizmet süreniz

- a) () 1-2 yıl c) () 5-6 yıl

- b) () 3-4 yıl d) () 7 ve üzeri

6-Katıldığınız hizmetiçi eğitim kursu

- a) () 1-2 b) () 3-4

- c) () 5-6 d) () 7 ve üstünde

	Tam	ortadan çok	orta sıklıkta	ortadan az	hiç
	katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum

Öğrenci

1-Öğrencilerin Teknoloji-Tasarım

dersine karşı motivasyonları düşük düzeydedir.

	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

2-Öğrencilere Teknoloji-Tasarım

dersinde verilen çalışmalara (ödev ,v.b) yapmakta isteksizdirler.

	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

3-öğrenciler Teknoloji-Tasarım

dersine diğer dersler gibi önem vermiyor .

	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

4-Teknoloji-Tasarım derslerinde

öğrenciler okul ortamından kaynaklanan sorunlardan dolayı yaratıcılıklarını yeterli düzeyde ortaya koyamıyorlar.

	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

5-İlkokullardan mezun olan öğrenciler

giriş davranışları bakımından yeterli el becerisine sahip değildirlr.

	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

Öğretmen

6-Okullarda yeterli sayıda

Teknoloji-Tasarım öğretmeni görevlendirilmiyor.

	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

Tam	ortadan çok	orta sıklıkta	ortadan az	hiç
katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum

7-Teknoloji-Tasarım öğretmeni

derse gereken ön hazırlığı yapmadan
girmektedir. () () () () ()

8-Kendim dışındaki Teknoloji-Tasarım

öğretmenleri derse karşı gerekli ilgiyi
göstermemektedirler. () () () () ()

9-Teknoloji-Tasarım öğretmenleri

sınıfların kalabalık olmasından
dolayı her öğrenciye zaman ayıramıyorlar. () () () () ()

10-Farklı branşlardaki öğretmenlerin

Teknoloji-Tasarım dersi vermesi dersin
amaçlarına ulaşmasında sorunlar yaratmaktadır. () () () () ()

Fiziki ortam

11-Teknoloji –Tasarım dersinde
kullanılan atölyenin fiziki durumu yetersizdir. () () () () ()

12-Teknoloji-Tasarım dersinde öğrenci

sayısı (ortalaması) Teknoloji–Tasarım
dersini gerçekleştirmeye uygun değildir. () () () () ()

13-Sınıfların atölyeye çevrilmesi öğrencinin

derse karşı motivasyonunu düşürmektedir. () () () () ()

	Tam katılıyorum	ortadan çok katılıyorum	orta sıklıkta katılıyorum	ortadan az katılıyorum	hiç katılmıyorum
--	--------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------	---------------------

Araç-Gereçler

14-Teknoloji-Tasarım atölyesinde yeterli araç gereç yoktur.	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

15-Teknoloji-Tasarım dersinde kullandığımız araç- gereç yetersizdir.	()	()	()	()	()
---	-----	-----	-----	-----	-----

16-Okullarda Teknoloji-Tasarım dersiyle ilgili yeni teknolojik araç gereçler (bilgisayar,v.b) yoktur.	()	()	()	()	()
---	-----	-----	-----	-----	-----

Program ve Öğretim

17- Teknoloji-Tasarım dersine yetenek gözüyle bakılması öğrencinin bu derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır.	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

18-Teknoloji-Tasarım dersine öğretim programlarında (müfredatta) ayrılan süre yeterli değildir.	()	()	()	()	()
---	-----	-----	-----	-----	-----

19-Teknoloji-Tasarım dersinin amaçlarına ulaşmada öğrenciler yetersiz kalıyor.	()	()	()	()	()
---	-----	-----	-----	-----	-----

20- öğretim programı (müfredat) Teknoloji-Tasarım la ilgili çağdaş bilgilere uygun değildir.	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

Tam katılıyorum	ortadan çok katılıyorum	orta sıklıkta katılıyorum	ortadan az katılıyorum	hiç katılmıyorum
--------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------	---------------------

21-Teknoloji-Tasarım dersinde öğretim

programı gereği her dönem konu ve öğretmenin () () () () ()
değişmesi bilgi ve beceriyi artırmaktadır.

22-Teknoloji-Tasarım dersinin ağırlığının

iki olması öğrencinin derse olan ilgisini () () () () ()
olumsuz etkilemektedir.

23- Okul ders programı oluşturulurken

Teknoloji-Tasarım dersi geri planda () () () () ()
tutulmaktadır.

24- Teknoloji-Tasarım dersi öğretim

programı günümüz koşullarına göre () () () () ()
düzeltilmelidir.

25-Öğretim programları ders

öğretmenlerinin anlayabileceği () () () () ()
formatta değildir.

26-Teknoloji-Tasarım dersi

öğretim programı öğretmene () () () () ()
sunulmuyor.

Tam	ortadan çok	orta sıklıkta	ortadan az	hiç
katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum

27-Teknoloji-Tasarım dersinde

her hafta yeni bir gerecin kullanılması

henüz bir gereci tanımadan ötekine () () () () ()

geçmek öğrenmeyi kesintiye uğratmaz.

28-Program yapılırken öğrencinin

düş gücü göz önünde bulundurulmadığından () () () () ()

öğrenme olumsuz etkilenmektedir.

29-Ara sınavlardan sonra öğrenci

motivasyonu düştüğü zaman () () () () ()

Teknoloji-Tasarım sınavının yapılması

öğrencinin başarısını olumsuz etkiler.

Değerlendirme

30- Teknoloji-Tasarım dersinde

amaçlara ulaşmak için yarışmalı () () () () ()

ortamlar düzenlenmiyor.

31-Sanat us uğraşı değil el

uğraşıdır düşüncesi değerlendirmeyi () () () () ()

olumsuz etkilemektedir.

32-Bir ders saati içinde öğretmenin

yetenekli öğrencileri tespit edip () () () () ()

değerlendirmeleri yeterli değildir.

	Tam katılıyorum	ortadan çok katılıyorum	orta sıklıkta katılıyorum	ortadan az katılıyorum	hiç katılmıyorum
--	--------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------	---------------------

Okul Yönetimi

33- Okul yönetimi Teknoloji-Tasarım

dersi ile ilgili gezi gözleme yeterince
yer vermemektedir.

() () () () ()

34-Okul yönetimi görsel araç ve gerecin

sağlanmasında yeterine katkı sağlamamaktadır.

() () () () ()

35-Okul yönetimi yetenekli öğrencilerin

geliştirilmesinde gereken katkıyı
göstermemektedir.

() () () () ()

Milli Eğitim Bakanlığı

36-MEB Teknoloji-Tasarım dersine

yönelik hizmet içi eğitim kursları yetersizdir.

() () () () ()

37-MEB teknoloji –Tasarım dersiyle ilgili

okullara gönderdiği malzemeler yetersizdir.

() () () () ()

38-MEB yarışmalı ortamların oluşmasında

ve zamanında okullara ulaşmasında yeterli
çabayı harcamamaktadır.

() () () () ()

Aile

39-Ailenin Teknoloji-Tasarım dersine

karşı ilgileri yeterli değildir

() () () () ()