

AKLIM OYUNDA KALDI

► HAZIRLAYANLAR
Prof. Dr. Müge ARTAR
Prof. Dr. Ayşe Çakır İLHAN
Dr. Ceren KARADENİZ
Fedile TİCE



AKLIM OYUNDA KALDI

AKLIM OYUNDA KALDI

EĞİTİM MODÜLÜ

'Haydi Dışarı!' Çocuk Festivali Projesi
Çocuk Etkinlikleri Eğitimci Eğitimi Kitabı I



Yunus Emre Enstitüsü

adına

İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Şeref ATEŞ

Genel Koordinatör

Bülent ÜÇPUNAR

Proje Ekibi

Nurullah YAVAŞ

Ayşenur KANDEMİR

Elvan Büşra YENİGÜN

Proje Danışmanı

Prof. Dr. Müge ARTAR

Yazarlar

Prof. Dr. Müge ARTAR

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN

Dr. Ceren KARADENİZ

Fedile TİLCE

Tasarım

New&Old

Basım

DuMat

Ofset Matbaacılık San. ve Tic. A. Ş.

ISBN

978-605-2097-46-5

Bu kitap, Yunus Emre Enstitüsünün "Çocuk Festivali" projesi kapsamında hazırlanmıştır. Yazılı materyallerde eksik veya hatalı olan her türlü bilgi dâhil olmak üzere burada sunulan herhangi bir bilginin kullanımından kaynaklanan hasarla ilgili sorumluluk taleplerini reddeder.

Bu yayının içeriği hiçbir şekilde Yunus Emre Enstitüsünün görüşlerini yansıtmaz.

ANKARA, 2019

Ön Söz

Türkçenin en güzel kelimelerinden biri olan "çocuk", hem anlam hem de kavram itibarıyla "masum ve temiz" bir dönemi ifade eder. Bütün çocuklar doğdukları andan yetişkinliğe adım atıncaya kadar berrak ve saf bir kalbe, aynı zamanda masum bir düşünceye sahiptirler. Öyle ki, Türkçenin deyim ve atasözlerinde "çocuk" kelimesi daima masumiyeti ve saflığı temsil etmektedir. Çocukla ilgili üretilen kültür mirasına bakıldığında zaman dikkate değer bir hafızanın ortaya çıktığı görülüyor: "Çocuk aklı", "çocuk kalmak", "çocuklaşmak", "çocuk gibi sevinmek", "çocuk işi", "çocuk oyuncağı", "çocuk olmak", "çocukla çocuk olmak" ve "çocukça" gibi onlarca kültürel birikim Türkçenin inanılmaz macerasını göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Yunus Emre Enstitüsü Türkiye'nin insancıl tezlerini dünyanın farklı merkezlerinde doğru kanallar bularak anlatmaya çalışmaktadır. Kuşkusuz üniversitelerde, bilim merkezlerinde, sanat ve akademi çevrelerinde seçkin faaliyetler icra eden Enstitü, geleceğin yetişkinleri olan dünya çocuklarını ihmal edemezdi. Türkiye'nin çocuk oyunlarını, çocuk bakışını ve kültürünü dünya genelinde anlatmak ve dünyanın farklı merkezlerindeki çocuklara bu toprakların "çocuk dünyasını" aktarmak için "Haydi Dışarı" mottosuyla "Çocuk Festivali" düzenliyoruz.

İlk defa 2019 yılı Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında dünyanın farklı ülkelerindeki 06-15 yaş grubundaki çocuklara yönelik düzenlediğimiz "Çocuk Festivali" ile çocukların geleneksel oyunlar aracılığıyla doğayla temasını artırmak istedik.

Bu festivalle topaç boyamadan, kaşık bebek yapımına, ıhlamur baskıdan Göbeklitepe anıtlarındaki kabartmaların yer aldığı küp yapbozlara kadar birçok kültürel ve evrensel oyunu dünya çocuklarıyla buluşturduk. Öyle ki çocukların akranlarıyla bir arada sosyalleşmesine katkı sağlayarak doğada birkaç saat de olsa gönüllerince eğlenmesine imkân sağladığımız için mutluyum. Çünkü bir çocuğu mutlu etmenin, dünya kadar insanı mutlu etmekten daha üstün olduğuna inanıyorum.

Bilindiği gibi, Türkiye, dünya kamuoyunda "Çocuk Bayramı"nı transfer eden tek ülkedir. Hâliyle çocuklara bu kadar önem ve değer veren Türkiye'nin bir kurumu olarak "Haydi Dışarı" mottosuyla başlattığımız "Çocuk Festivali" dikkate değer sonuçlar doğurmuştur. Yetişkinlere olduğu kadar çocuklara ve gençlere de yönelik programlar yapmaya, doğru kanallar bularak ülkemizi doğru anlatmaya çalışmaya devam edeceğiz.

Bu vesileyle, Çocuk Festivali'nin başarılı ve verimli olmasında emeği geçen başta Gençlik ve Spor Bakanlığımıza, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi yetkililerine ve bu festivalde görev alan bütün personelimize teşekkür ederim.

Prof. Dr. Şeref ATEŞ
Yunus Emre Enstitüsü Başkanı

İçindekiler

ÇOCUK FESTİVALLERİ NEDEN YAPILIR? 6

OKUL DIŞI ÖĞRENME VE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI 13

Giriş 14

Okul Dışı Öğrenmenin Getirdikleri 16

Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Festival 21

Sonuç 22

Kaynakça 25

OYUN VE OYUNCAK KÜLTÜRÜ 27

Oyun 28

Oyunla İlgili Kuramlar 34

Oyuncak 37

Sonuç 42

Kaynakça 43

ÇOCUKLA İLETİŞİM 47

İletişim ve Toplumsal Beceriler 48

Güdülenme 49

Yaratıcı Düşünme 49

Dikkat Süresi 55

Çocuk Hakları 56

Çocukların Katılımı 57

Kültürel Miras 58

Kültürel Farkındalık 59

Hoşgörü 60

Kaynakça 60

EĞİTİMDE YARATICI DRAMA 63

Giriş 64

Yaratıcı Dramanın Öğeleri 66

Eğitimde Dramada Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler 68

SANATTA GELİŞİM AŞAMALARI 97

Karalama Dönemi (2-4 yaş) 98

Şematik Öncesi Dönem (4-7 yaş) 100

Şematik Dönem (7-9 yaş) 102

Başkaldırma Dönemi: (9-11 yaş) 104

Mantık (Görünürde Doğalcılık) Dönemi (12-14 yaş) 106

Yaratıcı Eylemde Gençliğin Bunalımı (14 yaş üstü) 107

MATERYAL HAZIRLAMA 111

Materyal Hazırlama İlkeleri 112

Materyal Tasarım İlkeleri ve Özellikleri 117

Kaynakça 127

DEĞERLENDİRME 129

Kaynakça 133

Çocuk Festivalleri Neden Yapılır?

(Fedile Tice)

Örgün sistemde birçok dersin kazanımları düşünülürken bu kazanımların gerçekleşebilmesi için bireyin yaparak, yaşayarak ya da somut uygulamalarla karşılaşarak öğrenmelerini pekiştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle birçok program okul dışı öğrenme ortamlarını, bu desteği sağlayan yerler olarak tanımlamaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları arasında en etkileyicisi müze, öğren yerleri ve etkinlik içeren festivallerdir. Bu ortamlarda olguları ve bilgileri doğrudan iletmekten çok, öncelikle ziyaretçisinin ya da etkinliklerine katılan izleyicinin estetik duyarlılığına, düş gücüne ve duyularına ulaşmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım okul dışı öğrenme ortamlarının zorunlu olmayan, özgür eğitimcilik anlayışı ile örtüşmektedir; çünkü ziyaretçiyi uyarmanın, güdülemenin ve ilgisini çekmenin şartlarından biri onu özgür kılarak seçmektir. Duyuları tam kapasiteyle kullanmaya davet eden bir okul dışı öğrenme etkinliği, ziyaretçinin bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ve gözlemden genellemeye olan yolculuğunda şüphesiz önemli bir rehberdir.

Çocuk festivalleri, çocukların okul dışındaki ortamda belirli bir müfredat ile sınırlandırılmamış, daha çok ilgilerine dayalı katıldıkları etkinliklerdir. Çocuk festivalleri, çocuğun okul dışında bir öğrenme deneyimi geçirmesini sağlamaktadır. Birçok farklı alanda ve zengin içerikleri



olan çocuk festivalleri katılımcılarına kendilerini tanıması, ilgi alanlarını keşfetmesi konusunda eşsiz bir fırsat sunar. Festivaller aynı zamanda çocukların gelişimlerini destekler. Yapılan aktivitelerin niteliğine göre bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimlerine destek olur. Günümüzde çocukların sosyalleşmesi büyük bir oranda okul, aile ve

teknoloji ile olan etkileşimleri ile gerçekleşmektedir. Çocuk festivalleri ise çocuğa bu rutin dışında bir sosyalleşme fırsatı sunar.

New York Sanat Eğitimi Merkezi, çocukların sanat eğitimi temelli bir etkinliğe katılmasının aşağıdaki yararları sağlayacağını belirtiyor;

- Çocuğunuz açık fikirli bir şekilde yaratıcı düşünmeyi öğrenir.
- Çocuğunuz gözlem yapmayı, tanımlamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı öğrenir.
- Çocuğunuz kelimelerle ya da kelimesiz duygularını ifade etmeyi öğrenir.
- Çocuğunuz problem çözme, eleştirel düşünme becerilerini, dans, müzik, tiyatro ve sanat becerilerini, sanatın dil ve kelime dağarcığı deneyimlerini kazanır.
- Çocuğunuz birden fazla doğru görüş, birden çok bakış açısı bulunduğunu keşfeder (Okul eğlenceli olabilir – Oynama öğrenilebilir).
- Çocuğunuz diğer çocuklar ve yetişkinler ile birlikte çalışmayı öğrenir.
- Sanat, çocukları dünya kültürleriyle tanıştırır.
- Çocuğunuz becerilerini geliştirebilir ve sanat alanında başarılı olabilir. Fiziksel, duygusal veya öğrenme güçlükleri olmasına rağmen sanatta başarılı olabilir.
- Sanat güven yaratır. Çünkü sanat yapmak için tek doğru yol yoktur, her çocuk orijinal sanatsal eserlerinden etkilenebilir
- Okulda sanat toplulukları oluşturmak bireysel farklılıkları olan çocukların bir araya gelmesini sağlar.

ÇOCUK FESTİVALİ TASARLAMA VE UYGULAMA AŞAMASINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER

- Çocuklar için festival tasarlarırken öncelikli olarak çocukların ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu, çocuğun özne olduğu bir program tasarlanmalıdır.
- Festival alanının çocukların güvende olacakları, fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, yaralanma gibi durumlarda ilk yardım alabilecekleri bir alan olmalıdır. İlk yardım malzemeleri hazırda bulundurulmalıdır.
- Doğru mekân seçimi festivalin verimliliğini de artıracaktır. Yapılacak aktiviteler göz önünde bulundurularak mekân seçimi yapılmalıdır.

Yapılacak etkinlikler farklı engel gruplarındaki çocukların katılabilecekleri biçimde tasarlanmalıdır.

- Yapılacak etkinlikler farklı engel gruplarındaki çocukların katılabilecekleri biçimde tasarlanmalıdır.
- Festival öncesinde ve sürecinde sanat eğitimcisi, eğitim ve gelişim psikologları, drama eğitmeni, müze eğitimcisi gibi birçok farklı alandan uzman ile beraber çalışmak önemlidir.
- Etkinliklerin tekdüze olmasından kaçınılmalıdır. Etkinliklerde müzik, resim, oyun, dans, mimarlık vb. sanat alanlarından yararlanılmalıdır.



- Etkinlikler çocukların ilgi, ihtiyaç, gelişim ve hazır bulunuşluk düzeyine göre belirlenmelidir.

Seçilen etkinlikler çocukların günlük yaşamla ilişkilendirebileceği şekilde hazırlanmalıdır.

- Kazanımlara uygun yöntemler kullanılmalıdır.
- Çocukların hepsi için önem taşıyan etkinliklerle birlikte, bireysel ilgi, gereksinim ve yeteneğe göre etkinliklere de yer verilmelidir.
- Seçilen etkinlikler çocukların günlük yaşamla ilişkilendirebileceği şekilde hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler derslerle ilişkilendirilerek eğitim bütünlüğünü geliştirici biçimde düzenlenmelidir.

- Aktiviteler çocuğun fiziksel, sosyal ve sanatsal gelişimini desteklemelidir.
- Okul dışı öğrenme çalışmaları çoğunlukla grup içerisinde gerçekleşen çalışmalardır. Çalışmalar grubun vereceği tepkilere göre şekillenir, gelişir ve sonuçlanır.
- Grubun birbiriyle kaynaşabilmesi için tanışma, uyum ve güven çalışmalarına öncelik vermeli, demokratik bir ortamın oluşturulması sağlanmalıdır.
- Okul dışı öğrenme çalışmalarında grubun beklentileri önemlidir ve tüm süreç oluşturulan küçük ya da büyük gruplar ile birlikte gerçekleştirilir. Küçük ya da büyük gruplardaki tüm katılımcıların kendilerini ifade etmelerine olanaklar sağlanmalı, katılımcılar arasında ön plana çıkmaya çalışan veya çok geri planda kalanlara dikkat edilmeli, bütün katılımcıların demokratik olarak katılımına özen gösterilmelidir.

- Grup oluşurken katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmelidir. Eğer katılımcı gönüllü değilse veya grup içinde çalışmaya hazır değilse çalışmaların gelişerek sürdürülmesinde çeşitli aksaklıklar yaşanabilir. Bu nedenle, çalışmalar için grup oluşturma çalışmalarında bir zorlama olmamasına dikkat edilmelidir.
- Okul dışı öğrenme çalışmalarında gruba katılan bir katılımcının kendini rahat hissetmesi, çalışmalara zevkle gelip çalışmalardan eğlenerek ayrılması önemlidir.

Eğitmen,

- Gerektiğinde etkinliklerde yer almalı, gerektiğinde gözlem yapmalıdır.
- Gözlemleri nesnel ölçütlere göre ve öğrencinin dikkatini çekmeyecek şekilde yapmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirisi ve önerilerini dinlemelidir.
- Kendi düşüncelerini öneri olarak iletmelidir.
- Ön yargılı olmamalıdır.
- Ortamın eğlenceli olmasını sağlamalı, oyun oynama zevkine fırsat verilmelidir.
- Farklı zamanlarda çalışmaların zevk verici ve eğlenceli olup olmadığını, çalışmalarda hangi aşamalardan geçildiğini, nasıl etkinlikler istediklerini gruba sormalıdır.
- Doğru yanlış kaygısı içinde olmamalı, sürecin önemli olduğunu aklından çıkarmamalıdır.



Okul dışı öğrenme çalışmalarında gruba katılan bir katılımcının kendini rahat hissetmesi, çalışmalara zevkle gelip çalışmalardan eğlenerek ayrılması önemlidir.





Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Ceren Karadeniz

Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları

(Ceren Karadeniz)

Giriş

Öğrenme, önceki bilgilerin ve deneyimlerin yeni deneyimlere uygulandığı bir süreçtir. Bu çaba bir fiziksel bağlam içerisinde ve diğer bireylerin etkisi aracılığıyla gerçekleşir. Öğrenme her zaman biraz duygu ve sezgi unsuru içerir (Falk ve Adelman, 2003). Hayatın içinde ve hayata, topluma uyum sağlama ve yaşam boyu öğrenmeye devam etme çabası içinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler öğrenme sürecinin parçasıdır. Gross (2010) da öğrenmeyi benzer biçimde; yeni edinme, var olanı, bilgiyi, davranışları, becerileri, değerleri değiştirip güçlendirme eylemi olarak tanımlamaktadır. Öğrenme sonucunda yaşanan deneyimlerin türüne ve kapsamına göre tutum veya davranışlar meydana gelecektir.

« Öğrenme süreci formal öğrenme ve informal öğrenme olmak üzere ikiye ayrılır.

» Öğrenme süreci formal öğrenme ve informal öğrenme olmak üzere ikiye ayrılır. Formal öğrenme, formal eğitim sürecinde, bireye bir takım bilgi ve becerilerin belli amaçlar doğrultusunda kasıtlı ve belirli bir zaman dilimi içerisinde kazandırılmaya çalışılmasıdır. Planlı, programlı, örgütlü ve kontrollü şekilde yürütülür. Amaçlar ve öğretim sonunda beklenenler bellidir. Informal öğrenme ise, hayatın her

noktasında devam eden öğrenmedir. Informal öğrenme; bireyin doğduğu andan itibaren çevresi ile etkileşimi sonucu oluşan ve yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Informal öğrenme, oyun oynarken arkadaşından öğrenmeden, bir çırağın işin meyzetlerini ustasından öğrenmeye, kızın annesini izleyerek bir şeyler öğrenmesine, televizyon seyredirken ya da dergi, gazete, kitap okurken gerçekleşen öğrenmeye kadar çok çeşitlilik gösterir (Şimşek 2011).

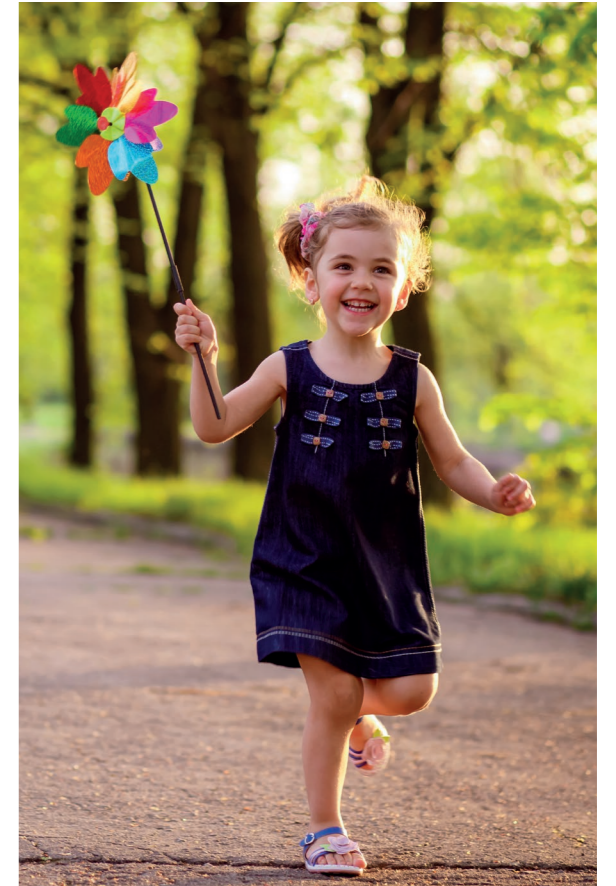
Eğitim-öğretim alanındaki gelişmelerle birlikte öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerinde de önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler eğitim-öğretimde artık okul içi ve sınıf ile sınırlı kalmayıp bu ortamların dışına çıkmayı, farklı bir ifadeyle informal öğrenme ortamlarını kullanma ve faydalı olabilecek her türlü okul



dışı öğrenme ortamlarından yararlanmayı zorunlu hâle getirmektedir. Bu kapsamda öncelikle okul ve sınıf içi olarak düşünülen öğrenme ortamları, okul dışı ortamları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. OECD üyesi ülkelerin eğitim bakanları 1996 yılında "herkes için hayat boyu öğrenme" stratejileri geliştirmeyi kabul etmiş, bu doğrultuda, bakanlar düzeyinde ve OECD Konseyi tarafından "Beşikten mezara" kavramı resmî, yaygın ve resmi olmayan öğrenme kavramlarını içerecek biçimde benimsenmiştir (OECD, 2017).

Geleceğin eğitimi, okulu farklı şekillerde karşımıza çıkarmaya hazırlanmaktadır. Bazı durumlarda eğitimin tamamen bireysel olarak organize edilmiş bir hâle gelmesi beklenmektedir. Öğrenme deneyimi artık zaman ve mekândan bağımsız hâle gelmiştir. Öğrenciler kendi ilgi, hedef ve değerlerini yansıtan ve daha kişiselleştirilmiş öğrenme listeleri oluşturma becerilerini öğrenmek istemektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim, her öğrenci için özel tasarlanmış yaklaşımları ve destek mekanizmalarını gündeme getirmektedir. Her yeni öğrenme modeli, eğitimcilerin rolünü, öğrencinin edilgen olduğu didaktik bir öğrenme sürecini yönetmek yerine öğrenmelerine rehberlik edecekleri şekilde güncellemektedir. Okul dışı öğrenme ortamları, okul içi ve okul dışı dijital öğrenme platformları öğrencilerin ve öğrenmeye rehberlik edenlerin daha kolay bağlantı kurmasına ve farklı kaynaklardan öğrenmesine olanak sağlayacak hale gelmektedir.

Dünya, bireylerin ve farklı toplulukların farklı öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarını benimsemekte, çeşitli, renkli ve deneyimi öne çıkaran yeni öğrenme modellerini geliştirmekte; bireyin kendine en uygun öğrenme yönetimini bulmasını ve bunu yaparken oluşturulan teknik ve sosyal inovasyon sürecine katılmasını hedeflemektedir. Tüm bu süreçlerde bireylerin öğrenme süreçlerini izlemek, değerlendirmek ve öğrenme çıktılarını analiz etmek sürecin başarısını artıracak ve sürecin devamında yapılacak izleme çalışmaları öğrenmenin kalıcılığını sağlayacaktır. Morin (2010), geleceğin eğitiminin okul dışı öğrenme ortamlarından geçtiğini vurgulayarak, bu eğitim için yedi öneride bulunmaktadır.



Hata ve yanılısma risklerine karşı dikkatli olmak gerekir. Bilme sürecinde hata ve yanılısmayı ortadan kaldıran etken “deneme” olacaktır. O nedenle yaparak ve yaşayarak öğrenme bu riski ortadan kaldırmaya adaydır. Geleceğin eğitimi dünya kimliğini öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Yerel, ulusal ve uluslararası kimlikleri öğrenmek bireyin bütüncül yaklaşımlara ulaşmasını kolaylaştırır ve bütüncül öğrenmeyi olanaklı hâle getirir. Geleceğin eğitimi sonuçtan çok, süreci önemsemekte ve sürece yoğunlaşarak öğrenen kişinin süreçte karşılaşacağı belirsizlikleri ve zorlukları aşabileceğine odaklanmaktadır. Zihin reformu öne çıkarıldığı için “anlamayı öğretmek” önemlidir. Dolayısıyla geleceği eğitimi kurgulama sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması zorunlu hâle gelmektedir (Eshach, 2007).

Okul Dışı Öğrenmenin Getirdikleri

Eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan ders/sınıf/okul dışı uygulama ve etkinlikler; gezi-gözlem ve arazi çalışmaları, sosyal, kültürel, endüstriyel ve bilimsel işlevli mekânlara yapılacak gezi ve ziyaretler (müzeler, doğa tarihi müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri, planetaryumlar, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, meteoroloji istasyonları, su arıtma tesisleri, barajlar, sanayi kuruluşları vb.), sanal gerçeklik uygulamaları, doğa eğitimleri, çevre kulüpleri etkinlikleri, doğrudan mekân ile ilgili ödev ve projeler, sportif etkinlikler, sosyal, kültürel ve bilimsel programlar (sergiler, toplantılar, kongre, panel, konferans ve sempozyumlar) ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekânsal uygulamalar gibi çok geniş alanı kapsamaktadır (Fidan, 2012).

Okul dışı öğrenme ortamları; bireylerin öğrenmesini destekleyen, bilginin yapılandırılması ve geliştirilmesine olanak sağlayan ortamlardır. Bu alanlarda gerçekleşen öğrenme süreç odaklıdır ve planlı değil, kısmi olarak yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmamıştır. Amaç bireyi eğlendirmek ve eğlendirirken öğrenmeye cesaretlendirmektir (McGivey, 1999).

Okul dışı öğrenme ortamları olarak belirlenen ortamlar;



- Müzeler (Devlet kurumlarına ait tüm müzeler ve tescilli özel müzeler),
- Bilim Merkezleri (Kamu kurumlarına ait bilim merkezleri ve özel merkezler),
- Sanat Merkezleri (Kamu kurumlarına ait sanat merkezleri ve özel merkezler),
- Tarihi ve Kültürel Mekânlar,
- Kütüphaneler (Kamu kurumlarına ait kütüphaneler ve edebiyat müze kütüphaneleri),
- Doğal Sit Alanları ve Ören Yerleri, Teknoparklar,
- Ziyarete Açık Endüstriyel Kuruluşlar,
- Kütüphaneler,
- Üniversiteler,
- Çevrimiçi öğrenme ortamları (Bilgisayar vb. destekli öğrenme seçenekleri vb.),
- Festivaller vb. olarak sıralanabilir.



Müze

Kâr amacı gütmeyen; kalıcı, topluma ve toplumun gelişimine hizmet eden, halka açık, “somut olmayan” ve “somut” insanlık mirasını ve çevresini eğitim, çalışma ve eğlenme amacı için toplayan, koruyan, araştıran, ileten, sergileyen ve eğitim amacıyla kullanan/halka sunan kurum. (ICOM, 2007).

Bilim Merkezi

Farklı yaş gruplarından ve farklı birikime sahip bireyleri bilimle buluşturarak, bilim ve teknolojiyi toplum için anlaşılır ve ulaşılır bir hâle getirmeyi ve bilim ve teknolojinin önemini toplum gözünde artırmayı amaçlayan; deneysel ve uygulamalı etkinlikler içeren, ziyaretçilerini denemeye ve keşfetmeye teşvik eden; kamu yararı gözetilen, kâr elde etmek amacıyla kurulmayan, kamu ya da özel sektör kaynakları ile finanse edilen merkez.

Okul dışı öğrenme ortamları; bireylerin öğrenmesini destekleyen, bilginin yapılandırılması ve geliştirilmesine olanak sağlayan ortamlardır.



Sanat Merkezi

Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki bireylerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini desteleyecek biçimde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve sanatsal kapasitelerini artırmalarını sağlayacak şekilde sanatın farklı disiplinlerinde okul dışı öğrenme olanağı sunan kültür ve sanat kurumu.

Tarihî ve Kültürel Mekânlar

Geçmişte yaşamış insan topluluklarının kalıntılarının, yapılarının ve yaşam biçimlerinden örneklerin bulunduğu, tarihî ve kültürel öneme sahip mekânlar.

Kütüphane

İnsanların yararlanması için kurulmuş ve içine birçok kitap toplanmış olan bina, kitap odası, ya da kitap dolabı.

Doğal Sit Alanı

Jeolojik devirlerle, tarih öncesi ve tarihi devirlere ait olup, ender bulunmaları veya özellikleri ve güzellikleri bakımından korunması gerekli yer üstünde, yer altında veya su altında bulunan korunması gerekli alan.



Ören Yeri

Günümüze kadar gelen çeşitli toplulukların ürünü olan, tarihsel, arkeolojik, sanatsal, bilimsel, sosyal ve teknik olarak dikkate değer kısmen inşa edilmiş ve temsil ettiği uygarlığa ilişkin bilgi sağlayan alan.

Teknopark

Üniversite, sanayi, araştırma merkezleri, girişimciler ve piyasalar arasındaki iş birliğini arttırmak, bilgi ve teknoloji transferini artırmak yoluyla yüksek katma değerli, Ar-Ge'ye dayalı ileri teknoloji ürün ve hizmetlerin üretilmesine uygun altyapı, üstyapı ve hizmetleri kaliteli çevrede sunan merkez.

Endüstriyel Kuruluş

Devamlı veya belli zamanlarda, makine ve benzeri araçlar kullanarak bir madde veya gücün niteliğini veya biçimini değiştirerek toplu üretimde bulunan faaliyet merkezi.

Festival

Tarihi, süresi, yapıldığı çevre, katılanların sayısı ve özellikleri önceden hazırlanan bir izlenceyle belirtilen ve özel önemi olan sanat-kültür gösterisidir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamı

İnternet destekli öğretim ya da sanal eğitim olarak da bilinen bilgisayar destekli uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılan ve internet teknolojisinde gelişmelere bağlı olarak değişim gösteren öğrenme alanları. İnternet sayfaları, uzaktan öğrenme modülleri, sanal geziler vb.

Okul dışı öğrenme ortamlarına düzenlenecek ziyaretlerin üç aşamalı olarak planlanması gerekir. Ziyaret öncesi; ziyaretin amacının belirlenmesi, ziyarete eşlik edecek görevlilerin belirlenmesi ve gerekli eğitimleri/ yönergeleri alacak biçimde hazırlanması, ziyaretin okuldaki öğrenmeyle ilişkilendirilmesi, gidilecek okul dışı öğrenme ortamıyla görüşülerek randevu alınması ve rehberlik hizmetlerinin ayarlanması, ortamda yapılacak çalışmada kullanılacak malzemelerin ve ziyaret öncesinde süreçte kullanılacak değerlendirme formlarının hazırlanması önemlidir. Ziyaret sırasında, okul dışı öğrenme ortamının rehber eşliğinde etkileşimli olarak anlatılmasının sağlanması ve ortamda bir uygulama yapmanın sağlanması önemlidir. Ziyaret sonrasında, sürece ilişkin değerlendirmenin yapılması ve ölçme – değerlendirme formlarının uygulanması gereklidir. Sürecin kısa tanımının yapıldığı sunumlar, sergiler ya da benzer öğrenci değerlendirmeleri de ziyaret sonrasında gündeme alınmalıdır.

Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Festival

Tarihi, süresi, yapıldığı çevre, katılanların sayısı ve özellikleri önceden hazırlanan bir izlenceyle belirtilen ve özel önemi olan sanat-kültür gösterisi olan festivaller, ulusal ve uluslararası kültürün ve turizmin gelişmesinde de etkin rol oynarlar.

Tarihi, süresi, yapıldığı çevre, katılanların sayısı ve özellikleri önceden hazırlanan bir izlenceyle belirtilen ve özel önemi olan sanat-kültür gösterisi olan festivaller, ulusal ve uluslararası kültürün ve turizmin gelişmesinde de etkin rol oynarlar. Festivaller; ziyaretçilerine, hiç tanımadıkları bir bölgeyi görmeyi, farklı bir

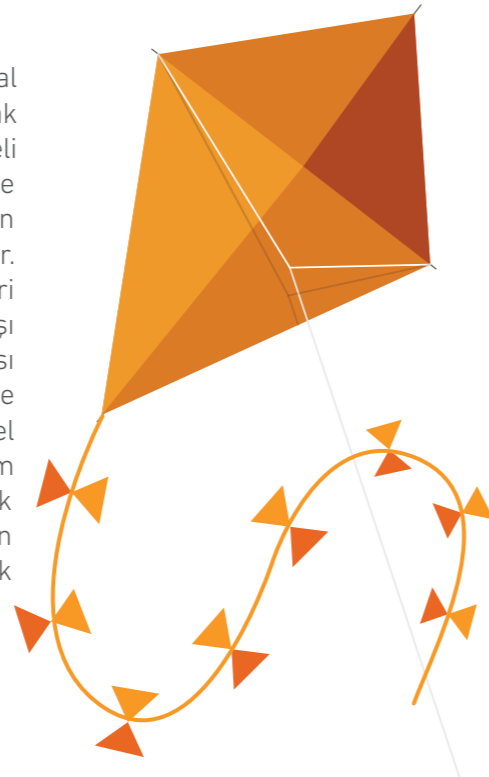
kültürü öğrenmeyi ve yaşam tarzları farklı olan insanlarla bir araya gelmeyi sağlayarak; kültür ve turizmin gelişmesine önemli düzeyde hizmet ederler (Litvin ve Fetter; 2006).

Bir bölgenin tarihî ve doğal güzelliklerinin, sosyo-kültürel yapısının, mimari dokusunun, arkeolojik değerlerinin, ulaştırma ve konaklama olanaklarının, yerel halkın yaşam tarzı ve folkloru vb. unsurların o bölgenin tanıtımında önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda festivallerin; turizm, eğlence, eğitim, sosyal etkileşim, iş, ticaret ve ilham kaynağı olmak üzere yedi işlevi bulunmaktadır (Houghton, 2001). McDonnel vd.(1998) göre, festivaller karşılıklı sosyal desteği, bölge profilini, yerel imajı, öz güveni, tecrübeyi artırmakta; kültür ve miras farkındalığını geliştirmekte ve çevre bilincini kazandırmaktadır. Böylece festivaller düzenledikleri bölgeye ilgiyi artırmakta, bölgenin imajını geliştirmekte, toplumdaki kültürel benzerliklerin ve farklılıkların, kimliklerin, sosyal bağların ve aidiyetlerin gelişmesini ve tüm bu öğelerin "katılım" yoluyla öğrenilerek içselleştirilmesini sağlamaktadır.

Lee vd. (2012)'ye göre, ziyaretçiler açısından festival kazanımları dörde ayrılır. Bunların ilki dönüşüm kazanımlarıdır. Festivallerde yeni bilgiler edinilir, yeni fikirler ve kavramlar keşfedilir. İkincisi bilinç kazanımlarıdır. Bu kazanımlar yeni şeyler öğrenme ve bilgi artırma ile ilgilidir. Üçüncüsü sosyal kazanımlardır. Bu kazanımlar diğer kişi ve topluluklarla kaynaşma ile ilgilidir. Son kazanım ise duygusal kazanımdır. Bu kazanımlar; eğlence, neşelenme, dinlenme ve stres atmayı kapsar. Düzenledikleri yerdeki kültürel, sanatsal ve bilimsel özellikleri öne çıkardıkları ve katılımcıları belirli bir tema çerçevesinde yeni kültürel dinamiklerle etkileşime geçirdikleri için festivaller önemli bir okul dışı öğrenme ortamı hâline gelebilmektedir.

Sonuç

Okul dışı öğrenme gerek uluslararası gerekse ulusal alan eğitiminde yenilikçi bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Daha çok öğrencilerin eğlenceli zaman geçirdiği yerler olarak görülen okul dışı öğrenme ortamları, eğlencenin yanı sıra tamamlayıcı öğrenmelerin gerçekleştiği alanlar olarak da kabul edilmektedir. 21.yüzyıl öğrencilerinin kazanması gereken yetenekleri ve öğrenmesi yararlı konuları anlaması için okul dışı öğrenme ortamlarının zorunlu olarak kullanılması gerektiği açıktır. Çağımız çocuk ve gençlerinin öğrenme ve yenilenme becerilerini artırırken onları yaratıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme yetisine sahip, iletişim becerileri yüksek ve iş birliği geliştirebilen insanlar olarak yetiştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Bunu yaparken bilgi ve medya okuryazarı olarak yetişmelerini ve esnek



ve uyumlu bireyler olmalarını sağlamak gerekir. Üretken, sorumlu, girişimci, öz yönelimli ve lider çocuk ve gençler yetiştirmek, geleneksel öğrenme kodlarıyla ve salt sınıf ortamında olanaklı değildir. Bu nedenle okul dışı ortamların eğitim süreçlerine dâhil edilmesi 21. yüzyıl becerilerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynayabilecektir.

Festival, önemli bir okul dışı öğrenme ortamıdır. Eğlenme ve öğrenmenin bir arada gerçekleştirilmesinin planlandığı festivallerin en önemli özelliği; ortamı okuma, izleyicisi ve katılımcısı olma, anlamlar üretme, kültürün bir parçası olma fırsatını katılımcılara sunuyor olmasıdır.

Festival, önemli bir okul dışı öğrenme ortamıdır. Eğlenme ve öğrenmenin bir arada gerçekleştirilmesinin planlandığı festivallerin en önemli özelliği; ortamı okuma, izleyicisi ve katılımcısı olma, anlamlar üretme, kültürün bir parçası olma fırsatını katılımcılara sunuyor olmasıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde festivaller, toplumların kültürlerini yeniden biçimlendirirken bir yandan yapılandırma ve dönüştürme konusunda da katkıda bulunmaktadır. Eleştirel bakış açısının önünü açan, destekleyen, kültürel dönüşümün sağlanmasına etki eden bu

etkinlikler, davranış, yaşayış ve inanış biçimleri arasındaki engellerin de ortadan kaldırılmasına etki etmektedir. Festivallerde farklı coğrafya ve uygarlıklara ait kültürlerin bir arada sergilenmesi, bu kültürler arasındaki farklılıkların ortaya konulabilmesi, kültürel zenginleşme, farklı olanı anlama ve bilinç oluşturma açısından oldukça büyük anlamlıdır ve çocuk ve gençlerin sosyo-kültürel gelişimine katkı sağlamaktadır.





Kaynakça

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.

Falk, J.H., & Adelman, L.M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 163-176.

GrOss, R. (2010). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*, (6th Edition), London: Hodder Education.

Houghton, M. (2001). The Propensity of Wine Festivals to Encourage Subsequent Winery Visitation, *International Journal of Wine Marketing*, 13 (3): 32 – 41.

Lee, I. & Arcodia, C. Lee, T. J. (2012). Benefits of Visiting a Multicultural Festival: The Case of South Korea, *Tourism Management*, (33): 334 – 340.

Litvin, S. W. & Fetter, E. (2006). Can a Festival be too Successful? A Review of Spoleto, USA, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 18 (1): 41 – 49.

McGivney, V. (1999). Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development. National Institute for Adult Continuing Education, <http://www.niace.org.uk>.adresinden 01.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Mc Donnel, I.& Johnny, A. ve O'Toole, W. (1998). *Festival and Special Event Management*, Australia: John Wiley & Sons Australia Ltd.

Morin, E. (2010). *Geleceğin Eğitimi için Yedi Bilgi*, 3. Baskı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

OECD (2017). Recognition of Non-formal and Informal Learning. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm> Alıntı tarihi: 11.02.2017.

Şimşek, L. C. (2011) (Ed.). *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.

kültürlerin bir arada sergilenmesi, bu kültürler arasındaki farklılıkların ortaya konulabilmesi, kültürel zenginleşme, farklı olanı anlama ve bilinç oluşturma açısından oldukça büyük anlamıdır ve çocuk ve gençlerin Sosyo-kültürel gelişimine katkı sağlamaktadır.



Oyun ve Oyuncak Kùltürü

Ceren Karadeniz

Oyun Ve Oyuncak Kültürü

(Ceren Karadeniz)

Oyun

Oyun kavramının tarihi, insanlık tarihinin çok eski çağlarına kadar uzanmaktadır (Sormaz, 2012). İnsanların tek başlarına ya da birlikte eğlenmek ve vakit geçirmek için düzenledikleri, belli kuralları olan etkinliğe oyun denir. İnsanoğlunun ataları çevrelerinde gördükleri şeyleri taklit ederek, yaptıkları eylemleri hareketlerle birbirlerine anlatarak farkında olmadan oyunu oluşturmuşlardır (Özhan, 1997). Oyunlar ve oyun oynamak günümüzde olduğu kadar tarih boyunca da bütün toplumlarda hayatın içinde önemli yer tutmuştur. İnsanların bir araya gelip sosyalleşmesinde rol oynadığı gibi ne tür oyunların hangi kurallarla oynandığı toplumsal ilişkilerin bir aynası gibidir. Arkeolojik kazılarda ele geçen çeşitli kabartmalar, vazo resimleri ya da duvar resimlerinde farklı dönemlere ait oldukları tespit edilen oyun tahtaları, sıçrama oyunları ve oyuncaklar oyun kültürünün çağlar öncesine dayandığını gözler önüne sermektedir. Antik yazın da, Eski Yunan ve Roma'da oyun oynamanın hem çocuklar hem de yetişkinler arasında çok yaygın olduğunu göstermektedir (Bener, 2008).



Huizinga'ya göre (2017), oyun çeşitli kültürlerden gelme ya da rastlantı sonucu değil kültürün doğumundaki baş elemanıdır.



Huizinga'ya göre (2017), oyun çeşitli kültürlerden gelme ya da rastlantı sonucu değil kültürün doğumundaki baş elemanıdır. Oyun sadece çocukların yarattığı başka bir dünya değil, insanlık tarihi boyunca her yaş grubunun yaşamı beslemek ve yeniden "başka türlü" anlamlandırmak için ürettiği bir kültürdür (Aktüel Arkeoloji, 2018). Antik Çağ'dan günümüze çocuk oyunlarına bakıldığında taşla, aşık kemiği ile oynanan oyunlar genelde en eski oyunlar olarak kabul edilmektedir. Arkeologlar, yaptıkları çeşitli araştırmalarda bu oyunları anlatan kabartmalar ve mağara resimleri bulmuşlardır. British Museum'da bulunan topraktan bir heykel iki kız aşıklık oynarken göstermektedir. Anadolu Medeniyetleri Müzesinde sergilenen, aşık oynayan ve topaç çeviren çocuklara ilişkin kabartma da önemli bir örnektir. Heykelin yapılış tarihi M.Ö. 800 yılını göstermektedir. Eski Mısır'da bulunan Orta Krallık Dönemi duvar resimlerinde oyun tahtası üzerinde oynanan oyunlar, sıçrama oyunları, yine M.Ö. 2600 yılında Mısır'da Ak-hor mezarında bulunan duvar resminde bir kız, el vuruşma oyunu oynarken gösterilmektedir. Yunan çömlek resimlerinde tavlaya benzer bir oyuna rastlanmıştır. Ayrıca aşık, sopayla çember sürme, topaç ve top oyunları oynandığına dair resimler bulunmuştur.

Uygar yaşamda eylemlerimizde oyunun önemli bir yeri olduğunu düşünürsek bunu yalnızca bir tepki ya da içgüdüyle yapmadığımızı, kökeninde oyundan kültüre bir dönüşüm

olduğunu söylemek doğru olur (And, 2003). Oyun isteğe bağlı, gönüllü bir harekettir. Oyun kurgusal olduğu bilinen ve gündelik hayatın dışında yer alan, bununla birlikte oyuncuyu da tamamen içine çeken, bir eylemdir. Özgürdür, kişi oyunla gerçek yaşamdan geçici olarak çıkar ve kendi dünyasının içine girer. Oyun kendine özgüdür, belirli bir yerle ve süreyle başlar ve biter. Gelenek gibi süreklidir ve tekrarlanır (And, 2003).

Oyunlar, oyunun ya da oynayanın belirlediği soyut ya da somut belli kurallar sistemine bağlanır. Oyunlar çocukların kendi dünyalarını ve diğer insanları tanımalarına yardımcı olan deneyimler kazanmalarını sağlar. Oyun çocuğun bir şeyleri araştırma, öğrenme, kontrol etme, öğrendikleri arasında ilişki kurmasına olanak verir. Oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız ama her durumda isteğe bağlı zevk veren fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin temelindedir (Sormaz, 2012). Oyun, insanın dürtülerini dışa vurabilmesi ve fiziksel, bilişsel büyümede doğuştan getirdikleri ile çevre arasındaki çelişkilerle başa çıkabilmesini sağlayan sembolik bir araçtır (Elkind, 1999). Ekonomik yapının, toplumsal inançların ve değerlerin oyunu belirlediği gibi insanlar da oyunda kendi dünyalarını kurgularlar (Artar vd., 2004). Oyun çocukların olduğu kadar yetişkinlerin de dünyasının bir parçasıdır. Fakat kültür çocuğun kendini dışa vurduğu davranışlar, etkinlikler ve ürünler





toplamıdır (Oksal, 1999). Bu yönden bakıldığında oyun çocuk kültürünün temel bir bileşenidir. And (2003)'a göre, özellikle çocukların oynadıkları çoğu oyun eskiden yetişkinlerin ritüel olarak birçok önemli durumda başvurdukları şeylerin devamıdır. Dolayısıyla oyun, çağlar boyu düşünürlerin ve özellikle eğitim tarihçilerinin önemle vurguladıkları bir yöntem hâlini almıştır.

Kabadayı (2005)'ya göre, oyun, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine yardım eder; problem çözme becerilerini geliştirir, dikkat kontrolü ve kendilik kontrolü sağlar; iletişim becerilerini geliştirir; merakı körükler.

Kabadayı (2005)'ya göre, oyun, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine yardım eder; problem çözme becerilerini geliştirir, dikkat kontrolü ve kendilik kontrolü sağlar; iletişim becerilerini geliştirir; merakı körükler. Oyunun iyileştirici, tedavi edici bir yönü de vardır. Ayrıca oyun, çocuğun dünyayı nasıl gördüğünü anlamak için yetiştirene bir araçtır. "Çocuk oyun kurallarına uyarken ben-merkezci düşünce tarzından da kurtulur ve oyunun kuralları gereği sosyal normlara uygun davranır" (Özdoğan, 2004).

Oyun içinde "taklit yoluyla çocuklar, yüksek seviyede düşünce ve organizasyon geliştirirler" (Sevinç, 2004). "Çocuk, oyun sürecinde çevresinde gördüklerini tekrarlama ve diğer kişilerin davranışlarını taklit etmekle kalmayıp bu etkinliklere kendiliğinde de bir şeyler katma, onları değiştirme davranışları da gösterir. Neill (1960)'a göre, oyunun kendisi eğitici ve olgunlaştırıcıdır. Çocuğun kendi başına yapma, yaratma ve öğrenme eğilimlerini köreltmemek gerektiğini vurgular. Çocuk, sosyal hayatı deneyimlemeyi, kendi koyduğu kurallarla içselleştirerek öğrenir.

Aristoteles:

"Oyunlar, çocukların daha sonra ciddi olarak yapacakları şeylerin provası olmalıdır."

Quantilianus:

"Çocuğa verilecek ilk eğitim oyun şeklinde olmalıdır."

Comenius:

"Oyun önemli bir öğrenme aracıdır; disiplin ve düzen kazanmada da önemli rolü vardır."

Rousseau:

"Oyun çocukluk dönemindeki gelişimin doğal bir parçasıdır, çocukları sevmeliyiz, oyun oynamalarına ve eğlenmelerine izin vermeliyiz. Oyun ve neşe çocukların doğal hakkıdır."

Locke:

"Derstlerin daha çekici olmasını istiyorsanız çocuğun oyun istediğinden faydalanınız."

Lombroso:

"Oyun, çocuk için yetişkinlerin çalışmaları kadar ciddi, o denli önemli bir uğraştır; çocuk için gelişimin bir yoludur ve çocuğun oyun oynama gereksinimi vardır."

Frobel:

"Çocukta oyuna karşı içsel motivasyon vardır, bu nedenle yetişkinlerin teşviğine gerek yoktur. Yetişkinin müdahalesi bu doğallığı bozar, çocuğun oyun davranışını olumsuz etkiler."

Montessori:

"Oyun çocuğun işidir. Daha uygun bir iş bulamadığında oyun oynar."

Dewey:

"Oyun, haz ve mutluluk veren, belirli bir sonuca varma amacı olmadan yapılan faaliyetlerdir."

Neill (1960)'a göre, oyunun kendisi eğitici ve olgunlaştırıcıdır. Çocuğun kendi başına yapma, yaratma ve öğrenme eğilimlerini köreltmek gerektiğini vurgular. Çocuk, sosyal hayatı deneyimlemeyi, kendi koyduğu kurallarla içselleştirerek öğrenir.



Oyunla İlgili Kuramlar

Oyunla ilgili kuramlar klasik ve çağdaş kuramlar olarak ikiye ayrılır ve pek çok yazar tarafından çocuğun gelişim sürecinde önemle tartışılır (Ellis, 1973; Maden, 2005; Sevinç, 2004; Seyrek ve Sun, 2005; Tuğrul, 2014; Ogelman, 2014; Mellou, 2006, Smith, 1980, Bateson, 2010; Rogers, 2011).

19. yüzyıl itibarıyla oyun ile ilgili görüşler yerini kuramlara bırakmaya başlamıştır. Bu kuramlar 'klasik kuramlar' ve 'çağdaş kuramlar' olarak iki ana başlık altında ele alınabilir.

Çoğunlukla felsefi yorum şeklinde olan, deneysel çalışmalara dayanmayan klasik kuramlar çocukların neden oyun oynadıklarını açıklamaya çalışır.

1. Fazla Enerji Kuramı:

Schiller ve Spenser tarafından ortaya konmuş bu kurama göre çocuk, metabolizmasının ürettiği enerjinin bir kısmını yaşamını sürdürmek için harcar, diğer kısmını ise biriktirir. Biriken bu fazla enerji baskıya neden olur, atılması gereklidir. Çocuk da bu baskıdan kurtulmak, fazla enerjisi harcamak için oyunu araç olarak kullanır, yani oyun çocuğun enerjisini boşaltma yoludur.

2. Dinlenme/ Rahatlama Kuramı:

Alman Lazarus tarafından ortaya atılmış bu kuram Fazla Enerji Kuramının tersini savunur. Çocuk, harcadığı enerjisi yeniden toplayabilmek, yorgunluğunu giderebilmek için oyun oynama gereksinimi duyar. Bir başka deyişle,



organizmanın enerjisi azaldığında enerjisi artırmak için oyun oynanır. Oyun, çocuğun can bulma aracıdır. Bu kuramda da oyunun şekli ve içeriği önemli değildir.

3. Gerginliği Giderme Kuramı:

Hollandalı eğitimci Herzinger'in kuramı da Lazarus'un kuramına benzer. Buna göre oyun, harcanan enerjisi tekrar elde etmek üzere oynanır. Çocuk, bedensel ve ruhsal gerginliğini oyun aracılığıyla giderir.

4. Yaşama Hazırlık Kuramı:

Filozof Karl Gross tarafından geliştirilmiş olan bu kurama göre, yaşam için gerekli olan bilgi ve beceriler önce oyunda kazanılır. Bu nedenle oyun, çocuğun yaşam kurallarını öğrenmesinde ve yaşam için gerekli olan etkinlikleri yapmasında bir 'alıştırma' rolü oynar. Başka bir deyişle, çocuk bebeklikten itibaren oynayarak gelecek yaşamına, rol ve sorumluluklarına hazırlanır.

5. Özünü Bulma/ Tekrarlama Kuramı:

Amerikalı psikolog Stanley Hall tarafından geliştirilmiş bu kuram, Yaşama Hazırlık Kuramının tersini savunur; çünkü bu kurama göre oyunla gelecekteki davranışlar arasında bir ilişki kurulamaz. Çocuk evrimsel bir süreç içinde özünü sürdürmek amacıyla oyun oynar; oyunlarında atalarının kalıtımla geçen tarihini, yani kendi türünün tarih öncesi yaşamını ve ilkel insanın ilgi ve uğraşlarını oyunda tekrar yaşar; kendi irkine özgü yaşam deneyimlerini tekrarlar.

6. Haz Kuramı:

Charlotte Bühler tarafından geliştirilen bu kuram, oyun sürecinde yaşanan mutluluk ve hazzı, oyunun yarattığı olumlu duyguları vurgular, yani oyunun temel özelliklerinden biri eğlenceli olmasıdır.

Daha çok deneysel ve bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkan çağdaş oyun kuramlarında ise, çocukların nasıl oyun oynadıkları ve oyunun içeriği açıklanmaya çalışılır. Bu kuramlar oyun kuramı değil, kişilik ve bilişsel gelişim kuramlarıdır ve oyunu bu çerçevede ele alırlar.

1. Psikanalitik Kuram:

Sigmund Freud'a göre oyun, çocuğun iç dünyasını ve duygusal yaşamını yansıtır. Oyun; çocuğun kişilik gelişimi sürecindeki çatışma ve engellemeler karşısında duyduğu olumsuz duygu ve kaygıları doğrudan yaşayabileceği, arzularını karşılayabileceği, geçirdiği travmatik olaylara hâkim olabileceği uygun bir ortamdır.

2. Psikososyal Gelişim Kuramı:

Erik Erikson, kuramında oyunun çocuğun kişilik gelişimine olan önemli katkısına vurgu yapar. Çocuklar hem kendi kendilerine hem de başkalarıyla oynama ihtiyacındadır. Psikososyal gelişiminin aynası olan oyun, çocuğun biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını kaynaştırarak gelişim evrelerini sağlıklı bir şekilde atlatmasına yardım eder. Oyunda çocuk, benliğin belirsizliklerini, kaygılarını, arzularını dramatize eder, böylece bir evreden bir sonraki evreye daha sağlıklı geçer. Oyun, hayal gücünün dünyaya hâkim olmak ve uyum sağlamak için kullanılmasıdır. Alıştırıcı oyunlar, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlar bu kategoride yer alır.



3. Bilişsel Gelişim Kuramı:

Jean Piaget'ye göre oyun, zihinsel faaliyetlerdir ve çocuğun deneyim ve bilgilerini birleştirdiği bir olgudur. Oyun; özümlenen bilgileri sisteme yerleştirme yolu, yani uyumdur. Oyun çocuğun bilgiyi yapılandırması için en uygun araçtır. Piaget, çocuğun bilgiyi yapılandırma sürecine dikkat çeker ve çocuğa dıştan bir şey öğretmenin mümkün olamayacağını, öğrenmenin ancak çevreyle etkileşim ve zihinsel işlemlerle gerçekleşebileceğini belirtir.

4. Sosyokültürel Gelişim Kuramı:

Rus psikolog Vygotsky'e göre oyun çocuğun yarattığı hayalî bir durumdur ve sosyokültürel etkileşimler sonucunda ortaya çıkar. Oyun yaratılır, yani yeni bir oluşumdur. Bu oluşum gerçek hayattan da parçalar taşır, ancak çocuk oyunda gerçek hayattaki durumun önüne geçen ve onun kısıtlamalarından arınmış zihinsel bir durum yaratır.

5. Sosyal Öğrenme Kuramı:

Albert Bandura'ya göre oyun, çocuğun gözlemleri yoluyla elde ettiği bilgileri ve tecrübeleri tekrarladığı, modellediği öğrenme yollarından biridir.

Çocuk, oyunlar sırasında davranışlarını birçok kez tekrarlar, böylece davranışlarını geliştirir, yeni davranışlar kazanır. Oyun çocuk için sosyalleşmenin en akılcı ve en doğal yoludur.

Bütün bu tanımlamalar, kuramlar ve açıklamalar doğrultusunda, "oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilebilen; fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir" diyebiliriz (Dönmez, 1992) ve oyunu belirleyen unsurların "özgür, bağımsız, belirsiz, kurallara bağlı, düzenli, yapmacık" olduğunu ve "bu unsurları içeren herhangi bir eylemin oyun olarak" adlandırıldığını söyleyebiliriz (Ak, 2006).

Oyuncak

Oyuncak, oyunun gerekli kıldığı bir araçtır. Oyun oynamak için kullanılan her türlü aracı oyuncak olarak değerlendirebiliriz. Bu, ağaç dalı gibi doğadan edinilen bir nesne olabileceği gibi topaç gibi insanların ürettiği bir eşya da olabilir. Dolayısıyla oyuncakların tarihi de, insanlığın tarihi kadar eskidir. İnsanlar, eski çağlardan bu yana, birtakım oyun nesnelere üretmişlerdir. Fakat 'oyuncak' kelimesi daha ziyade çocuklarla özdeşleşmiştir. Oyuncak, çocuğun hayal dünyasını geliştiren, onu eğlendiren, eğiten, paylaşmayı öğreten nesnedir" (Sormaz, 2012). Oyuncak oyunun takipçisi olmakla birlikte kişinin geniş ve karmaşık hayal dünyasını ifade edebilmesi için kullandığı somut bir referans noktasıdır. Ketchum'a (1981) göre, oyuncak ve oyun, çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimini destekler.

Oyuncak, aynı zamanda çocuğun, herhangi bir role bürünmesini kolaylaştırır ve yetişkinleri taklit etmesine yardımcı olarak toplumsal rollere hazırlanmasını sağlar; dolayısıyla çocukların yaşama hazırlanmasında büyük bir rol oynar.

Oyuncak, çeşitli maddelerden yetişkinlerce veya çocukların kendilerince yapılan, tek ya da grup olarak oynanabilen, çocuğun hayal dünyasını geliştiren, onu eğlendiren, eğiten, paylaşımcı yapan nesnelere (Özhan, 2005). Onur'a (2002) göre, oyuncak bireyseldir, oyundan bağımsızdır,

kendi başına da var olabilir. Oysa oyun nesnesi ancak oyun içinde var olabilir, dolayısıyla bireysel olarak değil ortaklaşa kullanılır. Boratav (1973)'in de belirttiği gibi oyun aracı, "oyunda kullanılan ancak tek başına oyunu oluşturmayan nesne" olarak, oyuncak ise "kendisi tek başına oyunu sağlayan nesne"dir. Kısaca oyuncak, "yetişkinler tarafından hazırlanan, çocuk oyunlarına yardımcı olmak için hazırlanmış ve ana işlevi çocuğu oynatmak olan" nesnelere (Ergün,1980).



Oyuncakların tarihi çok eski çağlara dayanmaktadır. Arkeolojik bulgular ve antik yazın, Eski Yunan ve Roma'da oyun oynamanın hem çocuklar hem de yetişkinler arasında çok yaygın olduğunu göstermektedir.



Sanayileşmenin ve kentleşmenin ilerlemesiyle birlikte modern yaşamın ortaya çıkardığı oyuncak ile geleneksel yaşam biçiminin ürünü olan oyuncağın birbirinden çok ayrı olduğu ortadadır. Onur (2010), geleneksel yaşam oyuncaklarına oyun malzemesi ya da nesnesi şeklinde adlandırılması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü oyuncak bireyseldir, oyundan bağımsızdır. Oyun nesnesi ise oyunla birlikte kendini gösterebilmektedir. Günlük

yaşamla ve teknolojiyle ilgili oyuncaklar çocukların dünyayla karşı karşıya gelmesinde güven sağlamak ve onları yaşama hazırlamaktadır. Eski çağlardan beri oyuncağın temel işlevlerinden biri bireyleri gerçek yaşama hazırlamasıdır. Teknolojiyle birlikte oyun kültürü ve oyuncaklar da değişmektedir. Çünkü çocukluk anlayışı, çocuğa verilen önem de her geçen gün farklılaşmaktadır. Aynı zamanda her milletin kültürüne ve geçirdikleri tarihi çağlara göre büyük farklılıklar gösterir. Geçmiş düşünürsek, yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları bütün araç ve malzemelerin küçük ve basit örnekleriyle oynayan çocuklar, günümüzde çocuklara özel renklerde, biçimlerde, boyutlarda yapılmış teknolojik oyuncaklarla da oynayabilmektedir.



Başka bir yönden bakılırsa oyuncak gelişmiş toplumlarda bireyselliği, sahip olmayı ve tüketimi yansıtabilmekte, geleneksel toplumlar da ise varoluşun, üretmenin, yaratmanın önceliğini gösterebilmektedir (Onur, 2010). Bu esnada oyuncak, araştırma ve inceleme nesnesi olabilmektedir. Kullanıldığı dönemin ekonomik, toplumsal ve kültürel özellikleri kuşaktan kuşağa aktarabilen tarihsel malzemelerin bir bölümünü oluşturur. Oyuncaklar aynı zamanda bir kültürün ve uygarlığın henüz pek az keşfedilmiş imgesini sunmaktadırlar.



» Roma Dönemi Hayvan (Kuş) Biçimli Düdükler, Pişmiş toprak



» Eklemli bebekler, Antik Yunanistan, Pişmiş toprak



» Roma Dönemi Masaüstü Oyunu



» Karkamış kabartması: Geç Hitit Dönemi, MÖ 9-8. yüzyıllar. Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi.



» 7500 yıl önceye tarihlendirilen oyuncak araba, Mardin Müzesi.

Eski uygarlıklarda, oyuncakların seçiminde çocuğun gelecekteki toplumsal rolünün dikkate alındığını düşündüren veriler o dönemlerde de oyun ve oyuncakların çocuk üzerindeki etkisinin bilindiğini gösterir. Günümüzde olduğu gibi eski çağlarda da kız çocuklarının ev eşyaları ve kukla bebeklere dönük oyunlara, erkek çocuklarının ise fiziksel becerilerini geliştirecek oyunlara yönelmesi bunun bir göstergesidir. (Yaraş ve Yaraş, 2010)



» Aşık oynayan kızlar, Roma, M.Ö.330.

Antik Çağ'da Ege coğrafyasında nasıl oyunlar oynandığını ve ne tür oyuncaklar kullanıldığını, Herodotos, Sokrates, Aristophanes, Demosthenes, Plutarkhos gibi Antik Çağ yazarlarının günümüze ulaşan metinlerinden ve seramik, mozaik, fresk (duvar resmi), kabartma, heykel, figürin gibi arkeolojik bulgulardan anlamak mümkündür. Tabla oyunları, sopa dengeleme gibi daha çok yetişkinlerin oynayabileceği oyunların yanında; aşık oyunu, beştaş oyunu gibi çocukların da oynadığı oyunlar mevcuttur.

Aşık oyunları; koyun, keçi gibi hayvanların ön dizlerinde bulunan "aşık" adı verilen eklem kemiği ile oynanan oyunlara verilen isimdir. Eski uygarlıklarda çocuklar ve yetişkinler tarafından sevilen bir oyun olmuştur (Onur, 1992). Top; kum, saman, tüy, keten vb. malzemelerin genellikle bez ve deriyle kaplandığı, bugünküyle hemen hemen aynı işleve sahip bir oyun aracı olarak kullanılmıştır (Deighton, 2002).

Antik Çağ'da oyuncaklar genelde pişmiş toprak malzemedan yapılmıştır. Ancak ahşap, kemik, fildişi ve bazen bal mumu, mermer, deri ve ketenden olanları da vardır. Kız çocukları genellikle evde bebek ve minyatür eşyalarla oynar; erkek çocukları ise dışarıda araba veya sokakta oynanan diğer oyunlarla meşgul olurdu. Topaç ve çember çevirme, yoyo oynama, bebek, araba, minyatür ev eşyaları, minyatür hayvan biçimli oyuncaklar en sık oynanan ve günümüzde hâlâ etkisini sürdüren oyunlar ve oyuncaklar olarak bilinmektedir.

Oyuncak yapımı, dünyada Antik Çağ'dan günümüze büyük oranda zanaat geleneğine dayalı olarak gelişmiştir. Soylu ve varlıklı ailelerin çocukları için yapılan oyuncaklar, zaman içinde sosyal değişim ve endüstriyel gelişimle seri üretilen, kolay erişilebilen bir hâl almıştır. Eskinin ağır şartlarda çalışan çocuğu, oyuncağa zaman ve para ayıramazken bugün her kesimden çocuk için oyuncak üretilmektedir. Geleneksel oyuncak üretimi Anadolu'da bir iş kolu olarak ilk defa 17. yüzyılda Eyüp'te örgütlenmiş ve zamanla yerini endüstriyel üretime bırakmıştır. Geleneksel oyuncaklar, günümüzde farklı şekillerde varlığını sürdürmekte ve değişen pazar koşullarına ayak uydurmaktadır. 17. yüzyıldan başlayarak üç yüzyıl boyunca devam eden Eyüp Oyuncakçılığı, bu zaman içerisinde ihtiyacı belirli ölçülerde karşılamıştır. Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesinde Eyüp'teki 100 oyuncak dükkânından ve 105 oyuncak ustasından söz etmektedir. Eyüp oyuncakları 1950'lere değin herhangi bir değişim geçirmeden üretilmeye devam etmiştir (Onur, 2005).

Türkiye'de Eyüp'te başladığı söylenebilen oyuncakçılık sektörü, Cumhuriyet Döneminde de yoğun olarak İstanbul'da faaliyet göstermiştir. 1938 yılında Hamdi Dünder tarafından üretilen resimli küp oyunları, Cumhuriyet Döneminin oyuncakta ilk seri üretim girişimi kabul edilir. Yerli ustalarla birlikte Türkiye'de yerleşik yabancı ustalar da kendi ülkelerinde edindikleri ahşap işçiliğini bu alanda sergilemişler ve 1980'lerin sonuna kadar artan yerli firmaların motivasyonu ile oyuncak üretimine devam etmişlerdir (Onur, 2010; Akbulut, 2009).

Sonuç

Oyuncak çocuğun farklı gelişim süreçlerine ve farklı gelişim yönlerine (bilişsel, fiziksel, sosyal, vb.) katkı sağlar. Oyuncak bu özelliğiyle yaratıcılığa ve toplumsallaşmaya hizmet eder. Geleneksel oyuncaklar bu özellikleriyle öne çıkarlar. Geleneksel oyuncaklar grubuna, oyun için hazırlanan oyuncaklar (bebekler, hayvanlar, ev eşyaları-gereçleri, yapbozlar, inşa oyuncakları, vb.) girmektedir. Modern oyuncaklar ise, Barthes (1990)'ın deyimiyle "kimyanın ürünleri" dir. Hazır olarak çocukların dünyasına sunulan, kendi başına da var olabilen ve kendisiyle oynanan nesnelere (elektronik oyuncaklar, oyun setleri, güncel kahramanlar, vb.). Dolayısıyla bu tür oyuncaklarla kurulan oyun da, dışarıdan yönelimli, çocukların kurgulamadığı bir yapıya sahiptir. Kurgu, çocuktan ziyade oyuncağın kendisindedir. Oyuncak çocuğun herhangi bir role bürünmesini kolaylaştırır, yetişkin hayatının taklidini gerçekleştirmesine yardımcı olur; gelişimini yansıtır bilişsel, fiziksel gelişimini sağlar; toplumsal rollere hazırlanmasına yardımcı olur (Fisher, 1992). Dolayısıyla oyunlar ve oyuncaklar, yaşama hazırlık için çocukluk dünyasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu kuramlar, sınıflamalar ve yararlar göz önüne alındığında da, oyunun ve oyuncağın, yaşam için bir ön-alıştırma alanı olduğu, yani sosyal hayata hazırlık işlevi olduğu gerçeği ortaya çıkar (Göncü, 2001; Solmaz, 2010).

Kaynakça

- Akbulut, D. (2009). Günümüzde Geleneksel Oyuncaklar. Milli Folklor, Yıl:21, Sayı:84., 182- 191.
- Aktüel Arkeoloji (2018). Yaşamın Vazgeçilmez Parçası: Çağlar Boyu Oyun ve Oyuncak, sayı 65 Eylül – Ekim 2018.
- Ak, D. (2006). "Oyun Ve Oyuncak Kavramlarının Tarihsel Ve Kültürel Değişimine Endüstriyel Tasarım Açısından Bir Bakış", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bener, S. S. (2008). Eski Yunan ve Roma'da Oyun ve Oyuncaklar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bateson, P. (2010). Theories of Play. The Oxford Handbook of the Development of Play. Edited by Peter Nathan and Anthony D. Pellegrini. USA.
- Boratav, P. N. (1973). Türk Halkbilimi II-100 Soruda Türk Folkloru, Gerçek Yayınevi, 1.Baskı. İstanbul.
- Deighton, H.J. (2002). Eski Roma Yaşantısında Bir Gün, Çev: Hande Kökten Ersoy. İstanbul: Homer Kitabevi.
- Dönmez, N. B. (1992), Üniversite Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı, [y.y.], İstanbul.
- Ellis, M. J. (1973). Why People Play?, Prentice-Hall Inc., New Jersey: Englewood Cliffs.
- Ergün, M. (1980). "Oyun ve Oyuncak Üzerine-1", Milli Eğitim Dergisi, Yıl:1, Sayı:1, Haziran, MEB Yay., Ankara, ss. 102-119.
- Fisher E.P. (1992). The impact of play on development: a meta-analysis. Play Cult, 5:159
- Göncü, A. (2001). "Toplumsal ve Kültürel Bağlamın Çocuk Oyunlarındaki Yeri", 3.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi- Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, ÇOKAUM Yay., 1.Baskı, 16-18 Ekim 2000, Ankara, ss. 37-50.
- Huizinga J. (2017). Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, 7. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kabadayı, A. (2005). "Cumhuriyet Devrinde Konya'da Oynanan Çocuk Oyunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/107/106, 11.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Ketchum, W. C. (1981). Toys & games. Cooper-Hewitt Museum.

Maden-Ellialtıoğlu, F. (2005). Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Mellou, E. (2006). Play Theories: A Contemporary Review. Early Childhood Development and Care. 112: 91-100.

Neill, A. S. (1960). Summerhill-A Radical Approach to Child Rearing, Hart Publishing Co., New York.

Ogelman, G. H. (2014) (Ed.). Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Onur, B. (1992). "Tarih Boyunca Oyunlar ve Oyuncaklar" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 2, s. 366.

Onur, B. (2005). Türkiye'de Çocukluğun Tarihi, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Onur, B. (2010). Oyuncaklı Dünya. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Onur, B. (2016). Oyunlar ve Oyuncaklar. Ankara: KalemKitap.

Özdoğan, B. (2004). Çocuk Ve Oyun-Çocuğa Oyunla Yardım, Anı Yay., 4.Baskı, Ankara.

Özhan, M. (2005). "Çocuk Folkloru", Kebikeç, Sayı: 19: 225-243.

Rogers, S. (2011). Rethinking play and pedagogy in early childhood education. New York: Routledge.

Sevinç, M. (2004). Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sevinç, M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Seyrek, H. ve Sun, M. (2005). Okul öncesi eğitimde oyun. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

Smith, P.K. (1980). Play and it's role in Education., Educational Analysis, 2(1): 15-24.

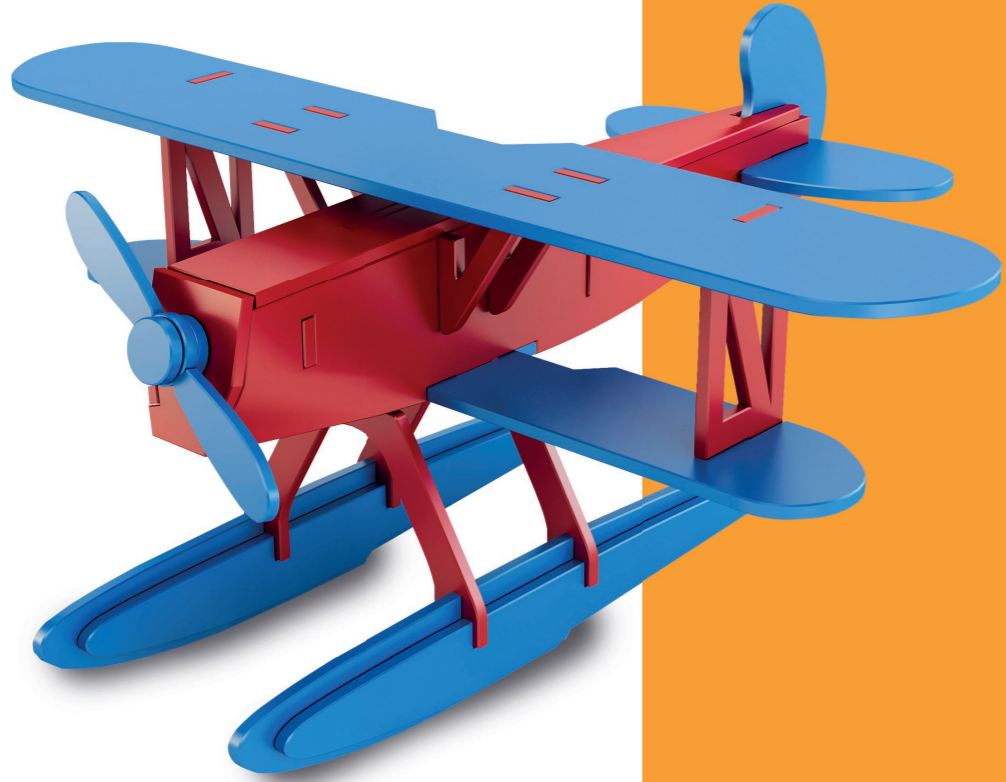
Sormaz, F., (2012), Çocukluk, Oyun ve Oyuncak: Sosyo-Kültürel Bir Analiz, İstanbul: İkinci Adam Yayınları.

Sormaz, F. (2010). Çocukluk İmgesi, Oyun ve Oyuncak: Sosyo-Kültürel Bir Analiz. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuğrul, B. (2014). Oyunun gücü. Oyun. (Ed: A.B. Aksoy), (3-24), Ankara: Hedef Yayıncılık.

Yaraş, A.; Yaraş, C. (2010). "Antik Çağda Oyuncaklar ve Günümüze Yansıması" Günümüzde Çocuk Oyunlarında ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, s. 61.





Çocukla İletişim

Müge Artar

Çocukla İletişim

İletişim ve Toplumsal Beceriler

İletişim onu sağlayan sosyal becerilerle anlamlı bir öğrenme ortamının en önemli bileşenlerinden biridir. Geniş anlamda "kişi ve çevresi arasında iki yönlü ilişkiyi ilgilendiren tüm aşamalar" olarak tanımlanabilir. Dinamik, akıcı, devamlı ve değişken bir süreçtir. İletişimi "herhangi bir işaret yardımı ile duygu, düşünce ve anlamların nakli ya da değiş tokuşu" olarak da tanımlayabiliriz. İletişim bireyin karşısındaki tarafından anında ve açıkça anlaşılmasını sağlayacak şekilde kendisini ifade etme davranışıdır. İletişim sadece konuşmak değildir, iletişim aynı zamanda ne söyleyeceğini bilmek, bunu ne zaman söylemenin daha uygun olacağına, nerede söylemenin doğru olacağına karar vermek, en iyi nasıl söyleneceği hakkında fikir yürütmek, beden dilini doğru kullanmak, dikkati yoğunlaştırabilmek ve karşınızdaki kişinin verilen mesajı anlayıp anlayamadığını kontrol edebilmektir. Kişiler arası iletişimde mesaj; sözel, sözel olmayan davranışlar ve söz ötesi davranışlar biçiminde kodlanabilir. Düşüncelerimizi sözlerle iletirken, duygularımızı daha çok söz ötesi ve sözel olmayan davranışlar yoluyla iletiriz. Göz teması, fiziksel yakınlık, duruşlar, yüz ifadeleri sözel olmayan iletişim davranışlarıdır. Ses tonu, vurgulama ve susmalar ise söz ötesi iletişim davranışlarıdır.



Etkin dinleme, alıcı açısından iletişimdeki gürültüyü azaltma ve mesajı tam ve doğru olarak alma etkinliğidir/ becerisidir. Etkin dinleme sadece mesajı almakla sınırlı değildir. Mesajın alındığını geri bildirmeyi de içerir. Farkında olarak ve belirli kurallara uyularak yapılması gerekir. Dinleme sırasında anlaşılmayan sözlerin açıklanması istenmelidir. Konunun açıklanmasına yönelik sorular sorulmalı ama soruların yönlendirici olmamasına özen gösterilmelidir. Yapılan açıklama tatmin

edici olduğunda bu, konuşana geri-bildirilmelidir. Etkin dinleme empati kurma sürecinin temel taşıdır. Dökmen (1997) empatiyi "bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır" biçiminde tanımlamıştır. Anlaşılanların, empati kurulan kişiye yansıtılması da empatinin zorunlu bir aşamasıdır. Empatiyi, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması, kişinin kabul edilmesi ve bunun kişiye yansıtılması olarak tanımlayabiliriz. Empati olarak tanımlanan terim sempatiden farklıdır. Sempati, yakınlık duymaktır. Empati ise karşımızdakinin duygularını anlamak ve ona bu anlayışı iletmekle sınırlıdır. Empati kurduğumuz kişiye yakınlık duymamız gerekmez.

Güdülenme

Güdülenme, davranışı anlamada çok önemli bir süreçtir. Gözle görülmeyen varsayımsal bir olgudur. "Motive" temel kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanması, öğretme sürecine bağlı olduğu kadar, bu süreçte yer alan öğrenenin niteliklerine de büyük ölçüde bağlıdır. Kuramda yeterli, bireyin çevresiyle ve kendisiyle etkileşimde bulunma kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Etkileşimde bulunmanın, insanların içinde ve doğuştan gelen bir eğilim olduğu kabul edilmektedir. Yeterlik kazanma, çevreyle etkileşimde "bulunma ihtiyacını gideren, kalıcı, seçici ve doğrudan olan bir yönelimdir. Bu yönelim sonucunda kişi çevreyle etkileşim kurma ihtiyacını istediği biçimde sağladığında yeterli duygusu geliştirir. Bu yeterli duygusu öğrenmenin sonucunda oluşur ve öğrenmeye karşı isteğin sürmesini sağlar. Yeterlik kazanma, yeterli duygusuyla birlikte kişinin çevreyle etkili olarak etkileşim kurmasını sağlayan davranışlara dikkatin yönelmesine ve düzenlenmesine yol açar. Yani, bireyin doğuştan getirdiği içsel yönelme, öğrenmeye isteğin başlamasına, öğrenme sonucunda kazanılan başarı da yeterli duygusuna yol açarak tekrar güdülenmeyi sağlar.

Yani, bireyin doğuştan getirdiği içsel yönelme, öğrenmeye isteğin başlamasına, öğrenme sonucunda kazanılan başarı da yeterli duygusuna yol açarak tekrar güdülenmeyi sağlar.



Yaratıcı Düşünme

İnsanın uygarlaşması eğitimle gerçekleşir; ancak eğitim, insana belli konuları öğretmesi ve insanın öğrendiklerini yaşamını kolaylaştırmak için kullanması ile sınırlı olmamalıdır. Eğitim, meslek sahibi olup para kazanma ile de sınırlı olmamalıdır. Eğitim; bilimsel ve eleştirel düşünebilen, insana ve doğaya sevgi, saygı duyan, kendine ve topluma karşı hak ve sorumluluklarını bilen yaratıcı düşünceye sahip, kısacası "aydın insan" yetiştirmek durumundadır.

Yaratıcı düşünme, var olana farklı bakmak ya da yeniden yorumlamaktır. Yaratıcı düşünme eğitiminin amacı, kişinin kendi düşüncesini tanıması, farklı düşünceler arasında ilişki kurabilmesi, bildiklerini uygulayabilmesi, değişen ortamlarda çalışabilmesi ve yeni düşünceler üretebilmesidir. Yaratıcılığı, bilinen şeylerden yararlanarak yepyeni bir şey ortaya koymak olarak tanımlarsak, yaratıcılık eğitiminin yalnızca okuldaki etkinliklerle sınırlı olmadığını anlarız. Yaratıcılık, kişinin çevresini yorumlayabildiği her yerde ortaya çıkabilir. Ancak yaratıcılığın eğlenceli olduğu kadar yorucu da olduğu bilinen bir gerçektir. Çünkü yaratıcılık yeni fikirleri, eğlenceleri, sürprizleri içerisinde barındırır. Yaratıcılık aynı zamanda içerisinde çatışmayı da barındırır. Yaratıcı düşüncenin diğer var olan düşüncelerden farkı, değişik olmasıdır.

İnsanı yaratıcı ve yapıcı yetiştirmek eğitimin sistemlerinin de amacıdır. Yaratıcı düşünmeyi öğretmek için duyuların, duyumların, duyguların eğitimine gereksinim vardır. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için öncelikle beş duyunun eğitilmesi gereklidir. Bakmak ve görmek; duymak ve işitmek; dokunmak, tatmak, koklamak ve hissetmek arasında farklar vardır.

Yaratıcı düşünceye sahip kişiler:

- Benlik değerleri yüksektir. Kendini seven kişilerdir.
- Kısa zamanda çok sayıda değişik düşünce üretmede başarılıdırlar.
- Çevrelerine duyarlı ve başkalarının duygularını anlayabilen (empatik) kişilerdir.
- Sorunlarla uğraşmak onları güdüler.
- Yeterli kanıt toplamadan, karar vermekten kaçınırlar.
- Bağımsızlıklarına düşkün ve grup onayına fazla değer vermeyen kişilerdir.
- Zengin ve fantastik yaşamaktan hoşlanırlar.
- Katı ve dogmatik değil, esnekler.
- Küçük detaylardan çok, sorunun anlam ve doğrularıyla ilgilenirler.

Yaratıcılığı engelleyen Faktörler:

a) Duygusal engeller:

Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı öz eleştiri bu gruba girer.



b) Kültürel engeller:

Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazı kültürler yaratıcılığı desteklerken, bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi vb.

c) Öğrenilen engeller:

Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), belli şeylere belli anlamların verilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili geleneklerini kapsamaktadır.

d) Algılama engelleri:

Âdetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir.

e) Yüklü program engelleri:

Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli süre içinde tamamlanılması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir.

Yaratıcılık aynı zamanda içerisinde çatışmayı da barındırır. Yaratıcı düşüncenin diğer var olan düşüncelerden farkı, değişik olmasıdır.



Bir kişinin yaratıcılığını geliştirmek için ona öncelikle düşünmeyi öğretmek gerekir. Düşünmeyi öğrenmek için kişinin farklı durumlarla karşı karşıya gelmesi gerekir. Bu farklı durumlar arasından seçim yapabilmek, karar verebilmek, algılayabilmek, yorumlayabilmek ve çözümlenebilmeyi öğretmek gerekir. Düşünmesini bilen kişi seçenekler arasından işe yarar seçenekler üretebilen, bir konuda karar verebilen, sonuç çıkarabilen, ileriye dönük planlar yapabilen kişidir. Ancak bilmek ve yapmak aynı şeyler değildir. Yaratıcı olabilmek için yapmak ve yaşamak gerekir.

Yaratıcı düşüncenin gelişimi ile ilgili çalışmalarda mekan oluşturmak ya da var olan mekânlardan yararlanmak, (müzeler, galeriler, ören yerleri, parklar, bahçeler v.b) çalışmanın verimini olumlu yönden etkiler.

Özellikle bir eğitim ortamı olarak müzeler bu amaçla kullanılacak mekânların başında gelmektedir. Müzelerdeki eserlerden hareketle doğaçlamalar oluşturmak, o eserleri tanımaya çalışmak; kültür, sanat ve tarihle buluşmayı sağladığı gibi yaratıcılığı destekleyen önemli etkinliklerdir. Yaratıcı düşüncenin gelişimi ile ilgili çalışmalarda, yaparak yaşayarak öğrenmeler söz konusu olduğu için tat, koku ve dokuma sanatlarından da yararlanır.

Örneğin bir nesnenin kokusunu, tadını, dokusunu duyumsamak öğrenmenin kalıcılığını arttıracaktır. Yaratıcı düşüncenin gelişebilmesi için düşünmeyi bilmek gerekir. Düşünmek ciddi ve zor bir iştir. Düşünmeyi bilen kişi sadece doğru seçeneği bulmak (yakınsak düşünme) ile yetinmez, işe yarayacak yeni seçenekler üretir (ıraksak düşünme). Herhangi bir konuda düşünmek, tanımak ile başlar. Kişinin herhangi bir konuda düşünce üretebilmesi için kendini ve çevresindekileri tanıması gerekir.



Dikkat Süresi

Öğrenme süreci bir anlamda bilginin çalışan bellekten uzun süreli belleğe aktarılması, depolanması ve geri getirilmesini ifade eder (Berk, L., 2013.). Çalışma belleğinde işlenen bilgi kişinin dikkat ettiği bilgidir. Bu nedenle dikkat öğrenme ile birebir ilişkili bir kavramdır. Dikkat, bebeklik çocukluk, ergenlik döneminde sürekli gelişmektedir. Farklı gelişim basamaklarındaki çocukların dikkat sürelerinin ve stratejilerinin farklı olması; çocuklar için bir etkinlik tasarlarırken, çocukların problem çözmelerini desteklerken, göz önünde bulundurulması gereken önemli bir faktördür.

Farklı gelişim basamaklarındaki çocukların dikkat sürelerinin ve stratejilerinin farklı olması; çocuklar için bir etkinlik tasarlarırken, çocukların problem çözmelerini desteklerken, göz önünde bulundurulması gereken önemli bir faktördür.

Dikkat, bebeklik döneminin ilk yılından gelişmeye başlar 2.5-3 yaşlarındaki bebek nesnelere bir kutuya atmak istediği zaman görevi yaptığı süre boyunca dikkat etmeyi başarabilir. Bu da uzun süreli dikkatin geliştiğinin bir göstergesidir. Uzun süreli dikkatin gelişmesi çocuğun amacı doğrultusunda dikkatini yönlendirmesini kolaylaştırır. Çocuğun ilgisiz uyaranlara dikkat etmeme becerisi seçici dikkattir (Berk, L., 2013.) 5 yaş ve üzeri çocuklar değişen yönergeleri olan bir oyun oynayabilirler. Üzerinde şekiller olan farklı renkteki kartları renklerine ve şekillerine göre art arda değişen yönergeleri takip ederek sınıflandırabilirler. Fakat 5-6 yaş için iki veya üç farklı yönergeden fazlasını kullanmamak gerekir. Aynı anda 3 farklı renkteki 5-7 nesne ile oynayabilir. Farklı yaşlarda çocukların dikkat gerektiren bir problemi çözmek için kullandıkları stratejiler de farklıdır. 6-7 yaşlarındaki çocuklar strateji kurmada başarılıdır ancak kurdukları stratejiler onları çoğu zaman çözüme ulaştırmayabilir. İlkokul yıllarında ise tutarlı olarak strateji kullanırlar aynı zamanda çözüme ulaşma oranları da daha yüksektir.



Dikkatin gelişen bir diğer yönü de planlamadır. Planlama yapmak bir amaca ulaşmak için önceden yapılması gereken davranışları tasarlamak, bu davranışları doğru bir şekilde hatırlayıp eyleme geçirmeyi gerektirir. Aynı zamanda amaca ulaşmaya çalışırken eylemlerin başarılı olup olmadığının da kontrolünü gerektirir. 8-9 yaşlarında çocukların bu becerisinin gözle görülür bir biçimde gelişmiş olduğu belirtmek mümkündür.

Bir konunun farklı yönlerine odaklanmak da yaş ile birlikte gelişir. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar (2-7 yaş) bir konunun farklı yönlerine odaklanamazken somut işlemler döneminde (7-11 yaş) bunu başarabilirler ancak konunun somutlaştırılmasına ihtiyaçları olabilir. Soyut işlemler döneminde hem somut hem de soyut olan konunun farklı yönlerine odaklanabilir (Gander, M., Gardiner, H. 2004).

Çocukların dikkat teriminin yukarıda belirtilen farklı yönlerinde gelişmeleri için etkili bir şekilde desteklenmeleri gerekir. Yetişkinler çocuğun dikkatinin gelişmesi için gelişimsel özelliklerinin farkında olması gerektiği gibi çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının da farkında olması gerekir. Karşılaştığı problemi çözemediğinde öneriler getirerek, sorular sorarak çözmesine teşvik etmelidir. Çocuklar yaparak öğrendikleri gibi gözleyerek de öğrenebilirler. Bundan dolayı yetişkinin kurduğu planları, stratejileri çocuğun gözlemlemesi de yararlı olacaktır. Yeni, farklı, eğlenceli merak uyandıran etkinlikler dikkat süresini uzatacaktır.



Çocuk Hakları

İnsanın doğumundan itibaren birey olma hakkını tanıyan, ek olarak 18 yaşına kadar yaşama, gelişme, korunma ve katılma haklarına özel önem veren, çocuğun özel hak ve gereksinimlerinin uluslararası ortamda kabul edilmesi ve korunmasını sağlayan haklar çocuk hakları olarak tanımlanmaktadır.



Çocuk hakları kavramı dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel kavramdır.

Çocuk hakları, insan hakları kavramının içinde ele alınması gereken bir konudur. Çocukların erişkinlerden farklı, fizyolojik, davranışsal ve psikolojik özellikleri olduğu, sürekli büyüme ve gelişme gösterdiği bilincinin yerleşmesi, çocukların bakımının bir toplum sorunu olduğu ve bilimsel yaklaşımlarla herkesin bu sorumluluğu yüklenmesi gerektiği düşüncesi, Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi ile şekillenmiştir. Günümüzde çocuk hakları ile ilgili olan uluslararası belge 20

Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen ve 193 ülke tarafından onaylanmış olan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'dir. Türkiye, sözleşmeyi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamıştır. Sözleşme, ailelerden, toplumlardan, hükümetlerden ve uluslararası topluluklardan bütün çocukların haklarını sürdürülebilir, katılımcı ve ayırım gözetmeyen bir tarzda yaşama geçirecek önlemleri almalarını talep etmektedir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi bizim, çocuğa gelişen kapasitesine uygun olarak düşünce özgürlüğü ve yine yaşı ve olgunluğuna uygun olarak ifade özgürlüğü tanımamız gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan Sözleşmede taraf devletlerin çocuğa dinlenme, eğlenme, yaşına uygun oyun ve serbest zaman etkinlikleri ile ilgilenme, kültürel yaşama ve sanata özgürce katılma hakkı tanımları vurgulanmaktadır. Sözleşmede çocuklara yaşama, eksiksiz biçimde

gelişme, zararlı etkilerden, istismar ve sömürüden korunma, aile, kültür ve sosyal yaşama eksiksiz katılma hakları tanınmıştır. Sözleşmeye yön veren temel değerler ayırım gözetmeme hakkı, çocuğun yüksek yararı hakkı, yaşama ve gelişme hakkı ile katılım hakkıdır.

Çocukların Katılımı

Çocukların haklarını kabul etmenin genel bir bakış açısı olarak benimsenmesi, çocukların yüksek düzeyde topluma katılımlarını gerektirmektedir. Çocukların katılımı kavramı, genel olarak kişinin gerek kendi yaşamını, gerekse yaşadığı ortamı etkileyen kararların ortaklaşa alınması süreci anlamına gelmektedir. Çocuklara kendilerini ilgilendiren programlarda söz sahibi olmayı öğrenmeleri için fırsat verilmesi önemlidir. Böylece çocuklara başkalarıyla birlikte bir işi yürütme, dayanışmaya girme, temel hak ve özgürlükleri öğrenme gibi demokratik haklar sağlanır. Bu noktada temel felsefe, çocukların yer aldıkları projelerin amaçlarının oluşturulmasında kısmen de olsa rol oynamaları olmalıdır. Önemli olan çocukların bu projelerin kendi projeleri olduğunu bilmeleri ya da hissetmeleridir. Ancak bu şekilde gerçekten onlar için işlevsel olabilecek program ve ortamlar yaratılabilir. Bu nedenle, çocukların yer aldığı her ortam ve programda onların katılımları şarttır.

İdeal olarak müzeler çocukların rahatlıkla ulaşabildikleri ve çeşitli konularda araştırma yapabilecekleri, eğitimsel amaçların dışında da arkadaşlarıyla buluşabilecekleri ve güvende oynayabilecekleri, etkileşimde bulunabilecekleri yerler olmalıdır. Ancak günümüzde Türkiye'de



müzeler "sıradan" ve "sıkıcı" olduğu için çocuklar olanakları kullanma konusunda sınırlılıklar yaşamakta ya da öğrenmeleri için gerekli olan birçok etkinlikten uzakta kalmaktadırlar. Müzeler, çocuklara entelektüel ve yapılabılır projeler için zemin, güç ve kaynak sağlamalıdır. Özellikle okul çağındaki çocuklar dış dünyaya açılma ve kimliklerini hissetme ve dünyayı bir ayna gibi kullanma konusunda büyük bir enerji ve gayrete sahiptir. Çocuklara yalnızca günlük yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri mekânlar olan okullarda değil, diğer informal öğrenme ortamlarında da katılım fırsatları sunulmalıdır. Örneğin müzelerde katılım olanağı vermek, onların sorumluluk bilinciyle birlikte farkındalıklarını ve duyarlılıklarını da artırması açısından önemlidir.

Kültürel Miras

Uygarıkların beşiği olarak çok zengin bir kültürel ve tarihî mirasa sahip olan ülkemizin bu zenginlikleri, eşsiz doğal güzelliklerle de desteklenmektedir. Birçok dünya ülkesi için 9 adet varlığın Dünya Miras Listesi'nde yer alması ülke ve dünya ölçeğinde sayısal olarak yeterli görülebilecekken, Türkiye'nin sahip olduğu zenginlikler dikkate alındığında bu sayının olması gerekenin çok altında olduğu açıktır. Tarihin her döneminde farklı uygarlıklara ev sahipliği yapmış olan Anadolu'daki bu uygarlıklara ait mimari ve yöresel çeşitlilikleri, farklı bölgeleri ve farklı kültürlerin tanıtımı ve yansıtılması açısından bu sayı yetersiz kalmaktadır.

Kültürel miras bilinci, bireylerin sahip oldukları kültürün elemanlarını tanıması, geçmiş ve gelecek kavramlarını bugünü anlayarak düşünmesi ve bunları içselleştirmesi olarak tanımlanabilir. Günümüzde kültürel mirasın belgelenmesinde farklı teknikler kullanılmakta ve bu konu teknolojik gelişmelere paralel olarak hızla gelişmektedir. Kültürel mirasın çeşitli fiziksel, sosyal, ekonomik, kültürel, tarihsel yönlerine ilişkin çeşitli nitelik ve ölçekte bilgi üretilmesi yanında, üretilen çok miktardaki verinin işlenmesi ve kullanılabilir bilgiye dönüştürülmesi de koruma açısından vazgeçilemez bir gerekliliktir.



Kültürel mirasın çeşitli fiziksel, sosyal, ekonomik, kültürel, tarihsel yönlerine ilişkin çeşitli nitelik ve ölçekte bilgi üretilmesi yanında, üretilen çok miktardaki verinin işlenmesi ve kullanılabilir bilgiye dönüştürülmesi de koruma açısından vazgeçilemez bir gerekliliktir.



Kültürel Farkındalık

Çok kültürlü toplumlarda kültürel çeşitliliğe dayalı karmaşık, benzer ve farklı kültürel anlayışlar yaygındır. Bu kültürel anlayışlar; yaş, cinsiyet, ırk, etnik özellikler, sosyoekonomik sınıf, dinsel kimlik, seksüel davranışlar, eğitim, tarih gibi pek çok faktörlerle şekillenir. Diğer bir deyişle her birey, dünyayı kendi kültür penceresinden algılar. Farklı kültürlerin tanıtılabileceği ve farklılıkların, aynılıktan daha değerli bulunabileceği en önemli mekânlardan biri de müzelerdir. Aynı topraklarda ne kadar çok kültürün tarih içinde yaşadığını bilmek ve görmek kültür teklifinin ne kadar zor olduğu konusundaki farkındalığı geliştirecektir.

Kentsel yaşama ilişkin sorunların o kentin sakinlerinin ortak sorunu ve ortak sorumluluğu olmasına rağmen derinleşen yabancılaşma-sorumluluk almadan kaçınma, aidiyetsizlik nedeniyle kentler, ortak hareket etmenin de giderek güçleştiği yerlerdir. Büyüyen ve yönetimi güçleşen kentlerimizde ortaklaşa bir kent kültürünün yaratılması, uzaklıklara değil yakınlıklara odaklı bir uzlaşma zemini arama konusundaki istek ve çabalara, dahası bu konuda bir bilinç gelişimine bağlıdır. "Kentlilik bilinci- kentli sorumluluğu- kentli hakları" kavramları ile ifade edilen de budur. Kentlerde hem fiziksel hem de toplumsal çevrenin iyileştirilmesi, yaşanılan kente aidiyet ve kent halkının birlikte refahı için şarttır. İşte bu nedenle; kentlilik bilinci biraz da kentte yaşayanların birbirini fark etmesi, anlaması, farklılıklarını çeşitlilik olarak algılaması ve bu çeşitlilik ve renk harmonisinden kent kültürü-kentlilik adına ortaklıklar çıkarma çabalarının bütünüdür.



Hoşgörü

UNESCO raporunda tanımladığı gibi, eğitimin dört ana temeli şunlardır: (1)bilmek için öğrenme, (2) olmak için öğrenme, (3) uygulama için öğrenme (4) birlikte yaşamak için öğrenme. Günümüz dünyasında, iletişim teknolojisindeki hızlı gelişme ve küreselleşmenin etkileri sayesinde birlikte yaşamak gittikçe daha önemli bir hayat tarzı olmuştur. Bu tür gelişmeler, dünyamızı her birinin diğerlerini tanıdığı ve bütün iş ve iş birliğini grup olarak birlikte gerçekleştirdiği global bir köye dönüştürdü. Biz böylece, bugünün ve yarının dünyasında başarının, anlayabilme, değerlendirebilme ve diğerleriyle birlikte çalışabilmeye bağlı olduğunu söyleyebiliriz.

Hoşgörü, temelde başkasının yani farklı olanın kendileri gibi olma hakkına saygı göstermek ve ötekine verilen zararın kendine ve herkese verilen zarar anlamına geleceği için zarar vermekten kaçınmaktır. Hoşgörüsüzlük, kişinin kendi grubunun, kendi inançlarının ya da kendi yaşam biçiminin bir diğerinden üstün olduğu kanısından doğar. Bunların temelinde kişinin insan olarak değerinin reddedilmesi vardır. Bu nedenle hoşgörü eğitiminin temel hedefi bütün insanların insanlık onurunun ve saygınlığının tanınması ve bunlara saygı gösterilmesidir.

Kaynakça

Dökmen, Ü. (1997). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 5,

Gander, M. J., Gardiner, H. W., Onur, B., Dönmez, A., & Çelen, N. (2007). Çocuk ve ergen gelişimi. İmge Kitabevi.

Berk, L. E., Dönmez, A., & Onur, B. (2013). Çocuk gelişimi. İmge Kitabevi.





Egitimde Yaratıcı Drama

Ayşe Çakır İlhan

Çocukla İletişim

Giriş

Drama, hayali düşüncenin eyleme dönüştüğü bir süreçtir. Bu süreçte katılımcı, empati (kendini başkasının yerine koyma) yoluyla kişileştirmeye/temsil etmeye yönelir. Bu kişileştirme, dış dünya ile kurulan karşılıklı ilişki yoluyla anlamı oluşturur. Eğitimde bu dramatik eylem çocuk oyunları, doğaçlama ve rol oynama biçiminde yer alır(Courtney, 1980).

Öğrenciler drama yoluyla, merkezinde dramatik deneyim ve katılımcı olan bir sürece girer. Bu sürecin temel niteliği rol alma yoluyla kişinin kendini ve dünyayı algılamasıdır.

Çocuğun çok küçük yaşlardan itibaren dramatik oyun yolu ile dünyayı algıladığı düşünülürse, odağında oyun olan dramatik etkinliğin eğitimde ne denli yararlı bir yöntem olduğu açıklık kazanır. Oynama dürtüsünün eğitim sürecinde de cesaretlendirilmesi, öğrencilere zevkle, isteyerek öğrenme ortamı yaratır. Eğitim de drama da oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki "dramatik an"lar lider/öğretmence, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılır. Drama;

eğitim, sanat ve kültür gibi temel disiplinlere dayalı bir alandır.

Dramanın temel olarak iki farklı kullanım biçimi vardır: araç ve amaç. Araç olması dramanın bir eğitim yöntemi olarak kullanılmasını, amaç olması ise kişilik gelişimi amaçlı bir sanat formu olarak ele alınmasını gösterir; ancak bu iki kullanım benzer süreçleri içermektedir ve drama, bir disiplin olarak eğitimde hem amaç hem de araç olarak bir arada kullanılabilir. Dolayısıyla hem bir sanat formu hem de bir eğitim aracı olarak drama, öğrencilerin sanat yoluyla kişilik gelişimine katkıda bulunduğu gibi başka konuların daha etkili öğrenilmesi konusunda da yararlı bir araçtır (Sağlam,2004). Drama yoluyla sanatsal, kültürel eğitim verilerek öğrencide sanat eğitimi ve kültürel birikim sağlanır. Drama öğrencinin yaratıcılığını geliştirir. Sosyalleşmeyi ve sosyal öğrenme sürecini destekler. Kişiliğini güçlendirir ve açık bir kimlik kazandırır. Drama farklı ülkelerde farklı terimlerle, benzer yaklaşımları tanımlamaktadır. ABD'de "yaratıcı drama", İngiltere'de "eğitimde drama", Almanya'da "okul oyunu" ya da "oyun ve etkileşim" olup bu konuyla kuramsal ve uygulamalı olarak ilgilenen alan da "oyun ve tiyatro eğitim bilimi" ya da "oyun ve etkileşim eğitim bilimi" adını almaktadır.

Günümüzde, eğitimde ve sosyal bilimlerde disiplinler arası çalışmaya eğilim artmaktadır. Drama hem pek çok bilim dalına kaynaklık edebilmekte hem de onlardan kaynağını alabilecek kadar genişletilebilmekte olan bir alandır. Prof. Dr. İnci San (2002) dramayı, "doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırması, canlandırması" olarak tanımlar. Bu detaylı tanımlamadan yararlanarak drama sürecinin bazı özelliklerinin üzerinde durulabilir. Tiyatro ve drama tekniklerinin kullanılması drama sürecine katılanlardan oyunculuk beklendiği anlamına gelmez. Drama katılımcı odaklıdır, seyirci odaklı değildir. Dramada süreç önemlidir, sonuç değil. Kökeni, oyuna ve doğaçlamalara dayalıdır. Bir tiyatro metninden yola çıkılmaz. Drama bir grup çalışmasıdır. İçinde çoklu iletişim biçimleri bulunur. Dramada seyirci ve oyuncu aynı kişilerden oluşur. Drama yapanlar yaşamdaki olayları sembolize etmek için jest, beden, kostüm, renk, ışık ve ses kullanırlar. Her şey drama için araç ya da sembol olabilmektedir. Drama etkinliklerinde oyunlar ve doğaçlamalarla gelişen bir süreç söz konusudur. Dramatik süreçte yanlış yapma korkusu yoktur. Öğretici olan dramatik sürecin kendisidir. Bu süreçte kişi gelişir, değişir, kendisini daha iyi ifade etmeyi ve problemler karşısında çok yönlü düşünmeyi öğrenir ve yaratıcılığı gelişir. Yaşamda bir kez yaşanabilen ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anlar, durumlar, yaratıcı drama atölyesinde belirli ısınma, dikkat, güven ve rahatlama tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılır. Yaratılan durum üzerinde tartışılır, bu durum değerlendirilir ve istenirse yeniden oynanır. Bu ortamda öğrenmenin bilişsel yanı sıra duyuşsal ve devinişsel yanı sıra da etkindir. Bireyler, bir grupta çalışmanın ve grup içinde ayrı bir birey olmanın ve başkalarının rolüne girme, öyleymiş gibi yaşama yoluyla kendini ifade etmenin hazzını yaşarlar (İlhan, Okvuran, Adıgüzel; 2003).



¹ Bu derleme, Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Prof. Dr. Tülin Sağlam ve Doç. Dr. Ayşe Okvuran tarafından yazılan "Sanat Etkinlikleri Ders Programı"ndan hazırlanmıştır. MEB.Ankara.

Yaratıcı Dramanın Öğeleri

Yaratıcı drama, kendi başına bir disiplin ve öğretim yöntemidir. Dolayısıyla eğitimde ve sanat eğitiminde bir yöntem ve başlı başına bir ders olarak yer alır. Dramanın belli başlı öğeleri; lider/öğretmen, konu, çeşitli teknikler (doğaçlama, rol oynama vb.) ve gruptur.

Lider/Öğretmen:

Yaratıcı drama alanında süreci tasarlayan, biçimlendiren ve yöneten, drama lideri/öğretmenidir; ancak lider/öğretmen etkinliği, katılımcıları motive edecek biçimde yönlendirir. Kararlar tüm grupla ve lider/öğretmen tarafından alınır. Dolayısıyla sürecin nasıl gelişeceği ve nasıl sonuçlanacağı ortak alınacak bir karardır. Etkinlikler sırasında bir engel ya da tıkanma söz konusu olduğunda, lider/öğretmen sürece doğrudan katılabilir. Bir eğitim sisteminde öğretilmekte bulunması gereken özelliklerin tamamı, bir drama öğretmenininden de beklenir. Araştıran, kendini yetiştiren ve yenileyen, rehberlik eden, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını işe koşan, ekip çalışmasına yatkın, alanı ile ilgili yayınları bilen ve izleyen, diğer alan ve disiplinlerle iletişim kuran, kendini gerçekleştirmiş, öğretim yöntemleri bilgisine sahip, eğitimin karşılıklı etkileşimlerle gerçekleşen yapıya sahip olduğunun önemini bilen öğretmen özellikleri, aynı zamanda drama öğretmenininde özellikleri arasındadır. Drama sürecinde ilk ivmeyi veren, lider/öğretmandir. Bu süreçte lider/öğretmen, çalışacağı grubun düşüncelerini canlandırmalar yoluyla aktarabilecekleri ortamı düzenleme ve hazırlama görevini yerine getirmelidir. Bir drama lider/öğretmenininde bir grupla çalışmaya başlamadan önce yapacağı ilk iş grupla ilgili ön bilgi edinmek, hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini belirlemek, değerlendirme aşamalarına/adımlarına karar vermek, kullanacağı malzemeyi sağlamak ve bu malzemeleri çalışma ortamına getirmektir. Lider/öğretmenininde diğer bir görevi, grup dinamiğine giden yolda grup üyelerinin tanışma ve kaynaşmalarını sağlayacak iletişim, uyum, gözlem, etkileşim çalışmalarını uygulamak ve bunları uygularken de eğlence ve haz alma boyutunu göz ardı etmemektir. Grupta oluşacak etkileşim sürecine en kısa sürede ulaşabilecek bir lider, amacının önemli bir bölümünü gerçekleştirmiş demektir. Unutulmamalıdır ki liderin yaratacağı atmosfer ile katılımcıların drama sürecinde kazanacakları arasında yakın bir ilişki vardır.



Grupta oluşacak etkileşim sürecine en kısa sürede ulaşabilecek bir lider, amacının önemli bir bölümünü gerçekleştirmiş demektir. Unutulmamalıdır ki liderin yaratacağı atmosfer ile katılımcıların drama sürecinde kazanacakları arasında yakın bir ilişki vardır.



Konu:

Yaratıcı dramada konu, oturumda ele alınıp irdelenecek duygu ve düşüncelerdir. Ele alınan konu; herhangi bir olay, olgu, soyut-somut bir durum, bir gazete haberi, bir karikatür, yazının (edebiyatın) tüm türleri, yarım bırakılmış bir edebî metin, bir yaşantı, anı, fotoğraf vb. yollarla irdelenir. Bir ders konusu da, yaratıcı dramada işlenecek içeriği oluşturabilir. Söz gelimi, resim alanında çizgisel çalışmalar, iki, üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları, sanat ve sanatçının tanımlanması, renk bilgisi, dikkat ve algılama gücünü geliştirici bellek eğitimi yapabilmek, tasarım bilgisi, yakın ve uzak çevredeki sanat olaylarına ilgi duyuş, çeşitli sanatçı ve tasarımcıların eserleri reproduksiyon ve fotoğrafları ile bunlara ilişkin yazılı kaynakları biriktirerek görsel sanatlarla ilgili bakış açısı kazanabilme ve diğer konular yaratıcı dramada konuyu oluşturabilir.



Grup:

Yaratıcı drama, sonucun değil sürecin önemli olduğu bir grup etkinliğidir ve grup olmadan yapılamaz. Canlandırma öncesi yapılan hazırlık ve grup üyeleri arasında geçen iletişim-etkileşim, yaratıcı drama süreci açısından çok önemlidir; çünkü yaratıcı dramada seyirci yoktur. Seyredenler drama sürecine katılanlardır. Diğer bir deyişle, yaratıcı dramada çalışma grubu sınıfta bulunanlardır. Çalışma grubu hem oyuncu hem de seyircidir. Başka seyirciler için drama çalışması yapılmaz. Drama süreci sonunda grup isterse ve gösteriye yönelik bir amaçla çalışılırsa seyirlik bir oyun da oluşturulabilir. Ancak yaratıcı dramada profesyonel bir oyunculuk becerisi gerekmez, önemli olan grup üyelerinin samimiyet ve istekle katılmasıdır. Grup gönüllü olabileceği gibi dersi zorunlu olarak alan bir sınıf da olabilir. Dramanın çıkış noktası grubu oluşturan üyelerin, katılımcıların ya da öğrencilerin geçmiş tecrübeleri, birikimleridir. Drama çalışmalarındaki tüm sürecin gelişimi ve sonuçlanması, tecrübelerin yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmesine dayalıdır. Bu yönüyle yaratıcı dramanın tam anlamıyla yaşantısal olduğu ileri sürülebilir.

Teknikler:

Yaratıcı drama; oyunlar, öğretim yöntem ve teknikleri ve tiyatro tekniklerinden yararlanır. Bu tekniklerden en önemlileri doğaçlama ve rol oynamadır. Yaratıcı drama derslerinde diğer tekniklerin aksine bu iki tekniğin kullanılma zorunluluğu bulunmaktadır çünkü bunlar başlı başına birer teknik olmalarının yanı sıra drama sürecinin de temelidir. Yaratıcı dramada doğaçlama ve rol oynamanın yanında geriye dönüş, forum tiyatrosu, donuk imgeler, görüşmeler, öğretici oyunlar vb. tiyatro kaynaklı farklı teknikler de kullanılabilir. Lider/öğretmen dramadaki teknikleri amacına, seçilen içeriğe, katılımcıların yaşına, cinsiyetine, bilgi birikimine, ilgilerine ve hazır bulunuşluğuna göre kullanabilir ve geliştirebilir.

Eğitimde Dramada Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler

Öğretmenler, öğretme öğrenme sürecinde etkinlikleri gerçekleştirirken konuya, içeriğe en önemlisi de kazanımlara uygun olarak farklı strateji ve yöntemler uygularlar. Bu anlamda strateji bir amaca ulaşmak için uygulanacak yöntem ve tekniklerin seçilip uygulanmasında öğretmene yol göstermektedir. Yetenekli, beceri sahibi ve bilgili bir öğretmenin derslerinde kullanacağı çok sayıda öğretim yöntem ve teknikleri vardır. Bu yöntem ya da tekniklerden herhangi biri, diğerinden



üstün değildir. Her durumda rahatlıkla uygulanabilecek tek bir yöntem ya da teknikten söz etmek de olanaksızdır. Belirli bir öğretim durumu için uygun görülen bir yöntem ya da teknik, bir başka durum için uygun görülmez. Öğretmen konuyu işlerken; eğitimin durumuna uygun düşen, en geçerli yöntem ve teknikleri seçmeli; konu alanından çok uzak, uygun ve geçerli olmayan yöntem ve tekniklere yer verilmemelidir.

Öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama; tarih, dil, matematik gibi değişik konuları öğretmek için kullanılır. Yaratıcı dramayı bir öğretim aracı olarak ele alan öğretmen, bu süreçleri çocukların diğer alanlarla ilgili kavram ve gerçeklere dayalı bilgiyi öğrenmeleri için kullanılır ve çocukların

Eğitim-öğretim sürecinde yaratıcı drama; bir kavramın, bir ders konusunun, ya da bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireysel ve grupça özümsemiş içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır.

gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sosyal deneyimleri kurgulayarak oynamalarını sağlar. Bu süreçte çocuklar çalışılan konuya ilişkin bir dramatik anın içinde varsayarlar ve böylece o konuyu daha derinlemesine inceleyip öğrenirler (Sağlam, 1997, s.9).

Böyle bir grup çalışması süreci içinde "yaşayarak öğrenme" ve bilgi edinmenin yanı sıra sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanmasında da önemli yararı bulunmaktadır.

Bütün bu açılarından bakıldığında bu yöntem sayesinde yaratıcı, üretken, yalnız belli somut ürünler vererek değil, fikirde de üretken olan, yaratıcı kararlar alabilen, değişik olmaktan ve değişiklik yapmaktan korkmayan, dilini iyi kullanan, eleştirel ve yargılayıcı olabilen, gençler yetiştirmek için alternatif bir eğitim öğretim yöntemidir (San, 2006: 116-117).

Özellikle grup çalışmalarında kaynaşma, güven ve motivasyonun sağlanabilmesi için aşağıda verilen ısınma çalışmalarından yararlanılabilir.

Isınma Çalışmaları

a. Yürüme Çalışmaları:

Öğrencilere sırasıyla aşağıdaki adımlar izlettirilir. Bu çalışmalarla öğrencilerin yürüyerek ısınmaları ve bir sonraki çalışmaya motive olmaları amaçlanmaktadır. Dolayısıyla her bir adımın yeteri kadar sürede yerine getirilmesi önerilmektedir.

Örnek 1:

1. Öğrencilere serbest olarak yürümeleeri söylenir.
2. Öğrencilere verilen tempoya göre yürümeleeri söylenir.
3. Öğrencilerin sırasıyla yavaş, hızlı ve daha hızlı yürüyerek koşmaları sağlanır.
4. Öğrencilerin hızı, verilen tempoya göre yavaşlatılır.
5. Öğrencilerin sırasıyla yavaş, daha yavaş yürüyerek durmaları ve kollarını havaya kaldırarak esnemeleri sağlanır.
6. Öğrencilerin kollarını serbest olarak yere bırakmaları sağlanır.
7. Öğrencilerin kollarını yerde sağa sola sallamaları sağlanır.

Örnek 2:

Salonun çalışma ortamının içinde bütün grup dağınık bir durumda yerini alır. Yürümeye uygun bir müzik sesi, herkesin rahat duyabileceği yükseklikte açılır. Grup önce müziği dinler, "müziğin gizemini" duyumsamaya çalışır. Grup başlama işaretini aldıktan sonra, müziğe uyarak yürür. Yürüyüş anında karşılaşılan kişilerle göz iletişimine geçilir. Kişi, kendinin o anki durumunu karşılaştıklarına anlatmaya çalışır. Karşılaşılan kişi, isterse, yanıt verir. Bir süre sonra müzik kapatılır. Yaşanılanlar paylaşılır.

Örnek 3:

Grup tekrar yürümeye devam eder. Bu kez karşılaşılan kişilerle selamlaşılır. Bir süre sonra öğretmen, gruba yürüyüş anında aşağıdaki yönergeleri verir.

- Adını söyle.
- Doğum yerini söyle.
- En sevdiğin sanatçının adını söyle.
- Kendine bir eş bul.
- Eşinle karşı karşıya dur.

- Eşine dikkatlice bak ve eşinin üzerindeki bütün ayrıntıları görmeye çalış.
- Eşinle sırt sırta dur.
- Eşinle sırt sırta dururken, onu tanımlamaya çalış.
- Tanımlama bitince konuşulanları kontrol et, daha sonra yürümeye devam et.

**Örnek 4:**

Öğrencilerin eş olması sağlanır. Her eş birlikte yürümeye başlar. Çok sık ağaçların olduğu bir ormanda eşler yol açarak yürürler. Balçık çamurla kaplı bir tarlada birlikte yürürler. Eşlerden biri sürekli korkar, diğer eş ona yardım eder. Nehir kıyısında yürüme, kıyıda kaygan taşlar var, sürekli kayarak yürüme, gece karanlıkta yürüme, Bodrum'da çok kalabalık ve neşeli bir sokakta yürüme ve nihayet güzel bir yer ve dinleneceksiniz. Çok uzun bir yol yürüdünüz. Her yanınız ağrıdı. Çok yorgunsunuz. Oturunuz ya da rahat bir şekilde uzanın. Eşlere grup yöneticisi tarafından şu yönergeler verilir:

- Şimdi sırt üstü yere uzanın.
- Kollarınızı ve ayaklarınızı lastik gibi gerdirerek derin nefes alıp verin.
- Gergin vücudunuzu bırakın. Tekrar gerdirin, nefes alıp verin.
- Yere bu kez yüzükoyun yatın.
- Arkadaşınız sırtınızı elinin içi ile ovarak masaj yapsın.
- Sonra aynı masajı siz arkadaşınıza yapın.

b. Dikkat çalışması

Bütün grup çember olur.

Çemberi bozmadan herkes arka arkaya durur (Her bir kişi arasında bir kol boyu mesafe vardır).

Grup, öğretmenin yönergesi ile yürümeye başlar.

Grup, öğretmenin yönergesi ile durur.

Grup durduğunda öğretmen gruba aşağıdaki yönergeyi verir.

“Ellerimi bir kez vurduğumda herkes tam ters yöne dönüp yürümeye devam edecek. Ellerimi iki kez vurduğumda herkes kendi ekseninde bir kez döndükten sonra aynı yönde yürümeye devam edecek.”

Bu çalışma, grup yönergelere eksiksiz uyuncaya kadar devam eder.

c. Oyunlar

Meyve Sepeti



Grup çember olur. Bir tebeşir yardımı ile herkesin durduğu yer işaretlenir. Grup lideri herkese bir meyve ismi verir. Örneğin elma, armut, muz vb. Öğretmen çemberin içindedir ve ebenin kendisi de bir meyve ismi alır. Ebe istediği bir meyvenin ismini söyler. Örneğin “elma” der. Çemberdeki bütün elmalar yer değiştirir. Elmalar yer değiştirirken ebe de çemberde yer kapmaya çalışır. Bir kişi yer kapamadığı için açıkta kalacaktır. Bu açıkta kalan kişi ebe olur ve çemberin ortasına gelir. Çemberin ortasına geldiğinde, o da bir meyve ismi söyler. Örneğin elma ya da armut, ya da muz, der. Oyun böyle devam edebileceği gibi çemberin ortasına gelen ebe, iki meyve ismini aynı anda söyleyebilir ya da meyve sepeti diyerek çemberdeki herkesi oyuna katabilir.

Kuş Kafeste

Grup çember olur. Grup üyeleri el ele tutuşur. Ortada bir ebe vardır. Ebe kuşu, çember şeklindeki grup ise kuş kafesini temsil eder. Kafesin içindeki kuş, kafesten kaçmak ister. Grup üyeleri ellerini ayaklarını birleştirerek kuşun kafesten kaçmasına engel olmaya çalışırlar. Kafesten kaçmayı başaran kuş, istediği birini kafese sokabilir. O kişi, bu kez ebe ve kuş olur. Oyun böyle devam eder. İstenirse kafeste iki ya da üç kuş da ebe olabilir.



Köşe Kapmaca

Çalışmaya, grubu beşe ayırarak başlanır. Bir karenin dört köşesine yerleşen gruptan biri ortada yer alır. Köşelerdeki gruplar yer değiştirirken ortadaki grup boşalan bir köşeyi kapmaya çalışır. Köşe kapmayan grup ortaya gelir ve ebe grubu olur.

Kukla Çalışması

Öğretmen, çalışmaya bir ipli kuklayı oynatarak başlayabilir. Daha sonra katılımcılardan kendilerini birer kukla olarak hissetmeleri istenir. Grup lideri kuklaların başlarını, kollarını, ayaklarını, tüm vücudunu birer kukla gibi oynatacakları yönergeler vererek çalışmaya devam eder. Katılımcılar, daha sonra gruplara ayrılır ve birer kukla gösterisini (örneğin kuklaların dansı) müzik eşliğinde gerçekleştirirler.



Hareketi Kim Başlattı?

Katılımcılar daire şeklini alırlar, aralarından biri ebe seçilir. Ebe dışarıya çıkarılır. Daha sonra, gruptan hareketi başlatacak bir kişi seçilir. Bu kişi bir hareket yapar (Örneğin elini, ayağını, başını oynatır.). Diğer katılımcılar aynı hareketi tekrarlarlar. Sonra ebe dairenin ortasına alınır. Ebenin görevi, hareketi başlatan kişiyi saptamaktır. Hareketi başlatan kişi ve gruptaki diğer kişiler, ebeye ipucu vermemeye çalışırlar. Çalışma, ebenin hareketi başlatan kişiyi bulması ve bu kişinin ebe olması ile devam eder.



Zim-Zum-Zam



Katılımcılar daire oluşturur. Katılımcıların elinde bir top vardır (Bu, hayali bir top olabileceği gibi başka bir nesne de olabilir.). Topu, sağ yanındaki kişiye verirken "zim", sol yanındaki kişiye verirken "zum", karşısındaki bir kişiye atarsa "zam" demesi gerekir. Doğru sesi çıkaramayan, oyun dışına alınır.

Farklı Yürüme

Sınıfın tamamı dağınık bir biçimde ayakta durur. Öğretmenin yönergesi ile aşağıdaki çalışmalar yapılır.

- Müzik eşliğinde ileriye yürüme
- Müzik eşliğinde geriye yürüme
- Müzik eşliğinde yan yan yürüme

- Müzik eşliğinde zikzaklar çizerek yürüme
- Müzik eşliğinde olduğun yerde yürüme
- Müzik eşliğinde sekerek yürüme
- Müzik eşliğinde sıçrayarak yürüme
- Müzik eşliğinde tek ayakla yürüme
- Müzik eşliğinde normal yürüme

Beni Takip Et

- Grup üyeleri yürümeye başlar.
- Gruptan bir kişi bir hareket yapar diğerleri onun yaptığının aynısını tekrar eder.
- Grup üyeleri çember olur.
- Grup üyeleri lideri takip eder.
- Grup üyeleri yürümeye devam eder.

Davul-Zurna 1 -2 -3 Oyunu

- Grup üyelerinden biri ebe olur.
- Ebe grup üyelerine sırtını döner.
- Grup üyeleri ebeye en uzak mesafede sıralanır.
- Ebe "Davul Zurna 1, 2, 3" dediğinde herkes donar hareketsiz durur.
- Ebe kımıldayanı gördüğünde onu oyundan çıkarır.
- Hiç kımıldadığını fark ettirmeden ebenin sırtına dokunan kişi, oyunu kazanır.



Yaratıcı drama; oyunlar,
öğretim yöntem ve teknikleri
ve tiyatro tekniklerinden
yararlanır. Bu tekniklerden en
önemlileri doğaçlama ve rol
oynamadır.



Don Ateş / Çamura Batma

- Herkes serbest olarak dolaşır ve grup üyelerinden biri ebe olur.
- Ebenin değdiği herkes olduğu yerde donar/hareketsiz durur.
- Ebelenenler ellerini ve bacaklarını açarak oldukları yerde beklerler.
- Serbest olan diğer katılımcılar, hareketsiz duranların bacaklarının arasından geçerek onları canlandırabilirler.

Eşini Bul

1. Aşama

- Herkes kendine bir eş seçer.
- Eşler birbirinden ayrılır.
- Ritim eşliğinde yürünür.
- Yürüyüşlerin rutin olmasına dikkat edilir.
- Öğretmen "Eşini bul!" dediğinde herkes eşiyile el ele tutuşup yere çöker.
- En son çöken oyundan çıkar.

2. Aşama

- Oyunun ikinci aşamasında lider "Eşini bulma!" diye seslendiğinde şaşırarak oyundan çıkar.

Flamingo oyunu

- Ortada bir çizgi çekilir.
- Bu çizginin bir tarafı deniz diğer tarafı kumsal olarak belirlenir.
- Herkes birer flamingo olur (Flamingolar biliyorsunuz ki tek ayak üzerinde dururlar).
- Öğretmen, "Flamingolar sahilde" dediğinde herkes sahile, "Flamingolar denizde" dediğinde herkes denize geçer.
- Yanlış yere giden yanar.



İstop

- Gönüllü bir ebe belirlenir.
- Ebe topu havaya atıp grup üyelerinden birinin adını söyler.
- Adı söylenen kişi, topu yakaladığı anda "istop" diye bağırır.
- Herkes olduğu yerde donar.
- Ebe, topla kimi vurursa o yeni ebe olur.
- Herkesin üç canı olacaktır.
- Canları tükenenler oyundan çıkar.

Robot

- Grup ikiye ayrılır; fakat bir grup diğerine göre daha az sayıda olur.
- Sayı olarak fazla olan grup, robot grubu olur.
- Robotlar, sadece sabit bir yöne doğru yürürler.
- Diğer grup, onların duvara ve birbirlerine çarpmalarını önler.
- Eğer çarpışılırsa veya duvara çarparsa robotlar oldukları yerde kalacaklar.
- Robotlar biraz hızlı hareket ederler.
- Grup üyeleri eğer isterse robot taklidi yapabilir.

Sandalye Kapmaca

- Sandalyeler katılımcı sayısından bir eksik olarak çember şeklinde mekâna yerleştirilebilir.
- Sandalyelerin arkaları çemberin içine doğru konulur.
- Grup üyeleri, müzik eşliğinde ritme göre sandalyeler etrafında dolaşır dans ederler.
- Müzik kesildiği anda, herkes kendine bir sandalye bulur; açıkta kalan oyundan çıkar.
- Sandalyelerin yanında durulmaz, devamlı hareket hâlinde olunur.
- Ortamda sandalye yoksa minder vb.'den de yararlanılabilir.



Tırtıl / Salyangoz

- Bir çember oluşturulur.
- Çemberde herkes sağa döner.
- Herkes önündeki arkadaşını birbirinden kopmayacak biçimde belinden tutar.
- Amacımız baştaki kişinin, kuyruğu (en sondaki kişiyi) yakalamasıdır.

Çemberde Yer Kapma

- Grup üyeleri çember olur.
- Bir kişi ebe olur.
- Ebe bir grup üyesinin sağ omzuna dokunursa, o kişi dokunulan omzunun zıt yönüne doğru koşmaya başlar ve yerine geri dönmeye çalışır.
- Omzuna dokunulan kişi, ebeden önce yerine ulaşamazsa, ebe olur.

Ben Kimim Oyunu

Katılımcılardan bir kişi ebe olarak seçilir ve gruptan uzakta konuşulanları duyamayacağı bir yere gönderilir. Ebe dışarıda çağrılmayı beklerken grupta birlikte ebenin kim olduğuna karar verilir. Karar verme işlemi tamamlandıktan sonra ise ebe içeri çağrılır. Daha sonra ebe olan kişi gruptaki her bir kişiye kendisinin kim olduğunu bulabilmek için "evet" ya da "hayır" cevabına karşılık olan sorular sormaya başlar. Grup üyelerinin sorulan sorular dışında bir şey söylememesi gereğinin oyunun bir kuralı olduğu lider tarafından belirtilir. Ebe, grup üyelerinden her birine ancak bir soru sorma hakkına sahiptir. Üç kez kim olduğuna ilişkin tahmin yapabilir; ancak gruptaki herkese, kim olduğunu bulabilmek için sorular sorduktan sonra hâlâ kendisinin kim olduğunu bulamamışsa yanarak oyundan çıkarılır. Bu oyun için tarihten ünlü kişiler, sanatçılar seçilebilir.

Parazit Çalışması

Üç ayrı grup oluşturulur. Gruplardan biri kendi arasında bir kelimeye karar verir. O grubun amacı kararlaştırdığı kelimeyi diğer bir gruba iletmeye çalışmaktır. Üçüncü grubun amacı ise bu duruma engel olmaktır. Böylece bir grup kararlaştırdığı kelimeyi anlatmaya çalışırken diğer bir grup o kelimenin ne olduğunu anlamaya çalışır. Ortada yer alan grup ise anlamaya çalışan gruba engel olmaya çalışır.

Bu çalışmada kelimeyi anlatmak için işaretler de kullanılabilir. Herkes kendi amacı doğrultusunda her şeyi yapabilir, bağırabilir, sıçrayabilir. İşaretlerle anlatmaya çalışabilir; fakat gruplar kendi buldukları çizginin dışına çıkmazlar. Tüm bu çabaları buldukları yerden yapmak zorundadırlar.

Şoför ve Arabası

Öğrencilerin ikili eş olması sağlanır. Eşlerden öndeki araba, arkadaki şoför olur. Şoför arabanın sırtına sürekli olarak yavaş yavaş dokunur; böylece araba öne doğru ilerler. Şoför elini çektiğinde araba durur. Şoför, başına yavaşça dokununca araba geri geri gider; elini çekince yine durur. Sağ omzuna vurulunca araba sağa, sol omzuna vurulunca da sola döner. Daha sonra eşler yer değiştirirler; şoförler araba, arabalar şoför olur. Sonra aynı oyun arabaların gözleri kapalı iken bir kez daha oynanır. Bu oyunda tüm sınıfta hiç kimse konuşmaz, herkes yalnızca dokunarak iletişim kurmuş olur.

Ayna Çalışması

Halka olunur. Isınma hareketleri tekrar edilir. Karşılıklı eş olunur. Eşler ellerini birbirlerine doğru açarlar. Daha sonra başlarıyla birbirlerinin elini takip ederler. Öğretmen, "Tüm bedeninizle karşınızdakinin aynasıdır." diyerek oyunu başlatır. Ayna görevindeki öğrenci, arkadaşının yaptığı tüm hareketlerin aynasını yapar. Hareketlerin hepsi çok yavaş yapılmalıdır. Öğrenci bu hareketi



karışındaki arkadaşının algılama hızına uygun yapılmalıdır. Bu çalışmalar, sözsüz müzik(klasik) eşliğinde yapılır ve empati çalışmasıdır. Birey hareketi yaparken karşısındakini hissetmeye çalışmalıdır.

Eşler sırt sırta verir. Çok yavaş olarak biri diğerinin hareketini, takip eder. Sonra yüz yüze dönerek hareketi tekrar ederler.

Göz Kapalı Çalışmalar

Gruptaki herkes gözleri kapalı bir şekilde karşıya doğru yürür ve karşı karşıya geldiği kişiyle eşleşir. Daha sonra eşlerden biri gözlerini kapatır, diğer eş ise eşini istediği yere götürmekte serbesttir. Eşini hareket ettiren kişi, gözleri kapalı olan eşini hayali olarak istediği herhangi bir yere götürür. Bu sırada götürdüğü o yerle ilgili olarak eşine bilgi vermeye başlar (Şu anda şuradayız, şunu yapıyoruz, şuraya gidiyoruz, yanımızda şu kişiler var vb.). Burada amaç empati kurabilmek, imgelem gücünü canlandırabilmektir.



Elleri Tanıma Oyunu

Herkes biriyle eşleşir ve eşinin ellerine çok dikkatli şekilde bakar. Eşinin ellerine dokunarak onu hisseder. Eşinin ellerini her açıdan inceler (tırnaklarının uzunluğu, parmaklarının yapısı vb.). Ardından herkes büyük bir daire oluşturur. Çiftlerden birinin eşi ortaya geçer. Daireyi oluşturan

bireylerin her biri yerlerini değiştirir. Ortada duran, gözü kapalı olan kişi ise daha sonra teker teker daireyi oluşturan her bireyin ellerini yoklayarak hangi elin eşine ait olduğunu bulmaya çalışır.

Sesi Tanıma Oyunu

Aynı şekilde gruplar bu kez eşleriyle birlikte ortak bir sese karar verir. Daha sonra her çiftten bir kişi gözleri kapalı olarak ortaya geçer. Dairedeki yer alan eşleri ise dairedeki yerlerini değiştirir. Ardından dairedeki eşler önceden kararlaştırdıkları sesi çıkararak eşlerinin kendilerini bulmalarına yardımcı olmaya çalışır.



Neredesin? Buradayım

Grup bir çember oluşturur. Bu çemberin adı güven çemberidir. Çemberin ortasına iki kişi geçer. Bu iki kişiden biri gözlerini kapatır, diğerinin gözü açıktır. Gözü açık olan kişi kaçacak, gözü kapalı olan kişi de onu yakalayacaktır. Gözü kapalı kişi, sürekli "Neredesin?" diye sorar. Gözü açık olan kişi de "Buradayım." diye yanıt verir. Gözü kapalı olan, gözü açık olanı yakaladığında eşler değişir. Gözü açık olan gözünü kapatarak gözü kapalı olan gözünü açarak oyuna devam eder.

Heykel Olma Alıştırmaları

- İkili olarak eşler oluşur. Eşler karşılıklı durur. Eşlerden biri bir poz verir. Diğer eş aynı pozu tekrarlar. Önemli olan ayrıntıda pozu yakalamaktır.
- Eşlerden biri gözünü kapatır. Gözü açık eş bir poz verir. Gözü kapalı eş dokunarak aynı pozu kendi bedeninde vermeye çalışır. Çalışma roller değişerek devam eder.
- Çalışmaya el pozu ile devam edilir. Eşlerden biri gözünü kapatır. Gözü açık olan iki elini kullanarak ellerine bir poz verir. Gözü kapalı olan kişi eşinin ellerine dokunarak aynı pozu kendi ellerine vermeye çalışır. Poz verilince gözü kapalı eş gözünü açar ve eller karşılaştırılır. Çalışma eşler değişerek devam eder.

Öğretmen katılımcıları gruplara ayırır. Her gruba belli kavramları verir. Örneğin barış, özgürlük, ayrılık, kavuşma vb. Her grup bu kavramlara uygun heykel ya da heykel grupları oluşturur. Heykel çalışmasına sanat akımları bağlamında devam edilebilir. Örneğin klasik heykel, soyut heykel, fütürist heykel vb.

“Eşiniz Ne Giymiş? Eşiniz Neyi Değiştirmiş?” Oyunu

Gruptaki herkes ikiyeşerli olarak eşleşir. Eşlerden her biri, birbirini çok dikkatli bir şekilde inceledikten, duruşundaki, kıyafetindeki her bir ayrıntıya dikkat ettikten sonra arkalarını döner. Birbirlerine ne giydiklerini söylerler. İkinci aşamada eşler, ilk durumundan farklı olmak koşuluyla kendilerinde üç değişiklik yaparlar. Çiftler kendilerinde yapmaları gereken değişikliği tamamladıktan sonra, birbirlerine dönerek karşısındakinde ilk hâlden farklı olarak ne gibi değişiklikler olduğunu bulmaya çalışırlar.



Görsel Algı Çalışması

Gruptan bir kişi seçilerek bir sandalyeye oturtulur. Seçilen kişiden, sandalyede oturarak bir poz vermesi istenir. Bu sırada gruptaki diğer kişilerin arkası dönüktür; onların ilk duruşu görmemeleri gerekmektedir. Daha sonra lider gruptaki bir kişiden seçilen kişiye bakmasını (çok dikkatli bir şekilde, her ayrıntıya dikkat ederek onu iyice incelemesini) ve onun verdiği pozun aynısını vermesini ister. O kişi de sandalyede incelediği kişinin verdiği pozun aynısını vermeye çalışır. Daha sonra lider, başka bir kişiden sandalyede poz veren kişiye bakmasını ister. O kişi de

aynı şekilde inceledikten, sandalyede oturan kişinin verdiği poza dikkat ettikten sonra, kendince aynı pozunu verir ve bu şekilde gruptaki her birey aynı süreci izler. En sonunda ilk pozunu veren ile son pozunu veren yan yana iki sandalyeye oturtulur ve sonuca bakılır. Sonuçta, her sandalyeye oturanda hareketin biraz daha değiştiği ve hareketin son hâlinin ilk hâlden oldukça farklı bir hâl aldığı gözlenir.

Nesneleri Tanımlama Oyunu

Grup üyeleri halka oluşturularak oturtulur. Herkesin eline tek tek küçük objeler verilir. Öğretmen, herkesten sırayla ellerindeki nesnelere tanımlamalarını ister. Daha sonra grup üyelerinin aynı nesnelere, hayalî bir anlam vererek tanımlamaları istenir. Sonra objeler bir sağdaki kişiye verilerek bir kez daha tekrar edilir.

Nesnelerin hepsi ortaya konur. Grup kendi içinde 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Her gruptan bir sorumlu seçilir. Sorumlu kişiler 2 nesne seçer. Grup, bu nesnelere kullanmaya uygun bir öykü oluşturur. Öykü, grup tarafından canlandırılır (İlhan, Okvuran, Adigüzel, 2003).



Bağlam-Anlam Oluşturma Eylemine İlişkin Teknikler

Sesleri Kullanma

Tanım: Bir eyleme eşlik eden ya da eylemin içinde geçtiği çevreyi tanımlayan gerçek ya da yapay sesler oluşturma. Verilen eyleme uygun diyalog tasarlanabilir, dublaj yapılabilir, atmosfer yaratmak ya da zihinlerde bir resim canlandırabilmek için çeşitli sesler ya da enstrümanlar kullanılabilir.

Örneğin bir pazar yeri canlandırılırken pazaryerinde duyulabilecek sesler katılımcılarca oluşturulabilir. Sesler, gerektiğinde yer yer yükseltip yer yer kısılabilir ve böylece bir harekete eşlik eden sesin işlevi anlaşılır.

Duvardaki Rol

Tanım: Önemli, asal bir rol resimle duvar ya da benzeri bir zeminde gösterilir ya da bir kartona çizilir. Resimle ilgili bazı bilgiler lider tarafından okunur ve/veya drama süreci ilerledikçe

katılımcılar tarafından yeni bilgiler eklenebilir. Bu bilgiler hem karaktere hem de onu oluşturan çevresine ilişkin olabilir. Lider katılımcılardan bu kişinin yaşantısını bir şekilde temsil etmelerini isteyebilir. Katılımcılar doğaçlama içinde rolü sırayla üstlenebilirler. Böylece rol kişisel bir yorum olmaktan çıkar toplu bir sunum hâline gelir.

Örneğin sorunları olan bir gencin ya da yaşlının hayatı ele alınabilir ya da drama içinde bir kişiye ait yaşam öyküsünün irdelenmesi gerekebilir. Öğretmen bu irdeleme sırasında duvara, bu kişilere ait olduğu düşünülen çizimler ya da resimler asabilir. Öğrencilerden bu kişilere ya da çevrelerine ait bilgileri bu kartona yazmaları ya da canlandırmaları istenebilir. Böylece bir karakterin özelliklerinin çok yönlülüğü ortaya çıkar.

Kostüm Kullanma

Tanım: Kostümler, kostüm parçaları ya da önemli kültürel nesnelere, belli bir kültürü, yaşam tarzını ya da karakteri tanıtmak için kullanılabilir veya drama sürecinde hangi kostümün daha uygun olacağı kararı alınabilir ya da katılımcılar rollerinin inandırıcılığına yardım etmesi için kostüm kullanırlar. Örneğin sınıfa getirilen ya da müzede görülen çeşitli kostüm ve diğer malzemeden yola çıkarak, onları kullananların kimler olabileceğine dair tartışmalar yapılabilir, sonrasında da bu kostümleri giyen insanların belli özellikleri canlandırılabilir.



Mekân Tanımlama

Tanım: El altında hazır bulunan malzeme ve mobilya ya dramanın geçtiği yeri doğru bir şekilde tanımlamak için ya dramadaki bir şeyin fiziksel büyüklüğünü göstermek için ya da olayların geçtiği yerlerin, evlerin, odaların pozisyonunu belirlemek için kullanılır.

Örneğin bir çocuk yurdu inşa edecek bir grup mimar rolündeki öğrenciler, projelerini tartışıp bir maket yaparlarken gerçeklerle olanaklarını karşılaştırırlar ya da olay yeri soruşturma ekibi bir olayın geçtiği mekânı ellerindeki malzeme ile oluşturmaya çalışır.

Toplu Çizim

Tanım: Sınıfça ya da küçük gruplar hâlinde dramanın içinde geçtiği yer ya da dramada yer alacak kişileri temsil eden bir resim yapılır. Ortaya çıkan resim, tartışılan düşünceler için somut bir örnek olur. Örneğin bir şehirde deprem sonrası gösteren bir resim yapılır. Bu resimden yola çıkılarak orada olan insanların daha sonra neler yapacağı, onlara nasıl yardım edilebileceği, sonrası için alınabilecek önlemlerin tartışıldığı bir şehir meclisi toplantısı düzenlenebilir.



Oyunlar

Tanım: Geleneksel oyunlar ya da onların çeşitlemeleri grubun birbirine güven kazanmasında, katılımcıların özgüven geliştirmelerinde veya kurallar saptayıp kabul ettirmede kullanılabilir. Oyunlar karmaşık olabilecek bir deneyimi basitleştirmek amacıyla seçilir; oyunlar kendi başlarına değil, dramının bağlamına uygun bir biçimde oynanır.

Örneğin olimpiyatlara hazırlanan bir takımın sporcuları, hazırlık amacıyla mendil kapmaca, elim sende, halat çekme vb. gibi fiziksel beceri gerektiren oyunlar oynayabilirler.

Tamamlanmamış Malzeme

Tanım: Bir nesne, bir kostüm parçası, gazete parçaları, mektup ya da bir hikâyenin girişi, dramanın geliştirilmesi için başlangıç noktası olarak verilir. Katılımcılar, bitmemiş malzemenin ima ettiği anlamları, olayları, temaları geliştirmek, irdelemek ve oyun kurgulamak amacıyla kendilerine verilen ipuçlarını ve kısmi bilgiyi kullanırlar.

Örneğin; bir müzede bulunan yarım bir tablet, büst vb bir malzemeden yola çıkılarak bir öykü oluşturulup doğaçlanabilir ya da yıllar önce savaşta izini kaybettiği ailesini bulabilmek için gazetelere başvuran birinin verdiği ilan, dramaya başlamak ve savaşın olumsuz yanlarını irdeleyebilmek için bir başlangıç noktası olabilir. Öğrenciler öyküyü, kişileri, olayları kendilerince canlandırarak tamamlayabilirler.

Günlükler, Mektuplar, Mesajlar, Gazeteler

Tanım: Bunlar drama sürecinde yaşanan deneyimi aktarmak amacıyla, rol içinde ya da dışında yazılabilir; öğretmen tarafından yeni bir gerilime (soruna) kaynaklık etmek üzere oyuna katılabilir; kanıt olarak sunulabilir ya da yapılan işi gözden geçirme yöntemi olarak kullanılabilir.

Örneğin; sınıfta bir kopya meselesinin ele alındığı bir doğaçlamada öğrencilerden düşüncelerini dilekçe yazarak dile getirmeleri istenebilir veya öğretmen doğaçlamanın uygun bir anında, bulduğu bir kanıtı, tartışmayı derinleştirmek, gerilimi sürdürmek vb. nedenlerle sunabilir.

Harita-Şema Yapma

Tanım: Drama sürecinde harita/şema yapma yaşanan deneyime ilişkin bir yansıtma aracı olarak veya sorun çözmeye yardımcı olmak için kullanılabilir. Örneğin; üstesinden gelinmesi gereken bir engeli, seyahat edilecek mesafeyi, bankaya girmek için en iyi yolun hangisi olduğunu bunlarla gösterebilir. Drama sonrasında yapılan işi gözden geçirmek veya yeni bir başlangıç için uyarıcı olarak kullanılabilir.

Örneğin; erozyona çare arayan bir grup bilim adamı rolündeki öğrenciler, Türkiye'nin bu sorunu en yoğun yaşayan bölgelerini bir harita üzerinde göstererek bu bölgelerde alınması gereken önlemleri, o bölgelerin yetkilileriyle tartıştıkları bir toplantıyı doğaçlayabilirler.

Donuk İmge

Tanım: Gruplar kendi bedenlerini kullanarak bir fikri, bir anı veya bir konuyu netleştirmek, belirginleştirmek için bir görüntü oluştururlar veya katılımcılardan biri grubun heykeltıraşı olur. Birbirine zıt görüntüler bir durumun, olayın vb. gerçek/ideal, düş/kâbus gibi çeşitlemelerini sunmak için tasarlanabilir.

Örneğin; boş bir araziye ne yapılması gerektiğini tartışan şehir meclisi üyeleri rolündeki öğrenciler, farklı önerileri bedenleriyle hareketsiz tablolar oluşturarak gösterirler. Park, çocuk bahçesi, otopark, alışveriş alanı vb.

Simülasyonlar

Tanım: Gerçek yaşamdan alınan olayların benzerleri karar verme, problem çözme, kaynak kullanımı, kurumsal işletmeler gibi konulara dikkat çekmek, o süreçleri vurgulamak üzere drama sürecinde gerçekleştirilir. Oyun esnasında bir gerilim yaratmak için oyunculara zaman sınırlaması koyulur.

Örneğin; okula gelen belli miktarda bir parayla bilgisayar mı alınsın, yetersiz olan bahçe mi genişletilsin, temizliği sağlamakta zorlanılan eski tuvaletler mi yenilensin? Bir grup öğrenci tarafından bu konularda sunulan farklı proje önerileri, diğer bir grup öğrenci tarafından (kısa bir zaman içinde ve mevcut paranın dışına çıkmadan) tartışılarak karara bağlanır. Bu tartışmalar sırasında proje sahipleriyle görüşülebilir; veliler, öğretmenler vb. ile konuşulabilir.



Anlatı Eylemine İlişkin Teknikler

Telefon-Radyo Görüşmeleri

Tanım: Konuşmanın iki tarafının da duyulduğu çiftlerle yapılan görüşmeler olabilir; içinde bulunulan durumu aydınlatma, son dakika haberi verme veya bilgi aktarma amacıyla kullanılabilir ya da konuşmanın tek tarafının duyulduğu bir telefon görüşmesi yapılabilir. Öğretmen bunu bir tavsiyede bulunmak, dışarıdan gelen bir baskı oluşturmak ya da yeni bir bilgi vermek için kullanabilir.

Örneğin; öğretmen herhangi bir doğaçlama çalışmasında çalışmanın akışını başka bir yöne çevirmek için grup üyelerinden biriyle yüksek sesle telefon görüşmesi yapabilir ya da çalışma başlamadan önce grup üyelerinden birine gruptan ayrı olarak bilgi verir; onunla radyo ya da telefon görüşmesi yapabilir.

Uzman Görüşü

Tanım: Gruptakiler, kurgulanan durumla ilgili uzman bilgisine sahip karakterler olurlar; tarihçiler, sosyal hizmetliler, dağcılar, vs.. Kurgulanan durum genellikle görev-odaklıdır; dolayısıyla görevin yerine getirilebilmesi için konuyla ilgili uzman görüşüne, anlayışına ve becerisine gerektirir.



Örneğin; sokak hayvanlarının bakımı, korunması için kasabanın yetkilileri rolünde bir grup öğrenci, uzman rolündeki diğer bir grup öğrenci ile kötü koşullardaki barınakları gezerken çözüm yolları hakkında tartışırlar.

Toplantılar

Tanım: Gruptakiler yeni bir haberi almak, bir eylem planlamak, topluca karar almak ve ortaya çıkan problemleri çözmek için stratejiler önermek üzere bir araya gelirler. Toplantılar, öğretmen, bir komite ya da başka birinin başkanlığında yapılabilir. Grup, öğretmensiz olarak da toplanabilir.

Örneğin; okulda ortaya çıkan sorunları tartışan bir grup öğretmen rolündeki öğrenciler, müdürün başkanlığında toplantı yapabilir, ya da günlük bir gazete çıkarmak üzere toplantılar düzenlenebilir.

Görüşmeler-Sorgular

Tanım: Bunlar bir bilgiyi, davranışı, motivasyonu, yeteneği veya kabiliyetleri açığa çıkarmak, açıklamak üzere tasarlanmış, zor, iddialı durumlardır. Bir grup, uygun sorular yönelterek cevap almayı başarmalıdır.

Örneğin; kız çocuklarının okula gönderilmesi konusunda program hazırlamak isteyen bir gazeteci, bu konuda çalışma yapan, deneyimli bir grupta konuşarak rapor yazar. Grubun geçmiş deneyimi, motivasyonu, yetenekleri, karşılaştıkları zorluklar, gelecek planları, başarı oranları vb. konularını içeren raporun bir radyo ya da TV programı formatında hazırlanması istenebilir.

Tüm Grup Olarak Rol Oynama

Tanım: Öğretmenin de dâhil olduğu tüm grup, gerçekten kendi etraflarında gelişen bir durumla karşı karşıya kalmış bir grubun üyeleriymiş gibi davranır. Kullanılacak dil ve davranış, duruma ve içinde yer alan karakterlere uygun olmak zorundadır. Dolayısıyla grubun arasındaki tüm tartışmalar sembolik boyut bağlamına uygun olur.



Örneğin tüm grup, trafik terörü mağdurları olarak bu sorunun bir parçası olarak gördükleri bir kurumu ya da kurumları protesto etmek için yola çıkarlar. Kimin başına ne geldiği konuşulabilir, protestonun ne işe yarayacağı, nasıl yapılması gerektiği doğaçlanarak oynanabilir.

Hayattan Bir Gün

Tanım: Bu çalışma, ele alınan önemli bir olayda, içinde yer alan karakterlerin geçmişte nasıl o noktaya geldikleri konusundaki eksik noktaları tamamlamak için geriye doğru yapılır. Gruplar tarafından, olaydan 24 saat öncesinde, içinde ana karakterin çeşitli zamanlarda gösterildiği, tarihsel bir sıralama ile hazırlanan sahneler art arda sıralanır. Sahneler art arda canlandırıldıktan sonra, sırayla konan her sahne, diğer grupların sahnelerine olan etkisi göz önünde bulundurularak yeniden tasarlanır.

Örneğin; bir ülkenin sınırında kalmış, pasaportsuz ve dil bilmeyen birinin o gün o ana kadarki yaşantısı, gün parçalara bölünerek canlandırılabilir. Bu yolla o ana nasıl geldiği saptanır.

Sıcak Sandalye



Tanım: Grup ikiye bölünür. Bir grup kendileri olarak kalır. Diğer grup bir "karakter" içinde kalan oyuncular sorgular ya da onlarla mülakat yapar. Doğaçlama dondurulabilir ve rol içindekiler sorulara cevap vermeye serbest bırakılabilir ya da sorgulayanlarla yüz yüze oturtulabilirler.

Örneğin; okulda arkadaşlarını rahatsız edip sorun çıkaran gençleri araştırmak isteyen bir grup, gönüllü olarak sorun çıkaran rolüne girenleri sorguya çekerek olayların nedenlerine ulaşmaya çalışır.

Dedikodu Halkası

Tanım: Bu diyaloglar, duruma gerilim katar veya bilgi verir. Grup konuşmacıların kim olduklarını bilmez ya da konuşanlardan sadece birini bilir. Konuşma bir casus tarafından rapor edilebilir ya da dedikodu ve söylenti biçiminde olur. Grup şimdiki duruma ışık tutabilecek önemli konuşmaları tekrar yaratmak için zaman içinde ileri ya da geri gidebilir.

Örneğin; sınıfa farklı bir ülkeden gelen bu yüzden Türkçesi düzgün olmayan ve Türk kültürüne ilişkin deyimleri yeterince algılayamayan biri hakkında doğaçlama yapılabilir.



Röportaj

Tanım: Bu çalışma, olaylara gazetecilik yaklaşımıyla yorum/sunum yapma olayları; ilk sayfa hikâyeleri, TV haberleri ya da belgeseller biçiminde kaydetme olanağı verir. Gruptakiler, medya mensupları rolünde olabilirler ya da bir olayı dışarıdan bakarak yorumlayıcı temsil etmek üzere dramanın dışında kalabilirler; burada vurgu dışarıdan birilerinin olayları nasıl çarpıtılabildiği üzerine olabilir.

Örneğin; köylerinden altın çıkarılmasını, çevreye zarar vereceği gerekçesiyle protesto eden köylüler eylemlerini gerçekleştirir. Sonra grup; gazeteciler olarak aynı olaya yaklaşır. Şimdiki görevleri sorunun iki tarafının da görüşlerini yansıtmaktır. İki tarafla da görüşürler.

Öğretmenin Rol Alması

Tanım: Öğretmen ya da gruptan sorumlu olan kişi, ilgiyi harekete geçirmek, aksiyonu kontrol etmek, katılımı teşvik etmek, gerilimi arttırmak, yüzeysel düşünceye meydan okumak, seçenekler ve belirsizlikler yaratmak, hikâyeyi geliştirmek ve gruba rol içinde etkileşim olanakları yaratmak vb. amaçlar için, dramının bağlamına uygun bir rol alır. Böylece drama bağlamının içerdiği

teatral olanakları ve öğrenme olanaklarını içeriden yönlendirebilir. Öğretmen kendiliğinden rol almaz; ama oyuna katılımıyla öğretme amacını yerine getirmeye çalışır.

Örneğin; apartman yöneticisi rolündeki öğretmen, apartman toplantısı yaparak tartışılmasını istediği sorunları bildirir. Sonra toplantı sırasında, gereklikçe rol alarak toplantıyı yönlendirebilir.

Rol Değişimi

Tanım: Oyun içinde oyun biçiminde, aksiyonun bir parçası olarak roller değiştirilir. Bir grup diğer gruba ya da role, onların nasıl tepki vereceğini düşündüğünü oynayarak gösterir.

Örneğin; banka soyguncularını oynayan bir grup, soygun sırasında güvenlik elemanlarının nasıl davranacağını ya da isyan eden tayfaları oynayan bir grup, kaptanlarının kendi isteklerine nasıl karşılık vereceğini düşünüyorlarsa o biçimde durumu canlandırır ve bu yolla onlar hakkındaki bazı düşüncelerini iletmış olurlar.

Maskeler

Tanım: Maskeler, bazen sadece temsil etmeye yönelik çalışmalar için yararlı görülürler. Ancak çeşitli durumlara, karşılaşmalara ilişkin bilinen bakış açısını değiştirme konusunda çok büyük bir potansiyel taşırlar. Öğrenciler tarafından kolaylıkla, ekonomik olarak yapılabilecek çok çeşitli maskeler vardır; tam, yarım, karakter vb..

Örneğin; aynı sahne bir maskle bir maskesiz canlandırılabilir; maskin yarattığı uzaklık ve yabancılaşma duygusu ele alınan konunun farklı boyutlarını açığa çıkarabilir.





Sanatta Gelişim Aşamaları

Ayşe Çakır İlhan

Sanatta Gelişim Aşamaları

Çocukların ve gençlerin fiziksel ve zihinsel gelişimine ek olarak sanat faaliyetlerinde de gelişim evreleri dikkatimizi çeker.

Yüze yapılan ilk işaret-çizgi, sanat evresi olarak ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür. Her birey bir sanat evresinden diğerine aynı zamanda ulaşamaz. Eğitim sistemi içerisinde kaynaştırma eğitimi alan, sosyal ve duygusal güçlüğü olan, özel yetenekli veya zihinsel engelli öğrencilerin benzer sanat evrelerini yaşayacağı düşünülemez. Ancak, genel gelişim evrelerinde olduğu gibi, belli sanat evrelerinde de bireylerin hemen hemen aynı dönemleri yaşadıkları görülür.

Karalama Dönemi (2-4 yaş)

Çocuğun ilk karalama devresine geçişi, kas gelişimine, zekâ, genel sağlık durumu ve resim çizmeye ayrılan zamana bağlı olarak birkaç hafta veya birkaç ay erken ya da geç olabilir. Genel olarak normal bir gelişim sürecini izleyen her çocuğun içgüdüsel olarak gerçekleştirdiği ilk eylemler rastgele, belirsiz, bilinçli olmayan, kontrolsüz karalamalar şeklindedir. Bu karalamalar sınırlılık-mekân kavramı olmaksızın yüzeyin her tarafını gelişigüzel kaplamaktadır. Olaylara, konulara ilişkin dikkat süreleri kısa ve değişkendir. Çevrelerine olan merak, ilgi ve öğrenme isteği heyecanlı bir şekilde devam eder, fakat çevresindeki nesnelerin işlevselliğini 1,5 yaşından önce kavrayamaz. 1,5 yaşından itibaren çocuk nesnelere tanır ve pastel boyanın çizmeye yaradığını anlar, kitaplardan gösterilen resimlere karşı ilgi duyar, boya ve fırça bulduğunda ürkek bir şekilde renkleri yan yana veya üst üste boyayabilir. Bu arada kas gelişimine paralel olarak yer, duvar, kapı, pencere ve masalar üzerine eline geçirdiği boya veya kalemler ile düzensiz bir şekilde çizmeye başlar.



İki yaş civarında bilişsel olarak vardığı nokta, fiziksel gelişiminin önündedir. Bu yaşlarda çocuk hareketlerini tam olarak kontrol altında tutamaz. El-kol hareketleri düzensiz devinimdedir. Bu yaş çocuğunun eline kalem verip, büyük bir kâğıdın önüne oturttuğumuzda, anlamsız ve düzensiz devinimlerin, karalama diye adlandırabileceğimiz çizgilerle kâğıt üzerinde somutlaştığını görürüz (Abacı, 2003). Kâğıt üzerine gelişigüzel çizgilerin çizildiği bu dönem Rhoda Kellogg tarafından 'anlamsız basit karalamalar dönemi' olarak tanımlanır (Yavuzer, 1995).

Giderek kaslarını kontrol altına almaya başladıkça eline aldığı kalemi doğru tutmayı başarır. Üç yaşın sonlarında karalamalar amaçsız ve denetimsiz olmaktan çıkar ve Kellogg'un 'anlamlı şekiller dönemi' dediği evrede bilinçli çizgilere dönüşmeye başlar. Dairesel çizgiler insan figürüne dönüşmeye başlar. Kafa olarak betimlenen daireden kol ve bacaklar çıkar. Yüzde ise ilk başlarda yalnızca gözler ve ağız olur. Gövde, başın altında ikinci bir yuvarlak olarak ya da aşağı doğru inen düz bir çizgi olarak çizilebilir. Bir çocuk ne kadar çok karalama yaparsa, karalamalar o kadar çabuk başlangıcı ve sonu belli olan düz ve net çizgilere, kırık çizgilere ve dairesele çizgilere dönüşecektir. Karalamaları bazı çocuklar daha erken, bazıları ise daha geç fark ederler. Bu kesinlikle çocuğun kendisinin, yaşayarak deneyerek aşması gereken bir dönemdir. Çocukların bu dönemi bol bol çizerek, boyayarak, özgürce çalışarak geçirmeleri gerekir.

Çocuk kalemi eline ilk aldığı yani karalamalar yaptığı yıllarda belirli bir renk seçimi yoktur. Renkleri kullanmada son derece özgür davranır. Bu yaşlarda çocukların çizdiklerine baktığımızda renkler parlak ve nesnelerin gerçek renklerinden uzak olduğunu görürüz. Resimlerdeki nesnelerin renkleri gerçekte olduğu gibi değil, kendi istediği gibidir. Genellikle canlı ve parlak renkleri kullanmayı tercih ederler. Bu renkler beyaz kâğıt üzerinde daha belirgin durur. Çocuk çizdiklerini net görmek ister. Ara renkler ve rengin açık tonları fazla ilgilerini çekmeyebilir. Bazı çocuklar ısrarla hep aynı rengi kullanır. Bu durum, çocukta herhangi bir psikolojik sorun var anlamına kesinlikle gelmez. Yalnızca, çocuğun diğer renklerle tanışması zaman alabilir.

Bazı çocuklar ısrarla hep aynı rengi kullanır. Bu durum, çocukta herhangi bir psikolojik sorun var anlamına kesinlikle gelmez. Yalnızca, çocuğun diğer renklerle tanışması zaman alabilir.

Şematik Öncesi Dönem (4-7 yaş)

İlk Benzetme Çabaları

Dört yaş çocuğu kolları ve bacakları olan çöp adam çizebilirler. Beş yaşındaki çocuğunun yaptığı insan ve evler daha belirgin olmaktadır. Altı yaş çocuğunun yaptığı resimlerde de belirli bir tema olmaya başlar. Resimlerde yer zemini çizgisi mevcuttur. Resimleri, yalnızca çizgilerden oluşmaz, çizgilerin oluşturduğu biçimlerin iç kısımlarını da boyayarak yüzeyi renkle kapatabilirler. Renkler gene canlı ve özgür kullanılsa da biraz biraz gerçek nesnelere renklerine bağlı kalınmaya başlanır. Her zaman gördüğü, aşına olduğu nesnelere gerçek renklerine sadık kalarak kullanır. Örneğin ağacın gövdesini kahverengiye, yapraklarını ve çimenleri yeşile, evin çatısını kırmızıya boyar. Ama kendi çevresinden uzak olan cisimlerde yine hayal gücünü kullanır ve renk tercihinde serbest davranabilir.



Örneğin ağacın gövdesini kahverengiye, yapraklarını ve çimenleri yeşile, evin çatısını kırmızıya boyar. Ama kendi çevresinden uzak olan cisimlerde yine hayal gücünü kullanır ve renk tercihinde serbest davranabilir.

Örneğin ağacın gövdesini kahverengiye, yapraklarını ve çimenleri yeşile, evin çatısını kırmızıya boyar. Ama kendi çevresinden uzak olan cisimlerde yine hayal gücünü kullanır ve renk tercihinde serbest davranabilir.

Çocuklarda bir önceki döneme (2 - 4 yaş karalama dönemi) göre mekân kavramı oluşmaya başlar. Daha önce çizdiği nesne ya da figür bir zemine oturmazken, çevresinde gördüğü her şeyin havada uçmadığını, bir yere bastığını algılamasıyla mekânı keşfeder. Bu mekân genellikle -şema öncesi dönemin başlarında- kâğıdın alt kenarıdır. Çocuğun yapmak istediği her şey, yer çizgisi olarak kabul ettiği alt kenara

sıralanır. Daha sonraları ise mekân, kâğıdı yatay olarak baştan sona geçen bir çizgi olur. Bu kez de her şey bu çizgi üzerine dizilmiştir (Abacı, 2000). 4 - 5 yaşındaki bir çocuk, artık başa gövdeyi de ekleyerek insan figürünü çizerken başı, gövdeye oranla daha büyük çizebilir. Zamanla başın gövdeye göre daha orantılı hale geldiği görülür. Önem verdikleri kişiler ya da nesnelere, gerçekte ne olursa olsun her zaman büyük çizilir. Boy hiyerarşisi özelliği, çocukların önemsendiği, sevdiği ve değer verdiği varlıkların, diğerlerine göre daha büyük ve resim yüzeyinin merkezi bir yerinde etkin bir biçimde ele alınması olarak tanımlanabilir (Yolcu, 2004).

4 yaşından itibaren 7 yaşlara doğru bilişsel gelişmeleriyle doğru orantılı olarak gördükleri nesnelere arasındaki ilişki, resimlerine de yansımaya başlar. Bir ağaç varsa dallarında meyve de vardır. Etrafında uçan kelebekler de olabilir. Ya da evin çatısı vardır. Çatısında bacası, bacasında da duman vardır. Evin yanında insanlar ve araba olur. Kullandığı bu nesnelere kendi içlerinde orantıları hemen hemen gerçeğe yakın olsa da, yan yana gelen farklı nesnelere boyutları arasındaki ilişki, gerçektekilerden çok uzaktır. Örneğin, çocuk, resminde kullandığı ev figürünü kendi içinde gerçeğe yakın orantıda çize bile, evle yan yana duran insan figürünü, ev ile aynı boyda çizebilir. Ya da bir çocuk figürü bir apartmandan daha büyük ve uçan kelebekler gerçek hayatta olduğundan çok daha iri olabilir. Bu durum çocukların resimlerinde kullandıkları elemanları düzenlemelerinin bir parçası olarak değil de, ayrı ayrı düşündüklerini gösterir.



Renklerin Anlamları (4-7 yaş)

Dört beş yaşlarındaki çocuklar genelde renk ayrımı yapmadan resmi boyarlar. Bu yaşlarda ana ve ara renkleri öğrenebilirler. Mutlu resimlerde genelde sarı renk, üzüntülü resimlerde genelde kahverengi renk daha ağırlıktadır. Unutulmamalıdır ki çocuk hangi rengi seviyorsa, resimlerde ağırlık o renge doğrudur. Resimlerde ağırlık kırmızı renge iddialığı ve saldırganlığı temsil eder. Pembe, sarı, turuncu gibi sıcak renkleri seçen çocuklar sevecen, uyumlu, iş birlikçidir. Siyah, mavi, yeşil, kahverengi gibi soğuk renk seçimleri baskıcı aile ortamında yetişen iddialı, çekingen, güçlükle kontrol edilen, uyumsuz, gerçek duygularını bastıran çocukları temsil edebilir. Ancak bu tarz anlamlandırmalar yaparken dikkatli olunmalı, her çocuğun kendine özgü olduğu unutulmamalıdır.

Saydam (Röntgen) Resim (4-7 yaş)

Bu yaşlarda çok rastlanan tipik bir özellikte röntgen (saydam) resimdir. Çocuklar gerçekleri olduğu gibi değil, düşündükleri gibi çizerler. İmge ile gerçeklik arasındaki ayrım henüz yerine oturmamıştır. Örneğin, bir evin içinin, duvarlar yokmuş gibi çizilmesi ya da hamile kadının karnındaki bebeğin de resimde gösterilmesi gibi (Yavuzer, 2002).



Saydam Resim Örnekleri.

Şematik Dönem (7-9 yaş)

Bu dönemde çocukta belirgin bir kavram gelişimi görülür. Çocuğun çizgileri çevresindekileri betimsel biçimde sembolize etmek üzere hazırlanmıştır. Çocuk geliştirdiği bir figürü sık sık yineleme girişiminde bulunur. Bu dönem resimlerinde çocuk ev dışı konulara yer verdiğinde, figürleri yerleştirmek üzere yatay bir yer çizgisi çizer. Resimler daha belirgin ve ayrıntılıdır. İlk bakışta resmin ne olduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Resimler daha gerçekçidir. Resimde mekânsal ilişki vardır. Çocuklar yer çizgisi kullanırlar.



Yer çizgisi çocuğun kendisi ve çevresiyle olan ilişkinin boyutunu temsil eder. Bu dönemde kuşbakışı resim çizimleri ağırlıktadır.



İlköğretim 3. Sınıf



İlköğretim 4. Sınıf



Çizgi Film Kahramanları

Yoğun sanatsal etkinliklerin yaşandığı okul öncesi eğitiminin ardından ilköğretime gelen çocuk, birdenbire yaşantısında hiç olmamış bir olguyla, üstelik kuralları olan ve kurallara uymanın ölçülüp değerlendirildiği resim-iş dersi olarak karşısına çıkan sanat ve sanat eğitimi ile karşılaşır. Çocuk için yaşantının bir parçasıyken okulla birlikte ders boyutuna indirgenen sanat, ifade etme aracının yazıya kaymasıyla çocukların gündeminden uzaklaşır. Ustaca hazırlanmış programlarla ve sanatçı duyarlılığı olan eğitimcilerle, küçük yaşlarda yakalanan sanatsallık ile gerçeği yansıtmaya becerisi bir arada geliştirilmeye çalışılırsa, çocukların yaratıcı gücü kesintiye uğratılmadan sanat eğitimlerine devam edebilirler (Kırıñoğlu, 2002).



Çocuk, ilköğretime başladığında imgelerle düşünmekten uzaklaşıp gerçeğe yönelmeye başladığından nesnelerin gerçek renklerine sadık kalmaya özen gösterir.



Resimlerinde kullandığı renkler, günlük yaşantısında gördüğü, olması gerektiğini bildiği nesne ve figürlere ait gerçek renklerdir. Örneğin şematik dönem çocuğu bir insanın yüzünü hiç yeşil yapmaz. Her zaman ten rengini kullanır. Ancak sevdiği ve coşkularını ifade edebilecekleri renkleri de kullanmaktan kaçınmazlar. Mekân olarak kullanılan yer çizgileri çoğalır, 2-3 plana çıkar. Yedi yaşlarında gök çizgisi de eklenmeye başlar ve çocuk yerleştirmek istediği bütün nesne ve figürleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bu plan çizgileri arasına koyar.

Nesne ve figürler buldukları uzaklığa göre büyük-küçük çizilebilir. Ama hiçbirisi, bir diğersinin önünde gösterilmez.

5-9 yaşları arasındaki ilköğretime başlayan çocuk artık nesnelere arasındaki ilişkiyi doğru vermeye çabalar. Bunda bir önceki döneme göre başarı sağlasa da, yine de bu durum, yakın ve uzak nesnelere arasındaki orantıya yansımaz. Dokuz yaşına doğru geometrik formlardan yararlanarak oluşturduğu figürlerine, gördüğünü görselleştirmenin yanı sıra, düşündüklerini de ekler. İmge ile gerçekliği bir arada kullanır.

İlköğretim 4. Sınıf



Mona Lisa

Başkaldırma Dönemi: (9-11 yaş)

Gerçeğe Özenti/ Gerçeği Taklit

Bu dönemde resimlerde daha ayrıntılı çizimler ve gerçekçi bir yaklaşım görülür. Resim konularında kızlar ve erkekler arasında farklılıklar gözlemlenir. Kız çocukları daha çok bebek resmi, portreler, elbiseler... erkek çocukları ise araba, gemi, uçak... çizerler. Resimleri beğenmeme, aşırı hassasiyet ve kendini ifade güçlüğü görülür. 9-12 yaşları arasında ergenlik öncesi döneme giren çocukların bilişsel gelişimleri halen fiziksel gelişimlerinin önündedir. Çocukların ergenlik dönemine girmeye başladığı bu yaşlarda çocuk, sürekli değişim içindedir. Dolayısıyla sanat gelişimlerinde de farklılıklar oluşur. Somut yaklaşımların ağır bastığı dönemde oldukları için gördükleri nesnelere ve figürlerin boyutlarına, oranlara, renklere, perspektife ve cins ayrımına dikkat eder, bunları gerçeğe en uygun şekilde yansıtmaya özen gösterirler (Gürtuna, 2003). Kurdukları yeni ilişkiler, öğrendikleri yeni bilgi ve deneyimler yaptıkları ve ürettikleri her şeyde farklı anlatımlar denedikleri görülür. Ne yazık ki, eğitim ortamının bilgiye ağırlık veren yaklaşımı, onların coşkun ve yaratıcı ifade yetilerine izin vermez. Burada gerçeğin tamamen taklit edilmeye

çalışıldığı, yaratıcı ifadenin yok olma tehlikesi sanat eğitimcilerini zorlar. Çocuk somut düşünme evresinden soyut düşünme evresine 6. sınıfta geçmeye başlar. Bu durum kaybettiği imgelerle düşünme yeteneğini yeniden kazanmaya başladığını gösterir. Geometrik çizgilerden uzaklaştığı görülen çocuklar, artık çizgilerin özgünleştiği ve düşüncenin ifade biçimi olarak geri geldiği bir döneme doğru gidiyorlardır.



Betimledikleri dünyanın gerçekliğine körü körüne bağlı oldukları dönem 9 yaşından 12 yaşına dek uzun bir süreçtir. Bu süreç içinde renk kavramı gittikçe gelişir ve renkler resimlerinde anlam ve amaçlarına uygun şekilde yer alır. 9 - 12 yaşları arasındaki dönemlerinde mekân duygusu bir önceki dönemden daha da gelişmiş olsa bile henüz üçüncü boyutu yaratma becerisine tam sahip olunamamıştır (Gürtuna, 2003). Buna rağmen yakında olanı büyük, uzakta olanı küçük çizerek perspektifin farkında olduklarının ipuçlarını verirler. Perspektifi anlamaları, mekânı boyut olarak algılamaları ile başlar. Mekân artık yer ve gök çizgisi değil, nesne ve figürlerin içinde buldukları farklı bir boyuttur. Bu boyutta, yükseklik, derinlik, uzaklık, kısıklık, öndelik gibi ilişkiler vardır.

Araştırmacıların gerçeklik dönemi diye adlandırdıkları bu yaş dönemleri arasındaki çocuklar figür-nesne-mekân ilişkisindeki orantıları bilir fakat bunu küçük kas gelişimlerini tam olarak tamamlayamadıkları için uygulamakta biraz güçlük çekerler.

Mantık (Görünürde Doğalcılık) Dönemi (12-14 yaş)

Çizgilerinde her türlü ayrıntıya inebilen bu dönem çocuğu, resimlerinde hareketi çok rahatlıkla verebilir. Özellikle bu döneme kadar giysiyi bir aksesuar olarak kullanan çocuk, giysiyi artık hareketin bir göstergesi olarak kullanır. Bükülen kol, üzerindeki giysi kıvrımların aldığı şekille daha da belirgindir. Aynı zamanla ifade etmek istediği duyguyu da çizgileri aracılığı ile yansıtmaya yeteneğini gösterir. 12-14 yaş arasındaki dönemlerinde ise renkleri gerçekte olduğu gibi kullanmayı bilirler. Yaratıcılık bu yaştaki çocuklarda yeniden kazanılmıştır. Bu güdüsel bir yaratıcılık değil, eleştirel düşüncenin getirdiği bilinçli bir yaratıcılık olduğundan, tasarımlarında farklı renk düzenlemelerini deneyip uygulayabilir. Mantık döneminde olan bir çocuk, rengi betimlemek istediği duygu ve düşüncesinin aracı olarak da kullanabilir.

13-14 yaşlarında bulunan bir çocuk, iki boyutlu yüzeyde (kâğıt üstünde) mekânın üç boyutlu yönünü, uzak yakın (perspektif) ilişkileri, nesnelerin boşluk içindeki yerlerini gerçeğe uygun olarak gösterebilmeyi başarır.

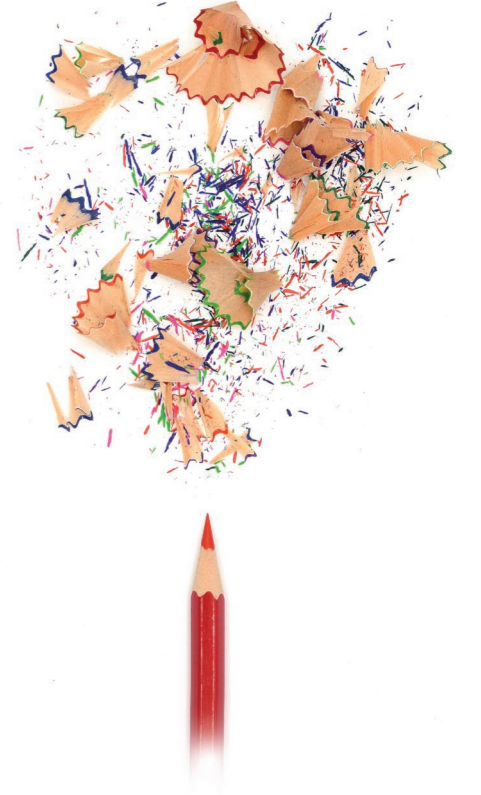
Işık, gölge ve rengi, mekânı belirtme aracı olarak kullanma bilinç ve bilgisine sahiptirler. Çocuk iyi bir sanat eğitimcisinin yönlendirmesiyle artık nesne ve figürlerin hem kendi içinde hem de birbirleriyle olan orantılarını doğru biçimde çizebilir duruma gelmiştir. Ayrıca her elemanı, resminde bir anlam ifade edecek biçimde mekânla ilişkilendirebilir.



Yaratıcı Eylemde Gençliğin Bunalımı (14 yaş üstü)

Karar Dönemi

Birey büyüyüp olgunlaştıkça yaşı ve kişilik özellikleri nedeniyle daha ayrıntılı ve oranlı çizmeye başlar. Bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğunun bilincindedir ve bu bilinç çizgilerine yansımaya başlar. Bu dönemdeki çocuğun daha önceki çalışmalarına oranla daha ayrıntılı çizimler çizdiği ve daha gerçekçi bir yaklaşımda olduğu gözlenir. Çocuk, ayrıntıya ilgi duyarken, giderek özgürce çizimden uzaklaşır. Resimlerini göstermekten hoşlanmaz, onları açıklamaz. Artık renkler gelişigüzel seçilmek yerine, gerçeğe uyan biçimde seçilmeye başlar. Bireyin resimlerinde korku, güven-güvensizlik, sevgi gibi unsurlar yer alıyorsa, bunlar onunla ilgili ipuçlarını verir. Sözlü iletişim kurmakta güçlük çeken çocukları tanımada, "neyi, neden yaptığı" sorulduğunda çizdiği, boyadığı şekiller onu tanımlamada yardımcı olur. Çünkü çocuklar çoğu zaman anlatmak istediği ancak anlatamadığı şeyleri resimlerine yansıtırlar. Bunlar; korku veya görülen bir kabus olabileceği gibi anne-babaya veya bir arkadaşına karşı duyulan sevgi de olabilir. Çocukların anlatamadıkları duygularını resimlerle ifade etmelerindeki en büyük etkenlerden birisi ilgi isteğidir. Resimleri yorumlamak, çocukla iyi iletişimin başlangıcıdır.



Çocuk psikolojisi uzmanları, yaşı ve kişilik özellikleri nedeniyle sözlü iletişim kurmakta güçlük çeken çocuğun kendisini yansıtmada, olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, yalın bir anlatım aracı olan resmin önemini büyük olduğunu ifade ederler.





Kaynakça

Acer, Dilek ve İlhan, Ayşe Çakır İlhan(2004). Çocuk Resimlerinin Gelişimsel Yönden İncelenmesi. Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu, Ankara, 2-3.

İstanbul Çocuk ve Gençlik Bienali Kataloğu.(2010).Yayına HazırlayanÇağatay Anadol.Expres Matbası.İstanbul

Kırıñoğlu, Olcay Tekin, (2002). "Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak", Pegem A Yayınları, 2. Baskı, Nisan 2002, Ankara.

SAN, İnci (1979). Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık (Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları), Ankara, 1979.

YAVUZER, Haluk. (1995). Resimleriyle Çocuk-Resimleriyle Çocuğu Tanıma (Remzi Kitabevi), İstanbul.

Yolcu Enver (2004)."Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri", Nobel Yayın Dağıtım, ANKARA,

<http://oyaabacisanategitimi.blogspot.com/2010/04/cocugun-sanatsal-gelisimi.html>



Materyal Hazırlama

Ayşe Çakır İlhan

Materyal Hazırlama

Materyal Hazırlama İlkeleri

Üzerinde bilgi taşıyan tüm araç gerece materyal denir. Materyal hazırlama ilkelerini şöyle sıralayabiliriz:

Anlamlılık İlkesi:

Bir malzeme ne kadar anlamlı ise öğrenilmesi de o kadar kolaydır. Tek heceli kelimeleri öğretmek isteyen bir öğretmenin, öğrenciler için anlam ifade eden kelimeler kullanması daha etkili olacaktır. Örneğin tin, nit, mel, yaz, şez, zed hecelerinin arasında 'yaz' hecesi çok daha kolay öğrenilir.

Bilinenden Başlama İlkesi:

En iyi öğretim somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru gidendir. Öğrenci ilk önce elmayı görürse ismini daha kolay öğrenir.

Çok Örnek İlkesi:

Bir materyali en kalıcı şekilde öğretebilmek için çok sayıda örnek sunmak gerekir. Örneğin; atomun yapısını anlamak için güneş sistemi ile kıyaslama çok sıkça kullanılmaktadır.

Görelilik İlkesi:

Nesnelerin özellikleri birbirine göre algılanır. Resim ve şekilleri herkes başka şekilde algılamamalıdır. Birbirinden ayırt edilebilmelidir. Materyalde tahminler yerine veriler ve sonuçlar yer almalıdır. Örneğin; farklı boyutlarda üç silindir bakıldığında, aralarındaki boyut farkı gözle görülebilir olmalıdır.



Seçicilik İlkesi:

İnsan duyuşsal alanına gelen uyarılardan yalnızca birkaçını algılar. Algılama seçicidir. İnsanın duyu organları uyarılmayı beklemezler, aksine belirli bir anda anlatılamayacak kadar çok sayıda uyarıcıyla bombardıman edilirler. Bu yüzden öğretim materyalindeki önemli elemanları dikkate en çok çekecek şekilde yerleştirmek gerekir.

Tamamlama İlkesi:

Bir olayın ya da eşyanın tümüne ilişkin çizgileri vermek yerine bir kısmını vermek yeterli olabilir. Örneğin; geometrik şekiller açık bırakılsa bile anlatılmak istenen şekil doğru algılanabilir.

Fonun Anlamlılığı İlkesi:

Görsel ya da işitsel olsun, öğretim materyali düzenlerken iletilmek istenen mesaja uygun olarak, figüre anlam katacak formlara yer verilmesi gereklidir. Örneğin; herhangi bir zeminin rengi sorulduğunda üstündeki renk ismi farklı ise bu ilkeye uyulmamış demektir. Çünkü renk ve isim uyuşmamaktadır.



Kapalılık İlkesi:

Şekiller belirgin olmalı açık ve yarım bırakılmamalı. Özellikle iki boyutlu figürler için şekil tam yapılmalıdır. Örneğin; geometrik şekiller tam yapılmalıdır. Eğer yapılmazsa öğrenciye hangi geometrik şekli görüyorsun diye sorulduğunda çizgiden oluştuğunu söyler. Şekli tam algılayamaz.

Birleştiricilik İlkesi:

Algılama birleştirici ve bütünleyicidir; birbiriyle benzerliği ve yakınlığı olan nesne ve olaylar ilişkili olarak algılanır ve daha iyi hatırlanır.

Değişmezlik İlkesi:

Daha önceden bildiğimiz tanımış olduğumuz nesnelerin algılama işleminde çoğu özelliklerini sürdürmesi algısal değişmezliktir.

Derinlik İlkesi:

Doğadaki varlıklar bize yakınsa gerçek ölçüleri ve renkleriyle görünürler. Aynı varlıklar bizden uzaklaştıkça, küçülür ve renkleri de soluyor hissini verir. Eğer bir resim olarak materyal



hazırlıyorsak buna dikkat etmemiz gerekir.

Yenilik İlkesi:

Bu ilkede "yenilik" elde var olan materyale yeni şeylerin eklenmesi anlamına geliyor. Mesela elimizde çok eski ama derste kullanılabilecek bir materyal var, onda gerekli değiştirmeleri yaparak dersimizde kullanabiliriz.

Basitlik İlkesi:

Dikkat yöneltirken bilinenle yenilik, basitlikle karışıklık, belirginlikle belirsizlik arasında bir denge aranır.

Hedef Davranış İlkesi:

Kullanılacak aracın öğrenciyi dersin hedeflerine ulaştırabilecek nitelikte olması gereklidir. Mesela programlamada amaç programlamayı öğrenme, öğrenmeyi yapabilmek için yapılan sunular materyaldir. Bunlar programlamayı öğretecek şekilde olmalı ki hedef ve davranışa ulaşılsın.

Öğrenciye Uygunluk İlkesi:

Kullanılacak araç, öğrencilerin özelliklerine (yaş, zekâ ve geçmiş yaşantıların düzenine) uygun olmalıdır. Sunulan içerik öğrencilerin yaşantılarını, algılarını ve değerini yansıttığı ölçüde daha kolay öğrenilir.



Örneğin: bir ilköğretim öğrencisine felsefeden örnek veremeyiz. Ona oyunlardan çizgi filmlerden örnek vermemiz gerekir.



Sonuç olarak her türlü öğretim materyalinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler ise şunlardır;

- Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılabilir olmalıdır.
- Konu hedef ve amaçlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır.
- Konuyu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır.
- Kullanılacak görseller (resim, grafik, renk vb.) materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, gereksiz kullanımdan kaçınılmalıdır.
- Materyalde kullanılan yazılı metinler ve görsel-işitsel öğeler öğrencilerin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir.
- Öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkanı sağlamalıdır.
- Mümkün olduğunca gerçek hayatı yansıtmalıdır.
- Her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır.
- Materyaller sadece öğretmenin kullanabildiği türden değil, öğrencilerin de rahatlıkla kullanabileceği düzeyde basit olmalıdır.
- Öğretim materyalleri, gerektiği takdirde, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır.

Materyal Tasarlama Sürecinde İşlem Basamakları

- 1) Hedef ve hedef alanlarının belirlenmesi
- 2) Hedef kitlenin özelliklerinin belirlenmesi
- 3) İçerik analizinin yapılması
- 4) İçerik ve aracın bütünleştirilmesi (materyalin hazırlanması)
- 5) Değerlendirme

Materyal Tasarım İlkeleri ve Özellikleri

Bütünlük:

Verilmek istenen mesaja uygun bir şekilde materyaldeki her öğe birbiriyle uyumlu ve etkileşim içinde olmalıdır. Tasarımda asıl önemli olan öğelerin tek tek fark edilmesinden önce bir bütün olarak görülmesidir.

Denge:

Tasarımdaki görsel ağırlığın alana dağıtılmasıdır. Formal denge : simetriktir.

Hizalama:

Materyalin öğelerin aralarında yatay veya dikey şekilde çizgi varmış gibi dizilmesidir. Hizalanan bilgi ve nesnelere daha düzenli algılandığı için kolay öğrenilir ve hatırlanır.

Yakınlık:

Bir görseldeki öğelerin birbirine yakın olarak yerleştirilmesidir. Öğeler birbirine yakın olduğu sürece ilişkili, uzak olduğu sürece ilişkisiz gibi algılanır.

Zıtlık:

Çizgi, şekil ve grafiklerin birbirine karşıtlık oluşturmasıdır. Bu ilke materyalin okunabilirliğini kolaylaştırır, materyali ilgi çekici hale getirir.

Oran / Orantı:

Oran, boyut ile şekil arasındaki ilişkidir. İyi bir orantı için görseldeki öğelerin boyutlarını iyi değerlendirmek gerekir.

Nesnelerin özellikleri birbirine göre algılanır. Resim ve şekilleri herkes başka şekilde algılamamalıdır. Birbirinden ayırt edilebilmelidir. Materyalde tahminler yerine veriler ve sonuçlar yer almalıdır.



Vurgu:

Materyaldeki önemli öğelerin, diğer öğelerin önüne çıkartılarak ilgi ve dikkat çekici hale getirilmesidir. Vurgu ilkesini yerine getirmek için yapılması gereken uygulamalar:

- Diğer şekillerden farklı bir şekil kullanarak vurgulamak
- Temel öğeyi diğerlerinden büyük yaparak vurgulamak
- Önemli öğenin yanına sembol yerleştirerek vurgulamak
- Ok ve benzeri yön gösteren araçlar kullanarak vurgulamak
- Önemli öge için diğerlerinden daha parlak veya koyu renk kullanarak vurgulamak
- Vurgulanacak öğeyi diğer öğelerin çakıştığı bir noktaya yerleştirmek
- 6 harfi geçmeyen kelimeyi büyük harfle yazarak vurgulamak
- Vurgulanmak istenen öğeye dikkat çekmek için zemin-şekil arasında kontrast oluşturmak.



Odak Noktası/Hedef Kitle

Öncelikle yapılan tasarım konusunda yeterince bilgi sahibi olunması gerekir. Yapılan tasarım en çok hangi kitleye hitap edecek, hangi yaş grubuna, cinsiyetine hitap edecek gibi sorulara cevap verilmelidir. Daha sonra tasarımın özenle planı çıkarılmalı ve odak noktası belirlenmelidir. Tasarımın her parçasını vurgulayamazsınız, vurgulamak istediğinizde sonuç karmaşıklığı doğurur. Bu nedenle neyin en önemli olduğuna karar vermeniz gerekir. Odak noktanız genel

Materyali tasarlarken renk uyumu, tipografi, görseller, illüstrasyonlar gibi tasarım öğeleri ve bu öğelerin yerleşimi ile bir bütünlük oluşturup, hedef kitleye ulaşmak önemlidir. Tasarım konusunda kesinlikle doğru veya kesinlikle yanlış denilebilecek kurallar yoktur. Fakat dikkat edilmesi gereken aşağıdaki hususlar vardır:

olarak görsel ağırlığa sahip olmalıdır. Bu, size ilk bakışta en iyi sonucu aldırır. Boyut, şekil, renk, doku, tipografi gibi nitelikleri kullanarak bu bölüme dikkat çekebilirsiniz.

Görsel Akış/Hiyerarşi

İzleyicinin dikkatini odak noktası ile çektikten sonra, tasarımınızın geri kalan kısmının kolayca gözden geçirilebilecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Hiyerarşi olarak adlandırılan bu kısım sayesinde kompozisyonunuzda akış hissedilebilecektir. Karışıklık, görsel akışın önündeki en büyük engeldir, bu nedenle yeterli boşluk kullanmaya özen gösterin.

Tipografi Kullanımı

Tipografi tasarımın önemli parçalarından biridir. Tasarımınızın amacına destek olabilecek, bütünlük oluşturabilecek bir font seçmelisiniz. Bununla birlikte tasarımınızda metin kullanıyorsanız okunabilirliği oldukça önemlidir. Gerek boyut olarak, gerekse kullanılan renkler olarak kolayca okunabilmesine dikkat edilmelidir. Eğer tasarımınızın baskısı alınacak ise, önceden deneme baskısı alınarak okunabilirlik kontrol edilebilir.



Dosya Formatlarının Kalitesi

Diyelim ki gerçekten dilediğiniz gibi bir tasarım oldu ve artık kaydedip yayımlama veya baskı aşamasına geldiniz. Bu aşamada baskı ve web için doğru çözünürlük ve formatlarını çok iyi bilmelisiniz. Aksi takdirde, tasarımlarınızda piksel, bulanıklık, renk farklılığı gibi sorunlarla karşılaşabilirsiniz. Görme olayı ışıkla başlar. Işığın anlatımı siyahtan beyaza uzanan bir skala ve yorumla gerçekleştirilebilir. Böylece görme ve algılamada ara tonların ayırtına varılması söz konusudur. Materyal hazırlama görsel tasarım öğelerini dikkate alınması gerekir. Görsel tasarım öğeleri aşağıda verilmiştir:

Görsel Tasarım Öğeleri

Nokta: İki çizginin birleştiği ya da kesiştiği yeri gösterebilir. Nokta, düzensizliğin içinde ilk düzen elemanıdır.

Çizgi: Bir noktanın verilen bir doğrultudaki uzantısı bir çizgidir. Genişlik ve uzunluğu ne olursa olsun eğer biçimi bir çizgi etkisi yapıyorsa onu çizgi olarak tanımlayabiliriz. Sanatın çizgi ile başladığı bir gerçektir.

Leke: Resim yüzeyi üzerinde boya ile yapılan izdir. Başka bir deyişle leke, resim sanatında yüzeyin homojen biçimde tek bir renk kullanılarak örtülmüş parçasıdır.

Doku: Bir cismin yüzeyi dokunulduğunda sert ya da yumuşak pürüzler içerir. Bu pürüzler o cismin dokusunu oluşturur. Gözle görülen doku; görsel dokudur. Dokunma ile hissedilen doku; dokunsal dokudur.

- Derin doku
- Yüzeysel doku
- Düzenli doku
- Düzensiz doku
- Cisimlerde hissedilen dokular; doğal dokular
- Salt görsel olarak algılanan yapay dokular vardır.

Boyut: Genel olarak var olanın biçimlendirilmesidir. Doğadaki nesnelere titiz bir boyut ilişkisi içindedir.

Her tasarım öğesinin boyutu:

- İşlevsel açıdan
- Malzeme açısından
- Çevreyle olan ilişkisi açısından belirlenir.

Tasarım boyutlamasında insan boyutu şarttır. Yaşamda her şey insan boyutuna göre ayarlanmıştır.

Biçim: Biçim, bir nesnenin dış sınırlarıdır. Bir alan, değer, renk ve dokusal farklılıkları nedeniyle sınırları belirlenmiş olarak algılanır ki buna biçim denir. Doğada var olan her cismin, bir geometrik forma dayalı biçimi vardır. Bazıları da serbest görünümündedirler. Biçimi sınırlayan çizgi karakterleri, biçimin yuvarlak, sivri, keskin, yumuşak niteliklere sahip olmasına katkıda bulunurlar. Biçim, geometrik ve organik olmak üzere iki grupta toplanır.

Yüzey: Üzerinde iki boyutlu çalışmaya olanak veren her tür alandır. Düzlemsel nitelikte olabileceği gibi, eğrisel de olabilir.

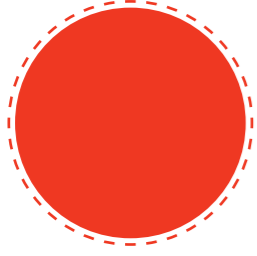
Son olarak tasarımlarınızı yaparken sürekli kaydetmeye özen gösterin, ani bir elektrik kesintisi veya program hatası ile emekleriniz çöpe gidebilir.

Renk: Renkler, tasarımın algılanışında büyük rol oynar. Renk kullanımınızın iyi düşünülmüş olduğundan emin olmalısınız. Emin olmadığınız zamanlarda renk paleti aracından yardım alabilirsiniz. Renklerle aynı zamanda vurgulamak istediğiniz öğeyi ön plana çıkarabilirsiniz. Renk çeşitli cisimlerden yansiyarak gelen ışınların görsel algı sonucu bireyde oluşturduğu duygudur. Bir görme olayında;

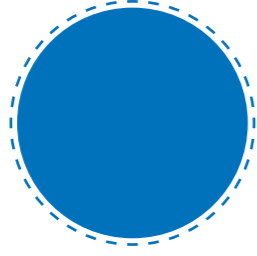


- Işınların göze gelmesi – Fiziksel
- Bu ışınların karşısında gözde ortaya çıkan işlemler – Fizyolojik
- Cismin beyinde algılanması – Psikolojik bir olgudur.

Ana renkler:



Kirmızı

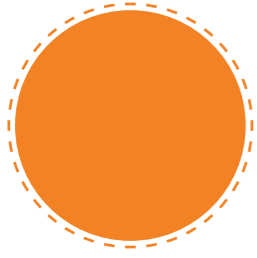


Mavi

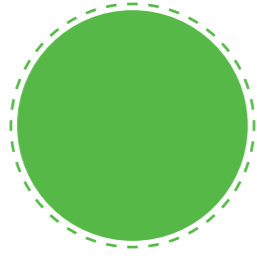


Sarı

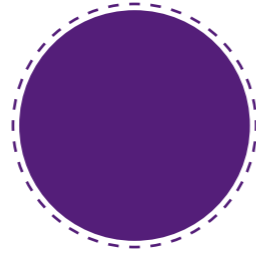
Ara renkler:



Turuncu

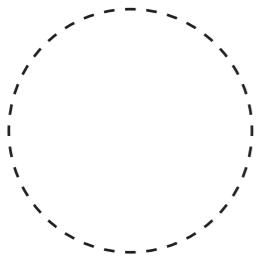


Yeşil

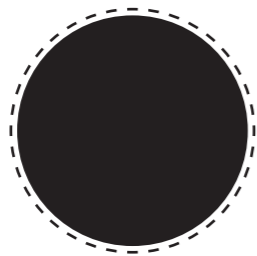


Mor

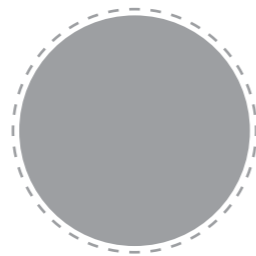
Tarafsız renkler



Beyaz

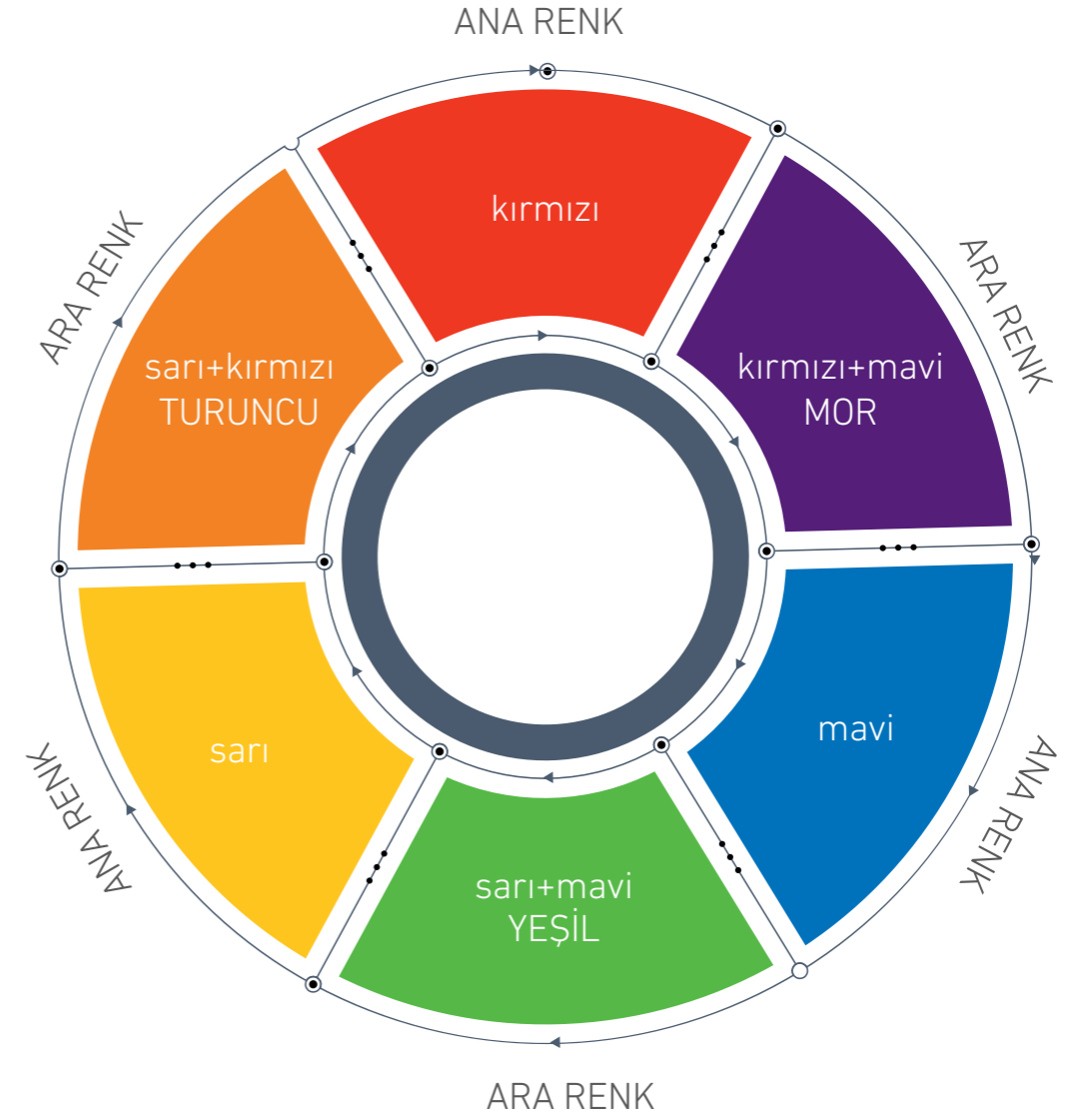


Siyah



Gri

Kontrast-zıt renkler: Sarı – mor / kırmızı – yeşil / turuncu – mavi



Armoni – bütünleyici renkler: Mor – mavi / kırmızı – yeşil / turuncu – mavi

Sıcak ve koyu sıcak: Renklere sahip elemanlar ön plana çıkarlar.

Soğuk ve açık soğuk: Renkler ise geri planda kalırlar.

Renklerin psikolojik özellikleri

SICAK RENKLER: Kırmızı, sarı, turuncu

SOĞUK RENKLER: Mavi, yeşil, mor

- Parlak renkler, heyecan
- Pastel renkler, sakin

Renklerin Algılanan Etkileri – Anlamları

- Mavi: Sonsuzluk etkisi yaratır. Açık tonları yatıştırıcı, güven veren bir etki yaratır.
- Yeşil: Sakin, barışçıl, hassas, yumuşak bir etki yapar. Neşe ve sükûneti ifade eder.
- Sarı: Uyarıcı, neşelendiren, dikkat çeken bir etki yaratmaktadır. Genişlemeyi, iletişimi ifade eder.
- Kırmızı: Heyecanlandırıcı, uyarıcı bir etki yapar. Enerji ve gücü temsil eder.
- Pembe: Küçük alanlarda zenginliği ve önemi vurgular.
- Kahverengi: Mutsuz, kederli bir etki yapar. Sıcak rengin yanında soğuk, soğuk rengin yanında sıcak etkisi yapan ara bir renktir. Turuncu, sarı ve beyazla birleştiğinde rahatlatıcı bir etki yaratmaktadır.
- Gri: Siyaha giden tonları kasvetli, beyaza giden tonları huzurlu bir etki yaratmaktadır.
- Beyaz: Kullanıldığı bir mekânda güneş ışığını yansıtırsa uyarıcı, neşeli bir etki yaratmaktadır.



Kaynakça

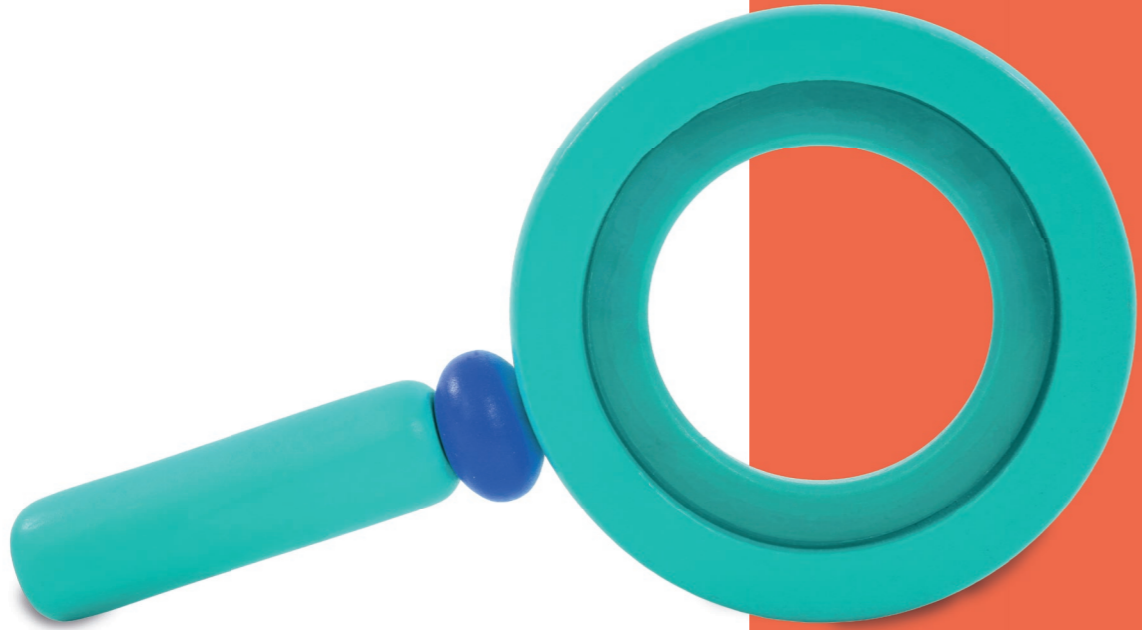
Yalın, H. İ. (2002). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

<https://rehberlikbirimi.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-tasarimi-ii/>

<http://grupendless.blogcu.com/ arac-gereclerin-secimi-ve-materyal-hazirlama-ilkeleri/6800986>

<http://www.ogretimteknolojileri.net/2009/03/29/bir-e-ogrenme-materyalinin-sahip-olmasi-gereken-ozellikler/>

<https://www.horato.com/tr/post/tasarim-yaparken-nelere-dikkat-etmeliyiz-32>



Değerlendirme

Müge Artar

Değerlendirme

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez parçası öğrencilerin değerlendirilmesidir. Genel olarak değerlendirme, eğitimin başında yapılan girdilerin değerlendirilmesi, eğitim süreci sırasında yapılan sürecin değerlendirilmesi ve eğitim sonunda yapılan çıktılarının değerlendirilmesi olarak sınıflanabilir (Berberoğlu, 2006). Öğrenci değerlendirmesi farklı boyutları olan bir süreçtir. Eğitim öğretim etkinlikleri, öğrencilerin konu alanına yönelik bilgi ve zihinsel becerilerini kapsadığı gibi tutumlar, ilgiler, öğrenme stilleri gibi duyuşsal özellikleri de içerir. İyi bir ölçme değerlendirme süreci tüm bunları içeren, öğrencinin gelişimini farklı boyutlarda ele alan bir süreçtir. Bu boyutların her biri kendi içinde çeşitlenen ve farklı teknikleri gerektiren süreçleri içerir (Berberoğlu, 2006).

Okul dışı öğrenme ortamlarında değerlendirme memnuniyetle eş değer tanımlanmakta ve değerlendirilmektedir.

Bir çocuğun okulun dışında yer alan bir etkinliğe katılması ve zevk alması öncelikli iken, bu etkinliğin bir değer oluşumuna bir beceri gelişimine de katkı sağlaması beklenmelidir. Sadece böyle değişik bir etkinlik içinde yer almak onu mutlu edecekten bir değer tutum ya da bilgi değişimine yol açmış olmak ve bunun değerlendirilmesi etkinliğin geçerliliğini artıracaktır.



Okul dışı öğrenme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel amacı öğrencileri, başarı düzeyleri bağlamında sınıflamak, sıralamak veya yargılamak değil, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek, onlara etkin geri bildirim sağlamak ve öğretim sürecinin gidişatına yön vermektir. Bu bağlamda yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğretim sürecini beslemesi ve öğrenci gelişimine katkı sağlaması esastır. Bu nedenle okul dışı öğrenme kapsamında yapılan değerlendirme etkinlikleri öğretim ve değerlendirme süreçlerini bir arada barındırmaktadır. Bu yolla başarısız olma/ geçme-kalma kaygısı uyandırmadan öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine ve öğrenmelerinin değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Öğrenme etkinliği sonunda katılımcı kendine aşağıdaki soruları sormalıdır:

1. Nasıl bir deneyim yaşadım?
2. Bu deneyim hakkında neler hissettim?
3. Bu deneyim hakkında ne düşünüyorum?
4. Bu deneyim hakkında nasıl düşünüyorum?
5. Bu düşündüklerimi neden düşündüm?
6. Yargılarım temelinde hangi ölçütleri / değerleri göz önüne aldım?
7. Neden bazı şeylerden hoşlanıyorum, bazı şeylerden hoşlanmıyorum?
8. Durumu daha iyiye götürmek için ne yapabilirim /iz?
9. Bu yaşadıklarımın nelerden/nasıl yararlanabilirim /iz?

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez parçası katılımcıların değerlendirilmesidir. Katılımcı değerlendirmesi farklı boyutları olan bir süreçtir. Eğitim öğretim etkinlikleri, katılımcıların konu alanına yönelik bilgi ve zihinsel becerilerini kapsadığı gibi, tutumlar, ilgiler, öğrenme stilleri gibi duyuşsal özellikleri de içerir. İyi bir ölçme değerlendirme süreci tüm bunları içeren, katılımcının gelişimini farklı boyutlarda ele alan bir süreçtir.



Bu boyutların her biri kendi içinde çeşitlenen ve farklı teknikleri gerektiren süreçleri içerir.



Genel olarak değerlendirme, eğitimin başında yapılan girdilerin değerlendirilmesi, eğitim sırasında yapılan sürecin değerlendirilmesi ve eğitim sonunda yapılan çıktılarının değerlendirilmesi olarak sınıflandırılabilir. Okul dışı öğrenme yaklaşımında kullanılan etkinlik biçimlerine göre uygulanacak değerlendirme yöntemleri farklılık gösterebilmektedir. Etkinlik temelli bir yaklaşımı barındırdığı için çoğu zaman süreç değerlendirmeleri bu eğitsel yaklaşıma daha uygun görülmektedir. Aşağıda okul dışı eğitim uygulamalarında kullanılacak değerlendirme türleri tanıtılacak ve örneklendirilecektir.

a) Görüşme (Mülakat)

Katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.

b) Gözlemler

Ürünlerin görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Gözlemler, katılımcılar hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar.

c) Öz Değerlendirme

Bireysel veya kendini değerlendirme olarak da adlandırılabilir. Katılımcıların kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleri olarak açıklanabilir.

d) Katılımcı Ürün Dosyası Hazırlama (Portfolyo)

Portfolyo (katılımcı ürün dosyası), belli bir bağlamda katılımcıların performansını, gelişimini ve başarısını yansıtan katılımcı çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanması şeklinde tanımlanabilir. Bu çalışmada önerilen formların hepsi süreç değerlendirmesini içeren basit formlardır.

Temel olarak "Eğitim Öncesi Değerlendirme", "Etkinlik Değerlendirme", "Akran Eğitici Değerlendirme" ve "Eğitimi Değerlendirme" formlarının kullanılması beklenmektedir. Bu formların ilki olan Eğitim Öncesi Değerlendirme formu, eğitime giren katılımcıların hâlihazırda konuyla ilgili bilgi ve düşüncelerinin not edildiği açık uçlu tek soru bulunan bir kâğıttir; buraya katılımcıların hiç kaygı yaşamadan ne biliyorlarsa yazmaları istenmelidir. Etkinlik değerlendirme formu etkinliklerin sonunda katılımcılara uygulanır. Üç temel soruyla katılımcıların o etkinliğe ilişkin duygu düşünce ve yararlanma dereceleri sorulmaktadır. Akran eğitici değerlendirme

formu eğitimi veren akranların etkililiğinin değerlendirildiği formdur, katılımcılar tüm etkinliklerin sonunda eğiticinin becerilerini bu form yoluyla değerlendirirler. Son form ise eğitimin tümünü değerlendirip katılımcıların öğrenme düzeylerini anlamamızı sağlayan "Eğitimi Değerlendirme" formudur. Tüm bu formların değerlendirilmesi basit frekans alma ve yüzdelerin hesaplanması ile yapılmaktadır, bu konuda ayrıntılı istatistiksel dökümler beklenmemektedir. Bu aşamada basit içerik analizi, yüzde ve frekans hesaplamalarından kısaca söz etmek gerekmektedir. İçerik analizinin amacı, önceden de belirtildiği gibi araştırma sorusu doğrultusunda metinlerin içerikleri hakkında sistematik veriler elde etmek ve bu verilerden hareketle yinelenebilir çıkarımlar yapmak, başka bir deyişle iletişimin belirgin özelliklerinden, belirgin olmayan özelliklerine yönelik çıkarımlar yapmaktır. Sorulan soruda belirgin olarak öne çıkan başlıklar belirlenir ve bunlar kategoriler olarak saptanır daha sonra her katılımcının bu kategorilere benzer kaç adet cevap verdiği belirlenir ki buna frekans yani kategori sıklığı denmektedir. Kategoriler ve bunlara düşen cevap miktarı belirlendikten sonra toplam üzerinden yüzde alınarak bir sonuç elde edilir.



Kaynakça

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri. Morpa Kültür Yayınları.