



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ**

**GÜZEL SANATLAR LİSESİ TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

MUSTAFA BEYAZKOÇ

**DANIŞMAN
Prof. Çağatay İNAM KARAHAN**

SAMSUN
2021

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ**



**GÜZEL SANATLAR LİSESİ TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mustafa BEYAZKOÇ




Danışman

Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Mustafa BEYAZKOÇ tarafından, Prof. Çağatay İNAM KARAHAN danışmanlığında hazırlanan “Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 23.2.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

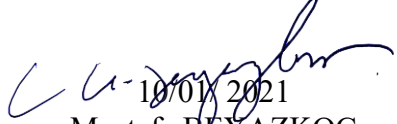
	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Benan ÇOKOKUMUŞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye (Danışman)	Prof. Çağatay İNAM KARAHAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY
... / ... / ...
Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.


18/01/2021
Mustafa BEYAZKOÇ

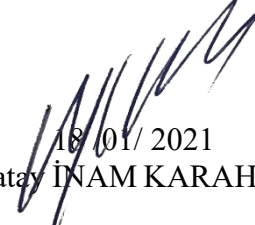
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : “Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi”

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 17.01.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : %14

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.


18/01/2021
Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

ÖZET

GÜZEL SANATLAR LİSESİ TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Mustafa BEYAZKOÇ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans, Şubat/2021

Danışman: Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

Sanat eğitimi gelişen çağın, teknolojinin, toplumsal ve kültürel farklılıkların paralelinde bireylerin ve toplumların sanatsal gelişimini gerçekleştirebilen bir olgudur. Sanat eğitiminin bir parçası olan görsel sanatlar eğitimi sürecinde kompozisyon öğelerinin, tasarım elemanı olarak nasıl kullanılacağı belli koşullara bağlıdır. Plastik sanat eğitiminde, bu koşulların yerine getirilmesi için kullanılan yöntem ve teknikler, doğrudan temel sanat eğitiminin konusudur. Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullar arasında bulunan Güzel Sanatlar Liselerindeki Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programının derse giren güzel sanatlar lisesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi planlanmıştır. Sanat tarihine değinilmiş, sanat eğitiminin tarihten günümüze kadar geçirdiği süreç araştırılmış, dünyada ve ülkemizdeki sanat eğitimi tarihi ile kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. 2019-2020 öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen bu çalışmada, 2015 yılında yürürlüğe giren Güzel Sanatlar Liseleri 9. Sınıf Temel Sanat Eğitimi Öğretim Programı, ders öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Programın içeriğinde olan eksiklikler, öğrenciler açısından verimliliği, programın kapsamı ve öğrencilerle uyumlu olması açısından öneriler getirmek amacı ile nicel araştırma yöntemleri ile araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketler SPSS programıyla analiz edilmiş, öğretmenlerin anket formlarındaki değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için t testi, ANOVA testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda görsel sanatlar öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Temel Sanat Eğitimi Öğretim Programının içerik ve genel yapısını yeterli gördüğü sonucuna varılmıştır. Bu verilere göre Temel Sanat Eğitimi Programı dersin işlenişine olumlu yönde katkı sağladığı ve öğrencinin sanat eğitimi ile ilgili temel bilgileri kazanması konusunda ihtiyaçlarını karşıladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Temel Sanat Eğitimi, Güzel Sanatlar Lisesi, Sanat Eğitimi, Temel Tasarım, Görsel Sanatlar

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE BASIC ART EDUCATION PROGRAM IN FINE ARTS HIGH SCHOOLS ACCORDING TO THE TEACHERS 'OPINION

Mustafa BEYAZKOÇ

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Fine Arts Education

Master, February/2021

Supervisor: Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

Art education is a phenomenon that can facilitate the artistic development of individuals and societies in parallel with the developing era, technology, social and cultural differences. In the visual arts education, which is a significant part of art education, how the compositional components will be used as design elements depends on certain conditions. In plastic arts education, the methods and techniques used to meet these requirements are directly the subject of basic art education. In this study, it was aimed to evaluate the Basic Art Education Course Curriculum in Fine Arts High Schools, which are among the schools affiliated to the Ministry of National Education, in line with the opinions of the teachers of the fine arts high schools. The literature including art history in general and the progress of art education until the present was reviewed and investigated, thus a theoretical framework was established by combining the history of art education in the world and in our country. In this study conducted in the 2019-2020 academic year, 9th Grade Basic Art Education Curriculum of the Fine Arts High Schools, which was put into practice in 2015, was examined in line with the opinions of the relevant course teachers. The curricular shortcomings were investigated with quantitative research methods in order to make suggestions in terms of efficiency for students, the comprehensivity of the curriculum and its compatibility with the students' level. The data collection tools were analyzed on SPSS software. t test, ANOVA, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis Test were performed to determine correlations between variables in the questionnaire forms used for teachers. The findings obtained from the data showed that most of the visual arts teachers found the content and general structure of the Basic Art Education Curriculum to be quite sufficient. Based on these data, it was concluded that the Basic Art Education Curriculum contributed positively to the instructional procedures and met the needs of the students in gaining basic knowledge about art education.

Keywords: Basic art education, Fine Arts High School, Art Education, Basic design, visual arts

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1. Problem Cümlesi.....	2
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	4
2.1. Sanat.....	4
2.1.1. Sanat Nedir?.....	4
2.1.2. Sanatın Temel Öğeleri	5
2.1.3. Platon ve Aristo'nun Sanata Bakışı	9
2.1.4. Sanat Tarihine Kısa Bir Bakış.....	12
2.2. Sanat Eğitimi.....	20
2.3. Sanat Eğitiminin Amacı ve Gerekliliği.....	22
2.4. Dünyada Sanat Eğitimi	25
2.5. Türkiye'de Sanat Eğitimi.....	30
2.5.1. Cumhuriyet Öncesi Sanat Eğitimi.....	33
2.5.2. Cumhuriyet Sonrası Sanat Eğitimi.....	37
2.6. Temel Sanat Eğitimi	41
2.7. Temel Sanat Eğitimi Dersi Programının Genel Amaçları ve Öğrenciye Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler	47
2.8. İlgili Araştırmalar.....	48
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2. Veri Toplama Aracı	52
3.3. Verilerin Analizi	54
3.4. Evren ve Örneklem	55
3.5. Bulgular.....	57
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	69

4.1. Tartışma	69
4.2. Sonuç ve Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	75
EKLER	79
ETİK KURUL KARARI.....	100
ÖZ GEÇMİŞ.....	101

SİMGELER VE KISALTMALAR

- DTGS : Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar
GEE : Gazi Eğitim Enstitüsü
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ö. : Milattan Önce
M.S. : Milattan Sonra
SPSS : Statistical Package for Social Sciences
TSE : Temel Sanat Eğitimi
YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Atina Okulu, 1509-1511, fresk, Raffaello Sanzio, Stanza della Segnatura, Vatikan	11
Şekil 2.2. MÖ. 15000-10000 dolayları, Mağara resmi, Lascaux, Fransa	13
Şekil 2.4. Trinity (Kutsal Üçlü), Masaccio, 1427, Fresko, Santa Maria Novella, Floransa	14
Şekil 2.3. Ağıt, 1305, Giotto di Bondone, Scrovegni Şapeli, Padova	14
Şekil 2.6. Libya Sibyllası, Michelangelo, 1512, Sistina Şapeli, Vatikan	15
Şekil 2.5. Monna Lisa, Leonardo da Vinci 1503-1506, Louvre, Paris	15
Şekil 2.7. Aziz Pavlus'un din değiştirmesi, Caravaggio, 1601, Cerasi Şapeli, Santa Maria del Popolo, Roma	16
Şekil 2.8. Anthony van Dyck, Otoportre, 1633	16
Şekil 2.9. Peter Paul Rubens, Otoportre, 1638, Viyana Sanat Tarihi Müzesi	16
Şekil 2.10. Guido Reni, Joseph ve Potiphar'ın Karısı, 1629, J. Paul Getty Müzesi; Kaliforniya	17
Şekil 2.11. Jacques-Louis David, Horas Kardeşlerin Yemini, 1784/85, Louvre Müzesi; Paris	17
Şekil 2.12. Henri Matisse, Dans, 1910, Ermitaj Müzesi; New York.....	18
Şekil 2.13. Claude Monet, İzlenim: Gün Doğumu, 1872, Musée Marmottan Monet; Paris	18
Şekil 2.14. Pablo Picasso, Avignonlu Kızlar, 1907, Museum Of Modern Art; New York	19
Şekil 2.16. Marcel Duchamp, Çeşme, 1917	20
Şekil 2.15. Kazimir Maleviç, Siyah Kare, 1915, Yağlı boya, Rus Devlet Müzesi; St.Petersburg.....	20
Şekil 2.18. Giorgio Vasari, Otoportre, 1571-74, Uffizi Galerisi; Floransa	27
Şekil 2.17. Agnolo Bronzino, Lorenzo de' Medici, 1560, Uffizi Galerisi, Floransa, İtalya	27
Şekil 2.19. Pazırık Halısı, M.Ö. 3. yüzyıl, Hermitage Müzesi	31
Şekil 2.20. Divriğ Ulu Camii, Cennet Kapısı, 1228-29.....	32
Şekil 2.21. Gentile Bellini, Fatih Sultan Mehmet, 1479, Ulusal Galeri; Londra.....	32
Şekil 2.22. Nakkaş Sinan Bey, 15. yüzyıl, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi	32
Şekil 2.23. Gropius Eğitim Programı Almanca ve Türkçe (Aliçavuşoğlu ve Artun, 2009: 399).....	42

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Anket Formuna Ait Güvenirlik Katsayıları.....	53
Tablo 3.2. Anket Formuna Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	54
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri.....	56
Tablo 3.4. Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 3.5. Kazanımlar Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	58
Tablo 3.6. Kapsam Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	59
Tablo 3.7. Öğrenme-Öğretme Süreci Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	60
Tablo 3.8. Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	61
Tablo 3.9. Alt Boyutlar Betimsel İstatistiği	62
Tablo 3.10. Anket Formunun Cinsiyet Değişkenine Göre Verileri.....	63
Tablo 3.11. Anket Formunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Verileri.....	64
Tablo 3.12. Anket Formunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Verileri.....	65
Tablo 3.13. Anket Formunun Ana Sanat Dalı Değişkenine Göre Verileri.....	66
Tablo 3.14. Anket Formunun Yaş Değişkenine Göre Verileri.....	67
Tablo 3.15. Anket Formunun Birimde Geçirilen Süre Değişkenine Göre Verileri.....	68

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğrenme, kişisel ön bilgileri inşa ederek yeni bilgiyi keşfetmek, yaratmak ve geliştirmek olarak tanımlanır. Öte yandan öğretim, toplum yaşamı için ihtiyaç duyulan bilgilerin denenmiş yöntemlere ve edinilen deneyime dayalı olarak bireylere aktarılmasından çok, problem çözenin karmaşık görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. (Yıldız, 2003) Öğretim etkinliğinin bu kompleks yapısı, başı boş bırakılmayacak kadar önemli ve sürekli içinde bulunduğu çağa göre güncel tutulması gereken bir yapıdır.

Demirel (2005: 4) eğitim programını şu şekilde tanımlar:

Eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeniği” olarak tanımlanabilir. Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Eğitim programının yanı sıra çok kullanılan diğer bir kavram da program geliştirmedir. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir.

Eğitim planının içeriği dar bilgi ve becerilerden kurtulmalı ancak üretken ve kapsamlı bilgi ve becerilere yönelmelidir (Balay, 2004). Eğitim programlarının, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların üstesinden gelebilecek eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, bilgi teknolojileri kullanma ve problem çözme gibi becerileri geliştirebilecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca eğitim planı hayata dayalı olmalı ve bu doğrultuda geliştirilmeli, öğrencilere yaşamları boyunca kullanacakları gerekli bilgileri vermeli ve bilgi edinme yöntemlerini öğretmelidir. Yeni sosyal değişim sürecinde, bilgiyi inşa edebilecek insanlar yetiştirmek için kullanılacak eğitim programının içeriği de değişecektir.

Hiç kuşku yok ki sanat, geçmiş tarihlerden günümüze insanlık tarihinin en önemli olgularından biri olmuştur. Yaratıcılığın ve hayal gücünün bir ifadesidir. Temel sanat eğitimi ise duygu ve düşünceleri sanatsal bir ürünü ortaya koyabilecek olgunluğa ulaştırmak bunun yanında ayrıca bu alandaki fiziksel yeteneği doğru yönlendirip sistemli ve disiplinli bir hale getirmek için yapılan eğitim faaliyetidir. Görsel sanatların bütün hepsinde temel olarak bu eğitim gereklidir.

Sanat anlayışı; dönemlere, sosyal çevreye, ekonomiye, kültüre ve benzeri birçok parametreye göre farklı yaklaşımlar sergiler. İçinde bulunduğumuz teknolojinin ve dijital dünyanın hayatımıza yön verdiği yapay zekaların tasarlandığı çağda görsel

tasarım her zamankinden fazla önem kazanmış ve enstrümanları da değişmiş ve dönüşmüştür. Bu parametreler iyi analiz edilmeli. Farklı dönemlerdeki farklı kültürlerin temel sanat eğitimleri incelenmeli içinde bulunduğumuz çağa ve toplumun anlayışına uygun bir öğretim programı geliştirilmelidir.

Eğitim sistemi içinde farklı türden değerlendirmeler yapılabilir. Sistemi bütünüyle değerlendirmek, bir eğitim kurumunu değerlendirmek, bir müfredatı veya bir programın bir bölümünü değerlendirmek ve öğrenci gelişimini değerlendirmek farklı amaçlar için yapılan değerlendirmelerdir (Koç, 2007).

Bu bağlamda “Uygulanmakta olan temel sanat öğretim programının işleyişindeki sorunlar, hızla değişen ve gelişen çağımızda temel sanat eğitimi programı için güncelleme ihtiyacı duyulması” gibi gerekçelerle öğretim programının alan öğretmenleri tarafından incelenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Güzel sanatlar liselerinde temel sanat eğitimi dersi öğretim programı, müstakil bir ders olarak 2014-2015 eğitim yılında uygulanmaya başlamıştır. Uygulanmaya başlayan bu program 2016 yılında güncellenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Güzel sanatlar liseleri resim bölümleri dokuzuncu sınıflarda 2015 yılında uygulanmaya başlayan Temel Sanat Eğitimi dersi öğretim programı, ders öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda incelenecektir. Ders öğretmenleri tarafından programın öğrenciler için uygun olup olmadığı, yeni sistemle uyumu ve içerikle ilgili eksiklikleri incelenip öğrenciler için uyumlu hale getirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenin, yeni uygulanacak olan programın tüm unsurlarına ilişkin görüşlerinin mevcut literatüre yardımcı olacağına, programı geliştirecek olanlara ve programı uygulayacaklara ışık tutacağına inanılmaktadır. Özellikle yeni uygulanan bir programın bütün öğeleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin var olan literatüre ve programı geliştirenler ile uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.2.1. Problem Cümlesi

Güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin, temel sanat eğitimi öğretim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.1.1. Alt Problemler

Güzel sanatlar liseleri resim bölümlerinde 2015 yılından itibaren uygulanmakta olan Temel Sanat Eğitimi dersinin derse giren öğretmenler tarafından değerlendirilerek:

- Uygulamada karşılaşılan sorunların tespit edilmesi,
- Dersin içeriğiyle ilgili eksiklikler varsa bunların ortaya çıkarılması,
- Programın etkililiği hakkında dönüt alınması,
- Programda aksaklıklar varsa programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığının belirlenmesi,
- Öğretmenin programın tüm unsurlarına ilişkin görüşlerinin mevcut literatüre yardımcı olacağına programı geliştirecek olanlara ve programı uygulayacaklara ışık tutacağına düşünülmesi,

Gerekçeleri ile bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat Eğitimi dersi öğretim programı hakkında:

1. Temel sanat eğitimi dersi öğretim programının genel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Temel sanat eğitimi dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Temel sanat eğitimi dersi öğretim programının kapsamına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Temel sanat eğitimi dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Temel sanat eğitimi dersi öğretim programında yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Sanat

2.1.1. Sanat Nedir?

Devinim, sürekli değişim...

İnsanlık tarihi boyunca her toplumun kendi karakteristik yapısına uygun bir sanatı oluşmuştur. Sanat, insanların oluşturduğu sosyal ortamların hepsinde onlar için gerekli olan maddi hayatla beraber sezginin ve bilinç altının sonucu olarak var olmaya devam edecektir (Artut, 2013: 13). Sanat, insanlık tarihiyle beraber var olagelmiş bir kavramdır. Tam olarak bir tarifini yapmak mümkün değildir. Tarih boyunca sanatın ne olduğunu anlatan kütüphaneler dolusu kitaplar yazılmıştır.

Sanat, duyguların ifadesidir; bir şeyin estetik olarak hoşla gidebilecek biçimde sunumudur. Sanat; sadece bakmayı değil “görmeyi”, duymayı değil “işitmeyi”, dokunmayı değil “hissetmeyi”, tatmayı değil “lezzet almayı” gerektirir. (San, Sanat ve Eğitim, 2019: 25)

Tolstoy, “Güzel ve sanat üzerine buraya aktardığımız görüşler, konu üzerine yazılıp çizilenlerin tümünü kapsamaktan çok uzak. Bu da bir yana, her gün estetik üzerine yazan yeni birileri çıkıyor ve yine o büyü, tuhaf, bulanık, puslu, birbiriyle çelişen görüşlerle güzeli tanımlamaya çalışıyor.” der (Tolstoy, 2016: 28). Özne bir değerlendirmeye tabi olan sanat ile ilgili Tolstoy’un da dediğı gibi farklı farklı yaklaşımlar söz konusudur. Kimi zaman bazı kurallar çerçevesinde değerlendirilse de aslında “kuralsızdır” sanat. Kuralsızlıktan kasıt bulanık, puslu bir alanda yer alır ve sabit kurallar söz konusu değildir. Zamana, kültüre, coğrafyaya, ekonomiye ve benzeri birçok duruma göre değişir sanatın kuralları.

Görece olarak sanat; estetik, sanat felsefesi ve birçok farklı alanda konu edilmiş ve konu edilecektir. Ernst Gombrich (2013: 15) Sanatın Öyküsü kitabında, “Sanat diye bir şey yoktur aslında. Yalnızca sanatçılar vardır. Bu insanlar tarih öncesi dönemlerde mağara duvarlarına resimler yapıyorlardı. Bugün de bazı insanlar duvarları, tahta perdeleri resimliyorlar. Bu ve benzeri etkinlikleri sanat diye adlandırmamızda bir sakınca yoktur. Yeter ki bu sözcüğün farklı zamanlarda farklı anlamlara geldiğini

bilelim ve büyük “S” harfiyle başlayan sanatın aslında olmadığını farkında olunsun.” der.

Sanat, yaşayan bir varlık gibi düşünülebilir. Dönemin siyasetinden, imkanlarından, toplumun sosyal yapısından, teknolojisinden, dininden ve benzeri birçok olgusundan beslenir, büyür, gelişir ve bir sonra gelecek yeni anlayışa yerini bırakarak adeta yaşam sürecini tamamlar ve yeni sanat anlayışları doğar. Çoğu zaman bir öncekine tepkisel bir tavırla adeta “genç” bir varlık ortaya çıkar. Her yeni akım dinamizmini önceki kuşaktan alır. Bir bakıma “zıtlıkların muhtaçlığı” gibi bir sonraki anlayışı besler.

“Sanat, bilimin ortaya koyduğu somut gerçeklerden ve olanaklardan yararlanır. Sanatçı, kendi gelişimi içinde gerekli her şeyi bilimden alır fakat bunu farkında olmadan yapar.” (Şen, 2010: 344). Sanatın, geçmiş dönemlerde mesela Rönesans döneminde bilim ve gelişme ile doğrudan ilgili olduğunu ve hatta sanatçının toplumdaki yerinin bir bilim adamı ile çok farklı olmadığını görürüz. Tarihe baktığımızda toplumların yüksek sanat anlayışına sahip dönemleri bilim ve teknikte de sanatları ölçüsünde gelişmiş olduğuna şahit oluruz. Mısır sanatının tarihte kendinden söz ettirdiği zamana baktığımızda ya da antik Yunan sanatının zirve yaptığı dönemleri incelediğimizde ya da Osmanlı dönemine baktığımızda sanatla beraber bilim, teknik, teknoloji gibi birçok açıdan yüksek bir medeniyetin varlığından söz etmek yanlış olmayacaktır. Bu da bize bir toplumun kendini gerçekleştirme için yaptığı kültürel, bilimsel ve estetik gelişimlerin tamamının o toplumun sanatsal gelişimiyle doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Tolstoy (2016: 151) bu konuda, “Bilim ve sanat öylesine birbirine bağlıdır ki, tıpkı kalp ve akciğerler gibi biri sakatlanırsa öbürünün de çalışması bozulur.” der.

2.1.2. Sanatın Temel Öğeleri

Sanat kavramı sosyal açıdan üç temel ayak üzerine oturur. Bunlar: sanatçı, sanat eseri ve sanat alıcısıdır. Her biri diğerlerinin varlığına muhtaçtır. Bu kavramlar temelinde sanat felsefesi alanında çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar üç temel kavramdan birini öncelemiş ve o kavramın öncelikli olduğu bakış açısı geliştirmiştir.

Öncelikle sanatın üç temel sac ayağı olan sanatçı, sanat eseri ve sanat alıcısı kavramlarını inceleyelim:

2.1.2.1. Sanatçı

Yaşadığı toplumun içinde beraber yaşadığı her birey gibi yaşayıp öğrendiği, okuduğu, gördüğü her olguyu en küçük birimden en büyük topluluğa kadar içinde bulunduğu sosyal ortamların kültür, kural, din, kanun ve benzeri tüm değerlerini, doğrusunu-yanlışını, iyisini-kötüsünü, savaşını-barışını, harikasını, bilincinde ve bilinç altında biriktiren beraber yaşadığı diğer bireylerden farklı olarak bu birikiminden -kavramsal ve soyut bilincinden- referansla güzellik anlayışı ve estetik duygusuyla bir eser, bir yapıt ortaya koyan, sunan kişidir sanatçı. Adeta toplumun içinde demlenir ve bir dem döker bardağa. Görünmeyeni görür, klişe bir ifade ile toplumun aynasıdır.

Bilgi, bir kavramın tanımına vakıf olmaktır. Türk Dil Kurumunun sözlüğünde bilgi: “Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek.” şeklinde tanımlanıyor. Diğer bir deyişle malumdur. Sanatçının ‘estetik duygusunun’ olması elbette gereklidir. Ancak estetik bilgisinin olmasına gerek yoktur. Söz gelimi, Aşık Veysel’in estetik kavramını tanımlaması pek mümkün olmazdı. Çocuk resimlerindeki -her ne kadar sanat eseri olarak değerlendirilmeseler de- estetik olgu, çocuğun estetiği bildiği anlamına gelmez. ‘Estetik bilgi’ değil ama ‘güzel’ kavramı, beğeni duygusu, insanın doğasında var olan bilinçli üstün bir varlık olan insanı diğer varlıklardan ayıran özelliklerinden biridir. Ve sanatçılar eserlerini ortaya koyarken bu güzellik anlayışlarını, estetik duygularını eserlerine yansıtırlar.

Bazı sanatçılar estetikle, eleştiriyle ve kuramla pek ilgilenmezler. Ressam Barnett Newman’ın (2015: 38) dediği gibi “Sanatçılar için estetik, kuşlar için kuşbilimi gibidir,”

Sanatın doğasında beğenilme, iltifat görme, izlenme kavramları vardır. Dolayısıyla sanatçı empatik bir yaklaşımla beğenilecek, iltifat görecektir, ilgi çekecek bir eser ortaya koymaya çalışır.

Sanatçının en önemli özelliklerinden birisi de özgün olmasıdır. Hangi sanat alanında olursa olsun ortaya koyacağı eserde sanatçının kültürünün, çağının, dünya görüşünün, sosyal yaşantısının, izlediği etkilendiği sanatçıların ve benzeri tinsel yapısını oluşturan her türlü bilgi ve bilincin etkisi olsa da bunların hepsinin sanatçının kendisinde harmanlanıp onun özünden çıkan bir dem olması gerekir. Farklı, kendine has bir eser ortaya koymalıdır sanatçı. Bu konuda Paul Klee (2002: 15) şöyle diyor:

Kökten sanatçıya özsu akar, sanatçının içinden akar gözlerine akar. Böylelikle sanatçı ağaç gövdesi olarak durur. Akışın gücüyle hırpalanmış ve kışkırtılmış sanatçı, görüsünü yapıtına dönüştürür. Dünyanın gözü önünde, ağaç dallarının zamanda ve mekânda açılıp yayılması gibidir sanatçının yapıtı. Hiç kimse bir ağacın dallarını kökünün görüntüsünde biçimlendireceğini iddia edemez. Aşağısıyla yukarısı arasında aynadaki yansıma yoktur.

Elbette sanatçı kendi oluşum sürecinde, kendi sanatsal serüveninde, henüz nitelikli eserler ortaya koymadan önce etkilenecek, taklit edecek ve sanatsal yaşamının temelini oluşturan ilk zamanlarında izlediği beğendiği sanat eserlerinden ve sanatçılardan ilham alacaktır. Pablo Picasso “sanat taklitle başlar” diyor. Lynton (1991: 52) “Modern Sanatın Öyküsü” kitabında, sanatın daima diğer sanat eserleriyle beslendiğinden, sanatçıların da diğer sanatçıların icatlarından olumlu ya da olumsuz yönde faydalandığından bahseder. Bu etkilenme çok doğal ve çoğu zaman gereklidir. Hatta bu etkilenme süreci sanatçının sanat hayatı boyunca devam edebilir. Kendi özgün yorumlarının içinde de hissedilebilir. Burada önemli olan, sanatçının gelişim içinde olması ve kendi kavramlarını oluşturma yönünde gelişim göstermesidir. Bu bir olunlaşma, kendini bulma sürecidir.

2.1.2.2. Sanat Eseri

İnsan var olduğundan beri yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ürünler ortaya çıkarmıştır. Nedir bunlar? Barınmak, giyinmek, avlanmak, tapınmak ve benzeri ihtiyaçlarını görebilmek için alet, araç-gereç, barınak, sunak gibi şeyler yapmıştır. İnsanlar, bu yapıtlara kendi özünde olan güzellik anlayışını, hoşlanma ve hoşla gitme duygusunu katarak estetik objeler oluşturmuştur.

Basit bir şekilde bir tanım ortaya koyacak olursak: Sanat eseri, insanlık tarihi boyunca kültürlere ve dönemlere göre şekillenmiş, insanlarda hayranlık ve haz uyandıran insanoğlunun ortaya koyduğu yapıtlar olarak var olmuştur. Bu yapıtlar kulağa, göze veya her ikisine hitap eder.

Sanat, elbette insan ürünü bir faaliyettir. Sanat eserleri kavramı da geçmişten beri insan anlayışına göre değerlendirilmiştir ve iki önemli sonuca bağlanmıştır:

- Eser, insanda estetik haz uyandırıyorsa sanat eseridir.
- Eser, bir iletide bulunuyorsa sanat eseridir.

Eserde bu iki kavram varsa ya da bu iki kavramdan biri varsa bu eser sanat eseridir. (Erinç, 2013: 61)

Sanat eserinin evrensel bir dili vardır. Zamanını ve içinde bulunduğu toplumu aşarak etkisini evrensel boyutta gösterebilme özelliği vardır. Bu konuda Tolstoy (2016: 82-83), Sanat Nedir? Kitabında şöyle der;

Çince söylenmiş bir söz ne kadar güzel olursa olsun, bana hiçbir şey anlatmaz, çünkü ben Çince bilmiyorum. Sanat yapıtının ayrıksılığı tam da bu noktadır işte: Sanat yapıtının dilini herkes anlar, ayırım gözetmeden herkesi sarar sarmalar sanat. Çinli'nin ağlaması ya da gülmesi tıpkı Rus'un ağlaması gülmesi gibi etkiler beni; resimde de böyledir bu, müzikte de –benim anladığım dillerden birine çevrilmişse eğer– şiirde de... Kırgız'ın ya da Japon'un şarkısı, bana Kırgız'ın ya da Japon'un kendisine geldiği kadar güçlü gelmese de yine de yüreğimi titretir. Japon resmi, Hint mimarlığı ya da Arap masalları da beni derinden etkiler.

Tolstoy'un bu fikrinin tersinden de bakılabilir elbette. Toplumun değer yargıları, kültürü, hassas olduğu konular toplumdaki bireylerin sanat eserine bakış açısını değiştirebilir. Mesela Gece Yarısı Ekspresi, Paralı Askerler ya da Arabistanlı Lawrens filmleri işlediği konu ve verdikleri mesaj açısından ülkemizde tepkiyle karşılanmıştır. Konu bizim ile ilgili olmasaydı belki de bu filmler beğenilecek ve hatta tavsiye edilecekti (Erinç, 2013: 60).

Bundan da anlaşılacağı üzere sanat eseri, toplumun değer yargılarına göre kabul görür. Toplumun değer yargılarına göre farklı sanat anlayışları ortaya çıkar. Bu anlayışlara göre kimi eserler sanat eseri olarak kabul görür kimi eserler sanat eseri olarak kabul görmezler. Sanatın duygulara ve güzellik anlayışına göre şekillendiğini, 'haz' duygusunu esas aldığını düşünürsek bu tepkilerin de gayet anlaşılır ve doğal olduğu sonucuna varmak gerekir.

Gombrich (2013: 15-24), Sanatın Öyküsü kitabının giriş bölümünde bu konudan bahseder. Peter Paul Rubens'in oğlunun portresiyle Albrecht Dürer'in annesini yaptığı çalışmayı, Morillo'nun "Sokak Çocukları" tablosuyla Hooch'un "Evin İçinde Elma Soyayan Kadın" eserini, Forli'nin ve Memling'in "Melek" isimli tablolarını, Guido Reni'nin "Dikenli Çalıdan Taç Giymiş İsa" resmi ile Toskanalı bir ustanın "İsa'nın Başı" isimli yapıtını ve bunlar gibi birçok yapıtı karşılaştırarak değer yargılarının, kişisel bakış açılarının ve toplumsal bakış açısının bizi önyargılı olmaya sürüklediğini söyler. Bunun bir eğitim meselesi olduğunu kast ederek, sanat izleyicisinin sanat eserini izlerken bu sosyal, kültürel hatta kişisel yargılarını bir kenara bırakıp bunların hepsinden sıyrılıp esere bakması gerektiğini savunur.

Bu bağlamda Berret (2015: 25), “Neden Bu Sanat?” kitabında “Tepkisel ve kibirli olmak ya da düşünmeden kabul etmek bu kitabın desteklediği bir eleştiri anlayışı değildir.” der. Sanat eseri görmek istiyorsanız sergi salonlarına gidiniz. Onlardan hoşlanmak zorunda değilsiniz ancak onların bir sanat eseri olduğunu kabul etme sorumluluğunu taşırsanız, sonrasında iyi bir eser olup olmadığına ve bunu hangi kriterlere göre belirlediğinize karar verirsiniz.

2.1.2.3. Alımlayıcı

“Sanatımı kimsenin izlemesine gerek yok kendime yapıyorum” diyenler çok inandırıcı değillerdir; sanatçı her durumda eserini sunmak ister. Bu da bize sanatı var eden tek başına sanatçı değil, onula beraber gören izleyenler olduğunun ifadesidir. Sanatçının yaptığı eserin tarihte kalıcı olabilmesi ve geleceğe taşınabilmesi, izleyenlerin onayına muhtaçtır (Timuçin, 2009: 21).

Bir toplumda sanatın ihtiyaç haline gelip iyi sanat eserlerinin çıkabilmesi ve sanatın evrenselleşmesi alımlayıcıya (sanat alıcısına) bağlıdır. Alımlayıcının sanat alanına etkisi o kadar önemlidir ki toplumun sanatsal ve kültürel alanda gelişebilmesi için o toplumun içindeki fertlerin sadece sanatçı olmak için değil, sanat izleyicisi olmak için de sanat eğitimi alması gerekir. Toplumun fertleri bu sanat eğitimini ilk önce sosyal yapıdan, aile kurumundan alıp öğrendiklerine kendi yargılarını katarak alımlayıcı olur ve sonra *estetik süje* olamaya geçerler.

Eğer kültürel ve sanatsal açıdan durağan bir sosyal toplum içindeki fertlerden söz ediyorsak yani bu toplum nesilden nesile kültürel bir ilerlemenin olmadığı ya da çok az olduğu bir toplumsa bu statik toplulukta yeni ve özgün bir eser ortaya koymak bir anlam ifade etmeyecektir; etse bile bunun uzun zaman alacağını aşıkardır. (Erinç, 2013: 95-97).

Sanatçı hem beğenilmek takdir edilmek için hem de o toplumunun bir parçası olarak toplumun ortak düşüncelerine sahip olduğu için o toplumun fertlerinin talebi doğrultusunda ürün ortaya koyar. Sanatı teşvik eden sanat alıcısıdır ve ortaya çıkan eser arz-talebin bir ürünüdür.

2.1.3. Platon ve Aristo'nun Sanata Bakışı

Yunan antik dönemine bakıldığında sanat kelimesinin tam bir karşılığının olmadığı görülecektir. Yunanca ‘*techne*’ kelimesi günümüz zanaat kelimesine anlamca yakındır. Platon’a göre: ‘*Techne*’nin örnekleri mimari, tıp ve aritmetiktir.

Platon; müzik, resim, tiyatro, heykel gibi güzel sanat dallarını önemsiz görür. O, sanatı hakikat ve güzel davranışların çerçevesinde düşünür. Platonun düşüncesinde iki dünya vardır: Biri duyularla algılanan görünen dünya diğeri duygularla ve zgr akılla varlığına kanaat edilen mükemmelen, kusursuz dünyadır. İçinde bulunduğumuz duyumsadığımız ve deneyimlediğimiz dnyamızıdaki şekiller, kusursuz dünyanın öğelerinden bazılarının taklidir (Barrett, 2015: 47).

Platon, dünyadaki herhangi bir nesnenin mesela yatağın aslının gerçek ve mükemmelen olan dünyada var olduğunu, bir marangozun yaptığı yatağın asla gerçek dünyadaki kadar ideal olamayacağını savunur. İçinde yaşadığımız dünyada bir marangoz tarafından yapılmış yataktan daha zayıfı ise onun bir ressam tarafından yapılmış taklidir. Yani sanat eseri, ideal olandan çok uzaklaşmıştır. Bu sebep ile gereksiz, güvensiz ve değersizdir.

Platon tarafından doğanın takliidi olarak görülen sanatın belli kuralları vardır. Ölçülü ve orantılıdır. Gerçek dünyanın formlarına benzemeye çalıştığı için bağımsız değildir.

Farago (2017: 34), Platon'un sanata karşı bir tutumda değil de taklit olan bu dünyanın sanatçı tarafından tekrar taklit edilmesine karşı olduğunu söyler. Sanatçı asla bir ayna olmamalıdır. Platona göre yaşadığımız dünyayı taklit etmek, sanatı görünen dünyanın mahkmu yapar ve bu asıl sanat olamaz. Gerçek olmayanı gerçek gibi göstermek bir illüzyondur ve illüzyon kötüdür. Taklit iyi bir şeydir. Ama taklit yaşanan dünyanın takliidi değil ideal olanın, duygular dünyasının takliidi olmalıdır. Peki bu neyi model alacaktır? Bilinmeyeni nasıl modelleyecektir? İdealar dünyası, imgeler dünyası olmadığı için sanatçı oradan imge üretemez. Ve gerçek, asıl varlık sanatçı için bir sır olarak kalır.



Şekil 2.1 Atina Okulu, 1509-1511, fresk, Raffaello Sanzio, Stanza della Segnatura, Vatikan

Platon, özgür aklı ve duyguları öncelerken; Aristo için asıl olan gerçek ise, içinde bulunduğumuz, yaşadığımız, algıladığımız duyu organlarımızla duyumsadığımız bu dünyadır. Raffaello'nun 1511 yılında tamamladığı Atina Okulu freskinde, Platon'nun ve Aristo'nun bakış açısı çok güzel sembolize edilmiştir(Şekil 2.1). Aristo ve Platon resmin tam ortasında yer alır. Bu resimde Platon, idealar evrenini, simgesel olarak gökyüzünü işaret ederek gösterir. Aristo ise elini ileriye doğru uzatmış, avucunun içi ile bu dünyayı işaret etmektedir (Gündoğan, 2019: 42).

İki filozofun ortaya koyduğu fikirler, birçok sanatsal kuramı derinden etkilemiş ve yüzyıllardır etkili olmuştur. Sadece felsefede değil sanatsal teoride de hak edilmiş bir itibar kazanmışlardır (Kavuran ve Dede, 2014: 62). Aristo da mimetik düşünceye sahiptir. Sanatın doğasında taklidin olduğuna inanır. Platondan farklı olarak o, sanatı gereksiz ve değersiz görmez, insanların sanat yoluyla arındığını düşünür. Aristoteles'in taklidi hem yansıtma hem de yaratmadır. Aristo, Platon'un idealar dünyasında aradıklarının bu dünyada olduğuna inanır. Aristo'ya göre taklit olarak sanat, varlıkları ölçülü ve oranlı şekilde ele almayı zorunlu kılar. Hayali olan şeyleri sanat olarak yansıtmak ona göre basit, ucuz ve kolaydır. Çünkü hayal ürünü olan şeyler dünyadaki gerçek varlıklar ile kıyaslanamaz. Bir anlamda sağlaması yapılamaz (San, 2019: 45-46).

2.1.4. Sanat Tarihine Kısa Bir Bakış

Tarih sürecinde, kimi zaman birbirine tepkisel yaklaşımlarla oluşan sanat akımları ve dünyadaki gelişim ve değişimlerin etkisiyle “sanat” algısı değişmiş sanat eserleri de her dönemde farklılaşmıştır.

Wassily Kandinsky “Her sanat eseri, çağının çocuğu ve çoğu zaman duygularımızın kaynağıdır. Bundan da anlaşıldığı gibi uygarlığın her dönemi, asla tekrarlanamayacak olan, kendine özgü bir sanat meydana getirir. Geçmişin sanat ilkelerini canlandırma çabaları en fazla ölü bir sanat doğurur. Eski Yunanlılar gibi yaşamamız ve hissetmemiz olanaksızdır. Aynı şekilde, heykelde Yunan metotlarını takip etmeye çalışanlar, yalnızca bir form benzerliği elde ederler, eser sonsuza değin ruhsuz kalır. Böylesi bir taklidin maymunun yaptığı taklitten farkı yoktur.” (Kandinsky, 2020).

İnsanlık tarihiyle beraber olan görsel sanat tarihine kısaca bir göz atacak olursak ilk önce insanların dini ve büyüsel amaçlarla mağara duvarlarına yaptıkları resimler akla gelir. Bunların örneklerinden İspanya’daki Axturra mağarasının duvarlarındaki resimler, yapıldığından bugüne 14500 yıl geçmesine rağmen insanları cezbetmeye devam etmektedir. İnsanın doğasında var olan sahip olma duygusu, resimlerin yapıldığı dönemde büyüsel bir ritüel olarak resimlere yansıdığı tahmin edilmektedir(Şekil 2.2). Gombrich Sanatın Öyküsü’nde “Günümüzün bir gazetesinde yer alan sevdiğiniz bir sanatçının fotoğrafının gözüne toplu iğne batırmak hoşumuza gitmez. Bu gazetenin herhangi bir yerine toplu iğneyle delik açmak kadar önemsiz olduğunu hiç sanmam. Bu eylemin o hayran olduğunuz kişiye hiçbir zarar vermeyeceğini bildiğiniz halde rahatsızlık duyarsınız. Eğer haklıysam bu saçma ve mantıksız duygu hala varlığını sürdürüyorsa o dönemin insanında da bu düşüncenin olmasına şaşkırmamak gerekir.” diyor (Gombrich, 2013: 40).



Şekil 2.2. MÖ. 15000-10000 dolayları, Mağara resmi, Lascaux, Fransa

Sanat, işlevsel amaçlarla yapılan mimari öğelerin bir parçası ya da dini ritüellerin bir gereci olarak yer alır uzun bir süre. Mezopotamya uygarlıkları, Mısır uygarlığı, Roma ve Bizans medeniyetleri, Anadolu medeniyetleri tarihe harika sanat eseri örneklerini bıraktılar.

Orta çağ karanlığından adeta bir çıkış yaşanmasına sebep olan Rönesans, Avrupa'nın ve dolayısıyla dünyanın aydınlanma çağı olmuştur. Rönesans kaynağını Antik Çağ'dan alan 14.yüzyıl hümanizminin dereceli gelişmesinin bir sonucudur (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997: 1584). Rönesans ile beraber sanatçı, kişiliğini yeniden bulmuştur. 14.yüzyıl İtalyan resminin büyük ustalarından Giotto, resim sanatını Bizans sanatının etkisinden kurtarmıştır (Şekil 2.3). Simgesel bir anlatım geleneğinden sıyrarak anlatımcı ve gerçekçi bir yol izlemiştir. (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997: 1584) Giotto'dan yaklaşık 100 yıl sonra Masaccio gelecektir ve resimlerdeki mimari öğeler önünde kullandığı anıtsal figürlerini gerçekçi bir perspektifin içine oturtturarak, Giotto'nun yolunu izlemekle kalmayacak, onun bir adım ötesine götürecektir (Şekil 2.4).



Şekil 2.4. Ağıt, 1305, Giotto di Bondone, Scrovegni Şapeli, Padova



Şekil 2.3. Trinity (Kutsal Üçlü), Masaccio, 1427, Fresko, Santa Maria Novella, Floransa

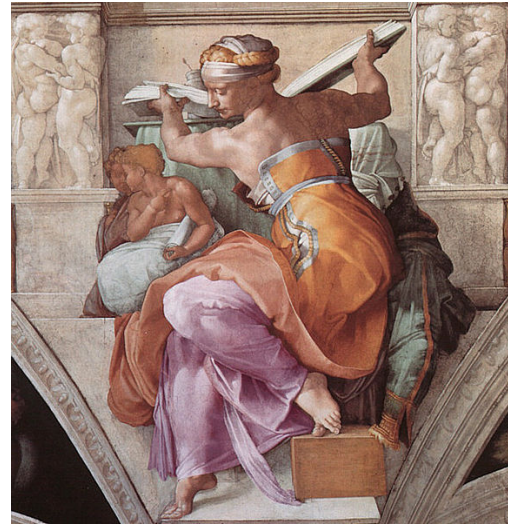
Sanat tarihinin sayfalarında gezinirken adeta sürekli değişim ve devinimin girdabı yaşanır. Rönesans dönemindeki baş döndürücü bu değişim, o dönemde açılan ekollerin eğitimlerini de derinden etkilediği görülür. Formal bir eğitim olmasa da çeşitli sanat atölyelerinde, şehir devletlerinin çeşitli ekolleri bu dönemin sanatçılarının yetişmesinde rol oynamıştır. Floransa ekolünden Veraccio'nun öğrencisi olan Leonardo Da Vinci ve gene Floransa Ekolünden Fra Filippo Lippi'nin öğrencisi Sandro Botticelli sanat tarihinde önemli birer figür olacaklardır. Umbria okulu, Venedik okulu, Siana okulu, Padova okulu o dönemin ünlü sanatçılarının yetişmesinde rol oynamış okullardan bazılarıdır.

Bundan sonraki sanat tarihine yön verecek sanatçıların, tarihe damga vuracağı bir çağdır. İtalya Floransa'sında 15. ve 16. yüzyıllarda Medici ailesi, sanatın koruyucusu ve hamisi olmuştur. Özellikle ailenin en ünlü ve tanınmış üyesi Lorenzo de' Medici birçok ünlü sanatçıyı desteklemiştir. Medici ailesi hem maddi hem de manevi olarak sanatı ve sanatçıyı desteklemiş, Rönesans'ın gelişmesine ve bu gelişimin günümüze kadar gelmesine katkı sağlamışlardır (Erinç, 2013: 105).

Leonardo'nun baş yapıtlarından Mona Lisa günümüzde baktığımızda sıradan bir portre olarak algılanabilir (Şekil 2.5). O dönemde dini ve mitolojik konuların dışında konuların resmedilmediğini bildiğimiz zaman, Mona Lisa tablosunun önemi ortaya çıkmaktadır (Erinç, 2013: 63). Leonardo'nun Mona Lisa'sı gibi, Michelangelo fresklerindeki biçimsel abartmalarıyla maniyerizmin kapısını aralayacaktır (Şekil 2.6). Van Eyck kardeşler de yağlı boya tekniğini geliştirmişler, Venedik'te temel resim gereci olarak oldukça yaygınlaşmış, değişime katkı sağlamışlardır (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997: 1911).



Şekil 2.6. Monna Lisa, Leonardo da Vinci
1503-1506, Louvre, Paris



Şekil 2.5. Libya Sibyllası, Michelangelo, 1512, Sistine
Şapeli, Vatikan

Tarih içinde sanat, her zaman olduğu gibi tekrar değişime gebedir. Skolastik düşüncenin de etkisiyle kilisenin baskısından çıkmaya çalışacak ve biraz daha özgürleşecektir. Buna doğudan gelen birçok kitabın çevrilmesi, yeni keşifler ve buluşlar da etki etmiştir.

Rönesans en parlak döneminde idealizmin etkisindedir. 1600 lü yıllarda tarih sahnesindeki Caravaggio, yüksek Rönesans'ın biçimlerini ve sembolizmini kabul etmiş ancak idealizmi reddetmiştir. "Aziz Pavlus'un din değiştirmesi" (resim) isimli resmindeki Aziz Pavlus ve atı beklenenden farklı olarak idealizm kanaatlerinin dışındadır (Şekil 2.7). Karel Van Mander (1548-1606), "Aziz Pavlus'un din değiştirmesi" resminin yapılışından üç yıl sonra bu resmin genç sanatçılar için örnek teşkil ettiğini belirtmiştir. Bu akım, gelecek on yılda İtalya'dan başlayarak Fransa,

İspanya ve Felemenk'e kadar yayılarak ve Caravaggionizm ismini alacaktır. (Honour and Fleming, 2016: 568-569)



Şekil 2.7. Aziz Pavlus'un din değiştirmesi, Caravaggio, 1601, Cerasi Şapeli, Santa Maria del Popolo, Roma

16. yüzyılda etkisini göstermeye başlayan, 17.yüzyıl'a damgasını vuran birçok üslupta olduğu gibi eleştirel bir bakış açısıyla tepkisel olarak adına "barok" denilen üslubun ismi çok sonraları küçültücü anlamından kurtulabilecektir. "Barok" kelimesi, Portekizce "şekli bozuk inci" anlamına gelen "barrocco" kelimesinden gelir. Barok üslubu oluşturan sanatçıların arasında Avrupa'nın en büyük sanatçılarının ve sanat tarihine damga vurmuş büyük isimlerin yer aldığını görürüz(Şekil 2.8) (Şekil 2.9). Bu sanatçılardan bazıları: En başta Peter Paul Rubens (1577-1640), Nicholas Poussin (1598-1664), Anthony Van Dyck (1599-1641), Diego de Velazquez (1599-1660) ve Rembrant van Rijn ((1600-1682) dir (Honour and Fleming, 2016: 572).



Şekil 2.8. Anthony van Dyck, Otoportre, 1633



Şekil 2.9. Peter Paul Rubens, Otoportre, 1638, Viyana Sanat Tarihi Müzesi

17.yüzyıl'da Roma sanatçıların ziyaret ettiği sanat tarihinin bir müzesi gibi en önemli eserlerinden bir kısmının bir arada bulunduğu merkezdi. Ayrıca Roma'da sanat okulları da sıkı bir şekilde etkisini sürdürüyorlardı. Klasik sanat okullarından Caracci okulunda eğitim gören Bolognalı Guido Reni (1575-1642), klasik sanatın etkisinde yaptığı resimleriyle döneminin Raphaello'su olarak anılıyordu. Sanat öyle bir noktaya gelmişti ki sanatçılar bir üslup seçip o yoldan gitmek zorunda kalıyorlardı. Reni'nin seçtiği yolda klasiklerin yoluydu(Şekil 2.10). Reni ve onun takipçileri, yeniden klasizmi ilgi noktası haline getirdiler. İsmine Klasik anlayıştan ayırıştırmak için “neo-klasizm” denmiştir (Gombrich, 2013: 393-394-395). Barok ve rokoko sanatının şaşalı ve hareketli yapısına karşı tepki, Antik Yunan sanatına olan ilginin artışı ve Jan-Jacques Rousseau'nun öğretici bir sanat çağrısında bulunuşu neo-klasizm akımının çıkışında etkili olmuştur (Honour and Fleming, 2016: 628).

Bahsettiğimiz bu akım ve üslupları birbirlerinden keskin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Geçişler bulanıktır. Sanatçıların eserleri, buldukları dönemin farklı üslupları içerisinde yer alabilirler. Nitekim barok sanatı içinde adı geçen Nicholas Poussin, aynı zamanda neo-klasizm akımının öncü isimlerindedir. Jacques-Louis David (1748-1825) de neo-klasizm akımının önemli ressamlarından biridir (Şekil 2.11).



Şekil 2.11. Guido Reni, Joseph ve Potiphar'ın Karısı, 1629, J. Paul Getty Müzesi;



Şekil 2.10. Jacques-Louis David, Horas Kardeşlerin Yemini, 1784/85, Louvre Müzesi; Paris

18.yüzyıl'ın ardından gelen Fransız ihtilali ve peşinden gelen sanayi devrimi, fotoğraf makinesinin icadı, sanatta belli ölçüde bunalımı beraberinde getirdi. Bu bunalım adeta bir doğum sancısıydı. Yılmaz (2013: 19-20), “Modern den sanat, sanayileşmiş toplumun ve bu toplumda biçimlenen eleştirel bilincin (modernizmin) ortak ürünüdür. Modernizm, modernlik

düşüncesinin 19. yüzyılda doğmuş çocuğudur.” der. Bu döneme geldiğimizde artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacak, yeni dönemde eski öğreti ve üsluplar pirim yapmayacak, hızla değişen dünyada yeni alternatifler üretilmesi gerekecekti. Sanatçılar artık sipariş alamıyorlardı. Eskisi gibi sanatçılara rağbet yoktu. Bu durum yeni bir açılıma sebep oldu. Sanatçılar kendi içlerinden gelen konuları yapmaya yöneldiler. Ya da buna mecbur kaldılar (Yılmaz, 2013: 21). Bu da empresyonizm, expresyonizm, ardından kübizm gibi akımların doğuşuna zemin hazırlamıştır.

20.yüzyıl’da sanayi devriminden sonra oluşan kapitalist düzen, piyasa ekonomisi, bireysellik sanatçıyı yalnız bırakmıştır. Fotoğraf makinesinin icadı da sanatçının rolünü sarsan diğer bir etkidir. Mesela portre ressamlığı olumsuz eklenmiştir. Ayrıca dönemin düşünürlerinden Nietzsche, sanatçıyı entelektüeller arasında hafife alıyordu (Yılmaz, 2013: 24-25).

Sanatçının bu çıkmazdan kurtulması gerekmektedir. Klasik anlayışı sürdüren ve döneme damgasını vuran sanatçılar yok değildi. 19.yüzyıl’ın en tanınan ressamlarından biri olan Jean Leon Gerome’nin yönü geçmişe dönüktür. Çağının ilerleyen zamanlarında ona olan ilginin azalacağı kaçınılmazdı. Dönemin eleştirel bilinci yeni anlayışlar peşindeydi. Realizm akımı, güncel konulara ve şimdije odaklıydı ama sıkıcı ve rahatsız ediciydi. Böyle bir ortamda tam beklenen oldu. Bu sancılı dönemde Claude Monet’nin (1832-1883) “İzlenim” tablosundan adını alan “empresyonizm” akımı ortaya çıktı (Şekil 2.13). Aralarında Monet’den başka Cemille Pissarro (1830-1903), Eduard Manet(1832-1926) isimli bir grup genç sanatçıyla sanat tarihindeki yerini aldı (Yılmaz, 2013: 35-36).



Şekil 2.13. Claude Monet, İzlenim: Gün Doğumu, 1872, Musée Marmottan Monet; Paris



Şekil 2.12. Henri Matisse, Dans, 1910, Ermitaj Müzesi; New York

Empresyonizm akımının yeni bir anlayış olarak ortaya çıkması ile yeni sanat anlayışlarına kapı aralanmış oluyordu. Doğanın renklerini, gün ışığının durumuna göre kullanma anlayışında olan empresyonistlere karşı bir anlayışla renkleri tüpten çıktığı

gibi tual üzerine sert biçimlerde süren bu yüzden fovlar (vahşi hayvanlar) diye adlandırılacak olan bir grup ressam, 1905 yılında açtıkları sergiyle dikkatleri ve tepkileri üzerlerine çekmişlerdir. Bunlardan en tanınmış olanı Henry Matisse'dir ve bu akımın adı fovizm diye anılacaktır(Şekil 2.12).

20.yüzyıl'ın ilk yarısında 'sanat için sanat anlayışı' daha çok beslenmiş, soyut sanat kavramının yapı taşları oluşmaya başlamıştır. Nesnelere silikleştiren Monet ve Turner'in ardından, Picasso'nun Avignonlu kadınlar tablosuyla, figür parçalı bir form dönüşecek, ortaya çıkan çalışmalara soyut (nonfigüratif) denecektir(Şekil 2.14). Bu akımın süreçteki temsilcileri, Kandisky, Mondrian, Maleviç ve Miro gibi sanatçılar bilimsel düşünceden ziyade hayali bir dünya tasarımına ilgi göstermiştir (Yılmaz, 2013).

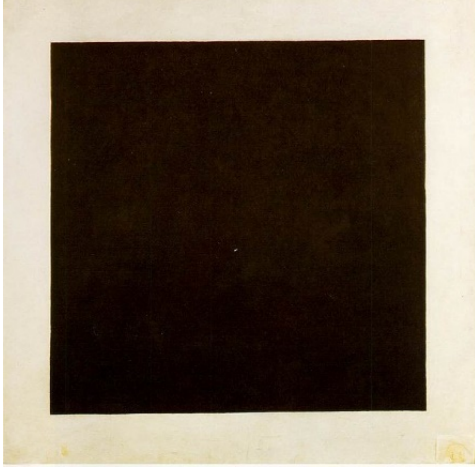


Şekil 2.14. Pablo Picasso, Avignonlu Kızlar, 1907, Museum Of Modern Art; New York

Diğer taraftan Van Gogh, Cezanne ve Gauguin bir arada grup oluşturmamalarına rağmen benzer anlayışlarla empresyonizme farklı açıdan yorumlar getiren post-empresyonizm akımı içinde yer alan sanatçılardır. Bu sanatçılar kuramsal ve uygulama açısından 20.yüzyıl modern sanatının öncüleri olmuşlardır (Lynton, 1991: 19).

Peş peşe gelen farklı anlayışlarla adeta fikirler tükeniyor gibiydi. Mehmet Yılmaz "Moderninden Postmoderne Sanat" kitabında, öğrenciyken sanat tarihinin bu dönemlerini ilk kez incelediğindeki durumunu şöyle anlatır: "Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenciyken soyut sanat, varılması gereken son yerdir, demiştim. Maleviç'in beyaz üstüne siyah karesini görünce resim sanatında yapılacak ve keşfedilecek bir şey kalmamış diye düşündüm (Şekil 2.15). Şakayla karışık, okulu mu bıraksam acaba, dedim" (Yılmaz, 2013: 161) Sanatın bu dönemlerinde Marcel Duchamp, sanata tepki mahiyetinde 1917 tarihinde ortaya koyduğu "çeşme" isimli eserle bir bakıma postmodernizmin temellerini atıyordu (Şekil 2.16). Kullandığı

nesne; sıradan, hiçbir estetik değer taşımayan obje, hazır nesne olarak sergi salonunda yerini alıyordu. Tabii ki bir manifestosu vardı. Bir düşüncenin ürünüydü.



Şekil 2.16. Kazimir Maleviç, Siyah Kare, 1915, Yağlı boya, Rus Devlet Müzesi; St.Petersburg



Şekil 2.15. Marcel Duchamp, Çeşme, 1917

Yeni dönemin habercisi olan bu tepkisel sanat olayı, kavramsal sanatın, ilerleyen zamanda da ucu Andy Worhol'un "hazır nesne" fikrine kadar dayanan düşüncenin temellerini oluşturmuştur. Her yeni dönem sanat açısından yeni kapıların açıldığı, "Sanat öldü yaşasın sanat" sloganının hayat bulduğu ve her dönemde şu sorunun yeniden sorulduğu dönem olacaktır;

Sanat nedir?

2.2. Sanat Eğitimi

Hiç kuşku yoktur ki her aklı başında insanda estetik duygu ve güzellik anlayışı vardır. İnsanlar, yaşamları boyunca eserler ortaya koyarlar; bu eserlere haz duygusuyla yönelirler, eserleri düzenlerler, yaparlar, boyarlar, örerler, dokurlar hayatları boyunca bunun gibi birçok eylemde bulunurlar. Yaşadıkları evreni anlamlı kılmamanın bir yoludur bu. Yaşamın yapı taşıdır.

Sosyal bir varlık olan insanın, yaşamının parçası olan bu eylemleri ortaya koyabilmesi için sistemli bir eğitim zorunluluğu yoktur aslında. İnsanın fitratında olan ve doğuştan gelen bir donanımdır. Bazıları bu potansiyellerini sistemli bir eğitimin içinde olmadan kendi kendine ya da içinde bulunduğu sosyal ortamda ona yol gösteren bir usta ile yolu keşiştiği için keşfederler. Ancak insanoğlu çoğu zaman bu potansiyelini tam olarak ortaya çıkaramadan hayat serüvenini tamamlar. Nice yetenekli insanlar, yeteneklerini keşfedemeden hayatını yaşar. İşte tam bu noktada sanat eğitiminin gerekliliği söz konusudur. Sanat eğitimi insanlara ilgilerinin olduğu

alanlarda bilgilenme ve kendilerini geliştirebilme olanağı sunar. Ve ayrıca sanat eğitimi, yalnızca sanatı meslek olarak düşünenlere yönelik bir eğitim değil, eğitimin her kademesinde her bireyin yaşamı boyunca devam eden gelişiminin önemli ihtiyaçlarından biri olan bir öğrenim sürecidir (San, 2019: 66).

Çoğu zaman günlük yaşamımızın içinde çevremizdeki birçok kişinin sanat eğitimini “sanatçı eğitimi” olarak algıladığını böyle bir yanılsa düştüğünü görürüz. Sanatçının eserinin “sanat eseri” olabilmesi için alımlayıcıya, o yapıta ilgisini yönelten birey ya da bireylere ihtiyaç vardır. Bu yüzden sanat eğitimini iki yönlü düşünebiliriz. Sanat eğitiminin bir yönü, sanatçı adayının alanı ile ilgili gerekli bilgi ve donanımları edinmesi için planlanan bir süreçtir. Diğer yönü ise daha uzun vadede, genel eğitim programı içinde yer alan tüm bireyleri kapsayan günlük yaşam içinde kullanabileceği bilgi ve deneyimlerle sanatsal bakış açısını geliştiren planlı bir öğrenme eylemidir.

Bir eserin tarihte kalıcı olabilmesi ve geleceğe aktarılabilmesi için izleyicilerin o eseri fark etmeleri, ilgilerini yöneltmeleri ve onaylamaları gerekir (Timuçin, 2009: 21). Önceki bölümlerde de belirttiğimiz gibi sanat izleyicisi olmadan sanattan söz edemeyiz. Dolayısıyla sanat eğitiminin hedef kitlesinde sadece sanatçı değil, sanat izleyicisi de vardır. İster üreterek, izleyerek, dinleyerek ister okuyarak sanata ilgi duymak, duygu ve duyarlılığı harekete geçirmekle kalmaz bilişsel ve duyuşsal yönleriyle tüm zihinsel süreçleri canlı tutar (Yolcu, 2018: 79). Sanat eğitimi, sadece üreten, bazı eserler ortaya koyan, izleyene bazı mesajlar ileten sanatçıların eğitimi değil; estetik duyarlılığı olan, güzeli arayan eğitim sürecindeki bütün bireylerin de alması gereken eğitimidir (Dilmaç, 2009: 20).

Sanat eğitimi kavramını tahlil ettiğimizde, kapsamı ve etki alanı açısından sanatın bütün alanlarını çevreler. Formal ya da değil, okul içinde ya da dışında herkesin eğitimini kapsar. Bu kapsamın içine görsel ve işitsel tüm sanat dallarının eğitimi girebilir. Ancak bu anlamda kullanıldığı özellikle belirtilmez ise genellikle “plastik sanatlar” alanındaki eğitim anlaşılır. İster genel sanat eğitimi olsun ister plastik sanat eğitimi olsun; bu eğitim, yetişkin eğitimi değil yetişmekte olanın eğitimidir (San, 2010: 15).

Bilim gibi sanat da bize içinde yaşadığımız dünyayı görmek ve açıklamak için kullanabileceğimiz önemli bir anlayış perspektifi sağlar. Doğru ve düzgün sanat eğitimi almamış çocukların dengeli ve iyi biçimlendirilmiş bir eğitim alacağı söylenemez. Bu çocukların eğitiminin bir kısmı eksik kalır (Özsoy, 2016: 127).

Farklı zamanlarda, farklı kültürlerde insanlar sanat alanında farklı bakış açıları ve kuramlar geliştirmişlerdir. Sanatın önceliğinin ne olacağını sormuşlardır. Sanatta; yararlılık mı, görsel ve duyuşsal etki mi, sanat eserinin insanda oluşturduğu haz duygusu mu öncelenecek? Bu sorular tarih boyunca sanatın farklı yöntem, kuram ve değişkenlerinin ortaya çıkmasını ve bu değişimin sürekliliğini sağlamıştır. Bu tartışma ve değişim günümüzde de devam etmektedir. Yaşadığımız bu çağda bu konu üzerine psikologlar, antropologlar, estetikçiler, sanatçılar, sanat tarihçiler yeni yöntemler üzerinde hâlâ yeni fikirler üretmektedirler (Artut, 2013: 127).

Sanat eğitimi yüzyıllardır usta-çırak ilişkisiyle bireysel bilgi ve tecrübelerin kişiye aktarılması yoluyla verilmiş ve tarihin usta sanatçıları bu şekilde yetiştirmiştir. İnsanlık tarihi ile yaşıt olan sanatın, eğitim standartlarının oluşup sistemli ve formal bir eğitim politikasıyla belli bir müfredat içerisinde eğitim sistemine girmesi oldukça yenidir.

2.3. Sanat Eğitiminin Amacı ve Gerekliliği

Yukarıda da belirttiğimiz gibi insan yaratılışı gereği bir şeyler yapar, ortaya koyar ve oluşturur. Bunları yaparken zevk, haz duyguları aktiftir ve güzeli arar. Bu arayış sonucunda ortaya çıkan yapıt estetik objedir. Bu eser sanat eseridir. İnsan bu eylemiyle ruhsal doygunluğa ulaşır ve adeta doyar.

İnsan sadece beyni ile hareket eden duygusuz bir yaratık olsaydı belki de sanat eğitimine gerek kalmazdı. Ama insan, düşünen ve hissedeni bir yaratıktır. Bu özelliği sanat eğitimini vazgeçilmez kılmaktadır. Kişinin duygu ve düşüncelerine yani insan niteliklerine hitap eden öğrenme, bireyi topluma hazırlar ve başarıya giden yolu açar (Dilmaç, 2009: 17).

Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdüdür. Sanat eğitimi, bireylere özgür anlatım olanağı sağlar. Kişisel ifade biçimlerinin özgürce sunulduğu alanın kapısını aralar (Artut, 2013: 121).

Sanat eğitimi, kişiye estetik yargı yapabilme becerisi sunar. Düzenlemeyi, bu düzenlemeye heyecan, haz ve hislerini katma becerisini öğretir. Dolayısıyla sanat sadece sanatçı yetiştirmeyi değil genel olarak insanın haz, zevk ve yaratıcılık yönlerini geliştirmeyi insanın kalitesini artırmayı amaçlar (Yolcu, 2018: 79).

Laura H. Chapman'ın "Eğitimde Sanat Yöntemleri" adlı kitabı, genel eğitim ile sanat eğitiminin amaçlarının aynı olduğuna işaret ediyor. Genel eğitimin amacı insanları cesaretlendirmek, kültürel mirası geleceğe taşımak ve toplumda sosyal farkındalık oluşturmaktır. Sanat eğitiminin amacının, bireyleri kendi sanatsal deneyimlerini geliştirmeye teşvik etmek, topluma sanatsal değer katmak ve sanatsal mirası geleceğe aktarmak olduğu belirlenmiştir. Hem sanat eğitimi hem de genel eğitim, insanları ve toplumu en iyi şekilde geliştirmeyi ve yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Erbay, 2013: 29).

Kişinin yaşamında, eğitimin öneminin idrak edildiği günümüzde genel eğitimin bir parçası olan sanat eğitimine de çeşitli amaç ve hedefler yüklenmiştir. Bu hedefler: Kişinin nitelikli zaman geçirmesini sağlamak, yaratıcı düşüncüyü geliştirmek, kişinin sanat etkinlikleri yoluyla kendini daha rahat ifade etmesine katkıda bulunmak, akademik konuları daha rahat kavramasını sağlamak şeklinde sıralanabilir. Bu öngörülen hedeflerden beklenen kazanımlar gerçekleşse de özelde sanatın hedefleriyle bağdaşmamaktadır (Kırıçoğlu, 2002: 47).

Sanat, okullarda kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda var olmalıdır. Bu amaç ve hedeflerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Çevremizde birçok insan ürünü vardır. Bunun yanında birçok da doğal güzellikler vardır. İnsanların kıyafetleri, bir reklam afişi, mimari yapıt, iç dekorasyon, doğal güzellik, yağlıboya bir tablo, heykel ve benzeri aklımıza gelen her şey bu kapsamda yer alabilir. Çevremizde bulunan bu insan ürünleri ve doğal güzellikler hakkında estetik açıdan fikir beyan ederiz, tavır ortaya koyarız. Sanat eğitimi, işte bu tavrımızın ve bu objeler karşısındaki eleştirel düşüncemizin nitelikli bir değer kazanmasını sağlar,

- Farklı çağlarda yapılmış insan ürünlerini çağlarına göre değerlendirme yetisi kazandırır. Bir bakıma görsel okur-yazarlık yetisi kazandırır.

- Farklı kültürlerin sanat anlayışlarını kendi kültürleri içerisinde değerlendirdiği için onlarla empati kurarak ayrı düşünme yetisini geliştirdiği için tek boyutlu düşünmek yerine farklı yönlerden de kavramlara bakmayı öğretir. Çevresine sınırlı bakış açısıyla değil, daha geniş perspektiften bakıp değerlendirme olanağı verir.

- Kendi düşüncelerinin sınırsızlığının farkına vardırıarak sınımanın yeni ürünler oluşturacağını öğretir. Öz güveni artırarak yeni birşeyler oluşturmak için farklı şeyler düşünmekten kaçınmamayı ve sınımandan asla vazgeçmemeyi güdüler.

- Sanat eğitimi, sanat yapıtlarını inceleyen, kendi çağının yapıtları ile diğer zamanlardaki yapıtları karşılaştıran, tarihsel süreç içerisinde sanat yapıtlarını algılayıp değerlendirmeyi öğrenen kişide entelektüel bir birikim oluşmasını sağlar. Bu birikim kişinin ürünlerinde nitelikli eserler olarak gelecek nesillere aktarılır.

- Sanat, sanat eğitimi almış kişide mutluluk duygusu oluşturur. Her ne kadar çoğu zaman sanat eserlerinin ortaya çıkması sıkıntılı süreçlerin sonucunda olsa da sonuçta sanatı oluşturan kişiye ve izleyiciye mutluluk duygusu haz verir.

- Kişinin iç dünyası sanatla görselleşir. İç dünyasındaki imgeler, düşünceler, duygular eserinde açığa çıkar. Eser ortaya koymak, izleyiciye bir şeyler iletme aracıdır. Ortaya konan eser ile eserin sahibi izleyiciye adeta bir şeyler anlatmak ister. Sanat eğitimi, kişiye, sanatı ile izleyicilerle iletişim kurma olanağı sağlar (Kırıçoğlu, 2002: 48-51).

Erbay (2000: 16) Plastik Sanatlar Eğitimi'nin Gelişimi kitabında, sanat eğitimini kişiye yönelik yaklaşımlar ve topluma yönelik yaklaşımlar olarak iki kısımda inceler.

Kişiye yönelik yaklaşımlardan kasıt sanat yoluyla bireyin kendine kattıklarıdır. Yeni şeyler inşa edebilme becerisi kazanmak, kendini ifade edebilmeyi ve sanat yoluyla iletişim kurma becerisini kazanmak, sanat ile ilgili alanlara kanalize olarak meslek edinmek, zamanı kaliteli ve nitelikli uğraşlarla geçirmek gibi bireye kazandırdığı olgular sayılabilir.

Sanat eğitiminin toplumsal açıdan amaçsal yaklaşımlarını düşündüğümüzde, sanatın toplum için anlaşılabilir olmasını sağlamak, topluma yön verecek sanatçıların yetişmesine katkıda bulunmak, sanat ile ilgili çalışmaların yapılmasının önünü açarak yeni yöntem, teknik ve anlayışların oluşmasına yol açmak gibi amaçlar sayılabilir.

Sanat aynı zamanda ciddi bir endüstridir. Günümüzde sanat eserlerinin müzayedelerde ya da sanat ortamlarında oldukça yüksek değerlerde alıcı bulduğunu ve piyasada etkili bir yatırım aracı olduğunu görürüz. Birçok iş adamının sanat eserlerine yatırım yaptığı bilinen bir durumdur. Sanatın endüstrinin bir parçası olmasının asıl nedeni: Ortaya çıkan her tüketim malzemesi, iyi veya kötü sanatsal bir tasarıma muhtaçtır. Kurumsal kimlik tasarımından tutun da reklam afis ve broşürlerine kadar ciddi bir endüstrinin ürünüdür.

2.4. Dünyada Sanat Eğitimi

Tarihsel açıdan baktığımızda sanat eğitiminin bir disiplin olarak genel eğitim içerisinde yer alması çok eski tarihlere dayanmaz. Formal bir sanat eğitiminden bahsediyorsak ancak birkaç yüzyıl geriye gidebiliriz. Biz bu bölümde formal eğitimin öncesindeki öğretileri de değineceğiz.

İnsan faaliyeti olan sanat, insanın varlığı ile beraber tarihte yerini almaya başlar. Antik çağlarda başlayan sanatın insan yaşamında yer alması ile sanat eğitimi de gündeme gelmiştir (Kırıçoğlu, 2002: 14). Sanat eğitim tarihini, batı kültürünün başlangıcı sayılan Antik Yunandan başlatmak doğru olacaktır. Günümüz Batı uygarlığının temellerini oluşturan fikirlerin başlangıcında hiç şüphesiz Platon ve Aristo'nun fikirleri etkili olmuştur. Platon ve Aristo sadece eğitim üzerine değil sanat eğitiminin bireyin gelişmesindeki yeri hakkında da yazılar yazmışlardır (Özsoy, 2015: 47). O dönemlerde sanat eğitimi, özel bir alan değil; fen, tarih, felsefe gibi alanları da kapsayan genel kapsamlı bir eğitimidir.

Plastik sanatlar eğitimi 16.yüzyıl'a kadar el becerisi, marifet olarak görülüyordu. Sanat eğitimi ancak 16.yüzyıl da İtalya'da bilginin üretimi olarak görülmeye başlandı. Orta çağda Latince "ars" kelimesi belli bir işin, hünerin birtakım kurallara göre tatbiki anlamında kullanılmıştır. Latinedeki bu kökten türeyerek Fransızcada 'L'art', İtalyancada 'L'arte', İspanyolcada 'el arte' ve İngilizcede 'art' kelimeleri hüner, iş, meşguliyet kelimeleriyle benzer anlamlarda kullanılmıştır. Bu sebepten batı dillerinde 'kunst' kelimesi eğitilmiş hüner anlamında kullanılmaktadır (Erbay, 2000: 9).

Eski Mısır'da el sanatlarına çok değer verilmiştir. Mısır ve Babil'de ilk analitik yaklaşımların kullanıldığı bina ve heykel yapımında çeşitli hesaplamalardan ve geometriden yararlanıldığı görülür.

Platon, öğrencilerini her gün toplar ve onlara kırlarda ağaçların altında dolaşırken öğretilerini anlatırdı. Bu şekilde onun Akademia Gymnasion'u doğmuştur. Yaklaşık iki asır sonra Zeuxippos'un yanında Heraclea'nın resim sanatını öğrendiğinden bahsedilir. Pompilos'un Sikyon'daki resim okulunda gençlere çizim ve geometri dersleri verildiği simetri ve orantının öncelikli olarak öğretildiği bilinmektedir (Erbay, 2013: 10).

Orta çağda sanat eğitimcileri resim sanatını heykeltçilik, terzilik, dericilik gibi mesleklerin kapsamında ele almaktaydılar. Önem olarak tıp, avcılık ve tarımdan sonra

gelmektedir. Bunun sebebi resim eğitiminin usta-çırak ilişkisiyle öğreniliyor olmasıydı. Bu çıraklar fırıncılar gibi mumcular gibi hammaddeyi satın alıp işleyip kâr amaçlı satıyorlardı. Sokrates'in Hipporates'e "Sen sanat eğitimi uygulamalarını para kazanmak için değil, bir centilmenin sosyal eğitim alması için öğrendin" dediği kayıtlara geçmiştir. Bu da bize o dönemde bu konuların konuşulduğunu yansıtıyor (Erbay, 2013: 10).

Orta çağda loncaların sanat eğitimine katkıları büyüktür. 8.yüzyıl ve 9.yüzyıl'da Sakson ve Cermen katipleri loncalardan bahseder. 13.yüzyıl ve 14.yüzyılda loncalar çeşitli kurallar ve prensipler edinerek gelişmişlerdir. Bu loncalar günümüz sanat eğitiminin yerini tutmasa da sanat eğitiminde eğitimci ve öğrenci açısından ilki temsil ederler. 13-14 yaşlarında alınan çıraklar, 5 ila 7 yıl eğitimden sonra sertifika alır ve usta olarak çalışabilirdi. Belli bir hiyerarşik düzende yükselerek belli bir aşamadan sonra loncanın izniyle kendine dükkân açabilirdi. Orta çağda çırakların gelebilecekleri son hedef buydu. (Erbay, 2013: 10)

Orta çağda sanat, kilisenin kontrolünde insanları tanrıya ulaştırmanın bir aracı olarak görülüyordu. Aydınlanma çağı olarak bilinen Rönesans döneminde, hümanizmin etkisiyle bireysel anlamda önem kazanmıştır. Bu dönemde herkese yönelik genel eğitim savunulmuş ve bunun sonucu olarak ilk ve orta dereceli okullar kurulmuştur. Bu okullarda verilen eğitim, sanatın toplum içerisinde değer kazanmasını sağlamıştır. Bu dönemde sanatçı da sosyal hiyerarşik düzen içinde sınıf atlamış ve toplumun en itibar gören üyesi haline gelmiştir (Pegem Akademi, 2011, s. 20). İtalya'da uzun yıllar sanata hamilik yapan Medici ailesinden Cosimo de Medici (1389-1464) 13.yüzyıl'da 1438 ya da 1440 yıllarında Platon Akademisini kurmuştur. Dönemin en ünlü atölyesi olan bu akademide Platon felsefesi ve Dante'nin edebi metinlerinden başka resim teknikleri de öğretiliyordu. Daha sonra Floransa'da Medici ailesinin koruyuculuğunda 1450'de Floransa Akademisi kurulmuştur. Bir sonraki kuşakta gelen Lorenzo de Medici (1449-1492), sanatı ve sanatçıyı korumuş desteklemiştir (Şekil 2.17). İtalya'da bankacı bir aile olan Medici ailesi, sanatın ve sanat eğitiminin gelişmesinde 3 asır boyunca etkili olmuştur (Erbay, 2000: 84).

1562 yılında tarihçi Vasari tarafından kurulan sanat akademisi, kişileri sanat alanında teorik bilgilerle tanıştırsa da günümüz eğitim disiplinine hâlâ uzaktır (Şekil 2.18). Ancak 17. yüzyılın sanat eğitiminde, bilişsel yaklaşımı somutlaştırması ve giderek gelişen bir sanat eğitimiyle karşılaşılması söz konusu olacaktır (Dilmaç, 2009: 10).



Şekil 2.18. Agnolo Bronzino, Lorenzo de' Medici, 1560, Uffizi Galerisi, Floransa, İtalya



Şekil 2.17. Giorgio Vasari, Otoportre, 1571-74, Uffizi Galerisi; Floransa

17. yüzyılda Fransa'da sanat eğitimi ile ilgili kurumların arttığı görülmektedir. Kardinal Mazarin (1602-1661) tarafından 'College de Quatre Nation' kurulacak ve sonraki dönemlerde ismi 'Institut de France' olarak değiştirilecektir. Bu kurum, günümüze kadar etkinliğini sürdürmüştür. (Aydoğan, 2010: 17)

17. yüzyılın sonlarından itibaren başta Fransa'da olmak üzere Almanya'da, Avusturya'da, İspanya'da, Belçika'da ve Avrupa'nın birçok yerinde ardı ardına sanat ve bilim akademileri kurulmuştur. Tüm bu gelişmelerle birlikte bu yüzyılda Fransa'daki Paris Akademisi'nde ücretsiz eğitim verilmiş ve başarılı öğrencilere İtalya bursları sağlanmıştır. Bunun sonucu olarak sanat eğitimi gelişmiş ve sanat merkezi Floransa'dan Paris'e kaymıştır (Erbay, 2000: 92).

19. yüzyılda endüstri devrimiyle birlikte batıda çok şey değişmiştir. Bu yeni dönem sanat eğitimine olan ihtiyacın artmasıyla eğitimin formal bir noktaya gelmesine sebep olacaktır. Endüstri devrimiyle sanat, okullara bir ders olarak girecektir. 19.yüzyıl'ın ortalarında artık sanat eğitimi okul programlarının içine alınmıştır. Endüstrinin üreteceği eşyalarda yeni tasarımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eşyaların

piyasada pazar bulabilmesi için tasarlanması, çizilmesi gerekmektedir. Pazar rekabetinin bir sonucu olarak zevkli ürünlerin ortaya çıkarılması için göz ve elin uyumuna yönelik eğitim programlarına ihtiyaç vardır (Kırıçoğlu, 2002: 14-15).

Jean Auguste Dominique Ingres, Eugene Deloicroix 1853 yılındaki milli eğitim şurasında ve komisyonda yer almışlardır. Bu komisyonda, liselerde resim eğitimi dersi için program hazırlanması kararı çıkmıştır. Bu kararın en önemli etkisi, katı ve kopyacı anlayışın reddedilmesi sonucu yüksek öğretim kurumlarının açılmasına imkân sağlanması olmuştur. Bunun neticesi olarak sanat eğitimi, 1866 yılında öğretmen okullarında okutulmaya başlanmıştır (Erbay, 2000: 93-94).

19.yüzyıl Amerika'sında sanat akademileri sanatçıların gereksinimlerini tam olarak karşılayamazsa da akademik olarak ilk sanat eğitiminin bu yüzyılda başladığı söylenebilir. New York Güzel Sanatlar Akademisi (Society of Fine Arts), New York'un önde gelen ilk sanat akademisidir ve vatandaşların çabalarıyla oluşmuştur. Ayrıca bu dönemde Boston'da da sanat eğitimiyle ilgili önemli gelişmeler olmuştur. Boston okullarında, 1864 yılında mecburi olarak çizim dersleri okutulmuştur. William Newton Bartholomeu (1822-1898), 1868 yılında tüm ülkede sanat eğitimine katkıda bulunacak bir çalışma ortaya koymuştur ve ilk sınıflardan başlayan resim programı hazırlayarak eğitim camiasının dikkatini çekmiştir. Massachusetts, 1860 yılında sanat eğitiminin ilk önemli merkezi olmuştur (Erbay, 2000: 126).

Rousseau, Pestalozzi ve Fröbel gibi düşünürlerin fikirleri doğrultusunda gelişen 'Çocuk Hareketi' (Child Art Movement) yüzyılın en önemli gelişmelerinden biridir. Bu 'Çocuk Hareketi' çocuğun yetişkinlerden farklı niteliklerde olduğu için niteliğine uygun özgürlükçü bir müfredatı öneriyordu. Çocuk psikolojisindeki gelişmelerin sanat eğitimine etkileri sonucunda, sanat eğitiminde çocuğun kendi ilgi ve eğilimleri doğrultusunda özgürce gelişmesi ilkesini temel alan bu hareket, yetişkin eğitimindeki gibi kurallar ve alıştırmaları çocuk eğitimi için arka plana atmıştır. Bu dönemde, el-göz koordinasyonu eğitimine hafıza ve hayal güzü eğitimi eklenmiştir. Hayal gücünün ve hafızanın eğitilmesi ile zekanın da gelişeceği görüşü sanat tarihine 'birinci anlaksal-eğitsel evre' olarak geçecektir.

1887 yılında "Corroda Ricci" çocuk çizimleriyle ilgili ilk çalışmasını "Çocuk ve Sanat" isimli dergide yayımlar (Artut, 2013: 126). Bu çalışmada sanat eğitimi çocuğun yaratıcılığına olumlu katkılarını savunmaktadır. Sanatın psikoloji ile bu yakın ilişkisi, çocuğun eğitiminde sanat eğitiminin zamanla daha önemli bir yeri oluşunun

anlaşılmasını sağlamıştır. Sanat eğitimi, artık insan gelişiminin bir parçası olarak görülmektedir (Kırıçoğlu, 2002: 18). Bir süre sonra Franz Çizek, çocuk merkezli sanat eğitimini geliştirecek ve sanat eğitimi sırasında çocuğun bir ürün ortaya koymasından çok bu ürünü ortaya koyarken geçirdiği süreçte çocuğun gelişiminin önemini vurgulayacaktır (Yolcu, 2018: 85).

18. ve 19. yüzyılda sanat eğitiminin bütün gelişmelere rağmen siyasi, felsefi, toplumsal ve bilimsel nedenlerden dolayı bağımsızca gelişemediği görülür. Sanat eğitiminin bu dönemde duyguların eğitimi, hazzın eğitimi, ruhun eğitimi ve ahlakın eğitimi olarak benimsendiği anlaşılır (Aydoğan, 2010: 12).

Herbert Read'ın(1893-1968) “Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı” sanat eğitimi alanında otuz yıl etkili olacaktır. Bu kurama göre bireyin zihinsel ve bedensel gelişim sürecini ve ruh sağlığını sanat eğitimi olumlu yönden etkilemektedir. Read, sanat eğitimi yoluyla bireylerin kişilik gelişimlerinin uyumlu olmasını ve dolayısıyla uyumlu bir toplum sağlanmasını hedeflemektedir (Yolcu, 2018: 82).

Bu sırada, Almanya’da en büyük sanatsal atılım 1919-1933 yılları arasında Bauhaus’da olmuştur. Bu konu ayrı bir başlık olarak açılacaktır.

20.yüzyıl’da sanat eğitimi programlarına etki edecek önemli yaklaşımlar genellikle Amerika’dan gelmiştir. Sanat eğitimi açısından önemli çalışmalar yapan Amerikalı eğitimcilerden biri de John Dewey’dir (1859-1952). Çocuk merkezli eğitimi savunan Dewey, “gelişimci eğitim” olarak adlandırdığı çalışmasıyla sanat eğitimine katkı sağlamıştır (Aydoğan, 2010: 16). 1960’lı yıllarda Manuel Barkan’ın (1913-1970) “Sanat Eğitiminde Geçiş” isimli makalesi yankı uyandırmıştır. Sanatın çocuk uğraşısı gibi gösterilmesini eleştirmiştir. Sanat öğretiminde sanatçı, sanat tarihçi ve sanat eleştirmeni gibi davranılmasının gerektiğini savunmuştur (Artut, 2013: 129). 1970’li yıllarda sanat eğitimi merkezi hükümet tarafından desteklenmiştir. ‘Sorumluluk Akımı’ ile bu dönemde sanat eğitiminde hedeflere ulaşma gayretinin arttığı gözlenmiştir. 1974-75 yıllarında sanatın öğretiminin değerlendirilmesi yapılmış ve sanat eğitiminin yeterince etkili olamadığı sonucuna varılmıştır (Aydoğan, 2010: 17).

1980’li yıllara gelindiğinde, Lawenfeld’in fikirleri ışığında John Michael çocuk ve gençlerin sanata yönelimlerini bölümlere ayırmıştır. Bu konuda, Louis Lankford ve Edmund Feldman’ın düşüncelerinden de yararlanmıştır. Çocuk ve gençlerin

yönelimlerini belli başlı sanat kuramları olan yansıtma kuramı, anlatımcı kuram, biçimcilik ve işlevsellik kuramlarıyla ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla sanat eğitime estetik bilimi yönünden katkıları olmuştur. Gene bu yıllarda Getty Vakfı, sanat eğitimiyle ilgili “disipline dayalı sanat eğitimi” yaklaşımını savunmuştur (Özsoy, 2015: 59).

Howard Gardner (1943-), ilk kez 1983 yılında her bireyin farklı zekâ türleri olduğunu savunan çoklu zekâ kuramını ortaya koymuştur. Çoklu zekâ kuramı sanat eğitimi doğrudan etkileyen önemli bir konudur. Bu fikir sanat eğitimi, zekâ ve akıl dışında bırakan görüşlere önemli bir yanıt olmuştur (Kırıçoğlu, 2002: 33).

Brent ve Marjori Wilson’un kopya kuramı kalıplaşmış fikirleri yıkmıştır. Antropoloji ve sosyoloji alanlarındaki gelişmeler, görsel sanatlar eğitiminde farklı kültürlerle enformasyonu ve sanat-toplum ilişkisini gündeme getirmiştir. Gilbert Clark ve Enid Zimmerman, eğitim görenlere özel programlar sunmuş “ömür boyu öğrenme” sanat eğitiminde geçerli olmaya başlamıştır.

1990’lı yıllardan sonra gerçekleşen teknolojik gelişmelerle internetin hayatımıza girmesi ile bilgisayar teknolojisi yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Video ve çeşitli bilişim teknolojileri farklı yerlerdeki farklı fikirlerin dolaşımını kolaylaştırmıştır. Bunun neticesi olarak sanat eğitime “çok kültürlü ve kültürler arası eğitim”, “disiplinler arası sanat eğitimi”, “postmodern sanat eğitimi” kavramları girmiştir (Özsoy, 2015: 59-60). Günümüzde artık bilginin paylaşılması ve bilgiye ulaşmak çok kolay hale gelmiştir.

2.5. Türkiye’de Sanat Eğitimi

Türk resim sanatını tarihsel süreç içerisindeki yapısal özelliklerine bakarak Geleneksel Türk Resim Sanatı ve Batı Etkisinde Türk Resim Sanatı olarak iki ana döneme ayırmak mümkündür. Türk resim sanatını Olcay Tekin Kırıçoğlu, Enver Yolcu, Mutlu Erbay gibi bu alanda söz sahibi değerli akademisyenlerimiz Cumhuriyet Öncesi Türk Resim Sanatı ve Cumhuriyet Sonrası Türk Resim Sanatı olarak iki döneme ayırmaya salık vermişlerdir.

Bu tezde konumuz gereği Türk resim sanatına, sanat eğitimi perspektifinden bakılacaktır.

Günümüzde Milli Eğitim müfredatında yer alan görsel sanatlar dersinin tarihsel süreçte çok fazla geçmişi yoktur. Güzel sanatlar alanının genel eğitimi kapsamında

değerlendirildiğinde, görsel sanat eğitiminin Türk kültürünün başlangıcına kadar uzandığı görülecektir.

Geçmişten günümüze kadar kültürümüzde, güzel sanatlara ve eğitimine önem verildiği tarihimizden günümüze kalan eserlerden anlaşılmaktadır. M.Ö. 4'üncü yüzyılda Pazırık kurganından çıkarılan halı ve diğer eşyalardan, M.S. 8. ve 9. yüzyıllara ait Uygur duvar resimlerine kadar İslamiyet öncesi döneme ait eserler bize bunların belli bir disiplinli eğitimin sonucu yapıldıklarını göstermektedir (Şekil 2.19) (Özsoy, 2015: 60).



Şekil 2.19. Pazırık Halısı, M.Ö. 3. yüzyıl, Hermitage Müzesi

İslamiyet öncesi Türk sanatının, bazen dini liderler ve devlet yöneticilerinin mihimdarlığında bazen de halkın kendi estetik ihtiyaç ve zevklerine göre şekillendiği görülür. Eğitim açısından değerlendirilirse her iki durumda da usta-çırak ilişkisi içinde bir eğitimden bahsedilebilir. Buradaki usta-çırak, kimi zaman baba-oğul, kimi zaman anne-kızdır. İlk dönemlerin sanatçıları, zanaatçıları, eğitimcileri bu şekilde yetişmişlerdir (Özsoy, 2015: 60).

İslamiyet'in kabulünden sonra Türk plastik sanatları adına daha çok mimari (Şekil 2.20), mimari süslemeler, minyatür ve hat sanatı alanlarında eserler ortaya konulmuştur (Yolcu, 2018: 84). Bu alanlarda önemli sanatçılar ortaya çıkmış ve günümüze çok değerli sanat eserleri bırakmışlardır.

18.yüzyıl'dan itibaren Osmanlı, yaşadığı çöküş sürecinin içinden çıkabilmek ve dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek için batıya yönelmeye başlamıştır. Bu yöneliş sanat alanında da batının etkisini kaçınılmaz hale getirmiştir. Bazı Avrupalı sanatçıların bu dönemde saraya yerleştiği bilinmektedir.



Şekil 2.20. Divriğ Ulu Camii, Cennet Kapısı, 1228-29

Bu dönem, her ne kadar batılı anlamda resim sanatına yönelik hızlanmış olsa da aslına bakılırsa batı resmi ile Osmanlı sanatının yollarının kesiştiği tarihi çok daha gerilere fatih dönemine kadar götürmek mümkündür. İstanbul'un fethedilmesinin ardından Fatih Sultan Mehmet tarafından saraya batılı sanatçılar davet edilmiştir. Bunlardan en bilineni olan İtalyan sanatçı Gentile Bellini'ye Fatih birçok resim yaptırmış ve bu resimlerin çoğu günümüze ulaşmıştır. Ayrıca dönemin meşhur sanatçılarından Constanzio di Ferrara ve Matteo di Pasti'de saraya davet edilen sanatçılardandır. Bu sanatçılar da İstanbul konulu resimler yapmışlar ve İstanbul'da buldukları sürece Bellini gibi saray sanatını ve sanatçısını etkilemişlerdir.



Şekil 2.22. Gentile Bellini, Fatih Sultan Mehmet, 1479, Ulusal Galeri; Londra



Şekil 2.21. Nakkaş Sinan Bey, 15. yüzyıl, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi

Fatih'in Bellini'ye yaptırdığı kendi portresi, Türk sanat tarihi açısından resmi olarak Türkiye'de yapılmış ilk batılı anlamda resimdir (Şekil 2.21). Bu resim Türk minyatür sanatını da derinden etkilemiş ve minyatür sanatının batılı resim anlayışı açısından değişiminin başlangıcı olmuştur (Dilmaç, 2009: 108). Bu portrenin etkisi ile gelenekten kopmadan, köklerini muhafaza ederek Nakkaş Sinan tarafından yapılan fatih portresi, o dönemdeki batı resminin, Türk resim sanatına etkisinin en güzel örneklerindedir (Şekil 2.22). Bellini'nin Fatih portrelerindeki gibi hafif yana dönük poz tekniği, giysilerin kıvrımlarındaki ayrıntılar değerlendirildiğinde Nakkaş Sinan'ın Avrupa'da aldığı eğitimi minyatür geleneği içerisinde nasıl Doğu-Batı sentezine dönüştürdüğünü kanıtlar (Tonguç, 2019: 212-213).

Fatih'in öncülük ettiği batıdan İstanbul'a ressamın getirilmesi ve yapılan resimlerin saray duvarlarına asılması geleneğini, III. Ahmet ve Sultan III. Selim'de de devam ettirmiştir (Dilmaç, 2009: 109). Buna rağmen Türk resim sanatı, batı resminin nakkaşanelere etkisi açısından düşünüldüğünde Fatih dönemindeki etkiyi 18.yüzyıl'a kadar yakalayamamıştır.

18.yüzyıl'da Osmanlı'nın çöküşü önleyebilmek için batıya yönelişle beraber batılı anlamda sanat eğitimine de önem verilmeye başlanmış ve resim dersleri önce askeri okullarda sonrasında sivil okullarda eğitim tarihimizdeki yerini almaya başlamıştır.

2.5.1. Cumhuriyet Öncesi Sanat Eğitimi

18.yüzyıl'ın başlarında yenilikçi padişahlar batıdaki gelişmelerin farkındaydılar ve bu modern tekniklerin memlekete getirilmesinin iki yolu olduğunu düşünüyorlardı. Bunlardan biri, yabancı uzmanların hoca olarak getirilmesiydi. Bu amaç ile 1730'lu yıllarda yabancı hocalar getirilmiştir. Bundan bir asır sonra 1830'lu yıllardan başlayarak Hüsrev paşanın gayretleriyle yurt dışına eğitim amaçlı talebeler gönderilecek ve bu girişim, batılılaşma tarihimiz açısından önemli bir mihenk taşı olacaktır (Erol, 2019).

Ferik İbrahim Paşa (1815- 1899), kendisi gibi Mühendishaneli on iki genç ile beraber öğrenim için 1835'te İngiltere'ye gönderilmiştir ve daha sonra bu on iki genç arasından sıyrılarak ressam olarak ün kazanmıştır (Renda ve Erol, 1982). Ferik İbrahim Paşa Mühendishane'den, Ferik Tefik Paşa ise Harbiye'den yetişen en eski mezunlardır.

Osmanlıda batılı anlamda ilk resim dersleri askeri okullarda başlamış daha sonra sivil okulların müfredatına dahil edilmiştir. 1793 senesinde “Mühendishane-i Berri-i Hümayûn”da (Topçu Okulu) desen derslerinin müfredata konulmasıyla ilk kez batılı anlamda resim eğitime başlanmıştır. Peşinden 1827’de açılan Tıbbiyede ve 1835’de “Mekteb-i Fünûnu Harbiye”de (Harp Okulu) batılı anlamda resim eğitimi verilmiştir (Özsoy, 2015: 61). Okullardaki resim eğitiminin giderek yaygınlaşmasının sonucu olarak Osmanlının son döneminde birçok sanatçı yetişmiştir.

Askeri okullarda sanat eğitimiyle ilgili bir detay Halil Paşa’nın sözleriyle şu şekilde anlatılmaktadır:

... Mühendishane-i Berri-i Hümayûn’da bulunduğum sırada hocalarım Binbaşı Hacı Mahmud ve Mülazım Ahmet beyler idiler. Hüsnü Yusuf da daha evvel aynı mektepte hocalık ediyordu. Resimlerinden yalnız Ayasofya’sını hatırlıyorum. O zaman hep basma resimlerden kopya ediliyordu. Sonra ben Fransa’ya tahsile gidip geldikten sonra Kuleli mektep idadisi muallimi iken Harbiye mektebine meclisi maariften arkadaşım Sait Bey ile beni çağırdılar. Biz talebeye tabiattan resim yaptırmak taraftar olduğumuzu söyledik. Talebeye evvela tabak, çanak, çömlek, desti gibi şeyleri aslından meşk ettirdik, sonra da birtakım eşkâli hendesiyeyi ve nihayet tahtadan değirmen, çeşme gibi modelleri talebe önüne koyarak çizgi temrinleri yaptırdık. İlerde gözleri tabiata çalışmaya başladığı zaman, tabiatı manzara bakımından doğru olarak çizdirmeye başladık.

Diğer sesim hocalarından Molla Nuri Paşa vesaire, biz çanak çömlek ile öyle resim yapıldığını bilmiyoruz, basma resimlerden kopya lazım, diyorlardı (Renda ve Erol, 1982: 100).

Bu hatıradan da anlaşılacağı üzere askeri okullarda hocalar tarafından farklı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. O dönem rüştiyede öğrenci olan Hüsnü Tengüz’ün bir hatırasında ise öğretmenlerinin Fahri Kaptan adında halim selim bir zattı olduğunu resmi karakalem modelden yaptıklarını söylüyor. Fahri Kaptan’ın, Emin Baba tarzında çalıştığını deniz ve havayı çabucak işlediğini anlatıyor. Kendisinin de bundan heveslenerek talim gemisi yapmaya çalıştığını, çalışmayı Fahri Kaptan’ın yardımıyla bitirdiğini, bu çalışmadan aldığı zevk ve heves ile Fahri Kaptan’ın yardımıyla birçok gemi resmini yaptığını anlatıyor.

Bu hatıralar, o dönemde askeri okullarda verilen sanat eğitimi ile ilgili günümüze ışık tutmaktadır. Askeri okullarda resim öğretiminin Batı tarzında olması her ne kadar Rönesans kökenli Avrupa resminde olan yöntemlerle yürütülmesi istenmiş olsa da bu doğrultuda bazı eksiklikler olduğu aşikardır (Dilmaç, 2009: 131).

Askeri okullardan sonra Birinci Meşrutiyet (1876) ve İkinci Meşrutiyet (1908) dönemlerinde, sivil "İptidai"(ilkokul) ve "Rüştiye"(ortaokul) okullarının müfredat

programında "Hüsnü Hat" dersi yer almıştır. Ayrıca tazminat döneminde açılan öğretmen okullarında, batılı tarzı programlar uygulanıyor ve bu programlar içinde resim dersleri de yer alıyordu. Bununla beraber 1862'de açılan Mekteb-i Sultani- bu günkü adıyla Galatasaray Lisesi- ve 1868 de açılan Darulşafaka lisesinin programında da resim dersine yer verilmiştir (Özsoy, 2015: 62).

1869 yılında açılan "Askeri Rüştüye Mektepleri" askeri liselere öğrenci yetiştirmek maksadıyla açılmıştır ve bu okullara resim dersleri konulmuştur. Harbiye ve Mühendishane okullarında, resim derslerinde yetenekli görülen öğrenciler mezun olduktan sonra bu okullarda görevlendirilmişlerdir. Bu atanmalar öğretmen olarak yeterince donanımlı olmadıkları için 1864'te "Menşe-i Muallimin" kurulmuştur. Bu bölümde dört yıl eğitim gören öğrenciler askeri okulların diğer dallarına öğretmen yetiştirilirken bu bölümden resim öğretmenleri de yetişmiştir. Menşe-i Muallim'de resim alanında Resm-i Hatti, Menazır, Karakalem Sepya, Sulu Boya ve Yağlı Boya Resim dersleri yer almıştır (Arseven, 1971).

19.yüzyıl'ın sonlarında sanat eğitimi gittikçe yozlaşacak ve kopyaya dayalı beceri eğitimine dönecektir. Cumhuriyet döneminin ilk sanat eğitimcilerinden İsmail Hakkı Tonguç, bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Rüştüyelerde litografya, canlı cansız modelleri, peyzajları yahut tahtaya çizilen basit krokileri çizdirmek ananesi vardı." Bu yozlaşma, kara tahtaya çizilen basit krokilerin öğrencilere yaptırılmasına kadar varmıştır. Kartpostallardan yaptırılan kopyalarla işlenen resim derslerinin öğrenciye resim dilini öğretmekle de teknik beceri kazandırmakla da ilgisi yoktur. Böyle bir dersin işlenmesinde, meslekten bir öğretmene de ihtiyaç yoktur. Bu işten anladığını sanan ve ekseriyetle azınlıklar arasından kişilere bu ders verilmiştir" (Kırıçoğlu, 2002: 34).

Bu sorunların da etkisiyle İhtisas Komisyonu tarafından 1909-1910 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere hazırlanan Meclis-i Marif'in de onayladığı, idadilerin (liselerin) müfredat programlarında görsel sanatlar eğitimi dersleriyle ilgili olarak bir dizi karar alınmıştır. Alınan bu karar neticesinde:

- Resim dersinin doğru bir şekilde öğretilmesi için lise ve ortaokullarda resim öğretmenlerinin alanında yetkin ve Sanayi-i Nefise Mektebinden (Güzel Sanatlar Akademisi) mezun, resim tekniğini bilen resim sanatının genel kurallarından olan "perspektif tekniği, gölge usulü, leke" hakkında son derece iyi eğitilmiş kişilerden oluşması gerekir.

- Rüştiye'nin üçüncü senesinde (ortaokul) gölgeli modellerden (objeler) uygulamalar yapılacak şekillerin büyütülüp küçültülmesi yöntemi gösterilecek çeşitli geometrik şekiller (beşgen, altıgen, elips vs. gibi) hakkında bilgiler verilecek pergel, cetvel gibi aletlerin kullanılması öğretilecektir.

- İdadi (lise) birinci sınıflarında okutulacak resim derslerinde resim yapma ve görüş tekniklerinin ayrıntılı bir şekilde öğretmen tarafından anlatılacaktır. Çeşitli geometrik şekillerin farklı açılardan görünüşleri anlatılacaktır.

- Renk bilgisi anlatılacak renk bilgisinin kavranabilmesi için suluboya tekniği ile objelerin boyanması önce tek renk ile yapılacak bu kavrandıktan sonra gerçek renkleriyle boyanacaktır. Objelerin ışık-gölge ilişkisi, öğretmen tarafından anlatılacaktır.

Bu maddeler ortaya konmuş ve böylelikle resim eğitimi bir standarda kavuşmuştur (Öztürk, 1997).

Sanayi-i Nefise Mektebi'nin açılması, ülkenin sanatsal ve kültürel gelişimi açısından önemli bir adımdır. Sanayi-i Nefise Mektebinin kurulması ile birlikte askeri ressamlar kanalından ilerleyen sanat eğitimi, yerini sivillere bırakmaya başlamıştır.

Sanayi-i Nefise Mektebi, hükümetle iyi ilişkiler içinde olan Osman Hamdi Bey'in ülkenin sanatsal ve kültürel alanda gelişmesi gerektiğine inanan Rauf Paşa'nın ve benzer düşüncelerdeki devlet adamlarının çabalarıyla Ecole des Beaux-Arts model alınarak kurulmuştur (Cezar, 1995: 453). Osman Hamdi Bey'in Paris'te 15 yıl kalarak orada hukuk öğreniminin yanında Ecole des Beaux-Arts'da sanat eğitimi alması, Paris sanat çevresinde tanınması ve bu sebeplerle kazandığı deneyimler Sanayi-i Nefise Mektebi Ali'nin kuruluşunda önemli rol oynamıştır (Naipoğlu, 2008: 39).

Kişisel gayretlerle kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi, bugünkü sanat eğitimi akademilerinin ve bu alanda kurumsallaşmanın temelini oluşturur. Osman Hamdi Bey, hükümetin kararıyla 2 Aralık 1883 tarihinde okul müdürü olarak tayin edilir (Erbay, 2013: 113). Osman Hamdi Bey, müdürlük görevini 24 Şubat 1910 yılında vefat edene kadar sürdürecektir.

Sanayi-i Nefise Mektebi, fiili olarak 3 Mart 1883 tarihinde 4 atölye hocasına ek olarak tarih, anatomi ve matematik bölümü hocalarıyla derslere başlamıştır. Fransız ekolü ilk yıllarda baskındır. Kadro ekseriyetle yabancı hocalardan oluşmaktadır. Bu yüzden Osman Hamdi Bey sıklıkla eleştirilmiştir.

Okuldan mezun olan sanatçılar, aynı zamanda çeşitli okullarda resim öğretmenliği de yaparak ülkenin sanatsal ve kültürel gelişimine etki etmişlerdir. Ancak

Sanayi-i Nefise Mektebi mezunları, öğrencileri kendileri gibi eğitmeye çalıştıkları için 1927 yılına kadar eleştirilmişlerdir. 1927 yılından sonra öğretmen olmak isteyen mezunlar için öğretmenlik formasyon kursu açılmıştır (Kırıçoğlu, 2002: 35).

Sanayi-i Nefise Mektebi Alisi'nin ilk yıllarında gayrimüslimlerden oluşan öğrenci yoğunluğu varken okulun ilerleyen yıllarında Türk Asıllı öğrencileri de eğitimine katmıştır. Hükümet bu durumu değerlendirerek başarı sağlayan öğrencileri yurt dışına göndermiş, eğitimlerini ilerletmelerine olanak sağlamıştır. İlk mezunlardan İhsan Bey ve Galip Bey sanat eğitimi almak üzere Paris'e yollanmıştır (Erbay, 2013: 112).

Osman Hamdi Bey'den sonra 1910 yılında yerine kardeşi Halil Ethem Bey getirilmiştir. 1911 yılında kız öğrencilerin de eğitim görebilmesi için Sami Bey'in müdürlüğünde İnas Sanayi-i Nefise Mektebi açılmıştır. Kısa bir süre sonra müdürlüğe Mihri Müşfik Hanım getirilecektir. Sanayi-i Nefise Mektebi bir süre böyle devam etse de öğretim üyelerinin aralarındaki anlaşmazlıktan dolayı iki okulun müdürlükleri birleştirilip müze müdürlüğüyle alakası kesilecek ve Maarif Nezareti'ne bağlanacaktır. Okul müdürlüğüne de ressam Halil Paşa (1856-1940) getirilecek Halil Paşa, müdürlük görevini 1918 yılında Nazmi Ziya Bey'e devredene kadar sürdürecektir (Erbay, 2013: 113). Sanayi-i Nefise Mektebi Ali'nin adı, 1928'de Güzel Sanatlar Akademisi olarak değişmiştir ve böylece Türkiye'de akademi unvanını alan ilk yükseköğretim kurumu olmuştur. 4 Kasım 1981'deki kanun neticesinde 20 Temmuz 1982'de çıkarılan kararla Mimar Sinan Üniversitesi adını almıştır. Üniversite yönetimi, 2003 yılında üniversitenin adının "Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi" olarak değiştirilmesine karar vermiştir (Cezar: 1983).

Hiç şüphesiz, Osmanlının son döneminde Türk sanat eğitimi açısından en önemli gelişme Sanayi-i Nefise Mektebi Alisi'nin kurulması olmuştur. Batılı anlayışta (Fransız tarzı) verilen sanat eğitimi, Türk sanat eğitim tarihinde bir dönüm noktasını oluşturmuş akademiden mezun olanlar da çeşitli eğitim kurumlarında hocalık yaparak bu bayrağı gelecek nesillere taşımıştır (Cezar, 1977).

2.5.2. Cumhuriyet Sonrası Sanat Eğitimi

Avrupa'ya eğitime gönderilen ilk Cumhuriyet kuşağı sanatçıları, eğitimlerinden sonra yurda dönmeleriyle beraber Türk sanat eğitiminde bir canlanma olduğu muhakkaktır. Bu sanatçılar, 1926 yılında "Türk Sanayi-İ Nefise Birliği'ni" oluşturacak, daha sonra bu birliğin adı "Güzel Sanatlar Birliği" olacaktır. Hemen

peşinden 1928 yılında “Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği” tarihte yerini alacaktır (Yolcu, 2018: 85).

Cumhuriyet dönemi, sanat ve kültür tarihimizin en parlak dönemidir. Bu dönemde sanatın temel sorunları tartışılıp çözümler için yabancı ülkelerden uzmanlar getirildi. İlk olarak 1926'da John Dewey'in raporu uygulamaya kondu. Rapora göre okulların çalışma mekanları, programları, ders araç ve gereçleri yenilenip yeniden düzenlendi. Ayrıca ortaokullara öğretmen yetiştirmek için 1926'da Ankara'da Gazi Orta Öğretmen Okulu (Gazi Eğitim Enstitüsü) açıldı. Yurt dışına sanat eğitimi uzmanlığı için bazı eğitimciler gönderildi. Bu uzmanlar yurt dışından döndüğünde Gazi Eğitim Enstitülerinin Resim-İş bölümleri açıldı. Ülkemizin sanat eğitimi tarihinde bu bölümün önemi büyüktür ve daha sonra açılan Güzel Sanatlar Fakülteleri için örnek olmuştur (Kırıñoğlu, 2002: 36).

Bazı uzmanlar, ülke ekonomisine katkı sağlayacağını düşünerek bu alanda iş gücünün oluşması için el işine önem verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. O yıllarda bu düşünceyle birlikte iş eğitimine resim dersinden çok önem verilmiştir. Bu ders, teknik öğretim olarak öğrenciyi çalışma hayatına hazırlayan bir ders olarak görülmüştür. Gazi Orta Öğretmen Okulu içinde açılan “Resim Bölümü” (1932-1933) ve batıdaki “El İşi Hareketi” ismi verilen akımın etkisiyle açılan “İş Bölümü” daha sonradan birleştirilerek Resim-iş bölümü adını almıştır (Kırıñoğlu, 2002: 37).

Sanat eğitiminde geleneksel anlayışlılara dönüş eğiliminin olduğu 1938 yılında başlayan dönem yöntem açısından farklılık gösterir. Bu dönemde resim dersinin program içindeki saati düşürülüp sosyal bilgilere kaydırılmıştır. Ortaokullarda müfredat programda resim ders saati haftalık bir saat olarak 1949 yılına kadar devam etmiş atölye dersi, el işi dersi veya iş bilgisi dersi gibi dersler müfredatta yer almıştır. Yazı dersine de Türkçe dersi içinde yer verilmiştir (Telli, 1990: 20-21).

Cumhuriyet döneminde açılan en önemli eğitim kurumlarından biri de hiç kuşkusuz Köy Enstitüleridir (1940). Yapararak yaşayarak öğrenme modeline dayalı Köy enstitülerinde resim-iş dersleri, daha çok “iş” ilkesine dayalı ve kapsamlı olarak işleniyordu. Burada eğitim verilecek öğretmenler GEE (Gazi Eğitim Enstitüsü) resim-iş bölümü öğretmenler kurulunca seçiliyordu. Okul yatılı olduğu için öğretmenler de yatılı kalıyorlar ve öğrencilerle daha uzun vakit geçirme fırsatı buluyorlardı. Ankara Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde yer alan “Güzel Sanatlar ve Halk Sanatları” bölümüne diğer köy enstitülerinden öğrenciler yetenek sınavıyla yerleştiriliyordu. Köy

enstitülerinin kapatılmasıyla bu bölümün mevcut öğrencileri GEE resim-iş bölümüne nakledilmişlerdir (Telli, 1990: 20).

“İş Eğitimi” dersi, gün geçtikçe amacından sapmış, işlevsel eşyaların bir kopyasını yapmaya ya da büsbütün beceriye dönük ne olduğu belirsiz işlerin yapımına dönüşmüştür. “İş Eğitimi” dersinin adı, 1972 yılında programın yeniden düzenlenmesiyle “İş ve Teknik Eğitimi Dersi” olarak değiştirilmiştir. Böylelikle yeni programda öğrencinin yaratıcılığını geliştirip ona sanatsal bakış açısı katıp işlevsel yönü de değerlendirerek teknoloji çağına uygun bir tasarım dersi amaçlanmıştır (Yolcu, 2018: 86) (Kırıçoğlu, 2002: 36).

Her ne kadar modern yaklaşımlar düşünülüp çağı yakalamak hedefiyle programlar oluşturulsa da pratikte bu hedefleri yakalamak her zaman mümkün olmamıştır. Sonuçta “İş ve Teknik Eğitimi Dersi” de amacından uzaklaşmış, pratikte el becerisine dayalı zanaat ürünleri yapımının öğretimini amaçlayan bir derse dönüşmüştür (Yolcu, 2018: 87).

1962 yılında yapılan yedinci şura toplantısında sanat eğitimi konusuna geniş yer verilmiş, komisyonca hazırlanan raporda sanat eğitiminin bazı temel ilke ve amaçları kabul edilmiştir. 1974 yılındaki dokuzuncu şura toplantısında lise ve dengi okullarda resim-iş dersleri seçmeli dersler arasında yerini almıştır.

Yüksek Öğretim Kurumu’nda (YÖK), 1988-1989 öğretim yılında alınan kararla “Görsel Sanatlar Eğitimi” tüm fakülte ve yüksek okulların birinci sınıflarından itibaren seçmeli ders olarak yer alacağı belirtilmiştir. YÖK ile dünya bankasının Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1994-1997 yıllarında eğitim fakültelerinin Resim-İş Bölümleri ve Müzik Eğitimi Bölümlerinin programlarında bir dizi güncelleme ve yenileme çalışması yapılmış 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya başlamıştır (Yolcu, 2018: 87).

Milli eğitim Bakanlığının 1924 yılından itibaren zaman zaman güncellenen sanat eğitimi programlarında, görsel sanatlar dersinin adı ile ilgili dört kez değişiklik yapılmıştır. 1992 yılında yapılan program güncellenmesinde dersin adı, “Resim-İş” dersi olarak belirtilmiş 2006 yılında yapılan program güncellenmesinde alan ile ilgili akademisyenlerinde ısrarları ve tavsiyeleri neticesinde dersin adı, “görsel sanatlar” dersi olarak değiştirilmiştir(Erkuzu ve Çoban, 2019).

Bugün ülkemizin sanat eğitimine dair söylenecek bir şeyler varsa İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve ondan sonra günümüze kadarki sanat eğitimcilerinin hakkını teslim etmek gerekir. Onları saygıyla anmak ve günümüz literatürünün üzerine yeni bilgiler koyarak sanat eğitim teorileri geliştirmek günümüz eğitimcilerinin en önemli görevidir (Özsoy, 2015: 7).

Milli Eğitim Bakanlığı, sanat eğitimi ile ilgili sürekli yeni düzenlemeler ve güncellemeler yaparak hızla değişen dünyanın yeni gelişmelerine ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu çabaların ne kadar yeterli olduğu pratikte karşılığını bulup bulmadığı ayrıca tartışılacak bir konudur. Bu tartışmaların merkezinde fiziki donanım sorunları, içerik ve alanına hâkim eğitimcilerin yetişmesi konuları sayılabilir. Tüm bu tartışmaların içinde Güzel Sanatlar Liselerinin açılması son dönemlerde ülkemizin sanat eğitiminde çok önem arz eden isabetli bir karar olmuştur. Ancak şunu belirtmek gerekir ki: Güzel Sanatlar Liselerinin açılmış olması ortaöğretim kurumlarındaki sanat eğitiminin azaltılması anlamına gelmemektedir.

İlk defa 1989 yılında İstanbul’da Milli Eğitim Temel Kanununun 33. maddesine dayandırılarak Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk güzel sanatlar lisesi “Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi” açılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol tarafından açılan okul, o dönemdeki Anadolu liseleriyle aynı statüye sahip olmuştur. İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nin açılışında çok büyük emek ve katkıları olan dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol’un, 30 Eylül 1999 yılında vefatının hemen peşine ona bir vefa göstergesi olarak İstanbul valiliğinin emriyle okulun adı “Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi” olarak değiştirilmiştir.

Prof: Mustafa Ashier, Prof Süleyman Saim Tekcan, Prof Mürşide İçmeli, Prof Özer Sezgin, Prof Erol Eti, Prof Nihat Şenel, Doç. Nüzhet Kutluğ, Doç Cenan Akın, Doç. Tevfik Karakaya, Sanat Eğitimcisi Hüseyin Kılıçkan, Müzik Eğitimcisi Selahattin Evcil, Fikret Evcil, Sevim Eti, Cahit Güraydın, Orhan Şide, Halit Dülgeroğlu Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ‘nin açılışında payı bulunan emeği geçen kişilerdir. Şu an da aktif olarak eğitime devam eden Güzel Sanatlar liseleri varlıklarını bu kişilere borçludur.

O günkü adıyla İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nin açılış günüyle ilgili bir anekdot okul internet sitesinde şu şekilde yer alır (İstanbul Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi, 2020): “Açılışta Sayın Bakanımız Avni Akyol, devlet sanatçımız Sayın Ahmet Adnan Saygun'dan kurdeleyi kesmesini rica etmiş büyük sanatçımız da

“heyecandan ölebilirim ama ölmeyeceğim çünkü bu okuldan yetişecek gençlere hizmet etmek istiyorum" diyerek kurdeleyi kesmiştir.”

1990-1991 öğretim döneminde Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri arasına Ankara, Eskişehir, Bursa, Kütahya ve İzmir illerinde açılan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri de katılmışlardır. Anadolu liselerinde ve dolayısıyla yeni açılan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde de bir yıllık İngilizce hazırlık dönemiyle birlikte okul standart süresi 4 yıldır. Ön kayıt için istenen şartlarda da o dönemin Anadolu liselerindeki şartlara tabii olarak öğrencilerin belli bir akademik başarı seviyesinin üzerinde olmaları gerekmektedir.

Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri 2008 yılında alınan kararla bir araya getirilmiştir. 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında yapılan 18’inci Milli Eğitim Şurası’nda alınan tavsiye kararının neticesinde, 2013 yılında Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, ‘güzel sanatlar liseleri’ ve ‘spor liseleri’ olmak üzere ikiye ayrıldı. MEB istatistiklerine göre 2013-2014 eğitim öğretim yılında 71 olan güzel sanatlar lisesi sayısı, 2014-2015’de 73, 2015-2016’da 74, 2016-2017 eğitim öğretim yılı başı itibariyle 79’a çıkarıldı. Günümüzde 2020 yılı itibariyle sayılar 90’ı bulmuştur.

2.6. Temel Sanat Eğitimi

Bir kompozisyonun içindeki öğelerin ve kompozisyonu oluşturan prensiplerin yapılandırılabilmesi için belli kuralların uygulanması gerekir. Temel sanat eğitimi, bu kurallar bütünüdür. Bu kurallar içinde yer alan kompozisyon öğelerinin tasarım elemanı olarak nasıl kullanılacağı belli koşullara bağlıdır. Plastik sanat eğitiminde, bu koşulların yerine getirilmesi için kullanılan yöntem ve teknikler doğrudan temel sanat eğitiminin konusudur. Bu prensiplerin öğrenilmesi uzun süren bir tecrübeyle ve sıkı çalışmayla mümkündür. Bu öğretimin sonucunda, öğrenenin bu kaideleri nasıl kullanacağı, ortaya nasıl bir ürün çıkaracağı, yeni bir düzenleme oluşturup oluşturamayacağı tamamen kendi bireysel fikirlerine kalacaktır (Özdemir, 2014: 57).

Temel sanat eğitimi, sanat eğitiminin başlangıcı olarak ele alınan bu ders, plastik sanatların öğeleri olan: Nokta, çizgi, leke, doku, ve benzeri plastik sanatların prensipleri olan: Denge, kompozisyon, perspektif, ritim, yön, hareket, karşıtlık ve benzeri kavramları önce kendi süzgecinden geçirip sonra ilkesel açıdan araştırarak

aralarındaki sentezlere varma disiplindir. Resim eğitiminin tamamı değildir (Kabaş, 1996).

Temel Sanat Eğitimi bahis konusu olduğunda Bauhaus eğitim sistemine değinmek gerekir. Çünkü “Temel Tasarım” eğitimi Almancadaki adı ile “Vorkurs”, Bauhaus eğitim sisteminin içinde yeşermiştir (Şekil 2.23). Bauhaus okulunda Temel Sanat Eğitimi öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkarmayı, onların alışılmış kalıpların dışına çıkmasını sağlamayı ve klişelerden uzaklaşp yeni anlayışlar oluşturmalarını amaçlamaktadır. Günümüzde desen ve sanat eğitiminin şekillenmesi Bauhaus okulu temellidir.

Bauhaus, 1919 yılında Walter Gropius (1883-1969) tarafından kurulmuştur. O zamana kadar ayrı olan Güzel Sanatlar Akademileri ile Sanat ve Zanaat okulları birleştirilmiş ve adı da Bauhaus olarak Gropius tarafından verilmiştir (Honour and Fleming, 2016: 821). Öncelikli olarak öğrencilerin mimari yeteneklerini geliştirip sanatsal yaratılarını teknik ve pratik bir temele oturtmalarını amaçlamıştır. Gropius 1919 da “geleceğin adsız mimarları” sergisi için yaptığı konuşmada “Geleceğin mimarı sanatın efendisi olacak çölleri bahçeye dönüştürecek göklere tırmanan harikalar yaratacak” demiştir (Erbay, 2000: 105).



Şekil 2.23. Gropius Eğitim Programı Almanca ve Türkçe

Sistem olarak Rönesans atölyelerini örnek almıştır. Gropius iyi bir teknik bir eğitim için orta çağda olduğu gibi usta-çırak ilişkisinin olması gerektiğini savunuyordu. Gropius inandığı bu sistemi, öğrencilerin başında bir usta ve bir

sanatçıdan oluşan iki öğretmen ile öğretim yapılacak şekilde uygulayarak oluşturmuştur. (Ekren, 2006).

Bauhaus'da eğitime başlayan öğrenciler, temel sanat eğitimi, teknik sanat eğitimi ve yapısal eğitim olmak üzere üç temel eğitimden geçmekteydiler. Hazırlık sınıfında “Hazırlayıcı öğretim” olan temel sanat eğitiminde başarılı olan öğrenciler bir sonraki aşama olan teknik eğitime geçebilirler ve atölyelerde çalışabilirlerdi. Geleneksel öğretime olduğu gibi modelden çalışma yoktu, öğrenciler verilen bir biçimi tekrarlamadan yeni biçimler oluşturmayı öğreniyorlardı. Bauhaus’un ilkesi “Sanatta yaratıcılığı okul öğretmez, sanatın temelinde yatan işçilik burada öğretilir” görüşüydü (Erbay, 2000: 105).

Bauhaus okulu, tasarım ilkelerini göz ardı etmeden öğrencilerine tekrar ve klişeden uzak hayal gücünü kullanmaya dayalı cesur deneysel çalışmalar yapma imkânı veriyordu. Günümüzde yoğun olarak kullandığımız çelik boruların iskemlelerin ev eşyalarının bazıları bu okulun tasarım ürünüdür (Özsoy, 2015: 109).

Okula başlayan bütün öğrenciler "Hazırlayıcı Öğretim” den geçerlerdi. Bu eğitime başlarken öğrencilerden, sanat ile ilgili bütün bildiklerini ön yargılarını dışarda bırakıp sıfırdan başlamaları istenirdi. Bu süreçte öğrenci malzemeyi tanıyarak amaca uygun malzeme kullanmayı öğrenir, eserleri analiz yeteneğini geliştirir, estetik bilgisini artırır ve teknik donanımlara sahip olurdu (Çomak, 2015: 49).

Hazırlayıcı eğitimin temelini Bauhaus’un ilk öğretmenlerinden Johannes Itten (1888-1967) Viyana’da özel sanat okulunda yaptığı sanat eğitiminde hazırlık derslerinde oluşturmuştur. Itten’in buradaki temel amacı kişinin ifade gücünün şekillenmesi ve açığa çıkmasıdır. Itten, temel tasarım sayesinde öğrencinin pratik ve teorik bilgisini şekillendirecek kavramsal ve soyut dilinin geliştiğini savunmaktadır. Bauhaus'daki öğretmenler bu görsel dili geliştirmek için öğrencilere geometrik tasarımlar renk bilgisi ve soyutlama ile ilgili çalışmalar yaptırmışlardır. Bu çalışmalar hem sanatsal açıdan renk ve formun malzemeye yansımaları şeklinde olabiliyor hem de kültürel ve tarihsel bir analizle görsel form üzerinde teorik öğretime dönüşebiliyordu. Güzel sanatlar ile zanaatı birleştirip modern tasarım eğitimine yenilikler getiren Bauhaus, kendine özgü metotlar geliştirerek temel sanat eğitimi açısından bir başlangıç noktası oluşturdu. Bauhaus eğitim sistemi içinde geliştirilmiş ve çok bilimsel yöntem ve ilkelere oturtulmuştur. Temel sanat eğitimi veya temel tasarım, Bauhaus hazırlık eğitimi ile başlamış daha sonra gelişip tüm dünyaya yayılmıştır.

Modern ve yenilikçi bir anlayışa sahip Bauhaus döneminin önemli sanatçılarından İsviçreli ressam Paul Klee'yi (1878-1940) ve Rus ressam Wassily Kandinsky'yi(1866-1944) kadrosuna katmıştır (Erbay, 2000, s. 106). Bu sanatçılar temel tasarım eğitiminin olgunlaşmasında etkili olmuşlardır. Hazırlayıcı öğretim döneminde Itten, Kandinsky ve Klee'nin biçimlendirmeye yönelik kursları zorunluydu. Bu sanatçıların öncülüğünde yapılan deneysel işler, sanatın temel elemanlarını ortaya koymuştur. Birçok malzemenin olanaklarından yararlanarak yapılan çalışmalar ilk döneme damgasını vurmuştur (Bulat, 2014: 112).

Strüktür analizi Itten'in derslerinin genelini oluşturmaktaydı. Bu derslerde eseri algılamak, anlamak, çizgisel ve kompozisyonel değerleri fark edebilmek, objelerin mekân ilişkilerini algılamak, koyu açık değerlerin dağılımı araştırılarak öğrencilerin görsel algılarını ve gözlem yeteneklerini geliştirmek amaçlanıyordu.

Bauhaus eğitim sisteminin gelişmesinde önemli katkısı olanlardan biri de Klee'dir. Geleneksel atölye çalışma yöntemlerinden olan modelden çalışmayı kaldırmış biçimleri birebir modellemek yerine yeni biçimler oluşturmayı öğretmeye çalışmıştır. Sanatçı, doğa yasalarıyla ve doğadan etütlerle çok fazla ilgilenmiştir. Doğadan yaptırdığı etüt çalışmalarıyla da temel tasarım dersini desteklemeyi amaçlamıştır. Cisimlerin enerjilerini, denge ve yoğunluklarını görsel olarak ifade etmeye çalışmış bunlarla ilgili deneysel çalışmalar yapmıştır. Bu incelemelerini "Tasarım Metotları" adı altında toplamıştır. Geometri konusunda da ilgi ve bilgisi olan Klee, sanattaki yapısal problemlere de eğilmiştir. Öğrenciler Klee'den "Modüler Teoriler" dersini zorunlu olarak almışlardır (Bulat, 2014: 114).

Bauhaus'da temel sanat eğitimi dersi veren önemli isimlerden Kandinsky, renkler ve biçimler arasındaki ilişkiyle ilgili seminerler vermiştir. Kandinsky, renk ve biçim konusunda bağımsız bir yol izlemiştir. Kendi resim mantığını biçimsel elemanlardan tamamen arındırmıştır. Daha sonra bu yaklaşımın toplum gözünde uzun ömürlü olmayacağını düşünerek geometrik kurgular üzerine bir anlayış geliştirmiştir. Bauhouse'de geliştirdiği kompozisyon kuramınının biçim ve elemanlarını içeren bir sözlük hazırlamıştır (Lynton, 1999).

Bauhaus'un önemli eğitimcilerinden biri olan Josef Albers, Bauhaus'da yeni yöntemler deneyerek başarıya ulaşmıştır. Yöntemleri günümüze kadar gelmiştir. Derslerinde kâğıt gibi basit malzemelerden çeşitli şekiller yaptırarak öğrencilerin el becerilerini geliştirmeye çalışıyordu. Basitten başlayan çalışmalar kademe kademe

zorlaşıyordu. Öğrencilerine “bunlarla yaptığımız şeyler sanat çalışmaları değildir, niyetimiz bunların müzeye konulması değil deneyim kazanmanızı istiyoruz.” diyordu (Lupton and Miller, 1993: 14).

Genel olarak "Temel Sanat Eğitimi", Bauhaus sanatçıları ve düşünürleri tarafından geliştirilen yeni bir sanat eğitimi yöntemidir. Akademik eğitimin, alışılmış yöntemlerin, yönlendirmelerin ve kalıplaşmış becerilerin ötesine geçer. Okulun temel sanat eğitimi; ses, biçim ve renk öğelerinin ortak temeline dayanmaktadır. O günkü yeni alışılmadık eğitim biçiminde, kişilerin farklı fiziksel ve zihinsel davranışlarını ortaya koyması bekleniyordu. Bu şekilde eğitim, her türlü klasik öğretimin yerini alacağı bellidir. Öğrencilere eğitim yoluyla verilen kültürün bir deneyim mirası olmadığı ancak öğrencilerin kendi kişisel arama ve uygulama alanları için bir yöntem sağladığı muhakkaktır.

Temel tasarım eğitimi dünyada “Designo Communicatione”, “Visual Design”, “Foundation Design”, “Applied Design”, “Gestaltung Lehre”, “Introduction Design”, “Formund Gestalt” gibi farklı adlarla uygulanmaktadır (Seylan, 2005).

Temel sanat eğitimi, sanat eğitiminin iskeletini ve toplam süreci içindeki en önemli bölümünü oluşturan kısımdır. Öğrencinin, bir öğretmen tarafından yönlendirilerek izlenimlerini, algılarını, çağrışımlarını, belleğini, değerlendirmelerini, duygusal ve düşünsel süreçlerini çalıştırarak madde ile yapıcı bir bağ kurması sonucunda yeni biçimsel formlara ulaşması sürecidir. Bu karmaşık etkinlik sürecinin en önemli olguları yaşama, tanıma ve değerlendirmedir. Değerlendirmenin içinde sonuçlardan yeni çıkarımlar yapma, yargılama ve öz eleştiri vardır. Bu süreç iyi bir şekilde programlanıp uygulanırsa katılanlar, bu çalışmalar sonucunda kazanımlarıyla ürün oluşturmanın, bu ürünleri yaratıcı anlatıma kavuşturmanın ve kendini ifade etmenin yolunu öğrenirler. Bu çalışmalarla beraber sanat ürünlerinin tanıtılması ve değerlendirilmesi, sanatçı üsluplarının anlatılması gibi bilgiler de verilirse katılımcının sanatçı eğitiminin yanında hem sanat alıcısı hem de sanat koruyucusu olarak dengeli yetişmesi sağlanır (San, 2017: 26).

Tüm bu süreç sonucunda öğrenci kendi yeteneklerinin farkına varacaktır ve onun dünya algısında istedik değişiklikler oluşturacaktır. Böylelikle yaşadığı çevresine bakışı değişecek, bilinçlenecek ve biçimlendirmeyi, denetlemeyi, yargılamayı ve eleştirmeyi öğrenecektir. Bu bilgiler ışığında temel sanat eğitiminin sadece sanatçı eğitimi için değil tüm bireyler için faydalı olacağı aşikârdır.

Ülkemizde Temel Sanat Eğitimi, 1957 yılında eğitime başlayan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar (DTGS) Yüksekokulu ile ilk defa uygulanmaya başlanmıştır. Bahusus okulunun sisteminin ve ders işlenişinin modellendiği bu okulda programın oluşturulurken Almanya'dan Adolf Schneck danışman olarak davet edilmiş okuldaki bütün sanat alanlarının programları onun görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanmıştır. Dolayısıyla Adolf Schneck Temel Sanat Eğitimi Türkiye'ye ilk getiren kişi olarak ayrı bir önem arz etmektedir. DTGS Yüksekokulunda eğitime başlayan tüm öğrencilerin, okulda sanat eğitimi veren bütün dallardaki eğitimlere Temel Sanat Eğitimi dersiyle başlaması, bu derste başarı durumlarına göre 2. Sınıfta bölümlerini tercih etmeleri kararlaştırılmıştır (Erim, 1999: 7).

Temel Sanat Eğitimi dersi, İstanbul DTGS yüksekokulunun 1961 yılında yayınlanan yönetmeliğinde de yer almıştır. Bu yönetmelikte araştırmacı, yaratıcı ve kişiliği gelişmiş sanatçılar yetiştirmek okulun amaçlarından. Okulun yöntemlerinde ise okuldaki tüm öğrenci ve öğretmenlerin araç-gereç ve teknikleri kullanarak kendi özgün fikirleriyle yaratıcılıklarını ortaya koyup çeşitlilik açısından her zaman farklı fikirler üretmelerine olanak sağlamak vardır. Yönetmeliğin birinci maddesinde, okulun yönetim organlarının arsında "Temel Sanat Eğitimi Grubu" 'nun olması bu dersin okul için ne kadar önemli olduğunun bir başka kanıtıdır. Ayrıca okulun bütün bölümlerinde 'Temel Sanat Eğitimi' dersinin uygulanması zorunludur. Okul yayınlarında Temel Sanat Eğitimi dersinin içeriğiyle ilgili öğrencilerin bu derste yaptıkları ile onun kendine has yaratıcılığını ve tasarlama gücünü geliştirerek kişiliğini oluşturduğu belirtilmiştir (Çakıroğlu, 2020: 32).

DTGS yüksek okulu 1962 yılında eğitim programındaki değişikliklerle dört yıllık lisans eğitime geçti ve fakülte oldu. 20 Temmuz 1982 tarihinde Marmara Üniversitesi bünyesine katıldı.

Temel sanat eğitimi dersiyle eğitim alan bireyin, bakış açısında, görsel algılama yeteneğinde, duyuşsal algılama becerisinde, formları ve şekilleri oluşturabilme yetisinde istedik gelişmeler sağlayarak bu kişinin tasarım ilkeleri doğrultusunda yeni düzenlemeler ortaya çıkarabilmesi amaçlanır. Bununla birlikte Temel Sanat Eğitimi öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesinin yanında imgeye ya da imgelere estetik değer katabilme yeteneğini ve duyarlılığını kazanmasını sağlar.

Sanat eğitimi aşamasındaki öğrencilerin ileri ki safhalarda yapması ön görülen çalışmaların temel yapısını oluşturur. Sanatın temel öge ve prensiplerini öğrenmesiyle kendini ifade edebilmesinin dilini oluşturur. Bu dilin, sanat disiplinleri arasında ilişkiler kurmasını sorgulayan, araştıran ve üreten birey olmasının yolunu açar. Karşılaştığı problemlere farklı perspektiflerden bakarak çözüm getirmesini, yeniliklere karşı açık ve duyarlı olmasını sağlar.

Bir düşünür “şans hazırlıklı kafalara güler” diyerek her durumda alt yapının gerekliliğini vurgular. Sanat alanında, mesela biçimsel bir problemin çözümü için gereken alt yapı, sezgi gücü, o konuyla ilgili kuramsal donanım gerekli koşullar gibi duruyor (Kurt, 2004). Bu alt yapılar temel sanat eğitimi ile sağlanır.

Temel sanat eğitimi boyunca kullanılan davranış biçimleri olan gözlem, araştırma, deneme, sorgulama, uygulama ve sonuca varma bilimsel araştırmalardaki davranış biçimlerinin nerdeyse aynısı olmasından dolayı öğrenciyi, bilim ve teknoloji dünyasına hazırlar (San, 2010: 25). Bu arada onun yetenek ve becerilerinin gelişmesini sağlar. Bu bakımdan Temel Sanat Eğitimi dersi başka ders alanlarına da uygulanabilir.

2.7. Temel Sanat Eğitimi Dersi Programının Genel Amaçları ve Öğrenciye Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler

TSE Dersinin Öğretim Programı, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Türk Millî Eğitiminin Temel prensipleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu programla öğrencinin:

1. Sanat ile ilgili genel malumat edinmesi,
2. Sanatın ilkesel kavramlarını ve kaidelerini özümsemesi,
3. Yaptığı işlerde çeşitli malzeme ve araç-gereçleri kullanabilmesi,
4. Sanatın öğelerini ve prensiplerini özümsemesi ve yaptığı çalışmalara tatbik etmesi,
5. Sanatla ilgili öğrendikleri ile estetik bir bakış açısı kazanması,
6. Objeleri ve doğayı tanıması,
7. Gözlemleriyle ve incelemeleriyle görsel yeteneğini ve dikkatini geliştirmesi,
8. İmgelem yeteneğini geliştirmesi, yaratıcı çalışmalar ortaya koyması,
9. Ortaya koyduğu işlerinde hislerini, görüşlerini ve izlenimlerini cesurca ifade edebilmesinin sağlanması,

10. Nesneyi, nesnel ve sanatsal olarak algılayıp özgün biçimlerde ifade etmesi ve yorumlayabilmesi,
11. Seçme, ayıklama, birleştirme becerisi edinerek eleştirel bakış açısını geliştirmesi,
12. Hedefine uygun malzemeler seçerek malzemedan anlam çıkarması,
13. Sanat ve zanaat arasındaki farkı kavraması,
14. Çevreye ve topluma karşı estetik bakış açısını geliştirmesi amaçlanmaktadır.

Temel Sanat Eğitimi Öğretim Programında; araştırma, eleştirel düşünme, analiz etme, kendini ifade edebilme, problem çözme, sentez yapabilme, gözlem yapma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, değişimi ve sürekliliği algılama, iletişim gücünü artırma, bilgi ve teknolojiyi kullanma ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmak hedeflenmiştir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Özelde Güzel Sanatlar Liselerinin müfredatında 2016 yılından itibaren yer alan Temel sanat eğitimi, dersinin öğretim programına dair bir çalışmaya literatürde rastlanmamakla beraber genel olarak Temel Tasarımın ya da Temel Sanat Eğitiminin sanat eğitimindeki rolü ile ilgili çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Bu çalışmalardaki ortak görüş sanat eğitimi programlarının hepsinde Temel Sanat Eğitimi dersinin gerekliliği fikridir.

Kavuran ve Polat (2016) 'ın "Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Tasarım Dersinin Gerekliliği ve Önemi" isimli dergi makalesi, Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Sanat Eğitimi dersi uygulamaya geçmeden hemen önce yayınlanmıştır ve Temel Sanat Eğitimi dersinin Güzel Sanatlar Liselerinde olmamasından kaynaklanan sorunları incelemiştir. Sanat eğitimi veren liselerin öğrencilerinin yaratıcılığı ve çok yönlü düşüncüyü önceleyebilmesi için temel sanat eğitimi dersinin mutlaka görmesi gerektiğini belirtmiş sanat okullarında olmamasının çok büyük bir eksiklik olduğunu dile getirmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi gibi sanat eğitimi üzerine yoğunlaşmış eğitim kurumlarında Temel Sanat Eğitimi dersinin olmasının sadece sanatsal kavramların öğretilmesi için değil ayrıca zamanı iyi kullanma, disiplinli ve titiz çalışma, sabırlı olma gibi erdemlerin gelişmesi için de çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Uysal (2015)'in "Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri" isimli makalesinde, Temel Tasarım dersinin öğrencilerin özgür düşüncelerini sağladığını,

özgüvenlerini geliştirdiğini ve farklı malzemeleri farklı tekniklerle kullanarak öğrencileri donanımlı hale geldiklerini ayrıca tasarım dersinde öğrencilerin farklı malzemeler ve teknikleri uygulayabilmeleri için bu malzemeleri edinmeleri gerektiğini, ilgili malzemelerin maliyetinin yüksek olduğunu ve maddi imkanların kısıtlılığından dolayı sıkıntı çektiklerini belirtir. Sanat eğitiminin her seviyede verilmediğini verilen eğitimin de yeterli olmadığını söyler. İçinde bulunduğumuz çağda temel tasarım dersinin teknolojiden ayrı düşünülmesinin mümkün olmadığını da belirtir.

Erdoğu (2016)'nun "Temel Tasarım Eğitimi: Bir Ders Planı Örneği" başlıklı makalesinde, mimarlık eğitiminde temel tasarımı merceğe alır. Çoğu kaynakta beraber zikredilen "Temel Tasarım" ile "Temel Sanat Eğitimi" kavramlarının ayırımına işaret ederek, Gestalt ilkesinden bahseder ve Gestalt'ın tamamen yok sayılmasıyla estetik bakış açısının ve yaratıcılığın ön plana çıktığını söyler. Bu durumda hesaplamanın, fiziksel sorunların çözümünün ikinci planda kaldığını bunun da "Temel Tasarım" değil ancak "Temel Sanat Eğitimi" olacağını belirtir. Erdoğu'ya göre bunlara dayanarak yeni bir ders programı tasarlanması gerekir. Bu programda Gestalt ve geometrik temel formlardan ayrılmadan serbest formlarla aynı akışa sahip ilkeler belirlenerek yeni bir ders planı yapılabilir.

Bingöl (2016) "Temel Tasarım Eğitiminde Kavramdan Üç Boyuta Geçişe Yönelik Bir Uygulama Örneği" isimli makalesinde şunları belirtir: 21.yüzyıl'da disiplinler arası çalışmalar çoğalmış sanatsal tasarımlar teknolojiyle beraber farklı alanlarda yoğunluğunu artırmıştır. Bu çağda uygulamalı temel tasarım eğitiminin önemi de daha iyi fark edilmektedir. Öğrenci, yaptığı uygulamalarda sanatsal anlatım elemanlarını ve prensiplerini kullanabilme yetisini geliştirdiğinde kendini görsel öğelerle anlatan estetik bir dil oluşturabilir. Bu süreç, yaşamın kendisi gibidir. Yaşamın içindeki mutluluk, üzüntü, düşler, hayal kırıklıkları gibi duyguların benzerleri tasarım sürecinde de yaşanır. Öğrenci, kimi zaman tıkanır küçük icatlarla sevinir, bazen umutsuzluğa kapılır ve sürecin bir sonu vardır. Tasarım sürecinde öğrenciler kimseye söyleyemediği, paylaşmadığı duygularını o eserde ifade etme olanağı bulurlar.

Toktaş (2009: 118) "Güzel Sanatlar Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Kurumlarında Temel Sanat Eğitimi/Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde, sekiz fakültede

yapılan araştırmada teorik anlatım ile uygulamanın eşit olmasının oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Sanatın temel elemanlarının ve ilkelerinin ders içinde kavratılırken farklı malzeme ve tekniklerle çeşitlendirilmesinin temel alındığı görölmüştür. Derslerin işlenişinde kullanılan yöntemler değerlendirildiğinde, üst sınıftaki öğrencilerin çalışmalarının örnek olarak gösterilmesinin öğrencilerde hoşnutsuzluk oluşturduğu bu durumun yaratıcılığı olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Öğretim elemanları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini yeterli bulmadığı görölmüş bu durumun güzel sanatlar liselerinden gelen öğrencilerde de var olduğu tespit edilmiştir. Örnekleme grubundaki faköltelerde “Temel Sanat Eğitim” ve “Temel Tasarım” derslerinin içerikleri aynı olmasına rağmen iki farklı isimlerde de yer aldığı görölmüştür.

akıroğlu (2020: 334-338) “Temel Tasarım Derslerinde Kavram Temelli Uygulamalara İlişkin Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tezinde, 15 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında eylem araştırması modeli kullanmış araştırmanın sonunda edindiği fikirlerle ışığında şu önerilerde bulunmuştur: Temel tasarım derslerinde dijital teknolojiye yer verilmeli ağdaş bir anlayış uygulanmalıdır. Görsel anlatım öğeleri ve ilkelerinin öğrenimi sürecinde sanat tarihinden örneklerle ilişkilendirilerek ilerlenmeli sinema, sosyal medya, tv gibi popüler költür dünyasından da nitelikli bir şekilde beslenmeleri sağlanmalıdır. Farklı eğitim-öğretim dönemlerinde farklı etkinliklerle ders sürekli güncellenmelidir. Yüksek öğretimde verilen temel tasarım dersleri, plastik sanatların bir alanına sıkışmamalı farklı branşlar ile (resim, heykel, grafik sanatlar ve benzeri gibi) ile ilişkilendirilerek uygulamalarda çeşitlilik sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler alan seçerken çeşitli branşların ön bilgisini de almış olurlar.

Kavuran (2003)’ın “Türkiye’de Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında Okutulan Temel Tasarım Derslerinin Sorunları” isimli makalesinde tarama modeliyle yaptığı araştırmanın sonucunda Resim-iş öğretmenliği anabilim dalı lisans ders programlarında yer alan “Temel Tasarım” dersleri, öğretim elemanlarınca derse ayrılan süre, dersin içeriği ve uygulanabilirlik düzeyi açısından yetersiz görölmüştür. Edinilen bu bilgilerin sonucunda nitelikli öğretmenlerin yetişebilmesi için resim-iş öğretmenliği anabilim dalında yer alan temel tasarım dersinin yeniden programlanması gerekmektedir.

Yapılan literatür araştırması sonucu temel sanat eğimi programıyla ilgili bulunan kaynaklarda, Temel sanat eğitimi dersinin, sanat eğitiminde kesinlikle yer alması gerektiği anlaşılmaktadır. Sanat eğitimi veren kurumlarda genellikle “Temel Sanat Eğitimi” dersinden kastedilenin, “Temel Tasarım” dersi ile aynı Şey olduğu grlmştr. Elde edilen kaynaklar arasında Erdoğdu’nun “Temel Tasarım Eğitimi: Bir Ders Planı rneği” isimli makalesinde bu konuda bir ayrıştırma söz konusudur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Güzel Sanatlar Liselerinde 9. Sınıf ders programına 2015 öğretim yılından itibaren dahil edilen 2016 yılında güncellenen Temel Sanat Eğitimi Dersinin öğretim Programına ilişkin ders öğretmenlerinin görüşlerine baş vurulmuştur. Var olan durumun betimlenmesi amaçlanmış tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmiş dönemlerde veya şimdiki dönemde var olan bir durumu her hangi bir etkileme çabası gütmekten betimlemeye çalışan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan durum, biçim ve benzeri kendi koşulları çerçevesinde ve olduğu gibi tanımlanmaya gidilir; onları, herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme yoluna gidilmez. Bu modelde bilinmek istenilen “şey” vardır ve oradadır. Burada önemli olan o “şeyi” uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Krathwohl, 1993; akt. Köse, 2013: 111). Bu araştırmada da tarama modeli kullanılarak etkileme çabası gütmekten Temel Sanat Eğitimi Dersinin Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre betimleyerek durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için belirlenen anket soruları, Beza Bayrak tarafından “Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi” başlıklı makalesi için oluşturulan anket sorularından uyarlanmıştır. Programın genel özellikleriyle ilgili 4 soru, programın kazanımlarıyla ilgili 6 soru, programın kapsamıyla ilgili 9 soru, programın öğrenme-öğretme süreciyle ilgili 9 soru ve programın değerlendirme boyutuyla ilgili 4 soru uzman görüşü alınarak temel sanat eğitimi dersi öğretim programına göre Beyza Bayrak’ın kendisinden izin alınarak bu çalışmaya uyarlanmıştır (Bayrak ve Erdem, 2007). Belirlenen bu sorular beşli likert: Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

Uzman görüşü doğrultusunda yapılan uyarlama soruların bir dersin öğretim programının incelenmesi genel amacı doğrultusunda olmasından dolayı herhangi bir problemle ve zorlukla karşılaşılmadan Temel Sanat Eğitimi Öğretim Programına göre yapılandırılmıştır. Evrenin tamamına ulaşmaya çalışılmış gönüllü olarak cevaplayan kişilerin verileri, internet ortamından bir program vasıtası ile arşivlenmiş ve sonuçlar toplu olarak değerlendirilmek üzere arşivden alınmıştır.

Anketin değerlendirilmesi, seçeneklerin işaretlenme sıklığına bakılarak frekans toplamları ve yüzdelere göre yapılmıştır. Toplanan veriler, 1-5 arasında kodlanmış ve bilgisayara girilmiştir. Daha sonra bunların frekans ve yüzde hesaplamaları SPSS (Statistical Package For Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan tüm hesaplamalar, alt problemler göz önüne alınarak tablolara dönüştürülmüştür.

Veri toplamak için kullanılan anket formunun iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri “0” ile “1” arasında değişmektedir. Alfa değeri 0,60 ile 0,80 arasında olduğunda güvenilirliğin iyi, 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kozak, 2015). Anket formuna ilişkin güvenilirlik katsayıları tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Anket Formuna Ait Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Genel Özellikler	4	0,72
Kazanımlar	5	0,83
Kapsam	8	0,86
Öğrenme-Öğretme süreci	8	0,81
Değerlendirme	4	0,81
TOPLAM	29	0,94

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma verilerini toplamak için kullanılan anket formunun genel özellikler alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,72; kazanımlar alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,83; kapsam alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,86; öğrenme-öğretme süreci alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,81; değerlendirme alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,81 ve anket formunun toplamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,94 olduğu görülmektedir. Anket formunun Cronbach alfa katsayısına baktığımızda anketin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin genel

özellikler alt boyutunun iyi düzeyde, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutları ve toplamının yüksek düzeyde olduğunu görülmektedir.

3.3. Verilerin Analizi

Örnekleme yapılan anket formu uygulaması başarıyla bittikten sonra, elde edilen veriler elektronik ortamda analiz edilmeden önce, anket formlarının uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Anket Formuyla toplanmış olan verilerin analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek amacıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programına nicel verilerin girişi yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS for Windows 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.2. Anket Formuna Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Faktörler	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Genel Özellikler	76	-0,57	0,28	0,22	0,54
Kazanımlar	76	-0,34	0,28	0,88	0,54
Kapsam	76	0,17	0,28	0,37	0,54
Öğrenme-Öğretme süreci	76	0,10	0,28	2,22	0,54
Değerlendirme	76	-0,40	0,28	0,99	0,54
TOPLAM	76	0,30	0,28	0,47	0,54

Tablo 2 incelendiğinde, anket formundan elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin ± 1 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Anket formunun genel özellikler,

kazanımlar, kapsam, değerlendirme alt boyutları ile toplamı için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Anket formunun öğrenme-öğretmen süreci alt boyutu için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta olmadığı ve normal dağılım göstermediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket formunda yer alan değişkenleri arasındaki ilişkinin tespiti için genel özellikler, kazanımlar, kapsam, değerlendirme alt boyutları ile toplamı için parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi, öğrenme-öğretme süreci alt boyutu için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Temel sanat öğretim programının öğretmenler görüşüne göre değerlendirilmesinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

3.4. Evren ve Örneklem

Tükiyedeki çeşitli Güzel sanatlar liselerinde görev yapan 76 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken, öğretmenler amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminde, önemli ve zengin bilgilerin var olduğu düşünülen durumların ayrıntılı çalışmasına belli ölçütleri sağlayan kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk, Kılınç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018: 92; Patton, 2018: 45). Bu araştırmada katılımcılar, güzel sanatlar liselerinde Temel sanat eğitimi dersini anlatma becerisine sahip, bu derse giren öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı olan örnekleme yönteminin iki türlü yararından bahsedilebilir. Bunlardan ilki örnekleme ilişkin her durum kendine özgü boyutlarıyla derinlemesine tanımlanabilir. Diğeri ise farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak kategoriler belirlenebilir (Patton, 2018). Bu araştırmada 32 farklı ilden 35 farklı okulun farklı yaş gruplarında, 41 kadın, 35 erkek olmak üzere 76 öğretmenden oluşan bir çeşitlilik sağlanmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya kalan öğretmenlerin demografik özellikleri tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	41	53,9
	Erkek	35	46,1
Eğitim Durumu	Lisans	51	67,1
	Yüksek Lisans	24	31,6
	Doktora	1	1,3
Mezun Olunan Lise	Güzel Sanatlar Lisesi	4	5,3
	Lise/Anadolu Lisesi	47	61,8
	Meslek Lisesi	22	28,9
	Diğer	3	3,9
Ana Sanat Dalı	Resim	48	63,2
	Heykel	4	5,3
	Grafik	20	26,3
	Seramik	1	1,3
	Diğer	3	3,9
Yaş	20-30	1	1,3
	31-40	18	23,7
	41 ve üzeri	57	75,0
Birimde Çalışma Süresi	1-5 yıl	22	28,9
	6-10 yıl	13	17,1
	11-15 yıl	11	14,5
	16 yıl ve üzeri	30	39,5

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılanların %53,9'unun kadın, %46,1'inin erkek olduğu; %67,1'inin lisans mezunu, %31,6'sının yüksek lisans mezunu ve %1,3'ünün doktora mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %5,3'ünün güzel sanatlar lisesi mezunu, %61,8'inin lise/Anadolu lisesi mezunu, %28,9'unun meslek lisesi ve %3,9'unun diğer liselerden mezun olduğu; %63,2'sinin ana sanat dalının resim, %5,3'ünün ana sanat dalının heykel, %26,3'ünün ana sanat dalının grafik, %1,3'ünün ana sanat dalının seramik ve %3,9'ünün ana sanat dalının diğer olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %1,3'ünün 20-30 yaş aralığında, %23,7'sinin 31-40 yaş aralığında ve %75,0'inin 41 yaş ve üzeri olduğu; %28,9'unun birimde çalışma süresinin 1-5 yıl arasında, %17,1'inin birimde çalışma süresinin 6-10 yıl arasında, %14,5'inin birimde çalışma süresinin 11-15 yıl arasında ve %39,5'inin birimde çalışma süresinin 16 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

3.5. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılımı sağlanan öğretmenlere uygulanan anket formundan elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Anket formundan elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolara dönüştürülmüş ve açıklanmıştır.

Uygulanan ankette yer alan öğretim programının genel özellikleri alt boyutuyla ilgili 4 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplara ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Genel Özellikler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	X	Ss
Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	f	1	16	5	51	3	3,51	0,91
	%	1,3	21,1	6,6	67,1	3,9		
Öğrencilere bu programla görsel sanatlar alanını sevdirerek öğretmek mümkündür.	f	-	4	11	52	9	3,86	0,68
	%	-	5,3	14,5	68,4	11,8		
Programda bulunan görsel sanatlar alanı konularını (desen, iki boyutlu sanat, üç boyutlu sanat) birleştirici niteliktedir.	f	-	10	9	49	8	3,72	0,82
	%	-	13,2	11,8	64,5	10,5		
Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programı, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	f	-	14	12	44	6	3,55	0,88
	%	-	18,4	15,8	57,9	7,9		

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun genel özellikler alt boyutunda yer alan “Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur”, “Öğrencilere bu programla görsel sanatlar alanını sevdirerek öğretmek mümkündür”, “Programda bulunan görsel sanatlar alanı konularını (desen, iki boyutlu sanat, üç boyutlu sanat) birleştirici niteliktedir”, “Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programı, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir” ifadelerine “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Genel özellikler alt boyutunda “Öğrencilere bu programla görsel sanatlar alanını sevdirecek öğretmek mümkündür” ifadesinin en yüksek ortalama (X=3,86), “Programda her ünite için

ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($X=3,51$) sahip olduğu görülmektedir.

Uygulanan ankette yer alan öğretim programının kazanımlar alt boyutuyla ilgili 5 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplara ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Kazanımlar Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Kazanımlar		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	X	Ss
Kazanım ifadeleri anlaşılır biçimde yazılmıştır.	f	-	6	7	57	6	3,83	0,68
	%	-	7,9	9,2	75,0	7,9		
Kazanım İfadeleri Temel Sanat Eğitimi dersinin genel amaçları ile tutarlılık göstermektedir.	f	-	6	10	53	7	3,80	0,71
	%	-	7,9	13,2	69,7	9,2		
Kazanım ifadeleri içeriğe uygun bir şekilde yazılmıştır.	f	-	5	9	57	5	3,82	0,65
	%	-	6,6	11,8	75,0	6,6		
Programda kullanılan kazanım ifadeleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine (zihinsel gelişimlerine, yaşlarına) uygundur.	f	1	6	13	50	6	3,71	0,78
	%	1,3	7,9	17,1	65,8	7,9		
Programda yer verilen kazanımlar bireyin günlük hayatında işine yarayacak şekilde verilmiştir.	f	1	14	22	32	7	3,39	0,94
	%	1,3	18,4	28,9	42,1	9,2		

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kazanımlar alt boyutunda yer alan “Kazanım ifadeleri anlaşılır biçimde yazılmıştır.”, “Kazanım İfadeleri Temel Sanat Eğitimi dersinin genel amaçları ile tutarlılık göstermektedir.”, “Kazanım ifadeleri içeriğe uygun bir şekilde yazılmıştır.”, “Programda kullanılan kazanım ifadeleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine (zihinsel gelişimlerine, yaşlarına) uygundur.”, “Programda yer verilen kazanımlar bireyin günlük hayatında işine yarayacak şekilde verilmiştir.” ifadelerine “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Kazanımlar alt boyutunda “Kazanım ifadeleri anlaşılır biçimde yazılmıştır.” ifadesinin en yüksek ortalamaya ($X=3,83$), “Programda

yer verilen kazanımlar bireyin günlük hayatında işine yarayacak şekilde verilmiştir.” ifadesinin ise en düşük ortalamaya (X=3,39) sahip olduğu görülmektedir.

Uygulanan ankette yer alan öğretim programının kapsam alt boyutuyla ilgili 8 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplarla ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Kapsam Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Kapsam		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	X	Ss
İçerik temel sanat eğitimi alanı ile ilgili önemli olan tüm konuları kapsamaktadır.	f	-	16	20	33	7	3,41	0,93
	%	-	21,1	26,3	43,4	9,2		
İçerikteki konular basitten karmaşığa doğru sunulmuştur.	f	-	6	15	48	7	3,74	0,74
	%	-	7,9	19,7	63,2	9,2		
Günlük hayattan verilen örneklerle konular zenginleştirilmiştir.	f	-	9	17	44	6	3,62	0,80
	%	-	11,8	22,4	57,9	7,9		
Ders kitabında yeterince örneğe yer verilmiştir.	f	3	9	18	37	9	3,53	0,99
	%	3,9	11,8	23,7	48,7	11,8		
Ders kitabında öğrenciler tarafından anlaşılan metinler kullanılmıştır.	f	2	6	19	42	7	3,61	0,87
	%	2,6	7,9	25,0	55,3	9,2		
Programın içeriği öğrenci için anlamlıdır.	f	-	5	23	41	7	3,66	0,74
	%	-	6,6	30,3	53,9	9,2		
İçerikte yer alan kazanım ifadeleri, konular ile tutarlıdır.	f	-	1	16	52	7	3,86	0,58
	%	-	1,3	21,1	68,4	9,2		
Programın içeriği öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmektedir.	f	-	8	21	43	4	3,57	0,75
	%	-	10,5	27,6	56,6	5,3		

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kapsam alt boyutunda yer alan “İçerik temel sanat eğitimi alanı ile ilgili önemli olan tüm konuları kapsamaktadır.”, “İçerikteki konular basitten karmaşığa doğru sunulmuştur.”, “Günlük hayattan verilen örnekler konuları zenginleştirilmiştir.”, “Ders kitabında yeterince örneğe yer verilmiştir.”, “Ders kitabında öğrenciler tarafından anlaşılan metinler kullanılmıştır.”, “Programın içeriği öğrenci için anlamlıdır.”, “İçerikte yer alan kazanım ifadeleri, konular ile tutarlıdır.”, “Programın içeriği öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmektedir.” ifadelerine “Katılıyorum”

cevabını verdikleri görülmektedir. Kapsam alt boyutunda “İçerikte yer alan kazanım ifadeleri, konular ile tutarlıdır.” ifadesinin en yüksek ortalamaya ($X=3,86$), “İçerik temel sanat eğitimi alanı ile ilgili önemli olan tüm konuları kapsamaktadır.” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($X=3,41$) sahip olduğu görülmektedir.

Uygulanan ankette yer alan öğretim programının öğrenme-öğretme süreci alt boyutuyla ilgili 8 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplara ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrenme-Öğretme Süreci Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Öğrenme-Öğretme süreci		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	X	Ss
Programda önerilen öğretim yöntemleri atölye ortamında uygulanabilir niteliktedir	f	-	5	4	59	8	3,92	0,65
	%	-	6,6	5,3	77,6	10,5		
Dersin işlenişinde öğrenci katılımının sağlandığı konular fazladır.	f	-	6	9	54	7	3,82	0,71
	%	-	7,9	11,8	71,1	9,2		
Eğitim ortamında kullanılmak üzere belirlenen atölye araç gereçleri kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.	f	1	2	8	58	7	3,89	0,64
	%	1,3	2,6	10,5	76,3	9,2		
Atölyedeki araç-gereç, yapılacak uygulamalara için yeterlidir.	f	2	12	17	38	7	3,47	0,96
	%	2,6	15,8	22,4	50,0	9,2		
Öğretim programındaki konularla ilgili düzenekler ve model kompozisyonlar kolay hazırlanabilir niteliktedir.	f	-	6	9	54	7	3,82	0,71
	%	-	7,9	11,8	71,1	9,2		
Programın uygulanması sırasında önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	f	-	11	14	42	9	3,64	0,87
	%	-	14,5	18,4	55,3	11,8		
Programda önerilen öğretim yöntemleri temel sanat eğitiminin öngörülen yaş grubu öğretimi için uygundur.	f	-	2	13	51	10	3,91	0,64
	%	-	2,6	17,1	67,1	13,2		
Programın uygulanabilmesi için öğretmenin görsel sanatların her alanında (desen, iki boyutlu sanat, üç boyutlu sanat) yetkin olması gerekmektedir.	f	-	4	4	37	31	4,25	0,79
	%	-	5,3	5,3	48,7	40,8		

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda yer alan “Programda önerilen öğretim yöntemleri atölye ortamında uygulanabilir niteliktedir”, “Dersin işlenişinde öğrenci katılımının sağlandığı konular fazladır.”, “Eğitim ortamında kullanılmak üzere belirlenen atölye araç gereçleri kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.”, “Atölyedeki araç-gereç, yapılacak uygulamalara için yeterlidir.”, “Öğretim programındaki konularla ilgili düzenekler ve model kompozisyonlar kolay hazırlanabilir niteliktedir.”, “Programın uygulanması sırasında önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.”, “Programda önerilen öğretim yöntemleri temel sanat eğitiminin öngörülen yaş grubu öğretimi için uygundur.”, “Programın uygulanabilmesi için öğretmenin görsel sanatların her alanında (desen, iki boyutlu sanat, üç boyutlu sanat) yetkin olması gerekmektedir.” ifadelerine “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda “Programın uygulanabilmesi için öğretmenin görsel sanatların her alanında (desen, iki boyutlu sanat, üç boyutlu sanat) yetkin olması gerekmektedir.” ifadesinin en yüksek ortalamaya ($X=4,25$), “Atölyedeki araç-gereç, yapılacak uygulamalara için yeterlidir.” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($X=3,47$) sahip olduğu görülmektedir.

Uygulanan ankette yer alan öğretim programının değerlendirme alt boyutuyla ilgili 4 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplara ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Değerlendirme		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	X	Ss
Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.	f	-	9	14	49	4	3,63	0,76
	%	-	11,8	18,4	64,5	5,3		
Programda yer verilen değerlendirme önerileri (derecelendirme ölçeği ya da dereceli puanlama anahtarı şeklinde tasarlanmış gözlem formları) yeterlidir.	f	-	7	18	46	5	3,64	0,74
	%	-	9,2	23,7	60,5	6,6		
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	f	-	5	17	49	5	3,71	0,69
	%	-	6,6	22,4	64,5	6,6		
Değerlendirme için programda önerilen değişik tip uygulamalar yapılabilir niteliktedir.	f	-	2	13	51	10	3,91	0,64
	%	-	2,6	17,1	67,1	13,2		

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerlendirme alt boyutunda yer alan “Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.”, “Programda yer verilen değerlendirme önerileri (derecelendirme ölçeği ya da dereceli puanlama anahtarı şeklinde tasarlanmış gözlem formları) yeterlidir.”, “Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.”, “Değerlendirme için programda önerilen değişik tip uygulamalar yapılabilir niteliktedir.” ifadelerine “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Değerlendirme alt boyutunda “Değerlendirme için programda önerilen değişik tip uygulamalar yapılabilir niteliktedir.” ifadesinin en yüksek ortalamaya ($X=3,91$), “Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($X=3,63$) sahip olduğu görülmektedir.

Uygulanan ankette yer alan öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutları ve toplamının verilen cevaplara ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Alt Boyutlar Betimsel İstatistiği

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Genel Özellikler	76	2,25	5,00	3,66	0,61
Kazanımlar	76	2,00	5,00	3,71	0,59
Kapsam	76	2,25	5,00	3,62	0,57
Öğrenme-Öğretme süreci	76	2,13	5,00	3,84	0,50
Değerlendirme	76	2,00	5,00	3,72	0,57
TOPLAM	76	2,69	5,00	3,72	0,48

Tablo 9 incelendiğinde, öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarına ve toplamına verilen puanların sırasıyla 2,25-5,00; 2,00-5,00; 2,25-5,00; 2,13-5,00; 2,00-5,00 ve 2,69-5,00 aralığında değiştiği görülmektedir.

Öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarına ve toplamına verilen puanların ortalaması

sırasıyla $3,66\pm0,61$; $3,71\pm0,59$; $3,62\pm0,57$; $3,84\pm0,50$; $3,72\pm0,57$ ve $3,72\pm0,48$ olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen ortalamalar dikkate alındığında, öğretmen görüşlerine göre öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarının çok yüksek düzeyde; kapsam alt boyutunun ve toplamının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutları ve toplamının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 3.10. Anket Formunun Cinsiyet Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Değişken	N	X	Ss	t/U	P
Genel Özellikler	Kadın	41	3,66	0,62	0,00*	1,00
	Erkek	35	3,66	0,61		
Kazanımlar	Kadın	41	3,78	0,53	1,05*	0,30
	Erkek	35	3,63	0,64		
Kapsam	Kadın	41	3,66	0,65	0,71*	0,48
	Erkek	35	3,57	0,47		
Öğrenme-Öğretme süreci	Kadın	41	3,89	0,54	668,00**	0,60
	Erkek	35	3,79	0,45		
Değerlendirme	Kadın	41	3,70	0,64	-0,47*	0,64
	Erkek	35	3,76	0,48		
TOPLAM	Kadın	41	3,75	0,52	0,62*	0,53
	Erkek	35	3,68	0,45		

*t testi, ** Mann Whitney U testi, *** $p<0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarına ve toplamına verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

görülmemiştir ($p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programının toplamına ve alt boyutlarına vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutları ve toplamının öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 3.11. Anket Formunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Değişken	N	X	Ss	t/U	p
Genel Özellikler	Lisans	51	3,62	0,66	-0,94*	0,35
	Yüksek Lisans	24	3,76	0,52		
Kazanımlar	Lisans	51	3,72	0,57	0,09*	0,93
	Yüksek Lisans	24	3,71	0,64		
Kapsam	Lisans	51	3,64	0,58	0,57*	0,57
	Yüksek Lisans	24	3,56	0,56		
Öğrenme-Öğretme süreci	Lisans	51	3,87	0,52	567,50**	0,61
	Yüksek Lisans	24	3,79	0,45		
Değerlendirme	Lisans	51	3,73	0,57	0,12*	0,90
	Yüksek Lisans	24	3,71	0,57		
TOPLAM	Lisans	51	3,73	0,49	0,24*	0,81
	Yüksek Lisans	24	3,70	0,48		

*t testi, ** Mann Whitney U testi, *** $p<0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarına ve toplamına verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğretim programının toplamına ve alt boyutlarına vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutları ve toplamının öğretmenlerin mezun olduğu lise değişkenleri arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 3.12. Anket Formunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Değişken	N	X	Ss	F/Kikare	P
Genel Özellikler	Güzel Sanatlar Lisesi	4	3,56	0,52	0,92*	0,44
	Lise/Anadolu Lisesi	47	3,73	0,59		
	Meslek Lisesi	22	3,61	0,64		
	Diğer	3	3,17	0,80		
Kazanımlar	Güzel Sanatlar Lisesi	4	3,55	0,53	0,57*	0,63
	Lise/Anadolu Lisesi	47	3,75	0,65		
	Meslek Lisesi	22	3,71	0,39		
	Diğer	3	3,33	0,83		
Kapsam	Güzel Sanatlar Lisesi	4	3,63	0,53	0,23*	0,88
	Lise/Anadolu Lisesi	47	3,66	0,58		
	Meslek Lisesi	22	3,55	0,59		
	Diğer	3	3,50	0,50		
Öğrenme-Öğretme süreci	Güzel Sanatlar Lisesi	4	3,78	0,19	1,40**	0,71
	Lise/Anadolu Lisesi	47	3,85	0,52		
	Meslek Lisesi	22	3,85	0,52		
	Diğer	3	3,67	0,07		
Değerlendirme	Güzel Sanatlar Lisesi	4	3,50	0,35	0,38*	0,77
	Lise/Anadolu Lisesi	47	3,71	0,63		
	Meslek Lisesi	22	3,81	0,48		
	Diğer	3	3,67	0,29		
TOPLAM	Güzel Sanatlar Lisesi	4	3,63	0,33	0,31*	0,82
	Lise/Anadolu Lisesi	47	3,75	0,52		
	Meslek Lisesi	22	3,70	0,45		
	Diğer	3	3,49	0,42		

*ANOVA testi, ** Kruskal Wallis Testi, ***p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarına ve toplamına verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin mezun olduğu lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Güzel Sanatlar Lisesi, Lise/Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin öğretim programının

toplamına ve alt boyutlarına vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutları ve toplamının öğretmenlerin ana sanat dalı değişkenleri arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 3.13. Anket Formunun Ana Sanat Dalı Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Değişken	N	X	Ss	F/Kikare	p
Genel Özellikler	Resim	48	3,72	0,64	0,42*	0,74
	Heykel	4	3,56	0,83		
	Grafik	20	3,59	0,53		
	Diğer	3	3,42	0,80		
Kazanımlar	Resim	48	3,74	0,63	0,59*	0,62
	Heykel	4	3,45	0,38		
	Grafik	20	3,74	0,53		
	Diğer	3	3,40	0,53		
Kapsam	Resim	48	3,62	0,64	0,04*	0,99
	Heykel	4	3,56	0,36		
	Grafik	20	3,66	0,49		
	Diğer	3	3,67	0,26		
Öğrenme-Öğretme süreci	Resim	48	3,87	0,59	1,63**	0,65
	Heykel	4	3,75	0,32		
	Grafik	20	3,81	0,30		
	Diğer	3	3,63	0,22		
Değerlendirme	Resim	48	3,73	0,62	0,08*	0,97
	Heykel	4	3,63	0,32		
	Grafik	20	3,71	0,52		
	Diğer	3	3,83	0,29		
TOPLAM	Resim	48	3,74	0,55	0,16*	0,92
	Heykel	4	3,60	0,32		
	Grafik	20	3,71	0,38		
	Diğer	3	3,60	0,31		

*ANOVA testi, ** Kruskal Wallis Testi, ***p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarına ve toplamına verilen

puanların ortalamalarında öğretmenlerin ana sanat dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ana sanat dalı resim, heykel, grafik ve diğer olan öğretmenlerin öğretim programının toplamına ve alt boyutlarına vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutları ve toplamının öğretmenlerin yaş değişkenleri arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 3.14. Anket Formunun Yaş Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Değişken	N	X	Ss	t/U	p
Genel Özellikler	31-40	18	3,74	0,51	0,60*	0,55
	41 ve üzeri	57	3,64	0,65		
Kazanımlar	31-40	18	3,80	0,60	0,75*	0,46
	41 ve üzeri	57	3,68	0,59		
Kapsam	31-40	18	3,73	0,66	0,89*	0,37
	41 ve üzeri	57	3,59	0,55		
Öğrenme-Öğretme süreci	31-40	18	3,85	0,55	502,50**	0,90
	41 ve üzeri	57	3,84	0,49		
Değerlendirme	31-40	18	3,75	0,55	0,25*	0,80
	41 ve üzeri	57	3,71	0,58		
TOPLAM	31-40	18	3,78	0,53	0,63*	0,53
	41 ve üzeri	57	3,70	0,47		

*t testi, ** Mann Whitney U testi, *** $p<0,05$

Tablo 14 incelendiğinde, öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarına ve toplamına verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). 31-40 yaş arası ve 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenlerin öğretim programının toplamına ve alt boyutlarına vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutları ve toplamının öğretmenlerin birimde çalışma süresi değişkenleri arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 3.15. Anket Formunun Birimde Geçirilen Süre Değişkenine Göre Verileri

Alt Boyutlar	Değişken	N	X	Ss	F/Kikare	p
Genel Özellikler	1-5 yıl	22	3,45	0,72	1,25*	0,30
	6-10 yıl	13	3,79	0,37		
	11-15 yıl	11	3,75	0,46		
	16 yıl ve üzeri	30	3,73	0,64		
Kazanımlar	1-5 yıl	22	3,62	0,66	0,93*	0,43
	6-10 yıl	13	3,92	0,42		
	11-15 yıl	11	3,80	0,33		
	16 yıl ve üzeri	30	3,65	0,65		
Kapsam	1-5 yıl	22	3,49	0,64	0,87*	0,46
	6-10 yıl	13	3,76	0,41		
	11-15 yıl	11	3,76	0,54		
	16 yıl ve üzeri	30	3,61	0,59		
Öğrenme-Öğretme süreci	1-5 yıl	22	3,67	0,60	4,80**	0,19
	6-10 yıl	13	3,95	0,40		
	11-15 yıl	11	3,95	0,38		
	16 yıl ve üzeri	30	3,88	0,48		
Değerlendirme	1-5 yıl	22	3,72	0,58	0,44*	0,73
	6-10 yıl	13	3,60	0,66		
	11-15 yıl	11	3,86	0,30		
	16 yıl ve üzeri	30	3,73	0,60		
TOPLAM	1-5 yıl	22	3,59	0,56	0,95*	0,42
	6-10 yıl	13	3,82	0,33		
	11-15 yıl	11	3,83	0,36		
	16 yıl ve üzeri	30	3,72	0,51		

*ANOVA testi, ** Kruskal Wallis Testi, ***p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, öğretim programının genel özellikler, kazanımlar, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme alt boyutlarına ve toplamına verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin birimde çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Birimde çalışma süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğretim programının toplamına ve alt boyutlarına vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Güzel sanatlar liselerinin 9. sınıflarında 2015 yılından itibaren uygulanmakta olan temel sanat eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi ile ilgili yapılan anket çalışmasının sonucunda temel sanat eğitimi dersinin öğretim programının genel özellikleri, kazanımları, kapsamı, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmesi ile ilgili ders öğretmenlerine sorulan sorulara verilen cevaplara genel olarak bakıldığında, olumsuz bir sonuca rastlanmamıştır. Ankete katılan ders öğretmenlerinin, dersin öğretim programı ile ilgili beş ayrı kategoride sorulan sorulara olumlu cevap verdikleri görülmüştür.

Genel bir çerçeveden bakılacak olursa ortaya çıkan bu sonuç, öncelikle temel sanat eğitimi dersi öğretim programının güzel sanatlar liseleri müfredatına dahil edilmesinin ders öğretmenleri tarafından olumlu karşılandığının bir göstergesidir. “İlgili araştırmalar” bölümünde de değindiğimiz Kavuran ve Polat (2016) ‘ın temel sanat eğitimi dersi güzel sanatlar liselerinin müfredatına eklenmeden hemen önce yayımladığı “Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Tasarım Dersinin Gerekliliği ve Önemi” isimli dergi makalesinde ortaya koyduğu dersin gerekliği ile ilgili görüşlerinin ne kadar yerinde olduğu anlaşılmaktadır. Önceki bölümde “Temel sanat eğitimi” alt başlığında, temel sanat eğitimi dersinin sanat eğitiminin ilk aşamasında gerekliğine dikkat çekilmiştir.

Öte yandan temel sanat eğitimi dersinin, özelde güzel sanatlar liselerinin 9. sınıfları için hazırlanan uygulanmakta olan öğretim programına bakıldığında, ön plana çıkan bazı bulgular öğretim programının genel özellikleri, kazanımları, kapsamı, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmesi alt boyutlarında incelenecek ve tartışılacaktır.

Öğretmenlere öğretim programının genel özelliklerine ilişkin dört adet soru sorulmuştur. Bu kategoride sorulan sorulardan en yüksek ortalamaya sahip sorunun değerlendirilmesinden, öğretim programının öğrencilere temel sanat eğitimi dersini sevdirecek öğretilme olanağı tanıdığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra yapılan değerlendirmede en az puanı alan sorudan anlaşıldığı üzere konular için ayrılan zamanın, güçlük dereceleri ile uyumluluğunun daha iyi olabileceği anlaşılmaktadır (bk Tablo 4). Buradan çıkardığımız sonuca göre, öğretim programında konulara güçlük

derecesine göre ayrılan sürenin, öğrencilerin yaşına bağlı zihinsel ve psiko-motor gelişim düzeylerine göre üst düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Bu konu ile ilgili yapılan literatür taramasında, temel sanat eğitimi ya da temel tasarım dersinin lisans seviyesindeki öğretim programlarının incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Toktaş (2009: 122)'ın “Güzel Sanatlar Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Kurumlarında Temel Sanat Eğitimi/Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde, hazırbulunuşluk seviyelerinin öğrenmeye etkileri farklı açıdan bakılarak yapılmıştır. Lisans düzeyindeki öğrencilerin arasında son yıllarda güzel sanatlar liselerinden mezun olanların sayısının artmasına rağmen bu durumun hazırbulunuşluk düzeyine olumlu bir etkisinin olmadığı dile getirilmiş hatta hazırbulunuşluk düzeyinin daha gerilediği belirtilmiştir. Toktaş'ın bu çalışmasındaki hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili güzel sanatlar liselerinden gelen öğrencilerin temel sanat eğitimi ya da temel tasarım derslerinde beklenen hazırbulunuşluk düzeyini yakalayamaması da çalışmamız açısından anlamlı bir durumdur. Toptaş'ın bu araştırma tezi 2009 yılında yapılmıştır ve henüz temel sanat eğitimi dersi öğretim programı, güzel sanatlar liseleri müfredatına dahil edilmemiştir. Dolayısıyla bu olumsuz durumun, güzel sanatlar liselerinden mezun olup lisans seviyesinde eğitimine devam eden öğrencilerin temel sanat eğitimi dersini görmemiş olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Güzel sanatlar liselerinde bu dersin 2015 yılında uygulanmaya başlamasıyla yüksek öğretimdeki bu olumsuz durumda iyileşeceği öngörülmektedir. Ayrıca bu bağlamda düşündüğümüzde öğretim programının kapsamının, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre belirlenmesinin çok büyük önem arz ettiği anlaşılmaktadır.

Temel sanat eğitimi, öğretim programının kazanımlarına ilişkin ders öğretmenlerine beş soru sorulmuştur. Bu sorular sonucunda ön plana çıkan diğerlerine göre puanı düşük olan, programın öğrencilere kazandıracaklarının günlük hayatlarında ve pratikte yararlılığı konusundaki sorudur (bk Tablo 5).

Başbuğ (2020), “Temel Sanat Eğitimi Dersinin Disiplinlerarası Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme” isimli araştırma makalesinde temel sanat eğitiminin bireye sağladığı katkıların tartışılmaz olduğunu, disiplinlerarası birçok alana katkı sağladığını söylüyor. Görsel okur-yazarlığın birey için önemli bir kazanım olduğundan bahsediyor ve hiç şüphesiz kültürün oluşmasında önemli bir payının olduğunu belirtiyor. Biyoloji dersindeki çizimlerden matematik alanındaki temel dinamiklere

kadar ve hatta oturduğumuz sandalyeden yaşadığımız eve kadar temel tasarım kavramının öge ve ilkelerine ihtiyaç duyulması kaçınılmazdır. Dolayısıyla ankette bu bölümünde yapılan değerlendirmeye göre temel sanat eğitimi dersinin öğretim programının günlük hayatın içinden birçok ögeyi kapsayıcı nitelikte olması gerektiği sonucuna varılabilir.

Temel sanat eğitimi öğretim programının kapsamına ilişkin ankete katılan ders öğretmenlerine sekiz soru sorulmuştur. Sorulara verilen cevapların tamamı olumludur ve ortalamaları arasında kayda değer bir farklılık gözlenmemiştir (bk Tablo 6).

Temel sanat eğitimi, dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ankette yer alan sekiz soruya ankete katılan ders öğretmenlerinin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde, atölyelerde bulunan araç-gereçlerin derste yapılacak uygulamalar için yeterli düzeyde olduğuna ilişkin sorunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (bk Tablo 7). Uysal (2015) “Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı makalesinde lisans düzeyinde temel sanat eğitimi programlarında da benzer sorunlarla karşılaşıldığından bahseder. Temel tasarım dersinde farklı malzemelerin kullanımı hayal gücünü tetikler, çok çeşitli ve kişiye özgü işlerin çıkmasını sağlar. Öğrencilerin tasarımları için gerekli çeşitli materyalleri temin etmeleri ekonomik olarak çok zordur. Uysal, bulgular arasında hiç boya karıştırmayan öğrencilerin olduğunu söyler. Bu öğrencilerin özellikle maddi imkansızlıklardan dolayı malzeme ve araç-gereçleri edinemediklerini belirtir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yapılan değerlendirmede sonuç olarak, güzel sanatlar liselerinde, öğrencilerin temel sanat eğitimi dersi için gerekli malzemelerin ve araç-gereçlerin dersin daha nitelikli işlenebilmesi için atölyelerde bulunmasının bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır. Dersin amacına uygun işlenebilmesi için atölyelerin malzeme ve araç-gereç açısından zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca öğrenme-öğretme sürecine ilişkin soruların sonuçları değerlendirildiğinde ders öğretmeninin, görsel sanatlar dersi alanının tüm disiplinlerinde (desen, iki boyut sanat, üç boyutlu sanat, grafik ve bunun gibi) yetkin olmasının gerekliliği sorusunun analizinde kayda değer ölçüde yüksek ortalamanın ($X=4,25$) ortaya çıktığı gözlenmiştir (bk Tablo 7). Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere ders öğretmenlerinin dersin işlenişinde süreç içerisinde görsel sanatların farklı

disiplinlerinde çalışmalar yaptırması ve bu çalışmalarını yaptırabilmesi için görsel sanatların farklı disiplinlerine hâkim olması gerekmektedir.

Temel sanat eğitimi, dersi öğretim programının değerlendirme alt boyutunda sorulan dört soruya verilen cevapların analiz sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır (bk Tablo 8). Dersin öğretim programında ön görülen değerlendirme süreçlerinin ders öğretmenleri tarafından olumlu değerlendirildiği tespit edilmiştir.

Anket formunda yer alan cinsiyet, eğitim durumu, mezun olduğu lise türü, ana sanat dalı, birimde geçirdiği süre ve yaş grubu değişkenlerine göre yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuç, ankete katılan güzel sanatlar liselerinde çalışmakta olan görsel sanatlar öğretmenlerinin ankette yer verilen değişken türlerine göre durmalarının, genel olarak görüşlerinde farklılık oluşturmayıp, tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Yapılan anketin analizini değerlendirerek yaptığımız yorum ve tartışmaların sonuçlarını özetleyecek olursak:

- Yapılan analizler sonucunda, 2015 yılından itibaren uygulanan temel sanat eğitimi dersi öğretim programının ders öğretmenleri tarafından genel özellikleri, kazanımları, kapsamı, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçleri açısından genel olarak olumlu bulunduğu anlaşılmıştır. Güzel sanatlar liselerinde ilk sınıfta yer alan bu ders, sonraki yıllarda verilecek olan uygulamalı alan derslerinin temelini oluşturmaktadır ve uygulamalı alan derslerinin tamamına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple güzel sanatlar lisesi müfredatına dahil edilmesi ile bir gereklilik sağlanmış ve bu eksiklik giderilmiştir.

- Çıkan sonuçların ayrıntılı incelenmesi neticesinde, programda üniteler için ayrılan sürenin, ünitelerin güçlük derecelerine göre uyumunun daha iyi düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, programın konularına ayrılan sürelerin öğrencilerin yaşları ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre üst seviyede olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Öğretim programında konulara göre ön görülen süreler, kılavuz kitapta yer alan uygulama örneklerinin yapılabilmesi ve bu dersin sonucunda öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımların sağlanabilmesi için yeterli gelmemektedir. Bu dersi uygulayan öğretmenlerin, öğretim programında yer alan konularla ilgili uygulama örnekleri seçerken, öğrencilerin yaşlarını ve gelişmişlik

düzeylerini dikkate alması gerekmektedir. Söz konusu kazanımların, ayrılan süreye göre sadeleşmesinin, öğretim programının uygulanabilirliği açısından daha iyi olacağı öngörülmektedir. Dolayısı ile öğretim programının revize edilmesine ihtiyaç vardır.

- Öğretim programının, dersi uygulayan öğretmenlere yeterince kılavuzluk etmediği görüşünde olan öğretmen sayısının da dikkat çekici olduğu görülmektedir. Öğretim programının genişletilerek daha açıklayıcı ve yönlendirici olmasının ders öğretmenleri açısından çok faydalı olacağı anlaşılmaktadır. böyle bir çalışma yapılacak olursa, öğretim programın öğretmenleri belli kalıplara mecbur bırakarak değil; genel ve ucu açık fikir üretmeye yönlendirecek şekilde olması daha uygun olacaktır.

- Temel sanat eğitimi, matematik, biyoloji, görsel okur-yazarlık ve bunun gibi birçok farklı disiplinde yer alabileceği gibi hayatımızın içindeki birçok alanda kullanılacak tasarım, öge ve ilkelerinin bilgisini ortaya koyar. Bu sebeple temel sanat eğitimi dersinin kazanımlarının kapsamı, günlük hayatla iç içe olmalıdır. Temel sanat eğitiminin çıkış noktası olan Bauhaus okulunda tasarlanan bir çok eşyanın günümüzde hâlâ kullanıldığını görüyoruz. Bu da bize bu dersin öğretim programının, günlük hayatımıza dair, estetik bir tasarımla beraber işlevselliği de olan ve yaşam sürecine katkı sağlayabilen çalışmalar yapmaya olanak sağlamasının dersin asıl amacına daha uygun olacağını göstermektedir.

- Temel sanat eğitimi dersinde öğrencilerin yaratıcı düşüncesinin gelişmesi ve onların özgün işler ortaya çıkarabilmesi için çok çeşitli malzemelere ve araç-gereçlere ihtiyaç vardır. Öğrencilerin, bu malzeme ve araç-gereçlere kolay ulaşması sağlanmalı, atölyeler malzeme ve araç-gereç çeşitliliği bakımından zenginleştirilmelidir. Güzel sanatlar liselerinde, ne kadar yetenekli olsa da maddi imkansızlıklarından dolayı ders ile ilgili malzemeleri alamadığı ya da bir sebeple yeterince malzeme çeşitliliğine ulaşamadığı için potansiyelini kullanamayan, kendini geliştiremeyen birçok öğrenci vardır. Temel sanat eğitimi dersi içeriği gereği çok çeşitli malzemeye ihtiyaç duyulan bir derstir. Bir çok malzeme ve araç-gerecin bulunması, bu malzemelerle ilgili fikir yürütülerek, çok farklı deneysel çalışmaların yapılmasına olanak sağlayacaktır. Çeşitli malzemelerin edinilmesinde ve bu çeşitliliğin atölye ortamında sağlanabilmesinde öğrencilerin imkanları yetersiz kalmaktadır. Bu eksiklik Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda sağladığı destek ve alandaki öğretmenlerin özverileri ile giderilmeye çalışılsa da çoğu zaman yerterli olmamaktadır. Bakanlık tarafından atölyelerdeki ders materyallerinin ve araç gereçlerin çeşitlendirilerek öğrencilerin ihtiyacının

karşılanması, temel sanat eğitimi dersinden beklenen sonucun alınabilmesini sağlayacaktır.

- Ders öğretmenleri temel sanat eğitimi dersinde öğrencilere görsel sanatların farklı disiplinlerinde (desen, iki boyut sanat, üç boyutlu sanat, grafik ve bunun gibi) çalışmalar yapma imkanı vermeli, kendilerini de farklı disiplinlerin eğitimi yönünde geliştirmelidirler. Temel sanat eğitimi dersi sadece iki boyut içine sıkışıp kalmamalı, öğrencilerin görsel sanatların farklı disiplinlerinde çalışmalar yapmalarına olanak sağlamalıdır. Öğrencinin güzel sanatlar lisesine girmesiyle, hayatına bu yönde şekil vereceğine dair ilk adımı atmış olur. Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencisi, temel sanat eğitimi dersini almakla da, bu alanda hangi yoldan yürüyeceğine dair (resim, grafik, heykel vb) fikirlerinin oluşmasına katkı sağlamış olur. Temel sanat eğitimi dersini verecek olan öğretmen, öğrencilere görsel sanatlar alanının farklı disiplinlerinde uygulamalar yaptırarak, aynı zamanda öğrencinin bu disiplinlerin tanınmasına da vesile olur. Bu sebeple temel sanat eğitimi dersine girecek olan öğretmenin, öğrencilere görsel sanatların farklı disiplinlerinde eğitim verebilecek yetkinlikte olması gerekir.

Toplumların gelişmesi için önemli unsurlardan birisi de sanattır. Erinç (2013) bu konuda şöyle der: “Durağan bir toplumda yaşıyorsak ve nesiller arası kültürel farklar yoksa beğeniler nesilden nesile değişmiyorsa böyle bir sosyal yapıdan özgün, tek ve yeni bir sanat eseri ortaya çıkması mümkün değildir.” Atatürkün de dediği gibi “Sanatsız kalan bir milletin, hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” Bu yüzden sanat eğitimi ülkemiz ve toplumumuz için çok büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde sanatın gelişmesi ve toplumun kültürel yapısına etki etmesi zaman ve sürece bağlıdır. Bu süreç içinde sanat eğitimine katkı ve hizmet edecek kurumlardan biri de güzel sanatlar liseleridir. Ülkemizdeki sanat eğitiminin yapı taşlarından olan güzel sanatlar liselerinin en önemli derslerinden biri olan temel sanat eğitimi dersinin geliştirilmesi, değişen dünyaya ve gelişen teknolojiye uyum sağlaması önemli bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA

- Arseven, C. E. (1971). *Türk Sanat Tarihi*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Artut, K. (2013). *Sanat Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğan, K. E. (2010). *Sanat Eğitimi Ve Sanat Eleştirisi: Türkiye'de Görsel Sanatlar Yetiştiren Kurumlar Örneği. Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme Bilgi Toplumu Ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 62-82.
- Barrett, T. (2015). *Neden Bu Sanat?* İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Başbuğ, Z. (2020). Temel Sanat Eğitimi Dersinin Disiplinlerarası Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme . *Turkish Studies - Social*, 15(3), 995-1004. Erişim Adresi: <https://Dx.Doi.Org/10.29228/Turkishstudies.41514>
- Bayrak, B., ve Erdem, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Bingöl, M. P. (2016). Temel Tasarım Eğitiminde Kavramdan Üç Boyuta Geçişe Yönelik Bir Uygulama Örneği. *İdil*, 5(21), 339-361. Doi: 10.7816/İdil-05-21-05
- Bulat, S. ., (2014). Bauhause Tasarım Okulu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 105-120. Retrieved From Erişim Adresi: <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Ataunisobil/Issue/2835/38613>
- Büyüköztürk, Ş., Kılınç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cezar, M. (1977). *Sanatta Batı'ya Açılış Ve Osman Hamdi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Cezar, M. (1995). *Sanatta Batı'ya Açılış Ve Osman Hamdi I Iı*. İstanbul: Mas Matbaa.
- Cezar, M. (1983). Güzel Sanatlar Akademisi'nden 100. Yılda Mimar Sinan Üniversitesi'ne. *Güzel sanatlar eğitiminde 100 yıl*, 5-84.
- Çakıroğlu, E. (2020). *Temel Tasarım Derslerinde Kavram Temelli Uygulamalara İlişkin Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana
- Çomak, N. (2015). *Temel Tasarım Eğitimi Bağlamında Paul Klee'nin Ders Notlarının Çözümlemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dilmaç, O. (2009). *16. Ve 20. Yüzyıllar Arasında Avrupa'da Akademik Düzeyde Sanat Eğitiminin Oluşumu Ve Türkiye'deki Sanat Eğitime Katkıları*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Erzurum, Erişim Adresi: <https://Tez.Yok.Gov.Tr/Ulusaltezmerkezi/Tezsorgusonucyeni.Jsp>
- Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi* (Cilt 2). (1997). İstanbul: Yem Yayınları.
- Ekren, S. (2006). *Türkiyede Bir Eğitim Modeli "Bauhaus"*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Estitüsü Resim Anasanat Dalı, İstanbul

- Erbay, M. (2000). *Plastik Sanatlar Eğitimi'nin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Erbay, M. (2013). *Sanat Eğitimi Üzerine*. İstanbul: Beta Basım Aş.
- Erdoğan, G. P. (2016). Temel Tasarım Eğitimi: Bir Ders Planı Örneği. *Planlama*, 26(1), 7-19. Doi:10.5505/Planlama.2016.52714
- Erim, G. (1999). *Temel Sanat Eğitiminde Renk Algılamaları*. Sanatta Yeterlilik Tezi. Marmara Üniversitesi Güzel Snaatlar Enstitüsü Grafik Anasanat Dalı, İstanbul.
- Erinç, S. M. (2013). *Sanat Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erkuzu, D., ve Çoban, A. (2019). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Görsel Sanatlar Dersi. *The Journal Of International Lingual Social And Educational Sciences*, 5(2), 239-253. Doi:10.34137/Jilses.601557
- Erol, S. (2019). İstanbul'dan Paris'e İlk Talebe-İ Osmaniyeden Edhem Efendi. *İçtimaiyat*, 3(1), 53-69. Doi:10.33709/İctimaiyat.558458
- Farago, F. (2017). *Sanat*. (Ö. Doğan, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- George, D., and Mallery, P. (2010). *Spss For Windows Step By Step: A Simple Study Guide And Reference, 17.0 Update*. Boston: Pearson.
- Gombrich, E. H. (2013). *Sanatın Öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gündoğan, M. (2019, Mayıs). *Düşüncenin Resmi: Raffaello'nun Atina Okulu Freskinin Felsefi Tahlili*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Muğla.
- Güngörmez, M., ve Soytürk, Ö. N. (2018). *Estetik 11 Ders Kitabı*. İzmir: Devlet Kitapları.
- Honour, H., ve Fleming, J. (2016). *Dünya Sanat Tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Tic. Ltd. Şti.
- İstanbul Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi*. (2020). Tarihçe-İstanbul Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi: http://İstanbulagsl.Meb.K12.Tr/Meb_İys_Dosyalar/34/12/270324/İcerikler/Tarihce_225082.Html?Chk=023f2934ebe981542a7c350a97af3f28
- Kabaş, Ö. (1996). Sanat Eğitiminde Resim. *Türkiyede Sanat*(26), 48-49.
- Kandinsky, W. (2020). *Sanatta Ruhsallık Üzerine*. İstanbul: Altıkkırbeş Yayınları.
- Kavuran, T. (2003). Türkiye'de Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında Okutulan Temel Tasarım Derslerinin Sorunları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 20(2). 2020 Tarihinde [Http://Hdl.Handle.Net/11508/9223](http://Hdl.Handle.Net/11508/9223) Adresinden Alındı
- Kavuran, T., ve Dede, B. (2014). Platon Ve Aristoteles'in Sanat Etiği, Estetik Kavramı Ve Yansımaları. *Sanat Dergisi*(23), 61-62.
- Kavurn, T., ve Polat, B. (2016). The Necessity And Significance Of Basic Design Lesson In Fine Arts High Schools. *Asus Journal*, 4(31), 452-457.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Klee, P. (2002). *Modern Sanat Üzerine*. İstanbul: Altıkkırbeş Yayınları.
- Koç, N. (2007). Öğretim Sürecinde Ölçme Ve Değerlendirme. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*(8), 23-27.

- Kozak, M. (2015). *Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım Ve Yayım Teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kurt, S. (2004). 'Oluş' Noktasına Varan Sanatsal Dönüşümün Paralelinde Günümüz Sanatçısı Nasıl Yetiştirilir? Temel Sanat Eğitimi Dersi Örneğinde. *Sanat Eğitimi Sempozyumu* (S. 143-148). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Lupton, E., and Miller, J. A. (1993). *The Abc's Of (Triangle Square Circle):The Bauhaus And Design Theory*. New York: Princeton Architectural Pres.
- Lynton, N. (1991). *Modern Sanatın Öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.
- Lynton, N. (1999). *Modern Sanatın Öyküsü*.
- Naipoğlu, S. G. (2008). *Sanayi-İ Nefise Mektebi'nde Sanat Tarihi Yaklaşımı Ve Vahit Bey*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Özdemir, A. (2014). *Temel Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşımına Dayalı (Müzik Destekli) Uygulamanın Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanat Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel Ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Pagem Akademi.
- Özsoy, V. (2016). *Görsel Sanat Eğitimi Makaleler*. Ankara: Pagem Akademi.
- Öztürk, F. (1997). II. Meşrutiyet Dönemi Ortaöğretim Kurumları Ders Programlarında Sanat Eğitimi Olarak Resim Dersi. *Eğitim Ve Bilim*, 21(105). Erişim Adresi: <http://Egitimvebilim.Ted.Org.Tr/Index.Php/Eb/Article/View/5940>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pagem Akademi.
- Pegem Akademi. (2011). *Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Renda, G., ve Erol, T. (1982). *Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi* (Cilt 1). İstanbul: Tıglat Sanat Galerisi.
- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2017). *Çocuk Ve Sanat*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- San, İ. (2019). *Sanat Ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2019). *Sanatlar, Eğitim Ve Kültür*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Seylan, A. (2005). *Temel Tasarım*. Ankara: M Kitap.
- Şen, Ü. S. (2010, Şubat). Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Telli, H. (1990). *Orta Öğretim Kurumlarında Resim-İş Eğitimi Ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Timuçin, A. (2009). *Sorularla Estetik El Kitabı*. Bulut Yayınları.
- Toktaş, P. (2009). *Güzel Sanatlar Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Kurumlarında Temel Sanateğitimi/Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

- Tolstoy, L. (2016). *Sanat Nedir?* İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tonguç, A. (2019). Geleneğin Yenilenmesi: Minyatür, Bakış Ve Farklı Görme Rejimleri Bağlamında “Fatih Portreleri” Çözümlemesi. *Sosyal Ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 193-216. Doi: <https://doi.org/10.25306/Skad.544649>
- Uysal, E. (2015). Temel Tasarım Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Yedi: Sanat, Tasarım Ve Bilim Dergisi*(14), 51-65.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2013). *Modernden Postmoderne Sanat*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Yolcu, E. (2018). *Sanat Eğitimi Kurumları Ve Yöntemleri*. Ankara: Pagem Akademi.

EKLER

EK 1 Anket formu

EK 2 Temel sanat eğitimi öğretim programı

EK 1

GÜZEL SANATLAR LİSELERİNDE OKUTULAN TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Sayın meslektaşım, OMÜ Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Bu anket formu, yüksek lisans tezim için, Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan Görsel Sanatlar Öğretmenleri tarafından doldurulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu anket ile;

Güzel Sanatlar Liseleri Görsel Sanatlar bölümleri dokuzuncu sınıflarda 2016 yılından itibaren uygulanmaya başlayan Temel Sanat Eğitimi dersi öğretim programının, ders öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır.

Özellikle yeni uygulanan bir programın bütün öğeleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin, var olan literatüre, programı geliştirenler ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Mustafa Beyazkoç

Sivas Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatlar Lisesi

Görsel Sanatlar Öğretmeni

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz : Erkek Kadın

Çalışmakta Olduğunuz Okulunuz :

Mezun Olduğunuz Üniversite :

Eğitim Durumunuz : Lisans Yüksek Lisans Doktora

Mezun Oldunuz Lise : Güzel Sanatlar Lisesi Meslek Lisesi
 Lise/Anadolu lisesi Diğer

Ana sanat Dalınız : Resim ASD Grafik ASD Heykel ASD
 Seramik Fotoğraf Diğer

Yaşınız : 20-30 31-40 41 ve üstü

Güzel Sanatlar Lisesinde Çalışılan Süre :

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 15 ve üstü

1. Güzel Sanatlar Liselerinde Görev Yapan GSD Öğretmenlerinin MEB GSL
TSE Dersi Öğretim Programı Genel Özelliklerine İlişkin Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.					
Öğrencilere bu programla görsel sanatlar alanını sevdirecek öğretilmek mümkündür.					
Programda bulunan görsel sanatlar alanı konularını (desen, iki boyutlu sanat, üç boyutlu sanat) birleştirici niteliktedir.					
Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programı, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					

2. Güzel Sanatlar Liselerinde Görev Yapan Görsel Sanatlar Dersi
Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat
Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına ilişkin görüşleri

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Kazanım ifadeleri anlaşılır biçimde yazılmıştır.					
Kazanım İfadeleri Temel Sanat Eğitimi dersinin genel amaçları ile tutarlılık göstermektedir.					
Kazanım ifadeleri içeriğe uygun bir şekilde yazılmıştır.					
Programda kullanılan kazanım ifadeleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine (zihinsel gelişimlerine, yaşlarına) uygundur.					
Programda yer verilen kazanımlar bireyin günlük hayatında işine yarayacak şekilde verilmiştir.					

3. Güzel Sanatlar Liselerinde Görev Yapan Görsel Sanatlar Dersi
Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat
Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kapsamına ilişkin görüşleri

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
İçerik temel sanat eğitimi alanı ile ilgili önemli olan tüm konuları kapsamaktadır.					
İçerikteki konular basitten karmaşığa doğru sunulmuştur.					
Günlük hayattan verilen örneklerle konular zenginleştirilmiştir.					
Ders kitabında yeterince örneğe yer verilmiştir.					
Ders kitabında öğrenciler tarafından anlaşılabilir metinler kullanılmıştır.					
Programın içeriği öğrenci için anlamlıdır.					
İçerikte yer alan kazanım ifadeleri, konular ile tutarlıdır.					
Programın içeriği öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmektedir.					

4. Güzel Sanatlar Liselerinde Görev Yapan Görsel Sanatlar Dersi

Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme sürecine ilişkin görüşleri

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Programda önerilen öğretim yöntemleri atölye ortamında uygulanabilir niteliktedir					
Dersin işlenişinde öğrenci katılımının sağlandığı konular fazladır.					
Eğitim ortamında kullanılmak üzere belirlenen atölye araç gereçleri kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.					
Atölyedeki araç-gereç, yapılacak uygulamalara için yeterlidir.					
Öğretim programındaki konularla ilgili düzenekler ve model kompozisyonlar kolay hazırlanabilir niteliktedir.					
Programın uygulanması sırasında önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					
Programda önerilen öğretim yöntemleri temel sanat eğitiminin öngörülen yaş grubu öğretimi için uygundur.					
Programın uygulanabilmesi için öğretmenin görsel sanatların her alanında (desen, iki boyutlu sanat, üç boyutlu sanat) yetkin olması gerekmektedir.					

5. Güzel Sanatlar Liselerinde Görev Yapan Görsel Sanatlar Dersi
Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat
Eğitimi Dersi Öğretim Programı Değerlendirmeye ilişkin görüşleri

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.					
Programda yer verilen değerlendirme önerileri (derecelendirme ölçeği ya da dereceli puanlama anahtarı şeklinde tasarlanmış gözlem formları) yeterlidir.					
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.					
Değerlendirme için programda önerilen değişik tip uygulamalar yapılabilir niteliktedir.					

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

GÜZEL SANATLAR LİSESİ
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI



Ankara 2016

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ.....	3
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN GENEL AMAÇLARI	4
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÖĞRENCİLERE KAZANDIRMAYI HEDEFLEDİĞİ BECERİLER	5
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI.....	6
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI.....	7
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN UYGULANMASINA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	8
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN YAPISI.....	9
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÜNİTE VE SÜRELERİ.....	10
TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÜNİTE, KONU VE KAZANIMLARI.....	11

GİRİŞ

Temel Sanat Eğitimi, sanatın temel kavramlarının verildiği ve bunlara yönelik uygulamaların yaptırıldığı, farklı plastik sanat disiplinlerinin eğitimine geçişte ilk basamağı oluşturan derstir. Öğrencinin gözlem ve araştırma yapma, bakmak ile görmek arasındaki farkı kavrama, analiz-sentez yapma, yeniden oluşturma, yorumlama yeteneğini geliştirme ve tüm bunları malzemenin olanaklarını keşfederek yaratıcı uygulama çalışmalarına dönüştürebilmesinin hedeflendiği bir alandır. Sanatın temel öge ve ilkelerini kazandırmaya ve kompozisyon çeşitlerini kavratmaya yönelik uygulamalar içerir.

TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN GENEL AMAÇLARI

Temel Sanat Eğitimi Dersinin Öğretim Programı 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır.

Bu programla öğrencinin;

1. Sanat hakkında genel bir bilgi birikimi kazanması,
2. Sanatın temel kavram ve kurallarını kavraması,
3. Çalışmalarında farklı malzeme, araç ve gereçleri kullanması,
4. Sanatın eleman ve ilkelerini kavraması ve çalışmalarında uygulaması,
5. Sanat yoluyla estetik duyarlılık kazanması,
6. Nesneyi ve doğayı tanıması,
7. Gözlem ve araştırmalar yoluyla görsel algı ve dikkatini geliştirmesi,
8. Hayal gücünü geliştirmesi, yaratıcı çalışmalar ortaya koyması,
9. Çalışmalarında duygu, düşünce ve izlenimlerini ifade edebilme cesareti kazandırması,
10. Nesneyi, nesnel ve sanatsal olarak algılayıp özgün formlarda ortaya koyması ve yorumlama yeteneği kazanması,
11. Seçme, ayıklama, birleştirme becerisi kazanarak eleştirel bakış açısını geliştirmesi,
12. Amacına uygun malzeme seçmesi ve malzemeden anlam çıkarması,
13. Sanat ve zanaat arasındaki farkı kavraması,
14. Çevreye ve topluma karşı estetik bakış açısını geliştirmesi amaçlanmaktadır.

TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÖĞRENCİLERE KAZANDIRMAYI HEDEFLEDİĞİ BECERİLER

Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırma
2. Problem çözme
3. Eleştirel düşünme
4. Kendini ifade etme
5. Estetik duyarlılık
6. Analiz etme
7. Görsel okuryazarlık
8. Sentez yapma
9. Yaratıcı düşünme
10. İletişim
11. Gözlem yapma
12. Değişim ve sürekliliği algılama
13. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
14. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma

TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI

Hayat boyu öğrenen, edindiği bilgi ve beceriyi hayata geçiren fertlerin yetiştirilmesinde öğretim yöntem ve teknikleri büyük önem taşımaktadır. Çağın gerektirdiği donanımlara uygun hedefler belirlenmiş olsa bile bu hedefleri tamamen geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmek mümkün değildir. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp hayata geçirmelerini destekleyen yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenin rolünün sınıflardaki geleneksel rolünden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir. Örneğin, öğretmen hangi öğretimsel işin yapacağı ya da hangi kaynağa bakılacağı konusunda fikri olmayan öğrenciye çeşitli işler ya da kaynaklar önerebilir.

Öğrencinin gelişmesinde sorunlarla karşılaşıldığında önlem almak da öğretmenin sorumluluğundadır. Burada söz konusu olan öğretmenin öğrenciye kendi kararlarını kabul ettirmesi, onun öğrenmesi ile ilgili kararları onun yerine almamasıdır. Öğretmen bilgi aktarıcı, karar verici olmak yerine öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Bilgi ile öğrenci arasında arabuluculuk rolünü üstlenmelidir.

Öğrenci merkezli eğitim için yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve bunun sınıfta uygulanması, planlamanın en önemli bölümlerindedir. Öğrenci özellikleri doğru belirlendiğinde ve planlama aşamasına katılımı sağlandığında hedeflere ulaşmak daha kolay olacaktır. Öğrenci merkezli eğitim için benimsenen ilkeler, değerler ve hedefler yöntem teknik ve stratejilerin belirlenmesinde temel oluşturmaktadır. Bu teknik, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütün olarak tanımlanabilir. Yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde etkili olan bazı faktörler vardır. Bunlar ulaşılacak hedefler, öğretmenin yöntem konusundaki becerisi, içeriğin yapısı, süre, kullanım kolaylığı, öğrenci sayısı, derslik ve büyüklüğü, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi vb. olarak sıralanabilir.

Çağdaş yöntemlerde öğrenci; öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Burada öğretmenin rolü; öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için ona rehberlik etmek, öğrencinin öğrenim sürecine katılımını sağlamak için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemektir. Öğretmenin ana görevi, öğrenme kaynağı ile öğrencinin doğrudan etkileşimini sağlamak ve gereksinim duyduğunda ona rehberlik etmektir. Bunun nedeni, öğretmenin öğrenciye ne sunduğundan çok öğrencinin ne yaptığı görüşünün benimsenmesidir.

TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla, öğrencilerin öğrenme ve uygulama süreçleri izlenerek bu süreçte kazandıkları estetik birikim, bilgi ve becerileri, bireysel farklılıklar göz önünde tutularak değerlendirilir. Ölçme değerlendirmede öğrencilerin analitik düşünme, sentez yapma, edindiği bilgileri kullanma gelişiminin izlenmesi önemlidir. Değerlendirmenin, dersin amaçları ve kazanımlarına uygun olarak öğretim etkinlikleri ile eş zamanlı yürütülmesi esastır. Ortaya çıkan özgün çalışmaların çok yönlü değerlendirilmesi kadar, atölye dersi kapsamında sorumluluk alma, paylaşma, grupla çalışma bilinci gibi esaslar dikkate alınarak süreç değerlendirme de yapılmalıdır.

Öğrencilerin başarısını değerlendirmede farklı araç ve yöntemler kullanılmalıdır. Kullanılan ölçme araçları ve değerlendirme yaklaşımlarının, öğretim programında yer alan kazanımlarla uyumlu olması gerekmektedir. Programda yer alan kazanımların değerlendirilmesinde, ürün ve ürünün oluşturulması sürecinde öğrencilerden beklenenlere ilişkin net ve güvenilir ölçütlerden oluşan derecelendirme ölçeği ya da dereceli puanlama anahtarı şeklinde tasarlanmış gözlem formları kullanılabilir. Öğrencilerin kendi çalışmalarını ve arkadaşlarının çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine, yapmış oldukları değerlendirmeleri uygun bir dille ifade etmelerine fırsat sağlayan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları da bu derste kullanılacak ölçme araçlarıdır. Öğrencinin yıl içinde göstermiş olduğu gelişimi değerlendirmek amacıyla kullanılan öğrenci ürün dosyalarının (portfolyo) yanı sıra proje ve performans çalışmaları da değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Değerlendirmenin, öğrenmenin gelişimine hizmet edebilmesi için belirli aralıklarla öğrencilere yapıcı geri bildirimler verilmelidir.

TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN UYGULANMASINA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

1. Öğretmenler her öğrencinin kendine özgü bir çizim özelliği ve çizgi karakteri olduğunu bilerek; öğrencilerin bireysel gelişimlerinde buna dikkat etmelidirler.
2. Konuların öğrencinin yaratıcılığını geliştirici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Çok sayıda ve nitelikli örneklerle karşılaşan öğrencinin görsel hafızası kuvvetlenir ve bu yolla kendi yaratıcı çizgisini keşfeder.
3. Öğretmenlerin sınıflarında dünya sanatçılarına ait çok sayıda örnekler bulundurması motivasyonunu artıracaktır.
4. Öğrenciler, sanattaki yenilikleri bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak takip etmeye yönlendirilmelidir. Ders dışı araştırmalar, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır.
5. Yapılan çalışmaların sık sık sergilenmesi sağlanmalıdır.
6. Öğrenciler; sık sık sanat galerileri, müzeler ve çeşitli sanat etkinliklerini takip etmeye yönlendirilmeli ve böylece sanata ilgileri canlı tutulmalıdır.
7. Öğrenciler, uygulama çalışmalarında kullanacakları malzemenin olanaklarını keşfetmeye yönlendirilmelidir.
8. Sanat manevi, kültürel ve evrensel değerlerin aktarılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bakımdan öğrenme sürecinde programda yer alan üniteler ve kazanımlarla ilişkilendirilerek tabloda sunulan değerlerle ilgili çalışmalara yer verilmesi önemlidir. Etkinlik ve çalışmalar tasarlanırken örnek olarak verilmiş konu başlıklarından yararlanılabilir.

Değerler	Konu Başlığı
Öz güven	Hedef belirleme
Sevgi	İnsan sevgisi
Çalışkanlık	Azimli olma

Bu değerlerin, öğrencilere aktarılabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak ders kitabında etkinlik, çalışma, araştırma konusu veya okuma parçası olarak yer alması sağlanmalıdır.

TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN YAPISI

Programda ünite temelli yaklaşım esas alınmıştır. Program yedi üniteden oluşmaktadır. Kazanımlar, ünite numarası, konu numarası ve kazanım numarası esas alınarak numaralandırılmıştır.

Kazanımların yapısı aşağıda şematik olarak gösterilmiştir.

Ünite no.	Konu no.	Kazanım no.	Kazanım İfadesi
			2.1.1. Noktanın özelliklerini açıklar.

**TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
ÜNİTE VE SÜRELERİ**

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
Kavram Bilgisi	6	8	6
Sanatın Elemanları	29	36	25
Renk Bilgisi	11	28	19
Perspektif	4	12	8
Kompozisyon İlkeleri	9	24	17
Kompozisyon Çeşitleri	7	20	14
Modüler Çalışmalar	3	16	11
TOPLAM	69	144	100

TEMEL SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÜNİTE, KONU VE KAZANIMLARI

1. KAVRAM BİLGİSİ

1.1. Sanat-Sanatçı-Sanat Eseri

- 1.1.1. Sanat kavramını ve kapsamını açıklar.
- 1.1.2. Sanatçı kavramını tanımlar.
- 1.1.3. Sanat eserinin özelliklerini kavrar.

1.2. Sanat Alanları

- 1.2.1. Sanatın alanlarını ayırt eder.

1.3. Zanaat-Zanaatçı

- 1.3.1. Zanaat kavramını açıklar.
- 1.3.2. Zanaatçı kavramını açıklar.

2. SANATIN ELEMANLARI

2.1. Nokta-Çizgi

- 2.1.1. Noktanın özelliklerini açıklar.
- 2.1.2. Nokta etkisini doğadan örneklerle gösterir.
- 2.1.3. Nokta kullanarak çalışmalar yapar.
- 2.1.4. Çizginin görsel ifadenin en eski aracı olduğunu fark eder.
- 2.1.5. Çizginin özelliğini açıklar.
- 2.1.6. Çizgi etkisini doğadan örneklerle gösterir.
- 2.1.7. Çizgi çeşitlerini çalışmalarında kullanır.
- 2.1.8. Çizgi çeşitleri ile biçimler oluşturur.

2.2. Leke

- 2.2.1. Lekenin özelliğini açıklar.
- 2.2.2. Lekenin açık-orta-koyu değerlerini fark eder.
- 2.2.3. Leke kullanarak çalışmalar yapar.

2.3. Doku

- 2.3.1. Dokunun özelliğini açıklar.
- 2.3.2. Her nesnenin kendine özgü bir dokusu olduğunu fark eder.
- 2.3.3. Gerçek dokuyu görsel dokuya dönüştürür.
- 2.3.4. Doku çeşitlerini çalışmalarında kullanır.

2.4. Biçim ve Form

- 2.4.1. Biçim ve formun özelliğini açıklar.
- 2.4.2. Görsel ifadede formun hacim etkisine sahip olduğunu kavrar.
- 2.4.3. Biçim ve formu doğadan örneklerle etüt eder.
- 2.4.4. Hacim oluşturmada ışığın etkisini fark eder.
- 2.4.5. Çalışmalarında hacim etkisi oluşturur.

2.5. Oran-Orantı

- 2.5.1. Varlıkların kendi içinde ve diğer varlıklara göre ölçü farklılıklarını tespit eder.
- 2.5.2. Çalışmalarında biçimlerin orantısını kurar.
- 2.5.3. Çalışmalarında görsel dengeyi sağlar.

2.6. Mekân

- 2.6.1. Doğada her varlığın bir mekânda yer aldığını kavrar.
- 2.6.2. Çalışmalarında mekân-obje ilişkisini uygular.
- 2.6.3. Soyut çalışmalarda fon-biçim ilişkisini fark eder.

2.7. Hareket

- 2.7.1. Plastik unsurların yön durumlarının yarattığı etkiyi kavrar.
- 2.7.2. Doğadaki biçimlerin kendi içinde ve konumlarına göre diğer biçimlerle olan ilişkisini kavrar.
- 2.7.3. Biçimlerin yarattığı hareket etkisini görselleştirir.

3. RENK BİLGİSİ

3.1. Rengin Kaynağı ve Oluşumu

- 3.1.1. Rengin oluşumunu açıklar.
- 3.1.2. Işık-renk ve boya-renk ayrımını yapar.

3.2. Renk Grupları

- 3.2.1. Ana-ara renkleri kavrar.
- 3.2.2. Sıcak-soğuk renkleri kavrar.
- 3.2.3. Zıt (kontrast) ve tamamlayıcı (komplementer) renkleri kavrar.
- 3.2.4. Renk çemberi yapar.

3.3. Nötr Renkler

- 3.3.1. Doğada siyah ve beyaz etkisini kavrar.
- 3.3.2. Sanatta siyah ve beyaz etkisini kavrar.

3.4. Rengin Kroması-Değeri-Tonu

- 3.4.1. Rengin yoğunluğunu kavrar.
- 3.4.2. Beyaz ve siyah kullanarak rengin tonunu oluşturur.
- 3.4.3. Rengin özelliğini kaybetmeden diğer renklerle karıştırarak valörünü (değeri) oluşturur.

4. PERSPEKTİF

4.1. Perspektif Çalışmaları

- 4.1.1. Derinlik etkisinin oluşumunu gözlemler.
- 4.1.2. Derinlik etkisini görselleştirir.
- 4.1.3. Çizgi perspektifini çalışmalarında uygular.
- 4.1.4. Renk değerleri ile ön ve arka plan oluşturur.

5. KOMPOZİSYON İLKELERİ

5.1. Kompozisyonda İlkeler

- 5.1.1. Görsel denge kurmada hâkimiyetin önemini kavrar.
- 5.1.2. Çalışmalarında vurgunun dikkat çeken unsur olduğunu fark eder.
- 5.1.3. Çalışmalarında tekrarlardan yararlanarak ritim oluşturur.
- 5.1.4. Doğadaki tekrar, zıtlık ve ahengin birliği oluşturduğunu kavrar.
- 5.1.5. Dengenin oluşumunda zıtlıkların etkisini fark eder.
- 5.1.6. Çalışmalarında değişiklik ilkesinden yararlanır.
- 5.1.7. Kompozisyon eleman ve ilkelerinden yararlanarak çalışmalar yapar.
- 5.1.8. Doğadaki hareket-ritim ve armoniyi fark eder.
- 5.1.9. Sanat eserinin özgün niteliklerle oluşturduğunu kavrar.

6. KOMPOZİSYON ÇEŞİTLERİ

6.1. Farklı Kompozisyonlar

- 6.1.1. Merkezi kompozisyonda aktif elemanların yüzey merkezinde yoğunlaştığını kavrar.
- 6.1.2. Üçgen kompozisyonda aktif elemanların piramidal bir karakter sağladığını kavrar.
- 6.1.3. Diyagonal kompozisyonda aktif elemanların yüzeyin tamamını köşegenler boyunca kapladığını kavrar.
- 6.1.4. Açık kompozisyonda aktif elemanların yüzey dışında devam ettiğini kavrar.
- 6.1.5. Kapalı kompozisyonda aktif elemanların yüzeyin içinde kaldığını kavrar.
- 6.1.6. Simetrik kompozisyonda aktif elemanların yüzeyde karşılıklı eşit dağılımı olduğunu kavrar.
- 6.1.7. Asimetrik kompozisyonda aktif elemanların yüzeyde karşılıklı farklı dağılımı olduğunu kavrar.

7. MODÜLER ÇALIŞMALAR

7.1. Modüler çalışma

- 7.1.1. Birim tekrarlarıyla bütünü oluşturur.
- 7.1.2. Renk, yön, biçim ve ölçüdeki farklı tekrarların bütünde değişiklik sağladığını kavrar.
- 7.1.3. Parça-bütün ilişkisini kavrar.

ETİK KURUL KARARI



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
17.04.2020	3	2020/145

KARAR NO: 2020/145
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa BEYAZKOÇ'un Prof. Dr. Çağatay İNAM KARAHAN danışmanlığında "Güzel Sanatlar Liseleri Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 13376 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa BEYAZKOÇ'un Prof. Dr. Çağatay İNAM KARAHAN danışmanlığında "Güzel Sanatlar Liseleri Temel Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ



Mustafa BEYAZKOÇ, 18.03.1976 tarihinde Merzifon'da doğdu. Merzifon Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 1999 yılında mezun oldu. 2017 yılında OMÜ LEE Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans programını girdi. Sivas Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatlar Lisesinde Görsel Sanatlar dersi öğretmeni olarak görevine devam etmekte.

İletişim Bilgileri

E mail : mustafabeyazkoc@msn.com

Telefon : 05054348208

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1175-8717>