



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE “KOPYA YÖNTEMİ” İLE “BELLEK EĞİTİMİ”
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK
KARŞILAŞTIRMALI BİR DEĞERLENDİRME

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Maryam Hamed ESMAİLİ
Danışman Doç. Dr. Meliha YILMAZ

Ankara, Haziran, 2014

Jüri onay sayfası

..... tarafından hazırlanan “.....
.....” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri
tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi
..... Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezinAnabilim Dalı’nda
Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

**GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE “KOPYA YÖNTEMİ” İLE “BELLEK EĞİTİMİ”
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK
KARŞILAŞTIRMALI BİR DEĞERLENDİRME
(Yuksek Lisans)**

**Maryam Hamed ESMAİLİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2014**

ÖZ

Çalışmamızda, görsel sanatlar eğitiminde “kopya yöntemi” ile “bellek eğitimi” yönteminin öğrenci çalışmaları üzerindeki etkisine yönelik karşılaştırma yapılmıştır. Bellek eğitimi yöntemi, bireyin tecrübelerini ve öğrendiklerini zihinde tam olarak tutabilme becerisini artırdığı, kopya yöntemi okullarda ve görsel sanatlar eğitiminde çok kullanılan bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın modeli, nicel araştırma tekniklerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada, görsel sanatlar eğitimi alanında bellek eğitimi yöntemi ile doğrudan kopya yönetiminin öğrenci çalışmaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Ankara İli Çankaya Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni ise, İç Anadolu bölgesi Güzel Sanatlar Liseleri oluşturmaktadır. Veri toplama tekniği olarak resim inceleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde uzmanların kriterlere göre öğrenci çalışmalarına verdikleri cevaplar üç uzmanın tutarlı puanlarının ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda Renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bellek eğitiminin öğrenci çalışmaları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Tekniğin kullanımı kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı tekniğin kullanımı konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Tasarım ve kompozisyon kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı tasarım ve kompozisyon konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Çalışmanın tamamlanması kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı çalışmanın tamamlanması konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Eseri anlamlandırma ve duyarlılık kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı eseri anlamlandırma ve duyarlılık konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Yorumlama becerisi kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı yorumlama becerisi konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Kopya yöntemi, Bellek eğitimi
Sayfa Adedi : 173
Danışman : Doç. Dr. Meliha Yılmaz

A COMPARATIVE EVALUATION IN VISUAL ARTS COURSE "COPY METHOD" AND "MEMORY TRAINING" OUTCOMES

(Ph.D)

Maryam Hamed ESMAILİ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Haziran, 2014

ABSTRACT

In this study, we compared the effects of “copy method” and “memory training” on studying in the field of visual arts. It is a very well established fact that memory training method increases the accurate memorization of experiences and learned things, and copy method is a widely used method both in general schools and visual arts education. We used a qualitative research method, namely experimental method, as our research model. The study, which evaluates the effects of direct copy method and memory training on studying in the field of visual arts, was conducted by the author. The study sample includes the students from a Visual Arts High school in Çankaya, Ankara. The research population includes Visual Arts High schools from the Central Anatolian Region. We used picture examination method as our data collection technique. We used the average of ratings given to the works of students by three experts based on predetermined criteria for data analysis. We found a significant difference between copy method and memory training since the success rate of the study sample was higher compared to control group in terms of the criteria based on the appropriate usage of colors. We found that memory training has a positive effect on studying. As the success rate of the study sample was higher compared to control group in terms of technical criteria, we concluded that there is a difference between the copy method and memory training method in terms of the usage of the technique. As the success rate of the study sample was higher compared to control group in terms of design and composition criteria, we concluded that there is a difference between the copy method and memory training method in terms of the design and composition. As the success rate of the study sample was higher compared to control group in terms of the completion criteria, we concluded that there is a difference between the copy method and memory training method in terms of the completion. As the success rate of the study sample was higher compared to control group in terms of the reinterpretation of the work and sensitivity criteria, we concluded that there is a difference between the copy method and memory training method in terms of the reinterpretation of the work and sensitivity. As the success rate of the study sample was higher compared to control group in terms of the reinterpretation of the interpretation criteria, we concluded that there is a difference between the copy method and memory training method in terms of the interpretation.

Science Code :

Key Words : **Copy Method, Memory Training**

Page Number : 173

Supervisor : Doç. Dr. Meliha Yılmaz

İÇİNDEKİLER

ÖZ	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	3
Alt amaçlar	3
Önemi	4
Varsayımlar	5
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. 12-16 Yaş Aralığındaki Çocukların Çizgisel Gelişim Özellikleri	8
2.1.1. Karalama Evresi (2-4 yaş arası)	11
2.1.2. Şema Öncesi Evre (4-7 Yaş Arası)	13
2.1.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş Arası dönem)	15
2.1.4. Gerçekliğin Doğuşu Evresi (9-11 Yaş Arası)	16
2.1.5. Mantık Çağı (11-14 Yaş Arası)	17
2.1.6. Gerçekçilik Evresi (14 Yaş ve Ötesi)	19
2.2. Yaratıcılık	20
2.2.1. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık	23
2.2.2. Okulda Yaratıcılığı Geliştiren Etkenler	26
2.2.3. Sanat ve Zeka (Yaratıcılık ve Zeka)	29
2.3. Tasarım Elemanları Ve İlkeleri	33
2.3.1. Tasarım Elemanları	34
2.3.1.1. Çizgi	34
2.3.1.2. Renk	36

2.3.1.3. Doku	40
2.3.1.4. Leke	42
2.3.1.5. Form-Şekil	42
2.3.1.6. Mekan	43
2.3.2. Tasarım İlkeleri.....	43
2.3.2.1. Ritim ve Hareket.....	43
2.3.2.2. Denge.....	44
2.3.2.3. Vurgu	46
2.3.2.4. Birlik (Bütünlük)	47
2.3.2.5. Dereceleme (Koram)	48
2.3.2.6. Ahenk (Uyum, Armoni)	48
2.4. Mimesis (Taklit).....	49
2.5. Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	51
2.6. Kopya Yöntemleri	55
2.7. Görsel Bellek Eğitimi.....	59
2.8. Sanat Eğitiminde Bellek Eğitimi Yöntemi.....	61
2.8.1. Bellek Yaklaşımları.....	63
2.8.1.1. Belleğin Bileşenleri Yaklaşımı	64
2.8.1.2. İki Depo Kuramı: Kısa Süreli Bellek ve Uzun Süreli Bellek	64
2.8.1.3. Uzun Süreli Belleğin Bölümleri: Epizodik ve Semantik.....	64
2.8.2. Belleğin Aşamaları.....	66
2.8.3. İşleme Yaklaşımları	67
2.8.3.1. Öğrenme Nedir?	68
2.8.3.2. Öğrenme ve Bellek	69
2.8.3.3. Öğrenme Türleri	70
3. YÖNTEM	72
3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Araştırmanın Evren Ve Örneklemi	72
3.3. Verilerin Toplanması	72
3.4. Verilerin Analizi.....	73
5. BULGULAR VE YORUM.....	74
SONUÇLAR.....	87
ÖNERİLER.....	88

KAYNAKLAR	90
EKLER.....	101
Ek 1. Deney Grubu Ders Planı	101
Ek 2. Kontrol Grubu Ders Planı	105
Ek 3. İzin Belgeleri	108
Ek 4. Öğrencilerin Yaptıkları Resimler Ve Yorumları	117
Ek 5. Özgeçmiş	155

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kellog'un belirlediği karalama örnekleri	12
Şekil 2. Renk küresi ve renk çemberi.	39

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Grupların 1. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	74
Tablo 2. Grupların 2. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	75
Tablo 3. Grupların 3. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	76
Tablo 4. Grupların 4. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	77
Tablo 5. Grupların 5. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	78
Tablo 6. Grupların 6. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	79
Tablo 7. Grupların 7. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	80
Tablo 8. Deney ve kontrol grupları ewies analizi sonuçları	81
Tablo 9. Deney ve kontrol grupları varyans analizi dağılımı	82
Tablo 10. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon	83
Tablo 11. Renk değerlendirmeye yönelik T-Testi sonuçları	83
Tablo 12. Renk Tasarımına Yönelik T-Testi sonuçları	84
Tablo 13. Teknik Kullanıma Yönelik T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 14. Tasarım kompozisyona yönelik T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 15. Çalışmanın tamamlanmasına yönelik T-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 16. Eseri Anlamlandırmaya Yönelik T-Testi sonuçları.....	85
Tablo 17. Yorumlama Becerisine Yönelik T-Testi Sonuçları	86

1. GİRİŞ

Problem

Bilindiği gibi kopya yöntemi okullarda ve görsel sanatlar eğitiminde çok kullanılan bir yöntemdir. Bazı araştırmacı ve sanat eğitimcileri bu yöntemi onaylarken bazıları ise karşı çıkmakta ve kopya yöntemiyle edinilecek kazanımlara Bellek Eğitimi Yöntemiyle de ulaşabileceğini savunmaktadırlar. Böylece öğrencinin doğrudan kopya yönteminin sakıncalarıyla hiç karşılaşmadan Bellek Eğitimi Yöntemi yoluyla hedeflenen kazanımlara ulaşabileceğini savunmaktadırlar. Sanat eğitiminde, tartışılan bu durumdan hareketle bu çalışmada iki yöntemin öğrenci çalışmaları üzerindeki etkisine yönelik bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır.

Berger (1988: 90) fotoğrafa bakışın niteliğinde, kişileştirme yönünde gözlenebilir bir kip farkı yaratmak üzere; “Bir an için vaktiyle fotoğraftaki atlı adama aşık olduğunuzu ve onun artık yok olduğunu düşünün” düşüncesini belirtmiştir. Fotoğraflar kendilerine bakma biçimini belirleme ve gündelik iletişime dail olma konusunda aktif rol oynamaktadır (Berger, 1988, akt. Depeli, 2010: 26). Berger’in (1995: 8-9) kişi ile görüntü arasındaki cereyanlı etkileşim alanına, iletişimsel dinamiğin kendini gerçekleştirdiği sürece dikkat yöneltmesindeki anlam fotoğraflarla konuşma örneği ile yerli yerine oturduğu görülmektedir. Bundan dolayı fotoğraflar sadece duvarlara değil, iletişimsel bir birim olarak doğrudan sosyal hayata eklenmektedirler (Berger, 1995, akt. Depeli, 2010: 27).

Kaya (2001) tarafından hazırlanmış olan kopya yönteminin etkilerinin araştırıldığı yüksek lisans tezinde kopya yönteminin resim derslerinde bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma ile kopya yönteminin “sanatsal bilinç”in güçlendirmeye yardımcı olacağı ve sanat çalışmalarında etkili bir güç kazandırabileceği vurgulanmıştır (Kaya, 2001: 6).

Eğitimciler, kopyanın eğitici ve geliştirici boyutları üzerinde hangi tür kopyanın geliştirici olup olmadığını, kopyadan anlamamız gerekenin ne olduğu yönünde araştırmalarını yoğunlaştırmışlardır (Kırıışoğlu, 2005: 15).

Robertson, yapılmış bir araştırmanın sonucunda, popüler kaynaklardan kopyanın yada başka resim örneklerinden yararlanmanın çizgi gelişiminde etkin rol oynadığını, çocuğun bu kaynaklardan edindiği deneyimi canlı modelden çalışmaya kolaylıkla aktarıldığını bildirmiştir (Robertson akt. Kırıçoğlu, 2005: 20).

Dowel (Akt. Kırıçoğlu, 2005: 20) fotoğraftan ve başka çizgilerden kopyanın gerçeği tam yansıtmadan yetersiz kaldığı yanlar olsa bile öğrenciler için çok yararlı öğrenme kaynağı oluşturdukları canlı modelden çizimi görsel bilgi aktarımı yolu ile kolaylaştırdığı yine aynı araştırmanın bulguları arasında yer aldığını bildirmektedir.

Fotoğraflar, sanatçı yapıtları ve canlı modeller temel alınarak çalıştırılan üç ayrı grup öğrencinin teknik becerilerini ölçmeye yönelik bir başka araştırmada deneklerin gereken konuları bu ayrı kaynaklara karşın aynı yeterlilikte öğrendikleri görülmüştür (Kırıçoğlu, 2005: 197-198).

Çınar (2006: 18)'ın hazırlamış olduğu “İlköğretim I. Kademe 3.Sınıf Öğrencilerinin Sanat (Resim) Eğitiminde Kopya Kuramı ve Baskın Doğalcı Sanat Eğitimi Kuramının Yaratıcılığa Etkisi” konulu tezde elde edilmiş bulgular sonucunda “kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın yaratıcılığa etkisinin, öğrencilere göre çeşitlilik gösterdiği, ortaya tek bir sonuç çıkmadığı, bazı çocukların sanatsal gelişimini olumlu yönde etkilerken bazılarında ise olumsuz etkide bulunduğu saptanmıştır (Çınar, 2006: 18).

Gökdemir (2006) tarafından hazırlanmış olan “İlköğretim I.Kademe Resim-İş Derslerinde Kopya Yönteminin Sanatsal Düzenleme Öğelerinin Öğretilmesine Katkısı” başlıklı yüksek lisans tezinde kopya yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin biçim, renk ve doku özellikleri hakkında kuramsal bilgilere sahip olabildikleri fakat bu başarının uygulamada sonucunda, renk ve dokuda biçim kadar yeterlilik gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek (2009: 1), yapmış olduğu “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Bellek Gelişimine Bellek Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, bellek gelişiminin bellek eğitime etkisi incelenmiş ve çalışma sonucunda bellek eğitim programının çocukların tüm bellek süreçleri üzerindeki etkisi anlamlı bulunduğu belirlenmiştir.

Tekin (2011: 4) tarafından hazırlanmış olan “İlköğretim 2. Kademe (6. Sınıf) Görsel Sanatlar Dersinde Kopya Yönteminin Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim 6. Sınıf görsel sanatlar dersinde kopya yönteminin öğrencilerin sanatsal çalışmaları üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırılmış ve kopya yönteminin yaratıcılık üzerinde olumlu yada olumsuz önemli derecede bir etkisini olmadığı sonucuna varıldığı belirlenmiştir.

Karaca (2011: 1) yapmış olduğu “Görsel Sanatlar Eğitiminde Kopya Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına Etkisi” başlıklı çalışmada görsel sanatlar eğitiminde kopya yönteminin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmiş ve sonuç olarak, kopya yönteminin, kazanımları ve sınırlılıkları dikkate alınarak kullanılırsa, ilköğretim öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimindeki yaratıcılıklarına katkı sağlayabileceği kabul edilmiştir.

Sanat eğitiminde, bellek eğitimi yöntemi konusunda her hangi bir araştırma yapılmamıştır.

Amaç

Bu çalışma, görsel sanatlar eğitimi alanında, Bellek Eğitimi yöntemi ile Doğrudan Kopya Yönteminin öğrenci çalışmaları üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Alt amaçlar

Kopya yöntemi ve bellek eğitimi yöntemi temel alındığında;

1. Renk değerlerinde zenginlik açısından hangi yöntemin daha etkili olduğunu
2. Renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu açısından hangi yöntemin daha etkili olduğunu
3. Tekniğin kullanımı açısından hangi yöntemin daha etkili olduğunu
4. Tasarım ve kompozisyon açısından hangi yöntemin daha etkili olduğunu

5. Çalışmanın tamamlanması açısından hangi yöntemin daha etkili olduğunu
6. Eseri anlamlandırma ve duyarlılık açısından hangi yöntemin daha etkili olduğunu
7. Yorumlama becerisi açısından hangi yöntemin daha etkili olduğunu ortaya koymaktır.

Önemi

Bellek eğitimi yöntemi, bireyin tecrübelerini ve öğrendiklerini zihinde tam olarak tutabilme becerisini artırmaktadır. Bunun yanında teknik beceriyi sağlayan kopya yöntemi bellek eğitimine görsel bilgi aktarımı yolu ile destek sağlamaktadır.

Doğrudan kopya yönteminin olumsuz etkileri bakımından eleştirilen bir konu olması kopya yaptırmak isteyen sanat eğitimcilerinin bunun yerine bellek eğitimi yöntemini kullanılabileceğinin tartışılıyor olması ve doğrudan bu konuya yönelik bir araştırmanın bu güne kadar henüz yapılmamış olması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bellek bilgileri genel olarak zaman içerisinde tutmak anlamına gelmektedir. Bilim insanları belleği farklı sınıflandırmalara tabi tutmaktadırlar. Bellek eğitimi, çalışmalarında eser bir süre gösterilip, daha sonra kaldırılmaktadır. Öğrenci eseri belleğinde kaldığı kadarı ile resimlemeye çalışmakta, belirli aralıklarla gösterilip, kaldırılan eseri kopyalamaya çalışan öğrencinin bellek imgeleri zenginleştirmedeği bildirilmiştir. Bu konudaki amacımız, doğru kopya etme ve benzetme becerisinden çok, kendi yorumunun geliştirilmesi belirtilmiştir. Nadir olarak kopya görsel anlatıma ipuçları aramak için sanat eserleri yada grafiksel kaynaklara yönelme şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2010: 223). Bellek gelişimi, bireyin bilgi kapasitesindeki artış sonucunda olur ve bu süreçte kavram gelişimi önemli bir rol oynamaktadır. Yaşın artmasıyla birlikte dikkat süresi uzar ve yaşam deneyimleri artması gerekmektedir.

Oldukça eski bir dönemi kapsayan kopya, görsel sanatlar dersinde öğretmenler tarafından bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Fakat bu yöntem bazı eğitimcilere ve

düşünörlere göre olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Kimi eğitimcilere göre; hedeflenen amaçlara ulaşma doğrultusunda öğrenciye pratik kazanımlar sağlamak için kullanılan bir yöntem olarak düşünölse de kimi eğitimciler, kopya yönteminin olumsuzluklarından bahsetmektedir. Yolcu' ya (2004: 102) göre, “kopya, sanat eğitiminde bir amaç değil bir araç olarak kullanılırsa; değıştirici, geliştirici ve hatta yeteneği olanlarda gelişimi hızlandırıcı olabilir. Bunun tersi ise, elbette kopyaya karşı çıkanları haklı yapacak kadar engelleyici ve köreltici olabilir”. Kırısoğlu'na (2005: 200) göre, “kopyanın biçimi önceden saptanan hedeflere göre seçilmelidir. Kılı kırk yararcasına bir yapıttan kopya, kişiye daha çok çözülmüş problemleri ve hazır sonuçları öğretir, teknik beceriyi güçlendirir. Konuya ön bilgiyle yaklaşlan kopyalar ise, kişiye sorun çözmeye ipuçları sunar ve böylece onun yaratıcılığına olanak verir”. Buna karşılık Erinç (2004: 69) , “sanatta kopyalama, birebir, adeta tıpkı basım gibi olmak durumunda değildir. Ana hatlarıyla çakışması bile, kopyalama sayılması için yeterli olabilir. Sanatta kopyalama, çağımızın, sosyo-ekonomik bir zaafı olduğu kadar, bu zaafın yarattığı kişilik sorununu da temsil etmektedir”. ..., çağımızda sanatta kopyalamanın söz konusu bile olmayacağı hemen söylenebilir. Çünkü kopyalama, temelinde kişiliği yok eden bir olgu olarak karşımıza çıkıverir. Yani kopyalama, kişiliksiz olmayla eşanlama gelir”. Yılmaz'a (2010b: 236) göre, “yalnızca teknik becerinin kazanılması adına, yaratıcı yetiye ket vurulması ve estetik beğeninın yanlış yönlendirilmesi gibi, kaybın kazançtan fazla olması gibi bir durumla karşı karşıya kalınmamalıdır. Kaldı ki teknik becerinin kazandırılması ve çizgi gücünün artırılmasında kopya, tek öğretim yöntemi değildir.

Kopya genel anlamda, sanat eğitiminde kullanılan pek çok öğretim yönteminde teknik becerinin edinilmesinde kopya yerine bellek eğitimi yöntemi tercih edilebileceği önerilebilmektedir. Sanat bilgisi, uygulaması ve sanatı insanlara aktarması açısından daha yararlı ve bilinçli bireyler yetiştirmek için sanat eğitiminde hangi yöntemin kullanılması gerektiğinin tespiti konusunda büyük önem arz etmektedir.

Varsayımlar

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel sanat dersi açısından başarı durumlarının homojen olması,

- Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi düzeyde bir yaratıcılığa sahip olmaları,
- Bellek eğitimi yöntemi ile eğitilen öğrenciler yaptıkları eserlere kendinden daha çok katkıda bulunurlar.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma Ankara'nın Çankaya İlçesindeki Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 14-15 yaş düzeyiyle sınırlandırılmıştır.
- 20 kontrol ve 20 deney grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada pastel boya tekniği kullanılmıştır.
- Matis'in musiki isimli eseri ile sınırlandırılmıştır
- Bellek eğitimi yöntemi ve kopya çalışması ile ilgili uygulama için belirlenen yorum çalışmaları konusunda her biri için planlanan ders saati 3 er saatten toplam 12 saat olarak planlanmış fakat süremiz okul tarafından 6 saat ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Görsel hafıza; Bellek eğitiminin öneminin anlaşılması için görsel hafızanın da tanımlanması gerekmektedir. bellek eğitimi ile kopya metodunun uygulanmasındaki temel öge bu hafıza türüdür.

Bellek eğitimi; Bellek eğitimi, amaçlı olarak bellekte depolanan ve kullanım için hazır halde tutulan izlerin, bireyin sanatsal yaratıcılığında kullanılmasını hedefleyen bir yöntem olarak görülmesidir (Yolcu, 2004: 35).

Pastel Boya; toz boyar maddelerin katı bir hamur olana kadar tebeşir ve suyla karıştırılmasıyla oluşturulan çizim aracı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca toz haline

getirilmiş pigmentin zımk yada reçine ile katı bir hamur oluşana dek karıştırılması sonucu elde edilen, tebeşire benzer çubuk şeklindeki boyalar olarak da görülmektedir. Yağlı ve kuru pastel boyalar, kutular içinde hazır olarak satılmaktadır. abuk bozulabilir özellikte olmasına rağmen, çalışma rahatlığından dolayı sevilen bir teknik olmaktadır. Kolay sonuç ve çabuk resim yapma imkanı verme gibi özelliklere sahip olmasından dolayı okul öncesinden ortaöğretim sonrasına kadar sanat eğitiminde tercih edilen bir boyama tekniği malzemesi olarak görülmektedir. Pastelin en güzel özelliği kadifemsi bir doku etkisi ortaya koymasıdır (Yılmaz, 2010a: 46).

Mimesis (Taklit): kelime anlamı olarak taklit, benzetme anlamlarına gelmektedir. Taklit, sanatın esasının, insanların güzel şeyleri taklit etmesi olduğunu savunan görüş olarak tanımlanmaktadır (Ergün, 2010: 10). Sanatta esasının taklit olduğunu savunan ilk düşünür Aristoteles.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. 12-16 Yaş Aralığındaki Çocukların Çizgisel Gelişim Özellikleri

Bu dönem çocuklarında gerçeği yansıtma arzusu devam eder. Çizgilerinde kendilerine has anlatım yolları ararlar. Piaget bu dönemi biçimsel işlemler dönemi olarak tanımlar. Çocuk için bazı biçimsel sorunların çözümü önemlidir. Kendisi ya da çevresi ile ilgili konularda anlatımsal bir çıkış yolu arar. Bunu bulduğunda bu davranışını sürdürür. Bu yol bazen kendi kendine bulduğu yoldur. Kimi zaman da bazı kaynaklardan yararlanarak kendine bir yol bulmaya çalışır. Bu ikinci yol genellikle öğretimin yetersiz kaldığı durumlarda oluşur. Çocuğun kendine has anlatımlarına yine kendine has çıkış yolu bulduğu durumlara okullarda sıkça rastlanmaz. Bunlar yetenekli çocuklar olarak bilinirler. Yansıtma becerisine sahip ama sanatsallıkta yetersiz kalanlar ikinci grubu oluşturur. Üçüncü grupta ise her iki yöndeki ihtiyaçları yönlendirilmeyi ve doyurulmayı bekleyen öğrenciler yer alır (Kırıçoğlu, 2002: 12).

Gelişimin aşamaları, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık gibi çeşitli dönemlerle ifade edilmektedir. Bireyler bu süreci yaşarken bütün dönemlerden sıra ile geçerek olgunlaşırlar. Dönemlerde bireysel farklılıklar gözlemlense de, aşamalar tüm ırk ve kültürler için evrensellik göstermektedir (Aytaç, 2000: 41). Sadece bir toplumsallaşma meselesi olmayan kültürel anlamları öğrenmek ve kültürel beklentilere uyum göstermek için iç çatışma yaşayan çocuğun, bedensel, zihinsel, ruhsal zekâ, sosyal v.b. gelişimlerine paralel olarak, sanatsal anlamda da değişim içinde olduğu, çocuğun eline ilk çizici ya da boyayıcı maddeyi aldığı andan itibaren fark edilir. (Yolcu, 2004: 149). Bu konuda yapılan bilimsel incelemeler, gelişim süreleri içinde çocukların nasıl değiştiklerini gerçeğe en yakın olarak çocuk resimlerinin içerdiğini ortaya koymuştur (Artut, 2006: 208).

Okullarımızda genellikle öğrencilerin yansıtmacı anlayışta resimler yapmalarına yönelik düşünce hakimdir. Her öğrencinin kendi kişiliği doğrultusunda geliştirilmesi göz ardı edilmektedir. Yalnız teknik beceride de ısrar edilmemelidir. Bu evrede perspektif sorunu tam olarak çözülememiş, renk ilişkileri, mekanın düzenlenmesi, ışık-gölge hareketi tam olarak verebilme başılamamıştır. Bunların öğretilmesinde sanat öğretmeni etkin rol oynamaktadır. Gerekli sanatsal bilgilendirme ve görsel kaynakların yardımı ile etkin öğrenme sağlanmalıdır. Bu evrenin ergenlik çağı olduğu unutulmamalı, beden, ruhen

hızlı bir gelişim içine giren çocuklara duyarlı davranılmalıdır. Bu evrede insan figürü büyük bir ayrıntıyla çizilir; cinsel özelliklerin farkına varan çocuk bunları resimlerine yansıtır. Natürmort çalışmaları için uygun bir evredir. Bu evredeki çocuklar genellikle ilk algılarını kağıda yansıttıklarından nesneyi yanlış çizebilirler. Bu olumsuzluk nesneye sık sık bakmaları önerilerek aşılmaya çalışılır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 144).

Kişiliği hızla gelişen, sosyalleşen genç çevresi ile daha yoğun bir iletişim içine girer. Gelişen olayları kendi yorumu ile yansıtabilir. Gencin kendi çalışmalarına ve başkalarının çalışmalarına karşı eleştirel yaklaşım güvensizlikten kaynaklanan bir yaklaşımla yalnız gerçeği yansıtmaya becerisine yönelmişken, bu yaştan sonra giderek sanatsal değerlere yönelir. Kişisel ve toplumsal değerlere ilgileri artar. Bireysel ilişkiler, duygusal yaklaşımlar içine giren genç kendine bazı hedefler belirler. Bu hedefleri başarmaya çalışır. Bu dönemde baskın olan davranış bireysel kimliği bulma ve anlatımlarda özneliliği yakalamaktır (Kırıçoğlu, 2002: 15).

Bu dönemde resimsel sorunlar öğrenilerek çözülür. Soyutlama, çok yönlü görüş kazanılır. Renk ilişkileri, çizgisel renklilik oluşur. İlköğretim çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır. Genç, öğrenerek kendini ifade etmede çıkış yollarını daha kolay bulur. Bunun için ona gerekli mekan, malzeme sunulmalı, motivasyon ve bilgilendirme yapılmalıdır. Öğrencilere sadece uygulama yaptırılmamalı, öğrenciler, sanat tarihi, estetik konularında bilgilendirilmeli ve sanat eserlerine eleştirel bakış açıları da geliştirilmelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 135).

Malchiodi “bütün çocukların çocuklukları boyunca kendilerinden beklenen değişimlerden (Sadece çizgisel gelişim dönemleri kastedilmektedir), her yaş grubuna ait özellikleri göstererek” geçtiklerinden ve “sanatsal gelişim evrelerinin evrensel” olduğuna dikkat çekmektedir (Malchiodi akt. Yurtbay, 2005: 101; Bulut, 2007: 13).

Çocuk resimlerinin yapanın ruh halini yansıttığını ilk olarak Corrado Ricci fark etmiştir ve onun ilgisini çocukların resimlerine çeken tesadüften başka bir Gey değildir. İtalya’nın Bologna kentinde, tren istasyonunda beklerken, Corrado Ricci’nin dikkatini, istasyonun duvarlarındaki birbirinden hayli farklı ve yapanın resimsel yeteneğini yansıtan duvar resimleri çeker. Bu resimler Corrado Ricci’yi öyle etkiler ki, çalışmalarını çocuk resmi üzerine yoğunlaştırmasına vesile olur. 1887 yılında Ricci, “L’Art dei Bambini”

(Çocukların Sanatı) isimli, 1250 adet çocuk resmi içeren çalışmasını yayımlar (Anderson-Baker-Wilson, 1985: 54). Corrado Ricci'nin çalışmasından sonra, çocuk resmine olan ilgi giderek artmış ve araştırmacılar çocukların çizgisel gelişim evrelerini saptamaya çalışmışlardır. Çocuk resimlerinin gelişimsel bir süreç izlediğine dikkat çeken ilk kişi olan Britsch'e göre, çocuk resimlerinde gözlemlenen değişimler organizmanın doğal sürecidir, kendiliğinden gelişir ve öğrenmeyle ilgisi yoktur (Kırıçoğlu, 2005: 55). Daha sonraki yıllarda araştırmacılar Lowenfeld'in "Creative and Mental Growth" (Yaratıcılık ve Zekâ Gelişimi) adlı çalışmasını inceleyerek sanatsal gelişim evrelerini; motor beceriler, algılama, dil, sembol oluşumu, duyuşal farkındalık, uzamsal oryantasyon gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkan yeteneklerin göstergesi olarak kabul etmişlerdir (Malchiodi, akt. Yurtbay, 2005: 45). Lowenfeld ise "sanatsal gelişim evrelerinin sadece kalıpsal olacağını ve bu evrelerin çoğu kez birbiriyle örtüşeceğini ileri sürmekte ve bütün öğrencilerin, "evrenselden tikele" doğru yani sanatsal yeteneğin doğal olarak oluşması yönünde bir gelişim gösterecekleri belirlenmiştir. Çocuk resimlerini anlayabilmek, yorumlayabilmek için çocukların gelişim basamaklarını takip etmek ve değişik yaşlarda kendilerini ifade etme biçimlerini bilmek gerekir. Çocuk resimleri geçmişten günümüze dek hep merak edilmiş ve araştırma konusu olmuştur. Farklı ülkelerde yaşayan çocukların resimleri bilim adamları, sanat eğitimcileri, araştırmacılarca toplanılmıştır. Araştırmacılar "1800'lü yılların sonundan 20. yüzyılın başlarına dek çocukların resimsel anlatımlarına ilgi duydukları için çocuk resimlerini araştırmış, incelemiş ve anlamaya çalışmışlardır. Her yaş grubuna göre ayırıp incelenen resimlerden çocukların çizgisel gelişim dönemleri tespit edilmiştir. Bu ilk çalışmada çocukların çizgisel gelişim dönemlerinin üç genel sanatsal gelişim evresinden geçtiği sonucuna ulaşılmıştır" (Yurtbay; 2005: 102) Pek çok farklı araştırmacı çizgisel gelişim evrelerini belirlemişlerdir. Bu evrelerin isimlendirilmesi birçoğunda benzerlik gösterir. İnsanın çizgisel gelişim evreleri konusunda, en çok kabul gören yaklaşım olan Lowenfeld'in sıralaması şöyledir:

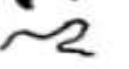
1. Karalama Evresi (2-4 yaş arası)
2. Şema Öncesi Evre (4-7 yaş arası)
3. Şematik Evre (7-9 yaş arası)
4. Gerçekliğin Doğuşu (9-11 yaş arası)
5. Mantık Çağı (11-14 yaş arası)

6. Gerçeklik Evresi (14 yaş ötesi)

2.1.1. Karalama Evresi (2-4 yaş arası)

Karalama evresi, 2-4 yaş arası çocukları kapsamakta olduğu belirtilmiştir (Yolcu, 2004: 150). Her çocuk ilk resim eylemine karalama ile başlamaktadır (Kehyemuyi, 2006: 15). Piaget'in Devim Duyusal Dönem olarak adlandırdığı bu aşamada çocuklar, taklit, bellek ve düşünceyi kullanmaya başlayarak zamanla çevresinde olup bitenlerin farkına varmaya başladığı görülmüştür (Yolcu, 2004: 150). Karalama döneminde bazı çocuklarda uzun sürer, bazılarında ise kısa sürede biçimli veya anlamlı çizgilere dönüşür. Düzenli çizmeye başlayan çocuk zekâ ve el arasında oluşan kontrollü bir çizgi evresine girmiş demektir (Kehyemuyi, 2006: 15). Bu dönem, Piaget'in Bilişsel Gelişim Evrelerinden "Duyusal-Motor Dönem" in son kısımları ile bir dereceye kadar Operasyon Öncesi düşünmenin başlangıcıyla örtüşür. (Kili, 2010: 33).

Bu dönemde, ilk başlarda denetimsiz görülen çizgiler çocuğun kolunun yaptığı hareketle kağıt üzerinde oluşan çizimin arasındaki benzerliği keşfetmesi ve bu keşfinden zevk alması sonucu giderek kontrol altına alınır ve bir amaca yönelik olarak ritmik bir karakter göstermeye başlar (Pieterse ve Treolar, akt. Tekin, 2001: 72). Karalama döneminde, çocukların renkleri sezgileri ile kullanma eğilimi içinde oldukları, renklerin çekici etkisiyle, duygusal davrandıkları görülmektedir (Linderman, 1997: 23). Ancak 4-5 yaşlarından sonra rengi bilinçli bir şekilde kullanmaya başlamaktadırlar. Rhoda Kellog, 1969 yılında çocukların karalamaları konusunda kapsamlı bir araştırma yaparak birbirini takip eden 20 şekil tespit etmiştir.

1. Karalama		Nokta vuruşlar
2. Karalama		Tek dikey çizgi
3. Karalama		Tek yatay çizgi
4. Karalama		Tek sağa sola yatay çizgi
5. Karalama		Tek kavisli çizgi
6. Karalama		Çok sayıda dikey çizgi
7. Karalama		Çok sayıda yatay çizgiler
8. Karalama		Çok sayıda çapraz çizgiler
9. Karalama		Çok sayıda eğri çizgiler
10. Karalama		Yarım eğri çizgi
11. Karalama		Eğri, bükük kapalı çizgi
12. Karalama		Zig zag veya dalgalı çizgi
13. Karalama		Tek ilmik çizgi
14. Karalama		Çok sayıda ilmik çizgi
15. Karalama		Spiral çizgi
16. Karalama		Üst üste binmiş dolgu çember çizgiler
17. Karalama		Üst üste binmiş çember çizgiler
18. Karalama		Ayrık dairesel çizgiler
19. Karalama		Tek kesilmiş çember
20. Karalama		Hatalı çember

Şekil 1. Kellog'un belirlediği karalama örnekleri (Artut, 2004: 228).

Dört yaş civarı çocuklarda gözlemlenen, resimlerini anlatma ihtiyacı, görüntüleri zihinde canlandırma becerisinin kanıtı olarak kabul edilmektedir (Erkan, 2008: 63).

Renk: Çocuk kalemi eline ilk aldığı yani karalamalar yaptığı yıllarda belirli bir renk seçimi bulunmamaktadır. Renkleri kullanmada son derece özgür davranmaktadır. Bu dönemde çocukların çizgilerine baktığımızda renklerin parlak ve nesnelerin gerçek renklerinden uzak olduğu görülmektedir (Özsoy, 2005: 16).

Mekân ve Perspektif: Elinin hareketiyle çizgiler arasındaki bağlantıyı henüz keşfedememiştir. Çizgileri denetleme yeteneği olmadığı gibi öyle bir kaygısı da

yoktur. Çizgiler her yöne doğru olabilir. Kağıdın alanını istediği gibi kullanır (zsoy, 2005: 16).

Orantı: Karalama döneminde, 2-3 yaş çocuklardaki çizgiler gelişigüzel karalamalardan 4 yaşına doğru anlamı belirgin çizgilere dönüşmeye başlasa da gene de çizgileri belli bir nesneyi belirleyen çizgisel anlatımdan yoksun bulunmaktadır. Doğal olarak bu yaşlardaki çocukların resimlerinde orantı kavramı söz konusu değildir (zsoy, 2005: 17).

2-4 yaşlarına rastlayan karalama evresindeki gelişimin belirli bir düzen içinde olduğu ve başlangıçta kağıdın üzerinde kontrolsüz, gelişigüzel çizgiler görülmektedir.

2.1.2. şema ncesi Evre (4-7 Yaş Arası)

şema öncesi dönem temel biçimlerden oluşmaktadır. şema öncesi dönem, genellikle 4-7 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde dairesel ve uzunlamasına çizgilerin biçimlenmeye başladığı görülmektedir. En sevilen çizim insan fiğrdr. şema öncesi dönemde iri baş görünümlü insan sembolleri çizilmektedir (Barnes, 1996: 46). şema öncesi evrede ocuk, dış dünya ile kurduğu ilişkileri giderek zenginleştirmektedir. Çocukların yaptıkları resimler, sadece kendileri için değil, algısal gelişimlerini izlemek açısından anne, baba ve öğretmenleri için de çok önemlidir. Bu evrede görüş büyük ölçüde özneldir; duyguların, hayallerin yansıması olarak görülmektedir. Çocuklar perspektif endişesi taşımadan, sevdikleri renklerle, kendilerinde iz bırakan olayların resimlerini yapmaktadırlar (Buyurgan ve Buyurgan, 2001: 28). Mesela, ocuk maviyi seviyorsa çizdiği insanın yüzünü maviye boyadığı görülmektedir (Yavuzer, 2005: 48). Bu n operasyonel dönemdeki çocukta görüş büyük ölçüde özneldir, duyguların egemenliğindedir, hayallerle doludur. Bu görüş kültürel ve mantıksal kısıtlamalarla biimlendirilmemektedir. Bunun sonucu olarak insan fiğr çizimleri tipik olarak şematiktir ve resmi yapanın temel olarak gördüğü şeye indirgenmiş olarak görülmektedir. Ayrıca, şematik dönemde olan ilköğretimin ilk sınıflarındaki çocuklar, etraflarındaki görsel etkileneceklerin bolluğuna rağmen, özgürce ve bilinçsizce çalışırken, sanata kendi kişisel keşifleri olarak bakarlar ve kendi şemalarını oluşurmaktadırlar. şema, çocuğun çizdiği objenin gerçek objeye benzerliğinin bulunduğu bir çizim olarak görülmektedir. “Bu dönem ocuk,

resimlerindeki temsili şekilleri objelerle sınırladığında ('bu ağaç', 'bu bir adam' şeklinde), resminde oldukça net bir şema görebiliyoruz. Bir objenin şemasını, çocuğun sonuçta ulaştığı kavramla o obje hakkındaki bilgisi temsil etmektedir" (Yavuzer, 2007: 55; Karaca, 2011: 87)

Çizgi: Bir önceki yaşlara göre ayrıntının arttığı görülmektedir. Çocuk, gördüğü bir nesnenin yapısal bir eşdeğerini yaratırken dikkatini, her çizdiği şema üzerinden ayrı ayrı yoğunlaştırır. Bir resimde, at, ev, sinek, ağaç, çiçek birbirleriyle ilişkisine bakılmaksızın çizilmektedir (Artut, 2004: 18).

Renk: Resimler sadece çizgilerle kalmaz. Artık çizdiği şekillerin içini de renklerle doldurmaya başlamaktadırlar. Renkler yine canlı ve özgür kullanılsa da artık kendisine yakın olan ve tanıdığı nesnelerin renklerini gerçeğe yakın boyamaya başladığı görülür. Kendisine uzak ve tanımadığı nesneleri ise yine hayal gücünü kullanır ve renk tercihinde serbest davranabilir. (Özsoy, 2005: 18).

Mekân Algısı Ve Perspektif: Hemen hemen bu dönemde tüm çizimler önden olup yüzeysel görünümüdür. Son dönemlerde resimlerde derinlik faktörünü algılayabilseler bile zihinsel ve beceri gelişim düzeyleri gereği algıladıklarını veya bildiklerini çizememektedirler. (Artut, 2004: 19)

5 yaş çocuklarının çoğunluğu bir kafa ve bir gövde çizerler. Kafada gözler, bir burun ve bir ağız olur. Kollar ve bacaklar ise artık gövdeden çıkar. Yüzler genellikle önden görünümüdür ve ifadesizdir. Baş ve baştan çıkan eller parmaklı Ya da parmaksız olarak çizilebilir. İlerleyen yaşlarda vücut ayrıntılarında ve oranlarda ilerlemelerin olduğu dikkat çeker Bu yaşlarda çocuklar kişilik ve gelişimlerinin özelliklerini vurgulayan türde resimlerini açıklamaya çalışmaktadırlar (Yavuzer, 2007: 56). Ayrıca bu dönem yaş çocuklarında rastlanan tipik bir özellikte röntgen (saydam) resimdir. Çocuklar gerçekleri olduğu gibi değil, düşündükleri gibi çizerler. İmge ile gerçeklik arasındaki ayrım henüz yerine oturmamış görülmüştür (Yavuzer, 1992: 13; Özsoy, 2005: 51).

2.1.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş Arası dönem)

“Şemalar” Lowenfeld'e göre; çocuğun çevresiyle ilgili birçok deneyimden sonra görülmektedir. Her ne kadar bu yaşlarda çocuğun çizgileri gerçek objenin bir simgesi ya da şeması olarak nitelenirse de “şema” çocuğun uzun tekrarlarından sonra elde ettiği bir kavramdır ve çocuğun tamamen kendine özgü olduğu belirtilmiştir (Kili, 2010: 38).

Bu dönemde çocuk uzun denemeler sonucu bu şemalara ulaşır. Her ne kadar gerçek bir objenin herhangi bir şekilde çizimi, şema ya da sembol olarak nitelendirilse de burada çocuğun ulaştığı, sürekli tekrarladığı ve hiç kimsenin bu görüşü değiştirmesi için etkileyemediği “şemadan” bahsedilmektedir (Yavuzer, 2007: 57).

Şematik dönemde 7-8 yaşlarında çocuğun resimlerinde bir değişim başlamaktadır. Piaget’in somut işlem evresi olarak tanımladığı bu dönemde, çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucu nesnelere kendince çerçeveler kurduğu, onları olduklarından farklı bir şekilde kendi akıl süzgecinden geçirerek şekillendirdiği görülmektedir. Resimlerdeki imgeler tanıdık, bildik şeylerdir. Çocuk büyüdükçe düşünsel ve duygusal yaşamı da karmaşıklaşmaktadır. (San, 1979: 101). Buyurgan (2007: 62), şema öncesi dönemi resimlerinde rengi, coşkulu ve özgürce kullanan çocuğun okul dönemi resimlerindeki kuru ve heyecansız anlatımına dikkat çeker. Barnes (1996: 105) çocuğun, gerçekçi çizimi denerken başarısız olması sonucu yaşadığı hayal kırıklığını, resimlerdeki bu değişimin nedeni olarak görmektedir. Bu yaşlarda çocuğun araştırıp elde etmiş olduğu öz ve biçim anlayışının zenginlik ve güzelliği, onun eğitimine ve kişiliğine bağlıdır. Çocuk kişisel bir insan şeması yaratmış, bu şemayla öz vücut ve zihin yapısı arasında sıkı sıkıya bir bağlantı kurmuş ve boşluktaki tüm varlıkların, nesnelerin birbirleriyle ilintili olduğu sonucuna varıldığı belirlenmiştir (Kehnemuyi, 2004: 25). Artık daha objektif yargılara varabilen ve kendisinin farkında olan çocuk, farkındalığını resminde, kendisini yer çizgisinin üstünde çizerek anlatır (Serin, 2003: 130). Bu döneme ait resimlerde yer çizgisine karşılık bir de gök çizgisi görülür. Genellikle kâğıdın üst tarafına gökyüzü için ayrı bir yatay çizgi çizilir. Bu çizgi ile yer çizgisi arasında kalan yer, çocuk tarafından “hava” olarak adlandırılır. Başlangıçta bu iki çizgi arasında yer alan figürlerin hemen hepsi aynı büyüklükte dirler. Daha sonraki aşamada mekân belirginleşir, bir çeşit perspektif doğduğu görülür (Yavuzer, 2001: 58).

Yaklaşık 7 yaşından itibaren başlayan ve şekil kavramının geliştiği bu dönemde bazı çocukların şemaları oldukça gelişmişken bazılarının ki ise geri kalmış olabilmektedir. Bu çocuklar arasındaki kişilik ve kavram farkından kaynaklandığı belirtilmektedir (Yavuzer, 2007: 58). Şematik dönem, çeşitli sanatsal etkinlikler kazanılan bir gerçeğin kesin bir tanımıdır. Bu dönemde çocuk, artık toplumun bir üyesi olduğunun farkındalığını yaşamaktadır. Bilişsel gelişmenin hızlı olduğu, çevresinde (özellikle okulda) ve birçok becerilerin kazanıldığı bu devrede çocuğun motor becerilerinde sosyal ilişkilerinde bir süreklilik ve artış görülmektedir. Resimlerinde varlıkların sınıflandırılmasına, karşılaştırılmasına ve sıralanmasına yönelik şemalar geliştirmektedirler. Nesneleri biçim, boyut ve renk açısından gruplandırabilme becerilerinde gelişmeler görülmektedir (Artut, 2004: 19).

2.1.4. Gerçekliğin Doğuşu Evresi (9-11 Yaş Arası)

Çizgisel gelişimin gerçekçiliğin doğuşu evresinde çocuklar başkalarının düşüncelerine, hislerine dikkat etmeye, benmerkezci düşünme biçiminden uzaklaşmaya başlamışlardır. Etrafında değişen ve gelişen dünyayı hızla fark etmeye başlayan çocuğa daha önce kullandığı şematik temsiller yetmemeye başlamıştır (Malciodi, 2005: 133). 9-11'li yaş döneminde, içinde yaşadığı toplumun bir parçası olduğundan haberdar olan ve bu farkındalığını resimlerine yer çizgisi ile yansıtan çocuk, önceki yıllarda yaptıklarına göre çok daha ayrıntılı ve gerçekçi resimler yapmaya başlarlar (Yavuzer, 2005: 65). Bu dönem çocuğunun resminde artık erken yılların güçsüz fakat özgür havası kalkmış, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur. Anatomiye uygun bir yapıda ve elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri bol ayrıntılı olarak işlenir (Yavuzer, 2005: 65). İnsan figürlerindeki her parça çocuk için önemli ve anlamlıdır. İnsan ve hayvan figürleri artık devinim halindedir (Keskinok, 2001: 12).

Resimle anlatım için görsel şemaların gelişmesi olan bu evre, çocuğun işlem öncesi dönemin sonlarındaki bilişsel becerilerini ve somut işlemlerin başlamasını yansıtmaktadır. Bu dönemde çocuklar artık çevrelerinin daha çok farkındadırlar ve nesnelerin birbirleriyle olan ilişkileriyle de ilgilenirler. Bu dönemde Piaget'e göre çocuklar çevrelerinde düzen bulmak ve yaşamlarındaki davranış ve yapı için kurallar istemektedirler (Malchiodi, akt. Yurtbay, 2005: 35). Bu dönemde çocuk gerçeğe ilgilenmeye başlar. Gerçek denilince

doğayı taklit etme anlamına gelmez; çünkü çocuk bunu bir görüş anlayışı olarak ele almaktadır (Kehnemuyi, 2006: 35).

Realist bir anlayışın geliştiği katı genç o objelere verdiği duygusal anlam şemanın oluşumunu etkilemektedir. Bir objenin şemasını, çocuğun sonuçta ulaştığı kavramla o obje hakkındaki bilgisi temsil etmektedir (Yavuzer, 2007: 65).

Çizgi: gerçekliğin doğuşu evresinde yani 9-12 yaşları arasında, ergenlik öncesi döneme giren çocukların bilişsel gelişimleri halen fiziksel gelişimlerinin önündedir. Geometrik çizgilerden uzaklaştığı görülen çocuklar, artık çizgilerin özgürleştiği ve düşüncelerinin ifade biçimi olarak geri geldiği bir dönemde yaşadıkları görülmektedir (Özsoy, 2005: 50)

Renk: Renk kavramlarının geliştiği, renkleri anlam ve amaçlarına uygun olarak tercih ettikleri görülmektedir (Artut, 2004: 18).

Mekân Algısı ve Perspektif: bu dönemde mekan algısı gelişmiştir. Her şeyi yerine göre, anlam ve amacına uygun olarak yerleştirilmeye özen gösterilir (Artut, 2004: 18).

Orantı: Araştırmacıların gerçeklilik dönemi diye adlandırdıkları bu yaş dönemleri arasındaki çocuklar figür-nesne-mekân ilişkisinde orantıları bilir fakat bunu küçük kas gelişimlerini tam olarak tamamlayamadıkları için uygulamakta biraz güçlük çekerler (Özsoy, 2005: 50).

2.1.5. Mantık Çağı (11-14 Yaş Arası)

Buluğ çağında baskın bir şekilde yaşanan cinsel gelişme ile ergenin duygularında farklılıklar oluşmaktadır. Duygulardaki bu karmaşıklık gencin davranışlarına da yansır. Dengesiz ve karamsar olma, zaman zaman yalnız kalma isteği ile huzursuzluk duygusu ve iç sıkıntısı ergende görülebilir (Kulaksızoğlu, 1998: 112).

Sanatsal gelişimin bu evresinde somut işlemler dönemi devam etmektedir ve çocuğun benmerkezci anlayıştan giderek uzaklaşmakta olduğu görülmektedir (Malchiodi, akt. Yurtbay, 2005: 35). Zeka ve mantığın yardımıyla bazı sorunlarını çözebilecek

durumda olduğu halde yine çocukluğun doğası gereği güçsüz kaldığı anlar sıkça olabilmektedir. Bedensel ve ruhsal yönden çok önemli değışkenliklerinin olduğu oldukça kritik bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir ölçüde gerçekçi anlayışın devamı sayılabilir. Yeni düşüncelere açık olup gelecek hakkında düşünmeye ve bunlardan olası sonuçlar çıkarabilirler. Başkalarının görüşleriyle kendi görüşlerini kıyaslayabilirler (Artut, 2004: 18).

Çocuğun bedensel gelişimindeki hız genel olarak, öğrenme becerilerini de olumlu anlamda etkilemekte ve resimlerine yansımakta olduğu görölmektedir (Gürtuna, 2003: 80). Ergen bu dönemde, yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışmaktadır. Ayrıca insan figürü çizimlerinde cinsel özellikleri belirten ayrıntılara yer verildiğı gözlenmektedir (Yavuzer, 2005: 67). Çocukların 12-14 yaşlarına kadar ki dönemde renkleri çok rahat ve gerçekte olduğu gibi kullandıkları görölmektedir. Bu dönemde yaratıcılık üst düzeydedir. Bu yaratıcılık hem eleştirel bakabilme, hem tasarlama, hem de farklılıklardan yeni bir ürün ortaya çıkarma şeklindedir (Özsoy, 2005: 51).

Çizgi: bu dönemde çizim ve boyama işlemlerinde daha dikkatlidirler. Odaklaştığı konularda kendi çabalarıyla başarılı olabilmektedirler. Resimlerinde sosyal-etik sorunların yanı sıra acı ve neşe gibi soyut kavramlar sembolize edilmektedir. Nesnel ve teorik algılama, hipotezle muhakeme etme yetileri resimlerinde önemli bir değışiklik olarak göze çarpar (Smith,1993: akt: Artut, 2004: 18).

Renk: bu dönemde duygusal anları özel olarak betimleyebilirler. Işık-renk, gölge ve oran gibi faktörler üzerinde çok dururlar (Artut, 2004: 20).

Mekân Algısı ve Perspektif: bu dönemde resimde dinamik-kinetik-etkiler, dramatik ve duygusal sahneler görülür. Perspektif ve ayrıntılara yeterince inebilme yetisi dikkati çeker. Görsel, bilişsel ve duygusal gelişim etkisi görölmektedir (Artut, 2004: 20).

Orantı: bu dönemde doğadaki varlıkların gerçek boyut ve görüntülerinin betimlenmesinde yoğunlaştıkları görölmektedir (Artut, 2004: 25).

2.1.6. Gerçekçilik Evresi (14 Yaş ve Ötesi)

14 yaş üstü dönemi “Görünürde Doğalcılık Dönemi” ya da “Gerçeği Taklit Dönemi” diye de adlandırılmaktadır. Bu dönemde ergenlik sorunları başladığı belirtilmiştir (Gürtuna, 2003: 88). Çocuk resimlerinde yaşadığı problemleri, renklerin birbirleriyle ilişkisindeki etkileşimlerini, renk karışımlarını, rengin duygusal ve anlatımsal etkilerini araştırarak çözümlemeye başlamaktadırlar. Okul ve ilk ergenlik çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır. Genç, öğrenerek bütünü kavrar. Bu öğrenme çok boyutlu bir öğrenmedir (Kırıçoğlu, 2005: 96).

Bu dönemde, kişiliği hızla gelişen çocuk dünyayı ve olayları artık daha farklı algılamakta ve yorumlamaktadır. Bu değişimin sonucu olarak hem kendi çalışmalarına hem de etrafındaki çalışmalara daha eleştirel bir yaklaşımla yaklaşmaktadır. Önceleri bu eleştirileri gerçeği daha iyi yansıtmaya çabasıyla kaynaklanıyorken bu dönemden sonra daha sanatsal kaygılar ön plana çıkar. Çocuk artık bu dönemde kendi tarzını bulma gayretindedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2001: 30; Kehnemuyi (2006: 35), bir taraftan gencin bu dönemdeki özelliklerini açıklarken bir yandan da eğitimciye bazı tavsiyelerde bulunur: “Sanatta gençliğin bunalımı, çevresini gerçekçi bir biçimde yansıtmaya eğiliminden doğmaktadır. Zaman içinde “gerçek” kavramına nasıl farklı açılardan bakıldığını çocuğun anlayabilmesi için, değişik dönem ve uygarlıkların sanat yapıtları çocuğa gösterilmelidir. Eğitici, gençliğe geçmişteki ve zamanımızdaki sanat yapıtlarını gösterip, kişiliğin ve içtenliğin yaratıcılıkta ne denli önemli bir güç olduğunu açıklamadır. Kompozisyon ve teknik sorunlarını açıklayarak anlatmak yerine çözümünü çocuğa bırakmak daha fazla yarar sağlar.”

Çizgi: Bu dönemde resme daha çok hâkimiyetin olduğu görülmektedir. Hatta bu dönemde bazı ergen yetişkin ressamların sanatsal becerilerini de yakalarlar. Bunun nedeni yalnızca teknik ustalıkta değil, aynı zamanda belirli konulara ağırlık verip o konular üzerinde daha çok çalışıldığından da kaynaklanır (Malchiodi, akt. Yurtbay, 2005: 35).

Renk: Bu dönemde resimsel sorunlar öğrenilerek çözülür. Soyutlama çok yönlü görüş kazanmaktadır. Renk ilişkileri çizgisel renklilik oluşmaktadır (Malchiodi, akt. Yurtbay, 2005: 36).

Mekan Algısı ve Perspektif: Bu dönemde çocuk, resimlerinde perspektifi daha tam ve etkin bir şekilde kullanabilmektedir (Malchiodi, akt. Yurtbay, 2005: 36).

Orantı: Bu dönemde gençlerin mekânı algılayışları, çizimleri, rengi kullanımları kısacası sanatsal becerileri oldukça geliştiği görülmüştür. Bu dönemde nesnelerin hem kendi içinde hem de birbirleriyle olan ilişkilerini, oranlarını yansıtmada oldukça başarılı oldukları belirlenmiştir (Malchiodi, akt. Yurtbay, 2005: 36).

2.2. Yaratıcılık

Sanat eğitiminin temel ilkesi olan yaratıcılık, tüm insanlarda var olan ancak kişiden kişiye farklılık gösteren bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kesin bir tanım yapmanın güçlüğüne karşın yaratıcılık, genel ve geniş bir tanımlama ile “bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir birleşime varmak bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak” anlamına gelmektedir (San, 2004: 15; Yılmaz, 2010a: 20).

Yaratıcı insanın özgüveni gelişmiştir. Gerektiği zaman özeleştiri yapabilmektedir. Değişen durumlara uyum sağlar ve risk göze alabilmektedir. Bir konu üzerinde odaklanarak ilgi ve dikkatini uzun süre tutabilmektedir. Esnek ve çabuk düşünebilme becerisi bulunmaktadır. Konulara değişik açılardan yaklaşabilen sezgi, mizah ve görsel algı gücüne sahip görünmektedir (Artut, 2001: 123; Yılmaz, 2010a: 20).

Görsel algı, görsel dünyanın küçük bir parçasına ya da görülen tüm nesnelerin konumlandıkları uzamın görsel çerçevesine gönderme yapabilmektedir. Bu algısal inceleme sonucunda ortaya çıkan dünya doğrudan verili olmamaktadır. Bu dünyanın kimi hızla, kimileri ise yavaşça inşa edilmektedir: ama hepsi de, sürekli teyid edilmeye, yeniden değerlendirilmeye, değiştirilmeye, tanımlanmaya, düzeltilmeye ve anlayışın derinleştirilmesine tabi olacağı belirtilmektedir. Görsel algının, uyarıcı malzemenin edilgin bir kaydı olmadığını, aksine etkin bir faaliyeti olduğunu göstermeye çalışılmıştır. Görme duyusu seçici olarak iş görmektedir. Şekilleri algılamak basitlikleri ve genelliklerinden dolayı görsel kavramlar olarak adlandırılabilir. Algılama, problem çözümünü içermektedir (Arnheim, 2012: 51).

Yaratıcılık tanımları çok değişiktir. Torrance yaratıcı düşünceyi bir sezgi süreci olarak kabul etmekte ve şöyle tanımlamaktadır: “Boşlukları rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünüyü ya da varsayım kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak.” (Torrance, 1972, akt. San, 1979: 12)

BARLETT ise yaratıcılığı, “Ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplarda kurtulmak” (Barlett 1971; San, 1979: 12) olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık insanlık tarihi kadar eski olup, özellikle son beşyüz yıldır sadece güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiştir. Oysa yaratıcılık sadece sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yetenek olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir (San, 2003: 50).

Torrance’a göre yaratıcılık “Problemlerin veya bilgideki boşluğun farkına varma, fikirler veya varsayımlar kurma, bu varsayımları deneme ve değiştirme ve sonuçları ortaya koyma”dır. Torrance’ın Yaratıcı Düşünme Testi’nde yaratıcılık: “Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koyma” olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1992: 20). Yaratıcılık, hangi alanda olursa olsun önce sorunu hissetme, tanımlama, çözüme yönelik düşünceler üretme, deneme ve yanılmalarla çözüm yolları arama ve özgün sonucu ortaya koymaktır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 25).

Simpson (1922), “Yaratıcı yeteneği, alışlagelmiş düşünme düzenini aşarak, tamamen farklı bir düşünme biçimine geçme inisiyatifi” olarak tanımlamaktadır (Torrance, 1965, akt. Öncü 1989: 40).

Stein (1953), Thurstone ve Stewart’ın aksine yaratıcılığın içinde bulunduğu kültüre bağlı olarak tanımlanması gerektiğinde ısrar eder. Ona göre “yenilik” ya da “ yeni olmak”, yaratıcı üretimin eskisinden farklı bir biçim olması demektir. Stein, yeni bir işin yaratıcısı olarak kabul edilmiş olması gerektiğine inanmaktadır. Ferren’e göre de (1953), yaratıcı ürün, bilinmeyene doğru başarılı bir adım olarak nitelendirilmelidir. Selye de tanımında temel keşiflerin veya yaratıcı katkıların şu üç niteliği içermesi gerektiğini ileri sürmüştür. Doğruluk, genelleştirilebilirlik ve şaşırtıcılık. Selye’ye göre, bunların sadece gerçekler

olarak doğru olmaları yetmez, aynı zamanda yorumlandıkları biçimde de doğru, genelleştirilebilir ve keşfedildikleri zamanda, bilinenlere göre şaşırtıcı (surprising) olmaları gerekir. (Torrance, 1965, akt. Öncü 1989: 40).

Tüm tanımlar incelendiğinde ortak olarak yer alan husus “yeni bir şeyin ortaya konması süreci olarak görülmektedir. Torrance’ın “Rewarding Creative ve Behavior” adlı eserinde yer verdiği örnek tanımlardan Thurstone’un nitelendirmesine göre, eğer toplum bir fikri yeni olarak değerlendiriyorsa, herhangi bir ayırım yapılmamaktadır. Thurstone’a göre eğer bir düşünür, ansızın sonuçlanıveren ve onun için bazı yenilikler ifade eden bir çözüme ulaşmışsa, bu yaratıcı bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine Thurstone’a göre fikir sanatsal mekanik ya da kuramsal olmalıdır. Eğer örgütlenmiş bir problemi çözüyorsa, uygulanabilir olmalıdır. Stewart’ta bu noktada Thurstone gibi düşünmektedir. Üretken düşüncenin, en seçkin devlet adamının, sanatçının ya da bilim adamının yanı sıra, mütevazı bir işçi içinde varolabileceğine işaret ettiği görülmüştür (Torrance, 1965, akt. Öncü 1989: 39).

Yaratıcılık, düşünebilme, kavramlar, olaylar arasında ilişkiler kurabilme ve bunlarla ilgili olarak sonuçlar çıkarma yeteneği olup, insanı diğer canlı varlıklardan ayıran en önemli özelliğidir (Yıldırım, 1998: 50).

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini sıralayacak olursak (Yılmaz, 2010a: 21);

- Öğrencilerin yaratıcı gelişmelerine imkan sağlayacak ortamların yaratamayan, algı gözlem ve düşüncelerini zenginleştirici çabalardan uzak duran,
- Öğrencilerin cesaretini kıran,
- Öğrencilerin motivasyonunu bozucu davranışlar sergileyen,
- Alan bilgisi zayıf,
- Genelde yetersiz,
- Aşırı eleştiren,
- Aşırı otoriter ve kuralcı,
- İlgileri dar kültür düzeyi zayıf
- Sürekli olarak kendi düşüncelerini empoze eden

- Kendine güvensiz
- Tutarsız ve sabırsız
- Geleneksel eğitim anlayışını sürekli biçimde etkili kılmaya çalışan
- Alanına ilişkin gelişmeleri takip etmeyen, ilgisiz
- Heyecanı olmayan
- Sınıf dışında konuşma ve tartışma imkanı olmayan
- Ani durumlarda sorun çözemeyen, çabuk karar veremeyen,

şeklinde sıralanmıştır (Sungur, 1992: 46).

2.2.1. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık

Sanat, “duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş bağlantıyı vurgulamaktadır. Sanat eğitimi hiçbir çocuğu sanatçı yapmayı amaçlamamakta, her çeşit meslek sahibi olacaklarını gözeterek bireyin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, ruhsallığı açısından dengeli bir kişi yaratma çabası içerisinde bulunmasını sağlamalıdır (Yılmaz, 2010a: 20).

Sanat eğitiminin önemli işlevlerinden biri yaratıcılığın geliştirilmesidir. Sanat eğitimi ile yaratıcılık kavramları genellikle anılmakla birlikte yaratıcılık, sanat eğitiminin özel bir bölümü değildir. Kırıçoğlu’nun (2005: 6) ifade ettiği şekilde “...uzun yıllar eğitimin her alanında ve her ders için geçerli olması gereken yaratıcılık eğitimi, hep görsel sanat eğitiminin işlevi olarak görülmüştür”. Fakat, kuramsal bilginin yanında uygulamalı çalışma imkanı ve çalışma ortamında öğrenciye özgürlük sağlaması, bu alanın yaratıcılığı geliştirme bakımından farklı bir yere sahip olması gerektirdiğini düşündürmektedir. Yaratıcılık ancak özgür bir ortamda gerçekleşebilir ve sanat eğitimi dersleri de bu tür davranışı ortaya koymada etkili olurlar. Kırıçoğlu (2005: 6), sanat yoluyla geliştirilen yaratıcılığın ancak planlı ve programlı bir eğitimle gelişeceğini belirtir ve “Bir gereçten ötekine, bir konudan bir başkasına atlayarak yapılan sanat dersinde ne öğrenme olur, ne de yaratıcılık gelişir” olduğunu belirtmiştir (Kırıçoğlu, 2005: 6)

Pekmezci’ye (2002: 36) göre; sanat eğitimi, bireyin çevreye karşı duyarlı, bilime inanan, duygularını ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, estetik çevre bilincine sahip, yaratıcı düşünebilen ve düşüncelerini ortaya koyan, paylaşımcı bir birey olmasına olanak

sağlamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi genel eğitimin bir parçasıdır. Bireylerin hayal gücünün ve yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulunarak, algılama, düşünme ve uygulama arasında bir bütünlük sağlar. Artut'a (2004: 103) göre; günümüzdeki çağdaş sanat eğitimi ile sanatsal etkinliklerin ve yaratıcılığın geliştirilmesi, sanatsal becerilerin kazandırılması, görme, algılama konusunda bireyin geliştirilmesi, araştıran, inceleyen, sorgulayan, özgür düşünceli, katılımcı, sorumluluk sahibi, üretken, sanat yapıtlarını inceleyen, sanat tarihi, estetik ve eleştiri konusunda bilgi sahibi bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Şenel (2010: 6) sanat eğitiminin genel eğitimde bilimsel eğitimi desteklediğini vurgulamaktadır. Sanat eğitimi örgün, yarı örgün ve örgün olmayan olarak üç farklı şekilde gerçekleşmektedir (Uçan, 2002: 3). Geçmişteki sanat eğitimi yaklaşımlarına bakıldığında, salt bir el uğraşı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Günümüzde ise Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DDSE) anlayışının benimsenmesiyle ilk ve ortaöğretimlerde estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve sanat uygulamaları yöntemlerine dayalı sanat eğitimi verilmektedir. (Aydoğan, 2010: 38-44). Sanat eğitiminde, çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Sadece konu kısaca anlatılarak ve uygulama yaptırılarak verilen bir sanat eğitimi artık geçmişte kalmış ve günümüz çocuklarını tatmin edememektedir, çünkü görsel iletişim araçları en az okul kadar etkili olmaktadır. Öğretim yöntemlerinin dersin içeriğine ve amaçlarına göre seçilmesi ve uygun bir şekilde kullanılması öğrenmeyi daha etkili, daha kalıcı kılmaktadır. Sanat eğitiminin öznel yapısı gereği öğrencilerin yaparak yaşayarak öğretim yöntemlerinden yararlanmasının bir gereksinim olduğu söylenebilmektedir (Arıkan, 2012: 151).

Sanatın bilinmeyen ama duyusal yanını oluşturan, bilimselliğe oturtulmakta güçlük çekilen ve ayrıca doğasıyla da bunu reddeden, en ayırıcı kavramlardan biri yaratma eylemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendi özünde birçok kavramı barındıran sanat, belki de en temel ve en kışkırtıcı olan bu özelliği ile insan doğasında ve davranışında kendini var kılıyor ve insanlık tarihinde kendi sürecine devam etmektedir. Özünde duyumları sezgiyi yaratıcılığı barındıran sanat Platondan bu yana tartışıla gelmiş bir kavramdır. 17 ve 18. yy rasyonalistleri de ortaçağ düşünürlerinin görüşlerini benimseyerek, duyumların aracılığını karmaşıklık ve bulanıklıkla nitelendirmişlerdir. Bu görüş sadece psikolojik alanda egemen olmamış, resim ve heykel gibi plastik sanatların, ortaçağın yedi serbest sanatı olan (gramatik, diyalektik, hitabet gibi söz sanatı ile matematiğe dayalı geometrik aritmetik, astronomi ve müzik) güzel sanatların dışında sayılmasına neden olmuştur. Resim ve heykel, el işi ve el sanatlarının mekanik becerisiyle ilgili bir iş olarak kabul edilmiştir.

Matematiksel düzene dayalı olduğu savıyla, gençlerin eğitimi için “Devlet” inde müzik sanatını öneren ve nesnelerin yanılması görüntüsüne bağımlı olduğu gerekçesiyle resim ve heykel sanatını kuşkuyla karşılayan Platondan kaynaklanan bu görüş bu gün bile neredeyse tüm dünyada geçerliliğini sürdürmektedir. Yaratma yetisi önemi ve yapısı kendi içinde gizemli bir bütünden, insanda doğuştan getirilen bir yeti olarak var olması, sezgi, içtepi ve imgelemin yaratıcılık kavramında yer alması ve zapt edilemez yapısıyla, insanın usçu sınırlama çabalarına karşın asırlardır varlığını devam ettirmektedir (Tütüncü, 2006: 40).

Erken yaşlardan itibaren sanat eğitimi alan birey, yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü geliştirebileceği gibi, iyiyi, doğruyu, güzeli seçme becerisi de kazanır. Erken yaştaki çocukların yaratıcılıkları en uygun sanatsal alanlarda gelişir. Sanat eğitimi çocuğun çevresini ve olup bitenleri daha iyi algılayıp değerlendirmesine katkı sağlar (Ersoy, 1993: 42).

Çocukta yaratıcılık gelişimi, yaşamının ilk yıllarında, özellikle oyun etkinliğinde bulunduğu dönemlerde kendini göstermeye başlar. Yaratıcılık diğer alanlara kademeli bir şekilde yayılır. Çocukluk yılları, çocuğun araştırmaya ve keşfetmeye eğilim gösterdiği yıllardır. Çevresini anlamaya, tanımaya çalışan çocuk, duyu organlarını kullanır. Fakat günümüz çocukları duyularını yeterince kullanamamaktadırlar. Bunun en önemli nedeni ise yaşadıkları betonlaşmış çevredir. Böylesi bir ise çevre çocukların duysal algılamalarını sadece görme ve işitme ile sınırlandırmaktadır (Serpemen, 1998: 97).

Çocuğun yaratıcı olabilmesi için dış uyarıcılara açık ve alıcı, olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilincinde olması gerekir. Şüphesiz, algıların bilincinde olan çocuk, bunları yansıtmakta ve dile getirmekte güçlük çekmez (Ulcay, 1985: 101). Rawlinson’a (1995: 21) göre her insanda yaratıcılık yeteneği vardır. Bu yaratıcılık yetenekleri küçük yaşta çocukların kendi başlarına veya arkadaşları ile oynadıkları oyunlar incelendiğinde görülebilir. Ancak çocuk büyüdükçe yaratıcı yetenekleri dışarıdan yapılan etkiler nedeni ile başka yeteneklerin altında kalmaya başlar. Okul hayatı, eğitime yönelik sıradan davranışlar gerektirdiğinden yaratıcılık yetenekleri baskı altında kalmaktadır.

2.2.2. Okulda Yaratıcılığı Geliştiren Etkenler

Yaratıcılığı geliştiren etmenlerin başında, ailenin yaklaşımı ile eğitim kurumunun yaklaşımı paralellik göstermektedir. Yaratıcılığın sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için özgür bir şekilde kullanabilecekleri zengin araç ve gereçlerin bulunduğu aydınlık ve havadar bir sınıf ortamının sağlanması gerekmektedir. Ev ortamında ise, çocuğa sorumluluğun kendinde olacağı bağımsız bir oda verilmelidir. Çocukların kil, hamur gibi yoğurma malzemeleri, sağlıklı atık malzemeler, kağıt karton ve plastik maddelerle oynamalarına izin verilmeli, çeşitli derslerle ilgili araç-gereç yapımında ve sanatsal düzenlemelerde kullanmaları teşvik edilmelidir (Özsoy, 2003: 140). Çocuklarda mantığa aykırı olan bazı tutum ve davranışları desteklenmelidir (Yıldızbaş, Çamlıbel, 2004: 28). Çocuk baskı, şiddet, ceza, korku gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya bırakılmamalıdır. Ödül veya ceza yaptırımlarında çağdaş eğitim anlayışının gerekleri yerine getirilmelidir. Gerekli oldukça ip ucu, geri dönüt, düzeltme gibi uyarıcılarla neden-sonuç arasındaki ilişkiyi kurup, kavrayabilmeleri sağlanmalıdır (Özsoy, 2003: 140). Yaratıcı düşüncüyü geliştirmede bireysel çalışmalar, grup çalışmaları, verilen bir konunun öğrenciler tarafından değişik malzemeler kullanarak farklı anlatım biçimleri ile irdelenmesi ilkesine dayanan sanat eğitimi yöntemlerinden mutlaka yararlanılmalıdır (Gürtuna, 2004: 106; Yılmaz, 2010a: 22).

Yaratıcılık ilk olarak, insanlık tarihinin devamı adına toplumların ihtiyaç duyduğu en önemli insan özelliğinin başında gelmektedir. Bunun en bariz sebebi; toplum, sahip olduğu yaratıcı bireylerini, toplumun devamlılığını sağlamak için görevlendirmiş olması durumudur. Yaratıcılık kavramına bu açıdan bakıldığında zaman bu hassas yetinin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmakta ve bu yetiyi etkileyen (besleyen ya da körelten) etkenlerin irdelenmesi birey kendisi ve insanlığın gelişimi adına zorunlu hale geldiği belirtilmiştir. Yaratıcı yetiyi etkileyen faktörleri, insanın karmaşık yapısıyla değerlendirilmeye başlanıldığı vakit karşımıza birbiriyle etkileşim içinde olan binlerce madde ortaya çıkmaktadır. Bu maddeler belli temalar altında toplanıldığında ise kalıtım, aile, eğitim, toplum, kültür gibi ana başlıklara ulaşılmaktadır. Yaratıcılığı etkileyen bir diğer ana etkeninde eğitim olduğu belirlenmiştir. Eğitim kavramının en temel görevi bireyi toplum adına biçimlendirip, birey ve toplum arasındaki uyumu sağlamakken, çocukta yaratıcılık yetisinin kendini ortaya çıkarabilmesi için en önemli şart, çocuğun özgür bir alana sahip olması durumudur. Bu iki kavramın olmazsa olmazları taban tabana zıtken nasıl oluyor da

birbirlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok araştırma sonucunda, yaratıcılığın formal eğitim (okul) ile ilişkisinde ters bir u fonksiyonu ortaya konmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça, yaratıcılık düzeyi de belli bir noktaya kadar artmakta, eğitim düzeyi yükselmeye devam ettikçe, özellikle ilköğretimin son yılları, lise sırasında ya da yüksek öğretime geçişte yaratıcılığın gelişme çizgisi ilerlemektedir. Einstein, “Aslında çağdaş öğretim yöntemleri, araştırma merakını boğmadı, bu narin küçük çiçek, uyarandan yoksun sadece özgürlük gereksinimi içerisinde... onsuz yok olup gidecek... başarısızlığa bile uğramadan” (Sungur; 1997: 181) sözleriyle, eğitim ve yaratıcılık ilişkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır (Tütüncü, 2006: 45).

Tüm dünyada eğitim sistemlerine yöneltilen en önemli eleştiri yaratıcılık eksikliğidir. Rogers’a göre “Eğitim, tutucu, kalıplaşmış, bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok eğitimi tamamlamış bireyler yetiştirmektedir” (Rogers, 1972 akt., Sungur 1992: 35).

Bilgi depolamasına yönelik öğretmen merkezli eğitim yerini, öğrenci merkezli eğitime bırakmalıdır. Öğretmen, motive etme, yönlendirme, ortam hazırlama ve gerektiğinde bilgilendirme konularında aktif olmalıdır. Öğretmenin sürekli bilgi depoladığı öğrenciler, rutin bir düzeni yaşarlar. Çocuklar çoğunlukla hata yapmaktan, yanlış cevap vermekten korkan, çekingen, okumaktan sıkılan, kendine güveni olmayan bir şekilde yetişmektedir. Eğitim sistemleri çağın gereklerine göre yenilenmelidir (San, 1985: 50).

Günümüzde sürekli değişen dünyada belli kategori ve sınıflamalar içinde düşünerek çağa yetişilemeyeceği açıktır. Çünkü her gün yeni düşünce sınıflamaları ortaya çıkmaktadır. Sayısız bilgilerin üstesinden gelebilmesi için çocukların bu bilgiler arasındaki etkileşimi görebilecek biçimde eğitilmesi gereklidir. Bağımsız düşünebilen, doğru sorular soran, disiplinler arası yanıtlara ve ıraksak düşünmeye yönelen öğrenciler yetiştirilmelidir. Kazanılmış bilgileri işleyen iki tür düşünce biçimi yakınsak ve ıraksak düşünce biçimleridir. Yakınsak düşünme, beklenen, belirlenmiş ve olağan cevaplara yöneliktir. Karşısına çözülmesi için belirlenmiş, standartlaşmış yöntemlerden yararlanabilecek türden sorular çıkınca etkinlik kazanır. Yaratıcılık konusunda özgün sayılmaz. ıraksak düşünme ise önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu, türlü doğrultularda özgürce yol alan düşünmedir. Bu nedenle yaratıcılığın asıl kaynağı ıraksak düşünmedir. ıraksak düşünme, çözülecek sorunu keşfederek, çözüme varmak için hangi evrelerden geçeceğini hangi

adımları atacağını önceden bilmeden, yeni ve özgün fikri, çözümünü ortaya koyar (San, 1985: 50).

Ligon'a göre (1957) altı-sekiz yaş arasındaki çocuğun yaratıcı imgelem gücü, oyunlarda bile, ayrıntıları gerçeğine benzetecek ölçüde gerçeği arama çabaları içine girmiştir. Bununla birlikte, Torrance'ın gözlemlerine göre, pek çok çocuk, birinci ve ikinci sınıflarda tüm fantezilerini bir tarafa atar ve hayal güçlerinde çok fakirleşmeler olur. Yaptıkları resimler, daha çok temsil edici bir nitelik taşır. Ligon'un gözlemlerine göre ise, çocuk resimlerinde gerçeği yansıtmakta, fakat gördüğünden çok düşündüğünü çizmektedir. Eğer, okul atmosferi, mücadeleye davet edici ve ödüllendirici ise, çocuk bu evrede öğrenmeyi sever. Çocuk kısıtlanmadığı takdirde, merakı gelişmeye devam eder. Çocukta sekiz-on yaşları arasında çeşitli yaratıcı becerilerin kullanımı artar ve kendi yeteneklerini yaratıcı olarak kullanma yollarını keşfedebilir, güçlükleri yenen kahramanlarla özdeşleşmekten hoşlanır, bu nedenle hayal gücünü ve diğer becerilerini arkadaşlarına yardım etmede kullanması teşvik edilebilir. Bu dönemde artık ilgi ve çaba gerektiren uzun projeleri üstlenebilir. Çocuğa, orijinallliğini ve yaratıcılığını ifade etmesi için her türlü fırsat verilmelidir; yeteneklerin ve yaratıcılığın ne denli kullanışlı olduğu çocuğa hissettirilmeli ve teşvik edilmelidir. Ligon ve arkadaşlarına göre, on-on iki yaşlar arasındaki çocuklar, keşiflerden hoşlanırlar. Kız çocukları, kitaplarda ve rol oyunlarında keşifler yapmayı tercih ederlerken, erkek çocukları kendi yaptıkları deneyimleri tercih ederler. Bu dönemde müzik yeteneği ve diğer sayısal yetenekler ve yaratıcılık hızla gelişir." (Öncü, 1989: 45)

Okullarda yaratıcılığı geliştirmede, uygun mekan, zaman ve malzeme, öğrencilerin motive edilmesi, yönlendirme, uygun bilgi verilmesi gibi unsurlar önemlidir. Bunun için en önemli faktör öğretmendir. Bilgi birikimine sahip, araştıran, üreten, yaratıcı öğretmenler öğrencilerin yetişmesinde önemli rol oynar. Buyurgan ve Buyurgan (2012: 65) yaratıcılığı geliştiren öğretmen özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma,
2. Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
3. Öğrencilere model olma,
4. Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
5. Heyecanlı olabilme,

6. Öğrencileri eşit kabul edebilme,
7. Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
8. İlgili,
9. Sürekli okuyan kişiler olabilme,
10. İkili ilişkilerde kolay iletişim kurma,
11. Empati kurabilme,
12. Öğrencilere yanlış yapma ya da başaramama durumlarında yeniden çalışma isteği kazandırabilme,
13. Yaratıcı düşünebilme ya da ortaya çıkan ürün koyabilme için gerekli alt yapıyı hazırlama (uygun mekan, zaman, malzeme sunma, motive etme, belirli bir bilgi birikimi kazandırma ve bilgiye ulaşma yollarını gösterme, düşündürme),
14. Öğrenci çalışmalarını sergileme (özellikle görsel sanatlar derslerinde yapılan çalışmaları sınıf panolarında dönüşümlü olarak sergilemek).

2.2.3. Sanat ve Zeka (Yaratıcılık ve Zeka)

Yaratıcılık ile zekâ birbirlerini çağrıştırır nitelikte olmasına rağmen tanımlanabilir ve test edilebilir bir ilişkiye rastlanmadığı görülmüştür. Tanımlamalarda ortak nokta “yenilik” özelliği olarak görülmektedir. Yaratıcılık sözcüğü yeteneklilik, iç görü, sezgi, buluşçuluk ve hatta zekâ anlamında da kullanılmaktadır. Her durumda yaratıcılığın içinde merak, imgelem, buluş, özgünlük gibi öğeler bulunmaktadır. Yaratıcı birey, sorunlara yeni çözüm yolları bulan, karmaşık ve yeni düzeyde sentez yapabilen olmasıdır. Bir insanın akıcı düşünme yeteneğine sahip olması, o kişinin yaratıcı olduğunu belirlemektedir. Akıcılık, düşünce zenginliği ve çeşitlemeleri kapsamaktadır. Düşünülerin bol olması, yerinde ve sağlıklı kararları doğurur. Akıcılık kavramı üzerinde duran Guilford sözcüklerle ilgili akıcılık, çağrışımlarda akıcılık, düşünsel akıcılık, anlatımsal akıcılık, şeklinde sınıflamalar yapmaktadır. Beş zihinsel işlem sınıfı Guilford’a göre önemli rol oynamaktadır. Bunlar; Biliş, bellek, değerlendirme, yakınsak ve ıraksak düşünme olarak sıralanmaktadır (Tütüncü, 2006: 45).

Günümüzün hızlı değişen şartlarına ayak uyduracak olan insan aktif, ileriye görebilen, ıraksak düşünebilen, kendini tanıyan ve ifade edilebilen, çevre olanaklarını ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilen yaratıcı yapıya sahip özelliklerle yetiştirilmelidir.

Alan yazında zekâ kavramını somut verilerle ortaya koyma çalışmalarına ihtiyaç duyulmuştur. Zekâ kavramının tanımına ihtiyaç duyulan önemli alanlardan bir de eğitimidir. Eğitimcilerin zekâyı tanımlama çalışmaları eski çağlara kadar uzanmaktadır. Ancak yine de zekâ herkesin üzerinde hemfikir olduğu bir tanımla ifade edilebilir hale getirilememiştir. Türk Dil Kurumu (TDK, 1992) sözlüğünde zekâ “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı” şeklinde tanımlanmıştır. Diğer bir tanıma göre ise “yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum sağlayabilme, soyutlama ve problem çözme gücü”dür (Selçuk, 1999: 63).

Sungur (1992: 65) yaratıcılığı “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu ortaya koyma” olarak tanımlamaktadır. San’a (1979) göre ise kişinin bilgi ve yaşantısına dayanan yeni nesneler düşünceler ortaya çıkarmasına yaratıcılık denir. Bu bir tür sentez yapma gücü ve yeteneğidir. Erinc’e (2004: 94) göre; yaratıcılık, “insan uğraşları içine giren tüm işlemlerde, her insanın uğraşısı içinde, az ya da çok, iyi ya da kötü, ama neredeyse mutlaka yer alır. Başka bir görüşe göre “yaratıcılık önceden kestirmelerin veya sonuç çıkarmaların birey için orijinal, hünnerli zekice ve nadir olması manasına gelir. Yaratıcı düşünce ve muhakemenin içinde yer aldığı biçimdir” (Arık, 1987: 70). Görsel sanatlar eğitiminin yaratıcılığa yaklaşımı ise “Girişim ve deneylerle uyarmak, alışılmamış yollarla, imajları ve fikirleri bir araya getirmek” biçimindedir (Gökaydın, 2004: 50).

Zeka ile yaratıcılık sanatsal yaratma söz konusu olduğunda hep ayrı davranışlar olarak düşünülmüştür. “Bir kişinin yüksek zekası olmasa bile özel yeteneği” var tümcesi sözel ya da sayısal olmayan akıl karakteristiklerinin zekadan daha aşağıda “yetenek” olarak tanımlandığını göstermektedir (Kırıçoğlu, 2002: 33).

İnsan beyni üretkendir ve zihinsel enerji ne kadar yoğun ise o denli düşünce üretilir. İnsanın en yetkin zihinsel etkinliği olan düşünme soyuttur. Somuta dönüşmesi için sesle,

yazıyla ya da biçim ve renklerle, hareketlerle anlatılması diğer bir ifade ile görsel, işitsel bir şekle dönmesi gerekir. Bu ifade biçimleri, insanın soyut düşüncelerini somutlaştırmaktadır. Ancak bu tür etkinliklerin sanatsal düzeyde üretilmesi, sanatçılarla sınırlıdır. Tüketilmesi ise birbirinden ayrı sorunları içerir. Bunların arasında en dolaysız ve anlaşılır olanı yazarak anlatmadır, çünkü insan % 75 görerek öğrenir. Resim de görsel bir anlatımdır ancak resmin dili herkesçe aynı somutlukta ve aynı ayrıntıda anlaşılabilir. Düz yazının üstünlüğü, ortak anlaşılır olmasıdır, yorum ayrılıkları olsa da ana düşünce herkes tarafından yaklaşık aynı anlaşılır (Etike, 1995: 30).

Yaratıcılık, zihinsel ve duygusal etkinliğin her türlü içinde vardır. İnsanın özelliklerini tümü ile dikkate alan geliştiren bir yöntemdir. Çünkü bu yöntem bilincin, zekanın ve yargılama güçlerinin dayalı olduğu tüm duyguların eğitimidir. Ancak bu duyurulardır ki, çocuk dış dünyalar ile ilişkiler kurar ve içinde bulunduğu toplumla organik bir bütün oluşturur (Gökaydın, 2004: 50).

Literatürde yapılan çalışmalarda yaratıcılık ve zeka ilişkisi incelenmiştir. Guilford’a göre “Yaratıcı düşünce sürecinin temelinde iraksak düşünme yeteneğini görmekte ve bu düşünce sürecinde sezgi ve imgelerin önemini vurgulamaktadır.” (Guilford, 1959 akt. Yontar, 1993: 19). Getzels ve Jackson’a göre, ergenlik dönemindeki öğrencilerle, Wallach ve Kogan ilköğretim dönemindeki öğrencilerle yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyerek yaratıcılığın zekâdan bağımsız olduğu görüşüne varmışlardır (Ülgen, 1995: 47). Yaratıcılık için belirli bir zekâ aşaması zorunludur. Ancak çok yüksek yaratıcılık düzeyi, çok yüksek bir zekâ düzeyine dayanmayabilmektedir. Aynı şekilde yüksek bir zekâ aşaması da, aynı derecede bir yaratıcılığı içermeyebilmektedir (San, 1979: 11).

Zekânın yaratıcılıkta tek başına belirleyici bir değişken olarak düşünülmemesine ilişkin görüşün geçerli olduğu görülmektedir. Üstün zekâyâ sahip kişilerin, yaratıcı bir kimliğe sahip üstün yapıtlar üretebileceği savı veya tam tersinin doğru olmadığını savunan sanat eğitimcileri ve psikologların görüşlerinde anlamlı bir fark yoktur. Burada üstün zekâyâ sahip bireyin yaratıcı bir kimliğe sahip olabileceği gibi, zekâ düzeyi çok yüksek olmayan bireylerin de yaratıcı olabileceğine ilişkin örnekler oldukça fazladır (Artut, 2001: 127).

Araştırmacılar yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılıkla zekâ arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini belirtmektedirler. Bu alandaki son araştırmalar ise yaratıcılık için minimum genel zekâ düzeyinin IQ:125 olması gerektiğini ortaya koymaktadırlar (Sungur, 1992: 13).

Dünya üzerinde bugüne kadar yaşanan tüm gelişmeler yaratıcı hayal gücünün eserleridirler. Geçmişte, hayal ürünü olarak nitelendirilen, bilim kurgu kitapları ve dergileri, bugün gerçekçi kabul edilmektedir (Addington, 1999: 50). Yaratıcılık hem düşünsel, hem duygusal yaşamı ifade etmektedir. Yaratıcı bir etkinlik kendiliğinden oluşmayan, cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığı ile yaşam biçimi hâlini alan, sürekli bir yöntemdir (Adıgüzel, 1993: 40).

Yaratıcılık ve zekânın kalıtsal olduğunu, yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır. Ancak her ikisinde de önemli bir faktör olan çevre olgusu yaratıcılığı zekâdan daha çok ilgilendirmektedir (Rıza, 1999: 20). İlk bakışta yaratıcılık ile zekâ arasında sıkı bir ilişkinin var olduğu görülür. Zeki bir kimsenin büyük olasılıkla yaratıcı olduğu ya da özellikle bunun tam tersi, yaratıcı olmayan bir kimsenin zeki olmadığı söylenebilir. Günümüzde „yaratıcı bir kişinin normal sınırın üstünde bir zekâyâ sahip olmasından söz edilebilir, ancak; her üstün zekâlı kişinin yaratıcı olması söz konusu değildir“ teorisi geçerlidir.

Sanat çoğu zaman sezgilerin ve duyguların ürünü olarak kabul edilse de sanatta zekanın yeri önemlidir. Leonardo da Vinci; “Zeka ile elin birlikte çalışmadığı yerde ne sanat, ne de sanatçı vardır” diyerek yaşadığı dönemin imkanları ölçüsünde zeka ile sanat ilişkisine dikkat çekmektedir.

Sanatın zeka ile ilişkisi hakkında Read (1974) şunları söylemektedir:

“Modern sanatın esas eğilimi bir zihniliğe dönüş olmuştur. işte bu yüzden sanat eleştirmenlerinin büyük bir kısmının beklediğinin aksine Kübizm yaşamakta devam etti ve modern duyarlılığın en tipik örneği olan Picasso’nun da kullandığı yol oldu. Fakat zihniliğe dönüş ne demektir? Sadece zekayı sanata bir temel yapma hakkı. Zeka (belki buna zihni tasarımlar da diyebiliriz) sanatın tek unsuru sayılamaz; ama sanat sübjektif ressamın düzensiz duyguları ile de bitmez. Şiirde olduğu gibi resimde de bu kavramlar veya

duygular sanat eserindeki duyarlılığın tam bir düzeni için sadece bir çıkış noktasıdır. Bu düzen ya isteyerek ya da içten olur; her iki durum da bütün duyarlığımızı kullanmaya zorlayan karmaşık bir bütündür”.

Ramachandran ve Blakeslee (2013: 60) “İçerideki Hayalet” isimli eserlerinde insanoğlunun henüz zihin ve beyin konusunda genel birleşik kuramlar formüle edebilecek düzeyde olmadığını ifade etmektedirler. Diğer bir ifade ile insan beyninin henüz tam olarak nasıl işlediğinin ortaya konulamadığı ifade edilmektedir. Buradan hareketle yaratıcılık ile zeka arasında bir ilişkinin varlığından söz etmek için henüz tam olarak çözümlenememiş insan beyninin anlaşılması gerekmektedir.

“Zekâ ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı birçok bilim adamı tarafından araştırılmıştır. Getzels ve Jakson, Torrance, Wallach ve Kagan zekâ ile yaratıcılık arasında doğrudan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Wallach ve Kagan ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, zekâ ile yaratıcılık arasında 25 gibi çok düşük bir ilişki buldular. Torrance ise zekâ düzeyi 120’nin üstünde olanlarda bu ilişkiyi 20; 120’nin altında olanlardan ise 50 buldu” (Sönmez, 1993: 20). Yani yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediği, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediği belirtilmektedir.

Hem zekâ hem de yaratıcılık testlerinden yüksek puan alan çocuklar kendilerine güvenleri çok yüksek, toplumsal olarak güvenli, akademik olarak üstün çocuklardır. Yüksek yaratıcılık, düşük zekâ puanları alan çocuklar ise özgüvenleri ve özsaygıları düşük, toplumsal olarak yalıtılmış ve sınıfta düzeni bozan davranışlarda bulunmaya daha eğilimlidirler. Yaratıcılık testlerinden düşük, zekâ testlerinden yüksek puan alan çocuklar sınıfın beklentilerine daha kolay uyan, akademik görevlerde başarılı olan, fikirlerini açıklamaktan ya da riske girmekten kaçınan ve çok az kaygı gösteren çocuklardır (Öztürk 2008: 28).

2.3. Tasarım Elemanları Ve İlkeleri

Amerikalı ünlü görsel sanatlar eğitimcilerinden Arthur Wesley Dow, sanat eğitimi ve sanat öğretimi yöntemlerinden etkilendiği Tokyo Güzel Sanatlar Akademisindeki programlara dayanarak Sanatsal Düzenleme (Tasarım) Elemanları ve İlkelerini içeren

“Kompozisyon” adlı kitabını 1899 yılında yayımlamıştır. Daha sonra bu öge ve ilkeler sanat eğitiminde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Sanatsal düzenleme öğeleri çizgi, şekil, renk, doku, mekan, değer, ton ve biçim olarak; sanatsal düzenleme ilkeleri ise, bütünlük, ritim, oran ve orantı, denge, hareket, zıtlık, örüntü ve vurgu olarak sıralanabilir. Sanatsal düzenleme (tasarım) öğeleri ve ilkelerini görsel sanatlar öğretmenleri ve/veya atölye eğitimcileri öğrencilerine doğrudan konular olarak verip çalıştırmamalı, özellikle sanat eleştirisi, estetik sorgulama, bilgilenme ve başta temel tasarım olmak üzere sanatsal uygulamalar yapılırken bunlardan yararlanılmalıdır (Özsoy, 2006: 135).

Görsel sanatların hemen hemen tüm alanlarında tasarım ilkeleri etkin rol oynamaktadır. Tasarım ilkeleri, düşüncenin görselleşmesinde kullanılan tüm elemanların düzenlenmesinde yani kompozisyonun kurgusunda yardımcı olur ve aynı zamanda etkili tasarım için de rehber konumdadır (Öztuna, 2006: 135). Alakuş’ a (2002) göre “tasarım ilkeleri sanatsal çalışmaların planlanmasına yardım ettiği gibi sanat eserlerinin nasıl düzenlendiğini çözümlemeye de katkıda bulunur.”

2.3.1. Tasarım Elemanları

Tasarım elemanları; Sanat eserlerinde plastik elemanlar olarak belirlenen renk, çizgi, biçim, doku, değer, ışık–gölge gibi varlık alanları bir eserin görülen, sezilen, dokunulan, hissedilen somut unsurlarıdır. Eserde kompozisyon denilen alan tüm bu unsurlardan oluşan temel değer alanı olarak belirtilmiştir (Altıntaş, 2007: 10).

2.3.1.1. Çizgi

Çizgi, noktaların aynı veya değişik yönlerde sınırlı veya sınırsız olarak ard arda dizilmesinden elde edilen şekildir. Tasarım elemanı olarak çizgi, tek başına yüzey ve hacim etkisi göstermeyen, bulunduğu yere göre ince, uzun ve belli yolları izleyen görsel değerlerdir. Çizginin çizildiği malzemeye göre eni ve boyu vardır. Ancak en ve boy arasındaki farkın büyük olmasından dolayı çizgiyi yalnız uzunluk boyutuyla tek boyutlu olarak algılarız (Balcı ve Say, 2003: 10). Görsel sanatlardaki en temel anlatım aracı çizgidir. Doğaya bakıldığında, en temel görsel sanat öğesinin aslında doğada var olmadığı görülmektedir. Doğada yalnızca biçimler ve yüzeyler bulunmaktadır. Bu yüzeylerin

sınırları bizim tarafımızdan çizgi olarak algılanmakta, çizgi etkisi yaratmaktadır. Bunun yanında varlığını görsel olarak “çizgisel” özellikte algılanan objeler de vardır ki bunlar, bahçe telleri, ağaç telleri, ağaç dalları, iplik vb. örnek verilebilmektedir (Selleck: 1974, akt. Yılmaz, 2010a: 29).

Tasarım eyleminin vazgeçilmez elemanı çizgi, yüzeylerin kesişmesi veya noktaların birleşmesiyle oluşabilir. En ve derinliği olmayan uzunluğu olan tek boyutlu bir elemandır. Görsel algıları ve düşünceleri aktarmanın yalın bir yolu olan çizgi; hareketi, durağanlığı, hızı doğrudan ifade edebilir. Çok atılan ve tekrarlanan çizgiler desenler ve dokular üretebilir ve değer/ton yaratabilirken bir biçimin dış konturlarını da belirleyebilir. Bu özellikleri ile tüm anlatım unsurlarının temeli olma niteliğindedir (Tepecik, 2002: 99). Çizgi kendi güzelliğini yansıtır, alanı böler veya sınırlar, sembol oluşturabilir, konturları oluşturabilir, yön yaratabilir, ton oluşturabilir, düzen veya desen oluşturabilir (Gökaydın, 2002: 96) Çizgi, biçimsel, işlevsel ve konumsal açıdan şu şekilde gruplandırılabilir (Ersoy, 2002: 1124).

“Çizgi; düz ya da kıvrımlı, kalın ya da ince, sürekli ya da kesik, grenli ya da keskin özelliklere sahip olabilir. İki görsel unsur arasına konulacak bir çizgi, izleyiciye bunları optik olarak ayrılması gerektiğini bildirir. Çizgiler, karakterlerine ve konularına bağlı olarak bazı mesajları da iletirler: Yatay çizgi: Durgunluk, düşey çizgi: Saygınlık, diyagonal çizgi: Canlılık, kıvrımlı çizgi: Zarafet (Becer, 2008: 56).

Birçok çizginin birarada bulunluğu, tek bir çizgi içindeki dönüş ve kıvrımlar ile değişik tonların oluşturduğu yüzeyler; bir tasarımda biçimi oluşturan unsurlardır (Becer, 2008: 62).

Biçimsel: Düz çizgi, Eğik çizgi, Kırık çizgi. Düz çizgi durağan bir etki yaratabilirken, buna karşılık eğik ve kırık çizgiler canlılık, hareket, hız etkileri yaratabilmektedir. Ak’a (1998) göre düz dikey çizgiler kuvvet inat ve sertliği, yukarı doğru eğik çizgiler iyimserliği, yükselişi, aşağı doğru eğik çizgiler kötümserliği, düşüşü, dalgalı çizgiler zarafeti ve istikrarı, zig zag çizgiler kararsızlığı çağrıştırabilir.

İşlevsel: Etken çizgi, Edilgen çizgi

Konumsal: Devingen çizgi, durağan çizgi Görsel bilgi içindeki duyguların algılanması, basit bir görsel uyarıcı açısından değerlendirilebilir.. Keskin açılara sahip bir çizgi, huzursuz edici duygular yaratırken, düzgün eğrileri olan bir çizgi keyif verici ve neşeli duygular yaratabilir. Yatay bir çizgi, sükûnet verici olarak algılanırken, yukardan aşağıya doğru bir çizgi hüznün verici olarak algılanır (Somsaman, 2004: 20).

Oluşum biçimlerine göre ise çizgiyi üç grupta toplayabiliriz. Bunlar (Buyurgan ve Buyurgan, 2012:130);

1.Dik ve Yatay Çizgiler,

2.Kırık Çizgiler,

3.Eğik Çizgiler.

Yukarda belirttiğimiz çizgi gruplarındaki çizgileri farklı incelik ve kalınlıklarda çizerek çizginin etkisini güçlendirmektedir. Bu duruma çizgisel renklilik denmektedir. Çizgi çalışmalarında kullanılan araç ve gereçler olarak; kurşun kalem, çeşitli tükenmez-keçeli ve dolma kalem, tarama uçları, fırçalar, pastel boyalar, kibrit çöpü, kürdanlar ve bunlara benzer birçok malzeme bulunmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012; 131).

2.3.1.2. Renk

Renk, yaşamımızın her anında, dekorasyonda, giyimde, mimaride iç içe olduğumuz bir öge durumundadır. Algılanabilmesi için ışığın varlığına ihtiyaç bulunmaktadır. Işık cisimlere çarpması ile yansıyan ışınların gözümüzde oluşturduğu her bir duyuma renk adı verilmektedir. Renk, fizik biliminin bir dal olmakla birlikte insanda uyandırdığı sayısız etkilerden ve anlam gücünden dolayı görsel sanatların da en önemli ögesi olmaktadır. Renkler, duyuşsal olarak öncelikle algılanırlar. Resimlerdeki vurgular ister içerik, ister biçim olsun sanatçının kaygısı da çoğu kez rengi oluşturmaktadır. Sanatçı çoğu kez konuyu resimden atıp, yalnızca renk üzerinde durduğu belirtilmiştir (Yılmaz, 2010a: 31).

Renk, çeşitli cisimlerden yansıyarak göze gelen ışınların görsel anlamda oluşturduğu duygu olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Göze gelen ışınların belli değerlerine karşı duyarlı insan bunları çeşitli nitelikteki renkler olarak algılar (Gence ve Orhon, 2006:

47). Işık rengin varlığını algılamamızın temelini oluşturmaktadır. Işığı kısaca yansıtan bir enerji olarak da tanımlanabilmektedir (Gökaydın, 1990: 30).

Renk, biçimin asıl görsel yanısıdır. Renk, ışığın cisimlere çarptıktan sonra yansıyarak gözümüzde bıraktığı etkidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012:137). Renk, insan deneyiminde önemli bir algısal ve kavramsal yere sahiptir. Görsel bilinci uyandıran ve tepki verme durumuna hazır hale getiren bir uyarıcı olarak işler. Rengin algılanması görsel sürecin tek başına en güçlü duygusal yanı olduğundan, görsel bilgiyi ifade etmek için kullanılabilecek çok büyük avantaja sahiptir (Puhalla, 2005: 2; Arıkan, 2008: 13). Bunun yanında rengin “fiziksel algılama” süreci yanında bir de “öznel algılama” süreci bulunmaktadır. Renk fiziki olarak algılanır, örneğin bayrağın kırmızı olarak algılanması için mutlaka ışık gerekmektedir. Ancak karanlık olsa da, ışık olmasa da kırmızı zihinde olduğu gibi algılanabilir, bu durum öznel algılama olarak tanımlanabilir (Kılıç,1994: 52).

“Renkler ışıkla birlikte varolurlar ve izleyen üzerinde bir çok değişik duygular uyandırabilirler. Bunların bir bölümü kişisel, bir bölümü ise genellenebilir duygulardır. Sıcak renklerin uyarıcı, soğuk renklerin ise gevşetici ve dinlendirici olması, genellenebilen duygulara iyi bir örnek oluşturmaktadır. Renklere duyduğumuz tepkileri yönlendiren bir başka unsur da dalga boylarıdır” (Becer, 2008: 57).

Güneş ışığının cam prizmada kırılması sonucunda renkli ışınların ayrılması ile sırası ile, kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert ve mor olarak kırıldığı görülmektedir. Güneş ışığının prizmadan geçerek kırılması sonucunda renkli ışıklara ayrılması “tayf” denilmektedir. Beyaz ışık, tayftaki tüm renklerin toplamı olarak belirtilmektedir. Siyah ise ışığın yokluğu denmektedir. Tüm cisimlerin aldıkları ışığın tümünü ya da bir bölümünü yansıtma özelliği bulunmaktadır. Cisim beyaz ise, aldığı üç ana ışık rengini de yansıtmaktadır. Cisim siyah ise, aldığı üç ana ışık rengini de emiyor demektir. Bu durumda, cisim ışıksız, karanlık kalır ve siyah olarak görünmektedir. Tayf renklerin tümü, em ışık renkleri içinde, hem de pigment renkleri içinde yer almaktadır. Işık alan tüm cisimlerin rengini belirleyen faktörler;

1. Öz (lokal) renk: Objenin kendi, asıl rengi,

2. Işığa göre değişen (tonal) renk: Işığın ve gölgenin etkisi sonucu görülen değişmiş renk.

3. Yansıma renk: Çevredeki diğer objelerden yansıyan renkler (Yılmaz, 2010a: 32).

Fiziksel açıdan ışık ile birlikte var olan renk başat bir görsel tasarım elemanı olarak ele alınabilir. Renk salt olarak mesaj iletebilir, psikolojik ya da sosyolojik etkileşimlere neden olabilir, davranışlar üzerine etki ederek yönlendirme de yapabilir. Renk gözdeki renge duyarlı sinirler tarafından algılanır. Renge bakıldığında göz tamamlayıcı rengi yani zıt rengi arar. Bu durum renk armonisi (uyumu) ile de alakalı bir durumdur. Bu özellikleri ile renk kişisel kararlar, tutumlar, satın alma davranışları gibi pek çok durumda etkin bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda özellikle grafik tasarım içerik sahasında renk öğesinin bir tasarım elemanı olarak grafik tasarımcılar tarafından doğru şekilde ele alınması ve değerlendirmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Tasarımda kullanılacak zıt, sıcak, soğuk, uyumlu vs. renkler yüzey üzerinde istenen etkinin ve hiyerarşinin sağlanmasında önemli katkılar sağlayabilir (Akın, 2006: 63).

Renklerin nasıl algılandığı konusunda bazı açıklanamayan boşluklar olmasına rağmen renk, mesaj – iletişim döngüsü içerisinde görsel algıya doğrudan etki eden bir tasarım elemanı olarak nitelendirilebilir. Belki şekilde meydana gelebilecek kusurlar kabul edilebilir ancak, renkte yapılacak yanlışlar bu döngüyü doğrudan olumsuz şekilde etkileyebilecektir. Renklerin genel algılanışı ile ilgili olarak birbirlerine yakın birçok tarif ve açıklama mevcuttur. Renklerin anlamları tam olarak çözülememesine karşın; genel algılanışına göre bazı renklerin çağrışımları aşağıda listelenmiştir (Altınkurt, 2003: 35; Gökaydın, 2002: 96).

KIRMIZI: Güç, tehlike, heyecan, sıcak, şehvet, dışa dönük, başkaldırı, en dikkat çekici renk olarak bilinmektedir.

YEŞİL: Serin, sakin, doğal, anlayış, dinlendirici, neşe

MAVİ: Serin, sakin, hüznü, saygıdeğer, otorite, iletişim, sınırsızlık

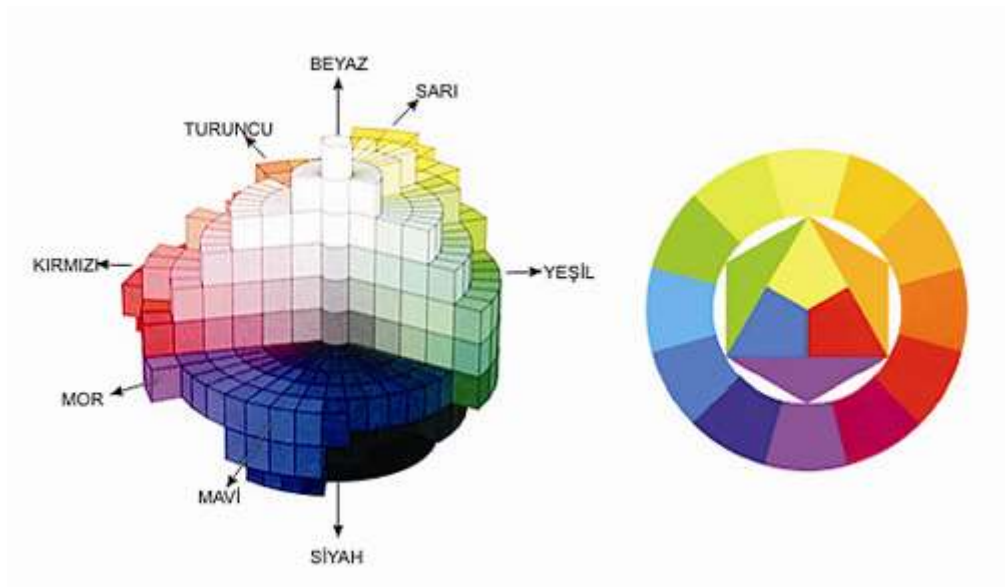
SİYAH: Soğuk, prestij, sofistike (çoğu kültürde ölüm ve yası sembolize edebilmektedir.)

BEYAZ: Mükemmellik, temizlik saflık (bazı Uzakdoğu kültürlerinde ölümü sembol edebiliyor.)

SARI: Lüks, zengin, hastalık

TURUNCU: Sıcak, doğal, samimi, yaratıcılık, canlılık

MOR: Asalet, İmparatorluk, keder, melankoli



Şekil 2. Renk küresi ve renk çemberi (Puhalla, 2005: 47).

Bilindiği gibi “üç ana renk” sarı, kırmızı ve mavidir. Turuncu, mor, yeşil bu ana renklerin karışımları ile elde edilebilmekte ve “ara renkler” olarak tanımlanmaktadır. Yukarıda Şekil 2’de renk çemberinde görüldüğü gibi; ana ve ara renkler arasında yer alan ve yan yana olan yakın renkler “benzer” “uygun” renkler olarak bilinmektedir. Karşılıklı konumlanan ve birbirlerine zıt olan; mavi x turuncu, kırmızı x yeşil, sarı x mor renkler “tamamlayıcı / complementary renkler” olarak kabul edilmektedir. Sarı, turuncu, kırmızı ve tonları “sıcak renkler”, mavi, yeşil, mor ve tonları “soğuk renkler” olarak nitelendirilmektedir. Renk çemberinde ana ve ara renklerin oluşumları görülmektedir. Ayrıca bu renklere siyah ve beyaz katılarak elde edilebilecek tonlar da renk küresinde görülmektedir (Puhalla, 2005: 47).

Rengin üç esas özelliğinden birisi olan Valör'ün bu özellikleri ise, rengin ton, kroma ve valör değerleridir. Bir rengin matlık, parlaklık şiddetini belirlemesine kroma değeri, rengin en açıkından en koyusuna kadar olan tüm değerlere ise valör değeri denir. Diğer bir şekilde tanımlayacak olursan valör, seçilmiş bir rengin siyah beyaz gibi nötr ve başka birçok renkle karışımı ile meydana çıkan ve çok farklı renk değerlerinden oluşan bir renk yelpazesidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 137).

2.3.1.3. Doku

Sanatsal anlamda doku, maddelerin doğal yapısının dış yüzeyindeki görüntüsü olarak görülmektedir. Görsel sanatlar olarak adlandırılan resim, heykel, seramik, grafik, tekstil, mimari gibi sanat dallarındaki uygulamalarda etkin biçimde kullanılan dokular, yapılan çalışmalara estetik bir görüntü kazandırmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012; 132).

Her varlığın kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Ayrıca yüzeyi bir doku türü ile örtülüdür. Doğada dokusuz yüzey bulunmamaktadır. Elimizle algıladığımız doku türleri, dokunduğumuz yüzeyin niteliğini belirlemektedir. Dokunun, sert, yumuşak, pürüzlü, tüylü, kaygan, düz gibi özellikleri bulunmaktadır. Varlıklara dokunulduğunda elimizle algılayabildiğimiz dokulara gerçek doku denilmektedir. Dokunma duyumuzla hissettiğimiz halde yalnızca gözümüzle algılayabildiğimiz dokulara ise, görsel doku adı verilmektedir. Bir sanat eserinde gerçek ve görsel dokular ayrı ayrı ya da birlikte kullanılmaktadır. Doku, doğayı zenginleştirdiği gibi, sanat eserini de zenginleştirdiği, pek çok sanatçının kendi tarzında vazgeçilmez bir eleman olduğu görülmektedir. ayrıca, büyük coşku ve duyarlılıkla kullanıldığı bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2010a: 35).

Bir yüzey üzerinde tekrarlara dayalı biçimsel bir düzen bulunuyorsa, orada bir dokunun varlığından sözedilebilir. Tasarım yüzeyinde kullanılan dokular optik ya da fiziksel olarak duyguları yönlendirici bir özelliğe sahiptir (Becer, 2008: 56).

Üzerinde duracağımız tasarım elemanlarından bir olan doku, sanatçının estetik kaygıyla tuval yüzeyinde, bir anıt gövdesinde yani biçimlendirdiği eserin üzerinde oluşturduğu dokunsal nitelikli alanlardır. Doku sanatçılar tarafından bazen boyayla, bazen kolajla yüzeyde oluşturduğu katmanlar olarak kendini hissettirir. Doku, tasarlanmış biçim

tasarlanmış biçim ve formun yüzeyinde oluşturulan yeni küçük şekillerdir. Bu şekiller sayesinde sanatçı eserinde daha güçlü hissedilen, izleyiciyi etkileyen bir “tekstürel” alan kurar. Rönesans döneminde doku, resmedilen nesnenin doğal yapısını bire bir hissettirmek için de yapılıyordu. Gelenekçi resmin dışında, çağdaş-modern resim üsluplarında doku, çoğu sanatçılarda üsluplaştı. Maddenin doğal yapısını hissettirmede kullanılan bir araç olmaktan çıktı; gerçek bir eleman oldu (Altıntaş, 2007: 12).

İnsanın görme ve dokunma duyularına hitap eden doku, doğal ya da yapay yüzey yapısı, nesnelerin yüzey nitelikleri şeklinde tanımlanabilecek bir elemandır. Doğadan gelen yapısına karşın sanatçı veya tasarımcı suni olarak ta oluşturulabilmektedir (Odabaşı, 2006: 69). Gerçek ve görsel olmak üzere iki çeşit doku vardır (Öztuna, 2007: 88). Doğal ve yapay doku olarak ele alınan kavramlar niteliksel açıdan gerçek ve görsel doku olarak ayrıştırılabilir. Dokunarak algılanan dokular gerçek dokular, gözle algılanan dokular ise görsel doku, yapay doku olarak tanımlanabilir. Gökaydın’a (1998) göre bu doku çeşitlerine ek olarak görünüp kaybolan dinamik doku da bir diğer doku çeşididir. Gökyüzünde bulut hareketleri, su yüzeyindeki dalgalanmalar bu türe örnek olabilmektedir.

Bir sanat eserinde gerçek ve görsel dokular ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir. Resim sanatında görsel dokuların yanı sıra kalın boya dokularının bırakılması, kolaj tekniğinden yararlanılması vb. birçok çeşit suret ile dokunmakla hissedebileceği gerçek dokular da kullanıldığı belirtilmiştir (Yılmaz, 2010a: 35).

Dokuyu doğal ve yapay doku olmak üzere iki anabashlıkta incelenmiştir. Doğal dokular; bir nesnenin, üzerine dokunarak hissettiğimiz ya da gözümüzle algıladığımız yapısı olarak görülmektedir. Yapay dokular; insanlar tarafından yapılmış olan cam, metal, halı, perde, plastik eşya ve bunlara benzer pek çok nesnenin yüzeylerinde görülen ya da algılanan yapı olarak belirtilmiştir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 132).

Bir nesnenin üzerine dokunarak hissettiğimiz ya da gözümüzle algıladığımız yapıya doğal doku denir. İnsanlar tarafından yapılan cam, metal vb, birçok yüzeylerinde görülen ya da algılanan yapı ise yapay dokulardır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 134).

2.3.1.4. Leke

Yüzeyin üzerinde ışığın tesiriyle meydana çıkan ton değerlerine leke denir. Ayrıca, yüzey üzerinde ışığın etkisi ile ortaya çıkan ton olarak da değerlendirilir. Tonlamalardan oluşmakta olan bu lekeler her hangi bir rengin kendi içerisindeki tonları olabileceği gibi, değişik renklerin birbirleriyle olan ton ilişkileri şeklinde de karşımıza çıkabilir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 134). Ayrıca bir biçimin salt leke değeri olabilmesi için, sınırları belli alan kapsamında sahip olduğu değerlerin homojen dağılması gerekmektedir. Her renk, bir leke değerine sahip olmaktadır. Her objesinde bir rengi bulunmaktadır. Bunlar; Açık, koyu ve orta tonlarda olan bu değerler, farklı tonlamalardan oluşmaktadır. Çeşitli renklere sahip objelerin leke değerlerinin tespiti için siyah-beyaz fotoğraflarının çekilmiş olduğunu düşünmek gerekmektedir. Bir fotoğrafta tüm renkler sahip oldukları leke değerlerini ele verecekleri görülmektedir (Yılmaz, 2010a: 34).

2.3.1.5. Form-Şekil

Form ve şekil kavramları çoğu zaman karıştırılan iç içe geçmiş iki kavramdır. Form daha ziyade tikel bir duruma işaret edebilir ancak şekil tümel bir durumu (gözle görülebilen temel ve genel özellikleri) vurgular. Yani, şekil bir şeyin genel (tümel) yapısını ortaya çıkarırken, biçim; o şeyin içeriği ile bağlantılıdır (Genç ve Sipahioğlu, 1990: 30). Şöyle ki; “kare” bir şekildir, kare şekil özelliği ile kitap, TV, pano, tablo gibi değişik nesneleri anlatabilir. Ama o kare şekle bir içerik yüklendiği zaman (tikel) TV olarak tanımlanıyorsa bu da form olarak açıklanabilir. Göz ilk etapta şekli görerek daha sonra detaylara inerek biçimi fark edebilir. Biçim: çizgi, renk, tonlardan oluşan yüzey olarak açıklanabilir (Odabaşı, 2006: 60). Genelde bir nesneyi tanımak için çizgi, ton, renk, ya da dokuya bakmak ihtiyacı duyulur ve biçimleriyle tanımlanır (Hashimoto, 2003: 5). Şekil ise, çizgi ya da kenarla vurgulanan kapalı iki boyutlu bir yapı olarak tanımlanabilir (Öztuna, 2007: 135). Form ve şekiller hareketli, simetrik, asimetrik vb yapılarda bulunabilir. Geometrik formlar ve organik formlar olmak üzere de ikiye ayrabiliriz (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 134).

2.3.1.6. Mekan

Konunun daha etkili bir duruma gelebilmesi için, uygulama metotlarında boşluk-doluluk ilişkisinin iyi ayarlanması gerekmektedir. Resmin etkisinin az olmaması için çalışma yüzeyinin tamamı farklı şekillerde aralıksız doldurulması gerekir. Resimde, konunun daha net anlaşılabilmesi için gözü dinlendiren boş alanlara da ihtiyaç duyulur. Bu sebepten dolayı kompozisyonda boşluk-doluluk ilişkisi iyi düşünülmelidir. Bunun sebebi ise, konu ve konuyu çevreleyen mekân resmin daha etkili olması için önemli bir etkidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 135). Sanatta boşluk mekan olarak da adlandırılmaktadır. İki yada üç boyutlu olabilmektedir. Kompozisyonu oluşturan öğelerin, üçüncü boyut yanılması yaratacak nitelikte oluşturulmakta, konumlandırılması ile mekan etkisi yaratılabileceği gibi, soyut sanat açısından ele alındığı, resimde betilerin içinde konumlandığı bir arka plan niteliği taşımaktadır. Mekan: fon ile objeler arasındaki her türlü ilişki olarak değerlendirilebilmektedir (Yılmaz, 2010a: 35). Görsel algı da doğal yapıdan çok daha etkili bir öğedir. Cisimlerin görsel etkilerinin net, berrak, kuvvetli, anlamlı ve anlaşılır olmasında önemli bir faktör olarak belirtilmektedir (Atalayer, 1994: 209, akt: Yılmaz, 2010a: 36).

2.3.2. Tasarım İlkeleri

2.3.2.1. Ritim ve Hareket

Ritim, farklı tasarım elemanlarının farklı şekilde tekrarıyla oluşur (Artut, 2004: 18; Hashimoto, 2003: 10). Reardon' a (2004) göre, ritim, öğelerin veya motiflerin düzenli tekrarından oluşur ve hareket çağrışımı yapar. Hareket, bir sanat eserindeki nesnelerin hareket hissi uyandıracak şekilde düzenlenmesidir. Ritim de harekete bağlıdır (Yılmaz, 2010:38) Ritmin üç kategorisi vardır: tekrar, ileri gidiş, birbirinin yerine geçme. Tekrar, tekrar eden renk, çizim kalıbı, desen, çizgi, şekil veya biçimdir. Bir uyarıcının tekrarı aynı güçteki sabit bir uyarıcıdan daha kolay algılanır. İlerleyiş, renk, çizim kalıbı, desen, çizgi, şekil veya biçimin büyüyerek ya da küçülerek tekrarlanmasıdır. Zihin, ebatları değişse de bu biçimleri benzer olarak algılar ve gruplandırır. Yani sanatın tüm unsurları; nokta, çizgi, biçim, renk, leke ve doku tekrarları ile ritm sağlanabilir (Yılmaz, 2010:39).

Göz hareketlerinin ustaca denetlendiği bir tasarım, daima hedefine ulaşmaktadır. Görsel unsurların biçimleri ve boyutları arasındaki oluşturulan tekrarlamalar ve görsel hiyerarşi devamlığı sağlamada etkili araçlardır (Becer, 2008:70).

İnsan gözü tasarımda belli aralıklarla tekrarlanan elemanları takip etme eğilimindedir. Eşit aralıklarla sıralanmış aynı kalınlık ve renkteki düşey çizgiler monoton bir ritim oluşturmaktadır. Tekrar eden elemanların biçimsel özellikleri ve aralıkları sistemli bir şekilde değiştiği zaman dinamik ritimler oluşturmaktadır. Dinamik bir ritme sahip olan tasarımlarda göz bir birimden ötekine geçerken devinim olarak da adlandırılan hareket, doğal bir akış ve çekicilik oluşmaktadır (Yücebaş, 2006: 126).

Birbirinin yerine geçme, aynı çizim kalıbı içine farklı çizgi, şekil veya biçimlerin serpiştirilmesidir. Düzgün şekilde bükülen çizgiler veya kenarların birkaç değişiklik ile düzenlendiği bir çizim kalıbını temsil eder.

Hareket ve değişim görsel algı için gereklidir ve kimi zaman nesneden, kimi zaman ise gözlemciden kaynaklanır. Tabiatımızda ritim ve hareketle ilgili birçok örnek sayabiliriz. Dünyamızın güneşin etrafında devamlı olarak dönmesi ve buna bağlı olarak oluşan düzenli gece-gündüz ve değişen mevsimlerle bir hareket ve ritmin oluştuğunu söyleyebiliriz (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 138).

2.3.2.2. Denge

Bazı cisimler düzenlemelerde daha ilgi çekerler. Fakat ilgi alanının dışında kalan cisimler de ağırlık merkezlerini kendine çekecek güçte olmalıdır. Dengenin sağlanması için simetriden yararlanılmıştır. Biçimlerin karılıklı yerleştirilmesi kesin, kararlı, oturmuş, bozulmaz bir etki bırakmaktadır. Ancak ilgiyi devam ettirme bakımından bu tür denge monotonluk yaratabilmektedir. Bu nedenle asimetric dengeyi sağlamak daha zor olmakla beraber içindeki değişkenlik tek düzeliği gidermektedir (Gence ve Orhon, 2006: 35).

Denge, doğanın bir ilkesi olmakla beraber, görsel sanatlarda kullanılması bir zorunluluk olan ilkelerden biridir. İki tür denge bulunmaktadır. Simetrik ve asimetric olarak belirtilmektedir. Simetrik denge, karşılıklı denge yani eşitlik anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2010a: 36).

Doğuştan gelen bir yeti olan denge, düzenlemede kullanılan elemanların görsel ağırlığı olarak tanımlanabilir. Buyurgan ve Buyurgan'a göre (2012:144) denge, benzer ya da farklı nesneler arasındaki uyumlu ilişkidir. Tüm hareketin sonlandığı bir dağılım durumu olarak görsel denge; yüzeyde tasarım elemanlarının orantılı dağılımıyla elde edilen bir ilke olarak tanımlanabilir. Tasarımında eşit orantıların kullanıldığı düzenleme simetrik denge olarak adlandırılır. Simetrik olan düzenlemelerde durağanlık etkisi algılanabilir. Birbirine benzemeyen, eşit görünmeyen farklı tasarım elemanlarının kullanılarak dengenin sağlandığı tasarımlar asimetrik denge olarak adlandırılır. 20. yy. sanat ve tasarım akımlarınca benimsenen asimetrik dengenin ağırlığı düzensiz şekilde dağıtılır ancak denge gene de korunur. Algısal bağlamda asimetrik denge biraz daha fazla çaba gerektirir. Her iki denge yapısında da bir merkez veya dayanak noktası bulunmalıdır. Bu merkez veya dayanak noktası asimetrik dengede farklı, simetrik dengede farklı noktalarda konumlanırlar (Becer, 2005: 70). Başka bir ifade ile simetrik dengede yüzey iki eşit parçaya bölündüğünde, her iki taraftaki yüzeylerde benzer ve eşit nitelikte elemanlar bulunabilir. Asimetrik dengede ise; yüzeyin her iki parçasında farklı yapıda eşit olmayan elemanlar bulunabilir ancak her iki oluşumda da denge bozulmamaktadır.

Zıtlıklar (Kontrast) çizgi, biçim, doku, renk, ölçü, yön ve aralıklarla sağlanır. Düz çizgilere karşı yatay çizgiler, serbest biçime karşı geometrik biçimler, rölyefli dokulara karşı düz yüzeyler, büyük cisimlerin yanında küçük cisimler, bir yerde yoğunluktan seyreklığe geçiş, koyu rengin yanında canlı renkler kullanılması gibi kontrastlıklarla yarattığı etki düzenlemeye canlılık kazandırmaktadır (Gence ve Orhon, 2006: 41).

Zıtlık, yüzeyde farklı bir eleman yapılanmasıyla odak noktası meydana getirmektir. Tasarımdaki elemanların pozisyonu odak noktasını belirler. Kontrast, zıtlık ifade eden bir kavramdır ve aynı zamanda dengeleyici bir özelliği de vardır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 134). Herhangi bir tasarım elemanı diğer elemanların genelinden daha uzakta konumlandırılırsa, dikkat çekiciliği artar ve odak noktası oluşturur. Tasarımda yüzey üzerinde birden fazla odak noktası olabilir bu durumda dikkat dağılması oluşabilir. Bu durumda görsel hiyerarşiye dikkat edilmelidir. Görsel hiyerarşi vurgu alanlarını, odak noktalarını doğru yapılandırmaya yardımcı olur. Grafik yüzeyde göz bu odak noktalarından birini ilk etapta algılamalıdır ve bu odak noktası en önemli ve en dikkat çekmesi istenen olmalıdır. Bu durum ilk önemli odaktan belli bir sırayla diğer odaklara ulaşılacak ve göz beyin koordinasyonu doğru algılamayı gerçekleştirebilecektir (Hashimoto, 2003: 30).

2.3.2.3. Vurgu

Vurgu dikkati önemli ölçüde etkileyen bir ilke olduğu için önemlidir. Vurgu grafik yüzeyde ifadesel bir derinlik oluşturarak dikkati istenen noktaya toplayabilir (Hashimoto, 2003). Vurgu, düzenlemede bir tarafı ön plana çıkarma işlemi olarak veya etkin unsur yaratmak şeklinde tanımlanabilir (Buyurgan&Mercin, 2005: 15).

Vurgu sanatçılar tarafından eserlerinde hakim unsur ve ilgi odağı yaratmak için kullanılır. Sanatçılar renk, değer, şekiller veya diğer sanatsal unsurları, baskın unsuru elde etmek için vurgulayabilirler. Merkezi bir konumda yerleştirilen büyük bir ekil, parlak bir renk alanı, ışık ve gölge arasında keskin bir zıtlık, çevresindekilere göre çok ağır bir dokuya sahip olan ve belirli bir yere yönlendirilen bir dizi çizgi, bütün bunlar sanatçının, izleyicinin dikkatini elinde tutmak ve ilgisini çekmek için kullandığı araçlardan biridir. Zıtlıklar aracılığıyla da vurgu gerçekleştirilir. Baskın öge ile tasarlanmış birçok sanat eseri, üstün bir döneme sahiptir (Özsoy, 2006: 18).

Başka bir tanıma göre ise vurgu, çalışma yüzeyi üzerindeki herhangi bir parçanın diğerlerine nazaran daha baskın olması anlamına gelmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 142).

Etkili unsur dikkati çekerek hedef kitlenin tasarımı çözümlemesini sağlayabilir. Grafik tasarım da kullanılan unsurlardan hangi hiyerarşik dizinde daha önemli ise öncelikle o unsura vurgu yapılabilir. Bu bağlamda tasarımı yapılacak konunun iyi araştırılması ve nelerin öncelikli olduğuna doğru karar verilmesi, aynı zamanda öncelikli olan konunun hangi görsel unsurla vurgulanacağını kararlaştırılması önemlidir. Tasarımcı aynı zamanda vurgu unsurunu yüzey üzerinde nerede konumlandıracağına da karar vermek durumundadır. Etkili bir şekilde mesajın verilmesi için vurgu unsurunun yüzeyin optik merkezinde yer alması doğru bir hareket olabilir. Diğer bir dikkat edilmesi gereken kural, tasarım yüzeyinde çok fazla sayıda vurgu kullanımı etkiyi azaltabilir bu yüzden fazla sayıda vurgu kullanılmamalıdır (Becer, 2005). Vurgu amblem gibi simgesel anlamlandırmalarda da önemlidir, tasarımda en önemli vurgu görsel şekilde ifade edilmelidir ki bu hazırlanan amblemin anlamlandırılmasında kargaşayı engelleyebilecektir.

2.3.2.4. Birlik (Bütünlük)

Görsel bütünlük iyi tasarlanmış bir sanat eserinin en önemli yönlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserin tamamlanmış ve bitirilmiş olduğu hissini uyandıran birleşik nitelik sunmaktadır. Bir çalışmada tüm unsurlar birbirine aitmiş gibi görüldüğü zaman, sanatçı bütünlüğe ulaşmış demektir. İyi bir konpozisyon oluşturmak için sanatın temel öğelerinin kişisel bir biçimde düzenlenmesi gerekir. Bütünlük bir takımında olduğu gibi herşeyin birbirine uyumlu olmasıdır (Özsoy, 2006: 15).

Tasarımda görsel unsurlar bütünlük oluşturulacak şekilde bir araya getirilmiş ise dağınık ve parçalı yapı engellenmiş olunmaktadır. Görsel algıda etkiyi arttırmak için, mesajı taşıyan görsel unsur farklı şekilde öne çıkarılmalıdır, bunu için de diğer unsurlar bütünlük ve uygunluk göstermelidir. Bütünlük içinde, benzer biçimlerin tekrarı ile oluşabilecek doku ve ritim bulunabilir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 142). Bütünlük ilkelerin içinde sonucu ortaya çıkarması bağlamında önemlidir. Bir düzenlemede süreç “bütünlük ve uyum” teşkil edecek şekilde sonuçlandırılmaz ise o tasarımda sorun oluşabilir. Lhote (2000); “Oranlar bilimi anlamına gelen “uyum” söz konusu olmadan, uzun süreli bir şey ortaya koyabilmek mümkün değildir” derken “uyum” ilkesinin önemine de işaret etmektedir. Bütünlük, yapıyı meydana getiren parçaların uyumluluğu olarak değerlendirilebilir. Buyurgan ve Buyurgan (2012: 142)’ye göre ise birlik, çalışma yüzeyi üzerinde tasarım elemanlarının tamamının, tasarım ilkeleri doğrultusunda estetik bir bütünlük oluşturması durumudur.

Grafik yüzey üzerinde tasarım sürecinde bütünlük oluşturmak için farklı yöntem ve teknikler izlenebilir. Yapılan çalışma üzerinde leke değerleri kullanarak bütünlük sağlanmak istenirse gelişigüzel serpilmesi, lekeler arasında dağınıklığa ve kopukluğa neden olacağından, kullanılan açık ve koyu leke değerlerinin gözümüzün bağlantı kurabileceği ve devamlılığı sağlayabileceği şekilde yerleştirilmesi bütünlüğü sağlayacaktır. (Yılmaz, 2010:36) Bunun yanı sıra aktif çalışma alanı bordür veya kontur çizgileri ile sınırlanarak, gerektiği kadar boşluklar veya beyaz boşluklar bırakarak, yatay veya dikey eksenler kullanılarak bütünlük sağlanabilir. Bir diğer bütünlük sağlama yöntemi de odak noktaları oluşturmaktır. Üç nokta yöntemi olarak ta adlandırılan bu yöntemde; tasarım yüzeyinde farklı konumlarda üç odak bir üçgen oluşturacak şekilde seçilir ve her odak noktasına

bağımsız elemanlar yerleştirilerek bağlam sağlanır ve bütünlük yaratılabilir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 142).

2.3.2.5. Dereceleme (Koram)

Dereceleme, iki karşıt ucu basamaklarla birbirine bağlayan köprünün yaratılma durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Derecelenme, kontrast (zıtlık) ve ahengin özel bir birleşimidir. Derecelenmede ani geçişler görünmez, çünkü kontrast değerler iki uçta beklemek ve uyumlu basamaklarla birleşmek zorunda olduğu belirtilmektedir. Sanat eserlerinde tüm plastik öğelerle derecelenme oluşturmak mümkün olmaktadır. Resimde yumuşak tonlamalarla ışık gölge etkisinin verilmesi yani leke değerinde açıktan koyuya doğru basamaklı geçiş de derecelenmenin bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2010a: 39).

Zıtlıkları ve değişiklikleri içeren bir tasarım ilkesi olan çeşitlilik, günlük hayatımızda bizleri kimi zaman devamlı yapılan yinelemelerle monotonluğa sürükleyebilir. Örneğin, her sabah kalkıp işe gitmek, sıradan bir iş gününden sonra tekrar eve gelmek ve ertesi gün aynı şekilde olayların yeniden tekrar etmesi, tatil günlerinde planladığımız aktiviteleri aynı şekilde devam etmesi gibi. Yaşanan tüm bu sıradanlık bir gün bizi sıkıntıya götürebilir. Hayatımızdaki tekrarlardan oluşan bu monotonluğu giderebilmek için ise, hafta sonlarımızı farklı yer ve mekanlarda geçirebilir, evimizdeki odaların duvarlarını farklı renklerle boyatabiliriz ve hatta eşyalarımızda değişiklik yapabiliriz. Yaşantımızı daha heyecanlı ve renkli devam ettirmek için bu çeşit değişiklikler tercihi yapabiliriz. Nesnelerin biçimleri, renkleri ve yönlerinde bazı değişiklikler yaparak tasarımlarımızda da bir araya getirdiğimiz farklı görüntüleri meydana çıkartabiliriz. Buna benzer değişik arayışlarla daha etkin ve olumlu sonuçlara ulaşabiliriz (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 140).

2.3.2.6. Ahenk (Uyum, Armoni)

Ahenk; bir sanat eserinde kullanılan komşu değerlerin tamamını oluşturmaktadır. Elemanların benzerliğini vurgulamak Ahenk anlamına gelmektedir. Mesela dikey bir çizgi, hafif eğik duran bir çizgi ile yön bakımından ahenk oluştururken, yatay bir çizgi ile yön kontrastı teşkil etmektedir. Genel anlamda sanatın tüm öğeleri açısından komşu olan, benzer olan değerler ahenkli oldukları görülmektedir. Ayrıca sanat eserlerinde birliğin

oluşturulmasında benzer değerlerin kullanılmasının yani ahengin katkısının büyük olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2010a: 38).

2.4. Mimesis (Taklit)

Mimesis, en klasik anlamıyla Antik Yunan retoriğinde, taklit ve öykünmeye dayalı temsil anlayışıdır. Platon ve Aristoteles düşüncesinde doğa ve gerçekliği yansıtmaya görüşüne dönüşmüştür. Tümel bir kavram olan mimesis/mimeisthai için tek bir anlam ya da ifade kullanmak zorluğuna karşılık, herhangi bir olguyu dile getiren, herhangi bir kelime gibi tarafsız ilgiyi göstermektedir. Bildirdiği şey basitçe, bir şey anlatmak, bir şeyi tasvir etmek ve bu arada taklit etmektir. İlk olarak Platon'un Devlet adlı eserinde, teknik bir deyim olarak, "sanı", "aldatma" anlamlarının yüklendiği bir kavram olarak karşımıza çıkar. Ancak Xenophon ve Aristoteles'in de mimesis'i belli esaslara dayandırıp, felsefi bir temele oturmasını sağlamada payları vardır. Bu anlatım çokluğunun sonucu olarak mimesisi yalnız sanatı işaret eden bir motif değil, yüzyıllar boyunca antik kültürü belirleyen ana kategorilerden biri olarak görmeliyiz (Tunalı, 1996, Kıyar ve Karkın, 2013: 83). Platon, sorgulayıcı, analitik ve sistematik bir çemberin içinde olan mimetik görüş, kaotik durumla başatmenin yolunu, aşkın olanın içkinliğinde, idealar ile fenomenler dünyasının nedenselliğinde aramaktadır. Nedensellik ise duyusal dünyanın ötesinde olma anlamında görünüşler dünyasına aşkın olan idealar, kendilerinden pay alan örnekler ya da asıllarına benzemeye çalışan bireysel kopyalar sayesinde dünyaya içkin hale gelirler (Cevizci, 2011: 15; Kıyar ve Karkın, 2013: 83).

Mimesis, Poetika'nın en temel kavramlarından biri olduğu, antik estetiği karakterize etmektedir. Aristoteles, mimesis dediğinde, bir real objenin taklidini değil de, idealize edici bir faaliyeti kastetmektedir (Aristoteles, 2012: 102). Ayrıca, taklit edenler, eylemde bulunanları taklit ettiklerine göre, eylemde bulunanlar ya iyi ya da kötüdürler, insanlar karakter bakımından ayrıldığına göre, bütün ahlaksal özelliklerimiz dönüp dolaşıp sonunda bu iyi kötü karşıtlığına varmaktadır (Aristoteles, 2012: 13).

Mimesis (taklit), Platon için olumsuz bir durum ihtiva etmektedir. Olumsuzluğunu sadece taklidin taklidi olduğu için değil, işlevi açısından. Bunu bir sonraki bölümde göreceğiz. Yalnız bu konuyu kapatmadan önce şunu belirtmeliyiz ki Platon, mimesisi bir

anlatım aracı olarak görür ve doğrudan doğruya bir anlatım aracı olarak düşünmektedir (Karaca, 2009; 4).

Platon (M.Ö. 427-347)'nin eserlerinde ve felsefesinde de, her şeyin aslının idealler dünyasında bulunduğu, bu dünyadakilerin hepsinin onun iyi ve kötü taklitleri olduğu şeklinde bir görüş vardır. Mimesis, Aristoteles ise insanda bir taklit yeteneği ve hazzının bulunduğunu, sanatçının olayların ve varlıkların özündeki ideali, fikri taklit ettiğini söylediğini belirtmiştir. Sanatçı, adeta tabiatın eksik bıraktığı şeyleri tamamlamaktadır (Ergün, 2010: 10).

Aristoteles de Platon gibi sanatı bir mimesis (taklit, benzetme) sayıyor. Ancak bu gerçekliği birebir kopya değil, yeniden kurma, yeniden yaratmadır. Aristoteles insanda bir taklit yeteneği ve hazzının bulunduğunu, sanatçının olayların ve varlıkların özündeki ideali, temel düşünceyi taklit ettiğini söyler. Ona göre sanatçı, doğanın eksik bıraktığı şeyleri tamamlar. Sanatçı yapıta kendi öznelliğini, kişiliğini de katar. “Bunun için de mimesis, sanatçının yaratıcı etkinliğidir. Aynı zamanda hem taklit, hem de yaratmadır. Mimesis; yaratılan şeye uyan, onunla özdeşleşen, yaşamın akışı içinde onunla tek bir şey olan, yaratma eyleminin kendisidir” (Cömert, 1991: 116; Ötgün, 2009: 170).

Resim, heykel gibi bazı sanatları vasıtası olabilir ama birçok sanatlarda vasıta bile olmamaktadır. Birçok fotoğrafta, plastik ve balmumundan yapılmış gerçeği aynen taklit eden eserlerde bir sanatçı ruhu, bir estetik heyecan duyulmamaktadır. Sanat eseri, gerçeğin yalın bir taklidinden çok daha farklı bir durumdur (Ergün, 2010: 10). Mimesis'in inandığı teoriye göre sanatçı, gördüğü nesneleri mümkün olduğunca eserine aynen yansıtması gerekir. Bu anlayış Rönesans sanatçıları tarafından öylesine benimsenmişti ki; Leonardo da Vinci'nin defterinde “Yaptığınız resmin konu olarak aldığınız objelere tam benzeyip benzemediğini anlamak istiyorsanız, bir ayna alın ve bu objelerin aynadaki görüntüsü ile yaptığınız resimle karşılaştırın” ifadesi Mimesisin ne derecede benimsendiğini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Oysa Platon bu anlayışla yüzyıllar önce aynanın da aynı şeyi yapabildiğini söyleyerek alay ediyordu.(Kaplan, 1986: 102; Mutluel, 2011: 22)Çünkü ona göre dünyada bulunan nesnelerin aynısını yapmak iyi bir sanat değildir. Sanatçının esas taklit etmesi gereken şey, güzellik ideası olmalıdır. Sanatçı bu ideaya yaklaştığı oranda değer kazanır. Yine Platon'a göre sanat taklidin taklididir. Aristoteles ise, sanat eserlerinin ikinci elden taklitleri fikrine karşı çıkar. Daha önce de bahsettiğimiz gibi o, Platon'un

idealar fikrine karşıdır ve bu fikrinden dolayı da hocasını tenkit etmiş, eşyadan ayrı bir idea'nın var olamayacağını söylemiştir. Aristoteles bu fikrini sanata da uygulayarak, sanat eserlerinin ikinci elden taklitleri olmadığını, onların orijinal nesnelerin taklitleri olduğunu söyler. Rönesans döneminde taklidin boyutlarından yukarıda bahsetmiştik. Rönesanstan sonra da özellikle XIX. ve XX. yy da Marksist felsefe içinde, toplum gerçeklerinin yansıtılması şeklinde ortaya çıkmıştır (Kaplan, 1986: 103). Sanatı, taklit olarak değil de orijinal bir çalışma ve hatta yeni bir eser yaratma olarak gören anlayışa göre ise, mükemmellik fikrinden hareket edilir. Buna göre tabiattaki nesnelerde tek başlarına mükemmellik bulunmaz. Mükemmelliği sanatçı kendi gözlemleri ile oluşturur. Yaratmayı taklitten ayıran en önemli fark bu anlayışta yatmaktadır. Taklitte sanatçı ihmal edilirken, yaratmada sanatçının duygu ve düşünceleri ön planda tutulmuştur. Yapılan esere sanatçının gözlemleri, duygu ve düşünceleri, sanat eserine baktığı andaki psikolojisi yansıdığı için, o eserin aynısının yapılması artık mümkün değildir. Çünkü tabiattaki nesnelerden aynı duyguları ikinci defa elde etmek veya sanat nesnesini başka bir zaman aralığında bakıldığında aynı duyguları aynı oranda yaşamak artık mümkün değildir. İşte yaratma denilen şey, bu duygu ve düşüncelerin bir kere yaşanarak sanat eserinin oluşturulmasıdır (Turgut, 1993: 43). Bu görüşün en önemli temsilcisi Benedetto Croce (1866-1952) dur. Ona göre yaratmada duygu ve sezgi ön plandadır. Bunu ifade etmenin yolu “dil” ile olur. Yani sözcük olarak dil, görüntü olarak dil, renk olarak dil, resim ve ses olarak dildir. Bundan dolayı Croce, estetik ve sanatı “dil felsefesi” olarak yorumlar (Cevizci, 1994: 172; Turgut, 1993: 44). Bu anlayış içinde sanatçının ilham kaynağı, sezgidir. Sanatla ilgili görüşlerden birisi de, sanatı bir oyun olarak değerlendiren görüştür. Buna göre sanatla oyun arasında ortak noktalar vardır. Sanat, tıpkı oyun gibi, herhangi bir fayda amacı gütmeyen bir uğraşıdır. Hem oyun hem sanat, insanı gündelik sıkıntı ve problemlerinden uzaklaştırır ve özgür bir insan haline getirir. İşte bu açıdan bakıldığında insan, ancak sanat aracılığıyla tam bir insan olur ve her türlü baskıdan kurtulur. Bu görüşün en önemli temsilciliğini Schiller (1759-1805) yapmıştır (Arslan, 1996: 216; Cevizci, 1994: 173; Mutluel, 2011: 22).

2.5. Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Kopya yöntemi, sanat eğitiminde uzun süredir kullanılan bir yöntem olup, yararlı olup olmadığı konusunda tartışılan bir yöntem olmuştur. Kopyanın tanımına bakacak olursak, bir şeyin aynısını üretmek, başka bir kaynaktan yararlanmak, fikir almak, çoğaltmak gibi anlamlara geldiği görülmektedir. Bunlar kopya olarak

tanımlansa da kopya içerdiği anlamlarda olduğu kadar uygulama biçimiyle de yararını ya da sakıncasını beraberinde getirmektedir. Bir nesnenin aynısının yapılması elbette kopyadır. Ancak zihinsel faktörler bu tür kopyada söz konusu olmaz. Bu yolla bazı ayrıntılar ve teknikler öğrenebiliriz ama başkasının izlediği yolu izleyerek sanatsal yaratıcılık açısından bir yere varılamaz. Bu tür kopya sanatsal anlamda eser ortadan kalktığında öğrenilenler, yeni bir yaratmada kişiye mal olmuş davranışlar olarak pek kullanılmaz. Benzetme çok yüksek olsa da kişiye kazandırdıkları bu benzetme başarısı ile doğru orantılı değildir (Kırıçoğlu, 2002: 196; Karaca, 2011: 302).

17. ve 18. yüzyılda Avrupa’da hızla gelişen endüstri için tasarım yapılması gereği ortaya çıkmıştır. Tasarım için bu çağda; çabuk, doğru ve planlı çizim oluşturma alışkanlığı kazandırılması hedeflenmiştir. Yaratıcılıktan uzak olan bu yöntem, noktalarla, karelere ayırarak ve doğrudan doğruya nesnelerin kendileri alınmak suretiyle kopya yöntemi gerçekleştirilmiştir (Artut, 2006: 15). Sanatın ders olarak okutulduğu yıllarda, doğru çizme, gördüğünü doğru yansıtma, resim ve çizim derslerinde amaçlanan bir davranış olmuştur. Sanat eğitimi veren kurumlarda, fotografik benzetme geçerliydi. Bu yeteneği elde etmenin yollarından biri de kopya yöntemidir. Bu dönemde büyük ustaların yapıtlarından, fotoğraflardan, resimli kartlardan yararlanmanın öğreticiliğine inanılmıştır (Kırıçoğlu, 2002: 197).

19. yüzyılda Avrupa’da kopya yöntemine karşı yaklaşımlar böyleyken, Osmanlı Devleti’nde dini otorite sebebiyle gelişme gösterememiş olan görsel sanatlar Lale Devri ile birlikte Batı’yla olan etkileşimi başlamıştır. Bu etkileşim ile birlikte Batılı sanatçıların ülkeye gelmesi, sanat eğitimi veren mekteplerin kurulması ile hız kazanmıştır. Bu dönemde Avrupa’ya sanat eğitimi amaçlı öğrenci gönderilmiştir (Çınar, 2006: 35).

Sanat eğitimi veren kurumlarda kopya yöntemi ağırlıklıdır. Günlük hayattan kesitler, manzara resimleri, ev içi ortam, tarihi mekânlar resimlerin konularını oluşturmaktadır. 1873’de Türkiye’de minyatürden çağdaş anlamda resim sanatına geçişteki ilk öncülerden olan Primitifler olarak adlandırılan Darüşşafakalı bir grup öğrenci de fotoğraftan yararlanarak resimlerini oluşturmuşlardır. Resimlerin konuları genellikle bahçeler, açık alanlar ve manzaradır. Fotoğraftan birebir yapılan bu

resimlerin, Türk Resim Sanatına sanatsal anlamda bir gelişme sağladığı söylenemez (Karaca, 2011: 87).

Cumhuriyet dönemine kadar, sanat eğitiminde ve özellikle görsel sanatlar derslerinde kopya, kolaydan zora, basitten karmaşığa, kolay resim çizmeye yönelik kartpostallardan yaralanma gibi yöntemler yer almıştır. Bununla birlikte hayali resim ve ezber resimde görülmektedir (Kaya, 2001: 18). Bu dönemde realizm akımı Türk ressamlar arasında yaygınlaşmıştır.

Türkiye’de sanat eğitimi Batı’dan da destek alarak ilerlerken, Batı’da 1920’lerden başlayarak çocuk resimleri önem kazanmıştır. Franz Cizek tarafından çocuk resimlerinin doğallıkları, içtenlikleri ön plana çıkmış ve böylece kopyadan söz etmek zorlaşmıştır. Bu görüşü Gelişimci Eğitim kuramıyla John Dewey de desteklemiş ve çocukta doğal gelişimi savunmuştur. Bunun dışında sanat eğitiminde çocuk resimlerinin evrenselliğini savunanlar, çocuk resimlerindeki kültürel etkiyi ya da grafik modellerden yararlanmayı reddetmişlerdir. Bu doğrultuda çocuk resimlerinin kültürel izler taşımadığı, her kültürde bu resimlerin aynı özellikleri sergilediği görüşü, başka kaynaklardan yararlanmanın geçersizliğinin bir kanıtı gibidir. Çocuk bütün doğallığı içinde sanatsal olarak da kendiliğinden gelişmelidir. Derslerde popüler örneklerle ve kopyaya yönelmek, çocuğun doğal gelişimini engellemektedir. Bu görüş, çocukların doğal olarak, kendiliğinden gelişmelerini esas aldığı için “Doğalcı Görüş” olarak adlandırılmaktadır (Kırıçoğlu, 2002: 197).

Kopya yönteminin savunucularından Brent ve Marjorie Wilson, 1970’lerde yaptıkları araştırmalar doğrultusunda sanatta en yetenekli ve üretken olan çocuğun daha önce popüler medya ve illüstrasyonlardan yararlanarak çizim yapmış çocuk olduğunu bulmuşlardır. Bu kaynaklardan çalışmakta olan çocuk, görsel fikirlerini sunmak için inanılmaz şekilde gelişir. Objelerin boyutlarını, perspektifi ve hareketi resmeder (Wilson ve Wilson, 1977den akt. Yılmaz, 2010a: 25).

Gombrich, “dünyada acaba hiç kendinden önceki resimlerden, sanat yapıtlarından etkilenmemiş saf göz ve bakir el var mıdır?” diye sorar. “Sanat doğadan çok kendinden önceki sanatlara çok şey borçludur” diyen ünlü sanat tarihçi, bu

açıklamasıyla kopyanın sanatın öğretiminde gerekli bir araç olduğu görüşünü destekler (Gombrich,1960, Akt. Kırıçoğlu, 2002: 197)

Kopyayı reddeden eğitimcilerin gerekçelerinde görsel örneklerin kullanılmasının, kitap resimlerinin, resimli kartların, çizgi romanların, çoğu kalıplaşmış imgelere götüreceği, onu uyguculuğa yönelteceği (Read, 1963 Akt Kırıçoğlu, 2002: 198), çocukta özgür anlatımı ve yaratıcılığı engelleyeceği, bağımlılığı arttıracığı (Lowenfeld, 1965 Akt Kırıçoğlu, 2002. 198) kaygıları yatar (Kırıçoğlu, 2002: 198).

Tıpkı doğacı görüşü benimsemiş olanlar gibi, algısal görüşü paylaşılanlar da kopyaya karşıdır. Bu görüşe göre; çocuk bildiğini değil, gördüğünü çizer. Görülen nesnenin biçimsel özellikleri, eldeki malzemenin olanakları ve sınırlılıkları, bir de usun duyuşal girdileri düzenleyici yetisi algının ve anlatımın temelidir. Bu nedenle popüler kaynaklardan kopya sağlıklı, taklitçi bir düşün biçimi yaratacağı için kabul edilir bir davranış değildir. (Arnheim, 1978. Akt. Kırıçoğlu, 2002: 197)

Rousseau' ya göre; “Çocuk resim sanatını öğrenirken gözlerini ve ellerini iyi kullanmaya alıştırılmalıdır ve kendisine taklit etmek için bir öğretmenin yaptığı resimler değil, doğrudan tabiatın kendisi örnek olmalıdır” (Küken, 1996. Akt. Yılmaz, 2010a: 28).

Kopyayı reddeden eğitimcilerden, Pekmezci (2002: 20)'de kopya yöntemin özgürlüğü ve inisiyatifi yok eden yapısı ve yaratıcılığın gelişmesini engelleyen veya yavaşlatan etkileri nedeniyle benimsenmez ve bireyi kalıplaşmış ifade biçimleriyle olumsuz yönde etkilediği için, bu yöntemine karşı çıkmıştır.

Kopya yöntemine karşı çıkan eğitimci ve araştırmacılardan Yılmaz (2010)'a göre ise popüler kaynaklardan ya da başka resim örneklerinden kopya ya da taklit yerine, doğrudan ve canlı modelden çalışmalar tercih edebilir.

Kopya yöntemine karşı çıkan eğitimcilerden İlhan (2003)'a göre bitmiş, hazır ürünleri kullanma anlayışı müzik ve resim dersleri için özellikle geçerlidir. Yaratıcı sürece hiç yer verilmemekte, temel eğitimin ilk basamağında çocukların yaratıcı

yetinin geliştirilmesi bakımından tümünden eksik bir anlayış karşısında bulunmaktadırlar. İlkokullarda sanat eğitimini olumsuz etkileyen ve öğrenciyi ezber biçimlere yönelten etmenlerden biri de ilkokul kitaplarındaki resimlerdir. Öğrenciler bu resimlerden etkilenip onları kopya etmeye eğilim göstermekte, bu etki ortaokul sıralarına dek sürebilmektedir.

2.6. Kopya Yöntemleri

Antik çağdan itibaren genellikle “gerçekliği yansıtmaya” yada “taklit” denildiği zaman belli başlı üç görüşle karşılaşmaktadır. İlki, görüneni olduğu gibi yansıtmaya, ikincisi özü yada geneli yansıtmaya, üçüncüsü ise ideal olanı, olması gerekeni yansıtmak anlamında kullanılmaktadır (Yılmaz, Yolcu, Maccorio, Ünal, Aykaç, 2010: 222). Erinç’e göre kopyalama, çağımıza kadar iki anlamda kullanılmaktadır. Birincisi, sanat ederinin tıpatıp kopyalanması, ikincisi ise belli bir sanatçının tekniğinin, üslubunun yada özgünlüğünün aynen benimsenmesi olarak görülmektedir. Sanatta kopyalama, birebir, adeta tıpkubasım gibi olmak durumunda görülmemektedir. Ana hatları ile çakışması bile, kopyalama sayılması için yeterli olabilmektedir. Mesela, bir kahramanlık öyküsü anlatan resimde, söz gelimi Fransız bayrağı yerine Türk bayrağı koymak, Fransız askeri üniforması yerine Türk askeri üniforması yapmak onu katiyen özgün resim haline getirmez ve yine de kopya sayılmaktadır ve kopya olmaktadır. Sanatta öz ve konudan çok, biçim kopyalamada esas kıstas kabul edilmektedir (Erinç, 2004, Akt. Yılmaz, Yolcu, Maccorio, Ünal, Aykaç, 2010: 222).

17. ve 18. yy. kopya yöntemi birbirine yakın üç anlayış uygulanmakta idi. Bunlar (Türkdoğan, 1984, akt. Yılmaz, 2010b: 225);

- a. Noktalarla kopya yapmak
- b. Karelere bölerek kopya yapmak
- c. Doğrudan doğruya kopyalama yapmak

18. yy. da ressam yetiştiren okul ve akademilerde neler yapılması gerekiyorsa, resim ve çizimi gerektiren mesleklerin eğitiminde de aynı şeyler uygulanmaktadır.

Baskı olarak hazırlanmış birtakım çizim ve modeller kopya ettirilir, alçıdan hazırlanmış kulak, göz, burun gibi çeşitli yüz parçaları aynen çizdirilmekte idi (San, 2003, akt. Yılmaz, 2010b: 225).

Sanat eğitiminde kopya, bir şeyin aynısını üretmek anlamında kullanılmaktadır. Kopya çalışmalarda, karelere bölerek, noktalayarak, kopya kağıdı ile aktarma yaparak kompozisyonun biçimsel özellikleri aktarıldıktan sonra aynen renklendirme yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bir şeyin aynısını üretmek anlamında diğer yöntem bakarak çalışma durumudur. Eseri, kopya yapan kişinin sürekli karşısında görülmektedir. Bu tür kopyalarda kopya yapan kişinin önceki deneyimlerinin, usdaki bilgilerinin hiçbir etkisi olmamaktadır. Diğer bir uygulama da ise, yorum yapmak, imge zenginleştirmek ve öğrenmek amacı ile sanatsal örneklerden yararlanma amacı görülmektedir (Yılmaz, Yolcu, Maccorio, Ünalın, Aykaç, 2010: 223).

Sanatta kopyanın yeri, sanatın başlangıcı kadar eskiye dayanmaktadır. Orta Avrupa'da birçok mağarada bulunan hayvan resimlerinde görülen gerçekçi özellikler taklit teorisi ile açıklanmaya çalışılmaktadır, ilkel insanı, doğayı taklit etmeye yönelten itici gücün bütün insanlarda doğuştan var olması taklit içgüdüğü olduğu iddia edilmektedir. Bu teoriye göre insan taklit içgüdüğü ile doğmaktadır ve öğrenmelerini bu yolla gerçekleştirmektedir. Doğal olarak ilkel insanı bu içgüdü doğa taklitçiliğine yönlendirmiş olması gerekmektedir (Sena, 1972, akt. Yılmaz, Yolcu, Maccorio, Ünalın, Aykaç, 2010: 223).

Sanat eğitiminde, baskın doğalcı kuramdan yıllar sonra Brent ve Majory Wilson öğrencilerin antropolojik açıdan nasıl sanat öğrenecekleri konusunu araştırmaktadır. 1977 yılında, Wilsonlar'ın çocukların kopya yaparak resim yapmayı öğrendiklerini savunan ikonoklastik görüşleri sanat eğitimi dünyasını şaşkınlığa uğratmaktadır. Bu görüşler, Lowenfeld ve Brittain'in çocukların hiç bir şeyi kopya etmemeleri ve büyüklerin, çocukların düşlerine hiçbir şekilde etki yapmamalarını savunan baskın doğalcı kuramı ile taban tabana zıt olarak görülmektedir. Wilson'lar, araştırmalarına dayanarak savundukları görüşler;

- Üç boyutlu nesnelerin iki boyutta akırtılmış fotoğraf, tıpkıbasım gibi örneklerinden çizmek, çocuklar için daha kolaydır.
- Öğrenciler, yeni bir resim yaparken de aynı boyutlu programı hatırlamakta ve bu programları yeni bir nesne çizerken kullanmaktadır.
- İyi bir öğretmen öğrencilerini motive etmeli, onlara nasıl resim yapacaklarını kağıtlarının kenarında göstermeli, onlara kopya yapmaları ve öğrenmeleri için sanat eserlerinden örnekler gösterilmelidir. Wilsonlar'a göre böyle bir yöntem kullanıldığında hiçbir öğrencinin resmi öğretmeninkine benzemeyecek ve hepsi birbirinden farklı olmasıdır (Wilson ve Wilson, 1977, akt. Yılmaz, Yolcu, Maccorio, Ünal, Aykaç, 2010: 233).

Görsel sanatlar eğitimi genel olarak, bireylerde düşünce zenginliği yaratan ve algı gücünü geliştiren, çocukları pozitif düşünmeye yönelten önemli bir ders olarak görülmektedir. Görsel sanatlar eğitimi, sanat eğitiminde uygulanan öğretim yöntemlerinden biri olan kopya yönteminden faydalanmaktadır. Sanatın okullarda ders olarak girdiği yıllarda doğru çizme, gördüğünü doğru yansıtmaya resim-çizim derslerinde amaçlanan bir davranış olarak görülmekte idi. Sanat eğitimi veren kurumlarda fotografik benzetme geçerliydi. Bu yetiyi elde etmenin yollarından biri olarak da kopya uygulanan bir yöntemdi. Büyük ustaların yapıtlarından, fotoğraflarından, resimli kartlardan yararlanmanın öğreticiliğine inanılırdı. 19. yüzyılda endüstrinin gerek duyduğu eserler kopya yolu ile çoğaltılır ve yayılırdı (Kırıçoğlu, 2005: 191).

Birey daha önce hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığı nesneleri kopya yöntemindeki benzetme başarısı, bilgi sahibi olduğu nesneleri kopya ederkenki başarısına göre daha fazla olduğu kanıtlanmıştır. Yani ön bilgiler, kopyanın kusursuzluğunu engellemekte, benzetme başarısını düşürmektedir. Bu kopya yapan kişinin doğrudan örneğe yoğunlaşarak başka hiçbir şey düşünmemesi, yani bireyselliğin bastırılması anlamına gelmektedir. Hiçbir ön bilgiye sahip olmamak ya da ön bilgilerin tamamen bastırılması, yalnızca kopya yapmış olmak için kopya yapmak, kopyada kusursuzluğu aramak için oluşturulmuştur. Dolayısıyla benzetme başarısının artırılması adına gösterilen çaba, yaratıcı yetinin engellenmesi anlamına gelecektir. Oysa sorun çözme başarısının artırılması, yaratıcılığın harekete geçirilmesi

ve kullanılması için kopyanın ön bilgilerle gerçekleştirilmesi esas olmaktadır. Bu anlamda birebir kopya yapmak ve kopyada kusursuzluğu aramak yerine, bellek eğitimi ve görsel anlamda yararlanma en doğru şeklidir. Kopya bir amaç değildir, ancak bazı sorunların çözümünde araç olarak kullanılabilir (Yılmaz, 2010b: 237).

Kopya sanat eğitiminde bir amaç olarak değil, bir yol olarak görülmektedir. Her araç gibi öğretmenler elinde yerinde kullanılırsa değiştirici, geliştirici ve hatta yeteneği olanlarda gelişimi hızlandırıcı olabilmektedir. Bunun tersi ise kopyaya karşı olanları haklı çıkartacak kadar engelleyici ve köreltici olur. Amaç sanatı öğrenmektir. Bu amaca giden yolda kopyanın tek yöntem değil, yöntemlerden ancak bir tanesi olduğu belirtilmiştir (Kırıçoğlu, 2005: 200).

Sanat eğitiminde, taklit ve kopyadan tamamen uzaklaşmış olduğu söylenememektedir. Sanat eğitimcilerinin tutumu açısından bakıldığında zaman gerçekte ifade edilen ile, uygulanan arasında ciddi bir çelişki olduğu görülmektedir. Rosario ve Collazio öğretmenlerin tutumlarına ilişkin iki estetik yaklaşımdan tanımlanmaktadır. İlk yaklaşım üretici kod olarak isimlendirilmektedir. Bu yaklaşımda estetik ve sanatsal deneyimler çocukların kişisel ilgilerine göre belirlenmekte, öğretmen, çocukların kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcılıklarını sergilemeleri için kolaylaştırıcı ve destek verici kişi konumunda olduğu görülmektedir. İkinci yaklaşım olarak, kopyacı kod olarak belirtilmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen çocukların deneyimlerine biçim vermekte çalışmalarını kendi kriterlerine göre değerlendirmekte çocukların çalışmalarını özgünlüklerine göre değil, model benzerliğine göre iyi veya kötü olarak değerlendirilmektedir. Rosario ve Collazo iki okulöncesi sınıfında da öğretmenlerin daha çok kopyacı kod yaklaşımında bulunduklarını tespit ettiği belirtilmiştir (Rosario ve Collazio, 1981, Yılmaz, Yolcu, Maccorio, Ünal, Aykaç, 2010: 234).

Kopyayı savunanların, kopyadan en çok yarar bekledikleri alan, çizgi öğretimi yansıtma becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetenek, çoğunlukla gördüğünü yansıtma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Kopya sanat eğitimcilerine göre, çizginin de teknik bir beceri olduğu ve gördüğü nü yansıtma becerisinin öğretiminde çeşitli yollardan biri olarak görülmektedir (Yılmaz, Yolcu, Maccorio, Ünal, Aykaç, 2010:

235). Kırışoğlu'na göre kopya, teknik beceriyi güçlendirir, çözülmüş problemleri öğretmek olarak belirtilmektedir (Kırışoğlu, 2005, akt. Yılmaz, Yolcu, Maccorio, nalın, Aykaç, 2010: 235).

2.7. Görsel Bellek Eğitimi

İnsanoğlu, duyu organlarından elde ettikleri verilerle dış dünyayı tanımaktadırlar. Bu duyulardan biri de görme duyusu olarak görülmektedir. Çoğu insan görme algısına dayalı olarak öğrenir. Görsel bellek; görsel deneyimlere ait duyuların bazı özelliklerini koruyan, fotoğraf ve resim gibi objelerin zihinde saklandığı bellek bölümüdür. Görüş alanında bulunan görsel bilgiler belleğe yerleştirilmekte ve daha sonra bellekten geri çağrılmaktadır (Aral vd.,2000:92; Arıkök, 2001:4; Adler, 2003: 64; Köknel, 2003: 291; Temel vd., 2003: 452; akır İlhan, 2004: 252; Karayağmurlar, 2005: 6; meroğlu, 2005: 84). Görsel bellek işitsel bellekten daha kuvvetlidir ve görsel nitelikli bilgiler daha kolay işlemden geçirilir. Gelişimsel olarak görsel bilgilerin önceliğinin bulunduğu ileri sürülmektedir (İnan,1992; Saygın, 2000: 87; Uğur, 2006: 5).

Bellek gelişimi, bireyin bilgi kapasitesindeki artış sonucunda olur ve bu süreçte kavram gelişimi önemli bir rol oynar. Yaşın artmasıyla birlikte dikkat süresi uzar ve yaşam deneyimleri artmaktadır. Çocuklar yeni bilgilerin birçoğunu, olayların nedenlerini ve ayrıntılarını daha belirgin olarak hatırlayabilir. Böylece, geçmişle ilgili konuşmaları giderek daha ayrıntılı hale gelir. Küçük ocuklar, hatırlama için kendilerine yardımcı olacak daha bilgili ve zihinsel açıdan daha yeterli bir yetişkinin desteğine gereksinim duymaktadırlar. Belleği geliştirmek düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesinde ilk adımı atmak demektir (Güneş, 2002: 8-11).Okul ncesi dönemden itibaren çocuklara bellek stratejilerini kullanma becerisini kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin uygulanması, çocukların gelecek eğitim yaşantılarında bellek gelişiminin olumlu yönde ilerlemesinde etkili olabilir. Hızlı bir öğrenmenin gerçekleştiği yaşamın ilk yıllarından itibaren, çocuklara bellek stratejilerini kullanma becerilerinin kazandırılmasıyla, çocuğun düşünme becerileri gelişimi desteklenebilir. Görsel ve sözel materyallerden yararlanarak bellek stratejisi geliştiren ocuk, gelecek yaşantısında çevreye kolay uyum sağlayabilir. Ülkemizde yapılan bazı çalışmalar,

erken yıllardan itibaren verilen bellek eğitiminin çocukların özellikle algı, dikkat ve kısa süreli belleklerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Toker Türkmenoğlu,1994: 30; Arıkök, 2001: 25; Özmen, 2004: 18; Ünal, 2007: 253: Özyürek, 2012: 29).

Görsel bellek çalışma belleği şekilde çalışan bir hafıza bileşeni olarak tanımlanabilir ve çoğu kez Görsel çalışma belleği adlandırılmıştır. Böylece, görsel bellek çalışma belleği ile ilgilidir ve kısa süreli bellekte tutulan görsel bilginin bilişsel manipülasyon olarak bu tezde tanımlanır (Woodcock, McGrew & Mather, 2001 akt. Eng., Chen, Jiang, 2005: 1127). Görsel bellek kapasitesi, 3-4 nesne olduğu bulunmuştur (Vogel ,Woodman ve Luck, 2001, akt. Eng., Chen, Jiang, 2005: 1127). Ancak bu nesnelerin görsel çalışma bellekte entegre nesneler olarak bulunur. Diğer bir deyişle, nesnenin renk ve özellikleri hatırlanır. Bazı araştırmacılar görsel çalışma bellek kapasitesi için dört öge sınırlı olduğunu sorguluyorlar. Onlara göre, görsel çalışma bellek kapasitesi nesnelerin miktarı ve nesnelerin karmaşıklığı her ikisi tarafından belirlenir(Alvarez & Cavanagh, 2004, akt. Eng, Chen , Jiang, 2005: 1127). Birçok çalışma, görsel belleği eğitim yoluyla artırılması mümkün olduğunu bulmuşlar (Morrison ve Chein, 2011, akt. Eng, Chen, Jiang, 2005: 1128). Chein ve Morrison (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, katılımcılar, çalışma belleği dört hafta ile eğitildi. Çalışma sonunda, iki araştırmacı bu sonucuna vardılar ki eğitim sonunda görsel belleği arttı. Daha önce belirtildiği gibi, görsel bellek kapasitesini dört öge ile sınırlı olduğu teorize edilmiştir (Alvarez & Cavanagh, 2004, akt. Eng., Chen, Jiang, 2005: 1128; Cowan, 2001, akt. Eng., Chen, Jiang., 2005: 1128). Fakat, dört ürün kendi karmaşıklıkları'la çeşitlendirilebilir,veya gruplama etkileri ile ilgili olarak saklanabilir. Bu nedenle, amacı tek başına öğelerin sayısını artırmak olduğu zaman, temel görsel bellek kapasitesi eğitim yoluyla artırılması öne sürülmüştür. Bunun nedeni, kapasite, sadece depolanan öğelerin sayısıyla bağlı değil belki öğelerin nasıl depolandığıyla ilgilidir. Buna rağmen, eğitimin görsel bellekte bazı yönleriyle bir iyileşme neden olduğu tespit edilmiştir. Görsel hafıza işitsel hafızadan ve diğer daha genel çalışan hafıza ile ilişkili olan mekanizmalar'dan eğitim alabilir (Schneiders, Opitz, Krick & Mecklinger, 2011, akt. Eng., Chen, Jiang., 2005: 1130).

Jaeggi ve arkadaşları (2008), tarafından yapılan önceki araştırmalara dayanarak, Prandl (2012) bir çalışan bellek görevi'nden görsel bellek testi'ne , bir çalışma belleği bileşeni olarak, yakın transfer süreci'ni araştırdı. Deneysel ve aktif kontrol eğitim grupları

kullandı, ve her iki grubun önemli ölçüde eğitim öncesi test puanları göre kendi eğitim sonrası Resim Tanıma test puanları üzerindeki performansı geliştirildi.

2004 yılındaki Alvarez ve Canavagh tarafından yürütülen çalışmada, görsel hafızanın, basit ve kompleks nesneler için kapasitesi incelenmiştir. Bu çalışmada renklerden, harflerden, Çin alfabesi karakterlerinden, rastgele poligonlardan ve küplerden faydalanılmıştır. Bir test görünümü sunulmuştur ve 500 milisaniye tutulmuştur. Bunun ardından 900 milisaniye ara verilip nesne tekrar gösterilmiştir. Deneklerden, ikinci gösterilenin birebir benzer olup olmadığını bulmaları istenmiştir. Bu çalışmaya göre insanlar, renkleri ve küpleri iki kat daha iyi ezberlemektedirler. Bellek eğitimi ile görsel zekanın sadece nesnelerin sayısına değil karmaşıklığına da hassas olabileceğini gösteren bu çalışma, bellek eğitiminin görsel zekayla ilişkisini sunmaktadır.

Genel olarak bellek, bireyin tecrübelerinden edindiklerini, öğrendiklerini güvenilir bir biçimde, tam ve doğru olarak zihinde tutma becerisidir. Bellek sürecinde, duyu organlarıyla kazanılan algılar şemalara dönüştürülerek beynin belirli bölgelerinde saklanır. Saklanan bu simgeler, daha önce algılanmış olan şemalarla birleştirilerek gerektiğinde hatırlanır. Bellek gücü ise öğrenilmiş olan anlam, kavram ve davranışları zihinde tutma yeteneğidir. Bellek süreci zihnin en temel işlevlerinden biridir ve doğumdan ölüme kadar devam etmektedir. Bellek zihinsel büyümenin gıdası olarak düşünülebilir (Aral vd., 2000: 101; Köknel, 2003: 279; Sözen, 2005: 73; Ömeroğlu, 2005: 75).

2.8. Sanat Eğitiminde Bellek Eğitimi Yöntemi

Bellek; “yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkilerini bilinçli olarak zihinde saklama gücü”dür. Çevreyle ilişki kuran birey, duyu organları yoluyla algılarının bir kısmını zihninde bilinçli olarak saklar ve zamanı geldiğinde ya da ihtiyaç duyduğunda bunları kullanır. İşte, bellek eğitimi yöntemi, amaçlı olarak bellekte depolanan ve kullanım için hazır halde tutulan izlerin, çocuğun sanatsal yaratıcılığında kullanılmasını hedefleyen bir yöntem olarak ortaya atılmıştır (Yolcu, 2004: 35).

Bellek bilgileri zaman içerisinde tutmaktır. Bilim insanları belleği farklı sınıflandırmalara tabi tutmaktadırlar. Örneğin, kısa süreli, uzun süreli, görsel bellek ve duyuşsal bellek. Bu dört bellek türü öğrenim becerilerinin temelini oluşturmaktadırlar ve onların geliştirmesi öğrenim sorunlarını karşılamak için, derslerden ve ders kitaplarından edinilen fikir, bilgi ve kavramların kalıcı bir şekilde öğrenilmesi ve hafızada tutulması büyük önem taşımaktadır (Artut,2002: 18).

Doğrudan doğruya bellek eğitimi yöntemi ile kopya metodunu inceleyen bir çalışmaya literatürde henüz rastlanmamıştır. Ancak bu kısımda, bellek eğitimi ya da kopya metodu ile ilgili literatürdeki diğer çalışmaların hipotezlerine ve bulgularına değinilecektir. Harrison ve Tong (2009)'un yaptığı çalışmada, bellek eğitiminin algılama ile daha yüksek bilişsel fonksiyonlar arasında bir ilişki sunduğu, ve bilginin stimuli kısmında aktif olarak saklanmasını sağladığı belirtilmektedir. Bu araştırma, prefontal, pariyetal, inferotemporal ve lateral oksipital alanlardaki sürekli aktivitenin, görsel yönetimi desteklediğini ileri sürmektedir. Bu şekilde çalışan bellek 3 – 4 ürünü tutabilir. Harrison ve Tong, bunun nedenlerini, yüksek düzenli alanların ilk sensör görevi gören alanlardan görsel seçicilikte eksikliği olduğu ve gözlemcilerin özel görsel malzemeleri nasıl hatırladığı konusunun belirsiz olduğu şeklinde açıklar.

İkinci grupta, yani doğrudan kopya yöntemini uygulayacak grupta, tez çalışması kapsamında müzik kullanılacaktır. Müziğin görsel hafızaya etkisini inceleyen araştırmalardan biri olan Chi-Ho ve diğerlerinin (2003) çalışmasına göre, müzik, çocuk yaştaki bireylerin eğitiminde bellek eğitimi yöntemi için sözlü hafızada etkili olmakla beraber görsel hafızayı etkilememektedir. Bu çalışmanın hipotezi, müzik eğitiminin sözel zekayı geliştirdiği ancak görsel zekada önemsenebilecek etkileri olmadığı yönündedir.

Bellek eğitimi, çalışmalarında eser bir süre gösterilip, daha sonra kaldırılmaktadır. Öğrenci eseri belleğinde kaldığı kadarı ile resimlemeye çalışmakta, belirli aralıklarla gösterilip, kaldırılan eseri kopyalamaya çalışan öğrencinin bellek imgeleri zenginleştirmektedir. Bu konuda amaç, doğru kopya etme ve benzetme becerisinden çok, kendi yorumunun geliştirilmesidir. Nadir olarak kopya görsel anlatıma ipuçları aramak için sanat eserleri yada grafiksel kaynaklara yönelme şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, Yolcu, Maccorio, Ünalın, Aykaç, 2010: 223).

Bellek üzerine yapılan çalışmalar genellikle bireysel ve toplumsal hatırlama ve unutma süreçlerini inceler. Beyin üzerinde yapılan bilimsel araştırmalar, bireysel belleğin nasıl işlediği üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu araştırmaların en önemli bulgusu, hatırlama sürecinin bir muhafaza sistemi veya bir bilgisayar gibi çalışmadığı yönündedir. Birey, hatırlama anında basit bir şekilde geçmişte depolanmış bilgiye ulaşmaz. Bellekteki veri, hatırlama anının özellikleriyle harmanlanarak yeniden oluşturulur (Rose, 2003'den Akt. Neyzi, 2011: 50)

Öğrencilerin katı kurallarla sınırlandırılması yerine, belleğini harekete geçirerek ondan yararlanması bu yöntemde öne sürülmüştür. Pestalozzi, “Öğrencinin çizdiği geometrik şekiller, ölçü gibi katılıklardan uzak tutulması gerekmektedir. Öğrencinin yaratıcılığı, çevreyi tanınması bu yöntemle bağımlıdır ve öğrenci bu yüzden sevdiği, bildiği deneyim sahibi olduğu, belleğindeki konularla resim yapmalıdır” görüşü ile bellek eğitimi yöntemini savunmuştur (Erbay, 1997: 19).

Leonardo da Vinci bu konuda, bellek üzerine şu düşüncesini dile getirir. “Birçok insanın görmeden baktığını, hissetmeden dokunduğunu, dinlemeden duyduğunu ve düşünmeden konuştuğunu söyler”. Buna göre insanların bir ressam gibi görmesi, bir şair gibi konuşması ve bir müzisyen gibi dinlemesi gerektiği vurgulanır (Artut, 2002: 25).

2.8.1.Bellek Yaklaşımları

Bellek bir bütün olarak değil, bileşenlerine ayrılarak daha iyi açıklanabilir. Bu açıklamaya göre, unutmaya bellek türlerinden biri ya da diğerlerindeki veya belleğin bir ya da diğer aşamasındaki başarısızlık neden olmaktadır. Bellekle ilgili üç yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlardan biri, kişisel hatıralara karşı genel bilgi gibi farklı bellek türleri postüla ederken; bir başka yaklaşım belleği kodlama, saklama ve geri getirme gibi bir takım adımlar dizisine ayırır. Üçüncü yaklaşım hatıraların işlenmesindeki farklılıklara vurgu yapar (Terry, 2011: 961).

2.8.1.1. Belleğin Bileşenleri Yaklaşımı

Belleği parçalara ayırarak incelemek konusunda en bilinen yaklaşım belleği türlere ve depolara ayırmaktır. Bu bağlamda ilk olarak kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek ayırımı yapılmıştır.

2.8.1.2. İki Depo Kuramı: Kısa Süreli Bellek ve Uzun Süreli Bellek

Kısa süreli ve uzun süreli bellek pek çok kuramda ele alınmış iki bellek sistemidir. İki depo kuramları bu adla anılmakla beraber, aslında üçüncü bir bellek türü olan duyuşal depoyu da içermektedir. İki depo modeli “modal model” olarak da anılmaktadır. Kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek farklı özelliklere sahip iki ayrı bellek sistemi olarak kurumsallaştırılmıştır. Uzun süreli bellekteki hatıralar daha kalıcıdır. Kısa süreli belleğin kapasitesi en fazla birkaç birimle sınırlıdır. Uzun süreli bellekte unutma kısa süreli bellekte olduğu kadar kolay olmaz. Kısa süreli bellek bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasına hizmet eder. Özellikle tekrarlamak bilginin uzun süreli bellekte kodlanması için kısa süreli bellekte daha uzun süre tutulmasını sağlar (Terry, 2011: 332-333).

2.8.1.3. Uzun Süreli Belleğin Bölümleri: Epizodik ve Semantik

Uzun süreli bellek kısa süreli belleğin aksine görece bir devamlılığa veya sürekliliğe sahiptir. Otobiyografik hatıralar, dünya bilgisi, değişik beceri ve alışkanlıklar gibi pek çok farklı tür bilgi kuramcılarının uzun süreli bellek olarak adlandırdıkları sürekli belleğimizde saklanır. Uzun süreli bellek farklı bellek bileşenlerinden meydana gelmiştir. Buna göre, uzun süreli bellek epizodik ve semantik olmak üzere ikiye ayrılır. Bu iki bellek türü arasındaki fark “bellek” ve “bilgi” olarak da adlandırılabilir. Epizodik bellek kişisel bellek sistemimizdir. Buradaki bilgiler otobiyografik hatıralarımızdır. Epizodik hatıralar, olayların ne zaman ve nerede meydana geldiği hakkında zamansal ve bağlamsal bilgi içerir. Epizodik hatıraların ne zaman ve hangi tarihte meydana geldiğini hatırlayabiliriz. Semantik bellek genel bilgilerimizin deposudur. Bu yönüyle, bir sözlüğe veya ansiklopediye benzetilebilir. Olayları, kelimeleri, dil ve dilbilgisi kurallarını içerir. Semantik belleğin zaman zaman jenerik bellek veya bilgi olarak da adlandırıldığı

görülmektedir. Epizodik bellek, biricik ve kişisel hatıralarımızı içerirken, semantik bellek genel bilgileri içerir. Ancak semantik bellek, epizodik bellekten farklı olarak bu bilgilerin nasıl ve ne zaman öğrenildiğine dair hatıraları içermez. Bu nedenle günlük hayattaki konuşmalarımızda epizodik ve semantik bellek terimleri yerine “hatırlıyorum” ve “biliyorum” terimlerini kullanmayı tercih ederiz (Terry, 2011:339).

2.8.1.4. Uzun Süreli Belleğin Bölümleri: İşlemsel Öğrenme ve Hazırlama

Belleğin içeriğindeki bilgileri hakkındaki doğrudan sorgulamak bir açık bellek görevidir. Açık testler onları rapor edebildiğimiz veya ifade edebildiğimiz için epizodik veya semantik bilgiye karşılık gelir. Örtük görevler, önceki bir yaşantının açıkça hatırlanmasını gerektirmeyen bazı görevlerdeki performansın ölçülmesini, diğer bir ifade ile belleğin dolaylı değerlendirilmesini gerektirir. Örneğin, bir uyarıcı ikinci kez sunulduğunda, ona ilk sunulduğunda olduğundan daha hızlı tepki verilir. Söz konusu bu deneyim, o uyarıcıyı hatırlayıp, hatırlamamamızdan bağımsız olarak ortaya çıkar. Başka bir ifade ile örtük bellek bilinçli hatırlamadan bağımsız olarak ortaya çıkan bir performanstır. Örtük ve açık terimleri psikoloji sözlüğünden seçilmiş birbirinin zıt anlamlısı iki kelimedir. Örtük ve açık belleği ayırt etmek için buna benzer birbirinden farklı ve zıt anlamlı başka terimler de kullanılabilmektedir (Terry, 2011: 339).

Terimler bu şekilde kullanılırken, örtük ve açık belleğin temelinde birbirinden bağımsız sistemler olup olmadığı konusunda nötr biçimde yaklaşılır. Buna rağmen, örtük bellek türleri olan işlemsel öğrenme ve açık bellek sistemlerinden farklı nöral sistemlerin aracılık ettiği bilinmektedir.

İşlemsel Öğrenme: İşlemsel öğrenme şeyleri nasıl yaparız bilgisine ek olarak, algısal, motor ve bilişsel becerileri içeren bilgilerin kazanılması demektir. Diğer bir ifade ile, işlemsel bilgi “nasıl yapılacağını bilmek”; epizodik ve semantik bilgi ise “onu hatırlamak” şeklinde tanımlanır. Epizodik ve semantik bellekten farklı olarak, işlemsel öğrenmeye dair bir bilgi, bilinçli sözel hatırlamada olduğu gibi sözle ifade edilemeyebilir (Squire ve Cohen, 1984).

Tekrar Yoluyla Hazırlama: Hazırlama bellekte önceden deneyimlenmiş ya da hazır hale getirilmiş bir uyarıcıya tepki göstermenin kolaylaşması anlamına gelir.

Görsel Nesne Hazırlama: Hazırlama resimsel uyarıcılar için de yapılabilir. Örneğin, nesnelere ait çizimler veya görüntüler gösterilip ardından parçalanmış çizimler/resimler yöntemi ile test edilir (Terry, 2011: 395).

Hazırlama ve Açık Bellek Ayırımı: Örtük hazırlama, epizodik ya da semantik açık bellek testlerinden farklı bir bellek sistemini temsil eder. Bu iki görev grubunun ayrıştırılabilir olduğunu göstermeye ihtiyaç vardır. Tulving ve Schacter (1990), örtük ve açık bellek ayırımını destekleyen bir dizi kanıt aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Açık ve örtük testlerdeki performans istatistiksel olarak birbirinden bağımsızdır. Yani, iki görev türü arasında ilişki yoktur.

2. Belirli deneysel uygulamalar açık belleği etkilerken, örtük belleği etkilememektedir. Örneğin, hazırlama boyunca sunulan kelimelerin fiziksel konumu kelime tamamlama görevinde belli belirsiz bir etki yaratırken, kelimelerin açıkça hatırlanmasını gerektiren görevlerde büyük ölçüde etkili olmaktadır (Brooks, 1994).

3. Yaş gibi bireysel farklılıklar açık belleği etkilerken, örtük belleği etkilemez. Parkin ve Streete (1988) çocukları ve yaşlıları örtük resim parçası teşhis etme ve açık resim tanıma görevlerinde test etmişlerdir. Sonuçta, 3-7 yaşları arasındaki çocuklar, önceden gösterilen resimleri yaşlı bireylere göre daha iyi tanırken, örtük görevde yaşlılarınkine benzer bir performans göstermişlerdir.

4. Nörolojik ve psikofarmakolojik uygulamalar açık ve örtük belleği farklı biçimde etkiler. Örneğin, amnezikler açık bellek testlerinde zayıf bir hatırlama performansı sergilerken, hazırlama testlerinde bellek hasarı olmayan bireyler kadar başarılı olabilirler (Terry, 2011: 395)

2.8.2. Belleğin Aşamaları

Belleği bir dizi aşamaya ayırarak açıklayan ikinci yaklaşıma göre, önce hatıra oluşturulur, sonra saklanır ve son olarak da geri getirilir. Bu yaklaşıma göre belleğin

aşamaları kodlama, depolama ve geri getirmedir. Bu aşamalardan herhangi birinde meydana gelen sorunlar unutmaya sebep olabilir. Kodlama, depolama ve geri getirme aşamalarını birbirinden kesin sınırlarla ayırmak mümkün değildir.

2.8.3.İşleme Yaklaşımları

İşlemenin Derinliği: İşlemenin derinliği kuramı (Craik ve Lockhart, 1972) ilk olarak kısa süreli ve uzun süreli bellek kuramına alternatif olarak önerilmiştir. Kuram tek bir bellek sistemi önerirken, bir şeyin hatırlanıp hatırlanmayacağı konusunda bilişsel işleme düzeylerindeki değişikliklerin belirleyici olduğunu savunur. Kurama göre hızlı unutmanın nedeni Atkinson ve Schifffrin’in önerdiği gibi bilginin kısa süreli depodan kaybolması değil, işlemenin yüzeysel düzeyde yapılmış olmasıdır. Ayrıca, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasının nedeni, devamlı olarak yapılan tekrarlar değil, bilginin daha derin düzeyde işlenmiş olmasıdır. Bilginin pasif bir şekilde defalarca tekrarlanmasına sürekli tekrar denir. Sürekli tekrar yüzeysel işlemeye örnektir. Diğer taraftan özümseyerek tekrar daha aktif bir işleme biçimidir. Malzemenin anlamsal analizin yapmayı ve onu kavramayı gerektirir. Bu açıdan derin işlemeyi temsil eder. Özümseyerek tekrar, sürekli tekrardan daha uzun süreli bir kalıcılık sağlar (Terry, 2011: 396).

İşleme kuramına farklı çevrelerden bazı eleştiriler gelmiştir. Bu eleştirilerden biri, işlemenin derinliğiyle ilgili ölçümlerin birbirinden bağımsız olmadığı ya da olamayacağıdır. İşlemenin derinliği deneysel manipölasyon temelinde belleğin güçlü ya da zayıf olduğunu göstermekten ziyade, tanımlamaya yönelik bir girişim olarak kabul edilmelidir. Kurama yönelik ikinci eleştiri ise “derinlik” teriminin yeterince net olmaması ile ilgilidir. Derinlik bazen bellekteki bir maddenin değerlendirilmesine karşılık gelirken, bazen de bellekteki ayırt ediciliği daha yüksek olan temsillere atıfta bulunmak üzere kullanılabilir (Terry, 2011: 396).

Transfere Uygun İşleme: Belleğe dair günlük bilgilerimiz, kodlama esnasındaki ipucu veya koşulların hatırlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir. Transfere uygun işleme kuramı bilgiyi bellekten geri getirirken, kodlama aşamasında kullanılan bilişsel işlemlerin yeniden kullanılmasına ihtiyaç olduğunu vurgular. Örtük ve açık bellek testleri arasındaki ayırım, transfere uygun bilgi işleme kuramının çıkış

noktasını oluşturur. Kuram, örtük ve açık belleğin farklı işleme biçimleri olduğunu savunur (Teryy, 2011: 396).

2.8.3.1. Öğrenme Nedir?

Öğrenme bilginin kazanılması demektir. Tıpkı epistemoloji felsefecileri gibi psikologlar da bilginin doğası ve kökeni ile ilgilenmektedirler. Buna karşın psikologlar diğerlerinden farklı olarak, öğrenmeyi bilimsel bir yaklaşımla tanımlamaya özen gösterirler. Psikologlar öğrenmeyi sadece sözel bilgi olarak değil, alışkanlıklar, beceriler, tutumlar, bilinçli farkındalık gibi bilgi ve davranışları da içine alacak biçimde tanımlarlar. Kelime olarak bilginin gündelik anlamı bilinçli farkındalık ve bildirimsel beklele açıklanabilir, ancak bu haliyle pek çok öğrenme durumunu temsil etmekten uzaktır. Bilginin kelime anlamı, insan olmayan hayvanlarda öğrenme gibi birçok örneği açıklamaktan uzak iken aynı örnek, koşullama terimi ile açıklanabilmektedir. Bu bağlamda, farenin bir uyarıcının anlamını bildiğini söylemek yerine, farenin zil sesine koşullu tepki vermeyi öğrendiğini söylemek daha uygun olmaktadır. Bu nedenledir ki, öğrenmenin sezgisel tanımıyla yetinmeyerek, bilimsel araştırmaların bir gereği olan işevuruk tanımının da yapılması gerekir. İşevuruk tanım sayesinde, öğrenmeye neden olan etkenler gözlenebilir. Bu sayede, öğrenme çalışmalarında işevuruk tanımlar yol gösterici olabileceği gibi araştırmacıların ilgi ve deneyimleri de belirleyici olmaktadır (Terry, 2011:8-9).

Öğrenme teriminin gündelik kullanımı terimi tüm boyutlarıyla tanımlamaya yetmez. Hillner (1987:1-2) öğrenme psikologlarının ilgilendikleri ve öğrenme tanımı içine giren alanları aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Öğrenme insan ve hayvan davranışları ile ilgilidir. Davranış bozukluklarına, tüm organizmalara ya da bilgisayar simülasyonları gibi cansız model sistemlerin adaptif davranışlarına uyarlanabilir.

2. Öğrenme izole edilmiş bir kasın seğirmesi, sembolik bir kavram, önyargı ya da nörotik bir belirti gibi çok geniş bir yelpazede ele alınabilecek davranışların kazanılmasıyla ilgilidir.

3. Öğrenme organizmanın hem içsel hem de dışsal fizyolojik tepkileri ile ilgilidir.

4. Öğrenme edinilmiş bir bilginin aradan zaman geçse bile hatırlanması (bellek) ve organizmada daha önce varolmayan yeni tepkilerin kazanılması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

5. Öğrenme motivasyon, algı, gelişim, kişilik ve sosyo-kültürel faktörler gibi olgularla ilişkilidir.

6. Öğrenme ortalama bir bireyin davranışları ile ilgili olduğu kadar, insanlar arasındaki bireysel farklılıklarla da ilgilidir.

7. Öğrenme alanında çalışmak, geleneği olan uzun bir eğitim ve akademik deneyimin yanı sıra, pratik uygulamaları ve teknoloji kullanımını da gerektirir.

8. Öğrenme dil, biliş, bilgi işleme süreci ve organizmanın karar verme faaliyetleri ile ilişkili bir süreçtir.

2.8.3.2. Öğrenme ve Bellek

Öğrenme ve bellek kelimeleri birbirleriyle ilişkili fakat birbirinden farklı anlamlara sahiptirler. Aynı şekilde bu iki terimin farklılıkları psikolojideki teknik anlamları içinde geçerlidir. Bu nedenledir ki, öğrenme geçmişte, hayvanlara uygulanan koşullama ve pekiştirme görevleri ya da tekrarlar sonunda kazanılan beceriler karşılığı olarak kullanılmıştır. Bellek ise insan deneklere önce çalışma malzemesinin sunulması ardından sözel hatırlama görevlerinin verilmesini içerek çalışmalara atıfta bulunmak üzere kullanılmıştır. Tarihsel olarak bakıldığında, öğrenme belli davranışların bilinçsiz koşullanmasına ağırlık veren davranışçılık geleneğini; bellek ise önceki yaşantıların bilinçli olarak geri getirilmesine ağırlık veren bilişsel yaklaşımı temsil etmektedir. Öğrenme ve belleğin teknik ya da yan anlamı diğerlerinden daha önde gelir ve genellikle terimlerin diğer anlamlarını da kapsar. Günümüzde yapılmakta olan çalışmalarda, istisnai durumlar öğrenme ile bellek arasında kesin bir ayırım yapmaya yetmez (Terry, 2011:19).

Daha kesin bir ayırmada, öğrenme, bilgi ya da davranışın kazanılması karşılığı olarak kullanılırken; bellek, bilgi ya da davranışın akılda tutulması ve gerektiğinde hatırlanmasını ifade etmek için kullanılmaktadır. Kimi öğrenci ve araştırmacılar ilgilerine bağlı olarak, yeni bilginin kazanılması ya da kodlanmasıyla ilgilenirken; kimileri bilgi öğrenildikten sonra bu çağrışım, beceri veya olayların akılda tutulması ya da geri getirilmesiyle ilgilenirler. Araştırmalarda özellikle bu iki aşama (kodlama ve geri getirme) arasındaki ayrımı yapmak önemlidir (Terry, 2011:19-20).

2.8.3.3. Öğrenme Türleri

Öğrenme türlerini; algısal öğrenme, sözel öğrenme, motor beceri öğrenme ve örtük öğrenme olarak sıralayabiliriz. Aşağıda bunlara kısaca değinilmiştir.

Algısal Öğrenme: Bir uyarana maruz kalmak o uyarana ilgili daha sonra gerçekleşecek öğrenmeyi etkileyebilir. Yeni öğrenme için tanıdık bir uyarana kullanmak, bilinmeyen bir uyarana kullanmaktan daha kolaydır. Örneğin, yeni karşılaşılan bir yüzle bilinen bir ismi eşleştirmek bilinmeyen bir ismi eşleştirmekten daha kolaydır. Öğrenmeyle ilgili en genel olgulardan biri daha fazla öğrendikçe, öğrenmenin giderek daha kolay hale gelmesidir. Bir uyarana algılamayı ve tanımayı öğrendikten sonra onunla ilgili başka şeyleri, örneğin ismini ve ne işe yaradığını, öğrenmek daha kolay olur. Buna algısal öğrenme denir (Terry, 2011:66).

Sözel Öğrenme: Sözel öğrenme, kelime listelerinin öğrenilmesi (veya ezberlenmesi) olarak tanımlanmakta ve öğrenmenin temel ilkelerini açıklama çabası içinde kelime listelerindeki maddelerin kazanılması ve bellekte tutulması ile ilişkilendirilmektedir. Sözel öğrenme çalışmaları 1880’li yıllarda konuyla ilgilenen bazı yöntemler ortaya koyan Alman psikolog Hermann Ebbinghaus tarafından başlatılan bir geleneği izlemektedir. İlk sözel öğrenme araştırmacıları tekrar sayısı, tekrar aralığı ve bir listede öğrenilen materyalin diğer bir listeye aktarılması gibi değişkenlerin etkilerini incelemişlerdir. Bir terim olarak sözel öğrenme şu anda modası geçmiş ve bilişsel psikolojide güncel olmayan bir kavram gibi görünse de incelenen bu konulara ve değişkenlere hala çok rağbet edilmektedir. Ayrıca sözel öğrenmenin kesinlikle uygulamalı bir doğası bulunmaktadır (Terry, 2011:270).

Motor Beceri Öğrenme: Uyarana verilen tepkinin miktarı, yönü ve süresini düzenleyen, incelikle ayarlanmış hareketlerin edinilmesine motor beceri öğrenme denilebilir. Örneğin tenis oynama becerisi anlık olarak değişen uyaran koşullarına tepki olarak hassas ve doğru hareketlerle tepki vermeyi içerir. Her becerinin algısal, bilişsel ve motor bileşenleri vardır ve bunların ağırlıkları beceriye göre değişir. Örneğin bir zamanlar çok çalışılmış olan Mors kodu kullanarak telgraf çekme becerisinde, bilişsel bileşen görece olarak daha fazladır. El-göz koordinasyonu daktilo yazmada açıkça önemlidir ama yazılan şeyi önceden okuma becerisinde bilişsel bileşen de önemlidir (Terry, 2011:576).

Örtük Öğrenme: Örtük öğrenme “karmaşık bir çevrenin yapısı hakkındaki bilgilerin bu çevrenin spesifik bileşenleri üzerine bilinçli bir farkındalıktan bağımsız olarak edinilmesi sürecidir”. Anadilin öğrenilmesi iyi bir örtük öğrenme örneğidir (Terry, 2011:586).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenmiş olan yöntem, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, nicel araştırma tekniklerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada, görsel sanatlar eğitimi alanında bellek eğitimi yöntemi ile doğrudan kopya yönetiminin öğrenci çalışmaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğrencilerden, kağıt, pastel boya,önlük malzemelerini temin etmeleri istendi.Çalışmada, Matisse musiki isimli eseri seçildi. Eser uygulama boyunca projeksiyon cihazı ile yansıtıldı.20 öğrencinin çalışmalarının klasik müzik eşliğinde birebir kopyalanması sağlandı.Kopya çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrencilerden aynı eser ile ilgili bir de yorum çalışması yapmaları istendi. 20 öğrencide bellek eğitimi yöntemi çalışması yapıldı. Bellek eğitimi yolu ile kopya yöntemi çalışması bittikten sonra öğrencilerden eser ile ilgili yorum çalışmaları istenmiştir. Çalışma sonrasında resimler toplandı. Çalışmada, kopya yöntemi ve bellek eğitimi yöntemi ile öğrencilerin sanatsal çalışmalarına etkisini ölçmek amaçlı öğrencilerin çalışmaları üç uzman tarafından gerçekleştirilecek olan resim inceleme yöntemi yolu ile değerlendirme yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren Ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, İç Anadolu bölgesi Güzel Sanatlar Liseleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, Ankara İli Çankaya Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama tekniği olarak resim inceleme tekniği kullanılmış olup resim değerlendirme ölçeği geliştirilmiş ve geliştirilen bu resim değerlendirme ölçeği konusunda uzman olan 3 uzman tarafından incelemeler yapılmış. Değerlendirme

kriterleri uzmanlara sunulan seçenekler arasında araştırma konusuna yönelik belirlenmiştir (Tablo 1).

Ankara ili, Çankaya Güzel Sanatlar Lisesi'nde bir deney bir de kontrol grubu oluşturularak, gruplardan birine bellek eğitimi yöntemi ile kopya yapmaları; diğer gruba ise doğrudan kopya metodu ile resim yapmaları istenmiştir. Daha sonra her iki gruba da yorum çalışması yapılmıştır. Araştırmada veriler, üç uzman tarafından gerçekleştirilecek olan yöntemi yolu ile toplanacaktır.

Deney ve kontrol grubu çalışmalarına yönelik kriterler

	Değerlendirme Kriterleri	Değerlendirme Puanı
1	Renk değerlerinde zenginlik	1-5
2	Renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu	1-5
3	Tekniğin kullanımı	1-5
4	Tasarım ve kompozisyon	1-5
5	Çalışmanın tamamlanması	1-5
6	Eseri anlamlandırma duyarlılık	1-5
7	Yorumlama becerisi	1-5

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde uzmanların kriterlere göre öğrenci çalışmalarına verdikleri puanlar tablolastırılmıştır. Tablodaki puan setleri üç uzmanın tutarlı puanlarının ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Bu veriler her bir kriter için tek tek tablolastırılmış, kriterlere yönelik frekans ve yüzde hesapları kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğrenci çalışmaları değerlendirme kriterleri doğrultusunda uzmanlar tarafından değerlendirilerek elde edilen veriler frekans dağılımı ve betimleme analiz tekniği ve parametrik t testi uygulanmıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Grupların 1. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

1. Kriter: Renk Değerlerinde Zenginlik				
Alınan Puan	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f(frekans)	%(Yüzde)	f(frekans)	%(Yüzde)
1	4	20	0	0
2	2	10	4	20
3	5	25	7	35
4	4	20	3	15
5	5	25	6	30

“Renk Değerlerinde Zenginlik” kriterinden;

Alınan puanlar değerlendirildiğinde; kontrol grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrenci yüzdesi toplamda %45’e tekabül etmektedir. Deney grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi de toplamda %45’e denk gelmektedir. Dolayısıyla kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerin başarılı olanları arasında eşitlik söz konusu olup fark görünmemektedir.

Ancak aynı kriterin başarısızlık durumu dikkate alındığında 1 ve 2 puan alan öğrencilerden kontrol grubunda toplamda %30 deney grubunda ise %20 düzeyindedir. Arada fark görülmekle birlikte anlamlı bir fark söz konusu değildir.

Bu bulguların ışığında kopya yönteminin ve bellek eğitimi yönteminin öğrencinin çalışmalarında renk değerlerinde zenginlik kriterinde önemli ölçüde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 2. Grupların 2. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

2. Kriter: Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu				
Alınan Puan	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f(frekans)	%(Yüzde)	f(frekans)	%(Yüzde)
1	3	15	0	0
2	5	25	4	20
3	3	15	4	20
4	4	20	7	35
5	5	25	5	25

“Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu” kriterinden;

Çalışmamızda alınan puanlar değerlendirildiğinde; renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu açısından kontrol grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrenci yüzdesi toplamda %45, deney grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi de toplamda %60 olarak belirlenmiştir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin başarı durumu kontrol grubu öğrencilerinin başarı durumuna göre yüksek çıktığından dolayı iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Ayrıca renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu açısından başarısızlık durumu dikkate alındığında, kontrol grubu öğrencilerinden 1 ve 2 alan öğrenci yüzdesi toplamda %40, deney grubu öğrencilerinden 1 ve 2 alan öğrencilerin yüzdesi de toplamda %20 olarak belirlenmiştir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin başarısızlık durumu kontrol grubu öğrencilerinin başarı durumuna göre yüksek çıktığından dolayı iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre, bellek eğitimi yönteminin, öğrencinin çalışmalarında renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu kriterinde önemli ölçüde etkisinin olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Grupların 3. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

3. Kriter: Tekniğin Kullanımı				
Alınan Puan	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f(frekans)	%(Yüzde)	f(frekans)	%(Yüzde)
1	3	15	0	0
2	5	25	4	20
3	5	25	5	25
4	3	15	4	20
5	4	20	7	35

“Tekniğin Kullanımı” kriterinden;

Çalışmamızda tekniğin kullanımı kriterleri açısından alınan puanlar değerlendirildiğinde; kontrol grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi toplamda %35 denk gelmekte iken deney grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi de toplamda %55’e tekabül etmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin başarı durumu kontrol grubu öğrencilerinin başarı durumuna göre yüksek çıktığından dolayı iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Ancak aynı kriterin başarısızlık durumu dikkate alındığında 1 ve 2 puan alan öğrencilerden kontrol grubunda toplamda %40 deney grubunda ise %20 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Arada fark görülmekle birlikte anlamlı bir fark söz konusudur.

Bulguların ışığı altında bellek eğitimi yönteminin tekniğin kullanımı kriterinde önemli ölçüde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Grupların 4. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

4. Kriter: Tasarım ve Kompozisyon				
Alınan Puan	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f(frekans)	%(Yüzde)	f(frekans)	%(Yüzde)
1	5	25	0	0
2	5	25	1	5
3	5	25	8	40
4	2	10	6	30
5	3	15	5	25

“Tasarım ve Kompozisyon” kriterinden;

Tasarım ve kompozisyon kriterinden alınan puanlar değerlendirildiğinde; kontrol grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrenci yüzdesi toplamda %25’e denk gelirken, deney grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi de toplamda %55 olarak belirlenmiştir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin başarı durumu kontrol grubu öğrencilerinin başarı durumuna göre yüksek çıktığından dolayı iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencileri lehine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca aynı kriterin başarısızlık durumu dikkate alındığında 1 ve 2 puan alan öğrencilerden kontrol grubunda toplamda %50’ye, deney grubunda ise %5’e denk geldiği saptanmıştır. Elde edilen farklılık sonucunda başarısızlık durumu yönünden iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bulguların sonucuna göre, bellek eğitimi yönteminin öğrencinin çalışmalarında kompozisyonda ve tasarım ifadesinde önemli ölçüde etkisinin olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Grupların 5. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

5. Kriter: Çalışmanın Tamamlanması				
Alınan Puan	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f(frekans)	%(Yüzde)	f(frekans)	%(Yüzde)
1	4	20	0	0
2	4	20	4	20
3	3	15	3	15
4	2	10	4	20
5	7	35	9	45

“Çalışmanın Tamamlanması” kriterinden;

Alınan puanlar değerlendirildiğinde; kontrol grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrenci yüzdesi toplamda %45’e, deney grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi ise toplamda %65’e denk geldiği saptanmıştır. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin başarı durumu kontrol grubu öğrencilerinin başarı durumuna göre yüksek çıktığından dolayı iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Aynı kriterin başarısızlık durumu dikkate alındığında 1 ve 2 puan alan öğrencilerden kontrol grubunda toplamda %40’a denk geldiği, deney grubunda ise %20’ye denk geldiği belirlenmiştir. Elde edilen farklılık sonucunda başarısızlık durumu yönünden iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre, bellek eğitimi yönteminin öğrencinin çalışmalarında çalışmanın tamamlanması kriterinde önemli ölçüde etkisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Grupların 6. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

6. Kriter: Eseri Anlamlandırma- Duyarlılık				
Alınan Puan	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f(frekans)	%(Yüzde)	f(frekans)	%(Yüzde)
1	9	45	1	5
2	5	25	2	10
3	2	10	6	30
4	1	5	3	15
5	3	15	8	40

Eseri anlamlandırma duyarlılık kriterinden alınan puanlar değerlendirildiğinde; kontrol grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi toplamda %20 denk gelirken, deney grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi ise toplamda %55 olarak belirlenmiştir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin başarı durumu kontrol grubu öğrencilerinin başarı durumuna göre yüksek çıktığından dolayı iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Eseri anlamlandırma duyarlılık kriterinin başarısızlık durumu dikkate alındığında 1 ve 2 puan alan öğrencilerden kontrol grubunda toplamda %70'e denk geldiği, deney grubunda ise %15'e tekabül ettiği belirlenmiştir. Elde edilen farklılık sonucunda başarısızlık durumu yönünden iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre, bellek eğitimi yönteminin öğrencinin eseri anlamlandırma duyarlılık kriterinde önemli ölçüde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Grupların 7. Kriterden Aldığı Puanlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

7. Kriter: Yorumlama Becerisi				
Alınan Puan	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f(frekans)	%(Yüzde)	f(frekans)	%(Yüzde)
1	8	40	1	5
2	4	20	2	10
3	4	20	4	20
4	1	5	3	15
5	3	15	10	50

Yorumlama becerisi kriterinden alınan puanlar değerlendirildiğinde; kontrol grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi toplamda %20'ye denk gelirken, deney grubu öğrencilerinden 4 ve 5 alan öğrencilerin yüzdesi ise toplamda %65'e denk geldiği belirlenmiştir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin başarı durumu kontrol grubu öğrencilerinin başarı durumuna göre yüksek çıktığından dolayı iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Yorumlama becerisi kriterinin başarısızlık durumu dikkate alındığında 1 ve 2 puan alan öğrencilerden kontrol grubunda toplamda %60'a tekabül ettiği, deney grubunda ise %15'e tekabül ettiği belirlenmiştir. Elde edilen farklılık sonucunda başarısızlık durumu yönünden iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bulguların ışığı altında bellek eğitiminin öğrencinin çalışmalarında yorumlama becerisi kriterinde önemli ölçüde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grupları ewies analizi sonuçları

Test for Equality of Means Between Series

Date: 07/10/13 Time: 20:15

Sample: 1 20

Method	sd	Value	Probability
t-test	38	2.577861*	0.0139
Satterthwaite-Welch t-test*	32.61753	2.577861	0.0147
Anova F-test	(1, 38)	6.645365	0.0139
Welch F-test*	(1, 32.6175)	6.645365	0.0147

Included observations: 20

*Test allows for unequal cell variances

H0: $\mu_1 = \mu_2$

H1: $\mu_1 \neq \mu_2$

Çalışma $(n-1)+(n-1)= 19+19=38$ serbestlik derecesine sahiptir. T-testinin tablo değerine bakacak olursak, t-testinin tablo değeri (SD: 38, 0,025) yaklaşık olarak 2.021'dir. Başka bir deyişle, $2.577^* > 2.021$ olduğu için ve t-testinin ve diğer testlerin p-değeri 0.05'ten küçük olduğu için boş hipotezi reddedilebilir. Deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirinden farklı olduğunu 0,05 önem düzeyinde söyleyebiliriz. (F-test= t-testin karesidir, p değerleri aynı çıkmaktadır. Aşağıdaki tablo da F-testin nasıl elde edildiğini göstermektedir). Asıl yorum yapılacak olan yukarıdaki tablodur.

Tablo 9. Deney ve kontrol grupları varyans analizi dağılımı

Analysis of Variance

Source of Variation	df	Sum of Sq.	Mean Sq.
Between	1	403.2250	403.2250
Within	38	2305.750	60.67763
Total	39	2708.975	69.46090

F-test= $403.2250/60.67763$ (Mean Sum of squares between/
Mean Sum of squares within) = 6.645365

Category Statistics

Variable	Count	Mean	Std. Dev.	Std. Err. of Mean
DENEY	20	26.15000	6.002412	1.342180
KONTROL	20	19.80000	9.237224	2.065506
All	40	22.97500	8.334320	1.317772

Deney ve Kontrol gruplarında yirmişer gözlem bulunmaktadır. Ampirik olarak iki grubun ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir; bellek grubunun ortalaması=26,15 ve kontrol grubunun ortalaması= 19,80 olarak saptanmıştır. Standart sapma deney grubu için 6.0024; kontrol grubu için 9,237224 değerlerindedir. Standart sapmaya baktığımızda, bellek grubunun puanlarının, kontrol grubuna göre daha az dalgalandığı görebiliriz.

Sonuç olarak, iki grubun ortalamasının birbirinden istatistiksel olarak farklı olduğu açıktır. Deney grubunun ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksektir. Bellek ve kopya grupları yorum değerlendirmeleri üzerinden puanlandırıldığı için, bellek grubunun bu alanda puanlarının kopya grubunun puanlarından daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bellek eğitimi yöntemi grubundaki öğrencilerin yorum çalışmalarında kazanımları daha fazladır.

Tablo 10. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon

		ks1	ks2	ks3
	r	1	,958**	,932**
ks1	p		,000	,000
	N		20	20
	r		1	,897**
ks2	p			,000
	N			20
	r			1
ks3	p			
	N			

**p<.01

Üç farklı puanlayıcıların kontrol grubundaki puanlamaları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Renk değerlendirmeye yönelik T-Testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	20	3,5	1,14	38	,722	,474
Kontrol	20	3,2	1,46			

*p<0.05

Renk değerlendirmeleri deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(38)=0.722$, $p>0.05$.

Tablo 12. Renk Tasarımına Yönelik T-Testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	20	3,7000	1,10766	38	1,407	,168
Kontrol	20	3,1333	1,41999			

*p<.05

Renk tasarımına yönelik deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(38)=1,407$, $p>.05$

Tablo 13. Teknik Kullanıma Yönelik T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	20	3,3333	1,16479	38	,674	,504
Kontrol	20	3,0500	1,47603			

*p<0.05

Teknik kullanıma yönelik performansları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(38)=0,674$, $p>0.05$

Tablo 14. Tasarım kompozisyona yönelik T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	20	3,9167	,89099	38	3,544*	,001
Kontrol	20	2,6167	1,37766			

*p<0.05

Tasarım kompozisyona yönelik performansları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(38)= 3,544$, $p<.05$. Deney grubunun tasarım kompozisyonuna

yönelik performansları ($\bar{X}$ =3.9), kontrol grubuna ($\bar{X}$ =2.61) göre daha yüksektir. Bu bulgu tasarım kompozisyonuna yönelik performanslar ile gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15. Çalışmanın tamamlanmasına yönelik T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	20	3,9333	1,19746	38	3,883*	,000
Kontrol	20	2,2333	1,54882			

*p<0.05

Çalışmanın tamamlanmasına yönelik performansları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(38)= 3,883$, $p<.05$. Deney grubunun eseri anlamlandırmaya yönelik performansları ($\bar{X}$ =3.93), kontrol grubuna ($\bar{X}$ =2.23) göre daha yüksektir. Bu bulgu eseri anlamlandırmaya yönelik performanslar ile gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 16. Eseri Anlamlandırmaya Yönelik T-Testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	20	3,8500	1,17715	38	1,584	,121
Kontrol	20	3,1500	1,58751			

*p<0.05

Eserin tamamlanmasına yönelik performansları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(38)= 1,584$, $p>0.05$

Tablo 17. Yorumlama Becerisine Yönelik T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	20	3,8500	1,21624	38	3,522*	,001
Kontrol	20	2,3667	1,43840			

*p<0.05

Yorumlama Becerisine yönelik performansları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(38) = 3,522$, $p < .05$. Deney grubunun yorumlama becerisine yönelik performansları ($\bar{X} = 3,8500$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 2,3667$) göre daha yüksektir. Bu bulgu yorumlama becerisine yönelik performanslar ile gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇLAR

Bu bölümde, bulgular ve bu bulgulara bağlı olarak yapılan yorumların ışığında, araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Renk değerlerinde zenginlik kriteri açısından deney grubu ve kontrol grubu başarı durumları eşit çıktığından dolayı renk değerlerinde zenginlik konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark bulunmamaktadır.

Renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bellek eğitiminin öğrenci çalışmaları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tekniğin kullanımı kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı tekniğin kullanımı konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre bellek eğitimi yöntemi tekniğinin önemli ölçüde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Tasarım ve kompozisyon kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı tasarım ve kompozisyon konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Bellek eğitimi yöntemi tekniğinin tasarım ve kompozisyon kriteri üzerinde olumlu yönde önemli ölçüde etkisi olduğu görülmüştür.

Çalışmanın tamamlanması kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı çalışmanın tamamlanması konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Bu durum bellek eğitimi yöntemini kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Eseri anlamlandırma ve duyarlılık kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı eseri

anlamlandırma ve duyarlılık konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Bu durumda bellek eğitimi yöntemi olumlu yönde daha etkili olduğu görülmüştür.

Yorumlama becerisi kriteri açısından deney grubunun başarı durumu kontrol grubu başarı durumundan yüksek olduğu belirlendiğinden dolayı yorumlama becerisi konusunda kopya yöntemi ile bellek eğitimi yöntemi arasında fark olduğu saptanmıştır. Bellek eğitimi yöntemi kullanan öğrencilerde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Tüm veriler ve bulgular göz önüne alındığında ortaya çıkan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur;

1. Kopya yönteminin, öğrenci çalışmalarında “renk değerlerinde zenginlik” kriterine olumlu yada olumsuz önemli ölçüde bir etkisi görülmemiştir. Öğrenci çalışmalarında renk değerlerinde zenginlik ifadesinin kazanımının ön görüldüğü durumlarda bellek eğitimi ve kopya yöntemi yerine daha etkili bir yöntem kullanılması önerilir.
2. Bellek eğitimi yönteminin, öğrenci çalışmalarında “tasarım ve kompozisyon” kriterine olumlu yönde önemli ölçüde bir etkisi görülmüştür. Öğrenci çalışmalarında tasarım ve kompozisyon kriteri üzerinde ön görüldüğü durumlarda bellek eğitimi yöntemi yerine daha etkili bir yöntem kullanılması önerilir.
3. Bellek eğitimi yönteminin, öğrenci çalışmalarında “Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu” kriterine olumlu yönde bir etkisi görülmüştür. Öğrenci çalışmalarında Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu kriterinde ön görüldüğü durumlarda bellek eğitimi yöntemi kullanılması önerilir.
4. Bellek eğitimi yönteminin, öğrenci çalışmalarında “Tekniğin Kullanımı” kriterinde olumlu yönde önemli ölçüde bir etkisi görülmüştür. Öğrenci çalışmalarında

Tekniğin Kullanımı kriterinin ön görüldüğü durumlarda bellek eğitimi yöntemi kullanılması önerilir.

5. Bellek eğitimi yönteminin, öğrenci çalışmalarında “Çalışmanın Tamamlanması” kriterine olumlu yönde bir etkisi görülmüştür. Öğrenci çalışmalarında Çalışmanın Tamamlanması kriterinin ön görüldüğü durumlarda bellek eğitimi yöntemi kullanılması önerilir.
6. Bellek eğitimi yönteminin, öğrenci çalışmalarında “Eseri anlamlandırma duyarlılık” kriterine olumlu yönde bir etkisi görülmüştür. Öğrenci çalışmalarında Eseri anlamlandırma duyarlılık kriterinin ön görüldüğü durumlarda bellek eğitimi yöntemi kullanılması önerilir.
7. Sanat eğitiminde, bellek eğitimi yöntemi tartışılan bu durumdan hareketle bu çalışmada iki yöntemin etkilerinin karşılaştırılmasına yönelik bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Ve bellek eğitiminin sanat eğitimi çalışmalarının uygulanmasında daha etkili olduğu, bu durumda sanat eğitiminde özellikle bellek eğitiminin verilmesi önerilir.
8. Sanat eğitimi çalışmalarında önemli olanın yaratıcı yetinin geliştirilmesidir.
9. Bellek eğitimi, çocukların özellikle algı, dikkat ve kısa süreli belleklerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğundan dolayı önerilmektedir.
10. Bellek eğitimi, görsel zekayla ilişkisinin güçlü olmasından dolayı önerilmektedir.
11. Bellek eğitimi, bireyin tecrübelerinde edindiği ve öğrendikleri güvenilir bir biçimde doğru ve tam olarak zihinde tutma becerisini artırdığından önerilmektedir.
12. Öğretim ve öğrenmenin sağlanabilmesi için gerekli olan, okullarda görsel sanatları bir disiplin alanı olarak gerçek yerine oturtulması gerektiği önerilir.
13. Yaratıcılığı geliştirmek için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin yaratıcılık yeteneğinin keşfedilmesi için onlara fırsat verilmelidir. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebileceği bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Geleneksel eğitim anlayışının katı kurallarından sıyrılıp, çağdaş eğitim anlayışının yaratıcılığı geliştiren tutumları benimsenmelidir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel Ö, (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adler, A.(2003). *İnsan Tabiatını Tanıma*. (Çev. Ayla Yörükan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akın, Z. Erinç (2006). *Görsel İletişimde Mağaradan Markaya*, İstanbul: Alternatif Yayıncılık.
- Altıntaş, O., (2007). *Sanat Eğitimi ve Çağdaş Türk Resminde Nü* Ankara: Sur Yayıncılık.
- Alvarez, G. A. & Cavanagh, P. (2004). *The capacity of visual short-term memory is set both by visual information load and by number of objects*. Psychological Science, 15(2), 106-111.
- Anderson, A., Baker, D. Ve Wilson, B. (1985). *The History of Art Education*. U.S.A: The Pennsylvania Department of Education.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. Ve Çimen, S.(2000). *Çocuk Gelişimi I*, İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.
- Arık, A (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları
- Arıkan, A., (2008). *Grafik Tasarımda Yapısal Öğelerin Algısı İle Sosyo Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki: Selçuk Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arıkök, İ.(2001). *Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aristoteles, (2012), *Poetika*, (Çev. İ. Tunalı), 21. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi,
- Arnheim, R., (2012). *Görsel Düşünme*, (Çev. R. Ögdül) (3. Basım). İstanbul: Metis Yayıncılık.

- Arslan, A., (1996). *Felsefeye Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Adres yayınları.
- Artut, K (2001). *Eğitim Fakülteleri Ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri*, (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Artut, K. (2004). *Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme*, Tubitak Ulakbim, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 223-236.
- Artut, K. (2006). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. ve Pekmezci, H., (2010), *Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K., (2002), *Sanat Eğitimi*, (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğan, B., (2010). *Kibar Evren. Sanat eğitimi ve sanat eleştirisi: Türkiye’de görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlar örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aytaç, S. (2002). *İnsanı Anlama Çabası (Psikolojiye Giriş)*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Balcı, B.Y., Say, N. (2003). *Temel Sanat Eğitimi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Barnes, R. (1996). *Teaching Art to Young Chieldren*. London; Newyork: Routledge.
- Becer, E. (2005). *İletişim ve Grafik Tasarım*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Berger, J. (1988). *O Ana Adanmış*. (Çev., Y. Salman). Ankara: Metis Yayınları.
- Berger, John (1995). *Görme Biçimleri*. (Çev. Y. Salman). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bulut, Ş., (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Çizgisel Gelişimlerine Etki Eden Sosyo-Ekonomik Faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2001). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Dersal Yayınları.
- Buyurgan, S., Buyurgan, U., (2012) *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Buyurgan,S. ve Mercin L. (2005). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları*. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Cevizci, A, (2011), *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (1994). *Felsefe 1-2*, Ankara: Babil Yayınları.
- Chein, J. M. & Morrison, A. B. (2010). *Expanding the mind's workspace: Training and transfer effects wih a complex working memory span task*. Psychological Bulletin & Review, 17(2), 193-199.
- Chi-Ho Y., Cheung, M.C. & Chan, A.S. (2003) *Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children*", American Psychological Association, Inc.
- Cowan, N. (2001). *The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of memtal storage capacity*. Behavioural and Brain Sciences, 24(1), 97-185.
- Cömert, Bedrettin, (1991), *Sanat ve Edebiyat Üzerine*, Ankara: Damar Yayınları
- Çakır İ., A.(2004). *Okulöncesinde Sanatlar Eğitimi ve Drama*, Çocukta Yaratıcılık ve Drama, Ali Öztürk (Edt.), Anadolu Üniversitesi Yayını No:1488, Eskişehir.
- Çınar, S. (2006). *İlköğretim 1. kademe 3. sınıf öğrencilerinin sanat (resim) eğitiminde kopya kuramı ve baskın doğalcı sanat eğitimi kuramının yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Eng, H. Y., Chen, D. & Jiang, Y. (2005). *Visual working memory for simple and complex visual stimuli*. Psychonomic Bulletin & Review, 12(6), 1127-1133.

- Erbay, M. (1997). *Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Ergün, M., (2010). *Felsefeye Giriş (Estetik)*, 2010, <http://www.egitim.aku.edu.tr/sanاتفelsefesi.pdf>. Erişim, 15.12.2013.
- Erinç, S. M. (2004). *Sanat Psikolojisi'ne Giriş*. (2.Basım). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erinç, S.M., (2004). *Sanatın Boyutları*. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Erkan, S. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Editör: Özbay, Y. ; Erkan, S. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2002). *Sanat Kavramlarına Giriş*. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık
- Ersoy, K. (1993). *Genel Sistem Kuramı ve Sağlık Sistemi*, Hastane Sistemi ve Hasta Bakım Alt Sistemi, H.Ü. Sağlık İdaresi, Cilt: III, Ankara.
- Etike, S.(1995). *Sanat Eğitimi Yazıları*, Ankara: İlke Kitabevi Yayınları.
- Gence, C. D., Orhon, B. İ. (2006). *Temel Sanat Eğitimi*. Ankara: Gerhun Yayıncılık
- Gökaydın, N. (1998). “İlköğretimden Yükseköğretime Kadar Sorunları İyi Bilen Sanat Eğitimcisi Yetiştirilmelidir”. Milli Eğitim.
- Gökaydın, N. (2004). *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gökaydın, N., (2002). *Temel Sanat Eğitimi*, Ankara: M.E.B Yayınları.
- Güneş, F.(2002). *Çocuklarda Bellek Geliştirme*, Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi, 20, 8–11, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürtuna S., (2004). *Çocuk Ve Sanat Eğitimi*. İstanbul: Morpa kültür yayınları.
- Gürtuna, S. (2003). *Çocuk ve Sanat Eğitimi: “Çocuğum Sanatla Tanışıyor”*. (Birinci Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Harrison, S.A. & Tong, F. (2009). *Decoding reveals the contents of visual working memory in early visual areas*. Nature, 18: 458(7238), 632.

- Hashimoto, Alan (2003). *Visual Design Fundamentals: A Digital Approach*, Hingham, Massachusetts, Charles River Media,
- İnan, N. (1992). *Çocuklarda Görsel Sıralı Bellek ve Yaş Gruplarındaki Gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J. & Perrig, W. J. (2008). *Improving fluid intelligence with training on working memory. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19), 6829–6833. doi: 10.1073/pnas.0801268105.
- Kaplan, Y. (1986). *Batı Sanatlarının Temel Dinamiği: Mimesis*, İlim Sanat Dergisi, 99-101
- Karaca, G., (2011). *5-8 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Stereotip (Klişe Resim) Kullanımı*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 3(4): 86-93.
- Karaca, E., (2009), *Platon Sanatı Neden İdeal Devlet Açısından Yorumlamıştır*, Ethos, Antalya, sayı. 1/4.
- Karayağmurlar, B. (2005) *Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği lisans Programı Okulöncesi Resim Öğretimi*. Atilla ATAR (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1419, Açıköğretim Fakültesi Yayını No:764
- Kaya, K. T. (2001). *Kopya Yönteminin İlköğretim Birinci Kademe Çağı (9-12 Yaş) Çocuk Resimlerindeki Rolü ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kehnemuyi, Z. (2006). *Çocuğun Görsel Sanatlar Eğitimi*. (5. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Keskin C., S., Öztuna K. A.(2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Teknolojik Değişimin Etkileri Üzerine Eleştirel Düşünceleri: Disiplinlerarası Bir Yaklaşım*, Cilt. 2.
- Keskinok, K. (2001). *Sanat Eğitimi Aşamalı Yöntem*. Ankara: Sanat Yapım Yayıncılık.
- Kılıç, L. (1994). *Görüntü Estetiği*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta Eğitim*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırışoğlu, O. T., (2002), *Sanatta Eğitim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıyar, N., Karkin, N., (2013). *Mimesis'in Yapıbozumsal Dönüşümleri*, İÜ Sanat ve Tasarım Dergisi, 3(7); 83-86.
- Kili, H.B., (2010). *7-9 Yaş Arası Özel Eğitim Gören Öğrencilerle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çizgisel Gelişimlerdeki Farklılığın Tespit Edilmesi Üzerine Bir Çalışma*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köknel, Ö.(2003). *Akı İle Düşünce Gücü*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Linderman, G. (1997). *Art in the Elementary School*. (5.Baskı). USA: Theme Graw Hill Companies.
- Malchiodi, Cathy A. (2005). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. (Çev. T. Yurtbay), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Başkanlığı (1992). İlköğretim Kurumları Resim –İş Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Morrison, A. B. & Chein, J. M. (2011). *Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory*. Psychonomic Bulletin and Review, 18(1), 46-60. doi: 10.3758/s13423-010-0034-0.
- Mutluel, O., (2011). *İslam Sanatının Oluşumundaki Etkiler*, AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 19-27
- Neyzi, L. (ed.) (2011) *Nasıl Hatırlıyoruz?* İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ömeroğlu, E. Ve Kandır, A.(2005). *Bilişsel Gelişim*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öncü, T. (1989). *Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7 -11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığa ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişinin İncelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ötgün, C. (2009). *Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri*, Gazi Sanat Tasarım, 159-164

- Özsoy, S. (2006), *Türkçenin Yapısı-I (Sesbilim)*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları,
- Özsoy, V. (2005). *Resim-iş Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri Görsel Sanatlar Öğretimi*.
Ankara: Ders Notları
- Özsoy, V., (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve yayıncılık
- Öztuna D, H. Yakup (2007). *Temel Tasarım Öğeleri "Doku"*, Grafik Tasarım Dergisi
İstanbul: Sabri Varol Görsel iletişim ve Tasarım.
- Özyürek, A., (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Bellek Gelişimine Bellek Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*,
Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pekmezci, H. (2002). *Eğitim-Sanat Eğitimi- Nitelikli insan Eğitimi. Gazi Üniversitesi Eğitimde 75. Yıl Sanat Eğitimi Sempozyumu*. Ankara, 36.
- Pieterse, M., Treolar, R. (2001). *Küçük Adımlar 5. Kitap: Küçük Kas Becerileri*. (Çev. E. Tekin). İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.
- Prandl, A. (2012). *Visual memory improvement in recognition. A Bachelor of Arts (Psychology) Honours Thesis, Faculty of Computing, Health and Science Edith Cowan University*.
- Puhalla, D. M.(2005). *Color As Cognitive Artifact: A Means Of Communication – Language And Message A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Design*.
- Ramachandran, V.S. ve Blakeslee, Sandra, (2013), *Beyindeki Hayaletler (İnsan Zihninin Gizemlerine Doğru*, (Çev. L. Öztürk), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Rawlinson J.G. (1995) *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. İstanbul: Bireysel Yatırım Dizisi.

- Rawlinson. J.G.. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. (Çev. O. Değirmen). İstanbul: Rota Yayınları.
- Rıza, E. T., (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*, İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rosario J., Collazio E., (1981). *Aesthetic Codes In Context: An Expoloration In Two Preschool Classrooms*, Journal Of Aesthetic Education, 15(1), (101-114).
- San, İ. (1979) *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, (2 Baskı), Ankara: Tisa Matbaası
- San, İ. (2003). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ., (1985). *Sanat ve Eğitim*, (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Saygın, O. (2000). *Eğitim-Öğretim Ve Günlük Hayatta Hafıza Teknikleriyle Beyin Geliştirme*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Schneiders, J. A., Opitz, B., Krick, C. M. & Mecklinger, A. (2011). *Separating intra-modal and across-modal trining effects in visual working memory: An fMRI investigation*. Cerbral Cortex, 21(11), 2555-2564. doi: 10.1093/cercor/bhr037.
- Selçuk, Z.. (1999). *Gelişim Ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sena, C., (1972). *Estetik Sanat Ve Güzelliğin Felsefesi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Serpemen. M., (1998). *Çocuk Eğitimi ve Öğrenme Sürecinde Bedensel ve Tensel Algılama*, Türk Psikoloji Bülteni, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 4 (9): 97-98
- Somsaman, K.(2004). *The Perception Of Emotions In Multimedia: An Empirical Test Of Three Models Of Conformance And Contest* UMI Microform, Copyright 2003 by ProQuest Information and Learning Company.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, (2. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.

- Şenel, E. (2010). *Türkiye’de görsel sanatlar eğitiminde uygulanan yöntemler ve yeni yaklaşımlar*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Tepecik, A. (2002). *Grafik Sanatlar*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Terry, W. S., (2011), *Öğrenme & Bellek*, (Çev. B. Cangöz), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turgut, İ. (1993). *Sanat Felsefesi*, İzmir: Akademi Kitabevi.
- Tütüncü, S., (2006). *İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitimi Dersi Çerçevesinde Çocuk Resminde Yaratıcılık Kavramının Algılanışına İlişkin Bir Durum Çalışması*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uçan, A. (2002). *Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca Yapılanmalar*. Gazi Üniversitesi Eğitimde 75. Yıl Sanat Eğitimi Sempozyumu. Ankara, 3-10.
- Uğur, M. (2006). *Beyin Temelli Öğrenme*, <http://www.maltepe.edu.tr/05lhaber/rehİsempozyum/m%C3%BCcella%20ulug.doc> (20.11.2013)
- Ulcay. S. (1985). *Okulöncesi Kuruluşlarda Yaratıcılık, Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırma Semineri II.III.*, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünal, F. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Kısa Süreli Bellek Gelişimine Bellek Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*, Mesleki Eğitim Dergisi, 9(18), 253-267.
- Vogel, E. K., Woodman, G. F. & Luck, S. J. (2001). *Storage of features, conjunctions, and objects in visual working memory*. *Journal of experimental psychology*, 27(1), 92-14.
- Williams, J. M. (1991). *Memory Assesment Scales Professional Manual*. Psychological Assesment Resources, Inc.
- Wilson B., Wilson, M., (1977). *The Icononoclastic View*. Art Education.

- Woodcock, R. W., McGrew, K. S. & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III Tests of Cognitive Abilities*. Itasca IL: Riverside Publishing.
- Yavuzer, H. (2005). *Resimleriyle Çocuk*. (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2007). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*, (1.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık Geliştiren Kitaplar Dizisi.
- Yıldızbaş F. Ve Çamlıbel, Ö. (2004). *Erken çocukluk eğitiminde bazı yaklaşımların çocuklarda yaratıcılığın gelişimi yönünden incelenmesi Erken çocukluk eğitiminde sanat sempozyumu (27-28)*. İstanbul: Morpa kültür yayınları.
- Yılmaz, M. (2010a). *Görsel Sanatsal Eğitiminde Uygulamalar*. (5. Baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Yılmaz, M. (2010b). *Sanat Eğitiminde Motivasyon. Sanat Eğitiminde Kopya ve Taklit. Sanat Eğitiminde Teknik ve Yöntemler*. Artut, K. (Editör). Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık (193-298).
- Yılmaz, M., Yolcu, E., Maccorio N.K., Ünal, T., Aykaç, V., (2010), *Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, Edt. Artut K., Pekmezci, H., Sanat Eğitiminde Kopya Ve Taklit, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz. M. Özler, H., (2011). *Anaokulu Öğretmenleri Tarafından Çocuklara Yaptırılan Görsel Sanat Çalışmalarının Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi*, 1. Sanat Ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu, Dün Bugün Gelecek, Şubat 2011, 89-91
- Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yontar, A. (1993). *İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi-Yaratıcılık ve Eğitim*, Ankara: Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı, 2. Oturum Metni, Şafak Matbaası
- Yörükoğlu A., (1985). *Gençlik Çağı*. 23-45, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yücebaşı, Ç., (2006). *Grafik Tasarımda Görsel Bütünlük Oluşturmada Tipografi İle Görseller Arasındaki İlişki Ve Sanat Eğitimiindeki Yeri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, , İzmir.

\

EKLER

EK 1. DENEY GRUBU DERS PLANI

DERS PLANI

Ders	: Görsel Sanatlar
Sınıf	: 10-11
Süre	: 3 ders saati (120 dk.)
Teknikler	: Pastel boya
Yöntemler	: Bellek eğitimi yöntemi yoluyla kopya

A. DERS HAZIRLIĞI

1. Öğretmen Hazırlığı

- Eser olarak Matis'in Musiki adlı eseri bellek eğitimi yöntemi yoluyla kopya çalışması yaptırılmak üzere belirlenmiştir.
- Öğrencilere dağıtmak üzere 50*70 boyutunda 40 adet resim kağıdı hazırlanmıştır (20 öğrenciden her biri iki tane kağıt alacak, birini uygulama, birini yorumlamada kullanacaktır).
- Öğrencilere dağıtılmak üzere pastel boya temin edilmiştir.
- Öğrencilere dinletilmek üzere klasik müzik hazırlanmıştır.
- Projeksiyon cihazı da çalışır vaziyete getirilmiştir.

2. Öğrenci Hazırlığı

- Resim yapmak için gerekli malzemeler öğretmen tarafından hazırlandığı için öğrencilerin getirmeleri gereken herhangi bir resim malzemesi bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin kıyafetlerini korumaları için önlük temin etmeleri istenmiştir.

B. UYARANLAR (MOTİVASYON)

Öğrencilere Matis'in eserleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulur. Matis'in hangi eserlerini bildikleri öğrenilir. Öğrencilere Matisin musiki isimli eseri bilip bilmedikleri sorulur. Öğrencilerin bellek eğitimi yöntemi yolu ile kopya konusundaki düşünceleri hakkında bilgi sahibi olunur. Eseri algılamaları için öğrencilere;

Tanımlama Basamağı

1. Bu eser kime ait?
2. Bu eserin türü nedir?
3. Bu eserde neler görüyorsunuz?
4. Bu eserde neler oluyor?
5. Bu eserde hangi renkler kullanılmış? Birbirine zıt renkler var mı? Varsa nelerdir?
6. Bu eserde hangi tür şekiller görüyorsunuz?
7. Bu eserde hangi tür çizgiler görüyorsunuz? Açıklayınız?
8. Bu eserde mekan nasıl oluşturulmuş? Açıklayınız?
9. Bu eserin dokusu nasıl oluşturulmuş? Doku etkisi yaratılırken nelerden faydalanılmıştır?
10. Bu eserde hangi leke değerleri nerelerde ve nasıl kullanılmıştır?

Çözümleme Basamağı

1. Eserde en çok hangi çizgiler kullanılmıştır?
2. Bu eserde en çok hangi renk kullanılmış? Sıcak renkler mi soğuk renkler mi?
3. Bu eserde bayanların saç renklerini yorumlayınız?
4. Bu eserde hangi tür dokular kullanılmıştır?
5. Eserde tekrarlanan çizgiler var mıdır? Nelerdir?
6. Eserde yeşil rengin yoğunlaştığı yer neresidir?
7. Eserde hangi biçimler tekrarlanmıştır?
8. Bu eserde birbirine benzeyen biçimler var mıdır?
9. Bu eserde birbirine benzeyen çizgiler ne yapıyordu?
10. Bu eserde birbirine benzeyen hareketler var mıdır? Nelerdir?
11. Bu eserde gördüğünüz en büyük ve en küçük şekiller hangileridir?
12. Bu eserde gördüğünüz zıtlıklar nelerdir?
13. Bu eserde az kullanılan fakat dikkatinizi çeken unsurlar nelerdir?

Soruları sorulmuştur. Ve öğrenciler bu sayede eseri incelemiş ve ayrıntılarını belleklerine kaydetmişlerdir.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Bellek eğitimi yöntemi yoluyla kopyanın bilgiyi paylaşma aşamasında projeksiyon cihazından öğrencilere eser 5 dakika boyunca yansıtıldı. Uygulama çalışması hakkında öğrencilere bilgi verildi. Öğrenciler eseri incelerken onlara motivasyon aşamasındaki sorular soruldu. Onlara eseri kısa süreli olarak yeniden gösterileceği bilgisi verildikten sonra akıllarında kaldığı kadarıyla kopyalamaları istendi.

D. UYGULAMA

Öğrencilere 50*70 cm ölçütlerindeki 2 şer adet resim kağıdı verilmiştir. Seçilen müzik eşliğinde öğrenciler, akılda kaldığı kadarı ile kopyalama çalışmasına başlarlar. 20 dakika boyunca uygulama yapıldıktan sonra unuttuklarını hatırlatmak üzere eser yeniden karşısına projeksiyon cihazı ile 2 dakika boyunca yansıtılır, bu sürede öğrencilere pastel boyalarını bırakmaları söylenir ve eseri incelemeleri istenir. 2 dk. sonra eser kaldırılır ve bellek eğitimi hatırlatmaları sağlandıktan sonra öğrencilere kaldıkları yerden devam etmeleri söylenir. Öğrenciler her 20 dakikada 2 dakika ara verilerek unuttuklarını hatırlatmak amacı resme bakar bu sürecin tekrar ile toplamda 120 dakika ders tamamlanır. Bellek eğitimi yolu ile kopya yöntemi çalışması bittikten sonra öğrencilerden eser ile ilgili yorum çalışmaları istenmiştir.

E. DEĞERLENDİRME

Deney ve kontrol grubuna uygulanan test

Değerlendirme Kriterleri	Değerlendirme Puanı
Renk değerlerinde zenginlik	5
Renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu	5
Tekniğin kullanımı	5
Tasarım ve kompozisyon	5
Çalışmanın tamamlanması	5
Eseri anlamlandırma duyarlılık	5
Yorumlama becerisi	5

EK 2. KONTROL GRUBU DERS PLANI

DERS PLANI

Ders : Görsel Sanatlar
Sınıf : 10-11
Süre : 3 ders saati (120 dk.)
Teknikler : Renkli resim teknikleri, pastel boya
Yöntemler : Kopya Yöntemi

A. DERS HAZIRLIĞI

1. Öğretmen Hazırlığı

- Eser olarak Matis'in Musiki adlı eseri kopya çalışması yaptırmak üzere belirlenmiştir.
- Aynı eserden 20 adet fotokopi çekilmiştir.
- Öğrencilere dağıtılmak üzere 50*70 boyutunda 40 adet resim kağıdı hazırlanmıştır. (20 öğrenciden her biri iki tane kağıt alacak, birini uygulama, birini yorumlamada kullanacaktır).
- Öğrencilere dağıtılmak üzere pastel boya temin edilmiştir.
- Öğrencilere dinletilmek üzere klasik müzik cd'si getirilmiştir.
- Projeksiyon cihazı sınıfa monte edilmiştir.

2. Öğrenci Hazırlığı

- Resim yapmak için gerekli malzemeler öğretmen tarafından hazırlandığı için öğrencilerin getirmeleri gereken herhangi bir resim malzemesi bulunmamaktadır.
- Sıraların üzerine serilmek üzere örtü vb. hazırlanır.
- Öğrencilerin kıyafetleri kirlenmemesi için önlük temin etmeleri istenir.

B. UYARANLAR (MOTİVASYON)

Öğrencilerin motivasyon aşamasında seçilen eser hakkında bilgileri olup olmadığını sonra, projeksiyon ve ellerinde bulunan nüshalardan yararlanarak resmi aynen kopya etmeleri istendi.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Öğrencilere, pastel boya ve kullanımı hakkında bilgi verilir. Pastel boya ile eseri dikkatli bir şekilde inceleyerek kağıt üzerine aynen aktarmaları istenir. Matis'in musiki adındaki eseri projeksiyon cihazı ile öğrencilere eser yansıtılmakla beraber, ellerinde şahsen inceleyebilecekleri bir nüsha da bulunmaktadır. Eseri doğrudan bakarak resim kağıtları üzerine birebir kopyalamaları istenir.

D. UYGULAMA

- Seçilen müzik eşliğinde uygulamaya geçilir.
- Eser, uygulama boyunca karşı tarafa projeksiyon cihazı ile yansıtılarak izletilir. Ayrıca öğrencilerde eserin bir nüshası da bulunmaktadır.
- Çalışmaların birebir kopyalanması sağlanır.
- Çalışma süresince gereken rehberlik hizmetleri yapılır.
- Çalışma sonrası resimler toplanılarak kaydedilir.
- Kopya çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrencilerden aynı eser ile ilgili bir de yorum çalışması yapmaları istendi.

E. DEĞERLENDİRME

Deney ve kontrol grubuna uygulanan test

Değerlendirme Kriterleri		Değerlendirme Puanı
1	Renk değerlerinde zenginlik	1-5
2	Renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu	1-5
3	Tekniğin kullanımı	1-5
4	Tasarım ve kompozisyon	1-5
5	Çalışmanın tamamlanması	1-5
6	Eseri anlamlandırma duyarlılık	1-5
7	Yorumlama becerisi	1-5

EK 3. IZIN BELGELERİ



GAZİ ÜNİVERSİTESİ

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

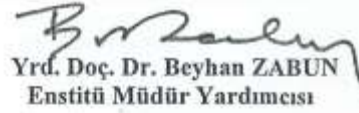
SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00 /9685
KONU : İzin

ANKARA
20.12.2012

ANKARA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Maryam Hamed ESMAEİLİ, Doç. Dr. Meliha YILMAZ'ın danışmanlığında yürüttüğü *"Görsel Sanatlar Eğitiminde Kopya Yöntemi İle Bellek Eğitimi Yönteminin Kazananlarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme"* isimli tezi ilgili olarak Anadolu Güzel Sanatlar Okulunda uygulama ve fotoğraf, video çekimi yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.


Yrd. Doç. Dr. Beyhan ZABUN
Enstitü Müdür Yardımcısı

EKLER

- 1-Dilekçe
- 2- Tez önerisi

ASLI GİBİDİR



Yrd. Doç. Dr. Beyhan ZABUN
Enstitü Müdür Yardımcısı

Aslını elden aldım.

Maryam Hamed ESMAEİLİ.





T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/22522

11/01/2013

Konu: Araştırma İzni

Maryam Hamed Esmacili

ÇANKAYA İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 20/12/2012 tarih ve 9685 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Maryam Hamed Esmacili' nin "**Görsel sanatlar eğitiminde kopya yöntemi ile bellek eğitimi yönteminin kazanımlarına yönelik karşılaştırmalı bir değerlendirme**" konulu tez çalışması kapsamında ilçeniz Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde resim uygulaması, gözlem, görüşme, fotoğraf ve video çekimi yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama örnekleri (4 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aynıdır.
11.01.2013
M. Altay
M. Altay

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a160-c241-3ac0-bbff-b368 kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
Elektronik Ağ: www.ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nermin ÇELENK
Tel: (0 312) 221 02 17/134-135
Faks: (0 312)



Osman
GAZİ
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00/8543

KONU : Tez İzleme Komitesi

ANKARA

14.11.2012

Sayın : Maryam HAMED ESMAİLİ
Murat mah.
Güzel su sok. No:10/6
Çankaya
ANKARA

Enstitümüz Yönetim Kurulu'nun 08.11.2012 tarih ve 25/25 sayılı toplantısında Enstitümüz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 34. maddesi uyarınca Tez İzleme Komitesi üyeleriniz aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Yine Yönetmeliğimizin 35. maddesi uyarınca ; Yeterlik Sınav tarihinden itibaren, en geç 6 ay içinde yapacağınız araştırmanın amacını, yöntemini ve çalışma planını kapsayan bir tez önerisi hazırlayarak Komite Üyelerinize dağıtmanız gerekmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Yrd. Doç. Dr. Beyhan ZABUN
Enstitü Müdür Yardımcısı

Tez İzleme Komitesi Üyeleri

Doç.Dr. Meliha YILMAZ

(DANIŞMAN)

Prof.Dr. Serap BUYURGAN

(ASIL)

Yrd.Doç.Dr. Halil DİNDAR

(ASIL)

Prof.Dr. Adnan TEPECİK

(YEDEK)

Doç.Dr. İsa ELİRİ

(YEDEK)

14.11.2012 11:30:46



Adres : Gazi Üniversitesi Merkez Kampüs Girişi Milas Sokak No:15

Tel : 0.312. 202 37 72

Faks : 0.312. 202 37 87

İnternet Adresi : www egtbil gazi edu tr

06500 Teknikokullar/ANKARA

E-Posta Adresi : eotbil@osgi.edu.tr

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

ANKARA

Enstitünüzün 118121501 nolu öğrencisi olup Resim İş Öğretmenliği Bölümünde doktora eğitimi görmekteyim. Tezimin uygulanabilmesi için aşağıda belirtilenlere ihtiyaç duymaktayım.

- 1)10 adet liseye gidip uygulama dersi yapma izni.
- 2) Sınıf içinde fotoğraf ve video çekimi izni.

Gözlemimin içeriği şöyle olacaktır.

- 1) Sınıflardan birine bellek eğitimi yöntemiyle diğer sınıfa ise kopya yöntemi kullanarak hangi yöntemin daha etkili olabileceğini ortaya çıkarmak.
- 2) Yapacağım anketi öğrencilere uygulamak ve bazı sonuçlara varabilmek.

Tez çalışmamı gerçekleştirebilmek için yukarıda belirttiğim şeyleri uygulamak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Maryam Hamed Esmacili

Hygondur
03.10.2012
Doç.Dr. Meliha Yılmaz


GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ANKARA

Enstitünüzün 118121501 nolu öğrencisi olup Resim İş Öğretmenliği Bölümünde doktora eğitimi görmekteyim. Tezimin uygulanabilmesi için aşağıda belirtilenlere ihtiyaç duymaktayım.

- 1) 10 adet liseye gidip uygulama dersi yapma izni.
- 2) Sınıf içinde fotoğraf ve video çekimi izni.

Gözlemimin içeriği şöyle olacaktır.

- 1) Sınıflardan birine bellek eğitimi yöntemiyle diğer sınıfa ise kopya yöntemi kullanarak hangi yöntemin daha etkili olabileceğini ortaya çıkarmak.
- 2) Yapacağım anketi öğrencilere uygulamak ve bazı sonuçlara varabilmek.

Tez çalışmamı gerçekleştirebilmek için yukarıda belirttiğim şeyleri uygulamak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Maryam Hamed Esmacili

Muygundur
03.10.2017.
Doç.Dr. Meliha Yılmaz


9685

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ANKARA

Enstitünüzün 118121501 nolu öğrencisi olup Resim İş Öğretmenliği Bölümünde doktora eğitimi görmekteyim. Tezimin uygulanabilmesi için aşağıda belirtilenlere ihtiyaç duymaktayım.

- 1) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde uygulama dersi yapma izni.
- 2) Sınıf içinde fotoğraf ve video çekimi izni.

Gözlemimin içeriği şöyle olacaktır.

- 1) Sınıflardan birine bellek eğitimi yöntemiyle diğer sınıfa ise kopya yöntemi kullanarak hangi yöntemin daha etkili olabileceğini ortaya çıkarmak.
- 2) Yapacağım anketi öğrencilere uygulamak ve bazı sonuçlara varabilmek.

Tez çalışmamı gerçekleştirebilmek için yukarıda belirttiğim şeyleri uygulamak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Maryam Hamed Esmacili



ASLI GİBİDİR



Yrd. Doç. Dr. Beyhan ZABUN
Enstitü Müdür Yardımcısı

Uygundur
Doç. Dr. Meliha Yılmaz
19.12.2012





ÖSYM
GAZİ
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : 80287700-399/627
KONU : Maryam HAMED ESMAELİ hk.

ANKARA
30.01.2013

İLGİLİ MAKAMA

Maryam HAMED ESMAELİ, Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, *Resim-İş Öğretmenliği* Bilim Dalı Doktora programına 01.02.2011 tarihinde kayıt yaptırmıştır. Adı geçen öğrencinin 19.12.2012 tarihinde doktora tez önerisi kabul edilmiştir. Bu belge ilgilinin talebi üzerine düzenlenmiştir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.


Yrd. Doç. Dr. Hakan ŞANDIR
Enstitü Müdür Yardımcısı

ASLI GİBİDİR



Yrd. Doç. Dr. Bayram ZARAR
Enstitü Müdür Yardımcısı

Aslını elden aldım

Adres : Gazi Üniversitesi Merkez Kampüs Girişi Milas Sokak No:15

Tel : 0.312. 202 37 72

Faks : 0.312. 202 37 87

İnternet Adresi : www.egtbil.gazi.edu.tr

06500 Teknikokullar/ANKARA

E-Posta Adresi : egtbil@gazi.edu.tr

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

ANKARA

Enstitünüzün 118121501 nolu öğrencisi olup Resim İş Öğretmenliği Bölümünde doktora eğitimi görmekteyim. Tezimin uygulanabilmesi için aşağıda belirtilenlere ihtiyaç duymaktayım.

1) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde uygulama dersi yapma izni.

2) Sınıf içinde fotoğraf ve video çekimi izni.

Gözlemimin içeriği şöyle olacaktır.

1) Sınıflardan birine bellek eğitimi yöntemiyle diğer sınıfa ise kopya yöntemi kullanarak hangi yöntemin daha etkili olabileceğini ortaya çıkarmak.

2) Yapacağım anketi öğrencilere uygulamak ve bazı sonuçlara varabilmek.

Tez çalışmamı gerçekleştirebilmek için yukarıda belirttiğim şeyleri uygulamak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Maryam Hamed Esmacili



Uygundur
Doç. Dr. Meliha Yılmaz
19.12.2012



EK 4. ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI RESİMLER VE YORUMLARI





B.1 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	4	3	3	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	4	5	4	4
3	Tekniğin Kullanımı	4	3	3	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	4	4	4
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	4	3	3	3
7	Yorumlama Becerisi	3	3	3	3
Toplam					25

Çalışma, renk çeşitliliği ve karışımları açısından orta düzeydedir. Soğuk renkler- in hakimiyeti ve renklerin kağıt üzerindeki dağılımı başarılıdır. Tekniğin kullanımı orta derecededir. Resim, kompozisyon ve tasarım ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır ayrı- ca tamamlanmış bir çalışmadır. Eser yorumunda, hayal gücü orta seviyededir. Eserin orjinaline bağımlı kalınmıştır. Yorumlama seviyesi ortalama derecededir.



B.2 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	3	2	4	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	3	4	3
3	Tekniğin Kullanımı	4	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	3	2	3	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	3	4	4	4
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	4	5	5	5
Toplam					28

Resimde, renk çeşitliliği, renk armonileri ve hakimiyeti ortalama düzeydedir. Tasarımda, nesne-mekan ilişkisi yeterli değildir, orta seviyededir. Tekniğin kullanımı, esere katılan özgün bakış açısı oldukça başarılıdır. Tasarım ve kompozisyon açısından ortalama bir derecede olan eser, duyarlılık konusunda çok yeterlidir. Neredeyse tamam- lanmış bir çalışmadır. Yorumlama becerisi de oldukça yeterli bulunmuştur.



B.3 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	4	4	5	4
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	4	4	4	4
3	Tekniğin Kullanımı	4	5	4	4
4	Tasarım Ve Kompozisyon	4	3	5	4
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	4	4	4
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	4	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	4	5	5	5
	Toplam				30

Resimde, renk kullanımı ve renk tasarımı başarılıdır. Tekniğin kullanımı iyi seviyededir. Kompozisyon ve tasarım ilkeleri açısından yeterli bulunmuştur. Tasarım ve kompozisyon açısından iyidir. Resmin anlatımında ve yorumlanmasında özgün bir ifade olup, çok başarılıdır. Verilen süre içerisinde tamamlanmıştır.



B.4 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	1	1	3	2
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	3	4	3
3	Tekniğin Kullanımı	2	2	3	2
4	Tasarım Ve Kompozisyon	2	2	4	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	4	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	2	2	3	2
7	Yorumlama Becerisi	2	3	3	3
Toplam					20

Çalışmada, renk çeşitliliği zayıftır. Renk uyumu ve renk hakimiyeti ortalama düzeydedir. Tasarımda figür ve mekan ilişkisi yeterli değildir. Tekniğin kullanımı ve du- yarlı bir çalışma çıkarma çabası yetersiz, tasarım ve kompozisyon ortalama düzeydedir. Esere katılmaya çalışılan yorum da orta derecededir. Tamamlanmış bir çalışmadır.



B.5 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	3	3	4	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	4	5	4
3	Tekniğin Kullanımı	3	3	4	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	4	3	5	4
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	4	4	4
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	4	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	5	5	5	5
	Toplam				28

Resim, renk zenginliği açısından orta bir düzeydedir. Renklerin tasarıma uygun- luğu kullanılan soğuk ve sıcak renkler açısından başarılı görünmektedir. Teknik orta- lama düzeyde bir başarı ile kullanılmıştır. Tasarım iyi seviyededir ve verilen süre iyi kullanılmıştır. Anlamlandırma, duyarlılık ve yorumlama becerisi konusunda değerlendirildiğin çalışma, çok başarılı bulunmuştur. Tamamlanmış bir iş ortaya çıkmıştır.



B.6 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	5	5
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	5	5	5	5
Toplam					35

Çalışmada renk çeşitliliği, nüanslar, hakimiyet çok başarılıdır. Kullanılan renkler, tasarım kurallarına oldukça uygundur. Öğrenci, tekniğe çok hakimdir ve zengin bir ifade biçimi vardır. Tasarımda anlatım dili ve kompozisyon çok başarılıdır. Özgündür ve duyarlılık içermektedir. Yorumlama becerisi oldukça iyidir. Tamamlanmış bir çalışmadır.



B.7 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	4	4	4	4
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	5	4	4
3	Tekniğin Kullanımı	3	4	4	4
4	Tasarım Ve Kompozisyon	3	3	4	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	3	5	3	4
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	2	3	3
7	Yorumlama Becerisi	3	2	3	3
Toplam					25

Resimde, renk armonisi ve renge hakimiyeti başarılıdır. Sıcak ve soğuk renkler bir denge içerisinde yer almaktadır. Tekniğe hakimiyeti yeterlidir. Kompozisyon ortalama seviyededir. Tasarım ilkelerine uygundur ve bu anlamda yeterlidir. Duyarlılık ve özgünlük açısından çalışma, ortalama düzeydedir. Neredeyse tamamlanmıştır.



B.8 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	1	4
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	1	1	1	1
Toplam					26

Çalışmada, renk çeşitliliği, nüanslar, renk hakimiyeti oldukça yeterlidir. Kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu konusunda da çalışma çok başarılıdır. Teknik kullanımında zengin bir ifade biçimi vardır. Tasarım ve kompozisyonda yeterli derecededir. Çalışma başarılı bir biçimde tamamlanmıştır ancak eseri anlamlandırma ve yorumlama becerisi çok zayıf kalmıştır.



B.9 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	5	5
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	2	5	4
7	Yorumlama Becerisi	5	2	5	4
Toplam					33

Çalışmadaki renk değerleri oldukça başarılıdır. Resimdeki, denge ve renk hakimi- yeti çok yeterli bulunmuştur. Teknik kullanımı da oldukça iyidir. Tasarım ve kompozisyon zengin bir dil ile ifade edilmiştir. Çalışma verilen süre içerisinde tamamlanmıştır. Eseri anlamlandırma ve yorumlama becerisi yeterli düzeyde bulunmuştur.



B.10 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	2	2	3	2
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	2	2	2
3	Tekniğin Kullanımı	2	1	2	2
4	Tasarım Ve Kompozisyon	2	2	2	2
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	2	2	2
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	2	2	2	2
7	Yorumlama Becerisi	2	2	3	2
Toplam					14

Resimdeki, renk değerleri zayıftır. Denge ve hakimiyet yetersizdir. Teknik kullanımı ortalamanın altındadır. Çalışma, tasarım ve kompozisyon açısından da zayıftır. Tam olarak tamamlanamamıştır. Eseri anlamlandırma boyutunda yetersiz kalınmıştır. Yorumlama becerisi zayıftır.



B.11 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	2	3	3	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	4	3	3
3	Tekniğin Kullanımı	3	2	4	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	3	4	4	4
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	3	4	3
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	5	4	5
7	Yorumlama Becerisi	5	5	4	5
Toplam					26

Çalışmada, renk karışımları ve nüanslar ortalama düzeydedir. Denge ve resme olan hakimiyet orta seviyededir. Tekniğin kullanımı orta derecededir. Tasarımsal anlamda çalışma yeterlidir. Resme karşı olan duyarlılık oldukça başarılı olup, yorumlama becerisi çok iyi bir şekilde ifade edilmiştir. Çalışma belirtilen süre içerisinde orta derecede tamamlanabilmiştir.



B.12 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	2	2	4	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	2	3	2
3	Tekniğin Kullanımı	2	2	4	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	4	3	4	4
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	2	4	2
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	5	5	4
7	Yorumlama Becerisi	5	5	5	5
Toplam					21

Resimdeki renk değerçeşitliliği ortalama düzeydedir. Renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu zayıftır. Tekniğin kullanımı orta seviyededir. Tasarım ve kompozisyon başarılı kabul edilmiştir. Eseri anlamlandırma ve duyarlılık açısından yeterlidir. Yorumlama becerisi oldukça iyidir. Çalışma belirtilen süre zarfında tamamlanamamıştır.



B.13 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	1	1	3	2
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	1	1	3	2
3	Tekniğin Kullanımı	2	1	2	2
4	Tasarım Ve Kompozisyon	2	3	4	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	3	3	2
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	3	4	3
7	Yorumlama Becerisi	4	3	4	4
Toplam					18

Resim, renk çeşitliliği, renk armonileri ve tasarım ilkelerine uygunluğu konusunda zayıf bulunmuştur. Tekniğin kullanımı yetersizdir. Tasarım, kompozisyon, anlamlandırma ve duyarlılık açısından ortalama düzeyde olan çalışma, yorumlama becerisi bakımından ise başarılı olarak görülmüştür. Eser, belirlenen süre zarfında tamamlanamamıştır.



B.14 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik	5	4	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	5	5
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	5	5	5	5
	Toplam				35

Çalışma, renk değerlerindeki zenginlik ve kullanılan renklerin tasarım ilkele- rine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde çok başarılı bulunmuştur. Aynı şekilde tekniğin kullanımı, tasarım ve kompozisyon konusunda da oldukça yeterlidir. Eserin an- lamlandırılması, duyarlılık katılması ve yorumlama becerisi bakımından zengin bir ifade biçimi geliştirilebilmiştir. Çalışma, uygun görülen zaman zarfında tamamlanmıştır.



B.15 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	2	2	3	2
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	2	2	2
3	Tekniğin Kullanımı	1	2	3	2
4	Tasarım Ve Kompozisyon	2	4	3	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	2	3	2
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	3	3	3
7	Yorumlama Becerisi	4	4	4	4
Toplam					18

Resimde, renk değerlerinin çeşitliliği ve tasarım ilkelerine uygunluğu yetersiz bulunmuştur. Çalışma tekniğin ve malzemenin kullanımı açısından da zayıftır. Tasarım, kompozisyon ve eserin anlamlandırılarak bir duyarlılık katılma bakımından değerlendirildiğinde ortalama düzeyde olarak görülmüştür. Farklı bir yorum getirme konusun- da çalışma yeterlidir. Verilen zamanda tamamlanamamıştır.



B.16 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	4	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	4	5	4	4
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	4	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	3	3	4	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	2	3	3
7	Yorumlama Becerisi	2	2	3	2
Toplam					27

Çalışmanın renk değer çeşidi oldukça yeterli görülmüş, kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu konusunda da çalışma başarılı bulunmuştur. Tekniğin kullanımı açısından oldukça özgün olan eser, tasarım ve kompozisyon bakımından değerlendirildiğinde ortalama düzeydedir. Anlamlandırma ve duyarlı bir çalışma çıkarma adına da öğrenci orta seviyede kalmıştır. Yorumlama becerisi ise zayıftır. Çalışma, verilen zamanda oldukça başarılı bir şekilde tamamlanmıştır.



B.17 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	4	2	4	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	4	4	4
3	Tekniğin Kullanımı	2	4	5	4
4	Tasarım Ve Kompozisyon	2	3	4	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	3	4	3
7	Yorumlama Becerisi	4	5	5	5
	Toplam				27

Çalışma, renk değerlerindeki zenginlik açısından değerlendirildiğinde ortalama düzeyde bulunmuştur. Kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu ve tekniğin kullanımı konusunda ise başarılıdır. Tasarım, kompozisyon, eserin anlamlandırılması ve duyarlılaştırılması orta seviyede görülmüştür. Çalışma, uygun görülen sürede oldukça yeterli şekilde tamamlanmıştır.



B.18 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karişım, Nüanslar)	3	3	3	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	3	3	3
3	Tekniğin Kullanımı	2	2	4	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	2	3	3	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	2	4	4	3
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	4	3	4	4
7	Yorumlama Becerisi	3	2	4	3
	Toplam				22

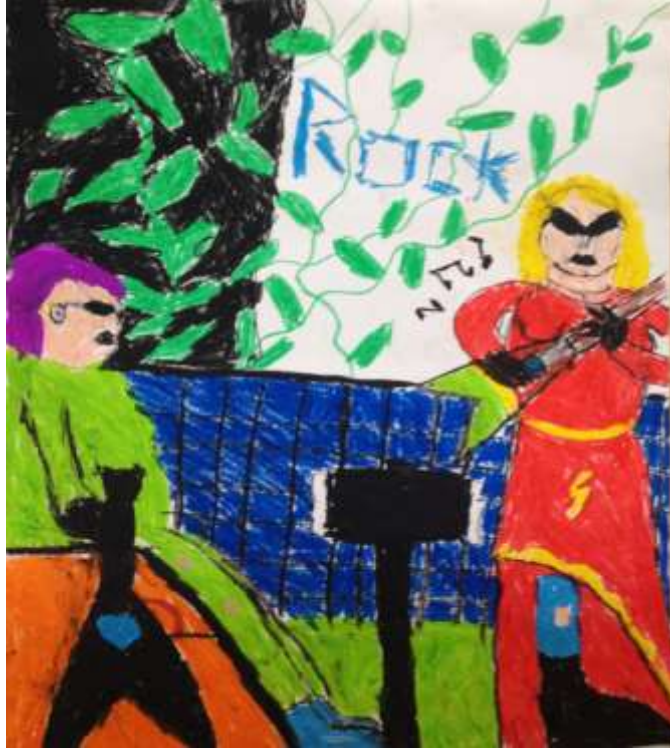
Resimde yer alan renklerin değer çeşitliliği ve tasarım kurallarına uygunluğu ile tekniğin kullanım başarısı ortalama düzeydedir. Tasarım, kompozisyon ve yorumlama becerisi açısından da orta seviyede görülmüştür. Çalışma, anlamlandırma ve duyarlı bir iş çıkarma bakımından değerlendirildiğinde ise başarılı bulunmuştur. Verilen sürede çalış- ma, orta derecede tamamlanabilmiştir.



B.19 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	3	4	4	4
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	5	5	4
3	Tekniğin Kullanımı	2	5	5	4
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	5	5
5	Çalışmanın Tamamlanması	3	3	4	3
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	5	5	5	5
	Toplam				30

Renk değerlerindeki zenginlik, kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu ve tekniğin kullanımındaki başarı açısından çalışma, yeterli düzeydedir. Tasarım ve yerleşim konusunda ise çok başarılı bulunmuştur. Aynı şekilde anlamlandırma, duyarlılık ve yorumlama becerisi bakımından öğrenci oldukça özgündür. Eser, verilen zaman içerisinde orta derecede tamamlanabilmiştir.



B.20 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	5	5
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	5	5	5	5
	Toplam				35

Çalışma, renk değerlerindeki zenginlik ve kullanılan renklerin tasarım ilkele- rine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde çok başarılı bulunmuştur. Aynı şekilde tekniğin kullanımı, tasarım ve kompozisyon konusunda da oldukça yeterlidir. Eserin an- lamlandırılması, duyarlılık katılması ve yorumlama becerisi bakımından zengin bir ifade biçimi geliştirilebilmiştir. Çalışma, uygun görülen zaman zarfında tamamlanmıştır.



K.1 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	3	3	5	4
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	3	4	3
3	Tekniğin Kullanımı	4	3	4	4
4	Tasarım Ve Kompozisyon	3	3	4	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	3	4	3
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	2	4	3
7	Yorumlama Becerisi	3	2	5	3
Toplam					23

Resimde renk zenginliği, ton yelpazesinin açık tutuluşuyla yeterlidir. Kullanılan bu renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu ve sağlanan denge ortalama düzeydedir. Kaynak malzeme olarak pastel kullanımı iyi iken tasarım ve kompozisyon açısından çalışma, yeterli düzeyde denilebilir. Çalışmanın verilen zamana sığdırılması, anlamlandırılması ve yorumlanması orta derece olarak değerlendirilebilir. Resim, konuya sadık kalarak tamamlanmış bir çalışma örneğidir.



K.2 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	5	5
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	5	5	5	5
	Toplam				35

Çalışma, renk çeşitliliği, karışım, nüanslar ve renk armonilerine hakimiyet açısından oldukça yeterli bulunmuştur. Tekniğin kullanımı üst düzeyde ve çok başarılıdır. Çalışmanın tasarımı ve kompozisyonu zengin bir ifade biçimi oluşmasını sağlar. Resim, uygun görülen zamana sığdırılmış, bir hissiyat oluşturma açısından oldukça özgün bulunmuş, yorumlama yeteneği olarak da çok başarılı olmuştur. Tamamlanmış bir çalışmadır.



K.3 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	4	4	5	4
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	4	3	5	4
3	Tekniğin Kullanımı	4	2	4	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	4	3	4	4
5	Çalışmanın Tamamlanması	2	5	5	3
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	1	4	3
7	Yorumlama Becerisi	2	1	5	3
Toplam					24

Resim, renk çeşitliliği, renk armonileri ve tasarım ilkelerine uygunluğu konusunda yeterli bulunmuştur. Tekniğin kullanımı ortalama bir düzeydedir. Çalışma, tasarım ve kompozisyon açısından başarılıdır. Esere anlam katmak, duyarlılık ve yorumlama becerisi açısından ortalama bir seviyede sayılabilecek çalışma, verilen sürede yine orta derecede tamamlanabilmiştir.



K.4 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	1	1	1	1
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	1	1	1	1
3	Tekniğin Kullanımı	1	1	1	1
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	1	1	1
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	1	1	1
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	1	1	1	1
	Toplam				7

Çalışmada renk değerleri zenginleştirilememiş, başarısız bulunmuştur. Kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu, tekniğin kullanımı, tasarım ve kompozisyon çok zayıftır. Resim verilen süreye sığdırılamamıştır. Eser, anlamlandırma ve duyarlılık sağla- ma açılarından da çok yetersiz görülmüştür. Yorumlama becerisi bakımından başarısızdır. Tamamlanmış bir çalışma olarak kabul edilmemiştir.



K.5 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karişım, Nüanslar)	3	5	4	4
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	5	4	4
3	Tekniğin Kullanımı	2	4	3	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	2	3	4	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	4	5	4	4
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	2	1	3	2
7	Yorumlama Becerisi	1	1	3	2
Toplam					22

Resim için, renk değerlerinde sağlanan zenginlik ve kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu ile oluşturulan denge başarılı bulunmuştur. Tekniğin kullanımı, tasarım ve kompozisyon konusunda orta düzeyde bir başarı sağlayan eser, verilen sü- reye sığdırılmıştır. Anlamlandırma, his kazandırma ve yorumlama becerisi açısından bakıldığında zayıf görülmüştür. Tamamlanmış bir çalışmadır.



K.6 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	2	3	3	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	3	2	2
3	Tekniğin Kullanımı	3	3	3	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	3	1	2
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	2	2	2
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	1	1	2	1
Toplam					14

Çalışma, renk değerlerindeki zenginlik ve oluşturulan nüanslar açısından değerlendirildiğinde ortalama düzeyde bulunmuştur. Kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu, sağlanan denge ve hakimiyet ile figür mekan ilişkisi bakımından eser, yetersizdir. Tekniğin kullanımı orta seviyededir. Tasarım, kompozisyon ve çalışmanın uygun görülen süreye sığdırılması konusunda zayıf bulunmuştur. Anlamlandırma, duyarlılık ve yorumlamada yetersiz kalınmıştır. Çalışma tamamlanamamıştır.



K.7 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	2	3	4	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	3	3	3
3	Tekniğin Kullanımı	2	4	3	3
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	3	1	2
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	2	2	2
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	1	1	1	1
Toplam					15

Çalışmada, renk çeşitliliği, oluşturulan renk dengesi, renk kullanımına hakimiyet ve tekniğin kullanımı ortalama düzeydedir. Tasarım, kompozisyon ve belirlenen zamanda tamamlanabilmesi bakımından ise zayıf ve yetersizdir. Esere katılan anlam, his ve yorum konusunda değerlendirildiğinde başarısız olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma tam anlamıyla tamamlanmamıştır.



K.8 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	3	1	2
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	2	2	1	2
7	Yorumlama Becerisi	1	2	1	1
Toplam					25

Sıcak ve soğuk renklerin isabetli bir denge içerisinde kullanımıyla oluşan renk değerlerindeki zenginlik ve kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu çok başarılıdır. Aynı zamanda tekniğin kullanımı da oldukça yeterli bulunmuştur. Yerleşim, tasarım, anlamlandırma ve duyarlılık katma açısından ise zayıftır. Yorumlama becerisi başarısızdır. Eser, verilen süre zarfında oldukça yeterli bir şekilde tamamlanmıştır.



K.9 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	1	1	2	1
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	1	2	2	2
3	Tekniğin Kullanımı	1	1	1	1
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	2	1	1
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	1	1	1
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	2	2	2
7	Yorumlama Becerisi	1	3	3	2
Toplam					10

Çalışmada renk zenginliği çok yetersizdir. Renk uyumu ve hakimiyeti başarısızdır. Tasarım ilkelerine bağlı bir çalışma çıkarılması konusunda zayıf kalınmıştır. Tekniğin ve malzemenin kullanımı, tasarım ve kompozisyon başarısızdır. Çalışma, eserin anlamlandırılması ve duyarlı bir iş oluşturulması açısından değerlendirildiğinde yetersiz bulunmuştur. Yorumlama becerisi olarak da zayıf görülen çalışma, tamamlanamamıştır.



K.10 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karişım, Nüanslar)	1	1	1	1
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	1	1	1	1
3	Tekniğin Kullanımı	1	1	1	1
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	1	1	1
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	2	1	1
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	2	1	1
7	Yorumlama Becerisi	2	2	2	2
	Toplam				8

Resimde, renk değerlerindeki zenginlik çok zayıftır. Kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu, tekniğin kullanımı, tasarım ve yerleşim başarısızdır. Eserin anlam-landırılması ve duyarlı bir çalışma oluşturulması açısından resim, çok yetersiz bulunmuştur. Yorumlama becerisi açısından bakıldığında da zayıftır. Çalışma, tamamlanamamıştır.



K.11 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	1	1	1	1
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	1	2	1	1
3	Tekniğin Kullanımı	1	1	1	1
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	1	1	1
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	2	1	1
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	2	2	2	2
	Toplam				8

Renk değerlerinin çeşitliliği, tasarım ilkelerine uygunluğu ve tekniğin kullanımı açısından çalışma çok yetersizdir. Eser, tasarımı, kompozisyon, anlamlandırma ve duyarlılık konusunda değerlendirildiğinde de başarısız bulunmuştur. Yorumlama becerisi bakımından zayıf kalan çalışma, tamamlanamamıştır.



K.12 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	3	3	4	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	4	4	4
3	Tekniğin Kullanımı	3	3	5	4
4	Tasarım Ve Kompozisyon	3	4	3	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	3	3	1	2
7	Yorumlama Becerisi	3	3	3	3
	Toplam				24

Çalışmada renk değerlerindeki zenginlik ortalama düzeydedir. Kullanılan renklerin tasarım kurallarına uygunluğu, oluşturulan denge ve tekniğin kullanımı başarılıdır. Tasarım ve kompozisyon açısından orta seviye olarak değerlendirilen çalışma, anlamlandırılma ve duyarlılık konusunda yetersiz bulunmuştur. Yorumlama becerisi ise orta derecededir. Resim, verilen süre zarfında tamamlanmıştır.



K.13 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	2	2	2	2
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	2	2	2
3	Tekniğin Kullanımı	2	3	2	2
4	Tasarım Ve Kompozisyon	3	3	1	2
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	2	2	2
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	1	1	1	1
Toplam					12

Kullanılan renklerin çeşitliliği, tasarım ilkelerine uygunluğu ve tekniğin kullanımı açısından çalışma, yetersiz bulunmuştur. Tasarım ve kompozisyon konusunda da zayıftır. Eserin anlamlandırılması ve yorumlanması bakımından başarısız olan eser tamamlanamamıştır.



K.14 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	3	2	3	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	1	3	2	2
3	Tekniğin Kullanımı	2	2	2	2
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	2	1	1
5	Çalışmanın Tamamlanması	2	4	2	3
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	1	1	1	1
Toplam					13

Çalışmada renk değerlerindeki çeşitlilik orta düzeydedir. Kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu, renk dengesi ve tekniğin kullanımı ise yetersiz görülmüştür. Tasarım, kompozisyon, anlamlandırma ve duyarlılık açısından başarısız bulunan çalışma, yorumlama becerisi bakımından da çok yetersizdir. Eser, uygun görülen sürede ortalama düzeyde tamamlanmıştır.



K.15 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	3	3	3	3
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	3	3	3	3
3	Tekniğin Kullanımı	2	2	2	2
4	Tasarım Ve Kompozisyon	3	4	2	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	1	3	2	2
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	2	3	1	2
7	Yorumlama Becerisi	3	4	3	3
Toplam					18

Resimde renk değerlerinin çeşitliliği ve tasarım ilkelerine uygunluğu ortalama düzeydedir. Tekniğin kullanımı açısından yetersiz görülen çalışma, tasarım ve kompozisyon konusunda değerlendirildiğinde orta seviye bir eser olarak görülmüştür. Anlamlandırma ve duyarlı bir çalışma oluşturma bakımından iş, yetersizdir. Yorumlama becerisi orta bir derecededir. Çalışma, tamamlanamamıştır.



K.16 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	5	5
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	4	5	5
7	Yorumlama Becerisi	5	4	5	5
Toplam					35

Çalışma, renk değerlerinde oldukça yeterli bulunmuştur. Kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu, tekniğin kullanımı, tasarım ve kompozisyon açısından çok başarılıdır. Eserin anlamlandırılması ,duyarlı bir çalışma oluşturulması ve yorumlama becerisi bakımından resim, oldukça iyi olarak değerlendirilmiştir. Uygun görülen zaman diliminde tamamlanmıştır.



K.17 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	2	2	2	2
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	2	2	2	2
3	Tekniğin Kullanımı	2	2	2	2
4	Tasarım Ve Kompozisyon	1	2	2	2
5	Çalışmanın Tamamlanması	2	4	5	4
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	2	1	1	1
Toplam					14

Eser, renk değerlerindeki zenginlik, kullanılan renklerin tasarım ilkelerine uygunluğu, tekniğin kullanımı ve kompozisyon açısından zayıf bulunmuştur. Eserin anlamlandırılması ve duyarlılık katılması bakımından değerlendirildiğinde de başarısız görülmüştür. Yorumlama becerisi konusunda çok yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Çalışma neredeyse tamamlanmıştır.



K.18 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	5	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	5	5	5	5
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	5	5	5	5
7	Yorumlama Becerisi	5	5	5	5
Toplam					35

Çalışma, renk çeşitliliği, nüanslar, tasarım ilkelerine uygunluk ve tekniğin kullanımı açısından çok başarılı bulunmuştur. Tasarım, kompozisyon, anlamlandırma ve duyarlı bir çalışma bakımından değerlendirildiğinde de oldukça yeterlidir. Yorumlama konusunda zengin bir ifade biçimi başarıyla sağlanmıştır. Eser, uygun görülen zaman zarfında tamamlanmıştır.



K.19 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	4	4	4	4
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	4	5	4	4
3	Tekniğin Kullanımı	4	4	4	4
4	Tasarım Ve Kompozisyon	4	4	4	4
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	4	4	4	4
7	Yorumlama Becerisi	4	4	4	4
Toplam					29

Çalışmada renk değerlerindeki çeşitlilik, kullanılan renklerin tasarım kurallarına uygunluğu, tekniğin kullanımı ve kompozisyon başarılıdır. Eserin anlamlandırılması ve duyarlılık katılması açısından bakıldığında yeterlidir. Yorumlama becerisi iyidir. Çalışma, belirtilen süre içerisinde tamamlanmıştır.



K.20 Resim

	Kriterler	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	Ort
1	Renk Değerlerinde Zenginlik (Karışım, Nüanslar)	5	5	5	5
2	Renklerin Tasarım İlkelerine Uygunluğu (Denge, Hakimiyet)	5	5	4	5
3	Tekniğin Kullanımı	5	5	5	5
4	Tasarım Ve Kompozisyon	4	3	1	3
5	Çalışmanın Tamamlanması	5	5	5	5
6	Eseri Anlamlandırma - Duyarlılık	1	1	1	1
7	Yorumlama Becerisi	1	1	1	1
Toplam					25

Renk değerlerindeki zenginlik, tasarım ilkelerine bağlı kalınarak kullanılan renk- ler, denge ve tekniğin kullanımı açısından değerlendirildiğinde, çalışma oldukça yeter- lidir. Tasarım ve kompozisyon konusunda ortalama düzeyde olan eser, anlamlandırma ve duyarlılık bakımında ise başarısız bulunmuştur. Yorumlama becerisi bakımından da çok yetersizdir. Çalışma uygun görülen sürede tamamlanmıştır.

EK 5. OZGECMIS



Maryam Hamed Esmaili

Cep: 05433901686

E-mail: maryamhamed56@yahoo.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğu : İran

Doğum Yeri : Tebriz

Doğum Tarihi : 13/05//1978

İkamet Durumu : 05/05/2015 tarihine kadar geçerli

Medeni Durum : Bekar

EĞİTİM DURUMU

2011- : Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Doktora Programı

2007-2009 : Tahran Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü

2003-2007 : Tebriz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü

İŞ TECRÜBELERİ

2007-2009	Tahran Niyaran Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü Öğretim Üyeliği
2007-2008	Galeri Vahdet Köy Çocukları Resim Eğitimi Programı Eğitimci
2001-2007	Tebriz Maryam Hmaed Esmaili Törenz Sanat Atölyesi Resim Eğitmeni

YABANCI DİL

Farsça: İleri düzeyde

Türkçe: İleri düzeyde

Azerice: İleri düzeyde

İngilizce ve Arapça: Orta seviyede

BİLGİSAYAR

Windows Microsoft Ofis 98; Excel, Word, PowerPoint, Access, Photoshop, Illustrator, Internet

KİŞİSEL RESİM SERGİLERİ

Ankara Çankaya Belediyesi Çağdaş Sanatlar Merkezi Aralık, 2013

Ankara Çankaya Belediyesi Çağdaş Sanatlar Merkezi Nisan, 2013

Ansa Alışveriş Merkezi Barış Temalı Resim Sergisi Ocak, 2013

Tahran Çağdaş Sanatlar Merkezi Kasım, 2012

Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Sergi Salonu Aralık, 2011

Ankara Akşit Sanat Galerisi Aralık, 2010

Bodrum Yengeç Sanat Galerisi Temmuz, 2010

Bodrum Edart Galeri Ağustos, 2010
Tahran Mina Sanat Galerisi 2009
Şiraz Sanat Galerisi 2008
Tahran Saba Kültür Merkezi 2007
Tahran  ağdaş Sanatlar Merkezi Kasım, 2006
Tahran Şafag Sanat Galerisi 2005
Tebriz  ağdaş Sanatlar Merkezi 2004
Tebriz  ağdaş Sanatlar Merkezi 2003
Tebriz  ağdaş Sanatlar Merkezi 2002
Tebriz Şahriyar Sanat Galerisi 2001
Tebriz  ğretmenevi Sergi Salonu 1999

KARMA SERGİLER:

Akşit Sanat Galerisi 8 Mart Dünya Kadınlar Günü Karma Resim Sergisi 2011
Tahran Bahman Sanat Galerisi Niyayiş ve Baran konulu karma sergi 2007
Tahran Uluslararası Sanat Bienali Milli katılım 2007
Tahran Uluslararası Fecr Festivali 2007
Tahran Uluslararası Fecr Festivali 2006
Tahran Uluslararası Fecr Festivali 2005
Tebriz Üniversitesi 8 Mart Dünya Kadınlar Günü Konulu Karma Sergi 2005
Tahran Saba Sanat Galerisi İslam Dünyası Bienali 2004
Tebriz Üniversitesi Uluslararası Sanat Bienali 2003

ÖDÜLLER:

Tebriz Paknam Görsel Sanatlar Yarışması    nc l k  d l  2006
Tahran Bahman Sanat Galerisi Niyayiş ve Baran Konulu Yarışma    nc l k  d l  2006
Tahran Şehitler Müzesi'nin D zenlediğı Şehitler Konulu Resim Yarışması 2006
Tahran Devlet Ortaöğretim Okullarında Birincilik  d l  1999
Mirza Ku ek Han Yarışması    nc l k  d l  1996

ONLINE SERGİLER:

1.http://sergirehberi.com/sergi_detay.asp?q=Genel+Bilgi%7CMaryam+Hamed+Esmaili%7CResim+Ahmet+Hidir%7CSeramik+Sergisi%7CYengec+Sanat+Platformu&s_id=4045&g_id=900&t=2864

2.<http://www.yengecbodrum.com/ysp.html>

3.<http://meryemgallery.com/WebContent/AboutUs.aspx>

YAYINLANAN MAKALELER

Doğu ve Batı sanatı olarak sanat hazineleri Tahran Sanat Dergisi 2007

Gazi Üniversitesi Gazi Dergisi işiten ve işitmeyen çocukların resimleri karşılaştırma 2011

ÜYE OLDUĞU KURUMLAR

Tahran İran Ressamlar Derneği Daimi Üyesi

Tebriz Sanatçılar Derneği Üyesi

Tahran Genç Araştırmacılar Birliği Üyesi

Tahran Görsel Sanatlar Enstitüsü Üyesi

DOKTORA TEZ KONUSU

Görsel Sanatlar Dersinde “Kopya Yöntemi” ile “Bellek Eğitimi” Yönteminin Kazanımlarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

REFERANS ÖĞRETİM GÖREVLİLERİ

1.Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Prof.Dr.Serap BUYURGAN

2. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Doç.Dr. Osman ALTINTAŞ

3. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Doç.Dr. Meliha YILMAZ

4. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doç.Dr. Halil DİNDAR

