

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

İLKÖĞRETİM I. KADEME
3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANAT (RESİM) EĞİTİMİNDE
KOPYA KURAMI ve BASKIN DOĞALCI SANAT EĞİTİMİ KURAMININ
YARATICILIĞA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sinan ÇINAR

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sema BİLİCİ

Ankara – 2006

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Sinan ÇİNAR'a ait "İlköğretim 1. Kademe 3. Sınıf Öğrencilerinin Sanat Eğitiminde Kopya Kuramı ve Baskın Doğalcı Kuramın Yaratıcılığa Etkisi" adlı çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(İmza)

Başkan Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

.....

(İmza)

Üye Yrd. Doç. Dr. Sema BİLİCİ

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı (Danışman)

.....

(İmza)

Üye Doç. Dr. Hayati AKYOL

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

.....

ÖZET

İlköğretim 1. kademe 3. sınıf öğrencilerinin sanat eğitiminde kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın yaratıcılığa etkisiyle ilgili olarak hazırlanan bu tezde konuyla ilgili kapsamlı bir kaynak taraması yapılarak, öğrencilere pastel boya tekniği ile iki farklı uygulama (resim) çalışması yaptırılmıştır.

Uygulama çalışması, Çankırı ilinin Korgun ilçesine bağlı bulunan Korgun İlköğretim Okulu 3. sınıf A ve B şubelerinden seçilen 20 öğrenciyi kapsamaktadır. Öğrencilere yaptırılan ilk çalışma, Baskın Doğalcı Kurama dayanan serbest (özgür) teknik güdümünde yapılmıştır. Öğrencilere “Göl Kenarı” adlı konu ve uygulanacak teknik hakkında bilgi verildikten sonra çalışma başlatılmıştır. Uygulama süreci içerisinde öğrenci çalışmalarına hiçbir şekilde müdahale edilmemiş ve yönlendirmede bulunulmamıştır.

Aynı gruba Kopya Kuramıyla ikinci uygulama çalışması yaptırılmıştır. V. Gogh’un “Auvers'de Göl Kenarı” adlı eserinin röprodüksiyonu konu olarak verilmiş, bu çalışma esnasında Disipline Dayalı Sanat Eğitimi ilkeleri uygulanmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda dört disiplin; sanat tarihi, estetik, eleştiri ve uygulamadan yararlanılmıştır. Çalışma sırasında öğrencilere yönlendirme ve ürünlerine gerektiğinde müdahaleler yapılmıştır.

Tez çalışması; ilköğretim 3. sınıf çocuklarının sanat (resim) eğitiminde kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın yaratıcılığa olan etkisinin öğrencilere göre çeşitlilik gösterdiğini, ortaya tek bir sonuç çıkmadığını, kimisinin çizgisel gelişimini olumlu yönde etkilerken kimisinininkine olumsuz etkide bulunduğunu, bazı öğrencilerin ise yaptırılan uygulamalardan etkilenmeyerek kendi bildikleri biçimde hareket ettiklerini ortaya koymuştur.

Buna göre, “İlköğretim 1. kademe (7–9 yaş) 3. sınıf çocuklarının sanat eğitiminde kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın yaratıcılığa etkisi her öğrenciye göre farklı olmuş ve çizgisel gelişim seviyesine göre çeşitlilik göstermiştir” sonucuna ulaşılmıştır

ABSTRACT

In this thesis which was got ready about the effects of the copy theory and the dominant naturalist theory on the creativity of the 3rd grade students in the arts of education, a wide literature research has been done about the issue and two different practical art studies with pastel paint were applied to the students.

This study consists of 20 students selected from the 3rd grade students in the Korgun Primary School in Korgun district of Çankırı. The first application was done in the guidance of “free technique” based on the “Dominant Natural Method”. The subject was given as “By the Lake” and the application started after information about the technique was given. During the application no intervention to the work of the students in any circumstance was done and none of them were directed.

In the second application with the same group, the issue was the reproduction of Van Gogh’s “Lake Side in Auvers” work. This time the basis of “art education based on discipline” was carried out. In the scope of this basis four elements; art history, esthetics, criticism and practice were used. Opposite to the first application the students were directed and interventions were done when needed.

The thesis showed that effect of copy theory and the dominant naturalist theory on 3rd grade students’ creativity vary one to the other. Secondly it showed that there is not an only result; the students affected linear maturation of some students, where as in some it affected negatively. Likewise some were not affected from any of the applications, did whatever they wanted.

As a conclusion, it is stated that the effects of copy theory and the dominant naturalist theory in the arts education the among the primary school 3rd grade students, whose ages vary from 7 to 9, vary according to the level of linear maturation of the students.

ÖNSÖZ

Sanatta eğitime duyulan ihtiyaçla birlikte başlayan sanat eğitimi, okullarda da kendini göstererek, değişik yöntemlerle hayat bulmaya başlamıştır. Geçmiş çok eskiye dayanmayan sanat eğitiminde, değişik eğitim yöntemleri belirlenmiştir. Baskın Doğalcı Görüş ve Kopya Kuramı da bu yöntemler arasında yer alır. Sanat eğitiminde bu iki yöntem birçok kez değerlendirmeler ve araştırmalar yapılarak irdelenmiştir. Bu çalışmada, şematik dönem (7-9 yaş) ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sanat eğitiminde, kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın yaratıcılığa olan etkisi belirtilen yöntemlerin ışığında araştırılmıştır.

Bu çalışma sürecinde, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sema BİLİCİ'ye, katkılarından ötürü hocam Yrd. Doç.Dr. Yusuf Baytekin BALCI'ya, uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Korgun İlköğretim Okulu çalışanlarına, sağladığı kaynak ve desteklerinden dolayı değerli arkadaşlarım Hülya ALBAYRAK'a tez aşamasında büyük yararını gördüğüm Hasan BALCI'ya, sevdiklerime ve maddi, manevi destekleriyle her zaman yanımda olan babam Orhan ÇINAR ve annem Hava ÇINAR başta olmak üzere tüm aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
KISALTMALAR CETVELİ.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	4
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Varsayımlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

İLKÖĞRETİM I. KADEME (7-9YAŞ) ŞEMATİK DÖNEM ÇOCUKLARININ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ.....	8
2.1 Bedensel ve Devinsel Gelişme.....	8
2.2 Bilişsel ve Duygusal Gelişme.....	9
2.3 Toplumsal Gelişme.....	10
2.4 Çizgisel Gelişme.....	13

BÖLÜM III

YARATICILIK.....	17
3.1 Yaratıcılık ve Sanatta Yaratıcılık	17
3.2 Çocukta Yaratıcılık.....	21

BÖLÜM IV

SANAT EĞİTİMİNİN KURAMSAL BOYUTU.....	25
4.1 Görsel Sanatlar Eğitiminde Baskın Doğalcı Sanat Eğitimi Kuramı....	25
4.2 Görsel Sanatlar Eğitiminde Geleneksel Yöntem ve Kopya Kuramı....	34

BÖLÜM V

YÖNTEM.....	48
5.1 Araştırmanın Yöntemi.....	48
5.2 Evren ve Örneklem.....	48
5.3 Verilerin Toplanması.....	49
5.4 Verilerin Analizi.....	49

BÖLÜM VI

BULGULAR VE YORUM.....	51
------------------------	----

BÖLÜM VIII

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
KAYNAKÇA.....	136

KISALTMALAR CETVELİ

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
D.B.A.E.	: Disiplin Based Art Education
M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.E.Ş.	: Milli Eğitim Şurası
Teb. Der.	: Tebliğler Dergisi
Y.Ö.K.	: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

İnsan davranışlarını geliştirip olgunlaştıran, istenilen mükemmelliğe ulaştıran, istendik davranış biçimleri oluşturan, farklı tutumlar kazandıran eğitimin; “Bilgi Çağı” olarak adlandırabileceğimiz, içinde bulunduğumuz yüzyılda önemi ileri boyutlara ulaşmıştır. Öyle ki eğitime duyulan ihtiyaç giderek büyük değer kazanmış, insan için hava ve su gibi gerekli bir hal almıştır.

Kısaca, artan öneminden sözünü ettiğimiz eğitim alanı içerisinde, sanat eğitiminin insanlığa olan yararı açısından; yeri, gerekliliği ve üzerine düşen sorumluluğu da şüphesiz büyüktür. Tarihi yakın zamana dayanan, sanat eğitimi kavramı, son bir kaç yüzyıldaki ilerlemeler ve yeni gelişen bilimlerin de etkisiyle kendini göstermiştir. Bu gelişme ve yenilikler çerçevesinde sanat eğitimi uygulamalarında köklü ve devrim etkisi yaratacak tarzda iki ayrı yaklaşım etkisini gösterir. Bunlardan birisi “Baskın Doğalcı Kuram”, diğeri ise “Kopya (Taklit) Kuramı”dır.

Baskın Doğalcı Kuramın savunucuları sanat eğitiminde tamamen yaratıcılık ve doğalcılık güdümlü yol izleyerek, düşüncelerinin temellerini tamamen bunlar üzerine oturturlar. Yaratıcılık bu görüşün ana hedefi olmuştur.

Yaratıcılık konusu, insan hayatında göz ardı edilemeyecek derecede yer almakta ve gerekliliğini her alanda hissettirmektedir. Yaratıcılık özellikle de sanat alanında ve ileriye dönük olarak nitelikli sanat ve toplum için verilen sanat eğitiminden ayrı düşünülemeyecek bir unsurdur. Şu ana kadar nasıl ki sanatı sanat yapan en gerekli ayaklardan biri yaratıcılık olmuşsa, sanat eğitiminde de yani; özünde yaratıcılık yatan bir alanın eğitiminde de önemli bir yer tutar. Günlük hayatta, gelişen teknolojiye, yarının dünyasında yaratıcılık öylesine derin yer edinmiştir ki, onsuz her adımın her ilerlemenin eksikliğini hissediyor, yaratıcılıktan yoksun ürünün, düşüncenin vasat ve basit kalışına tanık oluyoruz. Çağdaş toplumun oluşmasında en büyük gereksinimlerden biri olarak kendini gösteren yaratıcı düşünceden yoksun toplumların yerinde saymaya mahkûm olacakları da, göz ardı edilmeyecek bir gerçektir.

Sanatta kopyanın yeri ise, sanatın başlangıcı kadar geçmişe dayanmaktadır. Sanatın gelişiminde kopya kimi zaman etkili, kimi zaman sönük bir biçimde varlığını sürdürmüştür. Yakın dönemde sanat eğitiminin ortaya çıkması ve ilerleyen yıllarda sanat eğitiminde doğalcı görüşün etkin olmasıyla birlikte kopya ikinci plana itilmiştir. Wilson'ların (1977) XX. Yüzyılın ikinci yarısından sonra tartışma yaratan, öğrencilerin resim yapmayı öğrenirken doğal olarak kopya yaptıklarını belirten görüşleri sanat dünyasını şaşkınlığa uğratmış ve sanat eğitiminde kopya kuramının yeniden önem kazanmasına neden olmuştur.

Kopya uzun seneler boyunca her ne kadar sanatla iç içe olmuşsa da sanat eğitiminde bir yöntem olarak Wilson'ların kopyacı görüşlerine kadar yer alamamıştır. Kopya anlayışı sanat eğitiminde Wilson'ların (1977) ortaya attıkları görüşlerle birlikte yeni geliştirilen bir yöntem olarak sanat eğitiminde yerini almıştır. Wilson'lara göre çocukların çizimlerinin temelinde kopya yatar; öğrenciler yeni bir nesneyi çizerken daha önce çizdikleri iki boyutlu programı hatırlayarak, yeni çizdikleri resmi buna göre değiştirirler. Ayrıca bu görüşe göre, kopya; öğrencinin

sanatsal gelişiminde geliştirici bir etki yapmakta, yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir.

Sanat eğitimindeki bu tür gelişmeler ilk olarak ülkemizin sınırları dışında egemen olduğu için bu alandaki yenilikleri takip etme konusunda geride kaldığımız söylenebilir. Sanat eğitimi konusunda, ülkemizde Cumhuriyetin kurulmasından itibaren çeşitli aralıklarla toplanan Eğitim Şuraları'nda alınan kararlar doğrultusunda hareket edilmektedir. Dünya genelinde ortaya çıkan yeni kuramların takibi konusunda ise oldukça yavaş kalınmıştır. Wilson'ların kopya kuramının ülkemizde araştırılıp ilk uygulamalarının yapılması, XX. yüzyılın sonlarında gerçekleşmiştir. Ayrıca, sanat eğitiminde etkili olan kuramlar ve uygulamalar konusunda çeşitlilik ve farklılıklar görüldüğü, birbiriyle çelişen anlayışların kendini gösterdiği söylenebilir.

Çalışmada sanat öğretimi, resim öğretimi ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada; sanat eğitimi konusunda derin etkiler bırakan, ülkemizdeki sanat eğitimi anlayışını da etkileyen iki önemli sanat eğitimi kuramını kapsayacak biçimde, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sanat eğitiminde kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın yaratıcılığa etkisi araştırılarak, sonuçları ortaya konmaya çalışılacaktır.

Problem Cümlesi

İlköğretim I. Kademe 3. sınıf öğrencilerinin sanat (resim) eğitiminde kopya ve baskın doğalcı kuramların yaratıcılıklarının geliştirilmesine etkisi var mıdır?

Alt Problemler

Kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın;

1. Oran,
2. Renk,
3. Birlik (Bütünlük)
4. Hareket (Ritim)
5. Özgünlük elemanları açısından yaratıcılığa etkisi var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Yaratıcılığı savunan Baskın Doğalcı Sanat Eğitimi Kuramı ve taklit yaparak öğrenmeyi savunan Kopya Kuramının, ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin sanatsal gelişimlerdeki olumlu ya da olumsuz etkilerinin incelenmesi, tezin amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Sanatta yaratıcılığın gelişmesinde özgür anlatımın önemini savunan Baskın Doğalcı Sanat Eğitimi Kuramı, günümüzde büyük ölçüde geçerliliğini korumaktadır. Bu kuramın savunucuları olan Lowenfeld ve Brittain (1947)'ne göre, sanat eğitiminin amacı sanatçılar yetiştirmek olmayıp, çocukların yaratıcı güçlerini özgür bırakarak doğal yapıları içerisinde gelişmelerini sağlamaktır. Lowenfeld (1947), öğretmen ve yetişkinlerin çocukları güdülememesi gerektiğini belirterek, sanat

eğitiminde öğretmenin rolünü sınırlandırmıştır. Bu kurama göre öğretmen; çocuklardaki içten gelen güdülerini ortaya çıkartarak, çocuklardaki öğrenme isteğini yüreklendirmelidir.

Sanat eğitiminde kopya/taklit ise; yaratıcılığı yok eden, çocuğu amaçlı ya da amaçsız baskı altına alan (San, 1977: 1) bir yöntem olarak tartışılmıştır. Ancak; 1970’li yılların sonlarında Wilson’ların geliştirdikleri kopya kuramı, eski tabuları yıkmış ve yeni tartışmaların başlamasına neden olmuştur (Wilson ve Wilson, 1977).

Çocuğun gelişimini antropolojik açıdan değerlendiren kopya kuramına göre; çocuk resim yaparken zihninde biriktirdiği eski imgelerden yararlanmaktadır. Oysa, fotoğraf gibi iki boyutlu görsel malzemelerden yararlanarak çizmek, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Wilson’lar (1977), sanat eğitiminde diğer kuramın aksine öğretmenin daha aktif olması, öğrencilerini güdülemesi ve kopya yoluyla öğrenmelerini sağlaması gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Sanat Tarihçisi Gombrich de (1969) pek çok ünlü sanatçının kendinden önceki sanatları kopya ve taklit yaparak öğrendiğine işaret ederek, Çinli ressamların gerçek doğadan değil, kartpostal manzaralarından yararlanarak resim yaptıklarını iddia etmiştir. Bu görüş, benzetme-taklitçilik ya da salt sanatın kopya yapılışı kuramı olarak bilinmektedir.

Bu araştırma ile halen çok tartışılan bu iki kuramın, ilköğretim I.kademe 3.sınıf çocuklarının sanat eğitimindeki olumlu ya da olumsuz etkileri saptanmaya çalışılacaktır. Böylece, yaratıcı kişiliklerin gelişmesinde etkili ve yararlı yöntemler belirlenmesi yolunda katkı getirici bir adım da atılmış olacaktır.

Varsayımlar:

1. 7–9 yaş dönemindeki öğrencilerin kopya ve doğalcı kuram etkisinde çalışmalarla karşılaşmamış oldukları,
2. Seçilen öğrenci grubu üyelerinin, sanat eseri analizinde, konuya yaklaşımlarının benzer seviyede olduğu,
3. Örneklem grubunun sayı ve özellik bakımından evreni temsil ettiği,
4. Çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılan metotların birçok sanat eğitimcisi tarafından kabul gördüğü varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada, Çankırı'daki ilköğretim okulları I.kademe 3.sınıf öğrencileri “evren”, Çankırı-Korgun İlköğretim Okulu I.kademe 3.sınıf öğrencileri ise “örneklem” olarak belirlenmiştir.

Araştırma 2004–2005 öğretim yılında 3.sınıflara 6 hafta süresince 1 ders saati (6 x 40= 240 dakika) ile sınırlıdır.

Araştırmanın kapsamı, Çankırı-Korgun İlköğretim Okulu'nun 3/A sınıfından 10 ve 3/B sınıfından 10 olmak üzere toplam 20 denek öğrenci ile sınırlıdır.

Tanımlar

Algı: Bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanması sürecidir.

Başarı: Bir kimsenin belli bir zamanda, belli ölçütler takımına, belli bir ölçüde uygun eylemde bulunabilmesidir.

İmge: Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi istenilen düş, hayal, hülya.

Kopya: Sanat eğitiminde bir nesnenin ayrıntılı olarak ifade edilmesi anlamına geldiği gibi, nesneden esinlenerek ve yararlanılarak taklidinin yapılması anlamını da içerir.

Ölçme: Gözlenen niteliklerin, gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle belirtilmesine denir.

Sanat Eğitimi: Kavramsal ve genel anlamda, görsel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı sanatsal eğitimi tanımlar.

Disipline Dayalı Sanat Eğitimi: Sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve uygulamayı bir araya getiren sanat eğitimi anlayışı.

Yaratıcılık: Bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak; yeni, özgün bir senteze varmaktır.

BÖLÜM II

2. İLKÖĞRETİM I. KADEME (7–9 YAŞ) ŞEMATİK DÖNEM ÇOCUKLARININ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

2.1 Bedensel ve Devinsel Gelişme

Bu dönemde çocukların bedensel gelişimi yavaşlar, motor yetenekleri ve kalem tutma becerileri gelişir. Ancak ilk yıllarda kalemle yazı yazarken çok çabuk yorulurlar. Bunun nedeni, ince motor kaslarının yeterince gelişmemiş olmasıdır. Buna karşılık, göz koordinasyonları gelişmeye başlar.

Motor ve dil gelişimi açısından büyük aşamalar kaydeden çocuk, dengenin gelişmesiyle hızlı yürüyebilecek, futbol oynayabilecek, ok atabilecek düzeye ulaşır. Göz-el koordinasyonunun gelişmesi sonucu da iki elini bağımsız olarak kullanabilen bir birey haline gelir (Yavuzer, 1995:113).

Devinsel gelişim; bireyin, organlarının işleyişini denetim altına almada gösterdiği becerikliliğinin artmasıdır. Öğrencinin devinsel gelişimi, onun tüm gelişiminin önemli bir yönüdür. Devinsel etkinliklere katılmayan çocuklarda, aşağılık duygusunun geliştiği ve uyumsuzluğun arttığı görülür.

2.2 Bilişsel ve Duygusal Gelişme

Biliş (cognition) sözcüğü, dünyamızı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelir.

Bilişsel gelişime ilişkin en önemli görüşleri ileri süren İsviçreli psikolog Jean Piaget'ye göre, çocuk, kendi dünyasına bir anlam kazandırabilmek için çevresindeki insan ve objelerle ilgili bir faaliyet içine girer. Çocuk ilkel koordinasyonlardan, Piaget'nin deyimiyle, soyut muhakeme, kuramsal (nazari) situasyonları akılcı yolla düşünebilmek, zihinsel hareket ve kuralları düzenleyebilmek anlamına gelen işlemlere (operasyonlara), yani daha karmaşık ve yüksek düzeydeki yapılara doğru belirgin bir çaba içindedir (Yavuzer, 1995: 42).

Çocuk doğduğunda hemen hiçbir zihinsel etkinliğe sahip değildir. Yaşı ilerledikçe zihinsel gelişim, yaşının gelişimi ile doğuştan gelen ve çevre etkisiyle birlikte gelişen yaşantılara dayanır. Burada çevre çok önemlidir. İlkokul çağında çocuklar somut düşünce basamağındadır. 11 yaşından sonra çocuk soyut kavramlara yönelir.

“Somut İşlemler Dönemi” (Concrete Operational Stage) adı verilen 7–11 yaşları arasında çocuklarda mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekân, boyut, hacim, uzaklık kavramları yerleşmeye başlar.

Benmerkezci düşünme önemli ölçüde azalır. Sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma işlemleri için şemalar geliştirirler. Nesneleri birden fazla sınıfta toplayabilirler. Nesneleri biçim ve renk açısından gruplandırabilirler.

Bu dönemde problemin çözülmesi somut nesnelere, “burada” ve “şimdi” gibi anlık durumların olmasına bağlıdır. Zihinsel yetenekleri yetişkinlerinki gibi olmaya başlar. Ancak, soyut düşünce henüz tam gelişmemiştir (Yavuzer, 1995: 114).

Çocuğun bu dönemde her şeyin en iyisini yapmak için sergilediği davranışlar yetişkin davranışlarına benzer seviyededir. Böylece çocukta, problemleri kendi girişimleriyle çözme yeteneğinin arttığı görülür.

Duygusal gelişim sürecinde çocuk tutum ve duygularını zamanla kazanır. Yapılan araştırmalar çocuktaki duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu, hiç birinin tek başına etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Olgunlaşma bağlamında zihinsel işlevlerle fizyolojik gelişimin duygusal gelişim üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. İç salgı bezlerinin özellikle ilk 5 yıla 11-16 yaşları arasında gelişim hızı büyüktür. Bu da ele aldığımız 7-9 yaş çocuklarının gelişim dönemini kapsamadığını, dolayısıyla duygusal gelişimin bu dönem çocuklarında fizyolojik açıdan daha az etkilendiğini göstermektedir. Diğer taraftan öğrenmenin de duygusal gelişim üzerinde önemli etkisi olduğu göze çarpmaktadır. Bu öğrenme biçimleri, taklit, deneme-yanılma, özdeşleme ya da koşullanma yoluyla gerçekleşir.

7-9 yaş dönemini öğrenci olarak geçiren çocuğun duyguları ve okul yaşantısı iç içedir. Çocuğun öğrendikleri o'nun gereksinimini doyuruyorsa haz doyumuyorsa üzüntü yaratır. Öğrencinin bütün okul hayatını, geleceğe bakışını, başarısını, dünya görüşünü etkiler.

2.3 Toplumsal Gelişme

Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişme, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar.

Daha yaygın bir tanımla, sosyal gelişme (toplumsal gelişim), kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer, 1995: 49).

Çocuk daima toplum içinde yaşar. Özellikle arkadaşlarına ağırlık verir. Değerlendirmelerini çevre etkilerini dinledikten sonra ortaya çıkarır. Onun için arkadaş, akran ve aile toplumsallaşması için çok önemlidir. Toplumsal yaşama ve kurallara uyumu, bireyin ilk yaşlarında başlar ve yaşamı boyunca gelişir. Çocuk toplum için iyi ve kötü olana uyduğu sürece, kurallara uyar. Toplumsal gelişim, çoğunlukla aile ve oyun ortamına dayanır. Ergenlik döneminde çocukta toplumsal bilinç oldukça gelişir.

7–9 yaş döneminde çocuklar arkadaşları ve yetişkinler tarafından takdir edilmek, beğenilmek isterler. Fiziksel ve zihinsel kapasiteleri açısından yeni şeyler öğrenme ve üretmeye hazırdırlar. Yetişkinlerin dünyasını merak ederler. Kendisini yeterince başarılı olarak algılamayan, yaptığı işler ve çalışmalar yetişkinler ve akranları tarafından beğenilmeyen, onaylanmayan çocuklar da aşağılık duygusunun çekirdekleri kişilik yapılarına eklenir.

Bu dönemde çocuk kendini sınıf, arkadaş ve oyun grubu içinde bulur. Bu da onu, ergenlerde olduğu gibi, kendi cinsiyetindeki grubun tüm faaliyetlerine katılmaya, arkadaşlarıyla iletişim kurmaya doğru yönlendirir (Yavuzer, 1995:116).

Yavuzer, ayrıca bu dönemdeki çocuklarda görülen toplumsal özellikleri şu şekilde sıralamaktadır.

Kolay Etkilenme: Bu bölümde son çocukluk dönemindeki çocukların arzularının diğer çocuklarla aynı olduğu inancını taşıdıklarını ve bununla da onların gruba kabul edilmelerinin kolaylaşacağını belirtmektedir.

Karşıt Görüşte Olma: Bu kısımda ise Yavuzer çocukların düşünce ve hareketleriyle kendi akranlarının düşünce ve görüşlerini paylaştığını daha büyük çocukların ve erişkinlerin görüşlerine karşı olmalarıyla gerçekleştiğini dile getirir.

Rekabet: Çete (Gang) Çağı boyunca rekabetin üç biçimde görüldüğünü söyleyerek şöyle sıralar:

1. Grubun kendisini tanımak üzere, grup üyelerinin arasında süre gelen rekabet,
2. Kendi grubuyla rakip gruplar arasında çatışmalar,
3. Grupla toplumu düzenleyen diğer sosyal kurumlar arasındaki çatışmalar.

Bunların çocuğun sosyalleşmesini farklı biçimde etkilediğini ve bu dönemdeki rekabetin kavgaya neden olduğunu ifade eder.

Sorumluluk: Yavuzer bu bölümde, bazı araştırmalara dikkat çekerek kalabalık ailelerden gelen çocukların zorunluluk nedeniyle kendi işlerinin yanı sıra ailevi bazı görevleri de üstlenmelerinin sorumluluk duygularının daha fazla geliştirdiğini, aynı zamanda evlerinde bazı sorumlulukları üstlenen çocukların başarılı bir uyumla birlikte, grubun lider rolüne seçilmiş bir üyesi olabildiklerini vurgulamaktadır (Yavuzer, 1995:117).

2.4 Çizgisel Gelişme

Dünyayı ve çevresini daha iyi tanımaya başlayan çocuk bu dönemde, yaptığı resimlerde imgeleri sembolleştirerek yansıtır. Onun gözünde, tanıdığı varlıkların kendi resminde anlam verdiği bir şeması vardır.

Lowenfeld’e göre “şemalar” çocuğun çevresiyle ilgili birçok deneyiminden sonra görülür. Her ne kadar, bu yaşlarda çocuğun çizgileri gerçek objenin bir simgesi ya da şeması olarak nitelenirse de, “şema”, çocuğun uzun zaman tekrarlarından sonra elde ettiği bir kavramdır ve çocuğun tamamen kendine özgüdür. Örneğin, çocuk çizdiği bir baş ve gövde için “anne” diyorsa, bu çocuğun anneyi bu kadar gördüğünden, tanıdığından değil, anlamı için anne simgesi olarak bu kadarının yeterli olduğundandır (Kırıçoğlu, Akt. Artut, 2002: 221).

Geliştirdikleri şemaları, resimlerinde sürekli tekrarlar. Çocukların oluşturdukları şemalar farklılık gösterebilir. Nasıl ki her çocuk kişisel özellikleri bakımından birbirinin aynı değilse, kullandıkları şemalar bakımından da farklılık gösterirler. Dış dünya ile ilişkisi iyi olan çocuk resminde oldukça zengin şemalar kullanır. İletişimi zayıf olan çocukların kullandıkları şemalar ise zayıftır.

Sembollerin tanımlanmasında, algılanmasında çocuklar arasında bazı farklılıklar görülür. Bu durum, çocuğun kendi deneyimlerinde, kuvvetle en çok etkilendiği obje tarafından belirlenmektedir. Bu objeler çiçekler, hayvanlar, çeşitli eşya ve insanlar olabilir. Fakat ortaya çıkan semboller çoğunlukla bir insan figürünü tanımlamaktadır. Çocuk bir defa bir sembolü elde ettikten sonra onun üzerinde çok çalışır ve aynı kategorideki birçok benzerini yapar. Dikkatsiz bir gözlemciye her sembol bir öncekinin tekrarı gibi gözükebilir. Fakat durum çoğunlukla böyle değildir. Çocuk çalıştıkça tanımladığı obje hakkında düşünmekte ve böylece sembol gittikçe daha tanınır bir forma girmektedir (Gaitskell ve Hurwitz, Akt. Artut, 2002).

Çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü; o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi, şemanın oluşunu belirler.

Bu dönemde bir çocuk, resimlerindeki temsili şekilleri objelerle sınırladığında ('bu ağaç', 'bu bir adam' şeklinde), resminde oldukça net bir şema görebiliriz. Bir objenin şemasını, çocuğun sonuçta ulaştığı kavramla o obje hakkındaki bilgisi temsil etmektedir (Yavuzer, 2001: 55).

İnsan şeması çiziminde ayrıntılar giderek artar; baş, gövde, kolların ve bacakların yanı sıra gözler, ağız, burun yer alır. İnsan çizerken vücudun önemli sayılan parçalarını abartır, önemsiz parçaları yok eder. Çizimlerini kendi aktif bilgisine dayanarak betimler. İnsan resminde kare, dikdörtgen ve daire gibi geometrik şekillerden yararlanırlar. Gövde yerine elbise çizer, cinsiyet ayırımı görülür.

8 yaş ve üzerindeki çocuklar çizimlerinde, yalnızca tek tek nesnelerde değil ama nesneler arasındaki ilişkilerde de derinliği vermeye çalışarak resim yaparlar. Çocuklar artık kendilerine özgü bir bakış açısına sahiptirler; oranlar ve bağıntılar da bu görüş açısına göre ayarlanır. Çizimdeki bu evre, *Luquet* tarafından 'Görsel Gerçeklik' diye tanımlanmıştır. Bundan sonra çocukların çizimleri ilerleme gösterir; çocuk büyüdükçe görsel açıdan daha gerçekçi olmaya başlar (Yavuzer, 2001: 57).

7-9 yaş düzeyindeki çocukların resimlerindeki en büyük başarı, kâğıdın alt tarafına "yer çizgisi" çizmeleridir. Kâğıdın üst tarafına da "gök çizgisi" çizerler. Bu çizgiler, çevrelerinden haberdar olduklarını gösterir ve figürler buna göre yerleştirilir. Başlangıçta bu çizgiler arasında kalan varlıklar aynı büyüklüktedir.

Artut, Sanat Eğitimi adlı kitabında yer verdiği şematik dönemin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır.

- Dekoratif süsleme ve renk kullanımı etkindir, özel durumların dışında genellikle canlı renkler tercih edilir. Tekrarlardan oluşan boyama ve çizime ilişkin bir güven duygusu oluşur.
- Teknoloji ve analize ilginin arttığı görülür.
- Çizim ve boyamada önemli parçaların abartılarak göstermesi, önemsizlerin ise yok edilmesi fark edilir.
- Resimde planlama-kompozisyon duygusu belirgindir. Gizli perspektif etkileri görülür.
- Mekân kavramı gelişmiştir. Figürler tasarlanan mekânlarla özdeşleştirilmiştir.
- Resmi yatay olarak ikiye bölen “yer çizgisi”, çoğunlukla görülen önemli bir ortak özelliktir.
- Resimlerinde bazı yazı ve simgeler görülür. Örneğin: çizgi film kahramanlarının isimleri veya yön işaretleri, banka, otobüs durağı levhası, trafik işaretleri, bazı meşrubat ve fast food şirketlerinin logo’ları resimlerinde yer alır.
- İnsan figürleri profil veya cepheden gösterilir. Şemalar geometrik şekillere benzer (gövde dikdörtgen, baş daire, etek üçgen gibi.). En önemli figüratif konularının başında: yakın çevresi, kendisi ailesi ve arkadaşları gelir.
- Figürlerde, cinsiyet ayrılığından kaynaklanan ayrıntılar belirgindir. (kirpikler, dudak boyaları, kırmızı yanaklar, yüzük, kolye, sigara ve şapka gibi), (Artut, 2002:222–223).

Şu ana kadar ele aldığımız şematik dönem, tüm bu gelişim özelliklerinin yanı sıra ayrıca bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocukta yön değiştirme meydana gelebilir, istekle arzu ile hiç bir kaygı ve endişe duymadan yaptığı resimden koparak yazı vb. alana yönelerek kendisini bu alanda daha iyi ifade ettiğini düşünmesine kapılmasına neden olabilir. Böyle bir yön değiştirme ile tüm çocuklara eşit mesafedeki iletişim, ifade aracı gibi değişik anlamlar da yüklenmiş olan resim, üstün beceri isteyen sanatsal ve kültürel bir etkinlik olarak görülmeye, çocukta ki mevcut bulunan yetenek ve arzular da körelmeye başlar.

Çocuğun hayata resimle devam etme veya uzaklaşma gibi bir yol ayrımına geldiği şematik dönem, çizgisel gelişim açısından kritik ve önemli bir geçiş dönemi olarak değerlendirilebilir.

BÖLÜM III

3. YARATICILIK

3.1 Yaratıcılık ve Sanatta Yaratıcılık

Birçok araştırmacının ilgi gösterdiği sanatta da önemli bir yere sahip olan yaratıcılık konusuyla ilgili oldukça zengin ve çeşitli tanımlar ortaya çıkmış, kimi zaman birbirini destekleyen kimi zaman farklı bakış açıları yakalayan görüşlerle dile getirilmiştir. Kimisi yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak benimsemiş, kimisi de ölçüm ve kişilik üzerinde durmuştur. Bu tanımlamalar, tanımlamanın yapıldığı alanlara göre değişiklikler gösterebilmektedir.

İ. SAN'a göre yaratıcılık;

1. Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir. Yaratıcılık insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir.
2. Yaratıcı sayılmak için bir dahi olmak gerekli değildir.
3. Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile, yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir ve geliştirilebilir.

Bu fikirleriyle İnci SAN, yaratıcılığın sadece üstün yetenek ve zekâyâ ait olmadığını vurgulamaktadır (San, 1990:145–146).

San, yaratıcılık konusundaki düşüncelerini ifade ederken yaratıcılığı eğitim açısından da ayrıca ele alarak bu konuyla ilgili düşüncelerini dile getirir.

Eğitimcilerin yaratıcılığa yaklaşımları, araştırmacı, özgür düşünen, soru soran, uygucu olmayan (non-conformist) insan yetiştirme yönündedir. Çünkü eğitimde beklenen de soru soran, tartışarak düşünen, akıl yürüten, sorun çözen insan yetiştirmektir. Genelde gözlenen ise okul sistemlerinin olanı kabul eden, tartışmayan uygucu insan yetiştirmeye gösterdiği eğilimdir. Eğitimin bu anlamdaki yaratıcı düşünmeyi geliştirme yönündeki isteği ile okulun bu yaklaşımı çoğu kez birbirine karşıt düşmektedir (San, 1983).

Sanatçılar için yaratıcılık, estetik öğeler içeren özgün bir bütünlük yaratmaktır. Matisse “Her gerçek yaratma içten gelir, bunu dışarıdan bir takım malzeme ile besleriz. Bu, sanatçının yalnız kendisinin ter aldığı ve yavaş yavaş dış dünyayı içine sindirdiği bir süreçtir. Bu süreç resmi yapılan obje kendisinin bir parçası oluncaya kadar sürer” der (Matisse, 1953). Burada yaratıcılık içsel duyumsama ile dış etmenlerin birleşip dışa vurulduğu bir süreç olarak ele alınır. Sonuç ise sanat yapıtıdır. Picasso “Ben aramıyorum, buluyorum” derken, us simgelerine uygun düşen biçimler arasındaki bağlantıyı belirtir. Burada yaratıcılık; seçme ve seçilenler arasında yeni ilişkiler kurma davranışı olarak görülmektedir (Kırıçoğlu, 2002:167).

Guilford yaratıcılığı, yaratıcı kişilere özgü olan niteliklerin incelenmesi olarak önerir. Yaratıcı yetenekler, o kişinin söz konusu etmeye değer bir yaratıcılık ortaya çıkarıp çıkaramayacağını belirler. Guilford, yaratıcılığın, bilişsel yetenek türlerinin oluşturduğu testlerde yansıdığına inanır. Bu testler, uygulamalarda kişinin o konudaki yetersizliğini ortaya çıkarır (Aktaran: Yavuzer, 1989: 14).

Rollo May, yaratıcılığı yapma ve varlığı ortaya çıkartma süreci olarak değerlendirir (May, 1992: 63).

Torrance'a göre:

Yaratıcılık (creativity), sorunlara bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksiklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonrada sonucu ortaya koymaktır (Aktaran: Sungur, 1997: 20).

Robinson ise, konuya farklı bir yaklaşım getirerek yaratıcılığın zekâ ile ilişkisinin derinliğine dikkat çekmekte ve bunu da imgelem ve simgesel düşünceye dayandırmaktadır. Buna göre yaratıcılıkla ilgili bir sürü yanlış anlama var. Yaratıcılık bazı insanların sahip olduğu diğerlerinin yoksun olduğu bağımsız hassa değildir. Zekânın bir işlevidir. Çok çeşitli biçimleri vardır, çok çeşitli kaynaklardan yararlanır ve hepimizin çok çeşitli güçleri vardır. Yaratıcılık, insan zekâsının etkin bir biçimde katıldığı tüm faaliyetlerde mümkündür. İnsanın zekâsının belirleyici ögesi, imgelem ve simgesel düşüncenin gücüdür (Robinson, 2003:131).

Taylor diğer yaratıcılık tanımlarını içinde barındıran beş ayrı düzeyde yaratıcılığı tanımlar:

1. Bireyde en orijinal olan anlatımsal (expressive) yaratıcılık. Bu düzeyde, ürünün kalitesi söz konusu değildir, yalnızca kişinin gösterisi önemlidir.
2. Geliştirilen ve kontrol edilen yeteneklerin veya yatkınlıkların devreye sokulmasını gerektiren üretici yaratıcılık, Yaptığı şey diğerlerinin yaptıklarına kıyasla gerçekten orijinal olmasa bile kişi böylece davranışın bir üst aşamasına ulaşır.
3. Yeni ilişkilerin algılanmasıyla nitelenen buluşçu yaratıcılık, daha önce kazanılmış tecrübenin orijinal kullanımı olarak tanımlanabilir.

4. Daha üst bir aşama olan yenilikçi yaratıcılık, yüksek bir soyutlama kapasitesi gerektirir ve genellikle ilerlemenin üretici bir dönüşümüne dayanır.
5. Son olarak en iyi hazırlanmış olan su yüzüne çıkan yaratıcılık, tamamen yeni temel prensipler anlayışına denk düşer (Rouquette, 1992: 14–15).

Genel olarak yaratıcılık tanımlamalarında “yeni”, “yenilik”, “özgünlük”, gibi kavramlarla karşılaşmaktayız. O halde yaratıcılığın, bilinenin, alışılmış ve kalıplaşmış olanın tam karşıtı olan bir davranış biçimi ya da düşünme süreci olduğunu; bu süreçte biline, tekrara, alışılmış, kurallara ve sınırlara yer olmadığını düşünmemizde bir sakınca olmayacaktır.

Görüldüğü gibi yaratıcılık alanındaki geçmiş ve günümüzdeki sistemli araştırmalar, yaratıcılığın ne kadar karmaşık ve bir o kadar da tanımlanması zor bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Bilim adamları yaratıcılıkla ilgili olarak, doğuştan getirdiğimiz ve her kişiye normal olarak dağıtılmış bir özellik, bir yetenek olduğu konusunda birleşmektedirler. Bu sebeple yaratıcılık, kişilerin günlük hayatta, karar verirken, yorum yaparken, her an kullandığı gerçek bir kaynaktır.

İnsan zekâsının bir ürünü olan yaratıcılık yaşamın her alanında görülebilir. Ancak yaratıcılıkla güzel sanatlar arasında daha sıkı bir ilişki vardır. Yaratıcılık sanatın en ayrılmaz parçasıdır. Sanat eseri tek, eşsiz ve benzersiz olup, insan zekâsının ve yaratıcı gücünün ürünüdür. Sanatçı eserini oluştururken yaratıcı gücüyle birlikte hareket eder. Biçimin her deviniminde yaratıcılık gizlidir. Yaratma sürecinde sanatçının bilinçaltında biriktirdiği kavram ve nesneler biçime dönüşürken algı ve zekâ birlikte hareket eder.

Vedat Özsoy, sanatta yaratıcılığa farklı bir açıdan yaklaşarak yaratıcılığın birikime ve bilgiye gerek duyulmadan da ortaya çıkabileceğine işaret eder. Buna göre “Sanatsal yaşantılar ve deneyimler işleme, alıştırma ve hayal gücünü uyarmak ve yaratıcı düşünce geliştirmek için bulunmaz özelliktedir. Görsel sanatlar dersi alan öğrenciler, kil ile çalışırken, resim yaparken ya da üç boyutlu araç gereçlerle çalışırken yaptıkları ilk çabalarında yaratıcı olabilirler. Diğer alanların aksine, sanat araç ve gereçleriyle yaratıcı çalışma yapılmadan önce bir büyük geçmiş birikime ve bilgiye gereksimin duyulmaz” (Özsoy, 2003: 48).

Bunun gibi büyük bir avantaja sahip olan görsel sanatlar alanı bu yönüyle kişilere özgürlüğü sunmakta; kontrolü ve desteği konuyla ilgili hiç bir birikime ihtiyaç duymadan tamamen bireyin duygularına, düşüncelerine, öz benliğine, dışa vuracağı sanatsal im’ine bırakarak yaratıcılığını sergilemesinde geniş olanaklar sağlamaktadır.

3.2 Çocukta Yaratıcılık

Dikkatlerin çocuk resimlerine yöneldiği 20. yüzyılın hemen başlarında, yaratıcılık konusu çocukta da incelenmeye başlanmıştır. Çocukların, ilk yıllardan başlayarak ortaya koydukları çizimlerin çeşitli kültür ayrılıklarına karşın, benzer aşama ve evrelerden geçtiği saptanmıştır. Kimi kez bu çocuk yaratıları, ilkel budunların (kavim) yaratıları ile bir tutulmuş, kimi kez de 20 yüzyılın çeşitli sanat akımları ile kıyaslanmıştır (San, 1979:176).

Çocukluk döneminde kazanılan davranışların temelinde taklit yatmaktadır. Hayal gücü zengin olan çocuk bu yolla kazandığı davranışları düşleri ile yoğurarak kendince yorumlar ve biçimler oluşturur. Özellikle, çocuğun hayatında yer alan

oyun, resim, masal, hayal kurma kendince senaryolar üretme gibi faaliyetler çocuğun yaratıcılık temelini oluşturmada önemli bir paya sahiptir.

Çocuğun yaratıcılığın geliştirilmesinde sanat eğitimcisine büyük sorumluluk düştüğünü ve kimi gereksinimlere ihtiyaç duyulduğunu belirten Türkdoğan, Bu gereksinimin yerine getirilmesiyle çocuğun yaratıcı yetisinin gelişeceğini, bu gereksinimi gerçekleştirirken, her çocuğun kendine özgü bir kişiliği olması nedeniyle, çocuktan çocuğa yaratıcı gücün ortaya çıkması gelişimin farklı olacağını vurgulayarak şöyle devam eder;

"Psikolojik farklılaşma, algılayış güçlerine göre gene bir sınama-yanılma aşamasından sonra belli bir süre, zihnen analiz-sentez uğraşı içine girerler. Bu zihinsel devingenlik sonucu, yaratıcı zekâ rolünü oynar ve olgu meydana çıkar" (Türkdoğan, 1984: 29).

Bu konuyla ilgili olarak İnci San, çocukta ve yetişkinde yaratıcılığı; psikolojik, pedagojik, estetik gibi bir kaç düzleme ayırarak, bunlarla birlikte dile getirmekte, bu düzlemlerin de kendi aralarında çeşitlenerek birçok kola ayrıldığını, boyut kazandığını ve meseleye değişik yaklaşımlarda da bulunulabileceğini vurgulayarak konuya farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

Her düzlemin kendi içinde gene psikolojik ve eğitsel boyutları olduğu gibi, konuya toplumsal ve sosyolojik boyutlarda, ruh-çözümsel (psikanalitik), ruh-sağaltımsal (psikoterapik) yaklaşımlarla da eğilmek mümkündür. Görüldüğü gibi yaratıcılık girift ve çok yönlü, çok boyutlu bir olgular ve süreçler topluluğudur (San, 1979:178).

Çocuğun yaratıcılığını algılama konusunda, genel bir çerçevede ele alınması ve uzun bir süreç içerisinde gözlemlenmesi daha sağlıklı bilgilere ulaşmayı sağlar. Çocuğun yaratıcılığını anlayabilmek için bütün çalışmalarının incelenmesi

gerekmektedir. Tek bir çalışma ile kesin bir sonuca ulaşmak mümkün olmayabilir. Çalışma sırasında çocuğun yaratıcılığını etkileyen birçok olumlu ya da olumsuz etken olabilir. Bu nedenle tüm çalışmalarındaki içtenliğe, analiz ve sentez yeteneğine, çalışmayı kurgulamasına ele alış ve yaklaşımına, bulduğu pratik yaklaşımlara, çalışmayı çok yönlü görmesine, özün taklitten uzak biçimler sergilemesine vb. davranışlarına bakılarak yaratıcı gücü hakkında daha net ve kesin bilgilere sahip olunabilir.

Yetişkin insanın temeli olan ve aynı zamanda gerek kişiliğinin oluşumu gerekse yaratıcılığının gelişimi gibi pek çok konuda geriye dönüp baktığımızda karşılaşacağımız manzara; bugünkü birikimi ve yetilerinin büyük bir çoğunluğunun oluştuğu çocukluk döneminden başka bir şey değildir. İşte böylesine önemli gelişimleri içinde barındıran çocukluk döneminin yaratıcılık gelişimi açısından da değeri paha biçilmez seviyededir. Bu yıllarda altın çağını yaşayan yaratıcılık gelişiminin her açıdan önü açılarak gelişime engel olan davranış ve etmenlerden kaçınılması, yapıcı davranışlarda bulunulması bireyin yaratıcılık gelişimini büyük ölçüde destekler. Bu bakımdan çocuğun yaratıcı yönünün geliştirilmesinde;

- Algılama ve sezgileme yeteneklerini zenginleştirmek amacıyla bellek ve gözlem eğitimine gereken önemi vermek.
- Üretken düşünce melekesi kazandırmak ve bunun gelişmesine yardımcı olmak, yüreklendirmelerde bulunmak.
- Güçlü ve geniş bir beti hafızası oluşturmalarını sağlamak ve geliştirmesine yardımcı olmak.
- Yaratıcılığın gelişimine büyük faydası olan masal, hikâye, resim, müzik gibi etkinliklerin içine çekme ve bu tür faaliyetlere fiilen katılmasını da sağlamak.

- Okuldaki çocuğun ürettiği çeşitli sanatsal formları uygun ortamlarsa sergileme veya sunumu yapılarak, sanatsal etkinliklere imrendirmek.
- Sanatsal aktivitelerle iç içe olmalarını sağlamak. Müzelere, sergilere, tarihi yerlere geziler düzenlemek tiyatro, sanatsal festivaller... gibi etkinlikleri izlemelerini sağlamak.
- Gelişimine ve yaşına uygun gelecek şekilde yaptığı çalışmalarda değişik ve çeşitli araç-gereçler tanıyıp kullanmasını sağlamak.
- Sanat yapıtı değerindeki çalışmaları veya röprodüksiyonlarını okulda yeri geldikçe inceleme ve eleştirel yaklaşımlarda bulunarak sanatsal ufkunu, kavrayışını genişletip güçlendirmek.
- Sanatsal derslere ilgilerini çekerek bu derslerde rahat, çekinmeden diledikleri gibi davranmalarını sağlayarak yaratıcı ve özgün eserler üretmelerine imkân vermek, çok önemlidir.

Çocukluk döneminde yaratıcılığın gelişimine gereken önemin verilmemesi, yaratıcılığın gelişimine engel olacak davranışlarda bulunulması, bireyin gelecekte sağlam temelleri olmayan yetersiz bir yaratıcılık kimliğine sahip olmasına, bu konuda kendini ifade edememesine neden olabilir. Böylesine bir durum çocukluk döneminde karşılaşılan çeşitli etmenlerden kaynaklanabilmektedir.

Ailenin özellikle çocuğun ve bu dönemdeki yaratıcılığının gelişimi üzerinde büyük etkisi vardır. Kişi ailesine bağlılığını en çok çocukluk döneminde sergiler. Ailenin davranışlarının bu kadar etkili olduğu dönemde çocuğun yaratıcılık gelişiminin yara almaması, istenilen seviyede, sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi için, aileye büyük sorumluluk düşmektedir. Ayrıca; çocukları aşırı derecede taklide yönlendirmek, fayda amacına yönelik çalıştırmak ve aşırı disiplinler tavrılar da yaratıcılığı engelleyen etmenler arasında sayılabilir (Kehnemuyi, 1993: 18).

BÖLÜM IV

4. SANAT EĞİTİMİNİN KURAMSAL BOYUTU

4.1 Görsel Sanatlar Eğitiminde Baskın Doğalcı Sanat Eğitimi Kuramı

Geçmişten beri benzetmeci ve taklitçi anlayışın gölgesinde süre gelen sanat, XIX. Yüzyılda ortaya çıkan sanat akımlarıyla çeşitlenmeye başlar. Sanattan çok sonra ortaya çıkan sanat eğitiminde ise bu gelişme XX. Yüzyılın başlarında kendini gösterir. Bu durum psikoloji ve çocuk bilimlerindeki gelişmelerin etkisiyle sanat eğitiminde doğallık ve yaratıcılığın önemini artırır.

Son gelişmelerle, psikoloji ile sanat eğitiminin ilişkisi ve çocuğun kendine özgü dünyasının keşfi sanat eğitimi tarihinde üç yönlü bir gelişime neden olur. Bu gelişim sırasıyla şöyledir:

Birincisi, çocuğun yaşantısında yaratıcılığın önemidir. Çocuk, her türlü araç ve gereçle dolu ortamda bol deneyim kazanarak çok yönlü gelişmelidir. Deneyim, öğretimi kolaylaştıracağı gibi, çocuğun öğrenme durumuna etkin bir biçimde katılımıyla yaratıcı düşünmenin gelişimine yardımcı olur.

Bu yaklaşım da, çocuğa resimli kitap verilmemesi önerilir, yazılar us resimlerini oluşturmada yeterli görülür. Her şey düş gücü ve yaratıcılığı geliştirmeye yöneliktir, yaratıcılığın engel olmaması ve kopyaya yönelmemesi için müze ve galerilere çocuğun, yaşam ve doğa ile yeterince deneyim kazanmadan götürülmemesi gerektiği vurgulanır. Bu görüşe göre, sanat yaratıcılığın geliştirilmesinde, iç

dünyanın anlatımında bir araçtır. Çocuk sanatsal deneyim ve estetik gelişimi öğretimden ziyade kendi kendine kazanır.

İkincisi, bilinçaltı dünyasının keşfedilmesiyle ortaya çıkan yeni ve temeli Freud’cu düşünceye dayanan yaklaşımlardır. “Sanat eğer yerinde uygulanırsa, çocuğun ussal gelişimine yardım eder, onun gerilimini hafifletir, sözle anlatamadığını sanat yolu ile anlatmasına yardım eder” denilir. Sanat eğitimcileri çocuk resmiyle onun davranışları arasında ilişki kurarlar. Bu yaklaşımla sanat ruh sağaltımının hizmetine girer.

Üçüncüsü ise “doğalcı görüş” de denilebilen “çocuk sanatı” görüşüdür. Çocuk psikolojisindeki değişimle beraber çocuk resmindeki devrim niteliğindeki değişim ilgiyi çocuk resmine çevirir. Dışavurumcuların ve gerçeküstücülerin çalışmalarıyla çocuk resimlerindeki biçimsel benzerliğe çekilen dikkatler çocuk resmini neredeyse sanat katına çıkarır. Bu gelişimde, çocukların oluşturduğu kendi anlatım formları yetişkinlerin ürettikleri form kadar anlamlıdır (Kırıçoğlu, 2002: 18–19).

Bu yaklaşımın özünde, el becerisi veya kuramsal bilgi kazandırma yerine sanat duygusunu geliştirme, elleri ve gözleri hayal gücünü, iç dünyadaki potansiyeli dışa vurmada, yaratıcılığı geliştirmede araç olarak görme fikri yatmaktadır.

“Yaratıcılık” veya “özgür anlatım” olarak ifade edilen doğalcı görüş (Çocuk Sanatı) (Lowenfeld ve Brittain) 1960’lı yıllara kadar ve daha sonra da sanat eğitiminde etkili olmuştur. Bugün de geçerliliğini sürdürdüğü söylenebilir. Sanat eğitimine getirilen, bu yeni ve sıra dışı anlayışın savunucuları başta Avusturyalı sanat eğitimcisi V. Lowenfeld ve getirdikleri yöntemin temeli romantik düşünce ve inanışlarına kadar dayanan öğretmeni, Franz Çizek olmuştur.

Çizek ve Lovenfeld'in görüşünün etkin olduğu yıllarda "yaratıcılık", "özgür deneyim" ve "kendini anlatma" çocukların resimlerini açıklamada anahtar sözcükler haline gelir. Bu resimler yaratıcı, estetik, ussal, toplumsal, bedensel tüm gelişimlerin hem itici gücü hem de göstergesidir. Çocuk çevreyle olan bütün yaşantılarını resimlerinde dile getirir. Kendi kendini anlatma içerden dışarıya doğru gelişen, dışarıdan etki olmadan geliştiğinde ise yaratıcılığın çocuk için özgün örneğini veren bir olgudur (Kırıçoğlu, 2002: 55).

Birinci Dünya savaşı sonrasında Avusturya'da Franz Çizek, kendi uyguladığı yöntemler belirgin bir biçimde yönlendirici olmasına karşın, sanatta çocuk-merkezli yaklaşımı savunmuştur. Çizek, çocuğun sanatsal görüş açısını yok ettiği gerekçesiyle sanat tarihi öğretimine karşı çıkmıştır. "yaratıcılık ve kendini özgürce anlatma" görsel sanatlar eğitiminde savunulan haklı gerekçeler haline gelmiştir (Özsoy, 2003: 64).

Çizek, çocukları genellikle, hayatlarındaki olaylarla kişisel tepkilerini görsel biçimde sunmaya teşvik etmiştir. Verimli ortamlarında çocuklar, kendilerini, oyunda ve çocuğun dikkat ve ilgisine doğal olarak bağlı olan bir şeyler yaparken resmetmişlerdir. Çizek sanatçıları artırma amacında olmadığını dile getirerek çocukların yaratıcı güçlerini özgür bırakarak doğal yapıları içinde, çiçek açar gibi yaratıcı güçlerinin gelişiminin sağlanabileceğini savunmuştur (Özsoy, 2003:112).

Ayrıca Çizek'in getirdiği görüşte, çocukların çalışmalarında anlatımcılık yönü baskındır. Öğretmen, çoksusunu ve yaratıcılığını özgürce sergileyen öğrencinin yanında, etkin konumu azalmış rehber yönü öne çıkmış bir durumdadır.

Bütün çocukların kendince anlatacakları bir şeyler olduğunu, bu anlatım sürecinde çocuğun gelişimi üzerinde etkili olmanın bitmiş işten çok önemli olduğunu savunan Çizek'in ve onunla aynı görüşü paylaşanların "Çocuk sanatı" tanımında sanat olarak nitelenen şey "kendiliğindenlik" ve "içtenlik"ten başka bir şey değildir.

Bu görüş, okullara içtenliğin ve kendiliğindenliğin engellenmemesi doğrultusunda yansımaktadır. Dışarıdan bir etkinin doğallığı yok edeceğini belirten Çizek, “Bırakınız çocuklar büyüsünler, gelişsinler, olgunlaşsınlar” demektedir. Doğallığı korumak ya da bir başka deyişle “yöntemsizlik” yöntemin kendisidir. Çünkü ancak o zaman çocuk resimleri sanat olma niteliklerini koruyabilir. Dışarıdan herhangi bir baskı kural ve ilke ya da bir başka deyişle öğretme çabaları bu doğallığı çok çabuk yok edebilir (Kırıçoğlu, 2002: 20).

Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim adlı kitabında çocuk resminin sanat olduğuyla ilgili olarak D’Amico ve M. Richardson’dan yaptığı iki aktarma ile araştırmacıların bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirir:

“Sanatsal açıdan çocuk resimleri sanatçılarınkıyla aynıdır. Hiç kuşku yok ki, çocuk sanatı diye bir olay vardır. Dört ile altı yaş arası çocuklar doğuştan birer ressamdır” (D’Amico, Akt, Kırıçoğlu, 2002: 20).

“Sisin içinden birden bire beklenmedik bir şey gördüm. Bu artık basit bir çizgi değil, sanattı. Açık, özel, doğal aşk gibi bir şey. Bundan sonra, çocuğu öğretmenin yalnızca özgür bırakmasına inandım” (Richardson, Akt, Kırıçoğlu, 2002: 20).

Öğretmeni Çizek’in sanat eğitimi konusuna getirdiği düşüncelerle yetişen Lowenfeld’de ise “sanatsal yeteneğin çocuğun doğal büyüme ve gelişimine koşut olarak ortaya çıkacağına dayanan “gelişim kuramı”nı oluşturmuştur. Lowenfeld, öğretmenleri, çocuklara yetişkinlerin düşüncelerini aktarmamaları için uyarmıştır. Ancak, öğretmenlerin bu doğal ve özgür büyümenin yanında beklediği sorular sorarak çocukları güdüleyici bir görev üstlenmeleri gerektiğini savunmuştur (Özsoy, 2003:142)

Çocuklara sorulacak soruları Lowenfeld sanatsal bir çalışmaya başlayacak olan bir çocuğun referans çerçevesini genişletme, sahip olduğu potansiyeli fark edip aktarma maksatlı olarak belirtmektedir. Lowenfeld'in bu durumu ifadesinde, her şeyden önce, başlarken “bir şey” düşünmek zorunludur. Genelde bu “bir şey” önemsiz görünür. Fakat çocuğa göre, bu her zaman kendisiyle, kendi tecrübesiyle karşı karşıya gelmesi demektir. Bazı çocuklar “bir şey” düşünemez. Çünkü ya anlamlı tecrübeye duyarlı ilişkiye sahip değildirler ya da zihinleri kapalıdır ve daireler çiziyordur. Eğer duyarlı tecrübeler yoksa, motive edilmeleri gerekir. Eğer zihinleri kapalıysa ve alışlagelmişlerin etrafında dönüyorsa, referans çerçevelerinin uzatılması gerekiyordur. Referans çerçevesinin uzatılması, sanat eğitimindeki en önemli bir prensip yerini tutar, hatta bu genelde eğitim için de geçerlidir. Referans çerçevesini uzatmak için, her zaman birey seviyesinden başlanması gerekir. Çocuğun düşünmesini uzatmak, onun seviyesinde hissetmek ve algılamak ve onun gelişme aşamasında olmak.

Lowenfeld bu durumu verdiği örnekle açıklamaya çalışır, “Mary kâğıdında küçük bir köşeyi karalıyorsa, ona daha çok ya da bütün kâğıdı karalamasını söylemek gereksizdir. Bu tip öneriler, onun daha geniş hareketler için özgürlüğünü geliştirmez ya da emrindeki kâğıdın anlamlılığını keşfetmesine izin vermez. Bu yüzden onun hareket için referans çerçevesinin genişletilmesi gerekir. Bu durumda biri Mary’e “Sen paten sahasında mıydın?” “Bütün boşluk sana ait olsa sadece bir köşede mi kayardın?” “Varsayalım ki kâğıt senin paten sahan, hadi orada kalemle kayalım.” Bir hareketi daha anlamlı bir harekete yönlendirerek daha büyük bir önem elde edildi. Bir alana bağlı başka bir alanla olan ilişkisi çocuğa karalamadan daha anlamlı bir tecrübe olarak görünür. Referans çerçevesinin bu uzaması, çocuğu kendi hareketlerine ve çizim alanının anlamlılığına duyarlı kılmıştır. Bariz olarak, sadece anlamlı tecrübeler etkili olacaktır.

Lowenfeld, çocuklarının sürekli aynı resmi çizdiğini söyleyen aileler ve öğretmenler için de çocukların bu davranışlarla bulunduğu çerçevenin dışına çıkamadığını bu tür tekrarlarla güvenlik duygusunu yakaladığını, onları bu durumdan

uzaklaştırmak için aynı resimleri çizmemesi gerektiğini söylemenin zararı olacağını ifade ederek, güdüleyici sorularla referans çerçevesini uzatmak gerektiğini vurgular (Lowenfeld, 1966: 12–13)

V. Lowenfeld’in çalışması, yüzyılın ilk yarısından 1980’lere kadar, sanat eğitimi alanının şekil almasında tek başına en etkili güç olarak ortaya çıkmıştır. Lowenfeld gelişimci eğitimin etkili olduğu dönemde sanat eğitimindeki tutumlarını bir araya getirir ve destekler. Kişilik uyumu öğretisine ve yaratıcılığın gelişimine büyük önem verir. Bu sayede yedi çeşit kişilik alanının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Çocuğun, erken çağlarda başlayan sanatsal faaliyetlere yaratıcılıklarını teşvik amacıyla oldukça değer verir. Katı yaklaşıma karşı durarak yetişkinleri ve öğretmenleri kendilerine yönelik kavramları çocuklara dayatmamaları için uyarır.

Lowenfeld’e göre, çocukları yetişkin davranışlarını kopyaya zorlamak sakıncalı ve zararlıdır. Oysa çocuklar kendilerini; kendince, kendilerine has sözcüklerle davranışlarla ifade etmeli, bunu sanatsal alana da taşıyarak üretim sürecinde kendilerini özgür hissetmeli yaratıcılıklarının önünü serbest bırakmalıdırlar.

Bununla ilgili olarak, Kırıçoğlu Lowenfeld’in “Yaratıcı ve Ussal Gelişme” adlı kitabından yaptığı aktarma ile şu sözlerine yer verir:

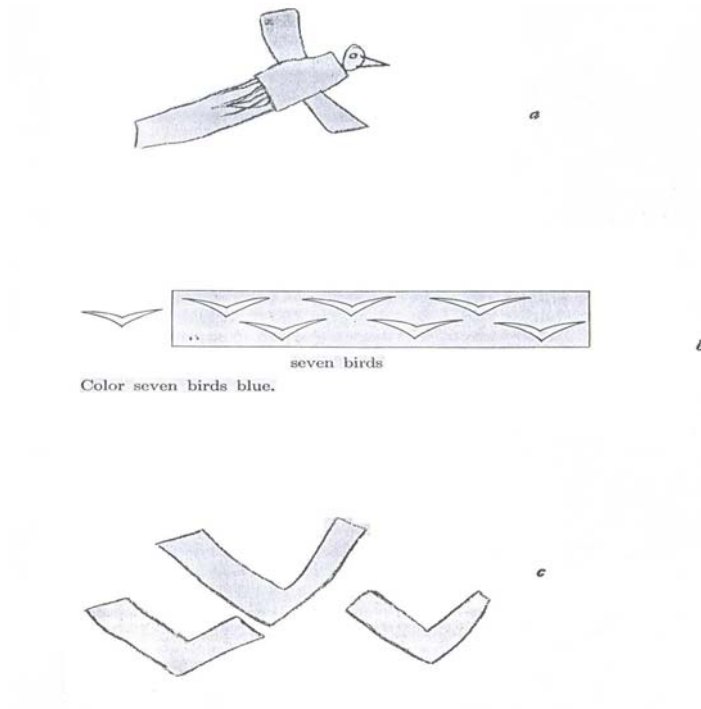
“Eğer çocuklar dışarıdan herhangi bir engelleme olmazsa, yaratıcı davranışları doğrultusunda kendiliğinden gelişirler. Her çocuk derinlerde kök salmış yaratıcı güdülerini engellemeden büyük bir güven içinde kullanabilir. Bu güven içindeki yaratıcı davranış; ülkenin, reklâmdan, eğitimden, resimli kitaplardan uzak ıssız yerlerinde daha açık görmekteyiz” (Lowenfeld, Akt, Kırıçoğlu, 2002:141).

Lowenfeld, çevre ve sanatçı ilişkisinin sanatsal yaratıcılığı etkilediğini söyler. Çocukların algılama yönünden yetişkinlerden farklılaştığını çevreyi duyumsamada çeşitlilik gösterdiğini dile getirir. Çocuk için sanatın anlamı yetişkininkinden çok farklıdır. Sanat çocuk için öncelikle bir ifade şeklidir. Hiç bir çocuk diğerine benzemez ve her çocuk büyüdükçe kendi çevresini kavramada, duyumsamada ve değerlendirmede değişiklik gösterir. Yetişkinlerin bakış açısı ise farklıdır, onlar sanatı bir estetik ve maddi güzellik alanı olarak ele alırlar. Sanat devinimsel ve birleştirici yönüyle çocukların eğitiminde mühim bir yere sahiptir. Çizme, boyama ve kurgulama gibi faaliyetlerin bulunduğu girift bir oluşumda, çocuk çevresinde gördüğü çeşitli elemanları manidar bir bütünlüğe dönüştürür. Çocuğun bu sanat eğitimi sürecinde ortaya kayda değer bir ürün koymaktan çok yaratıcılığını ve doğallığını dışa vurması daha önemlidir (Lowenfeld, 1966: 4–12)

Lowenfeld okullarda okutulan görsel sanatlar öğretimi yöntemi üzerinde inanılmaz etki yapmıştır. 1947’de yayımladığı *Creative and Mental Growth* adlı kitabı ile öğretmenleri öğrencilerine hazır örneklerden uzaklaştıran, “özgür yaratıcı anlatım” diye adlandırdığı uygulamalara yol açmıştır. Bu yöntemde öğrenci sanatı, yetişkinlere ait örneklerden çok onun kendi standartlarıyla yargılanmıştır. Lowenfeld bir sanat eserinin değerinin, onu yapan kişinin tasarrufu ve ihtiyaçlarının bir ürünü olduğunu sezmiştir. Bu durumda yetişkin bir kişinin gördüğü dünyayı “doğru” bir şekilde ifade etmek çocuğun sanatı için önemli değil, eşsizliğini benzersizliğini nasıl yansıttığı önemlidir (Özsoy, 2003: 95).

Yaratıcılık ve doğallık üzerinde yükselen, sanatta kendiliğindenliğe önem veren, özgür anlatımı benimsemiş bir görüşün kapsamı içerisinde daha öncede belirttiğimiz gibi, kopya artık önemini yitirmiştir. Bu tür düşünce ve anlayış doğrultusunda yol alan doğalcı yaklaşım doğal olarak kopyadan, örneklerden yararlanmayı reddeder, resimli kitapların, çizgi romanların, boyama kitaplarının çocukları kalıplaşmış imgelere yönlendireceğini, yaratıcılığı ve çocuktaki doğal anlatımı engelleyeceğini savunur.

Lowenfeld, boyama ve basmakalıp çalışma kitaplarının çocuğun yaratıcılığını ve sanatsal gelişimini olumsuz etkilediğini dile getirmektedir.



(Creative and Mental Growth'dan, 23)

- a. Çocuğun boyama kitabından etkilenmeden önceki izlenimi.
- b. Çocuk renkli çalışma kitabı ile karşılaşılıyor.
- c. Son çalışmada, boyama kitabından etkilenen çocuk yaratıcılık duygusunu ve kendine güvenini kaybediyor.

Doğalcı görüşün kopyaya olan yaklaşımıyla ilgili olarak Kırıkoğlu, Sanatta Eğitim adlı kitabında gelişen süreci şu şekilde ifade etmektedir:

“1920’lerden başlayarak çocuk resimlerinin önem kazandığı, bu resimlerin doğallıkları ve içtenlikleri ile sanat diye nitelendirildiği yıllarda artık kopyadan söz edilemezdi

(Çizek). “Gelişimci Eğitim” (Dewey) görüşünün yaygınlaşmasıyla da çocuğun kendi kendine arayıp bulması aranan bir davranış oldu. “Yaratıcılık” kavram ve eylem olarak eğitimi kuramdan uygulamaya sararken bu yaklaşımlar içinde kopya yöntem olarak dışlandı, bir “tabu” oldu. Ayrıca sanat eğitiminde çocuk resimlerinin evrenselliğini savunanlar, bu resimlerdeki kültürel etkiyi ya da grafik modellerden yararlanmayı reddettiler. Bu doğrultuda, çocuk resimlerinin kültürel izler taşımadığı, her kültürde bu resimlerin aynı özellikleri sergilediği görüşü başka kaynaklardan yararlanmanın geçersizliğinin bir kanıtı gibiydi. Çocuk bütün doğallığı içinde, sanatsal olarak da kendiliğinden gelişmeliydi. Resim derslerinde popüler örneklerle ve de kopyaya yönelmek çocuğun bu doğal gelişimini engellerdi” (Kırıçoğlu, 2002:192).

Şuana kadar ele aldığımız, gelişimini, özelliklerini ve yapısını dile getirdiğimiz çocuk sanatı ya da doğalcı görüşün en belirgin özelliklerini ise, Kırıçoğlu’nun kitabında da ifade ettiği biçimde şöyle sıralayabiliriz:

- Sanat çocukların doğal gelişimlerine koşut olarak kendiliğinden gelişir.
- Özgürlük ve kendiliğindenlik bu öğretimde başat davranışlardır.
- Sanat öğretilebilen, öğrenilebilen bir düzence olmadığından programlamaya da uygun değildir.
- Derslerde sonuçtan çok süreç önemli olduğundan önceden tasarlanan hiçbir davranış sürecin akışına uygun düşmez.

- Sanat derslerinde bitmiş işten çok çocuğun çalışma süresi içinde yaşadığı mutluluk ve yaratıcılık adına kazandıkları önemlidir.
- Sanat derslerinde, çocuğun kendini kısıtlamadan özgür anlatması için ona kalın fırçalar, büyük kâğıtlar ve bol boya verilmelidir.
- Çocuk resimleri olağanüstü değer taşır ve bu resimler yetişkinlerin gözü ile birer sanat yapıtı gibi değerlendirilmelidir (Kırıçoğlu, 2002: 20–142).

Sanat eğitiminde XX. yüzyıla damgasını vuran bu yaklaşım, giderek olumsuz yönlerini yüze vurmaya başlar. Eğitimde etkilerini göstererek 1960'lı yıllara kadar aşırı özgürlükçü bir eğitim sistemine dönüşmüştür. Özellikle, öğretmenler sanat eğitiminde çok az öğretimle öğrencileri 'serbest anlatım'a yöneltmişlerdir. Bu uygulama 'her şeyin yapılabilirdiği' bir ortama yer veren bir eğitim anlayışı olarak algılanmıştır. Böylesi bir uygulamada sorumlu hareket etme ve kişisel düşünme kaybolmuş, yerini giderek disiplinsiz ve sorunlu bir yapıya bırakmıştır.

4.2 Görsel Sanatlar Eğitiminde Geleneksel Yöntem ve Kopya Kuramı

Batı'da 18. yüzyıla kadar "Sanat nedir?" sorusuna verilen ilk cevap, sanatı bir yansıtma, benzetme, ya da taklit olarak görme eğilimindeydi (Moran, 1999: 17). Sanat denilince ilk akla gelen ve göz ardı edilemeyecek cevaplardan birisi olan taklit anlayışı yüzyıllarca etkisini sürdürmüştür. Bu şekilde, sanatı derinden ve uzun süreli etkileyen taklit kuramı, sanat eğitiminde de haklı olarak söz sahibi olmuştur.

İnsanoğlunun hayatında önemli bir yer kaplayan ve yüzyıllardan beri var olan sanatın kökeni mağara resimlerine kadar inmektedir. Taklit kuramının macerası da sanatın kaynağı kabul edilen mağara resimleriyle birlikte başlamaktadır.

Sanatın ortaya çıkışı ve kaynağı ile ilgili olarak değişik birçok görüş ve fikir öne sürülmüştür. Bu görüş ve fikirler arasında en kabul görenlerinden birisi de taklit teorisi.

Orta Avrupa’da birçok mağarada bulunan hayvan resimlerinde görülen gerçekçi özellikler taklit teorisiyle açıklanmaya çalışılmış; ilkel insanı doğayı taklit etmeye yönelten itici gücün, bütün insanlarda doğuştan var olan taklit içgüdü olduğu iddia edilmiştir. Bu teoriye göre her insan taklit içgüdüyle doğar ve ilk öğrenmelerini bu yolla gerçekleştirir. Doğal olarak ilkel insanı da bu içgüdü doğa taklitçiliğine yönlendirmiş olmalıdır (Sena, 1972: 104).

Platon, sanatı taklit olarak değerlendirmiştir. Sanat ve ahlâk sorunlarının birbirine karıştırdığı antik dönemde Platon sanat anlayışını *idea*’lar felsefesine göre temellendirmeye çalışır.

Platon’a göre, duyuyla algılanan nesnelerin bulunduğu dünyaya karşılık, nesnel olmayan *idea*’lar dünyası (asomata eide) vardır; uzay ya da nesneler dünyasında bulunmayan bu *idea*’lar bağımsız varlıklar olup, yalnız düşünceyle kavranabilirler (topos noetos) işte felsefeye özgü erdemini koşulu niteliğindeki bilginin kaynağı da bu “*idea*’lar” dünyasıdır (Bozkurt, 2004: 90).

Platon, insanların şu an bu *idea*’lar dünyasından uzak bir hayat sürdüğünü ancak bunların görüntülerini (taklitlerini) algıladıklarını ve onlarla birlikte yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu görüşünü de ünlü “mağara parabolü” ile açıklamaya çalışır. Buna göre, insanlar karalık bir mağarada zincirlenmiş bir biçimde yüzleri duvara dönük otururlar. Yapay ışık sayesinde duvara vuran nesnelerin

görüntülerini gerçek sanırlar. Bu yüzden Platon; insanların bu dünyadaki görüntülere (taklitlere) aldanmayıp, *idea*'lar dünyasındaki gerçeklere ulaşması gerektiğini savunur.

Sanata gelince, resim de şiir de *eidola*'lar gibi duyular dünyasındaki nesnelerin, insanların yansımasıdır. Bundan ötürü Platon sanatın yansıtma (mimesis) olduğunu söyler (Moran,1999: 21).

İşte bu yüzden, Platon sanatçının yaptığıının da taklidin taklidi olduğunu söyleyerek sanata karşı çıkmış, insanı gerçeklerden uzaklaştırdığını, hazzı, basit zevklere sürüklediğini dile getirmiştir. Sanatı küçümseyerek, ideal devletinde de sanatçıya yer vermemiştir.

Platon şu soruyu sorar: Acaba sanatlar bilgi içerirler ya da taşırılar mı? Ona göre bu olanak dışıdır; çünkü var olan iki türlü bilgidir (kesin bilgi: Episteme ile yalnızca kanı: Doxa) Doxa'ya dayanırlar. İşte bu yüzden de sanatlar taklitlerin taklitleridirler, sanatçılar da düpedüz kandırıkçı ve birer sahtekârdırlar (Bozkurt, 2004: 93).

Sanata bu kadar tepkili olan ve katı bir şekilde eleştiren Platon ancak güdümlü sanata sıcak bakmakta ve onun *idea*'lar felsefesini destekleyen, öven sanata onay vermektedir. Bu düşüncesiyle de sanatı sansüre tabi tutmaktadır.

İlkçağ filozoflarından, aynı zamanda Platon'un öğrencisi olan Aristo da sanatı taklit olarak ele almakta ve bu şekilde irdelemektedir. Fakat Aristo'nun taklit anlayışından ayrılmakta ve salt taklit (kaba mimesis) olarak görülmemektedir. Aristo'nun sanat anlayışında geneli ya da özü yansıtma mantığı vardır.

Sanat, Aristo'nun anlayışında maddede direkt taklit ve yansıma olarak hayat bulmamalı... Ona göre sanat özü yansıtmalı olaylar olduğu gibi değil, olması

gerektiği gibi iletilmeli izleyicisine, örneğin eserde bir insanın hayatı konu ediliyorsa bu yemek, içmek, uyumak, yürümek vs. gibi tüm ayrıntılarıyla değil, gerekli olan kısımlarının işlenmesiyle oluşturulmalıdır.

Aristoteles’e göre sanat bir taklit (mimesis) işidir. Sanat çeşitleri de neyi taklit ettikleri ve ne ile taklit ettikleri bakımından birbirinden ayrılırlar. Edebiyatın taklit konuları insanlar ile bunların eylemleridir ve taklit araçları da söz, ritim, harmoni’dir.(Gökberk,1990: 89)

Aristoteles’de şiir, resim, tragedya, komedy, destan gibi bütün sanatlar ‘mimesis’ den kaynaklanırlar ama birbirlerinden araca, konuya ve mimesis’in taklit biçimine göre ayrılaşırlar. Şiir, sözcüklerden ve ritimden; resim, çizim ve renklerden; tragedya ve destan üstün kişileri taklitten, komedy ise ortanın altındaki kişileri taklitten yararlanır; ama burada gerçekliğin taklidini temele alabiliriz; *“doğadaki görünüşleri ile tiksinden bakamayacağımız şeylerden, onları sanatsal kopyalarından gördüğümüz zaman, hele mümkün olduğunca gerçekçi bir biçimde betimlenmişlerse, hoşlanırsınız”*(Poetika, IV, I); *“Örneğin, resim, heykel ve şiir sanatının yaptığı gibi taklit etmek ve iyi taklit edilen her şey, taklit edilen nesnenin kendisi hoş değilse bile, bize haz verir. Çünkü hazzın nedeni nesne değildir. Taklidin, bu nesneyi tam olarak yansıttığı düşünüldüğü için haz duyulur”* (Retorika, kitap I, bölüm 11, 1371 b). Demek ki taklit zevkini doğuran şey, taklitle taklit edilen şey arasında tam bir çakışma olduğunun ayrımına varılmasıdır. Ne var ki burada Aristoteles, gerçekliğin aşılmasını, modelin üstüne çıkılmasını, şeylerin oldukları gibi değil de olmaları gerektiği gibi taklit edilmeleri gereğini de gözden uzak tutmamıştır (Bozkurt, 2004; 113–114).

Aristo Platon’a tam karşıt olarak sanata büyük değer vermekte ve önemini vurgulamaktadır. Nesnelerin özünü vererek dünyadaki kusurlarını örtterek olduğu gibi değil, olması gerektiği gibi verme gücünün olduğunu, maddenin de zaten duyu dünyasında nesnelerin mükemmel olamamalarına neden olduğunu, bunu ancak sanatçının giderebileceğini söyleyerek sanatçının tabiatı olması gerektiği gibi

betimlemesini telkin eder. Aristo, sanatın doğayı değiştirme ve ideal bir şekilde gösterme gücünden dolayı sanatı bilimden önde tutmaktadır. Çünkü bu sayede sanat güzel olanı yansıtmaktadır. Aristo'da güzel, gerçeklikten üstündür. Yani tarih olayları olduğu gibi değiştirmeden tüm acı ve tatsızlığıyla birlikte aktarmakta ve hiç bir şekilde değiştirememektedir. Ancak sanat her zaman iyinin galip gelmesini sağlayarak veya bekleneni sunarak seyircisini mutlu kılmakta ve yararlı bir iş yapmaktadır. Bu yüzden de şiir, tarihten daha hakikidir.

Sanatçı taklit ve hoş gitme ile eserini ortaya koyunca, acı ve korku duygularını dışa vurunca rahatlamakta, arınıp yücelmekte, aynı etkiyi okuyucuya da iletmektedir. Okuyucuda katharsis olmaktadır (Turgut, 1990: 31).

Plotinos'ta ise, sanat ve güzellik kavramlarını tek bir kavramda birleşmiş olduğunu görürüz. Ona göre güzellik; görünen şeylerin taklidi ile ideal ilkelerin toplamıdır.

Platon'un kendisi şairi görünüşe saplanmış, asıl gerçekliği bilmeyen bir adam sayıyordu, fakat daha sonraları Plotinos sanatçıyı bu aşağı durumdan kurtaran ve hemen hemen yaratıcı durumuna sokan bir dönüş yapmıştı. Sanatçı, Platon'un sandığı gibi formların (ideaların) kopyalarını değil, doğrudan doğruya formları yansıtır ve bunun içindir ki bizi asıl gerçeklikle karşı karşıya getirir (Moran, 1999: 35).

Berna Moran daha sonra bu kısmı Plotinos'un Ennead'lardan yaptığı alıntısıyla sürdürür.

“Tabiattaki nesnelerin taklitlerini veriyor diye sanatları hor görmemeliyiz; unutmamalıyız ki görünen nesneleri kopya etmez sanat; tabiatın kendisinin kopya ettiği formlara (idealara) uzanır doğrudan doğruya... Tabiatın

eksiklerini giderir. Fidias, Zeus'un heykelini yaparken duyu dünyasından bir model kullanmadı, fakat Zeus görünür olmak isteseydi nasıl bir form alırdı diye düşündü ve bunu kavradı.(Platinos, Ennead'lar, V. VIII. I.)

Mimesis kuramı Rönesans'ta da devam eder ve etkisini sürdürür. Tabi bu yansıtma kuramı Platon'un algıladığı şekilde değil, Aristo'nun algıladığı biçimde gelişir. Tüm Rönesans boyunca Aristo'nun taklit anlayışından biraz farklılaşarak “sanatın ideal olanı yansıtır” fikri hüküm sürer.

Rönesans sanatçılarından birisi olan Leonardo da Vinci sanatın bir taklit olduğunu, resimle ayna arasındaki benzeşiş işaret ederek açıklar: “Eğer yaptığınız resmin, doğada konu olarak seçtiğiniz nesnelere tam benzeyip benzemediğini anlamak istiyorsanız bir ayna alın ve bu nesnelerin orada nasıl yansıdığına bakarak aynada gördüğünüzü resminizle karşılaştırın” (Moran, 1999: 18).

Sanat gerçekleri değiştirici gücü ile doğayı olması gerektiği gibi yansıtmalıdır. En mükemmel şekliyle seyirciye ulaştırmalı çirkinliklere yer vermemeli tiksindirici, iğrenç, zayıf ve aciz şeyler söz konusu olamamalıdır sanat eserinde. Oranlar ve güzellik esas alınmalı, sonuç insanı büyülemeli ve hoşnut bırakmalıdır. En basit şekliyle bunu Rönesans sanatçılarından Leanordo'nun resimlerinde ve Michalengelo'nun heykellerinde görmekteyiz.

Biliyoruz ki dünyada çirkin, kaba, hoş gitmeyen şeyler, haksız olaylar vardır. Sanat eserinin zevk vermesi beklendiğine göre, bu hoş gitmeyen şeyleri atması ve yalnız güzeli, hoş olanı seçmesi, doğru olur. Şairlerin, yazarların bahsettikleri nehirler, kırlar, mis kokulu çiçekler dünyada bulamayacağımız kadar güzeldir, “Tabiatın dünyası pirinçtendir, şairin ki altından” diyor bir Rönesans yazarı (Moran, 1999: 34).

Rönesans sanatındaki taklit anlayışı resim heykel edebiyatta olduğu gibi mimariyi de etkisi altına almış ve bu doğrultuda örnekler ortaya konmuştur.

Romalı Mimar Vitruvius gibi, Matematikçi, Şair, Yazar, Ressam, Yontucu, Mimar Leon Battista Alberti de mimarının doğayı taklit ettiğini ve uyum, oran, simetri gibi ilkelere bağlı olduğunu savunuyor; bunun yanı sıra mimarının mutlu ve düzenli bir toplumsal yapının temelini oluşturduğuna inanıyordu. O'na göre bir sanat eseri önce doğaya, sonra da Klasik çağ sanatçılarının ürünlerine yakınlık derecesi göz önüne alınarak değerlendirilmeliydi. Alberti güzelliği, herhangi bir parçanın eksilmesi ya da en ufak bir yabancı parçanın eklenmesiyle tümün bozulacağı uyumlu bir bütünlük olarak tanımlıyordu (Kuran,1986: 93).

Konu sanatın işlevine gelince, bu noktada Rönesans'ın taklit anlayışı Aristo'nun sanat anlayışından uzaklaşmaktadır. Aristo'ya göre sanat insanları katharsis yoluyla arındırmalıydı. Rönesans ve Neo-klasik çağ düşünürlerine göre ise, sanatın işlevi öğretici olmalıdır. Sanat eseri eğlendirirken aynı zamanda eğitmelidir de...

Rönesans ve Neo-klasik düşünürleri Aristo'nun katharsis, ya da sanatın işlevi konusunda ondan ayrılıyorlardı. Onlara göre sanat, acı ve korku duygularıyla insanı tutkulardan uzaklaştırması yerine, öğretici (didaktik) olmalıdır. İyi bir eser hem zevk vermeli, hem de eğitmelidir: Yani sanattan beklenen eğlendirerek eğitmektir. Yine de Rönesans ve Neo-klasik düşünürler Aristo'dan tamamen uzaklaşmış sayılmazlar. Çünkü bunlara göre de mimesis kuramı sanatın temel bir kuramıdır, ama onun işlevi eğlendirerek eğitmektir. Böylece sanat bu çağda da dış dünyayı, insanı, hayatı yansıtır (Turgut, 1990: 36).

On dokuz ve yirminci yüzyıllara geldiğimizde, yansıtma kavramını sanatı açıklamak için kullanan en önemli kuram Marksist estetik olmuştur.

Özellikle Fransa’da Stendal, Balzac, Zola ve Flaubert gibi romancıların elinde gelişen gerçekçilik akımı da, diyebiliriz ki, sırtını yine yansıtma ilkesine vermiş bir sanat anlayışına yaslanır. İnsanı ve toplumu büyük bir sadakatle yansıtmaya çalışan bu yazarlar için de sanat bir aynaya benzetilebilirdi. Biraz yukarıda söylediğimiz Stendal’e göre “yol boyunca gezdirilen bir aynadır roman.” Sanatı yine bir taklit olarak algılayan bu görüşe göre sanat toplumun günlük hayatını yansıtmalıdır. Toplumcu gerçekçiliğe göre sanatın yansıttığı gerçekçilik toplumsal gerçekçiliktir., ama bu gerçekçilik devrimci gelişme içinde görülür ve doğru olarak tarihi somutlukla, işçi sınıfının eğitimi gözetilerek yansıtılır (Moran,1999:53). Toplumcu gerçekçilerde her zaman tarafsız olmak söz konusu değildi. Toplumcu gerçekçiler, eleştirel olmaksansa, sanatı yüklenmiş oldukları programı gerçekleştirmek için araç olarak kullanmışlardır.

Toplumcu gerçekçi yazar toplumu, diyalektik materyalizmin tarih çizgisi üzerine yerleştirerek, mimesisi sosyal gerçekliği yansıtabilmek için kullanmaktadır. Bu sosyal gerçekliği de daha çok, ekonomik yapı olarak anlamaktadırlar. Buna göre, sanatı belirleyen ekonomik yapıdır. Her dönemin sosyo-ekonomik şartları kendine göre sanatın üslûplarını, biçimlerini belirler. Sanat da, bu şekilde, din ahlak ve felsefe gibi bir üst yapı kurumu olmaktadır. Ama bu üst yapı da alt yapıya, yani ekonomik temele dayanır (Turgut, 1990: 39).

Dünyada taklit anlayışı bu şekilde süre gelirken, diğer taraftan Osmanlı Devletinde dini baskı nedeniyle gelişme gösterememiş olan resim ve plastik sanatların Lale devri ile birlikte batıyla olan etkileşimi başlar ve XVIII. Yüzyılın başında ülkeye Batlı sanatçıların gelmesi, Mühendishane-i Berri-i Hümayûn (1793)da teknik resim, sonra da, Askerî Tıbbiye (1827), Harp Okulu (1834)’da serbest resim derslerinin programa alınması, Sanayi-i Nefise Mektebinin kurulması (1883) ve Avrupa’ya sanat eğitimi amaçlı öğrenci gönderilmesiyle de hız kazanır.

Osmanlı’da, işte bu şekilde gelişen ve batıyla etkileşime geçen sanatta en etkili yöntem olarak kopya ile karşılaşırız. Konu olarak ta günlük hayattan

kesintiler, manzara resimleri, ev içi ortam, tarihi mekânlar vs. seçilerek aynen aktarılmaya çalışılmıştır.

Türk resminde primitifler olarak adlandırılan Darüşşafakalı (1873) bir grup öğrencinin fotoğraflardan yararlanarak yaptıkları tabloları, saray ve köşk görünümleri ile bahçelerin تنها köşelerine ait, perspektif acemilikleri içeren kompozisyonlarda taklit yöntemiyle karşılaşmaktayız.

Osman Hamdi Bey'in oryantalist tarzındaki resimlerinde de net bir gerçekçilik etkisiyle karşılaşmaktayız (İnankur, Osman Hamdi Bey ve Dönemi Sempozyumu, 1993: 77). Osman Hamdi, hocası Geromé'in etkisiyle, Oryantalist eğilimi benimsemiş ve resimlerinde figürü kullanmıştır. Birer belge durumuna gelen yapıtlarında fotoğraf objektifine dayalı nesnellik ve detay işleyişinin etkisi olmuştur. Batı literatürüne girmiş ilk Türk Oryantalist ressamı olan Osman Hamdi Bey'in çalışmaları uluslar arası sergilerde birçok ödül almış ve Avrupa müze koleksiyonlarına girmiştir. Türk plâstik sanatlarına en önemli katkısı ise, Sanayi-i Nefise Mekteb-i Âlisinin (Güzel Sanatlar Akademisi) 1883 yılında açılmasında gösterdiği çabadır. Osman Hamdi'nin kurulmasında büyük katkısı olan Sanayi-i Nefise'nin o yıllarda gerek hocalarının olsun gerekse öğrencilerinin etkisinde kaldığı ve sürdürdükleri yöntem büyük ölçüde yansıtma anlayışı olmuştur.

O dönemin önemli ressamlarından biri olan Hoca Ali Rıza'da; yaptığı Boğaziçi manzaraları ve İstanbul evlerini konu alan resimleriyle gerçekçilik akımının en zengin temsilcileridir.

20. yüzyılın ilk yıllarında karşılaştığımız dini liderliğinin yanında sanatçı kişiliğe de sahip olan ve döneminde sanata önemli katkılar sağlayan Halife Abdülmecit Efendi'nin çalışmalarına da kopya yöntemi hâkimdir. “Halife Abdülmecit Efendi'nin yapıtları üzerindeki araştırmalarımızda; onun modelden çalıştığı gibi, fotoğraftan, gravürden ve özgün tablolarıdan da kopya çalışmalar

yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca farklı fotoğraflardaki elemanlardan yararlanarak yaptığı yeni kompozisyonlar için en ilginç örneklerden birisi Dolmabahçe Sarayı'nda bulunan ve fotoğrafik gerçekçiliğin bir göstergesi olan *II. Abdülhamit'in Tahttan İndirilişi*'dir. (Öner, Osman Hamdi Bey ve Dönemi Sempozyumu, “*Dolmabahçe Sarayı Resim Koleksiyonu'ndaki Yapıtlarıyla Halife Abdülmecit Efendi*”, 1993: 89).

20. yüzyılın 2. çeyreğine doğru yeni başlayan Cumhuriyet dönemi ile sanat anlayışında da çeşitlenmeler olur. Bazı grup ve akımlar çiçeği burnunda cumhuriyetle birlikte filizlenmeye başlar. Resimde empresyonizm, akademik empresyonizm ve kübizm gibi akımların etkisi hissedilir. Fakat, buna rağmen realizm etkisi kolay kolay yok olmaz ve bu görüşü benimseyenlerle birlikte devam eder. Edip Hakkı Köseoğlu, 1930'larda toplumsal yaşam konulu yapıtlarında, insanların var oluş çabalarını, psikolojik yaklaşımla ve toplumsal-gerçekçi anlayışta işler. Ancak kuşağı içinde tek kalmıştır. Gerçekçi anlayışta çalışan ressamlardan Nusret Karaca, Ayetullah Sümer, Ali Karsan ve Saip Tuna, Atatürk portreleri ile tanınırlar.

20. yüzyıla damgasını vuran realizmin büyük ustalarından Mahmut Cüda hayatının bir dönemini geçirdiği Paris yıllarını şöyle dile getirir: “1925'ten 1929'a dört uzun sene. Yaşça yirmiden yirmibeşe gelerek ve fikirce kendim büyüyorum. Kopyayı, kopyacılığı sevmiyorum. Paris denen, genç adam yutucusu, ejderha kente alıştıkça, lisanına hâkim oldukça rahatlıyorum. İlk günden beri içimden yükselen, beni gerçekçi resme çeken, figüratifte tutan sesi daha iyi değerlendiriyorum. Bir bilince dönüşüyor bu. Realizm'de kesinleşiyorum. Cisimler, eşyalar bunların gerçek biçimleri ve renkleri beni tutkuyla sarıyor.”

Taklit kuramı tarihi süreç içerisinde böyle bir gelişim ve değişim sergilerken, birçok değişime, sosyal ve evrensel çalkantılara ve hızlı teknolojik gelişmelere gebe olan 20. yüzyılda farklı görüş açılarından ele alınmaya başlanarak sanat eğitimi ile eğitim alanına da taşınmış olur.

Avrupa’da gelişen endüstriyle birlikte satışı artan eşya biçimlerinin doğru çizilmesine yönelik eğitimin önemi artmıştır. “Kopya yöntemi; bu dönemde endüstrinin gelişimini karşılamak için çabuk, kolay, doğru çizimler oluşturma alışkanlığının, tüm öğrencilere kazandırılması amacıyla ortaya atılmıştır.” (Erbay, 1997: 42) Daha sonra, Psikoloji ve çocuk bilimlerindeki gelişmelerin etkisiyle sanat eğitiminde doğallık ve yaratıcılık önem kazanır. Baskın doğalcı kuram doğrultusunda ilerleyen sanat eğitimi Wilson’ların tartışma yaratan görüşlerini ortaya koymalarına kadar etkisini sürdürür.

Brent ve Marjorie Wilson (1977), öğrencilerin resim yapmayı öğrenirken doğal olarak kopya yaptıklarını belirten ikonoklastik görüşleri ile sanat eğitimi dünyasını şaşkınlığa uğrattılar. Böylece, Lowenfeld ve Brittain’in (1966), öğrencilerin hiç bir şeyi kopya yapmamaları ve yetişkinlerin bir çocuğun imgelerini etkilememesi gerektiğini vurgulayarak belirttikleri en önemli sanat eğitimi kuramına doğrudan doğruya ters düştüler. Wilson’lara göre bu kuram, sosyo-politik zamanların bir sonucu, Nazi sansürüne karşı bir tepki olup, Lowenfeld’in psikolojik görüşleri kör öğrencilerle yaptığı çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlardı.

Yıllar sonra, Wilson’lar antropolojik görüş açısından, öğrencilerin nasıl sanat öğrendiğini araştırdılar. O zaman, 147 lise ve kolej öğrencisi ile bulundukları yaşlarda yaptıkları resimler üzerinde konuştular. Deneklerce çizilen hemen hemen her imgenin geçmişe iz sürdüğü ve araştırmacının yardımı ile, daha önce var olan bir grafik kaynağa zaman zaman geri dönüldüğü ortaya çıktı. Kimi durumlarda bu imgeler öğrencilerin resimlerinde hala vardı ve Wilson’lar bu imgeleri öğrencilerden akıldan resim çizmelerini isteyerek ortaya çıkardı. Wilson’ların sorduğu kimi sorular şöyleydi;

1 Resminizin kaynağı nedir?

2 Bu bir şeyin kopyası mıdır?

3 Bu şekilde çizmeyi sana kim gösterdi?

Wilson'lar fotoğraf, resim gibi iki boyutlu sabit formların çiziminin öğrenciler için daha kolay olduğunu da keşfettiler. Ayrıca, öğrencilerin yeni bir nesneyi çizerken daha önce çizdikleri iki boyutlu programı hatırlayarak, yeni çizdikleri resmi buna göre değiştirdiklerini buldular. Örneğin, bir öğrenci her açıdan arabalar çizerken çok akıcı olabiliyor, ancak insanları çizerken başarısız olabiliyordu. Lowenfeld'in 'beklenen evrelerde öğrencilerin doğal olarak çizmeyi öğrendikleri ve geliştikleri' evresi kuramının aksine, Wilson'lar öğrencilerin resimlerinin üç evreye kadar çakışabileceğini tartıştılar. Gerçekte, konuştukları kimi öğrenciler yüzlerce çizim programı kullanıyorlardı; örneğin resimli çizgi romanlardan kopya yaparken. Ünlü Sanat tarihçisi Ernst Gombrich (1969)'de sanatçıların resim yaparken kopya yaptıkları kanısındaydı. Onun ünlü örnekleri şu şekilde sıralanabilir;

- 1 Bir baş çizmeye başlarken anımsanan oval şemanın kullanılması
- 2 Çinli sanatçıların gerçek yaşamdan değil de kartpostallardan resim yapmaları
- 3 Sanatçı Dürer'in ünlü *zırhlı gergedan*'ını gerçek bir gergedandan değil de öteki zırh ve hayvan betimlemelerinden çizdiği

Gombrich, sanatçıların çağlar boyu nasıl sanat yapacaklarını kopya ve taklit yolu ile öğrendiklerini ileri sürmüştür (Kırıçoğlu, Stocrocki, 1997: 3.14).

Bu estetik görüş pantomim ya da taklitçilik ya da salt sanatın kopya kuramı olarak bilinir. Gombrich, 'doğru portrenin, tıpkı yararlı bir harita gibi şema ve düzeltme yapılarak uzun bir yolda elde edilen son ürün olduğu' kanısındadır. Bu ürün, Gombrich'e göre görsel deneyimin bire bir kaydı olmayıp ilgili bir örneğe sadık kalarak inşasıdır. Nelson Goodman ise yansıtmanın ya da resimsel anlatımın

bir taklit olmaktan çok bir yorum olduğunu ve bu tip ürünlerin özgünlerinden ya da tıpkı örneklerinden temelde farklı ve bitirilmemiş olduğunu işaret etmiştir.

Brent Wilson’a göre resim yapmak bir dil ya da öğrenilmiş simge sistemidir. Önceleri, öğrencilerin doğal gelişimleri içinde çizim programlarını kopya yapmalarını önermişti. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kendi kültürlerinin simge sistemini benimsemelerini de önerisine ekledi. Öğrencilerin, bir kültürel simge sistemine dayalı olarak tercih ettikleri bir gövde çizme biçimi olduğunu keşfetti. Dokuz ve oniki yaşlarındaki Mısırlı öğrencilerden topladığı resimlerden onlara özgü birleşik bir boyunla dikdörtgen şeklinde insan gövdeleri’ kullandıklarını buldu ve buna ‘İslam gövdesi’ dedi.

Ayrıca, İspanyolca konuşan Kaliforniya’lı öğrencilerin neredeyse %100’ünün birbirini kesen, diyagonal dikdörtgen şekilde bacak çizdiklerini ve bunu üçgen üst gövde ile birleştirdiklerini saptadı.

Bu konuda son bir örnek de Sully’nin, İngiliz çocuklarının insan çizimlerinden rapor ettiği şişe biçiminde bir kültürel gövdedir. Bu gövde çizimlerinin %78’inden fazlası oval, daire ya da her ikisinin bir karışımı olan bir şişe biçimidir.

“Kopya sanat eğitiminde bir amaç değil, bir araç, bir yoldur. Her araç gibi bilgili öğretmenler elinde yerinde kullanılırsa değiştirici, geliştirici ve hatta yeteneği olanlarda gelişimi hızlandırıcı olabilir. Bunun tersi ise kopyaya herhalde karşı olanları haklı çıkaracak kadar engelleyici ve köreltici olur” (Kırıçoğlu,2002:208).

Geliştirici kopya konusunda, Kırıçoğlu, kişinin anlatımını etkili kullanmak için bir ipucu bulduğunda, bunu az değişikliklerle kendi çizgisinde kullanabileceğini, özellikle okul çocuğunda ve ergenlik yaşlarında görülen kalıplaşmış, hareketsizleşmiş şemaların hareketli, oranı yerinde, yaşayan biçimlere dönüşmesinde bu tür kopyanın yararlı olduğunu savunmaktadır.

“Kopyanın biçimi önceden saptanan hedeflere göre seçilmelidir. Kılı kırk yararcasına bir yapıttan yapılan kopya kişiye daha çok çözülmüş problemleri ve hazır sonuçları öğretir, teknik beceriyi güçlendirir. Konuya ön bilgiyle yaklaşlan kopyalar ise kişiye sorun çözmede ipuçları sunar ve böylece onun yaratıcılığına olanak sağlar” (Kırışoğlu, 2002: 208).

“Doğalcı, algıcı yaklaşımların kopyayı yaratıcılık gelişiminde engelleyici görerek reddedilmesine karşılık “sanatta doğru eğitim” ya da “disiplin merkezci sanat eğitim” kopyaya, geliştirici bir yol olarak bakmaktadır. Kopya sanatsal öğretimin eleştirel, kültürel ve uygulamalı her alanında öğretici bir yol olarak yeri geldiğinde düşünölür. Ama en çok yarar beklenen alan, çizgi öğretimi ve yansıma becerisidir” (Kırışoğlu,2002:202).

Öğrenciler resim çalışmalarında, doğru çizim yapmanın yanında, renkleri ışığa bağlı açık-koyu değerlerde göstermek, leke dengesini sağlamak, hareketi yakalamak zorundadır. Bu konularda zorlanan ilköğretim öğrencisi, sorunlarını farklı kaynaklardan kopya çalışmalar yaparak gidermek isteyebilir. Başvurduğu kopya yardımıyla resimlerinde hareketi, ışık-gölgeyi, perspektif ve rengi bir ölçüde çözebilir. Gerçeğe daha yakın bir çalışma yapmanın başarısını ve mutluluğunu yaşıyarak kendine güvenir. Özellikle çocukluktan gençliğe geçiş döneminde, çizgisel konularda karşılaşılan sorunlar kopya yapılarak çözümlenebilir (İnenç, 2002: 38).

BÖLÜM V

5. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri, uygulama, verilerin analizinin genel nitelikleri ve uygulamada kullanılan yöntem ve teknikler gibi konuların açıklanmasına yer verilmiştir.

5.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada öncelikle konu ile ilgili kaynak ve araştırmaların belirlenmesi amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, ilköğretim I. Kademe 3. sınıf öğrencilerinden yansız atama (random) yöntemiyle seçilen bir grup öğrenci iki tür uygulamaya tâbi tutulmuştur. Bu uygulamalardan ilki; Baskın Doğalcı sanat eğitimi kuramı anlayışıyla yaptırılan resim çalışması, İkincisi ise, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminden yararlanılarak Geleneksel Yöntem ve Kopya kuramı doğrultusunda yaptırılan resim çalışmasıdır. Bu çalışmaların karşılaştırılmasından elde edilen bulgular araştırmanın özünü oluşturmaktadır.

5.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmada, Çankırı'daki ilköğretim okulları I.kademe okuyan 7–9 (Şematik Dönem) grubu içerisinde yer alan 3.sınıf öğrencileri “evren”, Çankırı'nın Korgun ilçesinde yer alan Korgun İlköğretim Okulu I. Kademedeki yansız atama

(random) yöntemiyle seçilen 7–9 yaş grubu içerisindeki 20 (yirmi) 3.sınıf öğrencisi ise “örneklem” olarak belirlenmiştir.

5.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın kuramsal kısmı ile ilgili olarak öncelikle nicel verilerin toplanması amacıyla kapsamlı bir literatür için kütüphane taraması yapılmıştır. Gazi Üniversitesi Kütüphanesi, Milli Kütüphane, Bilkent Üniversitesi Kütüphanesi, Ankara Üniversitesi Kütüphanesi, Özel Kütüphaneler, Sanal Kütüphaneler (internet) ve YÖK Dokümantasyon Merkezi Tez Tarama Bölümünden yararlanılmıştır.

Diğer veriler; 3. sınıf öğrencilerinden rasgele (random) seçilen öğrencilere Baskın Doğalcı Kuram’a göre yaptırılan “Göl Kenarı” konulu çalışmalarla, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminden yararlanılarak yaptırılan “Kopya” çalışmalar karşılaştırılarak elde edilmiştir.

5.4 Verilerin Analizi

Kütüphane ve internet araştırması sonucunda elde edilen, Yabancı ve Türkçe yayınlar (tez, makale, bildiri, kitap) incelenerek, kuramsal bölümün oluşturulmasında kaynak olarak kullanılmıştır.

7–9 yaş dönemindeki 3. sınıf öğrencilerine iki farklı kuramın yöntemiyle ile uygulaması yaptırılan resimler aşağıdaki kriterlere göre incelenerek analizi yapılmıştır.

- Oran (Figür ve biçimlerin kendi içerisinde ve aralarında göstermiş olduğu parça-bütün bağıntısı)
- Renk (Kâğıt yüzeyini boşluk bırakmadan boyama, renkli anlatımdaki serbestlik, uyum, zenginlik)
- Birlik (Resmin şekil, biçim ve renk gibi çeşitli açılardan oluşturduğu uyum, beraberlik, bütünlük)
- Hareket (Anlatımın canlılığı ve coşkusu, eylem açısından zenginliği, ritimsel etkiler)
- Özgünlük (Çalışmaya yeni imge, ifade, üslup ve orijinallik katma)

BÖLÜM VI

6. BULGULAR VE YORUM

Van Gogh'un “Auvers’de Göl Kenarı” Adlı Eserinin Analizi



Resim 1

Betimleme

Sanatçı incelediğimiz eserini, tuval üzerine yağlı boya tekniği ile yapmıştır. Bu eserinde şu biçim ve betimlemelere yer verilmiştir; resmin sol üst köşesinde bir kısmı görülen mavi tonda gökyüzü, çalışmanın üst kısmında etkili olan, arka plandan başlayıp ön plana doğru daha büyük bir yer kaplayarak gelen ağaçlar görülür. Bu ağaçlar yeşil ve yeşilin tonları hâkim bir biçimde mavi, beyaz, sarımtırak ve siyah renklerinde yer almasıyla çeşitliliğe sahip bir boyama ortaya koymuştur. Ayrıca ağaç yaprakları da kısa ve kesik fırça darbeleri ile resmedilmiştir. Ağaçların dip kısımları ile arka plandaki kayıkların arasında kalan sarı boşluk ise; muhtemelen yer yüzeyi olarak tasvir edilmiştir.

Resmin alt ve yakın olan cephesine baktığımızda, yine ağaçların tasvirinde olduğu gibi uzak noktadan dar bir biçimde başlayıp yakınlaştıkça resimde daha büyük bir yüzeyi kaplayan, ağaçların boyaması kadar çeşitli hatta daha da çok çeşitliliğe sahip olan göl betimi yer alır. Gölün zemin rengi mavi olarak belirlenmiş, üzerine yansıma ve diğer durumların etkisine göre beyaz, yeşil, turuncu, siyah, lacivert ve bu renklerin tonları kesik fırça darbeleriyle eklenmiştir.

Göl üzerinde, birçoğu boş, sayıları yaklaşık 10 ila 15 arasında, çeşitli biçim ve renklerde olan göl kenarına dayalı kayıklar yer alır. Diğerlerinden farklı olarak, en uç ve uzak noktada gövde kısmı kırmızı renkle boyalı, beyaz yelkenli bir kayık görülür. Bu kayıkların biri dışında hepsi boş ve göl kenarında bekler vaziyette, diğer kayık ise, resmi izleyene yakınlıkta dördüncü sırada, kayıkların sıralanışını, düzenini bozmayacak biçimde, yine diğerleri gibi göl kenarında, üzerinde o dönemin giyimiyle beyaz, uzun elbise içinde, şapkalı başı öne doğru eğik ve oturmuş bir kadın figürüyle betimlenmiştir. Resimde, bu kadın figürü dışında yapıtın merkezinde iki insan tasviri daha yer alır. Biri kadın diğeri erkek iki kişi göl kenarında kayıkların önünde dikilir biçimde resmedilmiştir. Erkek figür, mavi elbise ve siyah şapkası ile bir eli beline dayalı diğer eli boşta, yanındaki kadın figürünün solunda hareketsiz biçimde tasvir edilmiş, diğer kadın ise, oturan kadın gibi giyinmiş beyaz elbise, saç

tipi ve başında sarımsı şapkası, bir elinde ince uzun değnek veya olta biçiminde bir nesneyle göle paralel biçimde hafif eğilerek kolunu uzatmış, diğer eli sol yanında serbest bırakılmış görünümüyle erkek figürünün sağ yanında yer alır.

Çözümleme

Sanatçı, tuval üzerine yağlıboya tekniğini kullanarak oluşturduğu bu eserinde sanat ilke ve elemanlarını uygun bir biçimde kullanmıştır. Resim çapraz biçimde ikiye bölünmüş olup üst kısmın gökyüzü ile birlikte tamamına yakını ağaçlar oluşturmaktadır. Diğer yarısını ise; göl ve üzerinde yer alan kayıklarla, kayık içindeki insan tasviri oluşturmaktadır. Çalışmanın merkezine, göl kıyısında ayakta duran iki insan figürü yer alır. Resimde önemli derecede yer kaplayan kayıklar, çalışmanın düz ve sade olan alanında perspektif itibarıyla ön plana doğru yaklaştıkça büyüyerek vurgu kazanmaktadırlar. Resmin arka planını gür biçimdeki ağaçlar kapatmıştır. Resmi ikiye bölen ağaç ve göl tasviri, biçimsel özelliğiyle resme güçlü bir derinlik ve perspektif kazandırmıştır. Bunun en net ve basit örneği kayıkların sıralanışı ve biçimlenişinde görülmektedir.

Resimde organik şekiller olmakla beraber geometrik şekillerin çoğunlukta olduğu görülür. Biçimlerde, simetri kurulmamış hatta simetri konusunda oldukça rahat davranılarak doğal görünümeler elde edilmiştir. Resmin genelinde geometriksel izlenim etkisini göstermektedir. Bu etki gerek biçimlerin şekillenişinde ve gerekse fırça darbelerinde (boyamada) kendini göstermektedir. Geometrik izlenimde yuvarlak, oval ve yumuşak hatlardan ziyade, düz ve sert çizgilerin yer aldığı dörtgen ifadeler çoğunlukta izlenmektedir. Buna karşılık ağaçların yapraklarında da geometrik ifadeler bulunduğu halde genel görünümelerinde doğal, saçılan, dalgalı, dağınık izlenim kendini göstermektedir.

Resim yağlı boya ile boyanmış ve soğuk renklerin hâkim olduğu bir renklendirme yapılmıştır. Bu soğuk renklerin içerisinde en çok kendisini gösteren yeşil ve tonları, ardından ise mavidir. Resmin geriye kalan küçük bölümünde görülen sıcak ve yansıyan, karıştırma ve renk zenginliği oluşturmada kullanılmış renk çeşitleri yer alır. Resmin renkli ifadesi nesnel gerçekliğin dışına taşmaz. Sanatçı çizimlerinin gerçek ve doğal renklerini kullanarak çalışmasını oluşturmuştur. Resmin çoğunluğunu örten soğuk renklerin sıcak renklerle uyumlu oranı sıcak-soğuk renk dengesini oluşturmuştur. Çalışmadaki yeşillerle kırmızı, mavilerle turuncu, sarılarla mor renkler zıt renklerin ortaya çıkardığı uyumu oluştururken; bazı renklerin tonları birbirine yakınlıkları komşu (yakın) renk uyumunu oluşturmuştur. Resimde açık ve canlı renklerin egemen olduğu boyama nedeniyle çalışma ışıkl ve aşırı olmasa da parlak bir izlenime sahiptir. Sanatçının gökyüzü ve yeryüzü gibi bazı küçük alanlar dışında düz ve pürüzsüz boyama yapmadığı görülüyor, bunun en büyük sebeplerinden biri renklendirme ve fırça kullanımıdır. Sanatçının fırçayı kesik kesik vuruşlarla kullanması, resmin geneline kıpır kıpır dokulu bir görümün kazandırmıştır.

Resimde boyamadan kaynaklanan çok çizgili, canlı ve hareketli bir görünüm vardır. Çalışmanın çizgisel anlatımı yoğun ve zengindir. Resimde genellikle kesik ve kısa çizgiler etkin durumda olup, uzun ve devinim katan çizgiler görülmez. Kısa ve kesik çizgilerin oluşturduğu bütünlük, geniş alan içerisinde, güçlü bir devinim ortaya çıkarmaktadır.

Eserin koyu-orta-açık dengesi yerinde uygulamayla sade bir biçimde oturtulmuştur. Aşırı iddialı ve etkin yapıdan uzak, yalın görünüme sahiptir. Resmin geneline orta leke olarak adlandırılan gri ton hâkimdir. Daha sonra açık rengin etkin olduğu, en son olarak ta koyu tonların varlığı algılanılıyor. Resimde açık ve orta lekelerin fazla oluşu çalışmadaki ışık ve parlak renk yoğunluğundan kaynaklanmaktadır. Koyu lekeler ise, sadece gölgeli ve yapısı itibariyle koyu renklerin bulunduğu noktalarda yer almaktadır.

Çalışmanın kompozisyonu açık yapıya sahiptir. Resmedilen görünüm geniş bir çevreye sınırları belli pencereden bakılıyor izlenimi vererek, görüntünün çerçevenin dışında da devam edip gittiği hissini uyandırıyor. İki boyutlu resme imgesel anlatımı derinlik vererek ve oluşturduğu güçlü perspektifi ile form kazandırmıştır. Resmin yapısı diyagonal bir hat üzerine yerleştirilmiş ve geliştirilmiştir.

Çalışmanın espas dengesi başarılı biçimde oluşturulmuştur. Resmin geri kalan kısmında bulunan boşluklar bütünlük ve uyum sağlayarak, eserde yer alan vurgulamalara önemli derecede katkı sağlamıştır. Resimde düzenli bir biçimde dağılan boşluklar, eserdeki ritmin, hareketin ve ifadenin algılanmasını kolaylaştırmaktadır.

Yorumlama

Eserde ilk dikkati çeken; renklendirme dir. Coşkulu ve canlı bir anlatımla ifade edilir. Renkler anlatımı güçlendirmiştir. Sanatçının aşırı renkçi bir anlatıma sahip olduğu temel ve gölgeli alanlarda dahi renk kullanmasından anlaşılmaktadır.

Renklendirmede ve resmin genel görsel izleniminde ileri derecede canlılık olmasına rağmen, figürlerde ve ortamın genel havasında sadelik, huzur verici bir atmosfer kendini hissettirmektedir. Ancak bu etkiyi renklerin kullanımı ters yönde vermekte; resmin geneline hâkim soğuk ve koyu (sıcak renklere nazaran) renklere karşılık, özellikle çalışmanın merkezinde sıcak ve parlak renklerin kullanılması, resimde gerilim oluşmasına neden olmaktadır. Sanatçı bu tezatlıklarla ve gerilimle iç dünyasında yaşadığı çalkantıyı veya tutarsızlıkları ifade etmiş olabilir.

Resimdeki insan figürlerini incelendiğinde, iki kişinin ayakta ve göl kenarında dikildiği görülür. Erkek figürün yüzü bize dönük ve pek umursamaz bir tavırla hareketsizce durmakta, yanındaki kadın figürü ise, elinde bir gereçle kolunu göle uzatmış vaziyette yanındaki kişiden ayrı bir davranış içerisinde hareket sergilemektedir. Diğer bu ikisinden mekân ve duygusal olarak ta kopukluk izlenimi veren diğer figür kayıklardan birinin içerisinde başı öne eğik bir biçimde oturmaktadır. Vücudunun sergilediği görünümle; başının eğikliği, oturmuş kollarını birleştirerek önde tutar haliyle dramatik izlenim veriyor. Doğrusu bu kadın figüründeki dünyadan kopukluk hali, tüm figürlerde de görülmektedir. Hepsi de aynı ortamda olmasına karşılık kopuk görünümleriyle her biri ayrı bir eyleme yönelmiş durumdadırlar. Fakat resimdeki bu insanların mekân içerisindeki yakınlıklarına bakıldığında, birbirleriyle ilgili kişiler olduğu anlaşılmakla, birlikte tutumları sebebiyle onları bağdaşmazlığa iten bir nedenin de varlığı söz konusudur. Burada, sanatçının tanıdıklarla paylaşılan ortamlarda dahi yaşanan yalnızlığı dile getirme düşüncesi olabilir.

Yargı

Van Gogh'un “Auvers’de Göl Kenarı” adlı eserinin analizi sonucunda, eser doğal gerçeği aktarmasıyla “Yansıtmacı”, kompozisyonunun sanat elemanları ve ilkelerine göre düzenlemesiyle “Biçimci”, fikirlerin, duyguların (ruhsal durum) aktarılmasıyla “Anlatımcı” gibi birçok kuramı içinde barındırmasına rağmen çalışmada, sanatçının gerçeği kendi gerçekliğiyle yoğurarak bozmadan izleyiciye aksettirmesi bakımından yansıtmacı yönünün biraz daha öne çıktığı söylenebilir.

BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

RESİM 2-A/B

Oran

7–9 yaş (Şematik Dönem) aralığında olan çocuk çizgisel gelişiminde oran açısından bulunması gereken noktaya tam olarak ulaşamamıştır. Resim 2/A’da çizdiği figür kendi içerisinde (Baş, gövde, kollar, bacaklar) orantılı olmasına rağmen resmin genelinde aynı başarıyı yakalayamamış resmin diğer elemanları arasında oran açısından bir tutarsızlık oluşmuştur.

Resim 2/B’de ise diğer resimde de olduğu gibi figürlerde kendi içerisinde ki orantıyı yakalamış olup, bu resimde farklı olarak ayaktaki insan figürü çevresindeki elemanlarla diğer resme nazaran oran açısından daha uyumludur. Fakat oturan insan figüründe aynı başarıyı gösterememiştir.

Renk

Çocuğun yaptığı ilk çalışmanın renk konusunda beklenen aşamada olduğu henüz söylenilemez. Kâğıdın büyük bir kısmını boş bırakmıştır. Genel olarak doğadaki renkleri objektif (Yerler yeşil, göl mavi, evin çatısı kırmızı, ağacın gövdesi kahverengi gibi) bir biçimde kullanmıştır. Kısmen, kendince (dilediği gibi) yapmış olduğu boyamalara da rastlamaktayız.

Resim 2/B’de renkleri, yararlanmış olduğu örnek resme benzetmeye çalışmasına rağmen önemli ölçüde kendi çalışmasıyla, gösterilen örnek çalışma

arasında farklılıklar olduğu görülüyor. Kâğıdı doldurma açısından bu resimde başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Yarım bırakma veya boyanmamış boşluklarla karşılaşmıyoruz.

Birlik (Bütünlük)

Resim 2/A'da biçimlerdeki benzerlik ve geometrik öğelerin yaygın olduğu resim birlik etkisi ortaya koyarken, çalışmada yer alan ev çizimi ve boyaması bu bütünlüğe uygun düşmemiştir.

Resim 2/B'de resmin tümüne yayılan denge oluşturabilecek türdeki renkler ile büyük parçalar halinde yer alan renk lekeleri resmin birliğini oluştururken, insan ve kayık çizimleri ise kendi içerisinde bütünlük oluşturarak bu birliğe katılmamıştır.

Hareket (Ritim)

Gerek ilk resimde gerekse ikinci resimde önemli ölçüde hareket olarak ele alabileceğimiz bir ifadeyle karşılaşmıyoruz. Basitçe, ilk resimde evin bacasından çıkan dumanı, güneşin ışınlarındaki dalgalanmayı hareket olarak düşünebiliriz. Bu nedenle, diyebiliriz ki; çocuk hareket konusunda iki resimde de sönük kalmıştır.

Özgünlük

İlk resimde yeryüzünü küresel bir biçimde ifade edişi, hemen yanında bir kısmını gördüğümüz göl tasvirinin şaşırtıcı etkisiyle ayrı bir dünyadan gelip bir nehir gibi akarcasına duruşu ve o yaşlardaki birçok çocuğun resminde kalıplaşmış biçimde kullandıkları güneş tasvirindeki ışınların dalgalanışı, özgün olarak

değerlendirebileceğimiz yansımalarıdır. Ancak, ikinci resimde neredeyse hiç bir özgün anlatımla karşılaşmıyoruz.



Resim 2/A



Resim 2/B

RESİM 3-A/B

Oran

Resim 3/A'ya baktığımızda figürlerin kendi içinde orantılı olduğunu fakat diğer çizimlerle arasında ileri derecede bir orantısızlık olduğu fark ediliyor. Bunu çizdiği kelebek, insan ve ağaç şemalarını göz önüne alıp baktığımızda çok net bir şekilde figürler arasındaki orantısızlık ortaya çıkıyor.

Resim 3/B'de ise oran açısından durum pek de farklı değildir. İlk çalışmaya benzer türden oran ve orantısızlıklarla karşılaşılıyor. Örnek resimden yararlanarak yapmış olduğu bu resimde çocuk öncekinde olduğu gibi kendi bildiğini ortaya koymuş ve örnek eserden çok fazla etkilenmediğini göstermiştir. Ayrıca çizim esnasında yararlanmış olduğu eser de bulunmayan figürlerden de eklemeler yaptığını görüyoruz.

Renk

İlk çalışmada oldukça geniş boyasız alanlar bulunmakta olup, bu açıdan yetersiz kaldığını söyleyebiliriz. Renk tercihi konusunda gerçekçi davrandığını, gökyüzü olmasa da o dönemdeki birçok çocuğun yaptığı gibi bulut çizip içini maviye boyaması, göl çizip maviye boyaması ve güneşi sarı ile boyamasıyla renklendirmede ne kadar gerçekçilik kaygısı taşıdığını anlayabiliyoruz. Ancak sıradan ve basmakalıp kuş tasvirleri dışında kendince çizdiği özgün bir yapıya sahip olan kelebek şemalarında olabildiğince rahat ve coşkulu renklendirme yapmıştır. Böyle davranmasıyla, çizimini yaptığı doğadan figürlerdeki orijinal renklerini kullanma kaygısından kurtulup, özgün çizimlerinin tasarımında olduğu gibi boyamasında da

özgürce davranarak, içinden taşıp gelen renksel ifadeyi rahatlıkla resme dökebilmiştir.

Resim 3/B’de kâğıdın bütün boşluklarının doldurulmuş olduğunu, ilk resimde eksik kalan bu yönünü ikinci resminde tamamladığını gözlemliyoruz. Önceki resminde olduğu gibi resmin kimi yerlerinde boyama açısından doğal renklerine bağlı kalsa da, bu çalışmasında biraz daha ileri giderek insan figürlerini (saç renginde olduğu gibi) renklendirmede kendi tercihini ortaya koymuştur. Ayrıca, diğer resminde kullandığı basmakalıp kuş çizimlerini bu resminde de renkli olarak kullandığını görüyoruz.

Birlik (Bütünlük)

Resim 3/A’da bütünlüğün yeterli derecede oluşmadığı görülüyor. Birbirinden farklı biçimler küçük alanda birlik izlenimi hissettirse de, çalışmanın genelinde toplu bir bütünlük kurulamamış, bu nedenle anlatımını güçlü bir biçimde kanalize edemeyen çalışma olarak ortaya çıkmıştır.

Resim3/B’de birbirini destekleyen biçimlerin artması ve boyamadaki gelişme ilk çalışmaya göre bütünlüğün etkisini güçlendirmiştir.

Hareket (Ritim)

Hareket açısından doyurucu bir görsel sunumla karşı karşıya olduğumuz söylenemez. İlk çalışmada kuş ve kelebek çizimleriyle hareket sağlanmıştır. Diğer figürlerin çiziminde daha çok durgunluk ve yalınlık seziliyor. İkinci resimde kuş ve kelebeklerde algıladığımız ritim çocuğun coşkulu boyama stiline de hissediliyor.

Özgünlük

Resim 3/A'da görülen kuş ve güneş ifadelerinde özgünlük anlamında tamamen bir bocalama ve tutsaklık yaşadığı net bir biçimde ortadadır. Yalnız resmettiği kelebek tasarımlarında özgür davranarak kendi fikirlerini ortaya koymuştur.

Resim 3/B'de önceki resmindeki özgünlüğünü biraz daha genişleterek bir takım renklendirme tercihinde aslına uymayarak ve de yeni imgeler katarak kendi ifade dünyasının ağırlığını hissettirmiştir.



Resim 3/A



Resim 3/B

RESİM 4-A/B

Oran

Resimlerin orantı konusunda oldukça iyi sayılır derecede çizildiği söylenebilir. Bunu insan, ev, araba, ağaç gibi figürleri ele alıp incelediğimizde rahatlıkla görebiliyoruz. Şemalar kendi içinde olduğu gibi birbiri arasında da oran açısından büyük ölçüde başarıyı yakalamıştır. Fakat göl içerisinde gösterdiği canlılarla gökyüzündeki kuş tasvirlerinde oran açısından kısmen zorlandığı görülüyor.

Renk

Resim 4/A'da çocuk kâğıdın tamamını boyamamış olsa da renk açısından oldukça zengin bir ifadeye sahip olduğu görülüyor. Boyamada çeşitli renklere yer vererek renklendirmeye çok sesli anlatım kazandırmıştır. Genel olarak çizimleri kendi asıl renklerine (Ağaçlarda, evin çatısında, gölde, yer yüzeyinde olduğu gibi) boyamayı tercih etmiştir.

Resim 4/B'de ilk çalışmada olduğu gibi boyasız alanlara rastlıyoruz. Bu resimde çocuk ilk çalışmasındaki kadar çeşitli ve coşkulu bir boyama tarzı sergilememiştir. Ancak ikinci çalışmasında boyamada özgürce davranıp dilediği renkleri kullanarak örnek esere bağlı kalmadan çalıştığı görülüyor. Bunun da en belirgin örneği olarak, kayıkları gerçeğinden farklı bir biçimde dilediği renklerle boyamasını gösterebiliriz.

Birlik (Bütünlük)

Resim 4/A’da oldukça orijinal bir çalışma ortaya çıkaran öğrencinin resmine çok çeşitli biçimler kazandırmak ve çalışmasını bildiklerinden mahrum bırakmak istemediği gözleniyor. Onun bu zengin coşkulu anlatımı aynı zamanda bütünlüğün oluşturulmasını güçleştirdiği için öğrencinin bu konuda yetersiz kaldığı gözlenmiştir.

Resim 4/B’de örnek eserden yararlanarak çalışan öğrenci, örneğe çok fazla kapılmayarak edindiği izlenim sonucunda oluşturduğu sentez ile bütünlük bakımından güçlü anlatıma sahip bir çalışma ortaya çıkarmıştır.

Hareket (Ritim)

Resim 4/A hareket konusunda zengin bir anlatıma sahip düzeydedir. Resimdeki figürlerin dağılımı, canlılığı, boyamadaki ifadeler vb. resme ileri derecede hareketlilik ve ritim kazandırıyor. Resme ilk bakışta bu canlılığı ve coşkuyu sezebiliyoruz. Hareket ve ritim unsuru resmin her tasvirine ve çalışmanın bütünlüğü içerisine yayılmış durumdadır.

Resim 4/B’de ise ilk çalışmada bulunan canlılık ve hareketin silindiğini, giderek sade ve durgun bir hal aldığını görüyoruz. Her ne kadar ağaçların ve kayıkların diziminde ritmiksel bir hareketle karşılaştık da, bu çalışmadaki hareket ilk çalışmasındakini yakalayacak seviyede değildir.

Özgünlük

Resim 4/A özgün ifadelerle dolu bir çalışma olmuştur. Bunu resme ilk bakışta kolaylıkla farkediliyor. Gökyüzüne çizmiş olduğu kuş resmi, göl içerisinde görünen

canlılar, ağacın üzerinde ağaca şekil bakımından ayçiçeği görüntüsü veren çok renkli şekiller bunun tartışmasız bir kanıtıdır. Ayrıca evin ve arabanın boyamasını alışılmadık bir biçimde yapmıştır.

Resim 4/B’de gördüğünü yansıtmaya çalışan çocuk, resmin bazı yerlerinde örnek çalışmaya uymadan tasarımlar yapmış olsa da resmin genelinde özgünlük açısından kısır kaldığını, ifadelerini gönlünce kullanamadığını görebiliyoruz.



Resim 4/A



Resim 4/B

RESİM 5-A/B

Oran

Resim 5/A'da insan figürü kendi içerisinde orantılı olup, ağaçlara, yanındaki eve göre orantısızdır. Ayrıca göldeki kayık üzerinde balık avlayan insan figürü de hem perspektif, hem de figürler arası oran açısından uyumsuzdur.

Resim 5/B'de durum çok farklı olmayıp, ilk çalışmadakine benzer sonuçlar ortaya çıkıyor. Figürlerin çevre içerisindeki orantısızlığı devam ediyor. Bu resimde ön cephede bulunan kayık ve insan figürleri ilk resimdeki perspektif ve oran konusundaki sorunu daha net bir biçimde göz önüne çıkarıyor.

Renk

Resim 5/A'da kağıdı doldurma ve boyama konusunda oldukça başarılı bir çalışma sergilemiş, boş ya da boyasız herhangi bir kısmın kalmadığını görüyoruz. Bir çok şemayı kendi doğal renklerine boyamayı tercih ederken, gökyüzünde turuncu renk kullanarak renklendirmedi resme farklılık katmıştır.

Resim 5/B'de kâğıdın boş bırakılmış ve boyanmamış noktalarıyla karşılaşılıyor. İlk resme oranla bu konuda yetersiz kaldığı görülüyor. Neredeyse çalışmanın tamamında, yararlanılan örnek eserden farklı bir biçimde kendi seçtiği renklerle boyama yapmıştır. Kıyıdaki figürler ve göl üzerindeki çizimlerin sadece konturlarını çizip içlerini boyamayarak, resimlerin silik ve cansız kalmasına neden olmuştur.

Birlik (Bütünlük)

Resim 5/A'da renk açısından genel bir bütünlük yakalayabiliyoruz. Resmin genelinde daha çok çeşitlilik açısından soğuk renkler hâkim olmasına rağmen, gökyüzünde kullandığı sıcak renk ile dengeleme sağlamıştır. Şekil ve biçim açısından ise, göldeki silik bir silüet halinde gözüken figür dışında bütünlüğün yakalandığı söylenebilir.

Resim 5/B'de ilk resme göre renk konusunda yaşanan gerileme bütünlük olarak da yansımaktadır. Cesaretsizce boyanmış izlenimi veren soğuk renklerin hâkim olduğu, bütünlüğünü tam olarak gösterememiş bir boyama tarzı bulunuyor. Ağaçların kendi arasında bir bütünlük oluşturduğu söylenebilir. Ancak, resmin büyük bir kısmında boyamadaki cesaretsiz yaklaşım nedeniyle karşı karşıya gelerek bütünlüğün yakalanamamış olduğu görülür.

Hareket (Ritim)

Resim 5/A'da kayık üzerindeki figürün balık tutma eyleminden başka, neredeyse hiçbir hareketine rastlayamıyoruz. Resimdeki boyama biçimini ve boya araçlarının bıraktığı çizgileri göz önüne alırsak, boyamanın kendi içerisinde bir hareket kazandığını söyleyebiliriz. Bunun dışında resimdeki simetri ve sadelik çalışmaya durgunluk katmıştır.

Resim 5/B'de hareket biraz daha artmış, ilk resimdeki figürün hareketi diğer figürlere de sıçramıştır. Bunun yanı sıra, göl kenarı boyunca sıralanan ağaçlar kendi arasında bir ritim yakalayabilmiştir.

Özgünlük

Resim 5/A'da, çocuk bilinen kalıplaşmış biçim ve figürlerle donatarak çalışmaya özgün bir soluk getirmemiştir. Fakat gökyüzü rengini turuncu seçerek, resmin diğer yönlerine nazaran daha orijinal davranmıştır.

Resim 5/B'de de ilk çalışmadaki kısırlılığın yaşandığı görülmektedir. Tasarımlar ve çizimler oldukça genel ve kalıplaşmış imgelerdir. Fakat bu resimde çocuk ilk çalışmadaki ağaç şemalarının sıradanlığından kurtularak, daha kendine has ağaç çizimleri sergilemiştir. Ağaçların hem biçimi ve renklerinde Resim 5/A'da bulunmayan özgünlük hissedilir.



Resim 5/A



Resim 5/B

RESİM 6-A/B

Oran

Resim 6/A’da bulunan iki insan figüründen erkek olanında vücut orantısızdır. Bayan figüründe ise, orantı probleminin giderildiği görülür. Fakat resmin genelinde de figürler ve nesneler arasında orantısızlık belirgindir.

Resim 6/B’de öğrenci, örnek eserde insan figürleri olmasına rağmen, kendi çalışmasında insan çizimlerine yer vermemiştir. Oran konusunda ilk resme nazaran herhangi bir değişikliğin olmadığını görüyoruz.

Renk

Resim 6/A’da öğrenci kâğıdın tamamına yakınına renklendirmiştir. Çok fazla olmasa da boyamada, bazen biçimlerin asıl renkleri dışında ki renkler de tercih edilmiştir. Seçilen renkler genellikle soğuk olup, resimde renk kullanımı bakımından çarpıcı bir etki yoktur.

Resim 6/B’de, boyama oldukça basit seviyede kalmıştır. Boyamada ve çizimde çocuğun kullandığı gerece çok fazla hâkim olmadığı görülür. Gelişigüzel bir boyama tarzı dikkati çeker. Çalışmada açık renklerin kullanılması dağ ve dağlar arasındaki güneş betimlemesi ise, resme masalsı bir izlemin kazandırmıştır.

Birlik (Bütünlük)

Resim 6/A'da soğuk renklerin oluşturduğu bir bütünlük hâkimdir. Diğer taraftan insan figürleri üzerinde ve güneşte kullanılmış olan sıcak renkler dengeyi sağlamıştır. Biçim açısından geometriksel bir tarzda olan dağlar, ağaçlar, güneş ve insan çizimlerinin de kendi arasında bir bütünlük unsuru oluşturduğu görülmektedir.

Resim 6/B'de yine ilk resimde olduğu gibi soğuk renkler hâkimdir. Fakat bu resimde sıcak renkler önceki kadar öne çıkamamış, çok silik kalmıştır, bu nedenle resim, soluk ve tek yönlüdür. Bununla birlikte şekillerin yansıması, renklerin ve biçimlerin birbirine benzer dağılımları, aynı tip boyama gerecinin etkin oluşu bakımlarından etkinlik gösterir.

Hareket (Ritim)

Resim 6/A hareket yönünden yetersizdir. İnsan figürleri ve göl betimlemeleri oldukça durağandır. Arka plandaki dağların resme sıralanışı ritim oluşturmaktadır. Aynı özelliği bulutların boyanış tarzı için de söyleyebiliriz.

Resim 6/B'de, önceki çalışmaya göre hareket ögesi ile daha fazla karşılaşıyoruz. Kayıkların ifadeleri ve boyanma tarzı çizime ritim ve hareket katmıştır. Aynı şekilde, ilk resimde oldukça durgun olan göl tasviri bu çalışmada coşkuludur. Yine arka planda dağların şekillenışı ve boyanmasıyla, bulutların ifadelenişinde de ritim ve hareket görülür.

Özgünlük

Resim 6/A'da çocuğun resme herhangi bir yenilik getirmemiştir. Biçimler sıradan ve genel yapıdadır. Basmakalıp çizimlere eğilim söz konusudur.

Renklendirme konusunda kısmen kendinden bir şeyler katmış, asıl renklere bağlı kalmamıştır.

Resim 6/B örnek eserden yararlanılarak oluşturulmuş olmasına rağmen, bu resimde çocuk daha özgündür. Örnek eserde yer alan kayıkların yerine yelken tarzında renk açısından da oldukça orijinal tasarımlar ortaya koymuştur. Arka plandaki dağ tasvirleriyle ön planda hareketli göl çizimi tamamen kendisine ait imgelerdir.



Resim 6/A



Resim 6/B

RESİM 7-A/B

Oran

Resim 7/A'da figürler kendi içlerinde gerçek oranlara yakın olmasına rağmen, genel anlamda birbirleri arasındaki orantısızlık devam etmektedir.

Resim 7/B'de oran problemi tam olarak çözülmemiştir. İnsan figürleriyle kayıklar arasında oran açısından bir tutarsızlık söz konusudur. Kayıkların çizimleri de oldukça geri bir seviyededir.

Renk

Resim 7/A'da boyanmamış boşluklar bulunmaz. Bu resimde renkli anlatım daha vurgulu olarak karşımıza çıkıyor. Bazı figürlerde gerçek renklere bağlı kalmamıştır.

Resim 7/B renklendirme konusunda kâğıtta boş yer bırakılmamış olup, nesneler çoğunlukla gerçek renklerine boyanmıştır. Kayık ve insan tasvirlerinin renklendirilmesinde kendi tercihini kullanmıştır.

Birlik (Bütünlük)

Resim 7/A'da sıcak renklerin etkisi daha fazladır. Soğuk ve sıcak renklerin eşit miktarda yer alışı yarı yarıya bir sıcak soğuk dengesi ortaya çıkarmıştır. Bazı şekillerde çizgisel döneminin gerisinde kalan anlatım, resimdeki bütünlüğü bozmuştur.

Resim 7/B'nin genelinde soğuk renkler hâkimdir. Resmin ortasından yatay biçimde geçen sarı renk bu duruma bir denge sağlamış olmakla birlikte, göl üzerindeki kayıkların ve insan figürlerinin teknik açıdan yetersiz çizimleri resimdeki bütünlüğü bozmaktadır.

Hareket (Ritim)

Resim 7/A'da ikinci çalışmaya göre eyleme çok fazla yer verilmiştir. Buna resimdeki figürlerin çokluğu ve eylem içerisinde olmaları neden olmaktadır. Ayrıca, insan figürlerinde pek görülmesi de göldeki balıklarla, arka planda yer alan “m” şeklindeki kuş figürlerinin tekrarları resme ritim katmaktadır.

Resim 7/B'de hareket unsuru özellikle gökyüzü boyaması ve çok az da olsa göl üzerindeki figürlerde yer alır. Ağaçlar, yer yüzeyi ve boyama tarzı resme ritimsel bir anlatım katmaktadır.

Özgünlük

Resim 7/A'da özellikle ağaç ve kayık çizimlerinde dönem öncesi çizgiler dikkati çeker. Kuş ve ağaç figürlerinde de basmakalıp çizimler görülür. Boyama konusunda kendisinden eklentiler yapmıştır. Resim özgünlük açısından yetersizdir.

Resim 7/B'de özgünlükten mahrumdur. Öğrenci resme yenilik getirmemiş, gördüğünü yansıtmaya kaygısı taşımıştır. Bazı insan ve kayık renklendirmelerinde ise kendi tercih ettiği renkleri kullanmıştır.



Resim 7/A



Resim 7/B

RESİM 8-A/B

Oran

Resim 8/A'da figürler orantılı ifade edilmiştir. Ancak, nesneler arası oranda tutarsızlık hâkimdir. Yakındaki ağaç çizimleri küçük, arka plandaki çiçek gibi bazı nesneler ise büyük çizilmiştir.

Resim 8/B'de durum hiç farklı değildir. İnsan, kayık, ağaç tasvirleri kendi oranlarını yakalamışken, kendi aralarındaki oranları bozuktur. Aynı yetersizlik perspektifte de görülür. Yakın olan nesneler küçük, uzak olan nesneler büyük çizilmiştir. Diğer taraftan, öğrenci göl kenarındaki insan figürlerini yer yüzeyine oturtamamıştır.

Renk

Resim 8/A'da sıcak renklerin baskın oluşu resme çarpıcılık kazandırmıştır. Öğrenci kağıtta boş yer bırakmayarak tamamen doldurmuştur. Nesneleri gerçek renklerine boyamayı tercih etmiştir. Fakat dağların yeşil, yeryüzünün kahverengi olması ince bir tezat oluşturur.

Resim 8/B'de boş bırakılan boyanmamış bir yüzeyle karşılaşılmaz. Bu resimde öğrenci öncekine kıyasla daha çok kendi tercihi renkleri kullanmıştır. Örnek esere pek fazla bağlı kalmamıştır. Renklendirme bakımından coşkulu bir anlatıma sahiptir.

Birlik (Bütünlük)

Resim 8/A'da geometrik şekillerin yoğunluğundan oluşan bir bütünlük görülmektedir. Gölün, güneşin, dağların ve ağaçların ifade tarzında bu özellik kendisini gösterir. Resimde sıcak renklerin yoğunluğu çalışmayı çok dikkat çekici bir hale getirmiş, çalışmanın geneline sistemlice dağılmış olan soğuk renkler de dengeyi sağlamıştır.

Resim 8/B'de aynı şekilde geometrik şekillerin oluşturduğu bir bütünlük ifadesi oluşsa da, resimde biçimler arasındaki orantısızlıktan kaynaklanan bir bozukluk görülür. Sıcak renklerin ezici bir üstünlüğe sahip olduğu bu çalışmada, neredeyse göl çiziminden geriye kalan kısım tamamen sıcak renklerin etkisi altındadır. Soğuk renk olarak mavi sadece resmin alt kısmında bir şerit halinde yer alır. Resmin alt yanından geçip gitmesi tam bir denge sağlamaya engel olmuştur.

Hareket (Ritim)

Resim 8/A'da hareket fazlaca yer almamıştır. Resim figürler açısından oldukça durgundur. Arka planda dağların oluşturduğu ritimsel bir hareketlenme göze çarpar. Ayrıca, resimde boyamadan kaynaklanan devinimsel etki kendini göstermektedir.

Resim 8/B'de hareket unsuru yaygın olarak ortaya çıkmıştır. Bunu insan figürlerinde, gökyüzündeki canlılarda, göldeki dalgalanmada rahatlıkla görebiliyoruz. Kuşların tasarımı kendi içerisinde ritim oluşturmuştur. Aynı özelliği boyama tarzı için de söyleyebiliriz. Öğrenci hareket ve ritim açısından ilk resme göre çok zengin bir ürün çıkarmıştır.

Özgünlük

Resim 8/A'da kullandığı biçimlere baktığımızda, genel ve basmakalıp şekillerden oluştuğunu, yenilik ve özgünlük adına resme farklı bir anlatım getirmediğini görüyoruz. Özgünlük konusunda kısır kaldığı söylenebilir.

Resim 8/B'de boyama konusundaki tercihleri, bazı figürlerin tasarımları resme özgünlük katmıştır. Öğrencinin örnek esere çok fazla bağlı kalmadığı, kayık yerine yelkenli gibi kendi bildiği imgeleri aktardığı ve pek çok yerde dilediği rengi kullandığı görülür. Ancak resimde, kuş figürlerinde olduğu gibi kalıp biçimlerle de karşılaşılır.



Resim 8/A



Resim 8/B

RESİM 9-A/B

Oran

Resim 9/A'da öğrencinin yan yana sıraladığı çizimler hem kendi içinde, hem de bütün içerisinde orantılı bir yapıya sahiptir. Fakat insan figüründe ev ve ağaçlar arasındaki oranlarda bir orantısızlık sezilir.

Resim 9/B'deki tasarımda oran bakımından başarılıdır. Figürler ve nesneler gerçek oranlarına çok yakındır. Bu başarı aynı zamanda perspektifte de görülür.

Renk

Resim 9/A'daki resmin arka planında önemli ölçüde boyanmamış bir boşluk bulunur. Renklendirmede zengin bir anlatım görülmez. Biçim ve nesneler gerçek renklerine boyanmıştır.

Resim 9/B'de ilk çalışmaya göre boyanmamış boşluklar azalmıştır. Çalışmanın genelinde renk konusunda canlılık olmasına rağmen, renklendirme basit ve sıradan olmuştur.

Birlik (Bütünlük)

Resim 9/A'da kâğıdın renklendirilmesindeki yetersizlik, soğuk sıcak renklerin dağılımındaki düzensiz yaklaşım, biçimlerde birbirini destekleyici tutarlılığın olmaması resimde bütünlüğün oluşmasına engel olmuştur.

Resim 9/B’de daha az seviyede yaşanan boyama eksikliği, renklerdeki düzenli dağılım, sıcak-soğuk dengesi, ağaç ve kayık gibi biçimlerdeki birlik çalışmadaki genel bütünlüğü sağlamaktadır.

Hareket (Ritim)

Resim 9/A hareket ve ritim açısından yetersiz kalmıştır. Resimde yer alan birçok figür durağan ve hareketsiz olarak ifade bulmuştur. Güneş ışınlarındaki dalgalanma ve göl tasvirinin nehri andıran akışı, resme kısmen hareketlilik katıyor.

Resim 9/B’de devinimsel ifadeler az olsa da, ilk resme göre ritmin etkin olduğu görülüyor. Ağaç ve kayıklarda sıcak-soğuk renklerin sıralanışında bu ritim farkedilir. Güneş ışınları yine ilk resimde olduğu gibi harekete katılmaktadır.

Özgünlük

Öğrencinin Resim 9/A’da özgünlük bağlamında çalışmaya herhangi bir yenilik getirmediği görülür. Biçimler ve tasarımlar genel ve sıradan çizimlerden oluşmuştur. Fakat yeryüzü ve göl tasvirlerinde diğer öğrencilerden farklı bir anlatım özelliği dikkati çeker.

Resim 9/B pek çok açıdan Resim 9/A’dan daha başarılı çalışılmış olmasına rağmen, özgünlük açısından aralarında fark görülmez. Teknik, bütünlük ve perspektif bakımlarından etkili bir anlatıma sahip olan resmin yenilik getirmediği, vasat bir seviyede kaldığı söylenebilir.



Resim 9/A



Resim 9/B

RESİM 10-A/B

Oran

Resim 10/A'da figürler kendi içerisinde oran olmasına rağmen, resmin genelinde oran hataları görülür. Bunu insan, ağaç, çiçek figürlerinde görebiliriz. Ön cephedeki figürün elbisesinin içinin gözükmemesi ve figürler arasındaki orantısızlık, şema öncesi dönemin özelliklerinin devam ettiğinin göstergesidir.

Resim 10/B'de ilk resimdeki kadar oranlar göze batmasa da insan ve kayık biçimlerini karşılaştırdığımızda aynı sorunun devam ettiği görülür. Perspektif olarak da önceki resme nazaran daha yetersiz kalmaktadır.

Renk

Resim 10/A'da öğrenci kâğıdın tamamını boyayarak, renklendirmede eksik yer bırakmamıştır. Genellikle soğuk renklerin etkin olduğu sade bir boyama tarzı sergilemiştir. Figürler üzerindeki sıcak renkler, büyük soğuk renk parçalarının arasında dikkat çeker. Renklendirme açısından zengin bir resim olduğu söylenemez.

Resim 10/B'deki çalışmanın arka planında boyasız boşluklar yer alır. Ayrıca figür ve kayıkları da renkli gereçlerle çizerek, içlerini boş bırakmıştır. Resim 10/A'ya göre renk açısından çeşitlilik gözlenmekte olup, soğuk ve sıcak renkler denge içerisinde. Öğrenci insan figürlerinde ve ağaç yapraklarının bir kısmında kendi aklından renklerle boyama yapmıştır.

Birlik (Bütünlük)

Resim 10/A'da şekillerin kendi arasında bir bütünlük gösterdiği söylenebilir. Soğuk renklerin hâkim olduğu resim, sıcak renklerle etkin bir biçimde dengelenememiştir. Aynı türden renklerin fazlaca kullanılması çalışmayı boğmamış ve bu yüzden resimde bütünlüğün bozulmasına neden olmuştur.

Resim 10/B'yi biçimlerdeki uyum açısından ele aldığımızda Şemaların hem teknik ve hem de aralarındaki bütünlüğü sağlama bakımından yetersiz kaldığı görülür. Renklerdeki bütünlüğü incelediğimizde, ilk resme göre uyum biraz daha sağlanmış ve birlik oluşmuştur.

Hareket (Ritim)

Resim 10/A oldukça durgun ve hareketsiz bir çalışmadır. Gerek figürlerde, gerekse doğada hareket ögesi pek fazla yer almamıştır. Ritim olarak da biçimlerde ve renklerde güçlü bir etki ortaya çıkmamıştır.

Resim 10/B'de örnek çalışmadan etkilenen çocuk figürlere basit düzeyde hareket katmıştır. Bunun dışında bu çalışma da önceki kadar durgundur. Fakat ağaç yapraklarındaki biçimlenme ve renkler çalışmaya canlılık ve ritim katmıştır.

Özgünlük

Resim 10/A'da öğrencinin çalışmaya yenilik getirmediği gözleniyor. Zihnindeki kalıplaşmış imgeleri, gerçekçilik kaygısı içerisinde aktarmıştır.

Resim 10/B'deki çalışmada da özgünlük açısından ileri derecede ifadelerle karşılaşmıyoruz. ocuk bir taraftan gördüğünü aktarmaya çalışırken, diğerk taraftan da kendi bildiklerini yansıtma yoluna gitmiştir. Ağaç yapraklarındaki şekilleniş ve renklendirme resme farklılık katmıştır.



Resim 10/A



Resim 10/B

RESİM 11-A/B

Oran

Resim 11/A'daki figürler arasında orantısızlık görülmektedir. Ayrıca insan figürünün kendi içerisindeki yeterli orantısı da bozuktur.

Çocuğun örnek eserden yararlanarak oluşturduğu Resim 11/B'de figürler arasında ileri seviyede bir orantısızlık dikkati çeker. (İnsan figürleri ağaçlardan büyük, ağaçlar ise kayıklarla hemen hemen eş seviyede vb.).

Renk

Resim 11/A'da kâğıdın tamamına yakını doldur. Çalışma soğuk renklerin, özellikle de mavinin hâkimiyetinden oluşmaktadır. Yay biçiminde çizdiği yer çizgisinin ardından arka planı gökyüzü olarak maviye boyaması resme göl veya deniz ortasında duran bir ada izlenimi vermiştir.

Resim 11/B'de de öğrenci boyamayı tamamlama konusunda aynı başarıyı gösterebilmiştir. Yalnız ilk resimde olduğu gibi bu resimde de insan figürlerinin içi boyasızdır. Resmin genelinde önceki çalışmada olduğu gibi soğuk renkler hâkimdir. Ancak bu çalışmada mavinin yanı sıra yeşil de büyük yer kaplamıştır. Kayık tasvirlerinin sadece dış çizgilerle ifade edilmesi ve içlerinden göl rengini yansıtıyor olması, bu figürlerin nitelik kazanmasına engel olmuştur.

Birlik (Bütünlük)

Resim 11/A'daki figürlerin biçimlerinde bir bütünlük görülür. Resimde soğuk renklerin oluşturduğu bütünlüğe sıcak renklerin son derece az kullanılması etki eder.

Resim 11/B'de geometrik şekillerin etkin olduğu, aynı türden figürlerin kendi arasında bir bütünlük oluşturduğu görülüyor. Renk bağlamında daha önceki resimde olduğu gibi soğuk renklerin birliği söz konusudur. Sıcak renkler denge oluşturmada yetersiz kalmıştır.

Hareket (Ritim)

Resim 11/A'da hareket unsuru zayıftır. Yer çizgisinin yay biçiminde oluşu ve bu çizgi üzerindeki figürlerin dizilişi resme hafif bir hareketlilik ve ritim katmaktadır.

Resim 11/B'deki figürlerde az olsa da harekete rastlanır. Aynı şekilde göl üzerindeki kayıkların da yerleşimi vasat seviyede eylem oluşturmuştur. Bunun dışında ilk resimdeki kadar hareket ve özellikle de ritimle karşılaşılıyor.

Özgünlük

Resim 11/A'da farklılıklar görülmekte, yer çizgisini ince bir yay biçiminde yapması ve arka planı olduğu gibi gökyüzü olarak göstermesi, ada izleniminin yanı sıra değişik bir yaklaşım getirmiştir.

Resim 11/B'deki çalışmada öğrenci, örnek eserden farklı olarak yer yer kendi aklından şekil ve imgelerin yardımıyla çizimler yapmış olsa da, ortaya koyduğu tasvirler kalıplaşmış imgelerden oluşmaktadır.



Resim 11/A



Resim 11/B

RESİM 12-A/B

Oran

Resim 12/A'da biçimler arasında belirgin bir orantısızlık görülür. Resim, teknik bakımdan döneminin özelliklerini yansıtmamaktadır.

Resim 12/B'de oran bakımdan ilk resim görülen yetersizlik daha da belirginleşmiştir. Figürler arasında oran yoktur.

Renk

Resim 12/A'da öğrencinin çalışmayı rahatlıkla ve şevkle boyadığı görülüyor. Resimdeki biçimleri ve figürleri gerçek renklerine boyama yoluna gitmiş, soğuk renkleri yoğun olarak kullanmıştır. Evin duvarını boyarken, noktalı vuruşlarla ilginç bir yaklaşım sergilemiştir.

Resim 12/B'de öğrencinin kısım kısım boyasız yerler bıraktığı görülüyor, bu durum daha çok figürler de karşımıza çıkar. Renklendirme ve çizimde tamamen örnek esere bağlı kalınmıştır. Renkler açısından ilk resme göre çeşitlilik ve canlılık görülür. Boyamadaki rahatlık ilk resimdeki kadar olmasa da devam etmektedir.

Birlik (Bütünlük)

Resim 12/A'da biçimler arasında bütünlük yoktur. Ayrı ayrı birbirini desteklemeyen ve uyum sergilemeyen tasvirler resim içerisinde dağılım gösterir. Diğer taraftan soğuk renklerin etkin olduğu resimde denge ve uyum yoktur.

Resim 12/B’de kimi biçimler kendi arasında bütünlük gösterse de, bu yaklaşım resmin genelinde görülmez. Aynı şekilde renklendirmede coşkunluk olmasına karşın, bütünlük sağlanamamıştır.

Hareket (Ritim)

Resim 12/A’da net bir harekete rastlanmıyor. Ancak hareket izlenimi; çocuğun resmi boyamada sergilediği rahatlık, coşkunluk ve tutumdan algılanmaktadır. Göldeki canlıların dizimi de ritimsel bir etki vermektedir.

Resim 12/B’de önceki resimde olduğu gibi düşük düzeyde hareketsel ifadelerde karşılaşılır. Bu çalışmada, renklendirmeye birlikte insan figüründe de hareketin yer aldığı görülür. Zayıf olmakla birlikte, resimden ritimsel izlenim algılanmaktadır.

Özgünlük

Resim 12/A’yı kendi edinimleriyle ortaya koyan öğrencinin, göl canlılarında ve evin boyanmasında farklı yaklaşımlar sergilediği görülür. Bunun dışında, bilinen kalıplaşmış imgelerle çalışma tamamlanmıştır.

Resim 12/B’nin özgünlükten yoksun kaldığı gözlenmektedir. Bazı figürlerin renklendirilmesinde bağımsız davranış gösterilse de, resim yenilik açısından kısır kalmıştır.



Resim 12/A



Resim 12/B

RESİM 13-A/B

Oran

Resim 13/A'da figürler kendi içerisinde gerçek oranlarına yakın olmasına rağmen, aralarında orantısızlık olduğu görülmektedir. Yan yana duran insan, ağaç ve ev çizimleri göz önüne alındığında, bu net bir şekilde görülür. Ayrıca ev ve insan tasvirleri yer çizgisi üzerine oturmamış, havada kalmıştır.

Resim 13/B'ye baktığımızda oran açısından ilk resimden de geride olduğu görülür. Figürlerin hem kendi içerisinde (Ağaç ve insan çizimlerinde olduğu gibi) hem de aralarında oran kurulamamıştır. Çizimler (özellikle insan figürleri) çocuğun çizgisel gelişim döneminin gerisinde kalmıştır.

Renk

Resim 13/A'da öğrenci çalışmanın önemli bir bölümünü boş bırakarak boyamamıştır. Biçimleri gerçekçi bir yaklaşımla renklendirme yoluna gitmiş, kendiden renkler katmamıştır. Sade ve duru bir boyama tarzı hâkim olup, coşkunlukla karşılaşılmaz.

Resim 13/B'de öğrenci kâğıdı boyamada yetkinlik gösterebilmiş ve boş yer bırakmamıştır. Ancak çok küçük ve teknik açıdan yetersiz seviyede ortaya koyduğu insan figürü çizimlerinde boya kullanmamıştır. İlk resme göre bu çalışmada sıcaklık ve çarpıcılık etkin durumdadır. Örnek eserdeki renklere nazaran, daha çok kendi tercih ettiği renkleri kullanmıştır. Özellikle de bulutları kahverengiye boyaması, resme ilginç bir özellik katmıştır.

Birlik (Bütünlük)

Resim 13/A'da biçimlerin aralarındaki kopukluk, yetersiz boyama ve sıcak soğuk uyumunun kurulamamış olması bütünlüğün oluşmasını engellemiştir.

Resim 13/B'de önceki çalışmaya göre biçim ve şekiller arasında bir bütünlük algılanmakta ama bu bütünlük resmin geneline yansımamaktadır. Aşırı sıcak renklerin yer alışı ve karşısında dengeleyecek biçimde soğuk renklerin bulunmaması birliği bozar.

Hareket (Ritim)

Resim 13/A genel görünümüyle durgun bir çalışma olmuştur. Resimdeki en net hareket güneş ışınlarında görülür. Bunun dışında belirgin bir eylem yer almaz.

Resim 13/B'de önceki resimde olduğu gibi sade ve hareketsiz bir çalışma olarak ortaya çıkmıştır. Fakat resimdeki biçimlerin dizimi ve boyama tarzı çalışmaya ritim ve az da olsa hareketlilik katmıştır.

Özgünlük

Resim 13/A' farklı bir yeryüzü ifadesi dışında, özgünlük açısından zengin anlatıma sahip değildir. Biçimlerin çoğu sıradan ve bilinen şemalardır.

Resim 13/B'de bir taraftan örnek eserden gördüklerini aktarmaya çalışan öğrenci, diğer yandan ezici bir üstünlükle kendi bildiği biçim ve renkleri kullanma yoluna gitmiştir. Bu sayede önceki çalışmasına da, örnek esere de benzemeyen orijinal ağaç çizimleri ve renklendirme ortaya koymuştur.



Resim 13/A



Resim 13/B

RESİM 14-A/B

Oran

Resim 14/A'da gerçek oranların resmin genelinde yakalandığı görülmektedir. Fakat perspektifteki kısmî yetersizlik, figürler arasındaki oranlarda tutarsızlık etkisi verir.

Resim 14/B'de ilk çalışmaya göre orantısızlık daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Bunu ağaçlarda, gövde-yaprak ilişkisinde, kayıklarda, kuş çizimleri ve güneş tasvirlerinde rahatlıkla görebiliriz.

Renk

Resim 14/A'da öğrenci boyamayı rahatlıkla ve boş yer bırakmadan tamamlamıştır. Renklendirmede biçimleri gerçek renklerine boyamanın yanı sıra, büyük bir bölümünü de kendi tercih ettiği renkleri kullanarak oluşturmuştur. Yer yüzeyini ve evi sıcak ve parlak (sarı ve kırmızı) renklere boyaması, resmi çarpıcı ve göze batıcı duruma getirmiştir.

Resim 14/B'de öğrenci boyamayı tamamlayamayarak renksiz boşluklar bırakmıştır. Yine ilk çalışmada olduğu gibi sıcak ve parlak renkler (kırmızı) baskın durumdadır. Ayrıca, burada yerle birlikte gökyüzünün kırmızıya boyanması, önceki çalışmada görülen dikkat çekici etkinin yerini rahatsız edici bir izlenime bırakmıştır. Kırmızıyı arka planda kullanması ön planda ise soğuk renklerin bulunması, önle arka plan arasında bir çelişki doğmasına neden olmuştur. Öğrenci Resim 14/B'yi oluştururken örnek eserden sadece kayıkların şekilsel benzerlikleri dışında

etkilenmemiş, gerek biçim ve gerekse renklendirmede kendi bildiğini ortaya koymuştur.

Birlik (Bütünlük)

Resim 14/A’da hem renkler hem de biçimler ayrışarak bütünlüğün oluşmasını güçleştirmektedir. Resimdeki bazı biçimler (kuş ve göl canlıları gibi) kendi içerisinde birliği yakalasa da, bu birlik resmin geneline yansımamıştır.

Resim 14/B’ renk ve biçim açısından parçalı ve dağınık bir resimdir. Ancak, figür ve biçimler önceki resme göre kendi aralarında daha fazla bütünlük yakalayabilmiştir. Renklerde ise, bütünlük açısından büyük bir tutarsızlık egemendir.

Hareket (Ritim)

Resim 14/A’da çok etkili ve yayılım hızı fazla olan renklerin baskınlığına karşı, eylem kısıtlı kalmıştır. Bu da ancak gökyüzü ve göldeki canlılarda vasat bir seviyede görülebiliyor. Resmin sağ yanında yer alan ağacın biçimlenişi, güzel bir ritim örneğini teşkil etmektedir.

Resim 14/B’de de durum ilk çalışmadakinden farklı değildir. Yine çarpıcı renklerin hâkimiyetine rağmen, resimde durgunluk ve hareketsizlik etkin durumdadır. Bu çalışmada da yer yer ritmik deviminler kendini göstermektedir.

Özgünlük

Resim 14/A'da öncelikle renklendirmedeki değişik yaklaşım göze çarpar. Çocuk bu konuda yeterince cesur davranarak, rahatça dilediği renkleri hiç çekinmeden sürebilmiştir. Diğer taraftan gölde betimlediği canlılarla, resmin sağ köşesinde yer alan ağaç çizimi tamamen kendine ait yeniliklerdir.

Resim 14/B'de neredeyse örnek esere hiç bağlı kalmayan çocuk, ilk çalışmadaki gibi yine renklendirmedeki farklılığı daha da artırarak sürdürmüştür. Bu çalışmada, renk dışında biçimler açısından Resim 14/A'da olduğu kadar yenilik getirilmemiştir.



Resim 14/A



Resim 14/B

RESİM 15-A/B

Oran

Resim 15/A'da daha çok bildiği gibi resim yapan öğrencinin çalışmasında, oranlar yetersizdir. Öğrencide oran bilgisinin henüz yerleşmediği görülür. Resimde yer çizgisi bulunmadığı için, cisimler gölde yüzer izlenimi vermektedir.

Resim 15/B'deki oranlarda hem figürlerin kendi içerisinde, hem de aralarında oran sağlanmıştır. Perspektif açısından da önemli aşama kaydedilmiştir.

Renk

Resim 15/A'da boyasız yerler göze çarpmakla birlikte, renklendirme karışık ve düzensizdir. Mavinin baskın olduğu resimde, birçok çizim boyasız bırakıldığı için, göl ve gökyüzünü birleştiren mavi rengin altında kalarak kaybolmuştur. Resmin boyanmasında, orijinal renklerle birlikte kendi tercihini de aktarmıştır.

Resim 15/B'de kâğıdın hemen hemen yarısı boyasız bırakılmıştır. Ancak buna rağmen ilk çalışmaya göre çok daha başarılı bir renklendirmenin ortaya çıktığı söylenebilir. Resmi gerçek renklerine boyamayı tercih eden öğrencinin, yer yüzeyine birkaç renk karıştırması, göl yüzeyini değişik bir dokuyla boyaması renklendirmeye zenginlik katmıştır.

Birlik (Bütünlük)

Resim 15/A’da biçimler arasında kopukluk söz konusu olup, bu durum aynı şekilde boyamaya da yansımıştır. Öğrenci etkin ve uyumlu bir biçimde birbirini bütünleyecek renklendirme yapamamıştır.

Resim 15/B ilk çalışmaya göre oldukça başarılıdır. Bunun en güzel örneği çizimde ve renklendirmede görülür. Renkler başarılı ve uyumlu çalışılmış olup, olgundur. Biçimler de birbirini destekler nitelik teknik güç ve birliğe sahiptir. Ancak resmin yarısından sonra boş bırakılan boyasız alan, kopukluk ve yarım kalmışlık etkisi uyandırmaktadır.

Hareket (Ritim)

Resim 15/A eylem açısından sade bir çalışma olmasına rağmen basit düzeyde hareket ve ritim unsuru dikkati çeker. Renklendirme hareketlilik izlenimi verse de, bunun dışında başka bir hareket görülmez.

Resim 15/B’de de hareket açısından ilk çalışmadan pek farklı değildir. Ancak, renklendirmedeki akıcılık ve örnek eserden kaynaklanan figürlerdeki hareket kendini göstermektedir.

Özgünlük

Resim 15/A’da özgünlük bakımından turuncu kelebek ve gökyüzünde mavi boyanın altında kalmış olan kuş tasarımları dikkati çeker.

Resim 15/B çizgisel gelişim bakımından bu dönem aralığında olan çocukların ortaya çıkaramayacağı türden bir tasarım ve renklendirmeye sahiptir. Örnek esere

tamamen bağı kalmayan çocuk, kendi yaklaşımlarını da çalışmaya ekleyerek, çok yönlü ve dolu bir resim üretmiştir.



Resim 15/A



Resim 15/B

RESİM 16-A/B

Oran

Resim 16/A'da düşük düzeyde olmakla birlikte figürlerin hem kendi içerisinde ve hem de aralarında orantısızlık görülmektedir.

Öğrencinin örnek eserden yararlanarak yaptığı Resim 16/B ise çok daha geri seviyededir. Figürler güvensizce ve kişilik kazanamamış biçimde, teknik açıdan oldukça yetersiz, orantı kurulamamış çizimler olarak ortaya çıkmıştır.

Renk

Resim 16/A'da çalışmanın sadece küçük bir kısmı boş bırakılmış, geriye kalan kısımlar boyanmıştır. Öğrenci gerçek renkleriyle yansıttığı doğayı, sıcak ve parlak renkleri yoğunlukta kullanarak, resimde canlı bir anlatım sergilemiştir.

Resim 16/B'de kâğıdın tamamının boyandığı görülür. Ancak resimde ilk çalışmaya göre aşırı derece donuk, etkisiz ve çekingen bir anlatım özelliği renklendirmede hüküm sürer. Boya ile çizilip renklendirilmeyen insan ve kayık çizimleri neredeyse düzensiz boyamaların içerisinde kaybolup gitmiştir.

Birlik (Bütünlük)

Resim 16/A'da teknik anlatım ve orantı konusundaki eksiklikler kompozisyon düzeni ve renklendirmeyeyle örtülerek bütünlüğün sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Uyumlu bir kompozisyonun oluşturulamadığı Resim 16/B’de renklendirme ve güvensizce çizilmiş tasarımda görülen kopukluk resmin birliğini bozmakta, etkin ve güçlü izlenim sergilemesini engellemektedir.

Hareket (Ritim)

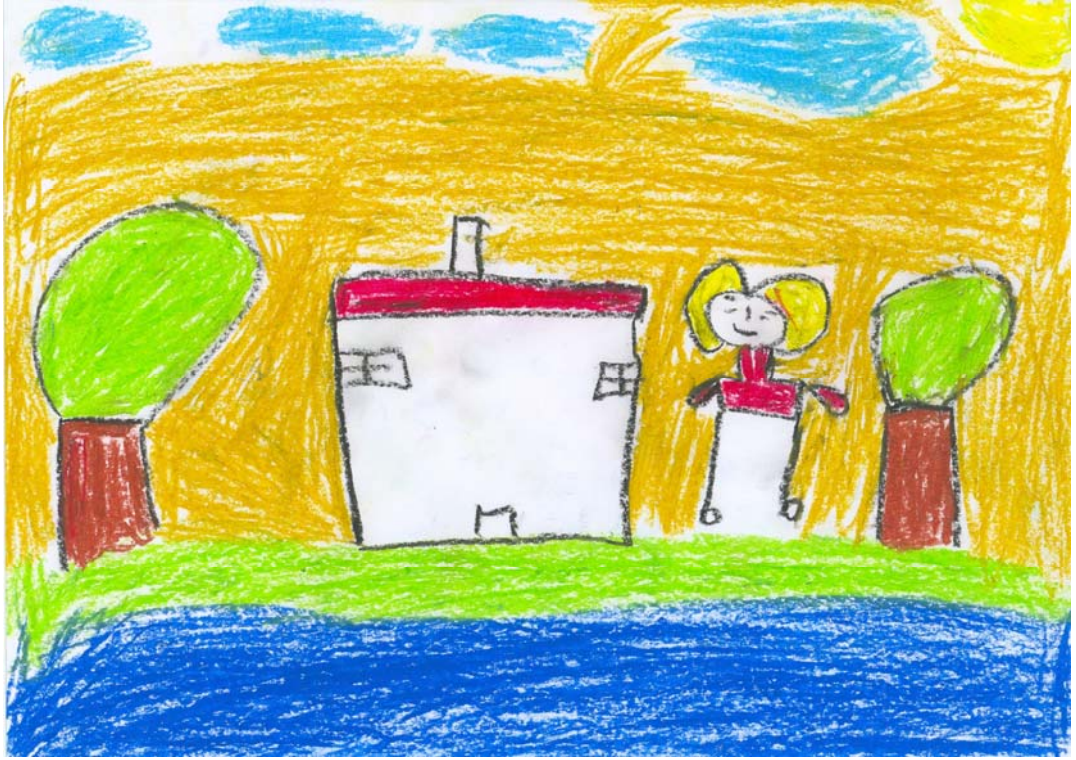
Hareketin düşük derecede ifade bulduğu Resim 16/A tekdüze anlatımın etkisindedir. Bir kaç durgun figür ve renkli anlatımıyla sadelik ön plana çıkmıştır. Ancak tasarımda, ince ve nazik bir hareketlilik ve ritim seziliyor.

Resim 16/B’de sadece boyamadan kaynaklanan devimin kendini gösterir. Sanki iki ayrı elden çıkmış izlenimi veren A ve B resimleri, hareket konusunda birbirlerine oldukça benzer niteliktedirler.

Özgünlük

Resim 16/A’da içinden geldiği gibi, rahatça çalışma ve boyama yapan öğrencinin severek çalıştığı, ancak resme yenilik katmadığı; bilindik biçim ve ifadeleri kullandığı görülür.

Resim 16/B’de birçok yönden olduğu gibi varlığı etkisiz kalan çalışma özgünlük olarak da kendini gösterememiş, silik kalmıştır.



Resim 16/A



Resim 16/B

RESİM 17-A/B

Oran

Resim 17/A'da betimlemeler kendi içerisinde orantılı fakat bütün içerisinde orantısızdır.

Resim 17/B'de orantılar ilk resme göre daha başarısızdır.

Renk

Resim 17/A'da resmin tamamı boyalıdır. Renklendirme canlı ve gerçekçidir.

Resim 17/B'de de boyamayı tamamlamada öğrenci başarı göstermiştir. Renklendirmedeki çeşitlilik, sıcak-soğuk dengesi ve renkli anlatım özelliği ilk çalışmaya göre daha canlıdır. Öğrenci renk seçiminde örnek esere bağlı kalmaya çalışmış, figürlerin renklendirilmesinde özgür davranarak değişik bir intiba ortaya koymuştur.

Birlik (Bütünlük)

Resim 17/A'da şekillerin birbirini destekler nitelikteki biçimlenişi bütünlük etkisi göstermekle birlikte ise soğuk renklerin boğucu yoğunluğu renk dengesini bozarak soğuk renk birliği oluşmasına neden olmuştur.

Resim 17/B'de biçimler arasındaki parçalı anlatımdan dolayı sağlanamayan birliğin renklendirmedeki uyumla daha başarılı olduğu söylenebilir.

Hareket (Ritim)

Resim 17/A'da öğrencinin hiç yer vermediği hareket ögesi, yalnızca boyama tarzındaki izlerde ve akıcılıkta kendini göstermektedir.

Resim 17/B'de hareket ve ritim göl çizimindeki dalgalı ve ahenkli anlatımında dikkati çeker. Hareket açısından her iki resmin de zengin anlatıma sahip olduğu söylenemez.

Özgünlük

Öğrencinin, çizimde ve boyamada çok rahat ve istekli olduğu, zorlanmadan yaptığı resimlerinden anlaşılmaktadır. İlk resimde verilen konuyu bildiği biçimde çizip boyayan öğrenci gerçekçi davranmış ve bu çemberin dışına çıkamamıştır. Resim 17/B'de aynı kaygıyı taşıyan çocuk olanı aktarmaya çalışsa da insan figürlerinin boyamasında ve kayık biçimlerinin çizimlerinde özgün kullanarak bakış açısını ortaya koymuştur.



Resim 17/A



Resim 17/B

RESİM 18-A/B

Oran

Resim 18/A'da özellikle figürler arasındaki orantısızlık perspektifteki bozukluktan dolayı daha da dikkati çekmektedir.

Resim 18/B 18/A'ya nazaran daha orantılıdır. Ancak çizimlerdeki teknik yetersizlikler ve kimi çizgilerin şematik dönem öncesine ait olması, resmi zayıf kılmaktadır.

Renk

Resim 18/A'da boyamanın tamamlanmadığı görülür. Çok çeşitli ve farklı renklerin kullanılmadığı çalışma yalın ve silik bir etki bırakmaktadır. Bazı biçimlerde kendi tercih ettiği renkleri kullanan öğrenci, resmin genelini doğal renklerine boyamaya çalışmıştır.

Resim 18/B, ilk çalışmaya göre daha canlı, coşkulu bir anlatıma sahiptir. Boyama tamamlanmıştır. Örnek çalışmayla kendi resmi arasında neredeyse hiç bir benzerlik oluşturmeyen öğrenci, yararlandığı eserde bulunmayan birçok biçim ve renkler kullanarak çalışmasına zenginlik katmıştır. Fakat ürettiği birçok biçimin içini boyasız bırakarak, fon rengini bu biçimlere hâkim kılması bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır.

Birlik (Bütünlük)

Resim 18/A'da biçimlerin kendince oluşturmaya çalıştığı bütünlüğü resmin geneli desteklememekte, perspektifteki hatalar ve renklendirmenin zayıflığı çalışmayı birlikten yoksun bırakmaktadır.

Resim 18/B'de figür ve biçimlerin teknik anlamdaki bazı yetersizlikleri çalışmanın bütünlüğünü baltalamakta, uyumlu biçimde ortaya çıkan çizimle ise kısmen birliği sağlayabilmektedir.

Hareket (Ritim)

Resim 18/A'ya bakıldığında, hareket bağlamında ileri derecede kısır kalmış, hiç bir devinsel ifadeye ve canlılığa rastlanılmamaktadır.

Resim 18/B'de zengin bir anlatımla çizim yapan öğrenci örnek eserin etkisiyle çalışmasına hareket ve ritim kazandırmıştır. Öğrenci bu hareket ve ritmi bağımsız figürlerle birlikte doğaya da katmıştır.

Özgünlük

Resim 18/A'da bazı biçimlerin (insan ve ağaç) boyaması dışında bilindik biçimler ve boyama tarzı kullanılmış, özgünlük anlamında resme herhangi bir yenilik getirilmemiştir.

Resim 18/B'de öğrencinin yararlandığı örnek eserde kendi resmindeki çizimlerin tamamına yakını bulunmadığı halde, ilki çalışmanın aksine şaşırtıcı biçimde üretken ve yaratıcı davranarak zengin bir ürün elde etmiştir.



Resim 18/A



Resim 18/B

RESİM 19-A/B

Oran

Resim 19/A'da önemli ölçüde oran sorunu olmadığı, perspektifin de bu durumu desteklediği söylenebilir.

Resim 19/B'de oturan figür çiziminde zorlanan öğrenci, diğer çizimlerde nesnelerin ve figürlerin gerçek oranlarını yakalayabilmiştir. Resim oran açısından güçlü bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

Renk

Resim 19/A'da kâğıdın tamamına yakını boyanmıştır. Öğrenci bu çalışmada rahat davranarak resmin bazı kısımlarını dilediği gibi renklendirmiştir. Fakat bazı çizimlerde (insan figürü ve kayık) şemaların içleri boş bırakıldığı için fon rengini almış ve bu tasvirler tam anlamıyla kişilik kazanmayarak silik bir görümün sergilemişlerdir.

Resim 19/B'nin anlatımı ilk çalışmaya kıyasla zayıf ve silik kalmıştır. Önceki çalışmada olduğu gibi bazı figürlerin boyasız bırakılması bu üründe giderek fazlalaşmış, renklendirmede örnek esere fazla bağlı kalması, gerçekçilik kaygısıyla tutuk ve niteliksiz boyama yapılmasına neden olmuştur.

Birlik (Bütünlük)

Resim 19/A'da geri plandaki çizimlerin ve renklendirmenin dengesiyle oluşan etkisiz bir bütünlük kendini göstermekte, resmin yakın planında yer alan göl ve içindeki betimlemeler ise bu duruma tezatlık oluşturmaktadır.

Resim 19/B'deki çalışmasında bocalayan öğrencinin gerçeği yansıtmaya kaygısı sebebiyle rahat davranamadığı görülmektedir. Hayalden çalışma aşamasında kendiliğindenlik ve doğallığın etkisi görülürken, örnek eserden yapılan çalışmada, bilineni aktarmadaki rahatlığın kaybolduğu, teknik açıdan gelişme görülse de yeni yaklaşıma uyum sağlanamadığı, öğrencinin taşıdığı kaygılara esir olduğu görülmektedir. Bu durum resmin genelinde büyük bir sarsıntı olarak belirmiş ve diğer alanlarda olduğu gibi bütünlük açısından da resimde kopukluk, çözülme ve her bir parça başka bir çalışmanın başlangıcı biçiminde etkisini göstermiştir.

Hareket (Ritim)

Resim 19/A hareketten oldukça yoksun ifadeyle resmedilmiştir. Resmin geri planında yer alan insan ve ev tasvirlerinin sıralı çizimlerinden ise, tekdüze ritimsel bir izlemin yayılmaktadır.

Resim 19/B'de örnek eserden etkilendiği biçimiyle insan figürlerine kattığı hareket ifadesi ve resimde yer alan biçimlerin düzenli tekrarından oluşmuş ritimsel ifadeler kendini göstermektedir.

Özgünlük

Resim 19/A’da boyamada tercih ettiği değişik renk ve deyişlerde kendince yaklaşım sergilemiş olduğu algılanır, Resmin geriye kalanında ise sıradanlık ve bilindik anlatım türü dikkati çeker.

Resim 19/B’de tamamen gerçekçi anlatıma kapılan öğrenci, özgün bir çalışma çıkarmada zorlanmıştır. Ancak, yaptığı benzetmelerde algılayamadığı veya resimler arasında ilişki ve bağ kuramadığı noktalarda kendinden ekleme ve çizimler yapmıştır.



Resim 19/A



Resim 19/B

RESİM 20-A/B

Oran

Resim 20/A'da özellikle çizimler arasındaki oranların öğrencinin çizgisel gelişiminin gerisinde kaldığı görülmekte. Figürler ise kendi içinde gerçek oranlarına biraz daha yakındır.

Resim 20/B'de aynı problem devam etmekle birlikte, yakın ve uzak figür ilişkisindeki uyumsuzluğundan kaynaklanan perspektif hataları çalışmanın oranlarını da olumsuz yönde etkilemiştir.

Renk

Resim 20/A boyamada boş yer kalmayacak biçimde tamamlanmıştır. Renklendirme sade, bilindik ve gerçeklik çerçevesi içerisinde oluşturulmuştur. Coşku ve ritim açısından zengin bir çalışma değildir.

Resim 20/B'de öğrenci ilk çalışmada boyamayı tamamlamada gösterdiği başarıyı bu çalışmasında da tekrarlamıştır. Bu resimde renklendirme canlılık kazanmış, bir kaç rengin karışımından oluşan yeni renklerle nitelikli bir görünüme bürünmüştür. Çizimleri asıl renklerine boyama yoluna giden öğrenci, bazı çizimlerin içini boyamadığı için şekiller alt zeminin rengini almış, bu da resmin sıradanlaşmasına neden olmuştur.

Birlik (Bütünlük)

Resim 20/A'da orandaki yetersizlikler, aynı zamanda bütünlüğü de etkilemiştir. Biçimler arası benzerlik ve birlik, diğer tarafta renklendirmenin kısmen oluşturduğu düzen çalışmada bütünlüğün oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Resim 20/B'de ilk çalışmaya göre etkili bir bütünlük kendini göstermekte, uyumlu anlatım ve ahenkli renk ifadeleri çalışmayı bütünlük açısından desteklemektedir. Ancak resmin ön planında yer alan kayık çizimleri ile arka plandaki çalışmanın birliğinden kopuk münferit çizgiler bu bütünlüğü olumsuz yönde etkilemiştir.

Hareket (Ritim)

Resim 20/A hareketten oldukça yoksun bir çalışma olarak ortaya çıkmıştır. Doğada ve figürlerde eylemsizlik hüküm sürmekte olup, çizimler ve boyama sade ve durgundur. Hareket ve ritmik ifadeler, ancak monoton anlatımı bozan nadir deviminlerde kendini gösterebilmiştir.

Resim 20/B'de örnek eserin de etkisiyle az da olsa yer aldığı görülür. Kayıkların sıralanışını bozan kayık çizimi ise sıradanlığı bozarak etkileyici bir ritim oluşturmuştur. Öte yandan resmin arka planında bulunan çizimler de resme hareketlilik ve canlılık kazandırmıştır.

Özgünlük

Resim 20/A'da öğrenci bilindik biçimlerden yola çıkarak, basma kalıp şekillerden de yararlanarak oluşturduğu resmine yenilik getirmemiş, özgün bir yaklaşım sergilemiştir.

Resim 20/B’de öğrenci gerçekçilik kaygısına kapılmış ve resmi olumsuz yönde etkileyecek çizimlere yönelmiştir. Fakat renklendirmedeki karıştırılarak oluşturulan nitelikli anlatımın resme yenilik kattığı söylenebilir.



Resim 20/A



Resim 20/B

RESİM 21-A/B

Oran

Resim 21/A'da orantı, resmin bütünü içerisinde kendini gösterememektedir. Çizimler arasında orantı bakımından bir uyumsuzluk söz konusudur.

Resim 21/B'de orantısızlık perspektifteki belirgin hatalardan dolayı daha belirgin bir hal almıştır.

Renk

Resim 21/A'da resim tamamen boyanarak boş yer bırakılmamıştır. Resmin geneline bakıldığında bir kaç küçük değişik renk lekesi dışında çalışmanın neredeyse iki renkten (yeşil ve mavi) oluştuğu görülür. Tekdüze ve soğuk renklerin etkili olduğu bir anlatım resme egemen olmuştur. Boyama açısından zengin ve coşkulu ifadeden uzak bir çalışmadır. Ayrıca dış hatları çizilip boyanmadan bırakılan insan figürleri, zemin renginin altında kalarak neredeyse görünemeyecek duruma gelmiştir.

Resim 21/B'de de çalışma boşluksuz boyanmış ve tamamlanmıştır. Önceki resimde olduğu gibi bunda da renklendirmede sıradanlık ve durgunluk etkili olmuş, renklendirmede yalın bir anlatım ortaya konmuştur. Bu çalışmada insan çizimleri, ilk çalışmaya göre daha belirgin durumdadır. Ancak aynı özellik, göl üzerindeki mavi rengin altında kalan tasvirler için söylenemez.

Birlik (Bütünlük)

Resim 21/A'da geometrik biçimlerin ve soğuk rengin baskınlığından doğan, ancak güçlü etkisi olmayan bir bütünlük oluşmuştur.

Resim 21/B'de geometrik biçimler ve boğucu derecedeki soğuk rengin hâkimiyetinden doğan vasat bir bütünlük dikkati çeker.

Hareket (Ritim)

Resim 21/A'nın büyük bölümünü kapsayan durağanlık çalışmayı hareketsiz bırakmıştır. Resimde harekete gösterilebilecek en güzel örnek göl içinde tasvir edilmiş canlılardır. Gölün biçimi ve boyama tarzının da canlıların dizimine benzer oluşu hatta bunu resmin geriye kalan kısmını da aynı biçimde yarım daire yapılarak boyanması çalışmaya akıcılık, devimin ve ilgi çekici bir ritim kazandırmıştır.

Resim 21/B'de sol baştaki figür dışında herhangi bir hareket kendini göstermez. Resimdeki biçimlerin diziminde, basit bir ritim etkisi hissedilir.

Özgünlük

Resim 21/A'nın belirli biçimlerin kullanılmasıyla oluşturulduğu görülmektedir, Özgünlüğe dair en güzel ifade ise, göl canlılarının ahenkli betimi ve bu ahengin dalga dalga çalışmanın bütününe yayılmasıdır.

Resim 21/B'de örnek esere göre çizim yapmaya çalışan öğrenci bazı noktalarda kendiliğinden bilindik biçimler eklemiş, ancak bu eklemelerin özgünlüğe belirgin bir katkısı olmamıştır. Resimde özgünlükten çok değişik bir ifade türü olarak insan ve cansız biçimlerin boyanmasındaki bağımsız davranış gösterilebilir.



Resim 21/A



Resim 21/B

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sanat (resim) eğitiminde kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın yaratıcılığa olan etkisine ilişkin bulgulara dayalı sonuçlar ve buna bağlı önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

İnsanlık tarihinde olduğu gibi sözlü ve yazılı ifadelerden önce başlayan resim; insanın çocukluk döneminin sözlü ve yazılı anlatımdan önce de vazgeçilmez bir parçası olur. Özellikle gerçeklik döneminin başına kadar çocuklar oyunlarında ve ifadelerinde yönlendirme ve müdahaleye meydan vermeden resmi çok kullanır ve severler. Yapılan bu çalışmada, resim üzerinde çocuğun kendi dünyasının etkin olduğu, yönlendirmenin düşük seviyede kaldığı dönemden bir grup öğrenci seçilerek; özgürlükçü ve yönlendirmenin etkili olduğu kopya anlayışında resimler yaptırılmıştır. Ayrıca kopya anlayışına dönük yaptırılan resim çalışması öncesinde öğrencilerle yararlanılacak olan örnek eser hakkında sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik gibi alanlar dahilinde analiz ve eleştiriler yapılmıştır.

Bulundukları şematik dönemin (7–9 yaş) etkisiyle çoğunlukla gördüğünden çok bildiğini aktarma yoluna giden öğrenciler, yaptırılan uygulama çalışmalarında farklı sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bu uygulama sürecinde öğrenciler genellikle bildiklerini ifade etmeye dönük bir seyir sergilemişlerdir. Kimi öğrenciler, resmin tamamına yakınına özgürce ve dilediğince resmetmeye çalışırken kimileri ise örnek eserin etkisinden kurtulamamış, yer yer çelişkiye düşerek bocalamıştır. Bazı

öğrencilerin de kendi gerçekleriyle gösterilen örnek resimden elde ettikleri izlenimleri kaynaştırarak yeni bir sentez ortaya çıkarmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Tez çalışmasında, ilköğretim 3. sınıf çocuklarının sanat (resim) eğitiminde kopya kuramı ve baskın doğalcı kuramın yaratıcılığa olan etkisinin, öğrencilere göre çeşitlilik gösterdiği, ortaya tek bir sonuç çıkmadığı, bazı çocukların sanatsal gelişimini olumlu yönde etkilerken bazılarınıninkine ise olumsuz etkide bulunduğu saptanmıştır.

Öğrencilere yaptırılan uygulamalarda oran algısının yakalanmasında;

- Bazı öğrencilerin doğalcı kuram ile yapılan çalışmalarda başarıyı yakaladıkları, kopya kuramıyla yapılan çalışmalarda başarısız oldukları (Bkz. Resim 14/A-B),
- Bazı öğrencilerin kopya kuramıyla yapılan çalışmalarda başarı sağladıkları, nesneler arası ve nesnelerin kendi içerisinde orantıyı elde ettikleri (Bkz. Resim 15/A-B),
- Bazı öğrencilerin yaptığı uygulamalarda figürler arasında ve figürlerin kendi içerisinde çapraz bir gelişim ve gerileme sergiledikleri (Bkz. Resim 17/A-B),
- Kopya kuramıyla yapılan çalışmalarda ilerlemenin yanı sıra perspektifin de yer aldığı (Bkz. Resim 9/B),
- Doğal kuramla akıcı çizimler yapan öğrencinin kopya kuramıyla yapılan çalışmalarda bocaladığı, çizimlerini kendi isteği dışında kalıba sokmaya çalıştığı, güvesiz çizimler sergilediği (Bkz. Resim 8/B, 11/B, 16B), görülmektedir.

Öğrencilere yaptırılan uygulamalarda renkli anlatımın gelişmesinde;

- Bazı öğrencilerin doğalcı kuramla yapılan çalışmalarda, çok renkli, kararlı ve zengin bir anlatıma sahip olduğu (Bkz. Resim 4/A, 5/A,16/A),
- Doğalcı kuramla yapılan çalışmalarda, çarpıcı, farklı ve orijinal bir renkli anlatım olduğu (Bkz. Resim 5/A, 12A, 6/A),
- Doğalcı kuramla yapılan bazı eserlerde çok fazla renksiz alanların bırakıldığı (Bkz. Resim 13/A),
- Bazı öğrencilerin kopya kuramına dayalı olarak yaptıkları çalışmalarda, başarılı oldukları, resmi tamamladıkları, canlı anlatım sergiledikleri (Bkz. Resim 3/B, 15/B, 18/B,),
- Kopya kuramıyla yapılan çalışmalarda, öğrencilerin örnek eserden yola çıkarak kendi özgün sentezlerine ulaştıkları (Bkz. Resim 8/B, 18/B),
- Bazı öğrencilerin kopya kuramında boyama gereçlerini etkin kullanamadıkları (Bkz. Resim 6/B),
- Bazı öğrencilerin kopya kuramında, tutuk kaldığı, silik, cansız, etkisiz, çekingen, kişilik kazanmamış çalışmalar ortaya koyduğu (Bkz. Resim 5/B, 6/B, 16/B), görülmektedir.

Öğrencilere yaptırılan uygulamalarda birlik (bütünlük) bilincinin gelişmesinde;

- Bazı öğrencilerin hayalden yaptığı çalışmalarda resmin genelinde bütünlüğü yakaladığı, rahatça hareket edebildiği, zorlanmadığı (Bkz. Resim 5/A, 6/A, 8/A, 16/A),
- Bazı öğrencilerin doğalcı kuramla yapılan çalışmalarda vasat seviyede kaldığı (Bkz. Resim 9/A, 15/A),
- Bazı öğrencilerin kopya kuramıyla yaptığı çalışmalarında hayalden çalışmaya göre iyileşme gerçekleştiği (Bkz. Resim 3/B,15/B),
- Kimi öğrencilerin kopya kuramı sayesinde yararlandıkları örnek eserden kazandıkları edinimleriyle ortaya kopyadan uzak özgün bir çalışma çıkardıkları (Bkz. Resim 4/B),
- Bazı öğrencilerin kopya kuramından etkin bir şekilde yararlanarak biçim açısından uyumlu, birbirini destekler yapıda, teknik yapıca güçlü, ahenkli renk kullanımına sahip ürünlere ulaştıkları (Bkz. Resim 4/B, 15/B),
- Kopya kuramının bazı öğrencileri olumsuz etkilediği, birlikten uzak, tutarsız, cesaretsizce oluşturulmuş, kalıbın dışına çıkamamış kompozisyonlar oluşturdukları (Bkz. Resim 8/B,16/B), görülmektedir.

Öğrencilere yaptırılan uygulamalarda hareket (ritim) unsurunun gelişmesinde;

- Bazı öğrencilerin doğalcı kuramda zengin anlatımlı, canlı, ritim yüklü çalışmalar sergiledikleri (Bkz. Resim 4/A),
- Bazı öğrencilerin ise doğalcı kuramda duruldukları, kısıtlı anlatım ortaya koydukları hareket ve ritimden mahrum ürünler çıkardıkları (Bkz. Resim 6/A, 8/A, 18/A),

- Bazı öğrencilerin kopya kuramında diğer kurama nazaran kısmen başarılı olduğu (Bkz. Resim 8/B, 9/B, 16/B, 20/B),
- Bazı öğrencilerin doğalcı kuramda tutuk kaldıkları, yalın ifadeler kullandıkları, kopya kuramında ise, örnek eserin etkisiyle coşkulu, devimin yüklü, ritmik ifadelerle süslü eserler oluşturdukları (Bkz. Resim 8/B, 18/B), görülmektedir.

Öğrencilere yaptırılan uygulamalarda özgün ifadelerin ortaya çıkmasında;

- Bazı öğrenciler doğalcı kuramın serbestliğini iyi kullanarak özgünlük açısından oldukça rahat ve özgür davrandıkları (Bkz. Resim 1/A, 4/A, 14/A),
- Bazı öğrencilerin yararlandıkları örnek eserinde etkisiyle imgelerini zenginleştirerek bunu yaptıkları resimle kaynaştırdıkları (Bkz. Resim 8/B, 13/B, 15/B),
- Bazı öğrencilerin kopya çalışmasında doğalcı kurama göre daha başarılı olduğu, üretmedikleri yerde örnek eserden yararlandıkları (Bkz. Resim 8/B, 13/B, 14/B, 18/B),
- Bazı öğrencilerin kopya kuramında bocaladıkları, ikileme düştüğü, yenilik açısından kısırlık çektiği, gördüğünü aynen aktarma yoluna gittiği (Bkz. Resim 4/B, 7/B, 19/B),
- Bazı öğrencilerin ise, her iki çalışmada verimli ve yaratıcı olduğu, tutukluk yaşamadığı (Bkz. Resim 14/A,B), görülmektedir.

Buna göre, “İlköğretim 1. kademe (7–9 yaş) 3. sınıf çocuklarının sanat eğitiminde kopya kuramı ve baskın doğacı kuramın yaratıcılığa etkisi, her öğrenciye göre farklı olmuş ve çizgisel gelişim seviyesine göre çeşitlilik göstermiştir” sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

1. Öncelikle sanat eğitimcisi, öğrencisini değerlendirmeye alarak sanatsal açıdan derinliğini, eğilimlerini, taşıdığı sanatsal kişilik tipini izlediği yolu, özelliklerini, başarılı olduğu ve benimsediği sanat eğitimi yöntemini tanımalıdır. Böyle bir değerlendirme ile sanat eğitimcisi 7–9 yaş gibi sanatsal gelişim açısından kritik bir dönemde bulunan çocuğun bu dönemi başarıyla atlatmasına yardımcı olabilir.
2. Her resim dersi konusuna göre bir sanat eseri tanıtılarak işlenmelidir.
3. Resim dersleri, öğrencilerin imge dünyalarını genişletmesine ve ifadelerini güçlendirmesine yardımcı olacağı için görsel malzeme zenginliği sunularak yaptırılmalıdır.
4. Sanat eseri analizlerinin yapılacağı derslere, Resim Öğretmeni eleştiri, estetik ve sanat tarihi disiplinleri açısından ayrıntılı bir ders planı yaparak hazırlıklı gelmelidir.
5. Tekdüze sanat eğitimi anlayışından kaçınılmalı, sanat eğitiminin “çocuğa görelilik” ilkesi önemsenmelidir. Çocuğun takvim yaşıyla, sanatsal gelişim yaşının özelliklerini göstermesi ve çocuğun resminde oran, renk, birlik (bütünlük), hareket (ritim), özgünlük gelişiminin buna uygun olması dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

ARTUT, Kazım. (2002): **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.

BALCI, Y. Baytekin. (1996). *Sanat Eğitime Yeni Bir Yöntemsel Yaklaşım: Resim-İş Eğitimi=Sanat Eğitimi=Estetik+Sanat Eleştirisi+Tarihi+Uygulama*. **Milli Eğitim Dergisi**, (131), 18.

BALCI, Y. Baytekin. (2005). **Estetik**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BİNGÖL, Cemal. (1975). **Resim Nedir? Nasıl Yapılır? Nasıl Öğretilir?** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

BOYDAŞ, Nihat. (2005). **Sanat Eleştirisine Giriş**. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

BOZKURT, Nejat. (2004). **Sanat ve Esetik Kuramları**. Bursa:Asa Kitabevi.

BUYURGAN, S.- U. BUYURGAN. (2001). **Sanat Eğitimi Öğretimi**. Ankara: Dersal Yayıncılık.

ERBAY, Mutlu. (1997). **Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

EROL, T. ve RENDA, G. (1980). **Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi**. İstanbul: Tıglat Yayınları.

ETİKE, Serap. (1995). **Sanat Eğitimi Yazıları**. Ankara: İlke Yayınevi.

GENÇ, A-SİPAHİOĞLU, A. (1990). **Görsel Algılama ‘Sanatta Yaratıcı Süreç’** İzmir: Sezgi Yayınları.

GOMBRICH, E. (1969). **Art and Illusion**. A Study in the psychology of pictorial representations. Princeton.

İNENÇ, Saadet. (2002). **Kopya yöntemi**. Ankara: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.).

İNANKUR, Zeynep. (1993). *19. Yüzyılın İkinci Yarısında İstanbul'a Gelen Batılı Sanatçılar. Osman Hamdi Bey ve Dönemi Sempozyumu*. İstanbul: Altan Matbaası.

KEHNEMUYİ, Zerrin. (1993). **Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin. (1990). *Resim-iş öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. Orta Öğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları.

KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin. (2002). **Sanatta Eğitim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KIRIŞOĞLU, O. Tekin. ve STOKROCKİ, M. (1997). **İlköğretim Sanat Öğretimi**. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayını.

LOWENFELD, Victor. (1966). **Creative And Mental Growth**. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.

MAY, Rollo. (1992). **Yaratma Cesareti**. İstanbul: Metis Yayınları.

MORAN, Berna. (1999). **Edebiyat Kuramları ve Sanat Eleştirisi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

ÖNER, Sema. (1993). “*Dolmabahçe Sarayı Resim Koleksiyonu’ndaki Yapıtlarıyla Halife Abdülmecit Efendi*”. **Osman Hamdi Bey ve Dönemi Sempozyumu**. İstanbul: Altan Matbaası.

ÖZSOY, Vedat. (1998). *Yetmişbeş Yılda Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. **Milli Eğitim Dergisi**, (139), 60–61.

ÖZSOY, Vedat. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi**. Ankara:

ROBINSON, Ken. (2003). **Yaratıcılık**. (Çev. Geyran Koldaş), İstanbul: Kitap Yayınevi.

ROUQUETTE, M. Luis. (1992). **Yaratıcılık**. İstanbul: İletişim Yayınları.

SAN, İnci. (1979). **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. Ankara: Türkiye-İş Bankası Yayınları.

SAN, İnci. (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara: Tan Yayınevi.

SAN, İnci. (1985). **Sanat ve Eğitim**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

SAN, İnci. (1990). *Sanatta yaratıcılık*. **Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi**. (8) 145–146

SENA, Cemil. (1972). **Estetik Sanat ve Güzelliğin Felsefesi**. İstanbul.

SUNGUR, Nuray. (1997). **Yaratıcı Düşünme**. İstanbul: Evrim yayını.

TORRANCE, E.P. (1974). **Creativity Tests**. Figural tests A and B Lexington

TURGUT, İhsan. (1990). **Sanat Felsefesi**. İzmir.

TÜRKDOĞAN, Galip. (1984). **Sanat Eğitimi Yöntemi**. Ankara: Kadioğlu matbaası.

UÇAN, Ali. (1996). **İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi**. Ankara: Alf matbaası

VIOLA, W. (1936). **Child art and Franz Cizek**. New York: Publishing.

Wilson, B-Wilson, M. (1977). **The Iconoclastic View Art Education**. Macmillan Publishing Co. Inc.

WÖLFFLİN, H. (1973). **Sanat Tarihinin Temel Kavramları**. İstanbul

YALÇIN, Osman. (1973). **Çocuk Resminin Dili**. İstanbul: Ozan Yayınevi.

YAVUZER, Haluk. (1995). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, Haluk. (2001). **Resimleriyle Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, Halide, (1989). **Yaratıcılık**. İstanbul: Bebek.

YETKİN, Suut Kemal. (1962). **Sanat Meseleleri**. İstanbul: İnkılâp ve Aka Basımevi.

ZWEIG, Stephan. (1949). **Yaratıcılığın Sırrı**. İstanbul