

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

ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ SON SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN SOYUTLAMA DÜŞÜNCELERİNİN  
BELİRLENMESİNE YÖNELİK UYGULAMALARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan**  
Temel Baran KAMILOĞLU

**ANKARA-2009**

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

ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ SON SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN SOYUTLAMA DÜŞÜNCELERİNİN  
BELİRLENMESİNE YÖNELİK UYGULAMALARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan**

Temel Baran KAMİLOĞLU

**Tez Danışmanı**

Yrd. Doç. Yusuf Baytekin BALCI

**ANKARA-2009**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Temel Baran KAMILOĞLU'nun "Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Soyutlama Düşüncelerinin Belirlenmesine Yönelik Uygulamalarının Değerlendirilmesi" başlıklı tezi / / tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Yusuf Baytekin BALCI

.....

Üye: Doç. Dr. Serap BUYURGAN

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN

.....

## ÖNSÖZ

Gelişmenin birçok alanda istenilen düzeyde sürmesinin insan unsuruna bağlı olduğu görülür. Bu bakımdan yaratıcı bireylere gereksinmemiz vardır. Sanat ve sanat eğitimi içinde özgün yaklaşımları çoğaltmak, yaratıcılığı bir insan özelliği olarak tanımamıza bağlıdır. Ülkemiz sanatı da bu oluşumlara kendi verilerini sunmak ve sanat sorunlarına katkıda bulunmak durumundadır. Bu nedenle gösterilen gelişmelere katkıda bulunurken daha bilinçli ve özgün bir yaklaşımla üretimde bulunmak ve bu doğrultuda gerek sanata gerekse sanat kaynaklarına eğilmek düşüncesi hedeflenmelidir.

Sanatta ortaya çıkacak bütün yeni hareketlerde soyut sanatın deneylerinden faydalanabiliriz. Çünkü insan yaratıcılığına geniş olanaklar sunan soyut sanat, insanlık için kazanılmış bir değer niteliğindedir.

Her alanda olduğu gibi sanat eğitiminde de yaratıcı, üretici, özgür ve özgün düşünce yöntemleri ile deneyen araştıran kişiliklerin oluşmasının istendiği bilinir. Duygu ve sezginin, imgelem gücünün geliştirilmesi sanat eğitimi ile sağlanabilir. Böylece yetiştirilen kişiler toplum yaklaşımlarına katkıda bulunup, çağı ile barışık ve kaynaşık bir şekilde kendilerini geliştirebileceklerdir.

Bu nedenle, sanat eğitiminin gelişimi içinde Güzel Sanatlar Liseleri'nin önemi büyüktür.

1999 yılında yayımlanan M.E.B.'nin Tebliğler Dergisine göre, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin temel amacı, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda sanat eğitimi almalarını sağlamaktır.“ Öğrencilerin; güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim- öğretim görmelerini, özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını, yabancı dil öğrenmelerini, alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini, milli ve

milletlerarası sanat eserlerini tanınmalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır(M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1999:800).

Tez konusunun “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Soyutlama Düşüncelerinin Belirlenmesine Yönelik Uygulamalarının Değerlendirilmesi” seçilmesinin amacı, sanat eğitiminden yola çıkarak öğrencilerin soyutlamaya dair bilgilerini, düşüncelerini irdelemek ve bu düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Uygulama ve deneyler sonucu; sanat sorunları ile karşılaşma ve bunları çözebilme gücünü geliştirme, sanat sorunlarını ve sanatçıları inceleyerek kendi kişiliğinin farkına varma yolları bulmak hedeflenmiştir. Karşılıklı eleştiri ve değerlendirme yöntemleriyle de daha sonraki üniversite yaşamlarında alan başarısını etkileyici birikimlere ağırlık verilmek istenmiştir.

Araştırmamın hazırlanmasında bilgi, birikim ve deneyimlerini benimle paylaşan danışmanım Yrd. Doç. Yusuf Baytekin BALCI'ya ve Doç. Dr. Serap BUYURGAN'a, istatistik konusunda yardımcı olan sayın hocam Doç. Dr. Adnan KAN'a ve resimlerin değerlendirilmesinde değerli zamanlarını esirgemeyen sevgili hocalarım Yrd. Doç. Dr. Osman ALTINTAŞ'a, Yrd. Doç. Erol BATIRBEK'e ve Yrd. Doç. Nurettin ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Temel Baran KAMILOĞLU

Temmuz-2009

## ÖZET

### ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOYUTLAMA DÜŞÜNCELERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Kamiloğlu, Temel Baran

Yüksek Lisans, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Yusuf Baytekin BALCI

Temmuz-2009

Bu çalışma, “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Bir Anlatım ve Dil Aracı Olarak Resimde Soyutlama” yöntemine bakış açılarını belirlemek için planlanıp uygulamaya sokulmuştur.

Araştırmanın amacı; Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi son sınıf öğrencilerinin, soyutlama kavramından hareket ederek yaptıkları resimlerde, soyutlama becerilerinin belirlenmesi açısından ne gibi farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada, öğrencilerin hepsine ulaşılması mümkün olamayacağından 24 kişilik sınıflar içerisinde, öğrencilerin benzer özellikler göstermeleri nedeni ile 12 kişilik bir araştırma grubu değerlendirmeye alınmıştır.

Seçilen 12 öğrencinin soyutlama kavramı hakkındaki bulgularını belirlemek için bir ön uygulama çalışması yaptırılmıştır. Uygulama çalışması; ele aldıkları bir nesneyi, soyutlama yöntemini kullanarak, üç aşamalı olarak resmetmekten oluşmaktadır. Daha sonra seçilen bu gruba, soyut ve soyutlamanın ortaya çıkışı, soyutlamayı kullanan sanatçılar ve soyutlamanın tarihçesinden oluşan görsel ve yazılı sunum öğrencilere izlettirilmiştir. Ardından soyutlama konusuna ilişkin son uygulama çalışmalarını yapmaları istenmiştir. Seçilen 12 öğrencinin soyutlama kavramı hakkındaki bulgularını belirlemek için soyutlama düşüncesinden yola

çıkarak yaptıkları resimler; şema, renk kullanımı, tekniğin uygulanışı, çalışmanın tamamlanması boyutları ölçüt alınmış ve 3 alan uzmanı tarafından puanlandırılmıştır. Ortaya çıkan uygulama ve veriler, üzerinde çalışılan gruplar küçük olduğu ve bu gruplardan elde edilen puanlar birbiriyle ilişkili olduğu için ön uygulama ve son uygulama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek üzere Wilcoxon işaretli sıralar kullanılmıştır. Tüm bu analizler SPSS 15 programı kullanılarak yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır.

Bu araştırmadan ortaya çıkan uygulamalar ve istatistikî bulgular sonucunda, öğrencilerin ilk ve son uygulama çalışmaları arasındaki farklılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre; son çalışmalardaki, şema, rengin kullanımı, tekniğin uygulanışı boyutları, ön çalışmalara kıyasla daha fazla başarıya ulaşmıştır. Fakat çalışmanın tamamlanması boyutunda büyük bir gelişme görülmemiştir.

Öğrencilerin ön çalışmalarındaki şema, rengin kullanımı, tekniğin uygulanışı, çalışmanın tamamlanması boyutlarındaki genel yetersizliklerinin, son çalışmalarda giderilmesini; çalışma sonucu araştırmacı tarafından yapılan soyutlama sunumu ile edinilen bilgilendirmeden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Bu çalışmanın üzerinde durduğu nokta, eğitim sürecinin hedeflenen amaca ulaşması için yetiyecek güzel sanatlar lisesi öğrencilerine, resim sanatının tarihsel, düşünsel ve plastik gelişim süreçleri iyi kavratıp, bireysel farklılıklara göre yönlendirip, onların geniş bir perspektifte düşünmelerinin gerekliliğini vurgulamaktır.

## ABSTRACT

### EVALUATION OF APPLICATIONS ORIENTED TO DETERMINE THE ABSTRACTION THOUGHTS OF SENIOR CLASS STUDENTS OF ANATOLIAN FINE ARTS HIGH SCHOOLS

Kamiloğlu, Temel Baran

Graduate, Department of Painting and Handicraft Teaching

Thesis Consultant: Asis. Associate Yrd. Doç. Yusuf Baytekin BALCI

July-2009

This study was planned and applied in order to determine the points of view of Senior Class Students Of Anatolian Fine Arts High Schools towards the method of “Abstraction in Painting as a means of expression and language”.

The aim of this research is to bring out the diversities of regarding the determination of abstraction skills in their paintings which were made with an abstraction notion. In this study, a research group of 12 people, who were selected by consulting to the experts and teachers, was appraised since it is not possible to reach out the all of the students.

A preliminary application study has been made by the selected 12 students in order to determine the evidences regarding th abstraction notion. Application study consists of drawing an object by using the abstraction method in three phases. Later on, this group has been watched a visual and inscriptive presentation which consists of the issues of emergence of abstract and abstraction, the artists who used abstraction and the history of abstraction. Then, it is requested to make their ultimate application study regarding the subject of abstraction. In order to determine the evidences regarding the abstraction notion of these selected 12 students, the paintings that were made by the abstraction thought were scored by 3 area experts by taking the measurements of dimensions of sketching, color-using, application of the



technique and completion of the study. The Wilcoxon marked series were used on the emerged application and data for determining whether there is a score difference between preliminary and ultimate studies since the studied groups were small and the scores obtained from these groups are inter-related. All of these analysis were made by using th SPSS 15 program. The level of suggestiveness was taken as  $p < .05$ .

In the result of the application arised from this research and statistical findings, the level of diversity between the first and last application studies was determined. With respect to this result, the dimensions of sketching, color-using, application of the technique in the last studies reached to more success in comparison with the preliminary studies. However, there was not detected a big improvement in the dimension of completion of the study.

The elimination of general indeficiencies of the students regarding the dimensions of sketching, color-using, application of the technique and completion of the study in their preliminary studies by the last studies can be explained, in the result of this research, as emanated from the acquired information by the abstraction presentation made by the researcher

The main point of this study is to emphasize on the necessity of teaching the fine arts high school students the historical, intellectual and plastic development processes of art of painting, direct them in accordance with the individual differences and make fine arts high school students think on a wide perspective, for reaching the targeted aim of education process.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLolar VE RESİMLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>

### I. BÖLÜM

<b>1.GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmacının Amacı .....	4
1.2.1. Alt Amaçlar .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6.Tanımlar .....	6

### II. BÖLÜM

<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>8</b>
2.1 Sanat Eğitimi ve Gerekliliği.....	8
2.2. İnsanın Sanatsal Gelişimi .....	11
2.2.1. Karalama Evresi (2–4 yaş).....	12
2.2.2. Şema Öncesi Evre (4–7 yaş) .....	13
2.2.3. Şematik Evre (7–9 yaş)- (Gerçekliğin Doğuşu 9–11 yaş) .....	14
2.2.4. Ergenlik öncesi evre (11–13 yaş) .....	15
2.2.5. Ergenlik evresi (13 yaş ötesi).....	15
2.3. Yaratıcılık.....	16
2.4. Soyut ve Soyutlama Kavramı Üzerine .....	20
2.4.1. Soyutlama Nedir?.....	20
2.4.2. Resimde Deformasyon (Biçimbozumu).....	25
2.4.3. Soyut Sanat ve Soyut Anlatım .....	29

2.5. Soyutlayıcı Anlatım .....	32
2.5.1. Picasso'da Soyutlama.....	36
2.5.2. Mondrian'da Soyutlama.....	41
2.6. İlkel Toplumlarda Soyutlama.....	47
2.7. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri .....	50
2.7.1. Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Tarihçesi ve Mevcut Durumu.....	54
2.8. İlgili Araştırmalar .....	58
<b>III. BÖLÜM</b>	
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>65</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	65
3.2. Evren ve Örneklem .....	66
3.3. Veri Toplama Tekniği.....	66
3.4. Verilerin Analizi .....	68
<b>IV. BÖLÜM</b>	
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>69</b>
4.1. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
<b>V. BÖLÜM</b>	
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>125</b>
5.1. Sonuç.....	125
5.2. Öneriler .....	127
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>128</b>

## RESİMLER LİSTESİ

### Resim No

### Sayfa

<b>Resim 1.</b> Pablo Picasso, “Avinyon’lu Kızlar-Eskizler”, 1907.....	39
<b>Resim 2.</b> Picasso, Bir Boğanın Başkalaşımı, 1916 .....	40
<b>Resim 3.</b> Monrian, Red Tree (1908).....	42
<b>Resim 4.</b> Mondrian, Grey Tree .....	42
<b>Resim 5.</b> Mondrian, Apell Tree .....	42
<b>Resim 6.</b> Mondrian, Tree. (1912) .....	42
<b>Resim 7.</b> Still Life with Ginger Jar, first version,1911-12, Piet Mondrian.....	46
<b>Resim 8.</b> Still Life with Ginger Jar, second version, 1911-12, Piet Mondrian .....	46
<b>Resim 9.</b> <i>Mondrian, Composition with Red, Yellow and Blue</i> .....	46
<b>Resim 10.</b> <i>Mondrian, BroadwayBoogieWoogie</i> .....	46
<b>Resim 11.</b> Willendorf Venüsü, Geç Paleolitik Dönem .....	48

## TABLolar LİSTESİ

### Tablo No

### Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Hakemler Arası Tutarlılık Katsayısı .....	68
<b>Tablo 2.</b> Öğrenci Çalışmalarının Soyutlama Boyutlarına Göre Ön Uygulama Ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farklılığı Belirlemeye Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	123

## BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu, amaç, alt amaçlar, önem, varsayımlar, kapsam, sınırlılıklar ve araştırma raporunda kullanılan bazı terimlere yer verilmiştir.

### 1. GİRİŞ

Sanat, insan doğasının bir gereğidir. Toplumsal yaşamın en önemli boyut ve unsurlarından biridir. İnsan olmanın gereği, varlığının bir ifadesidir. Sanatı daha çok plastik ve görsel sanatlara bağlayan Herbert Read'e göre en basit anlamı ile sanat hoşça giden biçimler yaratma çabasıdır. Bu biçimler bizim güzellik duygumuzu okşar ve güzellik duygumuzu okşayan da duygularımız arasındaki biçim bağlarının birliği ve ahengidir (Read, 1974:19).

Eğitim sistemimiz içinde üzerinde önemle durmamız gereken konulardan biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi, eğitim sistemi içerisinde kendine özgü yöntem ve ilkeleri olan özel bir alandır. Sanat eğitimi sadece yetenekliler için değil herkes için gerekli bir eğitimidir. Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliği yönünden insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireyin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür. Sanat eğitimi bireylere özgün anlatım olanakları sağlar. Ayrıca bireylerin sosyo-kültürel yaşamının kişisel deneyimlerinin sübjektif ve ayrıntılı bir alanıdır.

Tüm sanat alanlarında olduğu gibi resim sanatında da yaratıcılık önemli ve olmazsa olmaz bir olgudur ve yaratıcılığı ortaya çıkaran şey ise sezgidir. Sanat eğitimi içerisinde farkındalığın ortaya çıkartılabileceği ortamlar önem kazanmaktadır, bu ortamlar içerisinde Güzel Sanatlar Liseleri de başta yer alan kurumlar arasındadır (Read, 1974:19-23).

Sanat eğitimi içerisinde bilginin araştırılması, öğrenilmesi kadar deneysel çalışmalar ile uygulatılması da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrenciye “yaratıcı etkinliğin araştırma ve doğru bilgiye dayandığı” deneysel çalışmanın önemi duyumsatılmaktadır (Gençaydın, 1990). Bu açıdan bakıldığında Güzel Sanatlar Liseleri’nin rolleri büyüktür. Çünkü kurumlardaki sanat eğitimi içerisinde uygulama ve deneysel çalışmalara ağırlık verilmekte ve bu alanda bir program izlenilmektedir. (Erinç, 2004).

Sanat tarihini incelediğimizde 20. yüzyıldan itibaren sezgisel düşüncenin soyutlama ve soyut ile ortaya çıktığını görmekteyiz. Soyutlamaya giden yol doğayı değiştirmekten ya da yeniden düzenleme arzusundan kaynaklanmaktadır. Worringer’e göre (1985:20) sanat; insanın doğa ile hesaplaşmasıdır ve soyutlama içtepisinin sebebi; insanın dış dünya olayları karşısında duyduğu büyük iç huzursuzluktur.

Bu açıdan bakıldığında başta Güzel Sanatlar Liseleri olmak üzere sanat eğitimi veren tüm kurumların sanat eğitimi içerisindeki sezgisel düşünce ve soyutlama kavramları ile daha özgün yaratıcı ve kişisel deneyimlerini subjektif şekilde yansıtmak isteyen bireylerin yetişmesine katkıda bulunulacaktır.

### **1.1. Problem Durumu**

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Milli Eğitim Temel Kanununun 33. maddesi gereğince açılmıştır. Bu liselerde Atatürk’ün “Türk Milletinin tarihi bir vasfı da güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir.” direktifleri doğrultusunda üretici ve yaratıcı eğitim ortamının gerçekleştirilmesi hedeflenir. Bu doğrultuda öğrencilerin resim atölye derslerinde yaptıkları deneysel uygulamaları, hazırlanan taslak programa göre ele alınabilir. Karşılaşılan olumlu ve olumsuz sorunların eğitim-öğretim durumlarının deneysel bir yaklaşımla irdelenmesi gereğine inanılır.

Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde, sanat eğitimi veren okullardan biri olan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin kuruluş hazırlıkları 1986’ya kadar uzanmaktadır. İlki 16 Ekim 1989 tarihinde İstanbul’da açılmıştır. Güzel sanatlar eğitimini amaçlayan okulda zorunlu ve seçmeli derslere yer verilmiştir. 1990–1991 öğretim yılında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi yönetmeliği yürürlüğe girmiş olup, Ankara, Bursa, Eskişehir, İzmir ve Kütahya illerinde Güzel Sanatlar Liseleri açılmıştır. 2003–2004 öğretim yılında ise, Türkiye’de 53 ilde Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu İle İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1987:16).

Öğrenim süreleri 1 yıl hazırlık olmak üzere 4 yıldır. İlköğretimi bitirdikten sonra, sınavla yatılı ve gündüzlü olarak öğrenciler alınmaktadır.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri’nin temel amacı öğrencilerin:

- a) Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmeleri,
- b) Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,
- d) Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır ([http://ogm.meb.gov.tr/gos\\_yonetmelik.asp?alno=16](http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=16)).

Sanat eğitiminde yaratıcılığın ve sezgisel düşüncenin ortaya çıkarılması ve yeteneklerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle deneyimler sonucu elde edilen bilgilerin iyi hazırlanmış bir programla uygulanması öğrencilerin beklentilerine ve eğilimlerine cevap verebilecek özellikleri taşıması gerekmektedir.

Bu araştırma, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi son sınıf öğrencilerinin soyutlama kavramına dair bilgilerini, kişisel deneyim ve özgünlüklerini de

kullanarak yansıttıkları soyutlama kavramı hakkındaki düzeylerini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Ayrıca bu çalışma sonucunda ortaya çıkacak bulgular ile bu dersi uygulayanlara ve bu alanda ortaya çıkacak yeni bulgulara ön görü sağlayabileceği umulmaktadır

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi son sınıf öğrencilerinin, soyutlama kavramından yola çıkarak yaptıkları ön uygulama ve son uygulama çalışmaları arasındaki farklılığı belirlemeye çalışmaktır. Bu çalışma, aynı zamanda öğrencilerin soyutlama becerilerinin belirlenmesi açısından ne gibi farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmayı da amaçlamaktadır.

Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi son sınıf öğrencilerinin soyutlama düşüncesinden yola çıkarak yaptıkları resimler;

1. Şema,
2. Renk Kullanımı,
3. Tekniğin Uygulanışı,
4. Çalışmanın Tamamlanması,

boyutları doğrultusunda değerlendirildiğinde, ilk ve son uygulama çalışmaları arasındaki farklılık ne düzeydedir?

Bu araştırma ile “soyutlama” konusunun ele alınış ve işlenişinde; yetiştirilen güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin niteliklerinin geliştirilmesinde katkı sağlayacağı ve ilgili araştırma yapan araştırmacılara da veri sunabileceği düşünülmüştür.



### 1.2.1. Alt Amaçlar

Aynı genel amaç ile ilgili aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

- 1- Öğrencilerin, çalışmalardaki soyut öncesi etüt düzeyleri nelerdir?
- 2- Öğrencilerin, etüt çalışmalarının soyutlama düzeyleri nelerdir?
- 3- Öğrencilerin, soyutlama çalışmalarının soyut düzeyleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğrenim gören 12 lise son sınıf öğrencisinin, soyutlama kavramından yola çıkarak, yaptıkları resimler doğrultusunda öğrencilerin soyutlama becerileri arasındaki farklılıklar ortaya konulmuştur.

Duygu ve sezginin, imgelem gücünün geliştirilmesi sanat eğitimi ile sağlanabilir. Böylece yetiştirilen kişiler çağdaş toplum yaklaşımlarına katkıda bulunabilirler ve “bir değer olduğunun bilincine vararak kişiliğini kanıtlama” (Gençaydın,1987) fırsatı bulabilirler. Hızla gelişen ve değişen çağı yakalamak; araştırmacı, yaratıcı, üretken bireyler tarafından gerçekleştirilebilir. Bu amaçla kurulan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri etkili sanat eğitimi veren kurumlarımızdandır.

Çevresine ve kendisine karşı farkındalığı gelişmiş, etrafına farklı açılardan bakabilen, soyut düşünebilen ve bu düşüncelerini, çağdaş yaşamın gereklerine uygun şekilde, kendi bireysel dili ile yansıtabilen ve de düşüncelerini kendi içsellikleri ile birleştirebilen bireyler, sanat eğitimi sayesinde duyarlı bir toplumun oluşmasında büyük roller oynamaktadırlar.

#### 1.4. Varsayımlar

1- Öğrencilerin uygulama çalışmalarını istekli bir şekilde yapacakları düşünülmektedir.

2- Ortaya çıkacak sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin duygu, sezgi ve imgelem gücünün gelişip kendi bireysel dillerine nasıl yansıtacakları hakkında bulgular elde edilebilir.

3- Öğrencilerin soyutlama düşüncesine ve kavramına ilişkin fikirlerinin çalışma öncesi ve sonrası arasındaki (erişi) farkların ortaya çıkacağı düşünülebilir.

4- Veri toplama aracı amaca uygundur.

5- Resimleri değerlendiren uzmanlar objektiftir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki 24 kişilik bir sınıftan tesadüfî olarak seçilen 12 kişilik son sınıf öğrenci grubu ile sınırlıdır.

2- Çalışma, resim dersini içerip, 2 hafta boyunca, haftada bir gün, 4 saat olarak, toplam 8 ders saatinde işlenilmeye çalışılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

**Biçim:** Görsel olarak çizgiyle sınırlandırılmış bir alan olarak tanımlanır. Çevre çizgileriyle belirlenen herhangi bir şey biçimdir (Gökaydın 2002: 85).

**Deformasyon:** Verilerini doğadan alan ve belirli normların ya da normal (olağan) biçimlerin bulunduğu kabul edilen görüntülerde, biçimi abartarak sunma, ‘normal’in göstergelerini tümüyle yok etmeden değiştirmek (Erzen,1997:240).

**Estetik:** İnsan tarafından gerçeğin özümsemesini temel ilkelerini ve kanunlarını inceleyen felsefi bir bilim alanı (Eroğlu 1997: 156).

**Etüt:** Bir kompozisyon ya da figürün bir kısmının ya da tamamının ayrıntılı betimlenmesi (Keser, 2005:126).

**İmgelem:** Hem gerçek olarak algılanan hem de duyulara sunulan bir şeyin imgesini üretmek için beyni kullanma. İmgelem terimi, genel olarak beynin yaratıcı gücüne gönderme yapar (Keser, 2005:174).

**Sanat Eğitimi:** 20. yy. ın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamlı ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır (San, 1983:19).

**Sezgi:** Bir gerçekliğin düzenli bir akıl yürütme sonucunda değil de kesin olarak, formülleştirilmemiş bir düşünme süreciyle kavranması (Sözen-Tanyeli, 1996:214).

**Soyut:** Nesnelerin, olayların, olguların kendilerinden ayrı olarak düşünülen ya da değerlendirilen nitelikleri için kullanılan sıfat. Nesnel gerçekliğin belirli bir parçasının düşüncede yansımasıdır (Keser, 2005:318).

**Soyutlama:** Bir nesnenin herhangi bir yanını öbüründen ayırarak tek başına ele alan işlem olarak ifade eder ( Hançerlioğlu, 1993:147).

**Şema:** Bir öğrencinin gerçek bir nesneye bir ölçüde benzeterek yaptığı bir çizimdir (Kırıçoğlu, Strokrocki, 1997:2.8).

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Sanat Eğitimi ve Gerekliliği

20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsar. Yaygın ve tümel anlamda kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi daha çok “plastik sanatlar alanında verilen eğitim” biçiminde anlaşılacaktır. Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır (San,1983:17).

Sanat kişiliği eğiten en önemli etmendir. İnsanın eğitiminde bilim tek başına yeterli değildir. Gerçekçi bir eğitim, bilim ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmalıdır. Fakat sanat eğitiminin amacı, sanat için eğitim değil sanatla eğitimidir. Suut Kemal Yetkin; “ Sanat eğitimi bir çeşit ahlak eğitimidir” (Yetkin,1968:127) diyerek, insanın yetişmesinde, kişiliğin olumlu yönde gelişmesinde sanat eğitiminin önemini vurgulamıştır.

“Yaygın biçimde sanıldığı gibi sanat eğitimi yalnızca yeteneklerin eğitimi için bir “lüks” değil, herkes için gerekli olan bir kişilik eğitimidir. Burada sanat eğitiminden amaçlanan sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi yani bireyin estetik eğitimidir. Başka bir deyişle, insanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasını yardımcı olacak koşulları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını sağlayan bir etkinliktir” (Gençaydın,1990:44).

Çağdaş sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye ve ortama olabildiğince duyarlı olmalarını sağlamaya, söz konusu çevre ve ortamda çok yönlü, kapsamlı ve yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğenilerini geliştirmeye, yaratma ve yorumlama güçlerini doyurmaya, kendilerini sanatsal alanlarda da gerçekleştirmelerini, yaşamlarının daha anlamlı duruma getirme yolunda sanattan en iyi biçimde yararlanmalarını mümkün kılmaya yöneliktir (MEB:1991).

Erbay'a göre sanat eğitimi; bireyseldir, bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek, estetik yaşamın yapılanmasını temellendirmek için gereklidir (Erbay,1997:11).

Sanat eğitiminin kapsamında güzel sanatların tüm dalları; resim, heykel, müzik, dans, edebiyat, tiyatro, grafik, fotoğraf gibi sanatlar bulunur. Bu sanatlar yoluyla eğitilen birey hem kişisel olarak kendisi geliştirip olumlu ve çağcıl bir kimlik kazanır hem de içinde yaşadığı topluma yararlı olur (Etike,1995:11).

Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür. Sanat eğitimi bireylere özgür anlatım olanakları sağlar. Ayrıca bireylerin sosyokültürel yaşamının, kişisel deneyimlerinin sübjektif ve ayrıntılı bir alanıdır (Artut, 2002:94).

Sanat aynı zamanda mecazlar yoluyla anlatım ve anlaşma olanağı sağlayan ikinci bir dildir. Sanatın bu anlatımsal ve iletişimsel işlevi gençlerimizin çok öznel duygu ve düşüncelerine çıkış yolu sağlarken, onlara yalnız kendi kültürlerini değil, geçmiş ve çağdaş öteki kültürleri de tanıma ve öğrenme olanağı verir. Sanatın bu çok yönlü işlevlerinden dolayıdır ki, eğitim içindeki yeri ne ihmal edilebilir, ne de bir başka şeyle doldurulabilir (Kırıçoğlu, sayı:7:74).

Sanat eğitimi yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, ıraksal düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişim ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye

çalışıldığı en güvenilir ortamdır. Eğitimin her kademesinde çalışmalar öğrencilerin yaratıcı düşünce güçlerini ortaya çıkaracak, onları kalıplara sokamayacak, özgürce kendilerini ifade edebilecekleri şeklinde olmalıdır. Temel amaçları çocuğu görmeye, aramaya, sormaya, denemeye, sonuçlandırmaya alıştırmak olan sanat eğitimi, eğitimin her kademesinde kesintiye uğramadan devam etmelidir (Buyurgan,2001:9).

Bir toplumun kültür düzeyini, o toplumun yetişmiş sanatçıların ve sanattan anlayan, değer yargıları yetişmiş kişilerin çokluğu belirler. Bu nedenle sanat, toplumların kişisel gelişimlerinin göstergesidir (Kırıçoğlu, 1997:73).

Sanat eğitimi çocuğun geniş anlamda gelişmesini içeren en güvenilir ortamdır. Çünkü o, bu ortamda kendi temposu paralelinde, doğal eğilimlerini uygular, kendi deneyimlerini kullanır. Eğitimin her kademesinde çalışmalar bu doğal eğilimin paralelinde olmalıdır. Çağımızın atom çağı olduğu unutulmamalıdır. Teknoloji, günlük yaşamımızı bile etkisi altına almıştır. Bu nedenle de algı ve anlatım olanakları da artmış bulunmaktadır. Bilimde ve sanatta yaratıcılık eşit değerde kabul edilir olmuştur. Deneme olanağı veren sanat eğitimine, dış ülkeler, programlarında geniş yer vermekte, şaşırtıcı deneyler ve araştırmalar yapmaktadırlar. Gerçekten, sanat eğitimi temelde, çocuğu görmeye, aramaya, denemeye, sonuçlandırmaya alıştırmaktadır. Sanat eğitiminin önde gelen amacı, yaratma sürecini belirlenen hedefler doğrultusunda yönlendirmek ve kontrol altında tutmaktır. Bu deneti, demokratik bir espri biçiminde, özgürlük içerisinde, doğrudan çocuklar tarafından yapılmalıdır. Çalışmalarda yalnız karmaşığa doğru bir aşama oluştururken, belli bir yalın davranışın, daha karmaşık bir tutum oluşturacağını anlayacaktır (Gökaydın, 1990:4).

Çağdaş sanat eğitimi herkes için gereklidir, ustalık ve beceriyi amaçlamaz. Bireyin yaratıcı güç ve birikimlerini açığa çıkararak estetik kaygı ve düşünce potasında gelişmelerini esas alır. Onların sanata ilişkin ön yargılarını kıran, sanattan anlayan, sanat destekleyicisi, seçkin sanat tüketicisi olarak yetiştirmeyi hedefler (Artut, 2002:98).

Sanat eğitimi; kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Demek ki sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeye değil, yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltip, onun bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duyuşsal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (Yolcu, 2004: 91).

Sanat eğitimi rastlantısal kimi yönelişleri, kimi becerileri ya da yetenekleri ortaya çıkarabilirse de, sanat eğitiminin salt amacı bunlar değil; hayatı değerli kılmak ve ondan zevk almayı sağlamaktır. Yani sanat eğitimi; insanı hedef alan ve onun mutluluğu için, insan anlayışına uygun nesiller yetiştirmeyi amaçlar (Yolcu, 2004:92).

Sanat eğitimi, rastlantısal olarak kimi bilgileri, kimi yetileri ortaya çıkarabilir. Fakat bu tür bir eğitimin esas amacı bunları saptamak ya da saptamak değil, yaşamı değerli kılmak, yaşamdan zevk almayı sağlamaktır. Yani sanat eğitimi, çağdaş ve çağcıl insan anlayışına uygun nesiller yetiştirmeyi, insanı kendi değerleri içinde var etmeyi amaçlar. Bu. Her bir insanın sonsal amacı olarak kabul edilen “Aydın insan olma” ilkesine de uygundur, hatta uygunluktan öte eşanlamlıdır (Erinç, 2004:32).

“Sanat eğitimi, biçimi oluşturan düşünme etkinliğidir. Sanat ve eğitim, düşünmeye dayanmalıdır” Paul Klee (Artut, 2002:42).

## 2.2. İnsanın Sanatsal Gelişimi

Birçok araştırmacı çizgisel gelişim evrelerini belirlemiştir, bu evrelerin isimlendirilmesi genelde benzerlik göstermektedir. Bu konudaki en kabul gören yaklaşım Lowenfeld’in sıralamasıdır;

1. Karalama Evresi (2–4 yaş arası)
2. Şema Öncesi evre (4–7 yaş arası)
3. Şematik Evre (7–9 yaş arası)

4. Ergenlik Öncesi Evre (9–11 yaş arası)
5. Mantık Çağı (12–13 yaş arası)
6. Ergenlik Krizi (13 yaş ve ötesi)

Yukarıda belirlenen evrelerde temel alınan öğeler; şema, renk ve uzamın kullanışıdır (Buyurgan:2001:22).

### **2.2.1. Karalama Evresi (2–4 yaş arası)**

Bir oyun anlayışı içinde ilk çizme denemesine başlayan iki yaşlarındaki çocuk, bu etkinliği süresince herhangi bir varlığın çizimini yapmaktan çok, amaçsızca karalamalar yapar. Bu karalamaları bıkmadan sürdürmek istemesinin temelinde, hem motorik hem de görsel bir zevk yer alır. Yani elini kolunu sürekli hareket ettirmenin verdiği hareketsetel tadın yanı sıra, elindeki çizici aracın kendi hareketiyle yüzeyde meydana getirdiği değişikliklerin yarattığı görsel zevk, oyun anlayışıyla da birleşerek, ona göre mutlulukların en güzelini oluşturur. Bu tür karalamalarda (çiziktirmelerde) her türlü çiziciyi-kurşun kalem veya tükenmez kalem, tebeşir, pastel çubuğu ve hatta annesinin ruj, göz kalemi v.b. karalamalar yapar (Yolcu, 2004:150).

Genel olarak araştırmacılar çocukların ilk karalamada herhangi bir şeyi temsil etmediğini söylemektedirler. Arnheim'e göre bu ilk karalamalar "temsiller" değil, büyük ölçüde "motor itkilerin" ağır bastığı sunuşlardır. Çocuk kalemi bazen iki eliyle tutar. Hareketleri önce kontrolsüzdür. Giderek karalamalarında farklılıklar oluşmaya başlar. Binlerce çocuk resmini inceleyen Rhoda Kellogg'a göre birleşen şekiller arasında en anlamlı olanı bir yuvarlağın içerisinde çizilmiş "mandala" şeklindedir. Mandala çocukların karalamalarında daha sonra birçok şekle dönüşebilecek ana şekildedir

Herhangi bir şeyi ifade etmeden başlayan karalamalar giderek göz-el koordinasyonunun başlaması ile değişiklik gösterir. Daireler, dairelerin içerisinde bir



takım çizgiler ve yeni daireler çizilir. Giderek bu çizimler çocuk tarafından isimler verilmeye başlanır (Buyurgan, 2001:24-26).

### 2.2.2. Şema Öncesi Evre (4–7 yaş arası)

5–6 yaşında çocuk kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunur. Kendi bedenini tanımaya başlayan, aile ortamında anne ve babası ile çok yakın ilişki kuran bir çocuk olarak, çizimlerinde en çok sevdiği insan figürüne yer verir. İnsan figürünün en karakteristik yönlerini çizimlerinde yansıtan çocuğun bu çizimleri, bir anlamda sembolik bir yapıya sahiptir (Yolcu, 2004:153).

Bu evrede çocuk dış dünya ile kurduğu ilişkilerini giderek zenginleştirir. Çocukların yaptıkları resimler, sadece kendileri için değil, algısal gelişimlerini izlemek açısından anne, baba öğretmenleri için de çok önemlidir. Bu evrede görüş büyük ölçüde öznedir, duygularının hayallerinin yansımasıdır. Vücut oranları ölçsüz, perspektif endişesi taşımadan, sevdikleri renklerle resim yaparlar. Şema öncesi evrede çocuklar genellikle yaptıkları resimleri göstermek ve açıklamak isterler. Özellikle kendilerinde iz bırakan olayları anlatmak isterler. Çocuğun bu gelişimini takip eden, onun resimlerini izleyen, onu dinleyen ebeveynler çocuğun düşünceleri, ilgileri ve hayalleri ile ilgili çok şey öğrenebilirler (Buyurgan, 2001:28).

Şematik öncesi devirde çocuk resimlerinde görülen özellikler şunlardır:

1. Resimleri ile düşünceleri arasında ilişki kurma çabası görülür.
2. Sürekli arama sonucu oluşan simge biçimlerinin durmadan değiştiği görülür.
3. İnsan resmini; başı bir daire, kolu ve bacakları çizgi, el ve ayakları da karışık bir biçim anlayışı içinde yapar.
4. Renkleri coşkuyla kullanır, gerçeğe bağlılık yoktur.
5. Kompozisyonlar bilinçsiz bir biçimdir (MEB,1997:34).

### 2.2.3. Şematik Evre (7–9 yaş)- Gerçekliğini Doğuşu (9–11 yaş)

İlköğretim I. Kademe 7 ile 11 yaş arası çizgişel gelişimi kapsar. Yaklaşık 7 yaşlarında başlayan ve şekil kavramının gerçekleştiği bu dönemdeki bazı çocukların şemaları oldukça zengin bir kavramken, bazılarının ki de zayıf bir sembol olabilir. Şemalar arasındaki farklılıklar pek çok nedene bağlıdır. Ama nasıl iki çocuk bireysel özellikleri açısından birbirinin aynı değilse şemalar da birbirlerinin benzeri değildir; şemaların bu farklılığı, kişiliklerin birbirlerinden farklı olmalarına ve kavramlarını şekillendirirken çocuğun pasif olan bilgisini öğretmenin faal kılmadaki becerisine bağlıdır (Yavuzer, 2005:55).

Bu evrede kaba formlar, düşsel öykülerin çizimi görülmektedir. Somut nesnelere ve olaylarda mantıksal işlemler vardır. Örneğin, seri yapma, ölçütlere göre düzenleme, sınıflandırma, durumu koruma, başkalarının görüşlerine inanmak. Eşyaya bağlı renk; bilinen renkler kullanılır. Taban çizgisi, karışık boyutlandırma, boşlukta saydamlık görülür (Kırıçoğlu, Stokrocki, 1997:2.10).

Çocuğun, perspektif sorunu tam çözülmez. Küçük çocuğun yalın ve saf, son derece özgür ifadesi, okul çağında gelişmeye başlayan gerçeği yansıtma becerisi ile birlikte geliştirilebilirse çocuğun yaratıcılığı kesintiye uğramadan devam eder

Giderek beden ve zihnen büyüyen okul çocuğu aracı daha iyi kullanmaya başlar. Teknikleri öğrenir ve uygular. Kas gücü ve dikkat süresi artar. Dokuz-onbir yaşlarında resimlerinde artık kız-erkek ayırımı iyice hissedilmeye başlar. Resimlerinde renk karışımları, hareket hissedilir. İlköğretim birinci kademedeki bu çocukların çizgisel gelişimlerinin yaratıcı çalışmalara dönüşmesi onları yönlendirme ve gerektiğinde bilgilendirme ile mümkündür (Buyurgan, 2001:35).

#### **2.2.4. Ergenlik Öncesi Evre (11-13 yaş arası)**

Bu evrede çocuk kendisi ya da çevresi ile ilgili konularda anlatımsal bir çıkış yolu arar. Bunu bulduğunda bu davranışını sürdürür. Bu yol bazen kendi kendine bulunduğu yoldur. Kimi zaman da bazı kaynaklardan yararlanarak kendine bir yol bulmaya çalışır. Bu ikinci yol genelde öğretimin yetersiz kaldığı durumlarda oluşur (Buyurgan, 2001:36). Yine bu dönemde duygularda durgunluk, dürtülerde sakinlik gözlenmektedir. Çocuk aile yuvasından çıkıp, toplumsal çevreye açılmaktadır. Bu dönem ergenlik dönemi ile sonlanmaktadır. Cinsel kimlik belirginlik kazanmış, özdeşim yapılmıştır. İyiyi kötüden doğruyu yanlıştan ayırt etme yeteneği olan üst benlik gelişmiştir. Bağımlılık azalmıştır. Anne baba artık dünyanın ekseni değildir. Büyüme hızı azalmıştır. Somut düşünceden soyut düşünceye geçiş bu dönemdedir. Grup oyunları tercih edilmektedir. Kızlar erkekleri, erkekler de kızları oyunlarına almazlar. Kız ve erkekler kendi aralarında oynarlar. Bu yaşta beceri kazanma ve bunu gösterme önem kazanmıştır (Özalp, 1994:33).

Resimlerdeki insanlarda bazı hareketler görülür. Kız-erkek olarak rolleri belirlenir, cinsiyetlere dikkat edilir ve giysiler farklılaşır. Sevgi/nefret resimleri çizilir. Eski şemalar tekrarlanır. Gerçekçi kimi gölgelemeler, karışık renkler görülür (Kırıçoğlu, Stokrocki,1997:2.10).

#### **2.2.5. Ergenlik Evresi (13 yaş ve ötesi)**

Kişiliği hızla gelişen, sosyalleşen genç çevresi ile daha yoğun bir iletişim içine girer. Gelişen olayları kendi yorumları ile yansıtabilir. Gençin kendi çalışmalarına ve başkalarının çalışmalarına karşı eleştirel davranışı gelişir. Önceleri okul çağında ve ön ergenlik çağında bu eleştirel yaklaşım güvensizlikten kaynaklanan bir yaklaşımla yalnız gerçeği yansıtmaya becerisine yönelmişken, bu yaştan sonra giderek sanatsal değerlere yönelir. Kişisel ve toplumsal değerlere ilgileri artar. Bireysel ilişkiler, duygusal yaklaşımlar içine giren genç kendine bazı hedefler

belirler. Bu hedefleri başarmaya çalışır. Bu evrede baskın olan davranış bireysel kimliği bulma ve anlatımlarda öznelliği yakalamaktır.

Bu evrede resimsel sorunlar öğrenilerek çözülür. Soyutlama, çok yönlü görüş kazanılır. Renk ilişkileri, çizgisel renklilik oluşur. İlköğretim çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır. Genç, öğrenerek kendini ifade etmede çıkış yollarını daha kolay bulur. Bunu için ona gerekli mekan, malzeme sunulmalı, motivasyon ve bilgilendirme yapılmalıdır (Buyurgan, 2001:38).

### **2.3. Yaratıcılık**

İnsan hayvandan farklı olarak akıl yapısı ile düşünen, sorulara karşı çözüm yolları bulabilen, öğrenebilen, alet yapma becerisine sahip bir canlıdır. İkel yaşamdan bugünkü uygarlık düzeyine gelinmesi, insan aklının yaratıcı gücünün sonucudur. İnsanlık tarihi boyunca uygarlık düzeyinin gelişmesinde; her alandaki buluşların (icat) rolü olduğunu, ya da başka deyişle yaratıcılığın rolü olduğunu söyleyebiliriz (Balcı, 2005:13).

Yaratıcılık, insana özgü bir olaydır, her insan yaratıcı olabilir, ilgili özellikleri taşıyabilir, dahi olmaya gerek yoktur. Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle körelmiş, ya da ara verilmiş olsa bile hangi yaşta olursa olsun özel programlarla yeniden geliştirilebilir (Artut, 2002:158).

Yaratıcılık ve eğitim, birbirini doğrudan etkileyen önemli kavramlardır. Yaratıcı anlayış ve niteliklerden yoksun geleneksel eğitim, günümüz çağdaş eğitim yöntemlerinden kabul görmeyen bir yaklaşım olarak düşünülür. Ne yazık ki bazı okullar (formal eğitim) akademik-analitik düşünceyi ön plana çıkararak, yaratıcı eleştirel düşünceyi körelten bir anlayışa sahiptir. İnsanların yaş ve eğitim düzeyi nasıl olursa olsun kendi anlayışlarına, düzeylerine uygun yaratıcı etkinliklerden bulunarak becerilerini geliştirebilirler. Yaratıcılık her ne kadar doğuştan gelen bir özellikse de; yaratıcı düşünme, yaratıcı bakış açıları ve yaratıcı beceriler büyük

ölçüde, sanat eğitimi sonucunda öğrenilebilen, öğretilen davranışlardır (Artut, 2002:152).

Yaratıcılık; ana yoldan ayrılma, kalıplardan kurtulma, önceden hiçbir yüzü ve biçemi olmayan bir şeyin varlık kazanması, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak vb. gibi tanımlanmaktadır (San, 1985:9-10). Rollo May'e göre yaratıcı kişiler yeni biçim ve sembollerini hemen ortaya çıkaran ve imgelerle resmeden kişilerdir (1987:17). Berger, Picasso'nun nesnelere birbirine dönüştüren bir oyun yarattığından söz eder (1988:109). Modernizmin Serüveninde, Malevich'e göre ise sanatçı evreni başka türlü ve kimsenin benzemeyen bir biçimde gören kişidir (1997:152). Aynı dergide Marcel Duchamp 1913'te ready madelerini yaratma sürecinde bisiklet tekerleğini mutfak tekerleğine takmak ve onun dönüşünü seyretmekten zevk alacağını söyler (May, 1987:91).

May'e göre yaratıcı edimde manzarayla, ortamlarla, malzemeyle bir karşılaşma anı gerçekleşir, sonra yoğunlaşma ve bağlanma oluşur. Karşılaşma eksik kalınca yaratma eylemi duraksar. Karşılaşmada gördüğü şeyi sanatçı ya yaşama değer görürü ya da reddeder (1987:37-97).

Erinç'e göre sanatta yaratıcılık algı yetisi üzerine bir düşünme, bir imleme yetisi katmak, katabilmek ve bunun için de sezgi gücünü kullanabilmek demektir

Yaratıcılık, bilim adamı, düşünür ve sanatçıların uzun süredir üzerinde önemle durduğu bir konudur. Yaratıcılık nedir? Yaratıcı insanlar kimlerdir? Yaratıcılık geliştirebilir mi? gibi sorular, bugüne kadar hep sorularla gelmiştir. İnsanların sahip oldukları bireysel özellikler, zekâ, kişilik ve fiziksel gelişme gibi alanlarda kendini gösterir. Diğer bireysel özellikler de yaratıcılıkla ilgilidir (1998:85). Yaratıcılığın doğuştan geldiği, doğuştan yaratıcı olmayan insanın sonradan yaratıcı olamayacağı görüşü artık terk edilmekte ve iyi bir eğitimle artık herkesin yaratıcı olabileceği görüşü ağır basmaktadır.

San'a göre (1997:177) yaratıcılık; her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir. Sungur'a göre (1997:13) ise yaratıcılık; sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme

Yaratıcılık kavramının İngilizcedeki karşılığı 'Creativity' terimi, Latince 'creare' teriminden gelmektedir. 'Creare' sözcüğü, doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamındadır.

Günümüzde, artık sanattaki yaratıcılık kadar, bilim ve teknikteki yaratıcılıktan da söz edilmektedir. Ancak hala, yaygın inancına göre; bilim ve teknikteki yaratıcılıkta, sanatsal yaratıcılıkta olduğundan daha başka yetenekler rol oynamaktadır. Yaratıcılık karmaşık bir süreçtir. Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yalnız sanatsal süreçlerde rol oynayan bir yeri olmayıp, insan yaşamının tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık temel bir unsur olarak bulunmaktadır. Yaratıcı süreçte yer alan sezgi, imgelem, deneme, alıştırma, bulma, kalıplardan kurtulma, yeniden kurma gibi birtakım yetileri, merak faktörü ve özgünlük sonucunu da eklemek gerekir.

“Bir insan elleriyle değil beyniyle resim yapar”, Michelangelo,

“İnsan ne garip bir makinedir! Onu ekmek, şarap, balık ve turpla doldurursunuz ve dışarı iç geçirme, kahkaha ve düş olarak çıkar”, Nikos Kazantzakis.

“Yaratıcı zekâ, bir çeşit kötü eğitim atlatma olarak bilinir”, Anna Freud.

“Yaratıcı gücü, doğmamış bir yeteneğe atfetmek bir hata olurdu. Sanatta dâhil, bir yaratıcı, sadece yetenekli bir varlık değildir, ama eylemlerin karmaşasını belirlemiş, sonunu düzenlemeyi başarmış kişidir. Sanatçılar, emek gerektiren yaratıcı bir çalışmaya bir önsezi ile başlar. Yaratıcılık cesaret ister”, Henri Matisse.

“Ben modern resimde araştırma sözcüğüne verilen önemi hiç anlamıyorum. Bana sorarsanız resimde aramanın hiçbir anlamı yoktur; önemli olan bulmaktır”, Pablo Picasso (Keser, 2005: 355-356).

Sadece ülkemizde değil, tüm dünyada eğitim sistemlerine yöneltilen en katı eleştiri “yaratıcılık eksikliği”dir. Rogers’e göre “Eğitim, tutucu, kalıplaşmış, bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan, çok eğitimini tamamlamış bireyler yetiştirmektedir” (Sungur, 1992:38’den Rogers, 1972).

Bilgi depolanmasına yönelik öğretmen merkezli eğitim yerini, öğrencilerin soru sorduğu, araştırma, deneme-yanılma yöntemlerini kullandığı yaşayarak öğrenmeye bırakmalıdır. Eğitim öğrenci merkezli olmalı, öğretmen, yönlendirme, ortam hazırlama, gerektiğinde bilgilendirme konularında aktif olmalıdır. Öğretmenin sürekli bilgi depoladığı, unutmaya mahkûm ezberlerin yer aldığı okullarımızda öğrenciler, rutin bir düzeni yerine getiriyor gibidirler. Çocuklarımız çoğunlukla hata yapmaktan, yanlış cevap vermekten korkan, çekingen, sürekli ezberlediği için okumaktan sıkılan, kendine güvensiz yetişmektedirler. Bilgi depolaması geçmişe bir hazırlık gibidir. Ancak gerekli olan geleceğin sorunları ile yaratıcı biçimde uğraşabilecek nesiller yetişmesidir. Eğitim sistemleri çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendilerini yenileyebilmelidir. Suut Kemal Yetkin “çağdaş insan, çevresine körü körüne uymak için değil, kendi ihtiyacına göre ona biçim vermek için yaşar” (Yetkin, 1968:126) ifadesini kullanmıştır.

Yaratıcı düşünce ve etkinliklerin üzerinde yükselen sanat, sürekli değişen, gelişen, yenileşen statükoya yer vermeyen bir anlayışın ürünüdür. Bu yaklaşım aynı zamanda bütün sanat dalları için de geçerlidir (Artut, 2002:114).

Yaratıcılığa ilişkin tanımlama genellikle insanların yaratıcı yönlerinin yanı sıra bilgisel, eğitimsel, düşünsel (zekâ) kişiliği, üzerinde yoğunlaşmıştır. Kişiden kişiye farklılık gösteren bu özellik çok yönlü bir düşünce ürünüdür. Ve bu konu ile ilgili oldukça kapsamlı bilimsel tespitler geliştirilmiştir.

Buna bağlı olarak yaratıcılık; insanın doğası gereği tüm insanlarda değişik derecelerde, değişik alan ve boyutlarda var olan ve geliştirilebilen özel bir yeti olarak ele alınıp, yaratma eyleminin somutlaşması olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle yaratıcılık sosyokültürel çevreyle yakında ilgili güç olarak düşünülebilir. Ayrıca bilimsel araştırmalar sonucunda bazı bilim adamları tarafından yaratıcılığın insanın genetik yapısıyla da ilgili olduğu iddia edilmektedir.

Sonuçta yaratıcılık, bilinenlerden yola çıkılarak eski ile yeni arasında ilişki kurmak, alışılmışın dışındaki farklılıkları yakalayarak, deneyerek özgün etkinlikler oluşturma çabası olarak da tanımlanabilir (Artut, 2002:120-121).

## **2.4. Soyut ve Soyutlama Kavramı Üzerine**

### **2.4.1. Soyutlama Nedir?**

Soyutlamanın dilimizdeki geçmişi çok uzun değildir. “Soyutlama”, İngilizcede 1387 yılından beri kullanılan “abstraction” kelimesiyle anlamdaş olarak değerlendirilmektedir.

Ancak bu terimi daha da açmak mümkündür. Bu anlamda soyutlama kavramına açıklık getirmek açısından “soyut” sözcüğünü etimolojik açıdan incelemede yarar vardır:

Soyut sözcüğü, Almanca’da “abstrackt” İngilizce’de “abstract”, Fransızca’da “abstrait” sözcükleriyle aynı anlamda kullanılmaktadır. Dilimizde soy’mak kökünden eylemden ad türeten (-t) ekiyle yapılmıştır. Som’un, eş deyişle bütünün



niteliğini dile getiren somut deyiminin karşıtıdır. Som'luğundan soyulmuş eş deyişle soyutlanmış olanın niteliğini dile getirir. Hint – Avrupa dillerindeki kökeni ayırt edilmiş ve bir şeyden alınıp çıkarılmış anlamlarını dile getiren La. Abstractum deyimidir. Ruhbilim deyimleri sözlüğünde Dr. Mithat Enç tarafından şöyle tanımlanmıştır: “İlişik olduğu nesne ve özelliklerden ayrılarak düşünülen herhangi bir şeyin niteliği ya da bu nitelikleri anlatan kavramlar (Hançerlioğlu, 1993:145).

Hançerlioğlu'na göre soyutlama; “Bir nesnenin herhangi bir yanını öbüründen ayırarak tek başına ele alan işlem olarak ifade eder (Hançerlioğlu, 1993:147).

Ayrıca Genç ve Sipahioğlu, fiil olarak soyutlamayı, “Bir şeyi başka bir şeyden ayırma ya da edilgen olarak ve biraz da kendi iradesi dışında bir şeyden ayrılma” anlamında tanımlamaktadır (Genç ve Sipahioğlu, 1990:179).

Diğer bir tanımla soyutlama, gerçeklik içindeki tasarımı bakımından ayrılması imkânsız olan bir öğeyi, düşünce yoluyla ayırıp tek başına göz önüne almaya dayanır; bütün genel kavramlar, soyutlama sonucu elde edilir. Dolayısıyla da örneğin bir organın incelemek üzere vücuttan kesilip alınması bir soyutlama değildir (Çağdaş Kültür Ansiklopedisi, 1979:1964).

Genç ve Sipahioğlu, algılamanın temelinde yer alan soyutlamayla ilgili görüşleri şöyledir;

Algılamanın temelinde bir nesnenin yapısal öğelerinin bir bütün halinde ve soyutlama şeklinde kavranması yatmaktadır. Yani algılama olgusunun kendisi aynı zamanda bir soyutlamadır. Soyutlama yapmak için bir ön koşul olan genelleme yapmak gerekmektedir. Genelleme de bulunmak için ise hangi şeylerin hangi özellikleri nedeniyle, hangi genel başlıklar altında toplanması gerektiğini bilmek yani yine bir genellemede bulunmak gerekiyor. Bu nedenle de genelleme soyutlamadan önce geliyor ve soyutlama için bir ön koşul oluşturuyor diyebiliriz.

Soyutlama bir resmin tasvir ettiği şeyi aynı zamanda yorumlamasıdır. İnsan aklının bu mükemmel buluşu, yarım ya da eksik bırakılmış bir gösterim biçiminin izleyiciye boş bırakılmış parçaları doldurma fırsatı vereceği şeklinde özetlenebilecek bir yaklaşım tarafından kesinlikle anlaşılmayan bir şeydir. Eğer bu doğru olsaydı o zaman en basit bir şekilde çizilmiş bir karikatürün izleyiciden böyle bir katılım alması gerekirdi. Oysa soyut dediğimiz şey asla “eksiklik içerme” demek değildir. Bir resim her şeyden önce görsel nitelikler hakkında yapılan bir birimdir. Bir tür önerme veya bildiri, soyutlamanın her düzeyde kendi içinde tamamlanmış olacaktır (Genç ve Sipahioğlu, 1980:187-198).

Locke’e göre; “Soyutlama” dış dünyaya ilişkin belirli nesnelere gelen, belirli fikirleri alıp ve onları gerçek varoluştan (zaman, mekân ve bunlara ilişkin tüm fikirlerden) ayırır... Ve akılda çok keskin ve çıplak görünüşler oluşur. Bunların oraya nasıl, nerede ve hangi sıralama içinde geliş oldukları önemli değildir. Anlama dediğimiz fenomen bunları bir sıralamaya sokar ve bir tür gerçek varoluşun eşitine denk düşen standartlar olarak kullanır. Bütün örüntülere uyan görüntüler soyuttur ve buna göre isimlendirilir (Genç ve Sipahioğlu, 1980:180).

Adanır Lock’un görüşlerine dayanarak şu açıklamaları yapar;

Bütün bilgilerimizin duyulardan, algılardan ve deneylerden geldiğini ileri sürer. Bütün fikirler ve bilgiler, duyular ve deneyimlerden gelir. Zihnimiz başlangıçta bomboştur, (üzerinde yazılı hiçbir şey bulunmayan beyaz bir kâğıt gibi) dış gerçeği yansıtan bir ayna gibidir; duyularla edindiğimiz izlenimleri alır, saklar. Deneyim iki türdür; dış nesnelere duyumu ve ruhun içinde olup bitenlerin duyulması, fark edilmesi. Asıl bilginin kaynağı iç deneyimdir. Lock ideleri de ikiye ayırır;

Doğrudan dış ve iç deneyimlerden türeyen yalın ideler ve aklın oluşturduğu yalın idelerin birleşmesinden türeyen birleşik ideler. Yalın ideler; nesnelere bizdeki algılarıdır. (sağlamlık, dayanıklılık, biçim, durum, saygı, hareket). Birleşik ideler ise, nesnelere niteliklerinin görünmez taneciklerinin duyu organlarına yaptıkları etkiden doğar, (renkler, sesler, koku, tat, sıcaklık, soğukluk gibi). Aklın etkinliği yalın ideye

dayanır. Daha önce duyumda bulunmayan hiçbir şey akılda bulunmaz. Anlama faaliyeti yalın idelerin karşılaştırılması, birbirinden ayırt edilmeleri ve birleştirilmelerinden ibarettir. Akıl soyutlama yoluyla genel ya da birleşik ideler elde eder; daha doğrusu bir dize nesneye ait ideleri birleştirir. Bu ideler birçok nesnenin temsilcisi, adları da birçok nesnenin genel adı olur. Genel ideler olmasa her bir ideyi ayrı ayrı adlandırmak için sonsuz sayıda ada ihtiyacımız olurdu. Genel idelerin ve adların nesnel karşılıkları yoktur. Tüm bilgi tek tek nesnelerin özellikleri kavrama işleyişiyle sınırlandırılmıştır (Adanır,1996:7).

Soyut kavramı gerçek duygularımızla hissedemediğimiz, sadece ideallerimizde yaşatarak görsel fonksiyonel bir yaratıcılığın sonucu gerçekleşen bir olgudur. Soyutluk insanın sadece düşünce dünyasını değil, aynı zamanda yaratma dünyasını da belirleyen bir kavramdır. İnsan düşüncesinin ve yaratıcılığının bir ürünü olan sanatta soyutlama kavramı, soyut sanatla birlikte en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Ancak soyutlama yeni bir şey (olay) değildir. Soyutlama kavramının temelleri ilkel toplumlara kadar uzanır.

Soyutlama resim sanatında daha öncede belirtildiği gibi modernizmle başlayan bir süreçtir. Biçimlendirme anlamında resim sanatı tarihinde yaşanan süreç uygulama pratiklerinde de çok farklı değildir. Soyutlama yöntemlerini birkaç şekilde ele almak mümkündür.

Soyutlama, pratik ve kuramsal formülasyonlara göre elde edilen modeller veya model – kategorik unsurlardan bazıları; tümelleştirme, kavramlaştırma, sembolleştirme, mobilizasyon, deformasyon, transformasyon, reformasyon şeklinde izah edilebilir. (tümelleştirme (tümevarım): soyutlaştırma faaliyetinin bir çeşit halkasını oluşturur. Özel bir yapıdan genel bir yapıya ulaşma çabasının zihinsel sürecini anlamlandırmaktadır.

- **Kavramlaştırma:** Duyumsal bilginin ortak yanlarını bir araya getirerek, bunu öteki parçalardan soyutlamakla olur ve bunun sonucu olarak ta kavramdan, algılanan nesnenin kısıtlanmış bir şeması çıkar.

Sembolleştirme: gizli ve örtülü olana ulaşmak için bir sondaj, sezilen, ama düşüncemizin hâkimiyet alanı dışında kalan bir olguya yaklaşabilme, onu his ve idrak alanımıza indirebilme deneyimidir.

- **Mobilizasyon:** Bir çeşit devingenliği, hareketliliği gündeme getirir, devingen yapıt yönelimi (açık yapıt) sanatçı ile sanat tüketicisi arasında yeni bir tip ilişkiyi estetik algılamasının yeni bir işleyişini başlatır, sanat ürününe toplum içinde bir yer açar.
- **Deformasyon:** Biçim bozmak anlamındadır, biçimlendirilişin dinamik bir olgusu olarak değerlendirilebilir.
- **Transformasyon:** Biçim dönüşümü ortaya koyan bir başka kullanımdır, biçim dönüşüme uğratarak başka bir biçime geçişine imkân sağlayan bir kullanım olarak dikkat çeker.
- **Reformasyon (Yeniden Biçimlendirme):** Bir biçimlendirme sürecinde, söz konusu biçimin ortadan kaldırılması ve dönüşüme sokularak yeni niteliklerin katılmasını ifade eden bir biçimlendirme sürecidir (Eker, 1996: 86 – 89).

Çünkü “soyutlama kapasitesi, insana kendisini uzaklaştırdığı şey üzerinde bir üstünlük duygusu verir. Bilimsel başarının tümü ve dolayısıyla insanın doğa üzerindeki gücünün tümü, her şeyden önce kendisini doğadan uzaklaştırmasına bağlıdır” (Storr 1992: 178).

### 2.4.2. Resimde Deformasyon (Biçimbozumu)

Deformasyon kavramını etimolojik olarak (kelime köken bilimi) olarak incelediğimizde ise dilimize Fransızcadan girmiş bir terim olduğunu görmekteyiz. Terim olarak “deforme” kelimesinden türemiş bir sözcüktür.

Deformasyon, Türk dil Kurumu'nun çıkarmış olduğu sözlükte “biçimi bozulma” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca sözcük eylem olarak “biçim bozma” şeklinde ifade bulur (T.D. K: 210).

Erzen deformasyonu; “Verilerini doğadan alan ve belirli normların ya da normal (olağan) biçimlerin bulunduğu kabul edilen görüntülerde, biçimi abartarak sunma, ‘normal’in göstergelerini tümüyle yok etmeden değiştirme” olarak tanımlamaktadır (Erzen,1997:240).

Ersoy ise biçim bozma ile ilgili olarak; “Biçim bozmanın resmin tekniği açısından kaçınılmazlığı yanında sanatçının içsel ifadesinin ve düşünsel tasarımının da zorunlu olarak biçim bozmayı, meydan getirdiğini” söylemektedir.

Doğada bulunan her türlü canlı ve cansız varlıkların kendi doğal biçimleri olduğunu ve bu biçim gruplarındaki nesnelerin birbirinin tıpa tıp aynısı olmadığını görmekteyiz. Daha dikkatle gözlemlediğimizde ise biçim ve şekillerinin bozulabileceğini de (deforme) fark edebiliriz. En basit anlamda düşündüğümüz bu çeşitten bir deformasyon bir değişim süreci olarak da görülebilir.

Her yaratıcı sanatsal tavır birincil olarak doğada bir takım değişiklikleri, soyutlamaları zorunlu kılar. Sanatçının doğayı kendi dili ile ifade ederken yapmış olduğu bir takım denemeler (çarpıtma, deforme etme, abartma, soyutlama) onun aynı zamanda bireysel ifadelerinin, üslubunu da ortaya koymaktadır (Ersoy, 1998:119).

Deformasyon terimi, Metin Sözen ve Uygur Tanyeli tarafından hazırlanan “Sanat Kavram ve Terimleri” Sözlüğünde ise; “Sanat yapıtında yer alan beti ya da betilerin gönderme yaptıkları dış gerçeklik olarak tanınabilir kalmakla birlikte,

biçimlerin doğada rastlanmayacak biçimde değiştirilmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Sözen ve Tanyeli 1999: 64). Bu açıklamadan sanatçı tarafından algılanan ve resimde varlık bulan deformasyonlu biçimle, doğa biçimi arasında farklar olduğu ortaya çıkmaktadır.

Deformasyonun gerekliliğini ve estetikle ilişkisini Ersoy şöyle dile getiriyor; “Biçim bozma, sanatçının ifade sürecinin zorunlu bir sonucudur. Sanat tarihinde biçim bozma olgusu, estetik görüş doğrultusunda zaman zaman birtakım formları ve figürlerini abartmak, idealize etmek amacıyla zaman zaman da içsel olan estetiğin bir sonucu olarak ortaya çıktığı gibi bazen de üslup oluşturmanın kaçınılmaz bir sonucudur. Sonuç olarak her tip sanatsal oluşumun temelinde doğayı sübjektif bir algılama ve ifade etme çabasının ürünüdür (Ersoy, 1998:48).

Deformasyon, sanatçının çevresinde algıladığı nesne ve figürlerin sanat yapıtında görülen nesne ve figür biçimleri haline getirilmesi ile ilgili işlemidir. Buradan bunun doğada olmayan bir biçimin aranması macerası olduğu da anlaşılabilir.

Demek ki resimdeki deformasyon, bir nesne ya da varlık biçiminin, resimsel biçimler haline gelmesi işlemi oluyor. Bu nedenle algılanan optik görüntülü biçimi, nesnel biçim haline getirmek için deformasyonun kaçınılmaz bir zorunluluk olduğu anlaşılabilir” (Turani, 1985: 98).

Turanî'nin açıklamasında deformasyonun resim sanatı için önemli bir gereklilik olduğu belirtilmektedir. Bu gerekliliğe iten nedenleri ele almak son derece önemlidir. Turanî, resimde biçimbozumu gerektiren etkenleri şu şekilde sıralamaktadır:

**a-)** Resim malzemesinin doğa malzemesinden farklı oluşu ve gerçek doğa üç boyutluluğunu resimsel üç boyutluluk haline getirme zorunluluğu,

- b-)** Nesne, figür ve mekânın görüntülerine ait oran oranların, resme uygun birer görüntü oranına sokulması gerekliliği,
- c-)** Doğada görülen fakat resim için gerekli olmayan ayrıntılardan ayıklama zorunluluğu,
- d-)** Toplumda inanılmış ve sanatçı tarafından benimsenmiş kimi güzellik telakkilerinin, resimsel biçimlere ilave edilmesi, görüşü.
- e-)** Işık – gölgeye dayanan zahiri görüntülerin, doğa biçimlerinin yüzeğinde yaptığı gerçek olmayan karaltıların resme girmesi ve nesne figür biçimlerinin kesin dış konturlardan yer yer yoksun olması,
- f-)** Fırça tuşunun gerçek doğa biçimine getirdiği ek lekelerle yarattığı deformasyon,
- g-)** Komplementer ve zıt renklerin, gerçek nesne renklerini tahrip ederek doğadaki nesne ve figürde görülen ışık – gölgeli alandan farklı bir biçimi resme getirmesi (Turani 1985: 103).

Sanatçının dünyayı algılayıp yeniden yorumlamasında görsel imgeler, önemli bir yer tutmaktadır. Algaç'a göre; "Genel olarak sanatçının öznelliği dünyaya karşı duyarlılığı, içsel dünyasını, imgelemine, duygularını, geçmiş deneyimlerini, sanatsal pratiğini, estetik seçimlerini ve düşünsel seçimlerini içine alır. Sanatsal imge, öznel ile nesnelin tüm bu karakteristik özelliklerini bünyesinde bulundurarak sanat yapıtında oluşur. Bu durum sanatsal imgenin görsel imgeden farklı olduğu durumlardandır. İzleyici, kendi öznel tutumuyla buradaki sanatsal imgeyi algılamaya çalışırken imgelemine ve imgenin onda yarattığı duyum ve duygularda estetik haz duyabilir" (Algaç, 1997:38).

Çatalbaş'a göre; "Resimsel biçim bozma (deformasyon), sanatçının optik olarak algıladığı nesnelere kendi düşünceleriyle yoğurup oraya yeni bir üslup koymaya çalışması sonucu oluşmaktadır. Sanatçı algılamış olduğu nesneyi ifade ederken,

gerçeklikten uzaklaşarak biçimi bozup daha insancıl bir biçim oluşturur. Sanatçı kendi ifade dilini kullanırken çevresinde gördüğü nesnelere resim düzeminde yer alacak bir hale getirmek için onları gerçek ya da görüntü biçiminde, bilinçli değişiklikler, abartılar yapar.

Çatalbaşı'a göre resimde biçim bozma, bilinçli bir eylem olarak gerçekleştirildiği gibi farklı olgulardan kaynaklı olarak da gerçekleşmektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz;

- Resim iki boyutlu bir yüzey üzerinde gerçekleştirilmektedir. Oysa sanatçının çevresinde dünya üç boyutludur. Sanatçının bu üç boyutluluk izlenimini desen, çizgi ve leke gibi öğelerle verirken, bu öğelerin farklı normlar olarak algılanması biçim bozmayı zorunlu kılar.
- Doğal biçimlerin resme aktarılırken oranlarının saptanması sırasında da biçimbozumu meydana gelebilmektedir; sanatçı resmetmek istediği biçimi birebir değil de uygun gördüğü oranda aktarır. Gerçeği kendi mantığına göre saptar.
- Sanatçının önem sırasına göre biçimler üzerinde abartmalar yapabilir. Sanatçı kendi resimsel mantığı çerçevesinde bir takım nesnelere öne çıkarabilir, abartabilir ya da biçimini bozabilir.
- Toplum tarafından benimsenmiş birtakım güzellik anlayışlarının resme ilave edilmesi de biçim bozmayı gerçekleştirir (Anadolu Uygarlıklarında şişman kadının güzeli, bereketi ifade etmesi ya da Rönesans'taki uzun boylu, uzun bacaklı kadın tiplmeleri örneklenebilir) (Çatalbaşı, 2003: 6-7).

Yine Çatalbaşı, sanatçının sanatsal açıdan değişimini şöyle açıklıyor; "Toplumları etkileyen büyük toplumsal değişikliklerin sonucunda; toplumların düşünsel yapısı değişikliğe uğrar. Yeni sistem ve düşünce yapıları, sanatı da



etkileyerek, var olduğu dönemi yeni ve farklı akımları ortaya çıkarır. Her sanatsal akım, hiçbir dönemde aynı kalmayarak, toplumların duygu ve zevklerine paralel gelişme gösterir” (Çatalbaş, 2003: 46).

### 2.4.3. Soyut Sanat ve Soyut Anlatım

Sanatın olanakları, Naturalizm geleneği içinde gerçeği yansıtmaktan öteye gidemiyordu. Yeni bir dünyanın kurulmasına katılabilmesi ve büyük toplumlara yaşam alanı açılabilmesi için, Naturalizm geleneğinin yıkılması ve sanatın yeni dilinin yaratılması gerekiyordu.

Daha önce sanat, görsel atarımı belirleyen anlayış dış dünya ile kazanılan ilişkilerin duyular yoluyla edinilenin, doğayı taklit ederek aktarımıydı. Oysa geleneğin yıkılışıyla, kişinin bilme düşünme ilgileri de önem kazanmıştır. Artık sanatta duyularla kavranan nesnelere taklidi değil, onların içerdiği anlamlarla ve soyut düşünsel ilgiler sistemiyle varlık kazanışı öne çıkmıştır.

Artık ,”Soyut düşünce; duyulur, algılanır olandan sıyrılmış, kavramsal düşünme ile varılan düşünce” (Akarsu, 1988: s.163) olmuştur.

“Anlatımda soyutlama, düzen arayışının kendisidir. Soyut nitelik, doğal ve nesnel görüntünün aktarımındaki biçimsel ilgiyle oluşabildiği gibi, genel bir dünya anlayışının ve düşünce sisteminin dolaysız aktarımının kendisi de olabilir. Biçimin soyutlanmasında iki yaklaşım söz konusudur; soyut biçim, doğalın ve ilişkilerin çözümlenmesi sonucu kurulan, düşün anlayışının biçimidir. Ya da düşüncenin, duygunun kendine benzeyen biçimidir.” (Erzen, 1983: 3).

Buna, somut dünyanın öznel yorumu da diyebiliriz. Bu yorum, kişiden kişiye, durumdan duruma, içinde yaşanan toplumdan topluma kadar farklılık göstermektedir.

Günümüz düşünürlerinden, Baudrillard'a göre; “nesne, geleneksel anlatımlarda ve sanatlarda, sadece insana bağlı gerçeklik olarak mevcuttu. Yirminci yüzyılda da ahlaki ve ruhsal (psikolojik) değerlere bağlı olarak var olmayı aştı. İnsanın boyunduruğundan kurtuldu. Boşluğun (Kübizmin yaptığı gibi) çözümlenmesinde, olağanüstü önemde yer ve etkinlik kazandı” (Kahraman, 1995: 34).

Sanatı oluşturan yaşantı biçimleri, ayrı teknolojilere göre değiştiği gibi bu değişimleri sanattaki yansımalarına göre de yeniden biçimlenebilmektedir. Adorno'nun dediği gibi “ Sanat, imgeler üzerinde betimlemeci bir uyarılma olduğu kadar, kontur biçimleri ile bu imgelerin gizemliliğinin çözümlenmesidir” (Erzen, 1991:110).

Sözen ve Tanyeli'ne göre soyut sanat, resimde ve heykelde, yapıtın, doğada rastlanan gerçek varlıkları betimlememesi anlayışıdır. Bu tür anlayışla yaratılan yapıt, sanat dışı gerçekliklere gönderme yapmamakta, dolayısıyla da yapıtın içerdiği betiler, gerçek varlıklar “tanımlanabilir” nitelikte bulunmamaktadır (Sözen, Tanyeli, 1999:219).

“Yüzyıla yeni bir anlayış olarak giren soyut sanat; sanatın fethi, yeni bir dünyaya bakma anlayışıdır” (Ragon,1987:9).

“Bilimdeki soyutlama, sanattaki soyutlamayı meydana getirir. Buradan gerek bilimin, gerekse sanatın ortak bir tablosu oluşur. Bu soyut tablonun oluşturduğu düzenin dışında, varlık düzeni yoktur. Sanat artık doğayı taklit sanatı, duyularla kavranan nesnelere değil, soyut biçimlerin oluşturduğu konstrüksiyondur. Bu konstrüksiyon, doğa düzenine paralel lojik, matematik düzeni gösterir” (Tunalı, 1989:133–168).

Sanat böylelikle artık nesnelere dünyasından kurtulmuştur ve öze inmeyi amaçlamaktadır.

Artık, “Soyut düşünce; duyulur, algılanır olandan sıyrılmış, kavramsal düşünme ile varılan düşünce” (Akarsu,1988:163) olmuştur.

Sanatçı artık, doğayı taklitten vazgeçmiş ve doğanın özünü yansıtmaya çabasıyla, eski biçimleri parçalayıp atmış ve yeni biçim vermeye yönelmiştir.

Soyut sanatın başlangıcı sayılan Kübizm için, 1913'te Apollonaire “ Tümüyle yeni bir plastik sanattır bu, başlangıç döneminde ve dilediği kadar özgün değil henüz.” diyerek, Kübizmin aşılması gerektiğini öngörüyordu.

“Kübizm soyut tavrıyla, daha sonra gelecek tüm sanat akımlarının oluşumu için bir vazife görür. İster “Non-figüratif” olsun ister “Stilj”, isterse “Süpermatizm” olsun, bir yerde hepsi Kübizm’de hareket noktalarını bulmuşlardır” (Tunalı, 1989:175).

Duyularla kavranan, doğa taklidine son veren Kübizm, yeni bir anlayış, kavrayış ve yaklaşımdır. Dış dünyayı görünümünden sıyrarak, özüne iniyor ve nesne kavramından soyutlanamayacak hacmi vermek istiyordu.

“Kübizm, tümüyle, etkileşimle ilgilenen bir sanattır. Değişik yönler arasındaki etkileşim; bir resim yüzeyine yapılan, belirsiz olmayan işaretlerle, onların temsil ettikleri, değişken gerçeklik arasındaki etkileşim. Her türlü durağan kategoriden devingenlikle kurtuluşun sanatıdır” (Berger,1988:64-65-66).

1900’lü yıllarda başlayan değişimler, nesne biçim parçalama eğilimleri, daha sonraları nesnesiz sanata kadar varıyordu.

Kandinsky ise “doğa kendi biçimini kendi amaçları için, sanatta kendi biçimini kendi amaçları için yaratır” (Turanî, 1983:484) diyerek yeni bir anlayışı ifade ediyordu. Turanî Adnan 1983 dünya sanat tarihi, Türkiye iş bankası yayınları.

Sanatta soyut eğilimler, Kübistlerle başlamıştı fakat gereği kadar özgün değildi henüz. Mondrian bu duruma “ Doğayı yıkma, derinliği bulmadır.” der. Yıkarak, parçalayarak nesnelere dünyasının yükünden kurtulup, öze inmeyi amaçlıyordu Kübistler.

“Bir resim”; demiştir Picasso “yıkmalardan oluşan toplamdır” (Berger,1988:31).

Nesneler dünyasından kurtuluşun sembolünü, Maleviç; beyaz üzerine yaptığı siyah karede görüyor ve ; “Sanatın nesnelere dünyasının yükünden kurtarabilmenin çaresizliği içinde, kare biçimine sığındım.” diye ifade ediyordu (İpşiroğlu, İpşiroğlu 1991:68).

Klee ise, yapıtlarının “soyut” olduğunu söyler. Fakat, Mondrian ve Maleviç’in kullandığı anlamda değil, yapıtları doğadan ayırmak için soyut sözcüğünü kullanmaktadır.

Klee “ Sanat görüneni vermez, onun işlevi görünmeyeni görünür kılmaktır” der (İpşiroğlu, İpşiroğlu 1991:70).

## **2.5. Soyutlayıcı Anlatım**

Görsel anlamda, doğadan, doğa biçimlerinden hareket ederek de biçimsel varlığa varılabileceği gibi, düşünceden hareket ederek kurgusal yoldan da varılabilir (Tunalı, 1989:119).

Tanyeli ve Sözen’e göre soyutlaştırma; yüzey ya da hacim sanatlarında, gerçek varlıklara gönderme yapan betilerin, tanınmayacak şekilde yalınlaştırılmasıdır. Ayrıca soyutlaştırma tümüyle bireysel bir etkinliktir (Sözen, Tanyeli, 1999:219).

Soyut ve soyutlama kavramları birbiri ile karıştırılmamalıdır, iki kavram birbirinden nitelikçe ayrılmaktadır.

Bu konu üzerine çağdaş sanat kuramcısı Marcel Brion şunları söylemektedir; “Soyut sanat, Romantizm’de ortaya çıkmış, Jugend Styl’de herkesçe bilinir, kullanılır olmuştur. Ama soyut sözcüğü, belirsiz bir anlama gelir. Buna rağmen ben onu kullanıyorsam bunun nedeni; bundan daha iyi bir sözcüğe sahip olmadığım içindir. “İçeriksiz sanat” (Nonfigüratif) ya da bir şeyi temsil etmeyen sanat deyimleri de aynı dereceden keyfidirler. Çünkü her sanat yapıtı kendi başına objedir ve herhangi bir şeyi, hiç olmazsa kendi kendini temsil eder” der.

Yine Marcel Brion soyut ile soyutlayıcı deyimlerinin birbirine karıştırılması üzerine; “soyut sanat başka şeydir, soyutlayıcı sanat başka şeydir” demiştir. “Bundan ötürü biz eğer soyut sanattan söz açıyorsak, o zaman burada salt “soyut sanat” mı yoksa psikolojik ya da resim düzeni nedeni ile nesne biçimlerini stilize ya da şematize eden “soyutlayıcı sanat” mı söz konusudur, birbirinden ayrılmalıdır.” (Tunalı,1989:118) diyerek, kavramsal benzerliği dışında, konunun ayrı yönelişleri belirlediğini tanımlamaktadır.

Marcel Brion’un soyut sanatta ifade ettiği, doğa dışı salt biçimler dünyasıdır. Soyutlayıcı sanatta ise öngördüğü, doğa biçimlerinden hareket eden sanattır. Brion, ikisinin farklı şeyler olduğunu vurgulamaktadır.

Doğanın etkisinden kurtulamayacağını, 17. yüzyıl başlarında bilimsel dünya görüşü olarak ortaya koyan Francis Bacon “insan, doğanın üzerinde alışarak ve doğayı gözlemleyerek, onun düzenini kavradığı ölçüde eylemde bulunabilir. Bunun dışında ne ilgisi ne de gücü vardır.” (Thompson, 1987:105) diyerek, doğadan kopulamayacağını ifade ediyordu.

Wilhelm Worringer’in doktora tezi ile aynı adı taşıyan ve 1908’de basılan kitabında, Worringer tüm sanat yaratımları için iki kavram geliştirmiştir.

Bunlardan, Natüralist eğilimleri açıklamak için “Özdeşleyim” (Einfühlung), diğeri Natüralist olmayan eğilimleri açıklamak için “Soyutlama” (Absrattktion)’dır ve bu kavramları insanın “içtepisi” olarak yorumlamaktadır.

“Özdeşleyimde insan, kendi varlığının dışında bulunan objeye yönelir. Onların varlığında, Estetik objektivizmden Estetik sübjektivizme, en kesin adımı atmış olan, yeni araştırmalarda estetik objenin biçiminden değil de, estetik objeye bakan süjenin (özne) davranışından hareket eden modern estetik; genel ve geniş bir deyimle, özdeşleyim (Einfühlung) olarak adlandırılan bu teoride doruk noktasına çıkar” (Worringer,1985:12).

“Soyutlama içtepisi, insanın dış dünya karşısında duyduğu huzursuzluğu ve korkuyu dile getirir. İnsan bu korkuya karşı koymak ister. Bunu ise kendini dış dünyanın nesnelere vererek, onlar aracılığı ile kendinden haz duyarak başaramaz.”

Bunu başarmak için, nesneyi keyfilğinden ve görünüşteki tesadüflüğünden kurtarmak ve böylece görünüşler dünyasında sığımlacak bir huzur noktası bulmak gerekir (Worringer,1985:24).

Worringer, “soyutlama içtepsinin” nedenini, “kendiliğinden şey” olarak açıklar. Kendiliğinden şey içtepisi, en güçlü biçimde, sanki ilkel insanda bulunur. Bu; dış dünyaya zihinsel yönden gitgide egemen olma alışkanlık içtepsinin körelmesi ve zayıflaması demektir. “Ancak, insan zekası binlerce yıllık bir gelişmeyle, rasyonalist bilginin bütün yolunu geçtikten sonra, onda bilmenin en son alın yazısı olarak “kendiliğinden şey” duygusu yeniden uyanır. Ama daha önce içtepi olan şey, şimdi bir bilgi ürünüdür” (Worringer, 1985:26).

Wilhelm Worringer soyutlama kavramını psikolojik temeller üzerinde incelemiştir. Worringer Soyut sanatı, bir psikolojik etken, bir içtepi ile açıklıyor. Ne var ki, bu soyutlama içtepisi ilkel toplumlarda bilinçsiz bir mekanizma ile soyut sanata götürdüğü halde, uygar insanda bu içtepi, bu kez bilinçli bir duyguya dönüşerek metafizik bir nitelik elde eder. Çünkü kendiliğinden şeyi değişmeyen,

mutlak varlığı arayan uygar insan, buna soyut sanatta geometrik yasal biçimlerde ulaşır (Tunalı, 1989: 127).

Worringer'e göre ilkel insanın dış dünya karşısında duyduğu ilk duygu "korku" ve "huzursuzluk" duygularıdır. Dış dünya ve evren karşısındaki bilgisizliği, tanımlayamama karşısındaki duyduğu korkuyu yenmenin yolunu dayanabileceği sağlam, kalıcı bir süzen olan soyutta bulur. Fakat soyutlama içtepisi, ilkellerden farklı olarak uygar toplumlarda bilinçli bir duyguya dönüşür. Uygar budunlar, dış dünya olaylarının karmaşık bağlamı ve değişik görünüşü karşısında bir huzursuzluk duyarlar ve bunun sonucu olarak büyük bir huzur ihtiyacı onların ruhunu kaplar. Sanatta aradıkları mutluluk imkânı, dış dünyanın nesnelere kendini vermek, onlar arcılığıyla kendinden haz duymak değildir; tersine her bir nesneyi, keyfilikten ve görünüşteki tesadüflüğünden kurtarma, onu soyut biçimlere yaklaştırarak ölümsüz kılma ve böylece görünüşler dünyasında sığınılacak bir huzur noktası bulmaktır" (Worringer 1985: 24).

"Soyutlama gerçekte ayrılmaz olanı, düşünmeden ayırma eylemi. Bir tasarımın ya da kavramın nitelik, bağıntı gibi öğelerini göz önüne almayarak, dikkati doğrudan doğruya kavrama çeken düşünme eylemi." (Akarsu,1988:163).

"İnsan, görsel olarak biriktirdiklerini (organik ve inorganik) uzaydan aldıklarını taklit, benzetme, dönüştürme, eksiltme ekleme, bölme, değiştirme gibi düşünsel canlandırma ile işleyip ürettiği, imgesel-simgesel-kavramsal yapıların ( somutluklarını) biçimsel strüktürünü yaratırken, yoğun olarak, aklının, zekâsını ve mantığını işler olarak kullanmaktadır. Felsefecilerin "soyutlama" olarak gördükleri güzellikle görsel algının kavramsallaştırılması (adlanması) işlemi yaratıcılığın iç dokusu olup, tam bir düşünsel eylemliliktir." (Atalayer, 1994:107).

Theo Van Doesburg "özdeşeyim aracılığıyla, algı objesinin, içinde bulunduğu durumu, kavramak yerine, soyutlama aracıyla, sanatçı, nesnelere tüm tesadüfî özelliklerinden soyarak, genel evrensel bilgileri ve değerleri (denge, durum,

ölçü, sayı vb.) bireysel bir durumun özelliğiyle gözlenen ve örtülen değerleri ortaya koyar” (Tunalı, 1989:152) demektedir.

Cezanne ile sanatta nesnelere yavaş yavaş form ve renk endişesinden çıkmaya başlarken, Kandinsky ile tamamen nesneden kaçmaya başlamıştır.

Sanatsal anlatımda, soyut ya da soyutlayıcı biçimler doğal görüntüden kaynaklanabildiği gibi, doğa ve güçlerini yorumlamada, geometrik düşünsel kavramlar da anlatımda yeni bir soyut dönem oluşturmuştur.

“İster bu yöntem, Kübist yöntem, ister figüratif yöntem olsun, bizi soyuta ulaştırıyorsa, önemli olan budur. Meydana gelen sanat yapıtı, soyut düzeni gösteriyorsa, nasıl bir yöntemle gelirse gelsin, o soyut bir yapıttır. Bunun için “Kübizm”i de, “non figüratif” sanatı da ve “Süprematizm”i de ayrı soyut kavramı altında ele alıyoruz” (Tunalı, 1989:119).

“20. yüzyıl sanatçısı, teknik dünyayı yaratan bir çağın insanı olarak, kendini duyuyor ve sanatında da doğanın boyunduruğundan kurtulmuş, özgün insanın yaratacağı, arınmış gerçeği vermek istiyordu. İster dış algılarla ilişkisini kessin Mondrian gibi kurgucular, ister bunlara açık olsun Braque, Picasso, Klee özgür insanın arınmış gerçeği yeni bir gerçektir” (İpşiroğlu, İpşiroğlu, 1991:166).

### **2.5.1. Picasso’da Soyutlama**

Rönesans’tan bu yana, duyularla algılanan doğanın dış görünümünü yansıtan geleneksel sanatın, biçim anlayışından kopuşu Empresyonizmle başlar. Empresyonizm sonrası sanatlarda görülen şey, tüm gerçekliğin terk edilmesi ve bunun sonucunda doğal nesnenin biçiminin bozulmaya başlamasıdır. Kübizmle birlikte ise, duyulara olan güvensizliğin artmasıyla, doğadan tamamen bir kopuş gerçekleşir. Kübizm’in ifade biçimi, aynı zamanda yüzlerce yıllık Avrupa resim



geleneğinin kopuşunu da gösterir. Bu açıdan Kübizm döneminde, büyük devrim niteliği taşır (Çatalbaş, 2003:64).

Sanatta soyut döneme geçişte, geçiş görevini üstlenen ilk akım olarak Kübizmi görüyoruz. Kübizm sanat tarihinde yeni bir dönemim başlangıcı olarak görülmektedir.

Kübizmle ortaya çıkan ilk örnekleri, Cezanne'da görülmeye başlanmıştır denilebilir.

“Çağdaş ve geometrik sanatların başına Cezanne’ı koymak gerekir. Hatta daha da ileri giderek Paul Cezanne bugün soyut denenen resmin babası olarak kabul edilir” (Tunalı, 1989:123).

Kübizm anlayışı, Cezanne’ın görüşünü de geliştirmiştir. Çünkü Cezanne’ın, resmin her noktasının hesaplanması düşüncesi, özellikle kendinden sonra Kübistlerde renkten vazgeçilerek yapılır (Turani,1983:583).

Picasso, Cezanne’ın hissettirmiş olduğu ve Braque’la temellenen Kübizm’i geliştirerek önemli bir noktaya taşımıştır. Onun Mavi ve Pembe dönemi figürü ve doğayı tüm gerçekliği ile ele aldığı ve natüralist gerçekliğin betimlendiği bir dönemdir.

Kübizmin ilk dönemi, 1909’da sona erer. Kübizmin ikinci aşaması olan “Analitik-kübizm”, kapalı doğa biçimine son verdi. Analitik-kübizm, 1909’dan 1911’e kadar devam etti. Bu anlayışta, doğa biçimi resim yüzeyinin düzeni için çeşitli parçalar ayrılır. Bundan dolayı Analitik-kübizm, doğa resminin kesin reddidir. Bu sistem, eşyayı elden geldiğince tam olarak, fakat gözü aldatan unsurları bir yana bırakarak resimlemek ister. Bunun için gerçekçi bir tarafı vardır. Gözü yalnız bir yönden gören bir profilden bakış ona yetmez. Analitik-kübizm, akıldan eşyanın çevresinde dolanır ve kimi biçimleri, akla gelen formlarla birleştirir.

Kübizmin üçüncü dönemi ise “Sentetik Kübizm”dir. Sentetik-Kübizmle, resimde kağıt yapıştırılmalar ve “collage”lar başlar. Ayrıca “plans superposes” denilen birbiri üzerinde düzenlenmiş planlar da, bu dönemdedir. Yapıştırma kağıt olarak, gazete parçaları, varyete ve benzeri programlarla ilgili afişler, kumaşlar, metal parçaları, oyun kartları hatta ayna parçaları kullanılmıştır. Bu gerçek malzemeler, yalnız resmin yüzey yapısını zenginleştirmek için değil, aynı zamandan gerçek materyal ile soyut form arasında bir gerginlik elde etmek için de resme sokuldular.

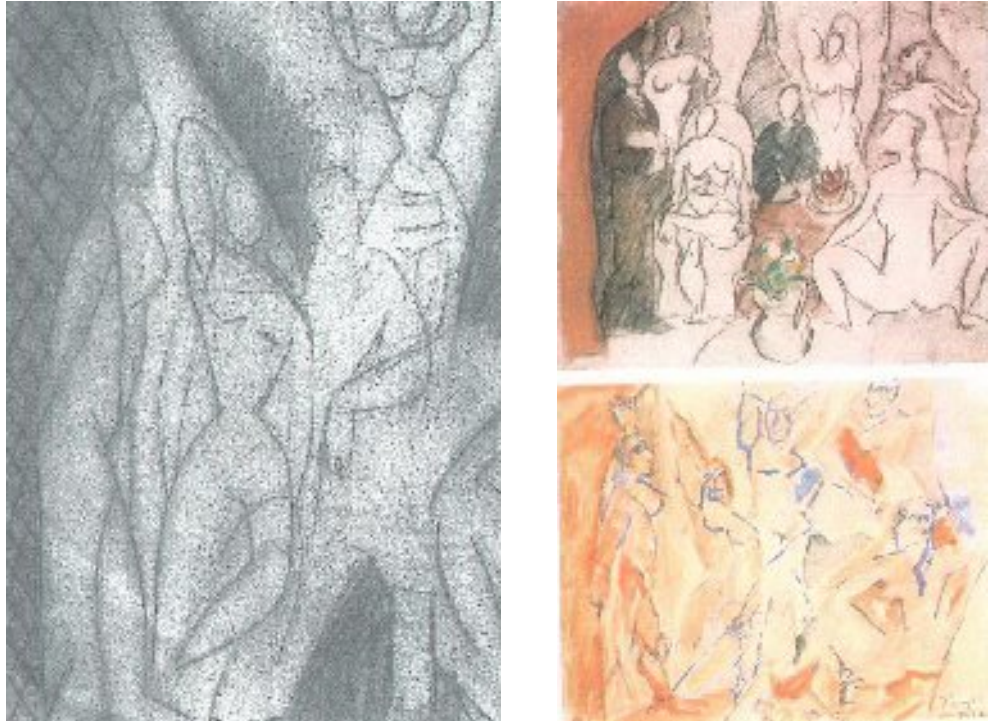
Sentetik-kübist tablolarla, resim sanatı, önceden sahip olmadığı bir bağımsızlığa ulaşır. Picasso, resmin doğadan tamamen ayrı bir organizma olduğunu kesin olarak belirtir (Turani,1983:583).

Kübizm ister analitik, ister sentetik aşamasına gelsin, amaç nesnenin değişmeyen özünü vermek olduğu için, bunu ifade aşamasında da sanatçı, var olan nesnel gerçeklikten uzaklaşarak biçim dilini oluşturur.

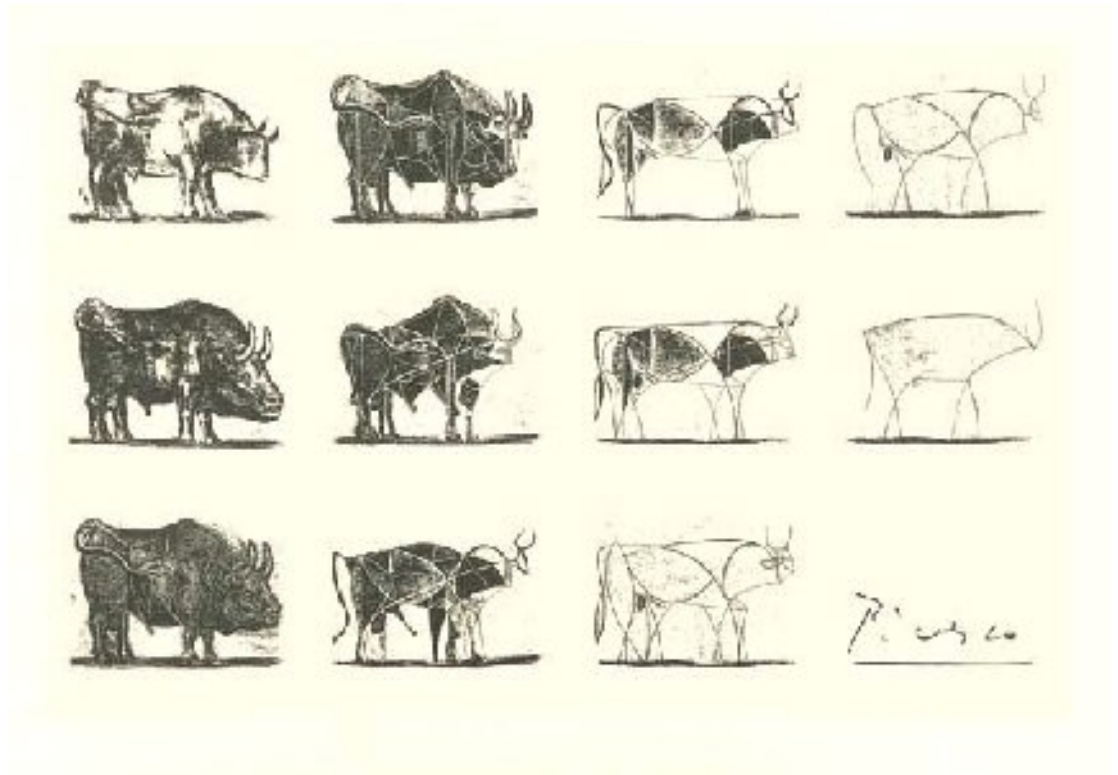
Resimsel açıdan sanatçıların yeniyi bulma çabaları, soyutlama ve yoğun biçim bozma sonucunda yeni biçim dillerine ulaşmalarını sağlamıştır. Bu tip denemeleri, yoğun olarak yapan Picasso’nun ‘Avinyonlu Kızlar’ adlı ürünü de köklü bir yeniliğin başlangıcı sayılır.

Soyutlama ve biçim bozuma kavramı, Kübist resimlerde, biçimi oluşturan ve birbirinden kopmayan, zaman zaman birbirini kapsayan bir alan içinde yer alır. Picasso’nun ‘Avinyonlu Kızlar’ın eskizleri; yüzlerdeki ve figürlerdeki değişim evresinde, biçimin nasıl bozulup, oluşturulduğunu izlememize yardımcı olan çalışmalardandır. Ayrıca Picasso’nun bu betimlemeleri, ilkel heykel ve masklardan etkileşimini de yansıtır (Çatalbaş, 2003:68-69).

“Picasso’nun yapıtları, biçim etkinliğini sanattaki asıl uyarıcı rolünü, en üstün şekilde yerine getiren örneklerdir. Picasso’da biçimin, tüm verileri ve dönüşümleri, algı ve bilinci deviren, insanın yaşamı temel güçleri ve karşıtlıkları ile ilişkiye sokan nitelikleridir” (Erzen, 1983:26).



**Resim 1.** Pablo Picasso, “Avinyon’lu Kızlar-Eskizler”, 1907



**Resim 2.** Picasso, Bir Boğanın Başkalaşımı, 1916

Picasso, “Bir Boğanın Başkalaşımı”nda, tüm soyut sanat eğilimlerini anlatır. Bu soyutlama ve biçimlerin taşıdığı anlamla bütünleşmesini sağlamaktadır.

Picasso, “sanatta devrim, salt, yeni bir dünya tasarımıdır.” der. Soyut sanatta devrim ise dünya hakkında yeni bir tasarımdan oluşur (Tunalı,1989:119).

Pablo Picasso: Picasso“Kübizm diğer resim okullarından farklı değildir. Aynı prensipler, aynı unsurlar hepsinde birdir. Kübizm’in uzun zaman anlaşılmamış olarak kalması, hatta bugün bile onun içinde görülecek bir şey bulamayan insanların bulunmasının, hiçbir önemi yoktur. Ben İngilizce anlamam. İngilizce kitap benim için bostur. Bununla birlikte bu, İngilizce dilinin olmadığı anlamına gelmez. Öyle ise ben tanımadığım bir şeyi anlamazsam, suçu başkasının üzerine yüklemek neden?” (1923) diyordu (Turani, 1983:584).

### 2.5.2. Mondrian’da Soyutlama

“Günün uygar insanının yaşamı giderek doğadan uzaklaşıyor ve soyut yaşama dönüşüyor” (İpşiroğlu, N. İpşiroğlu, M. 1991:54) diyerek sanatı evrensel bir dil olarak gören diğer bir sanatçı da Mondrian’dır. Dünyayı karşıtlıkların savaşı olarak görür ve ona göre sanatı amacı bu karşıtlıklarda uyum dengesinin aranmasıdır. Bu denge ve uyum aranırken doğa yok edilecektir. Bu düşünceyle Mondrian hacmi, yüzeyi yok etmek ister. Bunu için yüzeyi çizgilerle böler. Sonra da karşıt renk lekeleri ile bu yok etme işlemini sürdürür. Simetri yoktur. Yatay ve dikeylerle, renk karşıtlıkları ile en basit öğelerle dengeyi kurmak ister (Adanır,1996:43-44).

Sanatsal değişim öncesi olarak Mondrian’ı tek bir akım içine almak mümkün değildir. 1911’de yıllarda ağırlıklı olarak doğa görünümleri ve bu görünümlerin içerisinde aktif olarak yer alan ağaç lekeleri dikkat çekmektedir. Bu süreç içinde onun gerçeğe yakın görünümleri, aynı yıllar içerisinde Kübizm’in etkisiyle parçalanmaya başlamış ve tutarlı bir biçim bozumu sürecine yönelmiştir. Özellikle Hint felsefesinden etkilenmesi ve ve Krişnamurti ile Schopenhaver gibi felsefecilerin etkisiyle Kübizmi de içine alan süreçle birlikte doğa renklerini yadsımıştır. Uzun süre bu yöntemi çözümleneci bir stille resimledi. Sanat dünyasına ilk olarak Kübistlerle giren aklın soyutlama ve eleme gücü, Mondrian’da yıkma ve yok etme etkinliğine dönüşmüştür (İpşiroğlu N.- İpşiroğlu M. 1991: 58-59).

Mondrian’a göre, sanatta soyutlama, Kübistler’de nesnenin biçimlerini parçalamakla başlamıştı. Mondrian’a göre Kübizm soyut değil soyutlayıcı sanattı. Çünkü doğa ile bağlarını koparmamıştı.

“Soyut resmin öncülerinden Piet Mondrian, 1919’da yayımlanmaya başlayan “De Stijl” adlı dergide çıkan yazısında “Günün, uygar insanının yaşamı giderek doğadan uzaklaşıyor ve soyut yaşama dönüyor” (İpşiroğlu, İpşiroğlu,1991:54) demiştir.

“Soyutlama” sözünden Mondrian bilincin eleme gücünü anlar ve bu gücü yerine göre “yok etme” ve “yıkma” diye tanımlar” (İpşiroğlu, İpşiroğlu, 1991:55).

Mondrian eserlerini adlandırırken soyuttan çok soyutlama kavramını kendisine yakın buluyordu. Mondrian, doğa biçimlerini, renklerini tekrarlamayacak onlardan soyutlanmış olan evrensel biçim dili yaratacağı. “Soyutlama” sözünden Mondrian bilincin eleme gücünü anlar ve bu gücü yerine göre “yok etme” ve “yıkma” diye tanımlar” (İpşiroğlu, İpşiroğlu,1991:55).



**Resim 3.** Mondrian, Red Tree (1908)



**Resim 4.** Mondrian, Grey Tree



**Resim 5.** Mondrian, Apell Tree



**Resim 6.** Mondrian, Tree. (1912)

Mondrian son aşama olarak Neo – Plastizm hareketi içinde yer aldı. Ancak buraya kadarki gelişen süreci onun tutarlı bir biçimbozumu ile soyuta ulaşması; bu araştırmada ayrıca ele alınmasının en büyük nedeni olmuştur. Mondrian'ın sanatsal

anlamda yaşamış olduğu bu serüveni kendi dilinden yazdığı bu metinde görmek mümkündür:

*“Sanat, doğaya egemen bir dünya idi ona göre. 1917’de yazdığı bir yazısında şöyle diyordu: “Artistlerle ilişkili kültürde gittikçe beliren ve kesinleşen yasalar, doğanın gizli yasalarıdır ve sanatın kendilerine özgü tarzları ile devam ederler. Bu yasaların, doğanın yüzeysel görünüşünde az çok saklı olduklarını burada belirtmek gereklidir. Bunun için soyut sanat, eşyaların doğal tasvirine zıt olur, fakat genel olarak iddia edildiği gibi, doğaya zıt değildir. Bu sanat, insanın ham, ilkel ve hayvansal doğasına tezat halinde bulunur Fakat o, gerçek insan yapısıyla aynı şeydir. Eşyanın yapısını değiştiren yasa, büyük bir öneme sahiptir. Resim yaparken, mümkün olduğu kadar saf olan ilkel renkler, doğal renklerin soyutlanmasını gerçekleştirirler. Objeye bağlı olmayan sanat gösteriyor ki, sanat ne bizim tasarladığımız gibi bir dış görünüşün ifadesidir, ne de bizim yaşadığımız yaşamın ifadesidir. Sanat daha çok tam gerçeğin ve gerçek hayatın tayin edilmeyen, fakat plastik sanatlarda gerçekleştirilebilen ifadesidir. Bundan dolayı, bizim iki çeşit gerçeği birbirinden ayırt etmemiz gerekir. Birincisi, kişisel bir özelliği olan gerçek, diğeri evrensel olan gerçektir“ (Turani 1983: 603).*

Mondrian, plastik kaygılarından dolayı resimlerinde yaptığı köklü değişiklikleri ve nedenlerini şöyle açıklıyor; *“Benim, resimde değiştirmeye zorunlu olduğum ilk şey renkti. Saf renk lehine olarak doğa rengine son verdim. Doğa renginin tuval üzerinde gösterilemeyeceğini hissetmeye başladım. İçgüdüsel olarak duymaya başladığım şey, resmin doğa güzelliklerini anlatabilmesi için, yeni bir yol bulman zorunlu olduğu idi.” Mondrian yazısına şöyle devam ediyor: “Benim, içinde iki şey kavradığım problem aydınlanmıştı. Birincisi: Tasvir eden sanatta, gerçeğin, yalnız renk ve biçimin dinamik hareketlerinin dengesi ile anlatılabileceği; İkincisi: saf araçların, amaca ulaşmak için en etkili yolu garanti ettiği... Gittikçe, kompozisyonun sonunda bütün eğik çizgiler, dikey ve yatay hatlardan ibaret kalıncaya kadar çıkardım. Bu yatay ve dikey çizgiler, birbirinden ayırık ve serbest haç şekillerini meydana getirdiler. Denizi, göğü ve yıldızları gözlemleyerek, bunların fonksiyonlarını, birbirini kesen birçok yatay ve dikey çizgilerde biçimlendirmeyi denedim” (Turani 1983: 603).*

Mondrian’ın resimlerinin dikkat çekici özelliklerinden biri de zıtlık kavramıdır. Mondrian, çalışmalarında zıtlık kavramına eğilmesinin nedenini ise şu

cümleleri açıklamaktadır; “Doğanın inanılmaz büyüklüğü karşısında etki altında kalmış, onun yaygınlığını, sükûnunu ve birliğini tekrar anlatabilmek istiyordum. Aynı zamanda doğanın görünebilen yaygınlığının, gene onun sınıflanması olduğunu da biliyordum. Dikey ve yatay çizgiler, birbirlerine zıt olan iki kuvvetin anlatımıdır. Bunlar her yerde vardır ve her şeye egemendirler. Onların çok yönlü etkileri hayatı yok ederler. Her çeşit özelliği olan doğanın görünüş dengesinin, kendi zıt kuvvetleri üzerine dayandığını anladım. Trajiğin dengesizlikten doğduğunu hissediyordum. Trajiği, geniş bir ufukta ya da yüksek bir katedralde görüyordum.

*Bu anda gerçeğin biçim ve oylum olduğunu anladım. Doğa, oylumda biçimler meydana getirir. Gerçekte her şey oylumdur. Bizim boş oylum olarak baktığımız biçim de bunun gibidir. Bir birlik meydana getirmek için, sanatın, doğanın dış görünüşünü değil, aksine doğanın gerçeğini izlemesi gerekir. Tezatlarda beliren doğa birliği şudur: Biçim, sınıflandırılmış oylum olup, yalnız sınırlılığı ile kavranabilir. Sanat, oylumu, aynen biçimi olduğu gibi belli etmeye ve bu iki etkenin dengesini yaratmaya zorunludur.*

*Bu prensipler benim çalışmalarımı geliştirdiler. İlk resimlerimde oylum daima arka planda idi. Biçimleri belirlemeye başladım: Dikeyler ve yataylar dörtgen oldular. Daha hala bunlar arka plana karşın dağınık biçimler halinde görünüyordular ve renkleri hala kirliydi” (Turani 1983:604).*

Mondrian’ın çalışmalarında göze çarpan olgu, yalınlık olgusudur. Bu yalınlığı renkte, ana renkleri kullanarak, biçimlerde ise geometrik biçimleri kullanarak göstermektedir. Mondrian, çalışmalarındaki yalınlığı bir nevi arınma olarak nitelendirmektedir.

*“Resimde birliğin eksikliğini anladığımdan dörtgenleri birleştirdim. Oylum beyaz, siyah ya da gri; biçim kırmızı, mavi ya da sarı oldu. Dörtgenlerin birleşmesi, önceki çağın dikey ve yatayları bütün kompozisyona dağıtması ile aynı öneme sahipti. Dörtgenler, bütün önemli biçimler gibi birbirlerine sıkıştıklarından, kompozisyon düzeniyle tarafsız bir duruma getirilmeleri gerekir. Gerçekte dörtgenler, kendi özellikleri içinde hiçbir zaman amaç değildiler, aksine onlar, oylumda uzayıp giden sınırlı hatların mantıklı bir sonucudur. Bu dörtgenler, yatay ve dikey çizgilerin birbirlerini kesmeleri ile kendiliğinden ortaya çıkarlar. Diğer biçimler olmaksızın, dörtgenler kesin şekilde özel bir öge olarak görünmezler. Çünkü*



*diğer biçimlerde olan zıtlık bunları ayırt etmeyi olanaklı hale koyar. Sonra, dörtgen olarak ortaya çıkan yüzeye egemen olmak için renkleri zayıflattım ve birini diğeri ile kestirerek sınırlayan çizgileri kuvvetlendirdim. Böylece yüzeyler, yalnız kesilmiş ve onlara egemen olunmuş olmuyorlar, aynı zamanda birbirlerine olan ilişkileri bakımından daha aktif oluyorlardı. Sonuçta, daha kuvvetli, dinamik bir anlatım ortaya çıktı. Ben burada tekrar biçimin bütün özelliklerinin atılmasını denedim. Ve bu, daha yaygın bir kompozisyona götüren yolu açtı.*

*Birlik, zıtlıkların aynı değerde oluşları ile sağlanınca, açık ve kuvvetli bir biçimde ifade edilmesinin gerçekleştiğini hissettim. Zamanımızın fikri ile uyumlu olarak, bu birliğin, geçmişin sanatında bir kez bile mevcut olmamış olan daha gerçek bir yolda yaratılacağını anladım. Benim biçimlendirme hususunda edindiğim bilgiler sonucu anladığım, her önemli biçimden vazgeçmek, o biçime ulaşmak için biricik esas olduğudur” (Turani 1983: 604).*

Daha sonra 1915 yılında bir ressam ve yazar olan Theo van Doesburg önderliğinde bir sanatçılar ve mimarlar derneği kurulur bu grubun ismi Stilj Grubudur. Bu grup aynı isim adı altında bir de dergi yayımlar ve böylece grup Avrupa’ya ismini duyurur. Grubun daha geniş alana yayılımını ve de diğer sanat alanları ile ilişkisi Mondrian şöyle açıklanıyor; *“Biz sanatımıza “Yeni Biçim Verme” ya da “Neo- Plastisizm” adını verdik. O sıralarda Almanya ve Rusya’da Maleviç, Lisstzky, Pevsner, Gabo vb.’nin çalışmalarıyla “Konstrüktivizm” doğdu. Sonraları Konstrüktivizm Paris’te devam etti ve Londra’da Neo-Plastisizm ile aynı anlamda anlaşıldı. Buna rağmen görüşler arasında bazı farklar vardır.*

*Mimarlık ve Endüstri bizim etkimiz altında kaldığı halde, resim ile heykele etkimiz az oldu. Ressam ve heykelticilerin korkusu, Neo-Plastisizmin onları dekorasyona sürükleyeceği idi. Gerçekte bu korku için Neo-Plastisizm’de , diğer sanatlardakinden daha çok bir neden var olmamıştır. Bütün sanat, eğer ifade derinliğinden yoksun ise “dekorasyon” olur. Resimde ve heykelde eklektizmden sakınılması gerekir” (Turani 1983: 605).*

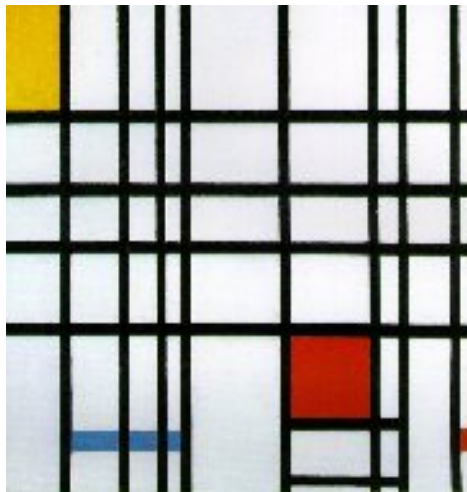


**Resim 7.** Still Life with Ginger  
Jar, second version first version,  
1911-12, Piet Mondrian

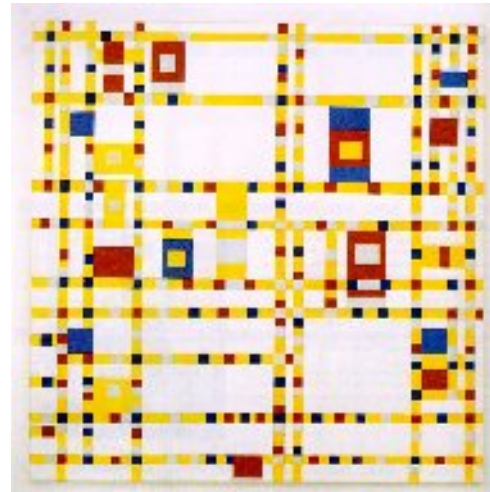


**Resim 8.** Still Life with Ginger  
second version, Jar, 1911-12,  
Piet Mondrian,

“20. yüzyıl sanatçısı, teknik dünyayı yaratan bir çağın insanı olarak, kendini duyuyor ve sanatında da doğanın boyunduruğundan kurtulmuş, özgün insanın yaratacağı, arınmış gerçeği vermek istiyordu. İster dış algılarla ilişkisini kessin Mondrian gibi kurgucular, ister bunlara açık olsun Braque, Picasso, Klee özgür insanın arınmış gerçeği yeni bir gerçektir” (İpşiroğlu, İpşiroğlu, 1991:166).



**Resim 9.** Mondrian, *Composition with Red Yellow and Blue* canvas, 127 x 127 cm, 1921



**Resim 10.** Mondrian, *Broadway Boogie Woogie* 1921; Oil on canvas, 39 x 35 cm

## 2.6. İlkel Toplumlarda Soyutlama

İlkel insan yazmadan önce düşüncelerini ifade etmek için mağaralara, kaya parçalarına çizimler yapmıştır, bu çizimlerin amacı önceleri büyü iken daha sonraları büyüsel boyuttan çıkarak dinsel ve sanatsal anlam kazanmaya başlamıştır.

“İlkel insan için görüntü sadece bir taklit değildir. Görüntü ya da tasvir, modeli ya da ikizi olduğu varlığın canlı yetilerinin tıpkısına sahiptir ve dolayısıyla, insanoğlunun doğa üzerindeki egemenliğinin ortaya koyduğu bir büyü çalışması ve etkinliğidir. Paleolitik dönemde (yontma taş dönemi) yaşayan atamız, doğadaki formları, bir ‘sanat eseri’ yapmak konusunda hiçbir niyeti olmadan resmetmemiş ya da kazımıştır. Onun amacı, avının bereketli olması ve tuzağa yakalanmasını sağlamak ya da kendi amaçları için kullanmak üzere av hayvanının gücünü edinmektir. İlkel sanatçı, yaptığı çizimler ile bir büyüün ya da efsunun bütün gücüne sahip olan bir büyücüdür” (Bazin, 1998:15).

Paleolitik dönemde mağara duvarlarında bulunan resimler, bilinen bütün geometrik soyut sanat biçimlerinden daha eskiydiler. Fransa’da Lascaux mağarasında bulunan resimler hayranlık vericidir (Resim x). Bu resimlerde dikkati çeken diğer bir özellik de, ilkel insanın resmi yaparken kaya üzerinde kabarık çıkıntılardan yararlanmış olmalarıdır. Bunlar hayvanın gövdesini biçimlendirmekte kolaylık sağlayan, ona çok benzeyen kabarıklıklar ve girintilerdir. Bu resimler, çizimler ve kazıma kabartmalar, herhangi bir model olmaksızın, karanlık mağaralarda ve çok az ışık altında yapıldıkları için, yaratıcı bir hayal gücüne ve inanılmaz bir bellek yeteneğine sahip olması gerekir (Kalkan, 2006:20).



**Resim 11:** Willendorf Venüsü, Geç Paleolitik Dönem

Sanat bir büyü aracıydı, insanın doğaya üstünlük sağlamasına, toplumsal ilişkilerin gelişmesine yarıyordu. Ne var ki, sanatın başlangıcını yalnız bu amacı ile açıklamak yanlış olur. Ortaya çıkan her yeni nitelik, kimi zaman oldukça karmaşık birtakım yeni ilişkilerin sonucudur.

(...) Doğadaki canlı cansız varlıkların düzenli tekrar—yüreğin atışı, soluma cinsel birleşme birtakım biçim özelliklerinin ve süreçlerin ritmik tekrarı ve bundan alınan tat ile çalışma ritmi de önemli bir katkıda bulunmuş olabilir. Ritmik hareketler çalışmaya yardım eder, çabayı düzenleştirir ve bireyle topluluk arasında bağ kurar. Ritmin her bozuluşu yaşama ve çalışma sürecini aksattığı için hoş gitmeyen bir şeydir; bu yüzden ritmi sanatta orantı ve bakışım gibi bir değişmez tekrar olarak özümlemiş görüyoruz. Sanatın baslıca görevi açıkça güç sağlamaktı-doğaya, düşmana, cinsel eşe, gerçekliklere karşı güç, toplu yasama gücü. İnsanlığın başlangıcında sanatın “güzellik”le uzun boylu bir ilintisi yoktu, estetik kaygısı ise hiç

yoktu: insan topluluğunun yaşama savaşında kullandığı büyülü bir alet, bir silahtı sanat” (Fischer, 1995:36).

Çatalbaş’a göre; tarih öncesi dönemlerdeki primitif resimlerde yer alan soyutlayıcı betimlemeleri, ilkel çağ insanının doğa üzerindeki çaresizliğinden ve var olan belirsizliklerden kaynaklı olan korkularının bir ifadesi olarak görebiliriz. Mağara duvarlarına çizilmiş resimler ya da yapılan heykeller dinsel ve büyüsel bir etki sağlamak amacıyla üretilmiştir. İlkel toplumlarda insan, evren hakkındaki ilgisizliklerinden ötürü soyutlamaya yönelerek, evren karşısında duydukları korkuya, huzur noktasına stilize edilmiş biçimlerde bulunmuştur (Çatalbaş,2003: 27).

“İlkel insan, dış dünya nesnelere arasında yitik, zihinsel bakımdan çaresizdir, dış dünya olaylarının bağlamında ve değişik görünüşlerinde yalnız belirsizlik ve keyfilik görülür, cesaretli bir karşılaştırma yapılırsa: ‘Kendiliğinden şey’ içtepisi, en güçlü bir biçimde sanki ilkel insanda bulunur. Dış dünyaya zihinsel yönden gitgide egemen olma ve alışkanlık, içtepinin zayıflaması ve körelmesi demektir. Ancak, insan zekâsı, binlerce yıllık bir gelişmeyle rationalist bilginin bütün yolunu geçtikten sonra, onda, bilmenin en son alın yazısı olarak ‘kendiliğinden şey’ duygusu yeniden uyanır. Ama daha önce bir içtepi olan şey, şimdi bir bilgi ürünüdür” (Worringer 1985: 25).

Kalkan’a göre; “İlkel toplumlarda dış dünya olaylarının gösterdiği belirsizlik ve değişiklik, onların evren hakkındaki bilgilerinin yetersizliğinden ötürü bu toplumları soyut sanata götürmüştür. Çünkü ilkel toplumlar, dünya tablosundaki bu karışıklık karşısında duydukları korku nedeniyle güvenilecek sağlam bir nokta, bir huzur noktası aramışlar ve bu huzur noktasını da değişmez, mutlak biçimlerden oluşan soyut sanattan bulmuşlardır. Soyut sanat biçimlerinde buldukları bu değişmez, mutlak düzen, onları empirik dünyanın değişmelerinden ve belirsizliklerinden kaçıp, soyut sanatın değişmez biçimlerinde huzur duymaya götürür. Worringer’e göre, bundan ötürü insanın ilk yarattığı sanat, soyut sanattır. Çünkü naturalist sanat, insanın evren ile kuracağı bir dostluk, bir sempati ilgisi ile ancak kurulabilirdi. Bunun için her şeyden önce, doğanın nesnelere, bir korku objesi olmaktan çıkmaları

gerekirdi. Buna göre de, naturalist sanatın soyut sanattan sonra gelmesi gerekirdi” (Kalkan, 2006:25).

İlkel toplumlarda soyut sanatı doğuran nedenler ile uygar toplumlarda soyut sanatı doğuran nedenler birbirinden farklıdır. Şöyle ki, ilkel toplumlar evren hakkında bilgisizliklerinden ötürü soyut sanata gittikleri halde, uygar toplumlar daha başka nedenden soyut sanata giderler, çünkü onlar, bilim ve uygarlığın gelişmesi ile evren hakkında yeterince bilgi sahibidirler (Tunalı, 2003, s.127).

Bu bakımdan dolaydır ki ilkel toplumlardaki soyutlama anlayışı ile gelişmiş toplumlardaki soyutlama anlayışı bir tutulamaz. Çünkü gelişmiş toplumlar soyutlamaya ulaşmak için uzun bir zaman sürecinde sorgulama ve deneyleri kullanarak yeni bir doğa kurma endişesi içine girmiştir.

## **2.7. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri**

Türk Milli Eğitim sisteminin genel yapısı içerisinde orta öğretim seviyesinde güzel sanatlar eğitiminin amaçları şöyle açıklanmaktadır;

Güzel sanatlar eğitimi, anaokulundan başlayarak hayatın her döneminde sürdürülecek çok boyutlu bir süreçtir.

Sanat eğitimi yalnızca geleceğin ressamlarına yönelik değildir. Bir başka deyişle, güzel sanatlar eğitiminin amacı çocukları sanatçı yapmak değil, gelecekte hangi mesleği seçerlerse seçsinler, yetişmekte olan kuşaklara güzel sanatların yaşamdaki yerini ve önemini yaşatarak kavratmak, onların düşünmelerini, soru sormalarını, araştırmalarını sağlayacak çalışmalarla sanatsal yaratma olgusunu gerçekleştirmektir. Bundan sanat eğitiminin yalnızca güzel sanatlara karşı özel yeteneği olanlara yönelik olmadığı sonucunu çıkartabiliriz. Geleceğin yetişkininin yapıt vererek ya da dışarıdan izleyerek, okuyarak, dinleyerek, sanat etkinliklerine katılmalarını sağlayacak duygularını, duyarlılığını ve yaratıcılığını harekete

geçirecek, edindiği bilgilerin de katkısıyla tüm zihinsel süreçleri canlı tutacak eğitimin verilmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Böylece birey; sanatın insan yaşamındaki yerini ve önemini kavrar, edindiği deneyimlerle, yaratıcılığa ve üretkenliğe kolayca geçebilecek, yeniliklere açık kişiliğini toplumsal davranışlarında gösterir, sanatsal olguları değerlendirir, eleştirir, tüm çevresinde güzeli ve iyiyi arar, görmek ister. Estetik duyarlılığı gelişmiştir, çok yönlü ve açık fikirlidir, çağına uyum sağlar, etkileşim ve iletişime açıktır, bilgi ağırlıklı eğitim sistemimizde, duygu ve heyecanların ifadesine imkân veren sanat eğitimi bireyde bilgi ve duygu dengesini sağlar. Kültür değerlerini tanır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998: 13).

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Milli Eğitim temel kanununun 33. maddesi gereğince açılmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanununun 33.maddesi der ki;

“Güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde ayrı okullar açılabilir veya ayrı yetiştirme tedbirleri alınabilir. Özellikleri dolayısıyla bunların kuruluş, işleyiş ve yetiştirme ile ilgili esasları ayrı bir yönetmelikle düzenlenir” (Milli Eğitim Temel Kanunu İle İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1987:16).

Bu liselerde Atatürk’ün “Türk Milletinin tarihi bir vasfı da güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir.” direktifleri doğrultusunda, üretici ve yaratıcı eğitim ortamının gerçekleştirilmesi hedeflenir (Erbil, 1994:5).

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin temel amacı, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda sanat eğitimi almalarını sağlamaktır.“ Öğrencilerin; güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim- öğretim görmelerini, özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını, yabancı dil öğrenmelerini, alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini, milli ve

milletlerarası sanat eserlerini tanımlarını ve yorumlamalarını sağlamaktır” (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1999:800).

Verilen yönetmelik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın 3797 sayılı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a dayanılarak hazırlanmıştır.

İlk Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 16 Ekim 1989 tarihinde İstanbul Behçet Kemal Çağlar Lisesi bünyesinde açılmıştır. A.G.S.L.nin kuruluş hazırlıkları 1986'ya kadar uzanmaktadır. Ankara'da program hazırlıkları iki ayrı ekip tarafından yürütülmüştür. Ekibin hazırladığı program taslağı Resim-İş bölümüne benzer bir resim lisesi olarak yapılmıştır. Program 1986–1987 öğretim yılında, 4 yıllık lise düzenine uygun olarak düzenlenmiş olup, temel özelliğı güzel sanatlar eğitimi esas olan zorunlu ve seçmeli derslere yer verilmiştir. 1. ve 2. sınıflarda ortak derslerden, 3. sınıfta başlayıp 4. sınıfta artacak şekilde program hazırlanmıştır. 1990–1991 öğretim yılında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi yönetmeliğı yürürlüğe girmiştir. Aynı yıl Ankara, Bursa, Eskişehir, İzmir ve Kütahya illerinde Güzel Sanatlar Lisesi açılmıştır. Öğrenim süreleri 1 yıl hazırlık olmak üzere 4 yıldır. Ortaokulu bitirdikten sonra, sınavla yatılı ve gündüzlü olarak öğrenciler alınmaktadır (Kurtuluş, 2000: 221).

İlk Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü 1989'da İstanbul'da açılmıştır. Onu 1990'da Ankara, İzmir, Bursa ve Eskişehir; 1992'de Adana, Bolu, Diyarbakır ve Kayseri Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümlerinin açılışları izlemiştir (Taşpınar, 1994: 9).

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümü öğrencileri, müzik yeteneklerinin ölçüldüğü bir sınavı kazanarak bu okullara girmeye hak kazanmaktadır. Bu okulların müzik bölümlerindeki öğrencilerin, mevcut durumlarına ve ailelerine yönelik bilgilerin elde edilmesi, özellikle ortaokuldaki müzik öğretmenlerinin öğrencileri Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik



bölümlerine yönlendirmede ne derece etkili olduklarının bilinmesi, sanat eğitiminin niteliği ve düzeyi açısından önemli görülmektedir (Taşpınar, 1994:12).

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde hazırlık sınıfından itibaren öğrencilere resim, heykel ve desen atölye dersleri haftada dört saat olmak üzere sekiz dönem uygulanmaktadır. Resim Atölye Dersi, taslak programı doğrultusunda uygulamaların deneysel olarak yapılması esasına dayanır.

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin kontenjan, başvuru ve öğrenci seçimlerine ilişkin uygulamaların diğer liselerden farklı olarak yapıldığı görülmektedir. Buna ilişkin yönetmelik maddeleri şöyledir: Kontenjan; yönetmeliğin yedinci maddesinde belirtildiği üzere, okulların resim ve müzik alanlarının her birine bir öğretim yılında alınacak öğrenci sayısı 24'ü geçemez. Bu öğrencilerin sanat derslerinde dersliklere dağılımı, sanat derslerinin özelliği dikkate alınarak, okul yönetimince düzenlenir. Başvuru için ise, ilköğretim okulunu o yıl bitirenlerden diploma notu en az 3.00 olması istenmektedir. Resmi gazetede yayımlanan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri yönetmeliğinin ek- 2'de sunulan şartlarında öğrencilerin, girecekleri alanla ilgili dersin 4. , 5. , 6. , 7. ve 8. sınıflarına ait yılsonu notlarının aritmetik ortalaması en az 4.00 olduğunu belgelendirenler sınava girmek üzere istedikleri okullara başvuru yapabilecekleri belirtilmektedir. Ayrıca öğrenimlerinin bir kısmını yurt dışında yaparak sınavlara başvurunun yapıldığı ders yılı başında 8'inci sınıfa kaydolun öğrencilerden gireceği alanla ilgili dersin yalnız 8'inci sınıfa ait yılsonu notunun en az 4.00 olması şartı aranmaktadır. Öğrenimlerini yurt dışında tamamlayarak denkliğini yaptıran öğrenciler ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okullardan mezun olup, durumlarını belgelendirenler de öğrenim görmek istedikleri Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müdürlüklerine başvurabilmektedirler. Öğrencilere gerekli duyuru yapıldıktan sonra ve ilköğretim okulu müdürlüklerince başvuru koşulları taşıyanlar tespit edildikten sonra, isteyenlere "Not Durum Çizelgesi" düzenlenerek verilmektedir (A.G.S.L. Yönetmeliği, Resmi Gazete, Ekim 1999, Cilt:62, Sayı: 2505).

### 2.7.1. Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Tarihçesi ve Mevcut Durumu

Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 1990/1991 öğretim yılında Milli Eğitim Temel kanununun 33. maddesine istinaden özel sanat yeterliği bulunan ortaöğretim öğrencilerinin yetiştirilmesi amacı ile kurulmuştur.

Öğretime 15 Eylül 1990 tarihinde Ankara ili Keçiören ilçesi Fethiye Kemal Mumcu Anadolu Lisesi bünyesinde başlanmıştır.

Okulun yabancı dili İngilizce olup ortaöğretimden sonra toplam dört yıllık bir öğretim süresini kapsamaktadır.

Her yıl yirmi dört müzik yirmi dört resim bölümlerine olmak üzere toplam kırk sekiz öğrenci alma kontenjanına sahiptir. Okul yatılı ve kız erkek karmadır.

1992–1993 öğretim yılında ise Ankara – Çankaya ilçesinde bulunan aslen İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne ait olan ve daha sonra Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne devredilen Hoşdere caddesi no: 139'da bulunan şu anki binasına taşınmıştır.

Taşınma tarihi Temmuz 1992 olup, eğitim öğretime 15 Eylül 1992'de başlanmıştır. Okulun kurucu müdürü Nuri KOÇAK'tır . Temmuz 1990 da göreve başlayan Nuri KOÇAK, Aralık 1991'de görevi Erdal KARADENİZ'e teslim etmiştir.

Okul ilk mezunlarını 1993–1994 öğretim yılında vermiştir. Kuruluşu ve açılışı dönemi Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL tarafından yapılmıştır. Okulun Polonya – Fransa – Almanya – Romanya - Kazakistan – Ukrayna – Azerbaycan – Adana – Çankırı -Diyarbakır'da emsal kardeş okulları vardır.

Okula kabul koşulları şöyledir:

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde mesleki müzik ve resim eğitimi veriliyor. Bu okullara ilköğretimini tamamlamış öğrencilerden:

a. İlköğretim okulunu o yıl bitirenlerden

b. Diploma notu en az 3.00, gireceği alanla ilgili dersin dördüncü, besinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına ait yıl sonu notlarının aritmetik ortalaması en az 4.00 olan öğrenciler başvurabiliyorlar.

Bu şartları taşıyanlar arasında yapılan müzik ve resim gruplarında özel yetenek sınavına alınıyorlar. Gruplarda ilk 24 sıraya girebilen öğrenciler bu okullarda -isterlerse yatılı olarak- okumaya hak kazanıyorlar. Hazırlık sınıfı dâhil 4 yıllık eğitim yapılan bu okullara her sene 48 öğrenci kabul ediliyor. Bu öğrencilerden 24'ü resim bölümüne, 24'ü de müzik bölümüne alınıyor.

Müzik ve resim bölümlerinde okuyan öğrenciler, lise öğrenimlerini tamamladıktan sonra, ağırlıklı üniversitelerin güzel sanatlar bölümlerini veya müzik, resim öğretmenliği gibi bölümleri tercih ediyorlar. Bu bağlamda, öğrencilerin üniversite başarıları %100'e çok yakın.

Müzik bölümünde toplu ders olarak okutulan Müziksel İşitme-Okuma, Koro, Orkestra, Geleneksel-Çağdaş Türk Müziği, Müziksel Yaratıcılık, Müzik Tarihi derslerinin yanı sıra, her öğrenci temel çalgı olarak Piyano ve diğer çalgı olarak da Keman, Viyola, Viyolonsel, Kontrbas, Obua, Flüt, Klarnet, Fagot, Korno, Trompet, Gitar, Bağlama, Ud, Kanun ve Vurmalı Çalgılardan birinin eğitimini alıyorlar. Öğrencilerin kişisel olarak çalıştıkları öğretmenleri var.

Resim bölümünde Tasarım, Heykel Atölye, Sanat Tarihi ve Drama dersleri okutuluyor.

Okulun temel amacı müzik ve resim alanında yükseköğretime alt yapı hazırlamaktır. Bunun yanı sıra okulun bir Anadolu Lisesi statüsünde olması, İngilizce ve kültür derslerinin de ağırlıklı olarak programda yer alması nedeniyle, dileyen öğrenciler üniversitelerin sanat alanı dışındaki alanlarına da yönelebiliyorlar. 1990 yılında kurulan okulun bugüne kadar verdiği mezunların tamamı bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiştir.

Dersler sabah saat 8.45'da başlıyor ve 16.30'da sona eriyor. Bu zaman dilimi içinde daha çok kültür dersleri ile toplu sanat dersleri yapılıyor. Daha sonra ise akşam 19.00'a kadar bireysel sanat dersleri ve etütler yapılıyor.

Okulda yatılı olması nedeniyle akşam yemeği için verilen aradan sonra gece 22.30'a kadar da yatılı öğrenciler etüt ve çalışmalarını yapıyorlar.

Okulun müzik bölümünden mezun olan öğrenciler; eğitim fakültelerinin; müzik, konservatuvarların; şan ve müzikoloji bölümleri ile sahne sanatları fakültelerine başvurabiliyorlar. Okulun resim bölümünden mezun olan öğrenciler; eğitim fakültelerinin; resim/resim-iş öğretmenliği, güzel sanatlar fakültelerinin; resim, heykel, grafik, seramik-cam, iç mimari, mimarlık-mühendislik fakültelerinin endüstri tasarımı bölümlerine başvurabilirler.

Giriş Koşullarını sağlayan öğrencilerin Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine alımları ile ilgili iş ve işlemler aşağıda belirtilen takvim doğrultusunda yapılmaktadır.

Ankara, İstanbul ve İzmir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müdürlüklerince her yıl Ağustos ayının ilk haftasında, diğer Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müdürlüklerince Ağustos ayının üçüncü haftasında yetenek sınavları yapılmaktadır.

Sınav sonuçları; Tüm güzel sanatlar liselerinde aynı hafta içinde Müzik ve Resim bölümleri için ayrı ayrı olmak üzere kontenjan kadar asil ve yedek listeler şeklinde belirlenerek ilan edilmektedir.

Sınavı asil olarak kazanan öğrencilerin kayıtları tüm okullarda Ağustos ayının son haftasında yapılmaktadır.

Ankara AGSL Müzik ve Resim Bölümleri giriş yetenek sınavları 3 gün sürmektedir. Birinci gün yapılan sınavlar elemeye, ikinci ve üçüncü gün yapılan sınavlar ise seçmeye yöneliktir. Birinci günde başvuran tüm adaylar eleme sınavından geçirilir ve kontenjanın 3 katı kadar aday (72 müzik-72 resim) seçme sınavına alınır. Sınavlar sonunda en yüksek puanı alan 24 müzik ve 24 resim öğrencisi kayıt yaptırmaya hak kazanır.

Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Yetenek Sınavı:  
Piyano ile yapılır ve adaylar;

a. "Müziksel İşitme-Yineleme",

b. "Müziksel Söyleme ve Çalma" sınavlarından geçirilir (bir çalgı çalmak zorunlu değildir).

Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Yetenek Sınavı: Adaylar;

a. "Görsel Desen"

b. "İmgesel Desen" sınavlarından geçirilir.

Adaylar sınava girerken yanlarında: 2B resim kalemi, kalem açacağı, yumuşak silgi, kâğıt kısıracı ve 35 x 50 ebadında mukavva altlık bulundururlar.

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde mesleki müzik ve resim eğitimi verilmektedir. Bu okullara ilköğretim okulu ikinci kademe (8.sınıf) kısmında öğrenim gören öğrencilerden:

a) ilköğretim okulunu o yıl bitirenlerden

b) Diploma notu en az 3.00, gireceği alanla ilgili dersin dördüncü, besinci altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına ait yılsonu notlarının aritmetik ortalaması en az 4.00 olan öğrenciler başvurabilirler.

Bu şartları taşıyanlar arasında yapılan müzik ve resim özel yetenek yarışma sınavında, ilk 24 sıraya girebilen öğrenciler bu okullarda (isterlerse) yatılı olarak okumaya hak kazanabilirler.

Hazırlık sınıfı dâhil 4 yıllık eğitim yapılan bu okullara her sene 48 öğrenci (24 resim–24 müzik) alınmaktadır (Cerit, 2005:34).

## **2.8. İlgili Araştırmalar**

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile ilgili ilk çalışmalar 1986 yılında başlamıştır. 15.09.1986’da Prof. Dr. Bülent ÖZER’in başkanlığında, Prof. Dr. Bülent ERİÇ, Prof. Ali Teoman GERMANER ve Öğrt. Gör. Süleyman Saim TEKCAN’ın katılımları ile komisyon toplanmıştır. Komisyonda, mevcut kültür ve sanat birikiminin ağırlık kazandırılması amacına yönelik sanat ağırlıklı liselerin açılmasının önemi vurgulanmıştır. Bu tür liselerin, üniversite tercihinde de sanat ağırlıklı mesleklerin gelişmesinde yardımcı olacağı görüşünden hareketle, geniş kapsamlı programlar yapılmasına karar verilmiştir (Buyurgan, 1996:97).

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile ilgili geniş kapsamlı bir çalışma 1992 yılında Serap BUYURGAN tarafından yapılmıştır. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü’nde yapılmış olan Yüksek Lisans tezinin konusunu “ Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Durumları, Bu

Alanda Karşılaşılan Güçlükler Eğitim – Öğretimden Beklentileri “ oluşturmaktadır. Bu tez yayımlanmamıştır. Çalışmada İstanbul, Ankara, İzmir, Eskişehir, Bursa ve Kütahya illerindeki Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümü Hazırlık sınıfı öğrencilerine anket uygulanarak eğitim-öğretim durumları, güzel sanatlar eğitimi ile kazandıkları değerler, okullarından ve geleceklerinden beklentileri ölçülmeye çalışılmıştır.

Yine Serap BUYURGAN’ın “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Öğrencilerinin Okul Beklentileri ve Eğitimleri İle Yöneldikleri Meslekler Arasındaki İlişki (Resim Bölümü Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma) ” adlı yayımlanmış doktora tezinde, yüksek lisans tezini daha da genişletmiştir. Araştırmacı bu çalışmasında aynı öğrenci grubuna uygulanan anket ile öğrencilerin 4 yıllık öğrenim sürecinde kazandıkları değerler, kurumlarından beklentileri, seçmek istedikleri meslekler, meslek seçimlerinde okullarının rolü, öğrencilere göre okullarında yaratıcılığı etkileyen nedenleri araştırmıştır. Ayrıca güçlüklerin çözümlenmesi ile ilgili öğrenci önerileri, geleceğe yönelik beklentileri ve yöneldikleri meslekler ölçülmeye çalışılmıştır.

Ayrıca Serap BUYURGAN’ın Anadolu güzel sanatlar liseleri ile ilgili makaleleri de bu konu hakkındaki önemli araştırmalar arasındadır. Bunlar; 1999 yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisinde yayımlanan “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Üniversite Başarı Durumları Üzerine Bir Araştırma”(Cilt 19, Sayı: 2, 147–159) adlı makaledir.

Bu araştırmada, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 1995 ve 1996 yılı mezunlarının Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalındaki ve Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesindeki başarı durumları araştırılmıştır. Araştırmanın yapıldığı 1999 yılında sayıları 20'ye çıkan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin eğitim seviyelerinin ne olduğunu, mezun olan öğrencilerin niversite tercihleri ve başarı durumlarının nasıl olduğu bilinmemekteydi. Bu bakımdan bu araştırma bu gibi araştırmalara yeni bir zemin hazırlamak dşencesiyle hazırlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin niversite seviyesinde başarılı oldukları görülmüştür. Ancak, belirli bir alt yapı ile öğrenim gören bu öğrencilerin başarılarının beklenen nitelikte olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin hem orta ğretim hem de üniversitedeki başarılarının arttırılması için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacının diğer bir araştırması ise 2000 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde yayımlanan ‘‘Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümü Mezunlarının Yüksek ğrenimdeki Başarı Durumları İle İlgili Bir Değerlendirme’’ (Sayı: 19, 32 – 42) adlı makaledir. Bu araştırma, Gazi niversitesi ve Hacettepe niversitesi ilgili bölümleri elemanlarının, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümü mezunu ğrencilerinin niversite başarı durumlarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Araştırmanın verileri, anket görüşme ve kaynak taraması ile elde edilmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin bir kısmı üniversitelerde başarısız ve tutuk bir süreç yaşamaktadır. İlgileri dağılmakta,



yaratıcı düşünceden uzak kalıplaşmalar görülmektedir. Araştırmanın öneriler kısmında ise belirli bir alt yapı ile üniversite eğitimi alan bu öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin belirlenerek giderilmesi için liselerin eğitim programlarına, derslere, başarının arttırılmasına ilişkin ilgili kurumlara önerilerde bulunulmuştur.

2007 yılında Milli Eğitim Dergisinde yayımlanan “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Öğretmenlerinin Bölümlerinde Uygulanan Sanat Eğitimi ile İlgili Görüşleri” (Sayı: 175, 143 - 160) adlı makale de araştırmacının yayımlanan makaleleri arasındadır. Bu araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan sanat derslerinin yeterliği, resim öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler, okullardaki yaratıcı eğitimi engelleyen nedenler ve Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin varlığının sanat eğitimine kazandırdığı değerler ile bu liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin bölümlerinde uygulanan sanat eğitimi ile ilgili görüşleri üzerinde durmuştur. Araştırmada, tarama modelinde olup, öğrencilerin liselerdeki ve yüksek öğrenimdeki başarılarının artmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Dokuz ilde görev yapan resim öğretmenlerine dokuz sorudan oluşan anket uygulanmış, verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda, özellikle liselerin okul binası, araç-gereç, malzeme ve nitelikli branş öğretmeni ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği vurgulanmış; branş öğretmenlerinin alanında aktif, yaratıcı, çağdaş öğretmenler olması gerekliliği savunulmuş; ders programlarının çağın değişen koşullarına göre kendini yenilemesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Olumlu yaklaşımların geliştirilmesi ve sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile ilgili bir başka çalışma ise 1994 yılında Mehmet ERBİL tarafından hazırlanan “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Atölye Dersi Deneysel Uygulamaları “ konulu Yüksek Lisans tez çalışmasıdır. Bu tez yayımlanmıştır. Araştırmacı Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nde okuyan öğrencilerin Resim Atölye Deri Taslak Programına göre yaptıkları deneysel uygulamaları irdeleyecek, uygulamada varılması düşünülen hedefleri, konuları, teknikleri ve atölye çalışmalarının değerlendirilmesini amaçlamıştır.

İlgili araştırmalar arasında gösterilebilecek diğer bir çalışma ise Hatun YERLİKAYA’ya ait 2006 tarihli, “Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Tasarım Dersinin Yaratıcılığa Katkıları” başlıklı yüksek lisans çalışmasıdır. Bu araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde verilen temel tasarım dersinin, resim ve grafik derslerine yaratıcılık açısından katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma 2004–2005; 2005–2006 eğitim-öğretim yıllarında, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi hazırlık sınıfı öğrencileri ve dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Sınıflar 24 öğrenciden oluşmaktadır. Hazırlık sınıfında temel tasarım dersi, dokuzuncu sınıfta resim ve grafik dersinde yapılan uygulamalar ele alınmıştır. Araştırma, 15 tane temel sanat çalışması, 4 tane grafik, 4 tane de resim çalışmasını kapsamaktadır. Araştırmaların verilerini; öğrenci çalışmaları, gözlem, incelemeler ve yaratıcılığı değerlendirme kâğıtları oluşturmuştur.

Araştırmaya ilk olarak hazırlık sınıfında başlanmıştır. Öğrenci çalışmaları, belirlenen eğitim – öğretim süresince takip edilmiş gözlem ve incelemeler

yapılmıştır. Öğrenciler, dokuzuncu sınıfa gelince resim ve grafik derslerinde yaptıkları uygulamalarda aynı şekilde gözlemlenmiş ve yapılan uygulamalar fotoğraflanmıştır. Ayrıca eğitim ortamı da gözlemlenmiştir. Bu öğrenci çalışmaları, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünden seçilen üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Belirlenen kriterlere göre öğrenci çalışmaları değerlendirilmiştir.

Seher YILDIZ'ın 2007 tarihli, “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Desen Çalışmaları Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında ise 1997 yılından itibaren uygulanmakta olan AGS Liseleri Desen Çalışmaları Dersi Öğretim Programları program geliştirme ilkelerinden hareketle irdelenmiştir. Bu programın değişen dünya koşulları ve teknolojik gelişmeye ne kadar uygun olduğu, amacı ne ölçüde karşıladığı ve uygulamadaki aksaklıklar konularına değinilmiştir.

Çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen 15 ilde (Adana, Aksaray, Ankara, Aydın, Çanakkale, Denizli, Karabük, Kayseri, Kırklareli, Kırşehir, Niğde, Samsun, Tokat, Trabzon, Zonguldak), 2006-2007 öğretim yılında AGS Liselerinde alan dersi olarak uygulanan Desen Çalışmaları Dersi öğretim programlarının, bu liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, varsa problemlerin tespit edilmesi, çözümüne yönelik irdelemelerin yapılması temel amaç olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Desen Çalışmaları Dersi öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan anket ve anket sonuçları

değerlendirilerek öğretim programlarının öğeleri olan; hedef ve içerik uygunluğu hususlarına cevap aranmıştır.

## BÖLÜM III

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama tekniği, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel veriler üzerinde durulmuştur.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Öncelikle literatür çalışması yapıldıktan sonra, araştırmanın başlangıcında ders öğretmenlerine ve yöneticilere de danışılarak örneklem grubunun tayinine gidilmiştir. Sınıflar 24 kişilik gruplardan oluşmaktadır. Öğrenciler benzer özellikler gösterdiğinden bu grup içerisinde tesadüfi olarak 12 kişilik bir öğrenci grubu belirlenmiştir.

Seçilen 12 öğrencinin soyutlama kavramı hakkındaki bulgularını belirlemek için bir ön uygulama çalışması yaptırılmıştır. Uygulama çalışması, öğrencilerin ele aldıkları bir nesneyi soyutlama yöntemini kullanarak; etüt, soyutlama ve soyut aşamalarıyla üç aşamalı olarak resmetmekten oluşmaktadır.

Daha sonra seçilen bu gruba, soyut ve soyutlamanın ortaya çıkışı, soyutlamayı kullanan sanatçılar ve soyutlamanın tarihçesinden oluşan görsel ve yazılı sunum öğrencilere izlettirilmiştir. Ardından soyutlama konusuna ilişkin son uygulama çalışmalarını yapmaları istenmiştir.

Öğrencilerden çalışmalarını, 35x50 cm boyutundaki kâğıtlara, renkli veya karakalem tekniklerini kullanarak uygulamaları istenmiştir.

Uygulama çalışmalarından veri toplamak için şema, renk ve tekniğin uygulanışı ve çalışmanın tamamlanması boyutları olarak dört aşamalık bir

değerlendirme ölçeği belirlenmiştir. 3 alan uzmanı, uygulama çalışmalarını tek tek inceleyerek, ölçekteki boyutlara birbirlerinden bağımsız olarak puanlar vermişlerdir.

Uygulama değerlendirme ölçeğinde oluşturulan boyutlar 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu inceleme neticesinde ortaya çıkan puanlamayla oluşturulan veriler ile öğrencilerin soyutlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin tümüne ulaşılması mümkün olamayacağından çalışma başlangıcı öncesinde, 24 kişilik öğrenci grubu içerisinde, tesadüfî olarak seçilen 12 kişilik bir çalışma grubunun tayinine gidilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Tekniği**

Bu araştırma, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi son sınıf öğrencilerinin, soyutlama kavramından yola çıkarak yaptıkları resimlerde, soyutlama becerilerinin belirlenmesi açısından ne gibi farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmada yazılı kaynakların toplanma işlemi, kütüphane araştırmaları ve internet yolu ile oluşturulmuştur.

Uygulama çalışmalarından veri toplamak için uygulama değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, Doç. Dr. Serap BUYURGAN tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin toplama aşamasında, iki haftaya yayılması düşünülen uygulama çalışma için, başlangıç olarak Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki son sınıf öğrencilerinden tesadüfî olarak seçilen 12 kişilik bir çalışma grubu seçilmiştir.

Seçilen 12 öğrencinin soyutlama kavramı hakkındaki bulgularını belirlemek için bir ön uygulama çalışması yaptırılmıştır. Uygulama çalışması; öğrencilerin ele aldıkları bir nesneyi soyutlama yöntemi ile üç aşamalı olarak; etüt, soyutlama ve soyut aşamalarıyla resmetmekten oluşmaktadır. Daha sonra seçilen bu gruba, soyut ve soyutlamanın ortaya çıkışı, soyutlamayı kullanan sanatçılar ve soyutlamanın tarihçesinden oluşan görsel ve yazılı sunum öğrencilere izlettirilmiştir. Ardından soyutlama konusuna ilişkin son uygulama çalışmaları yapmaları istenmiştir.

Uygulama çalışmaları, belirlenen 3 alan uzmanı tarafından belirlenen ölçütlere göre aşağıdaki değerlendirme ölçeği ile puanlandırmıştır.

### Uygulama Değerlendirme Ölçeği

1. Şema	Genel Puan	Puanlama				
1.a. Objenin etüt edilmesi	5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.b. Etüdü yapılan objenin soyutlanması	5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.c. Soyut aşamaya geçiş	5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Toplam</b>						
<b>2. Renk</b>						
2.a. Gerçekçi renk anlayışı kullanma	5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.b. Renk uyumunu kullanma	5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Toplam</b>						
<b>3. Tekniğin Uygulanışı</b>	5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Toplam</b>						
<b>4. Çalışmanın Tamamlanması</b>	5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Toplam</b>						

<b>Genel Toplam</b>	
---------------------	--

Hakemlerin verdikleri puanlar arasındaki tutarlılığı hesaplamak için sıra farkları korelasyonu tekniğinden yararlanılmıştır. Hesaplanan değerler tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Hakemler Arası Tutarlılık Katsayısı

	<b>Hakem 1</b>	<b>Hakem 2</b>	<b>Hakem 3</b>
<b>Hakem 1</b>	-	<b>0,70*</b>	<b>0,71*</b>
<b>Hakem 2</b>		-	<b>0,76*</b>
<b>Hakem 3</b>			-

\* $p < 0,05$

Tablo 1’de verilen, hakemlerin uygulama çalışmalarına verdikleri puanlar incelendiğinde, hakem 1 ile hakem 2 arasında 0,70 düzeyinde bir ilişkinin olduğu, hakem 1 ile hakem 3 arasında 0,71 düzeyinde bir ilişkinin olduğunun, hakem 2 ile hakem 3 arasında 0,76 düzeyinde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, her üç hakem de inceledikleri ve puan verdikleri resimlerde birbirlerine yakın değerlendirme yaptıkları, her üç hakemin de birbirleri ile tutarlı olduğu görülmektedir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Üzerinde çalışılan gruplar küçük olduğu ve bu gruplardan elde edilen puanlar birbiriyle ilişkili olduğu için ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek üzere Wilcoxon işaretli sıralar kullanılmıştır. Tüm bu analizler SPSS 15 (Statistical Packet Program For Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır.



## IV. BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemine dayalı bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin benzer özellikler gösterdiği düşünülerek 24 kişilik sınıf içerisinde örneklem grubunun tayinine gidilmiş ve 12 kişilik bir öğrenci grubu belirlenmiştir.

Seçilen 12 öğrencinin soyutlama kavramı hakkındaki bulgularını belirlemek için bir ön uygulama çalışması yaptırılmıştır. Uygulama çalışması; öğrencilerin ele aldıkları bir nesneyi soyutlama yöntemi ile üç aşamalı olarak; etüt, soyutlama ve soyut aşamalarıyla resmetmekten oluşmaktadır.

Daha sonra seçilen bu gruba, soyut ve soyutlamanın ortaya çıkışı, soyutlamayı kullanan sanatçılar ve soyutlamanın tarihçesinden oluşan görsel ve yazılı sunum öğrencilere izlettirilmiştir. Ardından soyutlama konusuna ilişkin son uygulama çalışmalarını yapmaları istenmiştir.

Uygulama çalışmalarından veri toplamak için şema, renk ve tekniğin uygulanışı ve çalışmanın tamamlanması boyutları olarak dört aşamalı bir değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. 3 alan uzmanı, uygulama çalışmalarını tek tek inceleyerek, ölçekteki boyutlara birbirlerinden bağımsız olarak puanlar vermişlerdir.

Uygulama değerlendirme ölçeğinde oluşturulan boyutlar 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu inceleme neticesinde ortaya çıkan puanlamayla oluşturulan veriler ile öğrencilerin ön ve son soyutlama uygulamaları arasındaki gelişim belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 4.1. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda, öğrencilerin ele aldıkları nesnelere, etüt, soyutlama ve soyut aşamalarından yola çıkarak yaptıkları ön ve son uygulamalara ve çalışmalarını değerlendiren hakemlerin verdikleri puanlardan yola çıkılarak bu çalışmalar hakkındaki yorumlara yer verilmiştir.

#### Soyutlama Öncesi Etüt Aşamaları

Öğrenci no:1



Ön Uygulama



Son Uygulama

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 1 numaralı öğrencinin ön ve son etüt çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:2



Ön Uygulama



Son Uygulama

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 2 numaralı öğrencinin ön ve son etüt çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:3



Ön Uygulama



Son Uygulama

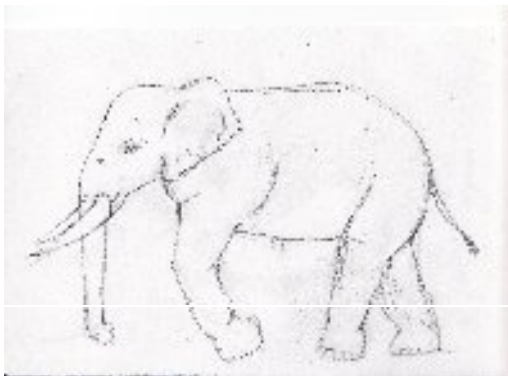
3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 3 numaralı öğrencinin ön etüt çalışması başarısız olarak değerlendirilirken, son etüt çalışmasının başarılı olarak değerlendirildiğini söyleyebiliriz.

Öğrenci no:4



Ön Uygulama



Son Uygulama

4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 4 numaralı öğrencinin ön etüt çalışması başarısız olarak değerlendirilirken, son etüt çalışmasının başarılı olarak değerlendirildiğini söyleyebiliriz.

Öğrenci no:5



Ön Uygulama



Son Uygulama

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi”



değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine son çalışmasına , 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Buradan yola çıkarak 5 numaralı öğrencinin ön ve son çalışmalarındaki etüt aşamaları sonuçlarının, 3 numaralı uzman tarafından başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 5 numaralı öğrencinin ön ve son etüt çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:6



Ön Uygulama



Son Uygulama

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Buradan yola çıkarak 3 numaralı uzman tarafından, 6 numaralı öğrencinin ön etüt çalışmasının başarısız, son etüt çalışmasının ise başarılı, olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 6 numaralı öğrencinin ön etüt çalışması başarısız olarak değerlendirilirken, son etüt çalışmasının başarılı olarak değerlendirildiğini söyleyebiliriz.

Öğrenci no:7



Ön Uygulama



Son Uygulama

7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 3 puan vererek çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Buradan yola çıkarak 7

numaralı öğrencinin ön ve son çalışmalarındaki etüt aşamaları sonuçlarının, 2 numaralı uzman tarafından başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

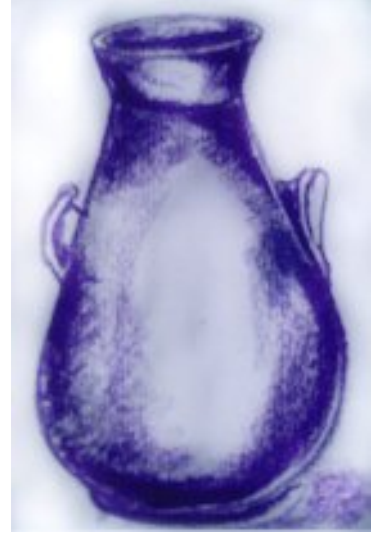
7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 3 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 7 numaralı öğrencinin ön etüt çalışmasının orta düzeyde başarılı, son etüt çalışmasının ise başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:8



Ön Uygulama



Son Uygulama

8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 8 numaralı öğrencinin ön ve son etüt çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:9



Ön Uygulama



Son Uygulama

9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 9 numaralı öğrencinin ön etüt çalışmasının başarısız, son etüt çalışmasının ise başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:10



Ön Uygulama



Son Uygulama

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 10 numaralı öğrencinin ön etüt çalışmasının başarısız, son etüt çalışmasının ise başarılı olduğunu söyleyebiliriz.



Öğrenci no:11



Ön Uygulama



Son Uygulama

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun,

“objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 11 numaralı öğrencinin ön etüt çalışmasının başarısız, son etüt çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:12



Ön Uygulama



Son Uygulama

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “objenin etüt edilmesi” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 12 numaralı öğrencinin ön ve son etüt çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

### Etüdü Edilen Objelerin Soyutlama Aşamaları

Öğrenci no:1



Ön Uygulama



Son Uygulama

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son

çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 1 numaralı öğrencinin ön ve son soyutlama çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:2



Ön Uygulama



Son Uygulama

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 2 numaralı öğrencinin ön ve son soyutlama çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:3



Ön Uygulama



Son Uygulama

3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

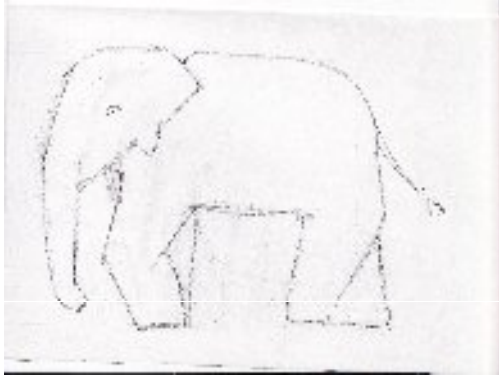
3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son

çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 3 numaralı öğrencinin ön soyutlama çalışması başarısız, son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:4



Ön Uygulama



Son Uygulama

4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son



çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 4 numaralı öğrencinin ön soyutlama çalışmasının başarısız, son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:5



Ön Uygulama



Son Uygulama

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son

çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 5 numaralı öğrencinin ön ve son soyutlama çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:6



Ön Uygulama



Son Uygulama

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin

soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 6 numaralı öğrencinin, ön soyutlanma çalışması başarısız bulunurken, son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:7



Ön Uygulama



Son Uygulama

7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema

boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 3 puan vererek çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 7 numaralı öğrencinin, ön soyutlanma çalışması ve son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:8



Ön Uygulama



Son Uygulama

8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 8 numaralı öğrencinin, ön soyutlanma çalışmasının ve son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:9



Ön Uygulama



Son Uygulama

9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son



çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

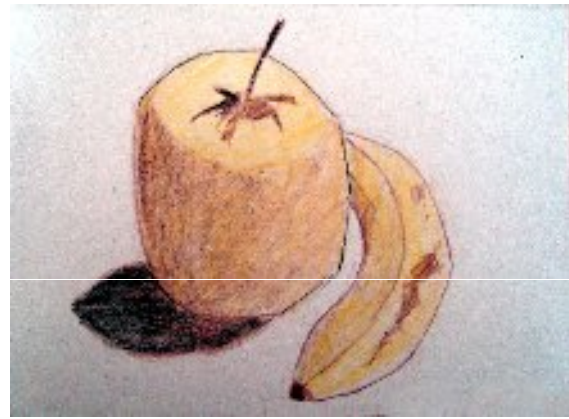
9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 9 numaralı öğrencinin, ön soyutlama çalışması başarısız bulunurken, son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:10



Ön Uygulama



Son Uygulama

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin

soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 3 puan vererek çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 10 numaralı öğrencinin, ön soyutlanma çalışması başarısız bulunurken, son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:11



Ön Uygulama



Son Uygulama

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 3 puan vererek orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son

çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 11 numaralı öğrencinin, ön soyutlanma çalışması başarısız bulunurken, son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:12



Ön Uygulama



Son Uygulama

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema

boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “etüdü edilen objelerin soyutlanması” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 12 numaralı öğrencinin, ön soyutlanma çalışması başarısız bulunurken, son soyutlama çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

**Soyutlaması Yapılan Objelerin Soyut Aşamaları**

Öğrenci no:1



Ön Uygulama



Son Uygulama

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

1 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 1 numaralı öğrencinin, ön ve son soyut aşamaya geçiş çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:2



Ön Uygulama



Son Uygulama

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun,

“soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

2 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 tam puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 2 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarısız bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.



Öğrenci no:3



Ön Uygulama



Son Uygulama

3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 2 puan vermiş ve çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir.

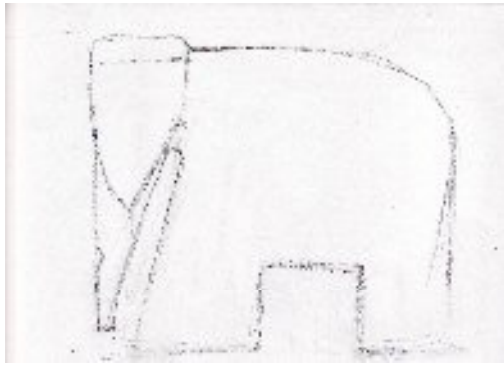
3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 2 puan vermiş ve çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir.

3 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş”

değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 2 tam puan vermiş ve çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 3 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarılı bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının başarısız olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:4



Ön Uygulama



Son Uygulama

4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

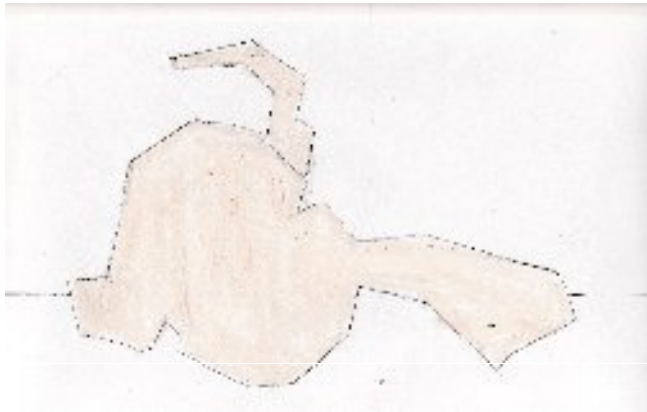
4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun,

“soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

4 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 tam puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 4 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarısız bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:5



Ön Uygulama



Son Uygulama

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut

aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 5 tam puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

5 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 5 numaralı öğrencinin, ön ve son soyut aşamaya geçiş çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:6



Ön Uygulama



Son Uygulama

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

6 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 tam puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 6 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarısız bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:7



Ön Uygulama



Son Uygulama

7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun,

“soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

7 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 tam puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 7 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarısız bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:8



Ön Uygulama



Son Uygulama

8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 3 puan vererek çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 5 tam puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.



8 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 4 puan vererek çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 8 numaralı öğrencinin, ön ve son soyut aşamaya geçiş çalışmalarının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:9



Ön Uygulama



Son Uygulama

9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun,

“soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 3 puan vermiş ve çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir.

9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 3 puan vermiş ve çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir.

9 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 tam puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 2 puan vermiş ve çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 9 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarısız bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının orta düzeyde başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:10



Ön Uygulama



Son Uygulama

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 3 puan vermiş ve çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir.

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

10 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 tam puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 2 puan vermiş ve çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 10 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarısız bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının orta düzeyde başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:11



Ön Uygulama



Son Uygulama

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun,

“soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 2 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

11 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 tam puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 11 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarısız bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci no:12



Ön Uygulama



Son Uygulama

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 1 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 1 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 3 puan vermiş ve çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir.

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 2 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 2 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 4 puan vermiş ve çalışmayı başarılı olarak değerlendirmiştir.

12 numaralı öğrencinin yapmış olduğu ön çalışmaya 3 numaralı uzman, uygulama değerlendirme ölçeğinin, şema boyutundaki, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğine 5 puan üzerinden 1 tam puan vererek çalışmayı başarısız olarak değerlendirmiştir. Yine 3 numaralı uzman, öğrencinin, şema boyutunun, “soyut aşamaya geçiş” değerlendirme seçeneğindeki son çalışmasına, 5 puan üzerinden 3 puan vermiş ve çalışmayı orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, 3 uzmanın da puanları göz önünde bulundurulduğunda 12 numaralı öğrencinin, ön soyut aşamaya geçiş çalışması başarısız bulunurken, son soyut aşamaya geçiş çalışmasının orta düzeyde başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 2.** Öğrenci Çalışmalarının Soyutlama Boyutlarına Göre Ön Uygulama Ve Son Uygulama Puanları Arasındaki Farklılığı Belirlemeye Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları:

	SIRA	N	Sıra Ortalaması	Z	P
<b>Renk</b>	Negatif	0	0,00	-2,941	0,03
	Pozitif	11	6		
	Eşit	1			
<b>Şema</b>	Negatif	3	2,17	-2,551	0,011
	Pozitif	9	7,94		
	Eşit	0			
<b>Tekniğin Uygulanışı</b>	Negatif	1	3	-2,501	0,012
	Pozitif	9	5,78		
	Eşit	2			
<b>Çalışmanın Tamamlanması</b>	Negatif	4	4	-1,808	0,071
	Pozitif	8	7,75		
	Eşit	0			
<b>Toplam</b>	Negatif	1	3	-2,825	0,005
	Pozitif	11	6,82		
	Eşit	0			

Tablo 1’de görüldüğü gibi,

- Şema boyutunda öğrencilerin ön test ve son testten elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ( $Z = -2.551$ ;  $p < .05$ )
- Renk boyutunda öğrencilerin ön test ve son testten elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ( $Z = -2.941$ ;  $p < .05$ )

- Tekniğin Uygulanması boyutunda öğrencilerin ön test ve son testten elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ( $Z=2,501$ ;  $p<0,05$ )
- Çalışmanın Tamamlanması boyutunda öğrencilerin ön test ve son testten elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ( $Z=-1,808$ ;  $p>0,05$ )
- Toplamda ise öğrencilerin ön test ve son testten elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ( $Z=2,285$ ;  $p<0,05$ )

Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin şema, renk ve tekniğin uygulanması boyutlarına ilişkin puanlarında uygulama çalışmasından sonra istatistiksel olarak manidar bir artışın görüldüğü fakat çalışmanın tamamlanması boyutunda manidar bir artışın görülmediği söylenebilir. Toplam puanlara bakıldığında, genel olarak ön uygulama ve son uygulamalardaki boyutlarda olumlu bir artış görülmüştür.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma verilerinde elde edilen sonuçlar özetlenmiş, öğrencilerin yapmış oldukları ön ve son uygulama çalışmalarının bulgularına dayalı sonuçlar ve buna dayalı önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Soyutlama Düşüncelerinin Belirlenmesine Yönelik Uygulamalarının Değerlendirilmesi adlı tez araştırmasında 12 kişilik bir araştırma grubu değerlendirmeye alınmıştır.

Seçilen 12 öğrencinin soyutlama kavramı hakkındaki bulgularını belirlemek için bir ön uygulama çalışması yaptırılmıştır. Uygulama çalışması; ele aldıkları bir nesneyi, soyutlama yöntemini kullanarak, üç aşamalı olarak resmetmekten oluşmaktadır.

Daha sonra seçilen bu gruba, soyut ve soyutlamanın ortaya çıkışı, soyutlamayı kullanan sanatçılar ve soyutlamanın tarihçesinden oluşan görsel ve yazılı sunum öğrencilere izlettirilmiştir. Ardından soyutlama konusuna ilişkin son uygulama çalışmalarını yapmaları istenmiştir.

Seçilen 12 öğrencinin soyutlama kavramı hakkındaki bulgularını belirlemek için soyutlama düşüncesinden yola çıkarak yaptıkları resimleri; şema, rengin kullanımı, tekniğin uygulanışı, çalışmanın tamamlanması boyutları ölçüt alınarak, çalışmalar 3 alan uzmanı tarafından puanlandırılmıştır. Ortaya çıkan puanlar istatistiksel olarak tablollaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmadan ortaya çıkan bulgular sonucunda, öğrencilerin ilk ve son uygulama çalışmaları arasındaki farklılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Buna göre, öğrencilerin n (hazır bulunuşluk) alışmaları genel olarak değerlendirildiğinde; etüt aşamalarında, yani nesnenin gerçekçi bir Şekilde ele alınması aşamasında bir başarı gözlenmekte, fakat soyutlama ve soyut aşamalarında aynı başarı gözükmemektedir. Buna dayanarak, öğrencilerin etüt aşamasından, soyutlamaya ve soyuta gidiş aşamalarına geçişte gerek teorik, gerekse uygulama alanlarında yetersizlik yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Son uygulama çalışmalardaki, Şema, rengin kullanımı, tekniğin uygulanışı boyutları n çalışmalara oranla daha başarılı olmuştur. Çalışmanın tamamlanması boyutundaki gelişme ise diğer boyutlara göre daha düşük bir artış göstermiştir.

n ve son uygulama arasındaki başarı farkını, 3 uzman tarafından puanlandırılarak değerlendirilen, Şema, rengin kullanımı, tekniğin uygulanışı ve çalışmanın tamamlanması boyutlarından oluşan değerlendirme ölçeğindeki puanlama ortalamalarından da görmek mümkündür. Buna göre, n uygulama Şema boyutunda ortalama puan, 10.05 iken, son uygulama Şema basamağında bu puan 13.675'e yükselmiştir. n uygulama basamağında rengin kullanılması boyutundaki ortalama puan, 5.975 iken, son uygulamada bu puan 9.75'e yükselmiştir. n uygulama basamağında tekniğin uygulanışı basamağında ortalama puan 3.541 iken, son uygulamada bu puan 4.916'ya yükselmiştir. n uygulama basamağındaki çalışmanın tamamlanması ortalama puan 3.158 iken, son uygulamada bu puan 4.166'ya yükselmiştir.

Öğrencilerin n çalışmalarındaki Şema, renk kullanımı, tekniğin uygulanışı, çalışmanın tamamlanması boyutlarındaki yetersizliklerinin, son çalışmalarda giderilmesini; çalışma sonucu araştırmacı tarafından yapılan soyutlama sunumu ile edinilen görsel ve yazılı bilgilendirmeden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Gelişmenin değişik alanlarda istenilen düzeyde sürmesinin insan unsuruna bağlı olduğu bilinmektedir. Bu anlamda yaratıcı bireylere gereksinmemiz vardır. Sanat için de özgün yaklaşımları çoğaltmak, yaratıcılığı bir insan özelliği olarak tanımamıza bağlıdır. Bu bakımdan gerek sanatta gerekse yaratıcılıkla ilgili yaşamın diğer alanlarında ortaya çıkabilecek bütün yeni hareketlerde soyut sanatın deneylerinden yararlanmak kaçınılmazdır.

## 5.2. Öneriler

Aşağıda, araştırmada elde edinilen bulgulardan hareketle, resim dersi kapsamında soyutlama konusunu ele alırken, konunun anlaşılır ve de daha kolay ürün alınabilmesi açısından bir takım öneriler getirilmiştir.

Eğitim sürecinin hedeflenen amaca ulaşması için yetişecek öğrencilerin, resim sanatının tarihsel, düşünsel ve plastik gelişim süreçleri üzerinde durulmalı ve akımlar kapsamında yer alan sanatçıların soyutlama süreçleri detaylı incelenmelidir.

Soyutlama uygulamalarının temelini oluşturan temel tasarım, obje etüdü ve desen çalışmalarının önemszenmesine ağırlık verilmelidir. Objenin iyi tanınmasıyla başlayan teorik yapılandırmalar ve pratik uygulamalar plastik kuralların yanında iyi bir kompozisyon bilgisiyle desteklenmelidir.

Gerek teorik gerekse uygulama alanında beklenenin altında başarı gösteren öğrencilerle ilgilenilmeli ve bu gibi öğrencileri bireysel farklılıklara göre yönlendirip, onların geniş bir perspektifte düşünmeleri sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- ADANIR, G. (1996). “**Soyutlama ve Soyut Sanatta Görüntü İçerik İlişkisi**” Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- A.G.S. L. Yönetmeliği, Resmi Gazete**, Ekim 1999,Cilt:62, Sayı: 2505
- AKARSU, B. (1988). **Felsefe Terimler Sözlüğü** (4. Baskı). İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- ALGAÇ, F. (1997). “**İmgelem, İmge ve Simgenin Figüratif-Nonfigüratif Resimde Kullanımları Açısından İncelenmesi**” Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- ARTUT, K. (2002). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ATALAYER, F. (1994). **Temel Sanat Öğeleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- BALCI, Y. B. (2005). **Estetik**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- BAZIN, G. (1998). **Sanat Tarihi**. (Çeviri: Üzra Nural, Selahattin Hilav). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- BERGER, J. (1988). **Görme Biçimleri**. (3. Baskı), (Çeviri: Yurdanur Salman). Metis Yayınları.
- BUYURGAN, S. (1996). “**Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Öğrencilerinin Okul Beklentileri ve Eğitimleri İle Yönelindikleri Meslekler Arasındaki İlişki (Resim Bölümü Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)**” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- BUYURGAN, S.- BUYURGAN, U. (2001). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, Dersal Yayıncılık. Ankara.
- CERİT, E. (2005). “**Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Giriş Sınavlarında Uygulanmakta Olan Sınav Yöntemleri Hakkında, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin Görüşleri.**” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- ÇATALBAŞ, G. (2003). “**Modern Resimde Soyutlama, Biçimbozma, Başkalaşım Sorunu Ve Uygulamalar**” Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Ana Sanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Çağdaş Kültür Ansiklopedisi**. (1979). (Cilt 5). İstanbul.
- EKER, M. (1996) “**Soyutlama'nın Ontolojik Çözümlemesi**” Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi S.B.E.
- ERBAY, M. (1997). **Sanat Eğitiminin Önemi**. Anadolu Sanat,(7), s.50–56.

ERBİL, M. (1994). “**Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Atölye Dersi Deneyisel Uygulamalar**” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ERİNÇ, M. S. (1998). **Sanat Psikolojisine Giriş**. Ayraç Yayınevi, Ankara.

ERİNÇ, M. S. (2004). **Sanatın Boyutları**. (2. Baskı), Ütopya Yayınevi. Ankara.

EROĞLU, Ö. (1997). **Resim Sanatı**. F. Özhan Matbaacılık. Bursa.

ERSOY, T. (1998). “**20. Yüzyıl Resminde Sanatsal İfade Açısından Biçim Bozmanın Kaynakları ve Uygulamalar**” Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

ERZEN, J. (1983). **Soyut Sanat Üzerine**, Boyut Plastik Sanatlar Dergisi, (Ocak, Yıl:2, Sayı:10). İstanbul.

ERZEN, J. (1991). **Modernizm Sonrası Sanat, Çağdaş Düşünce ve Sanat, a+A Plastik Sanatlar Dergisi Derneği Yayın Dizisi**, İstanbul.

ERZEN, J. (1997). **Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi**, (Cilt 1) Yem Yayınları, İstanbul.

ETİKE, S. (1995). **Sanat Eğitimi Yazıları**. Ankara.

FİSCHER, E. (1995). **Sanatın Gerekliliği** (8. Basım), (Çev.:Cevat Çapan), Payel Yayınları, İstanbul.

GENÇ, A.-SİPAHIOĞLU, A. (1990). **Görsel Algılama “ Sanatta Yaratıcı Süreç”**, Sergi Yayınları, İzmir.

GENÇAYDIN, Z. (1990). **Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri Ortaöğretim Kurumları Resim-İş Öğretimi Sorunları. Türk Eğitim Derneği VII. Öğretim Toplantısı**, 10-11 Mayıs, Şafak Matbaası, Ankara.

GÖKAYDIN, N. (1990). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algi**. Sedir Yayınevi. T.H.K. Basımevi. Ankara.

HANÇERLİOĞLU, O. (1993). **Felsefe Ansiklopedisi**, (Cilt 6), Remzi Kitapevi. İstanbul.

İPŞİROĞLU, N. ve İpşiroğlu, M. (1991). **Sanatta Devrim**. Remzi Kitapevi (2.basım). İstanbul.

KAHRAMAN, H. B. (1995). **Sanatsal Gerçeklikler Olgular Ve Öteleri**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul

KALKAN, M. (2006). “**Resim Sanatında Soyutlama**” Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KESER, N. **Sanat Sözlüğü** (2005). Ütopya Yayınevi, Ankara.

KIRIŞOĞLU, O. T. – STOKROCKİ, M. (1997). **Orta Öğretim Sanat Öğretimi**. Ankara: YÖK/DÜNYA BANKASI MEGP.

KURTULUŞ, Y. (2000). **“Türkiye’de Sanat Eğitimi Tarihi”**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MAY, R. (1999). **Yaratma Cesareti**. (ikinci basım), Metis Yayınları, İstanbul.

MEB. (1991). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.”**Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme ve Özel İhtisas Komisyonu Raporu”**. Ankara

MEB. (1997). **Resim-İş Öğretmen Kılavuzu**. İlköğretim I. Kademe, MEB: Yayınları, İstanbul.

MEB. (1998). **İlköğretim Genel Müdürlüğü Resim-İş Öğretmen Kılavuzu**. Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı .(1999). “Tebliğler Dergisi” içinde **Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Amacı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

ÖZALP, A. (1994). **Çocuğunuz ve Siz**. İdol Yayınları, İstanbul.

RAGON, M. (1987). **Modern Sanat**. (Çeviri: Vivet Kanetti). Cem Yayınevi, İstanbul.

READ, H. (1974) **Sanatın Anlamı**. (İkinci Baskı, Çevirenler: Güner İnal, Nuşin Asgari). İş Bankası Yayınları, İstanbul.

SAN, İ. (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ütopya Yayınevi. Ankara.

SAN, İ. (1985). **Sanat ve Eğitim**. Ütopya Yayınevi. Ankara.

SAN, İ. (1997). **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. Ankara.

STORR, A. (1992) **Yaratma Dürtüsü**. (Çeviren: İpek Babacan), Yayınevi Yayıncılık, İstanbul.

SUNGUR, N. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. Evrim Yayınevi, ikinci baskı. İstanbul.

TAŞPINAR, M. (1994). **“Türkiye’de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümünden Beklentiler ve Gelişmeler”**. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

**T.C. Milli Eğitim Temel Kanunu İle İlköğretim ve Eğitim Kanunu**. (1987:16).

THOMPSON, G. (1987). **İnsanın Özü**. (Çev: Celal Üster, üçüncü basım), Payel Yayınları, İstanbul.

TUNALI, İ. (1989). **Felsefenin Işığında Modern Resim**. (üçüncü basım), Remzi Kitapevi, İstanbul.

TUNALI, İ. (2003). **Felsefenin Işığında Modern Resim**. Rh+ Sanat Yayınları, İstanbul.

TURANİ, A. (1985.) **“Resimde Deformasyon ve Metamorfoz Olayı”**, Sanat Üzerine Dergisi 3:97-103, Ankara.

TURANİ, A. (1983). **Dünya Sanat Tarihi**. Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, Milliyet Yayınları,1997.

YAVUZER, H. (2005). **Resimleriye Çocuğu Tanıma**. Remzi Kitapevi, İstanbul.

YETKİN, S.K. (1968). **Güzel Sanatların Eğitimdeki Yeri**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1-4.s. 125-129.

YOLCU, E.(2004). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

WORRINGER, W. (1985). **Soyutlama ve Özdeşleyim**. Remiz Kitapevi, (Çev: İsmail Tunalı), İstanbul.