

RESİM EĞİTİMİ

ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE DEĞERLENDİRMELER



EDİTÖR

Prof. Dr. Arzu UYSAL

ARALIK 2025

YAYIN KODU

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Yaşar Hız
Yayına Hazırlayan / Gece Kitaplığı

Birinci Basım / Aralık 2025 - Ankara
ISBN / 978-625-388-950-0

© copyright

Bu kitabın tüm yayın hakları Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı

Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak
Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA
0312 384 80 40
www.gecekitapligi.com / gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt

Bizim Büro
Sertifika No: 42488

**RESİM EĞİTİMİ
ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE
DEĞERLENDİRMELER**

ARALIK 2025

EDİTÖR

Prof. Dr. Arzu UYSAL

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

FARKLI KÜLTÜRLERDEKİ AHŞAP AYAKKABILAR VE TÜRK TAKUNYELERİNİN SANATSAL VE TOPLUMSAL YERİ

Hüseyin ÖZNÜLÜER7

BÖLÜM 2

POP ART'IN PEMBESİ: ANDY WARHOL ÜZERİNDEN BİR OKUMA

Şemsi ALTAŞ, Nisa Kumru VELİOĞLU17

BÖLÜM 3

DEĞERLER VE SANAT EĞİTİMİ

Zeynep AKAR AYAYDIN, Selma TAŞKESEN27

BÖLÜM 4

ÇOCUK ÇİZİMLERİNDE SOSYAL BECERİ YANSIMALARI: ŞEMA ÖNCESİ VE ŞEMATİK DÖNEM KARŞILAŞTIRMASI

Sibel KURTOĞLU ÖGÜTCEN39

BÖLÜM 1

FARKLI KÜLTÜRLERDEKİ AHŞAP AYAKKABILAR VE TÜRK TAKUNYELERİNİN SANATSAL VE TOPLUMSAL YERİ

Hüseyin ÖZNÜLÜER¹

¹ Doç., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, hoznuluer@erzincan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9569-2948

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde insanlık öncelik sırasına gerek beslenme gerek barınma gerekse örtünme gibi temel ihtiyaçlarını gidermenin yolunu bir şekilde bulmuştur. Bu buluşlar insanoğlunun yaşadığı coğrafya ile doğrudan ilintilidir. Çünkü ihtiyaçlar bölgesel olarak değişiklik gösterir, örneğin; karasal iklimlerde yaşayan topluluklarla, sıcak veya ılıman iklimlerde yaşayan toplulukların ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlarının önceliği farklı olabilir. Bu ihtiyaçları elindeki imkanlar çerçevesinde gidermeye çalışan insan için malzeme çok önemliydi. Bulunabilirliği, kolay işlenebilmesi ve dayanıklı olması gereklidir. Bu ihtiyaçlardan örtünme dürtüsünü karşılamak bireyin gelişmesiyle orantılı olarak farklılıklar gösterir. İlk evrede bitkilerle, otlarla kendini iklim şartlarından korumak için bedenini örten insan, gelişim evrelerinde hayvansal ürünlerden faydalanmaya başlamış (deri, kürk) daha sonra tarımın yaygınlaşması ve dokumanın gelişimi ile de keçe ve kumaş kıyafetler ortaya çıkarmıştır.

insanlığın gelişimi ile beraber üzerine giydiği kılık kıyafette eş zamanlı olarak gelişim göstermiş, giyim kuşamda ki farklılara çevresel etkilerin yanı sıra ilave olarak sosyal statü farklılığı da eklenmiştir. Artık bireyler standart değil de farklı kıyafetler giymeye başlamışlardır. Sosyal yaşamdaki piramidal statü kıyafet tarzı bakımından en önemli farklılığı ortaya çıkarmıştır. Saraylıdan köylüye şeklinde yukarıdan aşağıya doğru olarak ifade edebileceğimiz bu piramidal yapıda giyim kuşamın nasıl farklılaştığını görebilmekteyiz.

Ayakkabı, insan-çevre ilişkisini aracıladığı kadar, toplumsal düzenin ve estetik zevkin de taşıyıcısıdır. Ahşap malzemenin seçimi, ekonomik erişilebilirlik, işlenebilirlik ve dayanıklılık gibi nedenlerle pek çok coğrafyada tercih edilmiştir. Bununla birlikte, ahşap ayakkabılar tek tip bir form değil; iklim, zemin, meslek ve ritüel gereksinimlere göre farklılaşan çeşitlilikte bir aile oluşturur. Bu çalışmada literatür tarama yöntemiyle elde edilen veriler; müze katalogları, seyahatnameler ve zanaatkar sözlü anlatılarıyla desteklenmiştir (O’Keeffe,1996).

1.Ahşap ayakkabılar.

1.1. Tarihsel gelişimi

Dönemsel olarak tüm coğrafyalarda bir şekilde insan ayağını korumak için farklı yöntemlere başvurulmuştur. Fakat hangi medeniyetlerin ne zaman ve ne şekilde gelişim gösterdiğini tam olarak bilinmemektedir. Örnek olarak ele geçirilen bulgulara istinaden birkaç medeniyetten örneklerle buna açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

İlk ayakkabının ne zaman ortaya çıktığına dair kesin bir kanıt olmamakla birlikte ayakkabı tarihinin insanlık kadar eski olduğu varsayılmaktadır. “Tarihte ilk bilinen ayakkabının ot ve kaba derilerin ayağa ilkel iplerle bağlanılarak düz bir ayakkabı şekli oluşturulduğu ve giyildiği şeklinde tahminler bulunmaktadır” (Kandal, 2020; Kır, 2022). “Bir diğer görüşte ise, Ayakkabı geçmişine dair ilk kanıtlara Avrupa’daki mağara resimlerinde rastlanılmıştır. İspanya’nın doğusundaki Paleolitik mağara resimlerinde M.Ö. 12000-15000 yıllarında kadınların kürk, erkeklerin deri çizme giydiklerine dair kanıtlar bulunmuştur” (Veziroğlu, 2021). İlk somut verilere göre elde edilen bilgiler doğrultusunda ayakkabı giyiminin tarihsel sürecinin mısır medeniyetiyle başladığı görüşündedir. Eski Mısır’da iki bant ile ayağın üzerinden tutturulmuş sandalet giyilmekteydi (Şekil 1). Basit yapısından da anlaşılacağı gibi, insanların ayakkabıyla tanışması sandalet ile olmuştur.



Şekil 1. Antik dönem mısır sandaleti

Mısır halkından sonra Yunan halkı ve Roma halkında da sandalet giyildiği bilinmektedir (Kanbak, 2021). “Antik Yunana bakıldığında zaman içerisinde sandaletler ayakkabıya dönüşmüş ve modeller çoğalmıştır (Şekil 2). Modellerin çoğalması ayakkabılarda kullanılan bantların çoğalması, ayakkabıların burunlarının ve topuklarının değişimiyle olmuştur” (Somçağ, 2014; İmre, 2016).



Şekil 2. Antik Yunan sandaleti

Eski Yunan’da sandaleti hem kadın hem de erkekler giymiştir. Bu sandaletler ayağın üzerine deri bant ile tutturulmuş ve tabanı mantardır. “Yunan trajedi oyuncular, tanrıların ve kahramanlarını canlandırdıklarında yüksek mantar tabanlı "kothurnus"u giyerlerdi. Yüksek ökçenin başlangıç zamanı olarak bu dönem olarak belirtilebilir. Pedila Eski Yunan’da en çok kullanılan ve moda olan sandalet türüydü” (Charlotte, Davis, 1997).

Roma Döneminde ise Yunan sandaletlerinden etkilenerek, kendilerine adapte etmişlerdir. “Romalıların ayakkabıya önem vermeleri bizlerin o dönemdeki toplumsal sınıflar hakkında fikir edinmemize yardımcı olmaktadır. Bu kurallar ile iş, rütbe, yaş, meslek ve zenginlik göstergesi olarak kendi içinde sınıflandırmaktaydı. Böylece bir meslek grubuna ait ayakkabıyı başkası giyemezdi, büyük bir suç sayılırdı. Roma’da toplumun üst sınıfı için ayakkabılar tasarlanmaktaydı” (Charlotte, Davis, 1997). “Askerler için yapılan tasarımlarda savaşta daha dayanıklı olması için sandaletlerin alt tabanlarına kabara (ayakkabıların altına çakılan, yassı ve iri başlı demir çivi) çakılmıştır. Romalı ayakkabı ustalarının yaptığı en önemli gelişme, ayakkabıda sağ ve sol kalıbını çalışmış olmalarıdır”

(Bossan, 2007). Mısır ve yunan medeniyetlerinin yanı sıra gerek asyadaki kültürler gerekse diğer medeniyetler bir şekilde ayaklarını muhafaza etmek için adına ister sandalet ister çizme ya da çarık denilsin, bu giysiyi kullanmışlardır.

1.2.Farklı kültürlerde Ahşap Ayakkabı Kullanımı

Ahşap, insanlık tarihinin en eski ve en yaygın yapı malzemelerinden biri olarak, çeşitli kültürlerde farklı amaçlarla kullanılmıştır. Dayanıklılığı ve işlenebilirliği sayesinde, ahşap malzemeler hem fonksiyonel hem de estetik değerler taşımaktadır. Bu bağlamda, adına ne söylenirse söylensin ahşap takunyalar ve nalınlar, farklı coğrafyalarda ve dönemlerde önemli bir yere sahip olmuştur.

Ahşap ayakkabılar, Neolitik çağda Orta Doğu'da ortaya çıkmıştır. Bilinen en eski örnek, kuzey Mezopotamya'da Ur şehrinde bulunmuştur. “Takunya fikri aslında karda hayvan izlerini izlemekten geldiğidir. Ortadoğu'da insanlar ayaklarını kuru ve sıcak tutmak için ayakkabılarını hayvan izlerinden sonra şekillendirmeye başladılar. Bu tür ayakkabıların örnekleri, Filistin'de bazı erken örneklerin keşfedildiği MÖ 2500 yılına kadar uzanmaktadır” (<https://shoemol.com>).

Ahşap malzemeden yapılan ayakkabılar her ulusun kendine has sanatsal üslubunun yanı sıra kullanım amaçları bakımından değişiklikler gösterebilir. Bazı toplumlarda yerelde yaşayan çiftçi halkın yağmurda çamurda çalışırken daha dayanıklı olduğu için giyinmeyi tercih etmesinden, aristokrasinin özel günlerde statü belirleme maksadı ile giyinmesine ya da kimi toplumlarda ise temizlik ve hijyen artılarından ötürü banyolarda veya hamamlarda giymeyi tercih etmesi gibi etkenler bulunmaktadır.

Tahta ayakkabıların yaygın olarak kullanıldığı ülkelerden biri olan Hollanda'da Klompen olarak adlandırılan tahta kunduraların tarihsel geçmişi en az orta çağa kadar bilinmektedir ve genellikle kavak ağacından yapılmaktadır. Tarım, balıkçılık ve el zanaatlarında dayanıklılık hususunda ıslak ve çamurlu zeminlerde çok iyi bir yalıtım sağladığı için tercih edilmiştir (Şekil 3). Günümüzde endüstriyel ürünlerin gölgesinde kalmış olan bu ayakkabılar artık folklorik bir unsur olarak Hollanda kültürünün vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.



Şekil 3.Hollanda tahta ayakkabı,Klompen

Fransa ve Belçika'da ortaya çıkmış olan Sabot ahşap ayakkabılar yine köylüler ve işçiler arasında yaygındı. Sabotlar'da Hollanda klompenleri gibi tamamen ahşaptan oyulmuş olup menşeinin de burası olduğu düşünülmektedir. 16.-19. Yüzyıllarda alt sınıfların ve işçilerin iş ayakkabısı olarak yaygın hale geldiği bilinmektedir. 19.yüzyılda işçilerin tahta papuçlarla makinaları bozdukları ve de sabotaj sözcüğünün bu terliklerden türediği görüşü yaygındır. Güncel etimoloji saboter fiilinin (şangırdatarak yürümek) sabot'tan türediğini söylese de 'makinaya papuç atma' anlatısı hala kullanılmaktadır.



Şekil 4. Fransa, Belçika tahta ayakkabısı, Sabot

İngiltere’de ‘clog’ adı verilen üst kısmı insan ayağını bir nebze de olsa zarar vermeden sarmalaması için deriden yapılmış, alt kısmı yine dayanıklılık, hijyen ve yalıtım açısından güvenli olduğu ahşaptan yapılan bu ayakkabılar daha çok sanayi bölgelerinden işçi sınıfı tarafından tercih edilmekteydi. Dayanıklı yapıları sayesinde uzun süre kullanılabilen clogs, aynı zamanda İngiliz halk danslarının da bir parçası olmuştur. Britanya’nın sanayi bölgesinde ahşap tabanlı Clogs’lar fabrika zeminlerinde oluşan kıvılcımlardan ayağın korunması için dönemin en ideal iş ayakkabıları olarak kullanılmıştır. Bu ayakkabılar modern çağda dahi hem gündelik yaşamda hem sağlık sektörü gibi alanlarda kullanılan bir varyanttır (Şekil 5).

Orta çağ boyunca kullanılan ve moda olan bir diğer ahşap tabanlı ayakkabı; Chopine olarak adlandırılan (Şekil 6) yüksek tabanlı bu ayakkabıları venedikliler ıslak ve yağmurlu sokaklardan kaçınmak için giyerlerdi. Bu platformların kalın, ahşap tabanları ve çeşitli şekillerde deri kayışları vardı, bu da hem yükseklik hem de göreceli denge ve genellikle yüksek sosyal statü sağlıyordu. Chopine’ler diğer uluslardaki ahşap ayakkabılar gibi sade yapılmazlardı. İşçi sınıfından ziyade statüsü yüksek bireylerin tercihi olduğu için kumaş, deri, gümüş işlemelerle süslenirdi. Sürekli gelişen ve değişen Chopine modası sürekli daha yüksek ökçeli olarak geliştirilmiş ve Venedik’te yüksekliği 50 santimetreyi bulan modeller kadınlar tarafından giyilir hale gelmiştir. Zamanla bu durumun yürüyüş açısından tehlikeli bulunması sebebiyle bu tarz ayakkabılar 1430’lu yıllarda devlet tarafından yasaklanmıştır (Kaya, 2021; Kır, 2022).



Şekil 5. Ahşap tabanlı Clogs terlik



Şekil 6. Chopine

Ahşap papuçlar Avrupanın yanı sıra diğer coğrafyalarda da kullanılmıştır. Özellikle Asya kültürlerinde de bu papuçlar döneminin gerek modası olarak gerekse işçi ve köylü sınıfının zaruriyetlerden ötürü tercih ettiği bir yaşam formu haline gelmiştir. Özellikle Japon kültürüne ait Geta

adı verilen ahşap ayakkabılar (Şekil 7) geçmişte kullanıldığı gibi günümüzde de hala geleneksel törenlerde giyilmektedir. Bu ayakkabılar yukarı doğru yükseltilmiş tabanı ile dikkat çeker, iki dişli bu taban sayesinde kişiyi zeminden yükselterek hem Kimono-yukata ile kıyafeti kuru tutar hem de yürüyüşü ritmik kılar. Bir diğer model olan okobo/pokkuri ise (Şekil 8) tek blok, dişsiz ve daha yüksek platforma sahiptir. Yüksek platformlu bu papuçlar ıslak zeminlerden korumasının yanı sıra kutlama törenleri ve bazı kültürel ritüellerde (Çıracık Geyşa) kullanılmaktadır.



Şekil 7. Japon Geta



Şekil 8.Okobo Pokkuri

1.3. Türk Kültüründe Ahşap Ayakkabı (Takunya-Nalın) Kullanımı.

Türk el sanatları toplumun geçmişinden gelen değerler birikimidir. “Anadolu Türk el sanatları Asya’dan İran ile Irak’a göç eden büyük Selçuklular ve onlara etki eden Hun, Göktürk, Uygur, Gazne, Karahanlı gibi Türk devletlerinin sanatlarından kaynaklanmış; Hitit, Frig, Yunan, Roma, Bizans sanatları gibi Anadolu uygarlıklarından beslenmiştir. Türklerin Anadolu’ya Asya’dan taşıdıkları geleneksel sanatları geçtikleri İslami çevrede gördükleri ile serpilmiştir.” (Barışta, 1998: 1) Selçuklular ile gelişmeye devam eden Türk el sanatları Osmanlı ile zirveye taşınmıştır. Ahşap kullanımı da el sanatlarının vazgeçilmez bir materyali halini alarak, bir çok sanat eserinin yapımının yanı sıra küçük el sanatlarında da kullanılmıştır. Bu el sanatlarından biri de diğer toplumlarda olduğu gibi kullanım kolaylığından ve işlevselliğinden ötürü benimsenen, Türkçe de takunya ya da nalın olarak adlandırılan ahşap ayakkabı yapımıdır. Nalın, tarihsel olarak hamam ve törensel bağlamla; takunya ise ev içi gündelik kullanım ile ilişkilidir. Ahşap ayakkabılar Türk toplumunda da kullanımı işlevsel olarak diğer toplumlarla kısmen benzerlik gösterse de daha çok hijyen açısından hamamlarda kullanıldığı bilinmektedir. Sanayilerde ya da çiftçilik yapan toplumlardan ziyade küçük esnaflar ve fakir halk tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Buna örnek olarak esnaf çıracıkları dükkanda çalışırken papuçlarını çıkarır, içeride yalın ayak hizmet eder, sokağa çıkacak olurlarsa takunya giyerlerdi. Yoksul çocuklar eski sibyan mekteplerine (ilkokullara) takunya giyerek giderlerdi. Hamamlarda ıslak zeminde kaymaz, dolaşımı kolaylaştırırdı. Hamam sahibinin takunyaları çalışan işçilerin takunyalarından daha yüksek tabanlı olurdu.

“Türk toplumunda banyo amaçlı kullanıldığı bilinen nalın, Venedik’te 1400’lü yıllarda Chopine adıyla moda olmaya başlamış ve o dönemin ayakkabıları içerisinde en sıra dışı olanı olarak nitelendirilmiştir. Yüksek platformlu ayakkabılar olarak bilinen Chopine’ler daha çok Venedikli kadınların sosyal konum göstergesi olarak giydikleri ürünler olmuştur” (Kandal, 2020). “Türk kültüründe hamamlarda ve camilerde kullanılan geleneksel takunyalar, suya dayanıklı olması sebebiyle, genellikle kayın ağacından yapılır. Kişiye özel ölçü alınarak yapılmaz, kadınlar için 23 ve 25 cm’lik, erkekler için 26 ve 27 cm’lik kalıplar kullanılır Sağ ve sol ayaklar için ayrı kalıplar yoktur (Şekil 9). Gündelik işlerde kullanılan takunyaların erkekler ve kadınlar için olanlarının model ve desenleri aynıdır” (<https://shoemol.com>).



Şekil 9.Günlük hayatta kullanılan takunyalar

Takunyanın Türk hamam kültüründe özel bir yeri vardır. Türk hamam kültüründe, nalın ve takunya olarak adlandırılan iki tür hamam ayakkabısı bulunur. Nalınlar, ayakları yerden yüksek tutan küçük birer köprü gibidir. Ayakkabının topukları çok yüksektir ve genelde değerli

malzemelerden yapılmıştır. Zamanla nalınlar, yerlerini, hem yükseklikleri hem de süslemeleri daha mütevazı olan takunyalara bırakmıştır (Şekil 10). Bunlar, Hollanda'nın geleneksel takunyaları gibi tek parçalıdır (topukları ayrı birer parça değildir) ancak açık burunlu terlik gibi, üstte bir kayışı vardır. Kayışın malzemesi genellikle deri veya kadifedir.



Şekil 10. Türk hamamı takunyası

Hamam ayakkabısı olarak takunyalar, kadınların çeyizinde yer alır, bu gelin hamam takunyaları ceviz ağacından, önleri püsküllü, ahşap kısmının üzeri gümüş çiçek desenleriyle süslü ve üst bantı kumaş, gümüş veya altın iplikle işlenmiş olurdu. Günümüz Türkiye'sinde takunya ve nalınlar kullanım amacı ve üslup bakımından yöresel olarak değişiklikler gösterebilmektedirler. Marmara ve Ege bölgesinde kentsel hamam geleneğine bağlı olarak zarif, alçak tabanlı modeller tercih edilirken, Karadeniz'de arazi koşulları ve yağışlı iklimden ötürü yüksek tabanlı, oluklu ve dayanıklı olması gerekmektedir. Bu bölgede Ahşap olarak gürgen ve meşe tercih edilir, burunlar çoğu kez hafif kalkık yapıldı. İç Anadolu'da, Sade form, az bezeme ve işlevsellik öne çıkar. Ev içi takunyalar, kırsal alanda uzun ömürlü kullanım için kalın tabanla üretilir. Akdeniz'de, Hamam kültürünün kentli estetiğiyle birleşen narin formlar görülür. Oyma ve boyama teknikleri bir arada kullanılabilir. Güneydoğuda Geometrik bezeme ve orta yükseklikte taban yaygındır; yerel çarşılar ve çeyiz ekonomisi kaybolmakta olan bu zanaatı destekler. Doğu Anadolu bölgesinde Erzurum merkezli olarak sedef kakma ve metal apliklerle zenginleştirilmiş yüksek tabanlı nalınlar, çeyiz ve gösterim nesnesi olarak prestij taşır.

Nalın kültürünün en yoğun yaşatıldığı yer olan Erzurum'da, malzeme olarak çoğunlukla ceviz ve kayın kullanılır. Yüksek topuk–burun profili, kış koşullarında ve ıslak zeminlerde izolasyon sağlar. Üst yüzey ayak kemerine uyumlu olarak oyulur; alt yüzeyde paralel oluklar ve bazen metal çivilerle güçlendirilmiş pabuçlama görülür. Bezemede sedef kakma, rûmî–hatâyî bitkisel motifler, yıldız–geçme geometriler ve konturlu kabartma birlikte kullanılır. Metal (pirinç/gümüş) apliklerle ışık oyunları elde edilerek nesnenin 'törenselleştirilmesi' artırılır. Bu bezeme programı, nalını gündelik gereç olmaktan çıkarıp çeyizin vitrinde sergilenen ögesine dönüştürür.

Toplumsal bağlamda Erzurum yöresinde bir gelenek haline gelmiş olan ve çeyiz dizmek olarak adlandırılan bu örfi harekette, gelinin hazırlanmış olduğu birtakım eşyalar bulunmaktadır. Bu eşyalar gelin sandığı hazırlanması esnasında temin edilmelidir. Erzurum nalınları da günümüzde dahi bu sandığın içerisinde, gelin çeyizinin arasında olması gereken bir eşyadır. Teknolojilerin gelişmesi, hazır eşyaların rağbet görmeye başlaması ile bu ve bunun gibi bir çok örf ve adet yavaş yavaş ortadan kalkmaya yüz tutmaya başlamıştır.

Sonuç.

İnsan yaratılış olarak tabiattaki diğer canlıların en zayıf olanıdır. Uçmak için kuş gibi kanatları, avlanabilmek için kesici dişleri ve pençeleri, tırmanmak için tırnakları yoktu. İnsanoğlunun en önemli gücü aklıydı. Aklını kullanarak insanoğlu, ihtiyaçlarını ve kendinde olmayan tüm bu meziyetleri, yeteneği ile birlikte üstesinden gelmiştir. İlk ihtiyacı olan beslenme ve barınma sorunsalını halleden insan bundan sonra diğer ihtiyaçlarını çözümlemeye başlamıştır.

Araştırmamızın konusu olan giyim sorununu da insanoğlu içinde bulunduğu şartlara ve elde edebildiği materyallere göre çözümlemiştir. Tabiat şartlarında zarar görmeden yürüyebilmesi içinde ayaklarını kimi zaman otlarla kimi zaman deriyle örterek muhafaza altına alabilmeyi de halletmiştir. Zaman içerisinde alet kullanımı ile ayaklarını farklı materyaller kullanarak ve döneminin sanatsal dokunuşlarını da kendine has zevkle bir üslup üreterek daha iyi ve daha kullanışlı modeller ortaya çıkarmaya başlamıştır.

Tahta papuçlar bu minvalde iklim şartları ve kullanım amaçlarına yönelik olarak farklı coğrafyalarda üretilmiş ve kullanılmıştır. Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda gibi kimi zaman işçi sınıfının ayaklarını muhafaza etmeye yönelik kimi zaman mevsimsel şartlardan ayaklarını korumak kimi zamanda statü gereği ve ört adetler için evlerdeki yerini aldığı gözlemlenmiştir. Her toplumun kendine has bir üslupla geliştirdiği tahta pabuçlara ilgi sanayi devriminin ve teknolojinin gelişimi ile birlikte etkisi zayıflamış ve yok olmaya yüz tutmuştur. Günümüzde, ülkemizde ki takunya ve nalında olmak üzere tahta papuçlar artık çiftçilikte ve sanayide kullanımı bitmiş, sadece gelenek olarak kullanım aracına dönüşmüştür. Taleplerin asgariye inmesinden dolayı bu işin yaygın olan meslek alanı da birkaç babadan oğula geçen atölye hariç yok olmaya yüz tutmuştur.

Kaynakça

- Aristokrat Bakan- Güllü- WOJMUR World Journal of Multidisciplinary Research, 7(2), 2024, 82-105 89
- Bossan, M, J.,(2007), The Art of the Shoes, Chine: Chine Printed, s.25.
- Charlotte, Y ve Davis, Y., (1997), Shoes, Boston: Houghton Mifflin Company, s.20.
- Kanbak, A. (2021). Ayak giydirmе sanatı (ayakkabı). Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kandal, A. M. (2020). Konya Müze ve özel koleksiyonlarında bulunan ayakkabı örneklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- O’Keeffe, L., (1996), Shoes, New York: Workman Publishing, s.10.
- Somçağ, H. (2014). Ayakkabı Dünyası Arşivindeki Kumaş Sayalı Geleneksel Ayakkabıların İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Veziroğlu, H. M. (2021). Taraklı ayak yapısına sahip olan kadınların ayakkabı satın alma davranışları ve yaşanan problemler. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya
- <https://shoemol.com/tr/blog/ayakkabi-modelleri/takunya-nedir-ve-neden-bu-kadar-populer>, 15.09.2025.

BÖLÜM 2

POP ART'IN PEMBESİ: ANDY WARHOL ÜZERİNDEN BİR OKUMA¹

Şemsi ALTAŞ², Nisa Kumru VELİOĞLU³

¹ Bu çalışma, yazarın Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı'nda, Doç. Dr. Öğr. Üyesi Şemsi ALTAŞ'ın danışmanlığında yürütülmekte olan yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır.

² Doç. Dr. , Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi, semsialtas@uhu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9986-8915>

³ Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8584-888X>

Resim sanatında renk kullanımı doğrudan izleyici ve eser arasında duygusal bağ yaratmaktadır. Rengin hissettirdiği anlam, farklı anlam boşluklarını doldurmaktadır. Eserlerde verilmek istenen mesaja hizmet eden renk, kendi dinamiğini diri tutmaktadır. Tabi bu noktada sanatçının yüzey üzerinde yarattığı kompozisyon biçimi renk kullanımı ile harmanlanmakta ve anlamlı bir bütün haline gelmektedir. Bu bütün, sanatçının kendi dünyasıyla kurduğu bağın doğrudan yansımasıdır. Söz konusu yansıma izleyici üzerinde bir büyü yaratmaktadır. Kaldı ki Baudelaire'nın da bahsettiği gibi, modern düşünceye göre saf sanat tam olarak böyle bir büyüdür aslında. Aynı anda sanat nesnesini ve izleyici konumundaki özneyi, hem sanatçının dışındaki dünyayı hem de sanatçıyı saran, ona düşler kurduran bir büyü oluşturmaktadır (2003:57). Büyüye hizmet eden ise rengin doğrudan kendi varlığıdır.

Renk, resme nasıl bakmamızı sağlayan araçlardan biridir. Söz konusu bakışımız resimdeki renkler aracılığıyla şekillenir, izleyiciye estetik haz uyandırmasının yanı sıra iç ve dış dünyasına bir ayna tutmaktadır. Bireyin kendisiyle yüzleşmesine ve tanışmasına olanak sağlayarak kendi içindeki fikir ve düşüncelerden doğan saf sanatın var olmasına yardımcı olmaktadır. Bu saf sanat zihnimizden yansıyıp düşüncelerimizle şekillenirken fiziksel olarak da bir yaratma sürecine girilmektedir. 'Biz sanat icra etmek için nesnelere dokunduğumuz ya da onları biçimlendirdiğimizde, dünyaya temas etmenin tecrübesini yaşıyoruz demektir. Gerçekten de böylelikle hali hazırdaki varlığımızı hissetmekteyiz. Yaratma doğal olarak vardır. İnsan yaratırken çizer ya da boyarken yeme içmeyi ve bazı ihtiyaçlarını bile iptal edebilir (Filiz, 2016:174). Böyle bir yaratma süreci içerisine girildiğinde sanatçı, kendi iç yolculuğuna çıkarak aktarım gerçekleştirir. İçsel aktarımı en verimli şekilde gerçekleştirmek için farklı unsurların doğru ve etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir. İşte bu noktada bir eserde renklerin uyumu ve zıtlığı, anlatıyı güçlendirir ve izleyiciyi sanatçının dünyasına davet eder. Böylece sanat, bireyin kendini ifade etmesini sağlayan bir alan olmanın ötesine geçerek, izleyiciye estetik bir deneyim sunan güçlü bir anlatım aracına dönüşür. Tabi ki bu anlatım araçlarından birisi de rengin varlığıdır.

ANDY WARHOL VE POP ART ANLAYIŞI

1940 sonrası Amerika'da yükselişe geçen sanat hareketleri 1950'lerin sonlarına doğru Pop-Art'ın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Pop Art sanat hareketi, tüketim kültürünü, reklam imgelerini, popüler nesneleri sanatın içine taşıyan bir anlayış olarak kendisini göstermiştir. Bu hareket, sanatın yalnızca estetik bir deneyim sunan, derin anlamlar ve bakış açıları barındıran bir alan olmasının ötesine geçerek, gündelik hayatın sıradan veya popüler nesnelerini sanatsal bir dile dönüştürmeyi amaçlamıştır. Üstelik bunu da başarak reklam panolarını, gazete kupürlerini, tüketim ürünlerini sanatın nesnesi haline getirmişlerdir. Hatta sadece bunlarla kalmayıp ünlü reklam figürlerini, ışıltılı yaşantıyı bu akımın temel malzemeleri haline dönüştürmüşlerdir. Artık günlük hayatın bir parçasıdır, sanat. Çünkü seri üretim teknikleriyle çoğaltarak, sanatı daha ulaşılabilir kılmışlardır. Bu yaklaşım sanat tarihinde alışageldik bir tavır olan bireysel bir ifade biçiminden ziyade daha çok tüketim toplumunun bir yansıması olarak dönüşmüştür. Sanatın geleneksel kodlarıyla okuma yapabilmek imkansız hale gelmiştir. Gündelik görseller, popüler imgeler yeni ifade biçimi olarak karşımıza çıkmıştır. Çünkü

Giderer'in de bahsettiği gibi, resimlerde imge, yansıtma, illüzyon her şey vardır; fakat sanatçı, içerik, düş, his ve yoğunluk kaybolma noktasına gelmiştir. Baudrillard'ın söylediği türden simülakr bir evren vardır. Bütün düzenlerin iç içe geçtiği, illüzyon ve fantazm oyunu oyununun kurulduğu bir dünya yaratılmaktadır (2011, s.29). Gerçekliğin yeri almış olan kurgusal düzen merkeze yerleşmiştir. Sanat ve sanatçı kavramları derin bir sarsılma yaşayarak, kendisini yeniden kurgulamıştır. Böylelikle tüketim nesnesi olarak sanat kendisini var etmiştir. Seri üretim ile çoğalabilen eserler artık özgünlüğün yerini almıştır. Erişilebilirlik, tekrara dayalı çoğaltılabilirlik sanatsal üretimin araçlarından biri haline gelmiştir. Warhol'un eserleri tam olarak böyle bir üretimin karşılığıdır. Dolayısıyla artık sanatçının eseri, içsel bir yolculuk yerine seri üretimle tekrarlanabilen, pazarlanıp satılabilen ve her an tüketilebilen bir nesne haline gelmiştir. Böylelikle trans-estetik dediğimiz yani eşit estetik düzeye indirdiğimiz, estetiğin artık tüketim süreçleri ile iç içe geçtiği bir süreç başlamıştır. İşte belki de bu nedenle Warhol makine olmayı fazlasıyla istemiştir. Lynton'da bu duruma işaret ederek, Warhol'un bir makine olmayı istediğini hatta sanatçının her şeyi bir makine gibi yapmasının tüm nedeninin bu olduğundan bahsetmektedir. Çünkü Warhol'a göre, herkes birbirinin benzeri olduğu zaman korkunç bir sonuç ortaya çıkacaktır (1982, s.302). Gerçekten de tamamen öyle. Birbirine benzeyen, kopyalanmış sayısız imgeler yığını. Peki, ne anlatıyor? Bu sorunun cevabı oldukça açık; hiçbir şey. Warhol'un yüzeyleri, filmleri ve nesneleri her ne kadar ardında hiçbir şey anlatmıyor gibi dursa da sanatın temel kodlarını eleştirmektedir. Warhol'un sanat anlayışı, geleneksel anlamda süregelen insanın el becerisini ve duygusal anlatım biçimini devre dışı bırakmaktadır. Bunun yerine tamamen seri düzende eser üretimini desteklemektedir. El becerisini bir kenara atan, tekrarlanabilir sanat anlayışının kapısını açmıştır. Yeni bir sanat anlayışının temsilidir. Warhol'un serigrafi tekniğini tercih etmesi tamamen bundan kaynaklıdır. Durmadan kendini hatırlatan yüzeyler, hiçbir his çağrıştırmayan imgeler, tekrarlar ve üreyen nesneler. Modern dünyanın seri üretim mantığıyla uyumlu bir çalışma yöntemidir. Warhol'a göre sanat artık bireysel, özgün ve salt yaratıcılık ürünü olmaktan çıkmıştır. Galerilere, müzelere yerleştirilmiş olan eşsiz eserler yerine tüketim kültürüne ait nesneler dolaşımdadır. Sistematik ve fabrikasyon nesneler el emeğinin önüne geçmiştir. Sanatçı üretim makinasına dönüşmüştür. Buna bağlı olarak eserlerde ki ruhsallık ve tinsellik gibi kavramlar rafa kaldırılmıştır. Artık görünen neyse anlatılan da doğrudan o dur, başka bir anlam bulunmamaktadır. Bu durum sanatın temel normları açısından ciddi bir kırılmadır ve Andy Warhol'un üretimleriyle somutluk kazanmıştır.

Sanatın değişen dinamikleri sanatçının pozisyonunu da farklı noktaya getirmiştir. Sanatçı bireyin iç dünyasını yansıttığı bir alan olarak görülmemeye başlamış; bunun yerine, toplumun tüketim alışkanlıkları, medya imgeleri ve kültürel normları sanatın doğrudan malzemesi hâline gelmiştir. Bu anlayış ışığında bakıldığında, sanatçının parçasını taşıyan “biricik” eser anlayışı da sarsılmaya başlamıştır. Çünkü Benjamin bağlamında biriciklik meselesini açacak olursak, “hakiki” sanat yapıtının biriciklik değeriyle aslında anlatılmak istenen ilk kullanım değerine de kaynaklık etmiş olacaktır. Bu değer kutsal bir törene tanıklık halidir fakat dinden bağımsız bir kutsallıktır (2002, s.55). Böyle bir kutsallık seri üretim yoluyla anlamsız hale gelmiştir. Sanat eserinin teknik yollarla yeniden üretilebildiği çağda aura değersizleşmiştir. Değerin ortadan kalkması sanat yapıtının konumunu ve işlevini tamamen değiştirmiştir. İşte tam olarak bu noktada Warhol, bu yeni dönemin en çarpıcı temsilcilerinden biri olarak, sanat üretiminde tinselliği ve beceriyi bilinçli biçimde arka plana itmiştir.

Warhol'un özellikle serigrafi tekniğini kullanması da bu anlayışla doğrudan ilişkilidir. Aynı imgeyi sonsuz şekilde yeniden üretmesini sağlayan bu yöntem, sanat yapıtının benzersizliğini sorgulayan bir araç haline gelmiştir. Bu tercihiyle Warhol, yeni modern dünyanın gerek üretim gerekse tüketim mantığıyla uyuşan sanat üretimini savunmuştur. Tıpkı günümüz fabrikalarından çıkan üretimler gibi onun imgeleri de çoğaltılabilir, tekrar edilebilir durumdadır. Kaldı ki Giderer'de bu düşünceyi destekleyerek, Edward Lucie-Smith, pop resminin en önemli yanının stil düşüncesini ortadan kaldırmak olduğunu ileri sürmüştür. Bu özelliğin Warhol'un resimlerinde açıkça görüldüğünü belirten Smith onun "el yapımı yapıtı" düşüncesini ortadan kaldırmak istediğini söylemiştir (Giderer, s.142, 2003). Bu değerlendirme ile aslında Warhol'un yalnızca teknik bir dönüşüm yaratmadığını, aynı zamanda sanata dair temel varsayımları kökten sarsan bir tavır geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu tavır 1960 Amerika'sının kapitalist üretim ve tüketim kültürünü de göstermektedir. Reklamlar, televizyon yıldızları, magazin kültürü ve ünlü figürlerin kitleler üzerindeki algısı, gündelik yaşamın sıradan göstergeleri hâline gelmiştir. Warhol bu kültürel malzemeleri doğrudan alıp sanat nesnesi haline getirmiştir. Sanat ile yaşam arasındaki çizgiyi tamamen kaldırmıştır. Sanatın artık gizli anlamlar anlatması gerekmemektedir. Dolaşımda olan tüketim nesneleri sanatçının mevcut malzemesidir. Sanatçının bireyselliği yerini fabrika yöneticisine dönüştürmüştür. Bu nedenle Warhol'un sanatı modern yaşamın tüketim kültürüne ait ironik bir ifade sunmaktadır. Warhol, bu yaklaşımıyla sanatın ekonomisi üzerine doğrudan bir yorumda bulunmaktadır. "Piyasa sanatı, sanat'ın ardında gelen aşamadır. Ben bu işe ticari sanatçı olarak başladım ve piyasa sanatçısı olarak bitirmek istiyorum. Adına ister "sanat" densin ister başka bir şey, bu işi yaptıktan sonra piyasa sanatına yöneldim" (Kuspit, 2006, s.161). Bu ifadede de görüldüğü gibi Warhol, sanatı ile piyasa arasındaki ilişkiyi saklamayı tercih etmek yerine bu bağı birleştirir ve normalleştirir. Burada açık bir ifşa vardır. Sanat eseri pazarlanabilir ve tüketilebilir bir meta hâline gelmiştir. Böyle bir davranış biçimi çağın getirdiği koşullara uygun bir tutumdur. Çünkü sanat ve piyasa iç içe geçmiş bir yapı haline gelmiştir. Dolayısıyla sanat tarihi boyunca gördüğümüz dehasıyla anlam yaratan sanatçı imgesi yerini, dönemin sosyo-ekonomik dinamiklerini tanıyan, hatta bu dinamikleri kendi lehine kullanan bir sanatçı rolüne bırakmıştır. Warhol bu yeni sanatçı rolünün öncüsüdür. Popüler, reklam ve pazarlama kültürüne hakim, görünürlüğü strateji haline getirmiş bir figürdür. Warhol'un bu tavrı, yalnızca pop art'ın değil, aynı zamanda çağdaş sanatın genel karakterinin de dönüşümüne işaret etmektedir. Bu dönüşüm, sanatçının toplumsal konumunu ve sanatın kendisini tamamen etkilemiştir. Kökten bir değişimdir söz konusu olan.

Değişen yaşam biçimleri ve sanatın dönüşümü kaçınılmazdır. Artık sanat, olması gerekenden de fazla yapay ve yüzeyseldir. "Postmodern nihilizmin bu eksiksiz ifadesi, sanatın kendine olan inancını neden kaybettiğini açıklar: Duygusal ve varoluşsal derinliğini yitirmiştir ve böyle bir derinliğe sahip olmak için bir neden görmemektedir. Artık derinlere dalmak istemez-zaten yaşamda derinlik olduğuna da inanmaz ve yaşamda derinlik olduğuna inansa bile bu derinliğin baskısına dayanma gücü yoktur-bu nedenle risksiz Post sanat haline gelmiştir, inandırıcılığını yitirmemek içinde yapay bir yaşam deneyimine dayanmaktadır" (Kuspit, 2006, s. 165). İşte tam olarak böyle bir sanat anlayışına sahiptir Warhol. Onun sanatı, yaşamın yüzeyselleşmesine birebir karşılık gelir. Reklam ve görsel içerik bombardımanı içerisinde, anlam artık bir

derinlikten değil, tekrarlar üzerinden inşa edilmektedir. Warhol da bu durumu kabullenmiş, hatta kabullenmemin de ötesinde doğrudan sanatının merkezine satın alarak yerleştirmiştir.

Warhol bu şekilde suni bir yaşam vaat etmektedir. Vaat ettiği gerçeklik gerçek değildir fakat bir başka açıdan bakacak olursak da hayatın doğrudan içerisinde. Dolaşımdadır. Bu noktada Jean Baudrillard'a göre; "Andy Warhol'un görüntüleri, sıradan bir dünyanın yansıması özelliğinden öteye gidemediklerinden dolayı sıradan görüntüler değildir; sıradan olmalarının nedeni, bunlara yorum katacak bir öznenin bulunmamasından kaynaklanmalıdır. Bunlar görüntünün en küçük bir figüratif değişiklik olmaksızın saf figürasyon düzeyine yükselmesinden ortaya çıkmışlardır. Aşkınlık ortadan kalkar, ama bunlar her türlü doğal anlamını yitirerek yapay ışığın tüm gücüyle boşlukta göz kamaştıran göstergenin gücüne yükselirler" (Baudrillard, 1998:93). Artık sanat yalnızca bir şeyin temsili olmaktan çıkmış; kendinin ifadesi olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla "aşkınlığın ortadan kalkması" vurgusu ile bahsedilen, sanatın artık bir öze ya da hakikate yönelerek dışa taşması, kendisini dışlaştırması ortadan kalmıştır. Bu noktada aşkınlık meselesini Sartre ile açacak olursak, kendinden sıyrılmadır. Başka bir deyişle eksiklik olmalıdır, kendisinin –sızlığı olmalıdır (2011, s.150). İşte bu nedenlerden dolayı Warhol'un üretimleri, izleyiciyi bir gerçekliğe yönlendirme iddiası taşımaz; onun yerine göz alıcı bir yüzeyde, doğrudan görünenin gücüyle var olurlar.

Warhol'un kendisini durmadan tekrar eden imgeleri, örneğin Marilyn Monroe ya da Campbell çorba kutuları, temsil ettikleri şeylerin dışında veya ötesinde başka bir anlam taşımazlar. Taşımalarına da gerek yoktur. Yani artık ne Marilyn Monroe'nun popürlüğüne, ne de Campbell çorbalarının içeriğine dair bir şey bilmemize gerek yoktur. Onlar zaten imgelem dünyamızda karşılıkları olan şeylerdir. Warhol onlara sunmaları için yeni bir alan açmıştır. Peki, buna gerçekten gerek var mıdır? Aslında bakılırsa aynı etkiyi de sağlamamaktadır. Blessing'e göre, korkunç bir resmi tekrar ve tekrar gördüğünde, gerçekten herhangi bir etkisi veya ürperti yaratmamaktadır (Blessing, 2009). Dolayısıyla sayısız şekilde gördüğümüz Marilyn Monroe ve Campbell çorba kutularının ilk karşılaşmamızdaki etkisi törpülenmiştir. Şok edici, çarpıcı ya da duygusal anlamda tetikleyici olan görüntüler bile, yeterince tekrarlandığında sıradanlaşır. Bu durum ise imgelerle bir bağ kurmamıza değil, onlardan uzaklaşmamıza neden olur. Çünkü sıradan olanı görmenin verdiği bir isteksizlik vardır. Daha önce gördüğümüz her şey yine oradadır ve artık hiçbir şey bizi sarsmamaktadır. Görüntü tüm gücüyle oradadır, imge varlığını direktmektedir fakat etkisi ortadan kalkmıştır. İşte Warhol'un sanatı da tam olarak bu çelişki üzerine kurulmuştur. Parlayan, çoğaltılan ama hissizleşmiş hatta ve hatta çoğaltılmış olmanın verdiği yorgun imgeler. Söyleyecek pek bir şeyi de kalmamıştır bu nedenle.

Warhol'un imge havuzu oldukça zengindir. Sanatçı sadece tüketim kültürüne ait imgeleri değil, aynı zamanda birçok ünlü sanatçının klasik eserlerini de pop art estetiğiyle yeniden şekillendirerek, sanatın anlamını ve işlevini köklü bir şekilde dönüştürmüştür. Böylece hem popüler kültürle hem de geleneksel sanatla ilişkiler kurmuştur. Bu ilişki yeni bir sanat anlayışının en önemli argümanıdır. "1970 li yılların sonunda ve 1980 li yılların başında Andy Warhol, popüler kültürden imgeler kullanarak gerçekleştirdiği uygulamalarını, bu defa benzer bir biçimde ünlü sanat yapıtlarını kullanarak ortaya koymuştur. Matisse'in çiçek figürlerini, Munch'un Çığlığını, Leonardo'nun Son Akşam Yemeğini ve Mona Lisa'sını; Cranach,

Raphael, Ucello, De Chirico, Picasso, yapıtlarının yanında bir de Sandro Botticelli'nin sanat tarihinde iz bırakan "Venüs'ün Doğuşu" yapıtlarını alıntılarını. Kûratör Laszlo Glozer'in dediği gibi; "Andy Warhol tarihi yapıtları kendi içeriğinden kaldırıp, günümüzdeki bir noktada asılı duran bir duruma getirmektedir" (Thames ve Hudson, 2004, s.82). Warhol, bu tarihi yapıtları yalnızca estetik bir imge olarak kullanmamış, onların doğrudan anlaşılan anlamlarından arındırarak daha çağdaş bir çerçevede sunmuştur. Söz konusu bu sunuş şekli içerikten ziyade biçime, görselliğe ve dolayısıyla doğrudan anlaşılan yüzeye odaklanmamızı sağlamıştır. Sanat tarihi boyunca süregelen anlayış derinlikli bir içeriğe ait anlatıyı savunurken, Warhol'un sanatı söz konusu tüm ihtimalleri kenara atmaktadır. O, sanatın olası anlamlarını sorgulamakla kalmaz, aynı zamanda bu anlamları ortadan kaldırıp yerle bir etmektedir. Hatta imgeleri yalnızca durmadan tüketilebilir ve harcanabilir bir nesne olarak sunmaktadır. İşte belki de bu nedenlerden dolayı Warhol'un yapıtlarında, sanatın derinlikli bir anlatım ve bireysel anlam taşıyan deneyim olma özelliği ortadan kalkmaktadır.

Warhol geleneksel sanat anlayışına büyük bir savaş açmış ve işleyen dinamiklerine bomba koymuştur. Bu tavır, geleneksel sanat yapıtlarının özünden arınmasına neden olmuştur. Böylece imgelerinde görünüş gücünü vurgulayan anlayış öne çıkmıştır. Warhol ile birlikte anlamın anlamsız hale gelmiştir. Anlam yerini yüzeyi dolduran biçimlere dönüşmüştür. Dönüşümün genel adı ise tüketim dünyasıdır. Tüketim dünyasına ait bu parçalar, izleyicilere yalnızca estetik bir deneyim sunmanın ötesine geçmemektedir. Geçmişin anlam havuzuna ilişkin bir çağrışıma artık gerek yoktur. Çünkü Warhol, sanatın anlamını modern yaşamın tüketim kültürüne entegre etmiştir. Yeni bir tanımlama ve yaklaşım biçimi. 'Warhol, Amerikan tüketim kültürünü ve reklam estetiğini sanatına taşıyan en önemli figürlerden biridir. Reklamlar, ambalajlar ve ticari grafiklerde sıkça kullanılan parlak renkler, Warhol'un sanatının temel bileşenlerinden biri olmuştur (Gopnik, 2020) Burada Warhol, sanatını sadece anlamsal açıdan değiştirmekle kalmayıp aynı zamanda etkili olabilmesi için görsel açıdan zenginleştirirerek modern tüketim dünyasının en temel öğelerinden birini sanatsal bir ifadenin merkezine yerleştirmiştir. Warhol, parlak ve dikkat çekici renklerle sıradan nesneleri ve popüler imgeleri estetik bir biçimde yüceltirken, bu renklerin içerdiği duygusal ve kültürel anlamları derinlemesine sorgulamıştır.

Warhol için renk, kültüren kodların karşılığıdır. Belki de bu nedenle kullanılan renkler, sadece birer estetik seçim olmaktan çıkıp, kültürel tüketimin simgelerine dönüşmüştür. Warhol'un sanatı kapitalist anlayışın görsel dilidir. Warhol, bu renklerle izleyiciyi sadece görsel bir şoka uğratmakla kalmamış, aynı zamanda tüketim toplumunun yüzeysel parlaklığını gözümüze sokmuştur. Parlak renkler, görünenin ötesinde ki boşlukları ve eksiklikleri ise ortaya çıkarmıştır. Gündeme gelmiş olan her bir renk, sıradan bir ürünü yüceltmenin ötesinde, izleyicinin bu kültürel imgeleri nasıl algıladığını ve nasıl anlamlandırdığını sorgulamaya yönlendirmiştir. Onun renk kullanımı, görsel tüketim kültürüne ait imgelerin, daha derin bir sorgulama ve eleştiri alanı yaratmasını sağlar. Warhol'un pembe tonlarını sıkça kullanması, özellikle tüketim nesnelerini sanatın merkezine taşıdığı Campbell's Soup Cans ve Coca-Cola gibi ikonik eserlerinde dikkat çeker (MoMA, 2012). Onun sanatında pembe rengin kullanımına bakacak olursak, sıradan ve günlük hayatta yer alan nesneleri yüceltirken, aynı zamanda bu nesnelerin tüketime dayalı ve yüzeysel doğasını da gözler önüne sermektedir. Warhol, pembe tonlarıyla, izleyiciyi reklamların ve kitlesel tüketimin renkli dünyasına çekerken, aynı zamanda

bu dünyaların ardındaki boşlukları ve anlam kaybını sorgulamaktadır. Pembe, izleyici penceresinden bakacak olursak göz alıcıdır. Hatta Warhol'un sanatında olduğu gibi, çoğu zaman parlak bir yüzeyin ardında hiçbir anlam barındırmamaktadır. Anlam derinliği açısından zengin olmayan bir durumdur söz konusu olan. Bu renk, sadece reklam ve tüketim kültürünün görünür kısmını değil, aynı zamanda o görünürlüklerin arkasındaki yapaylık ve boşlukları da açığa çıkarır. Dolayısıyla Warhol, pembeyle hem bir cazibe oluşturur hem de bu cazibenin içindeki anlamsızlığı, ruhsuzluğu ortaya koyar. Her parlıltı ve her ışıltılı ton, sanki kapitalizmin cazip maskesinin ardındaki yalnızca boş bir gösterişi, derinlikten yoksun bir yüzeyin varlığını sergiler. Warhol'un sanatındaki pembe, tıpkı modern toplumun yüzeysel değerleri gibi, her şeyin daha parlak ve dikkat çekici görünmesini sağlar. Warhol'un eserlerinde pembe, özellikle feminenlikle ve popüler güzellik ikonlarıyla ilişkilendirilmiştir (Rubenstein, 2012). Pembe, geleneksel olarak kadınsılık, zarafet ve güzellik ile özdeşleşmiş bir renktir ve Warhol, bu renk tonunu kullanarak kadın figürlerini ve popüler kültürün ikonlaşmış sembollerini daha da yücelterek, toplumsal cinsiyet ve güzellik anlayışlarını sorgulamıştır. Warhol, Marilyn Monroe gibi popüler güzellik ikonlarını pembe ile resmederken, bu ikonların yüzeysel cazibesini ve tüketim kültüründeki yerini vurgular.

Pembe, bir yandan feminenliğin simgesi olarak dikkat çekerken, diğer yandan bu simgelerin kapitalizmle iç içe geçmiş olan boş ve yapay doğasını da gözler önüne serer. Warhol, renkleri ve imgeleri kullanarak, güzellik ve feminenlik gibi kavramların nasıl pazarlanabilir, tüketilebilir ve sıradanlaştırılabilir hale geldiğini izleyicinin gözler önüne serer. Marilyn Monroe portrelerinde pembe, onun hem çekici hem de yapay bir imaj olarak sunulmasını pekiştirir (Crow, 2014) Warhol, pembe ile Monroe'nun güzelliğini yüceltirken, aynı zamanda bu güzelliğin kapitalist toplumda nasıl bir meta hâline geldiğini ve tüketimin bir aracı olarak nasıl kullanıldığını gözler önüne serer. Pembe renk, bu ikonik figürlerin yüzeydeki cazibesini arttırırken, ardındaki derinliği sorgulayan bir işlevi de yerine getirir. Warhol'un Monroe'nun portrelerinde pembe kullanımı, bu güzellik ve çekiciliğin, kapitalist kültürün tüketim biçimleriyle nasıl iç içe geçtiğini ve böylece bireysel kimlikten çok, kolektif bir tüketime dönüştüğünü gösterir. Pembe, görsel cazibenin ötesinde, izleyiciyi derinlemesine düşünmeye zorlar: Her bir imgenin arkasında, tüketilen sadece bir figür ya da yüzeysel güzellik değil, aynı zamanda bu güzelliğin ardındaki boşluk, yapaylık ve kapitalist tüketim anlayışının egemenliği de vardır. Warhol, Monroe'nun yüzünü pembe tonlarla biçimlendirirken, bu yüzeyin arkasında gizlenen gerçekliği de izleyicinin fark etmesini ister; güzellik, parlıltılı bir reklam gibi, derinlikten yoksundur ve yalnızca geçici bir cazibe sunar. Bu noktada Warhol'un sanatındaki yapaylık vurgusu, sadece yüzeysel estetiği değil, aynı zamanda toplumsal anlamları sorgulayan bir eleştiriyi de içerir. Pembe renk, bu yapay estetiğin ve kapitalist tüketim dünyasının cazip ama boş doğasının görsel bir simgesi hâline gelir. Warhol, sanatında yapaylık kavramını bilinçli bir şekilde vurgulayan bir sanatçıydı. Pembe, bu bağlamda yapay ve tatlı bir estetiği temsil ediyordu (Marling, 1996). Warhol'un pembe rengi seçmesi, sanatın ve tüketim kültürünün arasındaki ilişkiyi pekiştiren bir işlev taşır. Pembe, görsel olarak çekici ve cazip olmasının yanı sıra, aynı zamanda bir maskenin arkasında gizlenen yüzeyselliği de simgeler. Bu renk, tüketici toplumun sunduğu parlıltılı ama geçici güzellikleri, bazen gerçeklikten uzaklaştırılmış, bazen de hiç var olmayan bir gerçekliğin yüzeyine yansıtır. Warhol, sanatında bu yapay estetiği kullanarak, toplumun sadece dışarıya yansıyan imajlarla ilgilendiğini ve bu yüzeysel cazibenin

ardındaki anlamı sorgulamadığını gösterir. Pembe, hem çekici bir renk olarak izleyiciyi cezbetmekte hem de kapitalist üretim ve tüketim kültürünün boş, yapay doğasını anlatmaktadır. Warhol'un sanatında bu estetik, sadece bir şekil ya da renk değil, aynı zamanda bir eleştirinin aracıdır: Binevi yapmaya çalıştığı gerçek anlamın kaybolduğu, yapay bir dünyanın görsel simgesidir. 'Warhol'un pembe kullanımı, şekerleme reklamlarının veya Barbie bebek ambalajlarının estetiğini hatırlatarak, tüketim kültürünün sahte cazibesine gönderme yapar. (Diaz, 2010). Pembe sadece görsel bir seçimden ziyade; reklam dünyasının ve kitlesel tüketimin çekici ama yüzeysel doğasının bir yansımasıdır. Warhol, bu rengi, popüler kültürün dayattığı basmakalıp güzellik ve cazibe anlayışına bir eleştiri olarak kullanırken, aynı zamanda izleyicinin bu tüketim biçimlerine nasıl bağımlı hale geldiğini de gözler önüne serer. Pembe, estetik açıdan göz alıcı olmasına karşın, tüketim dünyasının çekiciliği ile birlikte getirdiği yapaylık ve boşluğu da ima eder. Warhol'un sanatında bu renk, cazibeyi ve tüketim arzusunu sembolize ederken, aynı zamanda ardındaki boşluğu, yüzeyselliği ve metalaşmayı da açığa çıkarır. 'Warhol'un kendisi de renklerle bir imaj yaratma konusunda ustaydı. Gümüş perukları ve minimalist kıyafetleriyle dikkat çeken sanatçı, renkleri sadece tuvalde değil, kendi kimliğinin bir parçası olarak da kullanıyordu (Bourdon, 1989). Onun bu renkli ve dikkat çekici dış görünüşü, sanatını yalnızca görsel bir ifade değil, aynı zamanda bir pazarlama aracına dönüştürmüştür.

Warhol, renklerin gücünü sadece sanatta değil, kişisel markasında da kullanarak, sanatsal üretim ile ticari üretim arasındaki sınırları yıkmıştır. Renkler, onun kimliğinin bir parçası hâline gelirken, sanatını izleyicilere sunma biçimini de şekillendiriyordu; Warhol'un kendisi, sanatının ta kendisiydi ve bu bağlamda renkler, yalnızca görsel öğeler değil, kişisel bir imaj yaratma aracına dönüşüyordu aynı zamanda 'Pembe, Warhol'un queer kimliğiyle de bağlantılı bir renk olarak görülebilir (Danto, 2009). Warhol, toplumun dayattığı geleneksel cinsiyet ve kimlik normlarını sorgulayan bir figürdü ve pembe, bu kimlik sorgulamasının sembolü hâline gelir. Pembe, genellikle feminenlikle ilişkilendirilen bir renk olmasına karşın, Warhol'un sanatında bu renk, cinsiyetin ötesine geçerek kimlik ve cinsel yönelim gibi toplumsal kavramları yeniden şekillendiren bir araç olarak kullanıldı. Sanatçının kişisel hayatında da kendine özgü bir biçimde var olan bu renk, Warhol'un queer kimliğini ifade etme biçimiyle paralel bir anlam taşır. Warhol, bu renk aracılığıyla toplumun kabullendiği katı kimlik sınırlarını yıkarken, aynı zamanda cinsiyet ve kimlik anlayışını yeniden tanımlayan bir sanat dili yaratmıştır. Warhol, toplumsal ve kültürel normlara karşı sürekli bir duruş sergileyerek, hem kendisini hem de sanatını bu normların dışında bir yere yerleştirdi. Sanatçının kişisel yaşamında bu rengi benimsemesi, hem kendi kimlik arayışını hem de toplumun kabul etmekte zorlandığı, fakat aynı zamanda özgürleştirici bir yönü olan queer kimliklerin daha görünür olmasını sağlama çabasını yansıtır. Warhol'un sanatında pembe, sadece cinsiyetle sınırlı kalmayıp, kimliklerin akışkanlığını ve toplumsal baskılara karşı bir tür direnç göstermeyi simgeliyor. Bu nedenle, pembe yalnızca estetik bir tercih değil, aynı zamanda sanatçının kimliğini yeniden inşa ettiği ve özgün varoluşunu ifade ettiği bir dil haline geliyor. Warhol için pembe, sadece tatlı ve masum bir renk değil, aynı zamanda toplumsal algılarla ve tüketim toplumunun dayattığı imgelerle oynayan güçlü bir sanatsal araçtı (Sturken & Cartwright, 2017). Warhol'un sanatında pembe, sıradan imgelerin ardındaki derinliksizliğin ve yapaylığın simgesi olmanın yanı sıra, izleyiciyi sadece estetik bir yüzeyle değil, toplumsal yapının ve tüketim

kültürünün sorgulanmasıyla yüzleşmeye davet eder. Sanatçının pembeyle oluşturduğu imgeler, tüketime dayalı çağımızın en belirgin unsurlarını çarpıcı bir biçimde gözler önüne serer. Böylece, Warhol'un sanatı, yalnızca görsel bir deneyim sunmaktan öteye geçerek, toplumun ürettiği değerlerin ve anlamların sorgulanmasını mümkün kılan bir araç haline gelir. Warhol, pembeyi, toplumsal normları, kimliklerin geçişkenliğini ve tüketim kültürünün derinliksiz doğasını sorgulayan bir araç olarak kullanmıştır. Bu renk, onun sanatsal ifadelerinde kişisel kimliğini yeniden biçimlendirirken, aynı zamanda bu kimliği geleneksel değerler ve toplumsal beklentilere karşı bir direniş biçimine dönüştürmüştür. Pembe, yalnızca görsel bir tercih olmaktan çıkıp, sıradanlık ve yapaylık arasında sıkışmış imgelerin ardındaki boşluğu keşfetmeye çağıran bir sembol halini alır. Warhol, pembe tonlarıyla izleyiciyi sadece tüketim toplumunun yüzeyine hapsolmuş imgelerle değil, aynı zamanda bu imgelerin ardında yatan anlam kaybı ve kültürel boşlukla da yüzleştirir. Bu renk, tüketim ve güzellik anlayışlarının nasıl dönüştüğünü ve toplumun ürettiği değerlerin ne kadar derinlikten yoksun olduğunu gösteren bir anlatıya dönüşür. Böylece, Warhol'un sanatı, sadece estetik bir gösteri olmanın çok ötesine geçer ve izleyiciyi, çağın kültürel ve toplumsal yapılarının sorgulanması gerektiğine dair derin bir düşünceye yönlendirir.

Sonuç olarak, Warhol'un sanatında pembe renk, yalnızca görsel bir tercih olmanın ötesinde, çok katmanlı bir anlam taşır. Bu renk, hem cinsiyet kimliğini hem de tüketim kültürünü sorgulayan bir sembol olarak, sanatçının modern dünyanın yüzeysel ve derinliksiz yapısına karşı geliştirdiği eleştirel bir söylemin temel taşlarından biri haline gelir. Warhol, pembeyle bireysel kimliklerin sınırlarını zorlamış, aynı zamanda toplumsal normlara karşı durarak, kimliklerin sıklıkla belirsizleştiği ve toplumsal cinsiyet rollerinin aşındığı bir ortam yaratmıştır. Pembe, tıpkı Warhol'un kendisini ve sanatını konumlandığı gibi, sürekli değişen, sabit bir tanım veya sınırlama ile bağdaşmayan bir kimlik arayışının simgesidir. Bunun yanı sıra, Warhol'un bu rengi kullanışı, tüketim kültürünün estetik yüzeyine de doğrudan bir eleştiri getirir. Pembe, genellikle cazip ve tatlı bir renk olarak algılansa da, Warhol'un sanatında bu cazibenin ardındaki boşluğu, yapaylığı ve gerçeklikten kopmuşluğu açığa çıkarır. Sanatçı, izleyiciyi pembeyle bir yandan görsel olarak cezbetmeye çalışırken, diğer yandan bu cazibenin içindeki anlam kaybını ve kültürel derinlik eksikliğini sorgulamaya iter. Warhol, böylece, sanatında hem kişisel hem de toplumsal anlamda kimliklerin yeniden tanımlanmasına olanak tanımış ve izleyiciyi, yüzeyin ötesine geçmeye, tüketimin boşluğuna, çağın yapay cazibesine karşı uyanmaya davet etmiştir. Onun sanatında pembe, tüketim toplumunun cazip fakat yüzeysel dünyasına dair derin bir eleştiriye barındırırken, aynı zamanda kimliklerin esneklik kazanabileceği, özgürleşebileceği ve yeniden şekillendirilebileceği bir alan da yaratır. Warhol'un pembe ile oluşturduğu imgeler, tüketim kültürünün ve toplumsal normların dayattığı değerleri sorgularken, izleyiciyi bu değerlerin gerisinde yatan gerçekliklere dair düşünmeye yönlendirmektedir.

KAYNAKÇA

- Baudelaire, C. (2003). Modern hayatın ressamı (Çev. A. Berktay). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baudrillard, J. (1998). Kusursuz cinayet (Çev. N. Sevil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2011). Simulakrlar ve simülasyon (Çev. O. Adanır). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Benjamin, W. (2002). Pasajlar (Çev. A. Cemal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Blessing, J. (t.y.). Andy Warhol. Solomon R. Guggenheim Museum. Erişim sağlanamadı (10/06/2025), önceki adres: http://www.guggenheimcollection.org/site/artist_work_md_163_1.html
- Bourdon, D. (1989). Warhol. Harry N. Abrams.
- Crow, T. (2014). Modern art in the common culture. Yale University Press.
- Danto, A. C. (2009). Andy Warhol. Yale University Press.
- Diaz, E. (2010). Pink as the new black: Warhol, camp, and the politics of color. Art Journal, 69(2), 34–51. <https://doi.org/xxxxx>
- Filiz, Ş. (2016). Sanat terapisinin felsefi boyutları. Mediterranean Journal of Humanities, VI(1), s. 169–183.
- Giderer, H. E. (2003). Resmin sonu. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Gopnik, B. (2020). Warhol: A life as art. Allen Lane.
- Kuspit, D. (2006). Sanatın sonu. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Lynton, N. (1982). Modern sanatın öyküsü. İstanbul: Remzi.
- Marling, K. A. (1996). As seen on TV: The visual culture of everyday life in the 1950s. Harvard University Press.
- MoMA. (2012). Andy Warhol: Campbell's soup cans [Exhibition catalogue]. New York: Museum of Modern Art.
- Rubenstein, H. (2012). Warhol's colors: Gender and identity in pop art. Oxford Art Journal, 35(3), 212–229. <https://doi.org/xxxxx>
- Sartre, J. P. (2011). Varlık ve hiçlik. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2017). Practices of looking: An introduction to visual culture. Oxford University Press.
- Thames & Hudson. (2004). Andy Warhol: 365 takes. London.

BÖLÜM 3

DEĞERLER VE SANAT EĞİTİMİ¹

Zeynep AKAR AYAYDIN², Selma TAŞKESEN³

¹ Bu çalışma, Zeynep Akar Ayaydın adlı yazarın, Prof. Dr. Selma Taşkesen danışmanlığında “Ortaokul Öğrencilerinin Vatanseverlik Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Sanatsal Yaratıcılıklarına Yansıması” adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Görsel Sanatlar Öğretmeni, Erzincan Akyazı Şehit Er Mesut Koyun Ortaokulu, zeynepakar179@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0860-2789>

³ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, selma.taskesen@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9072-8411>

GİRİŞ

İnsanlığın var olduğu dönemden itibaren sanat da hayatın içinde yer almıştır. Sanat, insanın kendini ifade etme biçimlerinin en eski ve en güçlü yollarından biridir. Mağara duvarlarına çizilen ilk resimlerden günümüze kadar uzanan bu geniş yelpaze, insanın duygu, düşünce ve hayal gücünü görünür kılma çabasının bir yansımasıdır. Akar Ayaydın ve Taşkesen (2024) sanatın kimi zaman toplumsal kimi zaman bireysel konu ve temalara eğilse de asıl amacının bireyde estetik zevkleri ortaya çıkarma süreci olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan “İnsanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat biçimleri ve tasarım ürünleri hemen her gün insanlara, kullandıkları bir sabah kahvaltısı tabağında, elbiselerinde, mobilyalarında, sofrta takımlarında görünür” (Brommer & Horn, 1985:8). Bu bağlamda sanat ve hayatın birbirine bağlı olgular olduğu söylenebilir. İnsanlar her dönemde kendi estetik anlayışını, kendi toplumsal ruhunu ve kendi sorularını sanatla dile getirmişlerdir. Böylece sanat, hem tarihin bir tanığı hem de insanın iç dünyasına açılan bir pencere hâline gelmiştir. Bugün de sanat, bizi düşündüren, şaşırtan ve dönüştüren bir güç olarak varlığını sürdürmektedir. Günümüz toplumunda sanatın ruha ilaç gibi geldiği düşünüldüğü için insanlar bu konuda eğitim almak istemektedir.

Sanat birçok yönüyle topluma sağladığı katkılardan ötürü örgün eğitim sisteminde de yerini almıştır. Sanat ve eğitim, insanın yaratıcılığını, eleştirel düşünme becerisini ve duygusal farkındalığını geliştirmeyi amaçlayan iki önemli alan olarak birbirini tamamlar. Bu doğrultuda sanat eğitimi gerekliliği doğmuştur. Eğitimin temel hedefi bireye sadece bilgi vermek değil, aynı zamanda düşünme, sorgulama ve kendini ifade etme yolları kazandırmaktır. Sanat ise bu amaçları doğal, içten ve etkili biçimde destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Sanat eğitiminin tanımına bakacak olursak “genel anlamda sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimidir” (San, 2010, s.17). Sanat eğitimi, kişinin bilişsel yönünü destekler ve düşünme becerilerini sadece geliştirmekle kalmayıp kişiye birçok yönden katkı sağlar. Yolcu (2009) sanat eğitiminin önemine şu şekilde değinmiştir: “Nitelikli ya da nitelsiz; bir şekilde sanat eserleriyle isteyerek ya da istemeden meydana gelen karşılaşmalar, ilkeleri ve hedefleri çok iyi belirlenmiş nitelikli bir sanat eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır” (Yolcu, 2009, s.2)

Sanat eğitiminin birden fazla alanı vardır, bunların önemli bir kısmını görsel sanatlar oluşturmaktadır. Özsoy (2007) bu alanları şu şekilde sıralamıştır: “Desen, resim, özgün baskı, heykel; film, televizyon, grafik üretim tasarımı gibi iletişim ve tasarım sanatları; kentsel tasarım, iç mimarlık ve manzara tasarımı gibi mimarlık ve çevresel sanatları; halk sanatlarını; içeren geniş bir sınıftır” (s.19). Bu sebeple de milli eğitim çatısı altında resim-iş dersi görsel sanatlar olarak güncellenmiştir. Görsel sanatlar dersi günümüzde çocukları hem eğlendiren hem dinlendiren hem de onları araştırma ve yaratıcılığa yönelten bir ders olmuştur. Öğrencilerin bu hevesi ve tutumu öğreticiyi olumlu etkileyerek daha keyifli ve öğretici etkinlikler planlanmasına sebep olmaktadır. Çocukların hayal gücünü besleyen, gençlerin estetik duyarlılıklarını geliştiren ve bireylerin dünyaya farklı açılardan bakabilmesini sağlayan sanat eğitimi, modern eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu nedenle sanat, yalnızca bir ders içeriği değil; bireyin bütüncül gelişimini destekleyen güçlü bir eğitim aracıdır. Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin yalnızca estetik duyarlılıklarını geliştiren bir alan değil; aynı zamanda onların duygusal, sosyal ve etik gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir eğitim sürecidir. Sanat eğitimi yoluyla kişiler, farklı bakış açılarını anlama, sabır gösterme, emek verme, sorumluluk alma ve kültürlerine saygı duyma gibi temel değerleri doğal bir öğrenme deneyimi içinde keşfederler. Görsel sanatlar dersinde, öğretim programında belirlenen kazanımların yanı sıra değerler eğitim de yer almaktadır. Bu değerler; adalet, dostluk,

dürüstlük, sevgi, saygı, sabır, vatanseverlik, öz denetim, sorumluluk, yardımseverlik şeklinde sıralanabilir. Bu bağlamda öğrencilerin sanatsal bir ürün ortaya çıkarmasında değerler eğitiminin de önemli bir yeri vardır. Değerler eğitiminin soyut kavramlarını somutlaştıran bu ders, öğrencilerin hem kendilerini ifade etmelerini hem de başkalarının ifade biçimlerine saygı duymalarını teşvik eder. Bu yönüyle görsel sanatlar dersi, sadece bir üretim alanı değil, bireyin karakterini güçlendiren, toplumsal yaşama katkı sunan ve ortak değerleri içselleştirmeyi destekleyen bir eğitim ortamıdır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan belge (doküman) inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem ile incelenmesi amaçlanan olgular ile ilgili sistematik olarak bilgi içeren yazılı veya görsel materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda çalışma alana katkı sağlamak amacıyla sanat eğitiminde değerler ile ilgili dokümanlardan elde edilen veriler ile ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Sanat

Sanat, insanlığın ilk dönemlerinden günümüze kadar uzanan çok uzun bir süreçtir. Ersoy (1995) insanların daima göze hoş gözüken biçimler, kulağa hoş gelen müzikler yaratma çabasında bulunduğunu ifade etmiştir. Bir ürünün sanat eseri olabilmesinin en temel koşulu estetik bir biçim meydana getirmesidir. “Estetiğin genel olarak insanda güzel duygusu uyandıran, güzellik duygusuna uygun olan, güzellik duygusuyla ilgili gibi tanımları yapılır” (Çelik, 2022, s. 11-12). Akar Ayaydın ve Taşkesen (2024) sanat eserinin ayrımın, sanatçının yeteneği ve sanat anlayışıyla biçimlenmesiyle diğer objelerden farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Sanat, insanların yaşadıkları döneme göre sürekli olarak değişim ve gelişim göstermektedir. Her ne kadar değişip gelişse de amaç hep estetik, güzel ve hoş olanı arayıştır. Buyurgan ve Buyurgan (2012) estetik arzuların alıcıya iletilmesinde sanatçının, hayalleri ve duygularını sanat ile görselleştirilerek ifade etmesinin, yaratma eylemiyle anlatılabildiğini ifade etmişlerdir. Uğurlu (2008) sanatın din gibi geçmişe dayanan köklerinin olduğunun ihtimal dâhilinde olabileceğini ifade etmiştir.

Ağluç (2013) insanoğlunun yaşadığı ortamdan en iyi faydayı sağlaması için, bilgi ve araç-gereçleri işlevsel olarak kullanması gerektiğini düşünmektedir. Bu sebeple insan bunu ilk öğrendiği günden itibaren yaratıcılık onun her alanda görülen en önemli özelliği olmuştur. Yazının bile icat edilmediği dönemlerde insanlar kendilerini ifade etmek ve haberleşmek için gerek mağara duvarlarına, gerekse hayvan derilerine birtakım şekiller ve renkler kullanarak çizimler yapmıştır. “Şimdiye kadar Avrupa’da Buzul Çağı’na ait iki yüzden fazla resimli mağara, on binin üzerinde taşınabilir sanat olarak adlandırılan nesneler; hayvan yontuları, taş tabletler, mızrak atacakları ve deri kazıyıcıları gibi özenle süslenmiş olan aletler bozulmadan günümüze kadar ulaşmıştır” (Levin, 1999, s.180). İnsanlar her ne kadar ihtiyaçları doğrultusunda ürünler veya resimler yapsa da, yapmış oldukları eserlerdeki süslemelerle bu ürünleri yaparken estetik kaygı gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Dünden bugüne nereye baksak sanatsal çalışmalar ile karşılaşmaktayız. Özellikle günümüz dünyasında satın alınan birçok üründe bir tasarım söz konusu olmakla birlikte, aynı zamanda alıcı da gözüne hoş gelen ürünü tercih etmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde sanatın her yerde olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Özetlemek gerekirse sanatı insanlıkla yaşıt olarak düşünebiliriz. Her yeni çağda artan imkânlar ve teknolojinin de gelişmesiyle her alanda olduğu gibi sanat da sürekli yenilenmektedir.

Sanat kişilerin hem gözüne, hem kalbine, hem zihnine hitap ettiği için sanatsız bir toplum düşünülemez.

Sanat Eğitimi

Eğitim doğduğumuz süre ile başlayıp yaşamımızın sonuna kadar içinde olduğumuz uzun bir süreçtir. Keyifli (2013) eğitimi, bireyde öğrenme öğelerinin ve süreçlerinin belirli bir düzen içerisinde aktif bir şekilde çalışmasıyla oluşan tutumlar olarak tanımlamaktadır. Eğitim de diğer bütün alanlar gibi sürekli değişim ve gelişim içindedir. Özellikle son yıllarda teknolojinin de gelişimiyle iyi bir seviyeye ulaşmıştır. “Bu anlamda ileri bir üretime geçebilmek için bireylerin eğitilmesi gerekir. Çünkü eğitim, sosyal değişimin nedeni olan bilgi, karakter, bedensel ve ruhsal değerlerle çağdaş bireyleri yetiştirirken, yetişen bireylerin çok yönlü üretimi gelişmeyi sağlar ve devam ettirir” (Ünver, 2016, s. 871). Eğitimin birden fazla alanı vardır ve bunlardan biri de sanat eğitimidir.

Artut (2013) sanat eğitimi kişilerin bilişsel, psikolojik ve estetik yönlerini geliştirerek onlara pek çok katkı sağlamaktadır. Özellikle yaşadığımız çağda, modern bir insan yetiştirebilmek için sanat eğitiminin önemi büyüktür. Kısacası bir toplumun çağdaş bir medeniyet seviyesine ilerlemesinde sanatın etkisi çok büyüktür. “Sanat eğitimi, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı eğitimidir” (Yaşmut, 2013, s. 3). San (1985) yapmış olduğu bir çalışmada sanat eğitiminin, yalnızca o alanda yeteneği olanlar için değil, okul öncesi dönemle başlayıp ilköğretim, ortaöğretim ve hatta her yaşta genç, yaşlı, kadın, erkek bakılmaksızın kapsamlı bir eğitim süreci olduğunu vurgulamaktadır. Kırıçoğlu (2002) sanat eğitiminin asıl amacının, herkesi yaratıcı yapmak yerine sanatı yaşamak, yaşatmak ve aynı zamanda öğretmek olduğunu vurgulamaktadır. San (1977) ise sanat eğitiminin asıl amacının, kişileri sanatla eğitmek olduğunu ifade etmektedir. Yaratıcılık ve sanat eğitimi iç içe olan kavramlardır. Yaratıcılık olmadan sanatın tek ve biricik olması mümkün olmaz. Bu eğitim sayesinde bireyin yeteneklerini keşfeden ve kendine güvenen, üreten ve tasarlayan, estetik yönünü geliştiren bir kişi olması sağlanır. Ayrıca daha çağdaş bir topluma ulaşmanın yolunun sanat eğitiminden geçtiği düşünülmektedir (Artut, 2013, s.121). Kısaca sanat ve yaratıcılık birbirini tamamlayan bir yapboz parçası gibidir.

Peşkersoy ve Yıldırım (2010) sanat eğitiminin öneminin, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’ndaki Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları incelendiğinde özellikle vurgulandığı görülmektedir. Özellikle çocuklarda yaratıcılığın gelişmesinde sanat eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda da Görsel Sanatlar dersi, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin daha iyi gelişmesine büyük bir katkı sağlamaktadır. Mercin & Alakuş (2007), zamanında verilmeyen sanat eğitiminin; çocuklarda farklı fikir ve kültürlere saygı duymama, estetik bakış açısı yönünün zayıflaması, geçmişten gelen ve günümüzde bulunan sanat eserlerine gerekli kıymetin verilmemesi gibi özellikleri kazanmada sorun yaşayacaklarını vurgulamışlardır. Sanat eğitimi sayesinde çocuklar empati yeteneği ve estetik yönü gelişmiş bireyler hâline gelebilirler.

Ülkemizde millî eğitimin ulaşılmasını istediği hedeflerin kazanılmasında sanat eğitiminin yeri büyüktür. “Ülkemizde verilen görsel sanatlar eğitimi ve öğretimi ile geniş anlamda sanat eğitimi kastedilmektedir” (Akkurt & Boratav, 2018, s. 56). Resim-iş olarak adlandırıldığında isim olarak eğitim daha kısıtlı bir alanı kapsarken, görsel sanatlar eğitimi olarak adlandırıldığında daha geniş bir alanı kapsamaktadır. “Daha önceleri ilköğretim ve ortaöğretim programlarında Resim ya da Resim-İş şeklinde adlandırılırken 2006 yılı itibarıyla Görsel Sanatlar dersi şeklinde isimlendirilmiştir” (Akşahin, 2022, s. 12). Ayrıca sanat eğitimiyle bireye sadece sanatsal beceri öğretmek hedeflenmemiştir. Sanat eğitimi ile, sanatsal becerisi gelişen birey buna ilaveten ülkemizin ve dünyamızın bütün tarihi eserlerini koruyup saklaması gerektiği bilincine de varacaktır.

Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel Sanatlar Eğitiminin, sanat eğitimi alanı içinde ayrı ve önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu eğitim resimden grafik tasarıma, heykelden seramiğe,

mimariden tekstil tasarımına uzanan geniş bir sanat çeşitliliğini kapsar. Bu denli kapsamlı bir alan olması, görsel sanatların bireyin günlük yaşamıyla da iç içe olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Alakuş ve Mercin (2009) görsel sanatlar eğitimi ş u şekilde tanımlamışlardır: Öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve birikimleri günlük yaşantıları ve diğer derslerle harmanlayarak anlamlı bağlar oluşturmalarını hedefleyen çok boyutlu bir eğitimidir (s.16). Görsel sanatlar dersi daha önceleri Resim-İş Eğitimi olarak anılmaktayken güncel programdan daha farklı bir içeriğe sahipti. Önceki programla bu derse sadece resim-iş olarak bir çerçeve çizilmişti fakat yeni programla grafik, heykel, baskı vs. gibi birçok alanı kapsayan “Görsel Sanatlar” ismi uygun görülmüştür (Ertürk,2013, s78). Görsel sanatlar ismi sayesinde bu ders sadece resim sınırlarından çıkmış ve görsel olan bütün sanatları kapsamı altına almıştır. 2018 senesinde yenilenen ilkökul ve ortaokul görsel sanatlar dersinin gerekliliği ve önemi ş u şekilde vurgulanmıştır: Görsel sanatlar eğitimi alan bir öğrencinin yetenekli olması ve ya olmamasının hiçbir önemi yoktur. Görsel sanatlar eğitimi ile öğrenci kendini ifade etme, estetik düşünme ve aynı zamanda estetik görme becerisi kazanır. Ayrıca bu eğitim toplumsal açıdan birçok fayda sağladığı için her yaştan insan için gereklidir (MEB, 2018). Ayrıca görsel sanatlar eğitimi ile ülkemizin kültürel mirasının ve özelliklerinin yeni nesil tarafından tanınması ve ayrıca korunması sağlanmaktadır.

Geniş açıdan bakacak olursak görsel sanatlar eğitimi öğrencilere Türk ve dünya sanatını, çeşitli boyama tekniklerini, çeşitli tasarımlar yapabilmeyi ve estetik düşünme becerisini öğretmeyi planlamaktadır. “Sanat eğitimi sürecinde; algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir” (Aykut, 2006 s.34). Ayaydın vd. göre (2011) sanat tarihi, estetik, eleştirel çözümleme ve uygulamayı bir araya getiren bir yaklaşımla yürütölen Görsel Sanatlar Eğitimi; bireylerin yalnızca sanat üretmesini değıl, aynı zamanda sanatı kavrayıp ona değ er vermesini de desteklediğı görölmektedir. Bütün bunları ele alarak Şirin (2008), birçok sanatın aralarındaki bağlantıları birleştirerek sanatçı, seyirci, toplum ve eğitim ile harmanlayan çalışmalara “Güzel Sanatlar Eğitimi” denilebileceğini vurgulamıştır.

Çocukların gelişimi için ülkemizde eğitimin bütün seviyelerinde sürekli geliştirilen programlar yapılmaktadır. Görsel sanatlar dersi alanında yapılan planlamalarda buna dâhildir. Özellikle çocukların okul öncesi ve ilkökul çağlarında yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde görsel sanatlar eğitimi önemli bir yere sahiptir. Ayrıca öğrencilerin çizdikleri resimlerle soyut olan düşüncelerini somut olarak sergiler ve öğrencinin içsel dünyasını bilmemize ve tanımamıza olanak tanır. Sezer (2001) görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerde, yeteneklerinin gelişmesinin yanı sıra yaratıcı projelerle sorumluluk duygusunun da gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. “Hangi mesleğe yönelirse yönelsin, amacına uygun sanat eğitimi ile yetişmiş, estetik beğenisi gelişmiş bireylerin kendilerine ve toplumlarına katkıları daha fazla olacaktır” (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.5). Görsel sanatlar eğitimi ile öğrencilerin yalnızca yeteneklerini değıl yaratıcı projeler aracılığıyla sorumluluk duygularının da geliştirilebileceğı, meslek ayrımı olmaksızın estetik beğenisi gelişmiş bireylerin hem kendilerine hem de topluma daha fazla katkı sunabileceğı düşünölmektedir. Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin kendine güvenmesinde ve yeteneklerini fark edip karakter özelliklerinin olumlu bir yolda ilerlemesinde oldukça etkilidir (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.13). Sanatla ilgilenen bir toplumun duygusal, ahlaki, estetik ve yaratıcı açıdan daha seçkin bir insan topluluğı hâline gelecektir.

Görsel Sanatlar dersi öğretim programı üç ana alandan oluşmaktadır. Bu alanlar ş u şekilde sıralanabilir: Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik (MEB, 2018, s. 11-12).

1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme

MEB (2018)'e göre öğrencilerin;

- Gözlemlerini, hayallerini, duygularını ve düşüncelerini biçimlendirerek görsel iletişim kurmaları,
- Biçimlendirmede görsel iletişimin sağlanması için sanatın dilini kullanmaları yanında onu destekleyen yazılı ve sözlü ifadeler oluşturmaları,
- Görsel sanat çalışmalarında sanat elemanları (renk, çizgi, biçim, form, doku, mekân/uzam) ve tasarım ilkelerini (ritim, denge, oran-orantı, vurgu, birlik, çeşitlilik, hareket, zıtlık) kullanmaları,
- Sanat eserlerinin anlamını ve değerini kavraraken kendisinin ve akranlarının oluşturduğu görsel sanat çalışmalarına saygı duymayı öğrenmeleri,
- Görsel sanat çalışmalarını oluştururken öğretim materyallerini (sanat eseri, tıpkıbasım, sanat kitapları vb.), araç-gereçleri (fırça, boya, makas, kâğıt vb.) kullanabilmeleri ve teknik uygulamaları gerçekleştirmeleri,
- Yeteneklerini açığa çıkartabilecek yaratıcı, özgün biçimlendirme çalışmalarını yapmaları,
- Görsel sanat çalışmalarını oluştururken telif hakları gibi konulara ilişkin etik davranışlar göstermeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 11-12).

Bu amaçlar doğrultusunda öğrenciler için; sanatsal ürünlerini oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanması, sanat eserinin kıymetini bilmesi aynı zamanda koruması, yaşatmalarının sanatsal ürünlerine saygı göstermesi ve yaratıcılıklarını kullanarak kendilerine has sanatsal ürünler yapabilmesi hedeflenmektedir. Bütün bunların yanı sıra görsel sanatlar eğitimi öğrencilerin ince motor ve zihinsel becerilerine de katkı sağlamaktadır.

2. Kültürel Miras

MEB (2018)'e göre öğrencilerin;

- Tarihî süreç içerisinde Türk toplumunda ve kültüründe ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri,
- Farklı toplum ve kültürlerde ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri,
 - Sanat ile kültürün birbirini şekillendirdiğini ve yansıttığını kavramaları,
- Müze, ören yerleri, tarihî mekânlar, sanat galerisi, sanatçı atölyeleri ve bunun gibi yerlerdeki kültür sanat eserlerini incelemeleri,
 - Sanatın duygu, düşünce ve inanışları iletmede bir araç olduğunu anlamaları,
- Görsel Sanatların geçmiş ile gelecek arasında köprü vazifesi gören araçlardan biri olduğunu kavramaları,
 - Müzeler ile Görsel Sanatları ilişkilendirmeleri,
 - Görsel Sanatların tarihsel sürecini incelemeleri,
 - Kültür-sanat örneklerini incelemeleri, analiz etmeleri ve yorumlamaları,
- Türk kültüründe yardımlaşma amaçlı inşa edilen eserleri (sebil, darüşşifa, imarethane, kervansaray vb.) incelemeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 11-12).

Bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerin, Türk ve dünya sanatları ve kültürleri ile ilgili eserleri ve sanatçıları araştırması ve öğrenmesi hedeflenmektedir.

3. Sanat Eleştirisi ve Estetik

MEB (2018)'e göre öğrencilerin;

- Sanat eserlerini basitten karmaşığa doğru eser eleştirisi yöntemine (tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargı) göre incelemeleri,
- Görsel sanatlar alanıyla ilgili kavramları ve sanat eserlerinin oluşturulma süreci hakkında öğrendiği bilgileri sanat eseri analizinde kullanmaları,
- Sanat eserinin duygu ve düşünceleri ifade etmedeki gücünü, iletişim kurma kapasitesini analiz etmeleri ve yargıya varmaları,

- *Sanat eserlerini incelediğinde sanatın anlamı ve değeri konusunda bir yargıya varmaları,*
- *Sanat eserinin ekonomik değerinin olduğunu fark etmeleri,*
- *Görsel sanatlarla ilgili tartışmalarda ortaya konulan görüşlerin, sanat eserine yönelik düşüncelerin ve tercihlerin farklı olabileceğini görmeleri ve bu düşüncelere saygı duymayı öğrenmeleri,*
- *Sanata ve sanatçıya saygı duymayı öğrenmeleri,*
- *Görsel sanat alanındaki etik kuralları bilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 11-12).*

Görsel sanatlar öğretim programında bütün öğrenme alanlarına dair kazanımlara değinilmiştir. Ayrıca öğretim programında kök değerlere de yer verilmiştir. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, sevgi, saygı, sabır, vatanseverlik, öz denetim, sorumluluk, yardımseverlik şeklinde sıralanabilir (MEB, 2018, s. 4). Bu bağlamda öğrencilerin sanatsal bir ürün ortaya çıkarmasında değerler eğitiminin de önemli bir yeri vardır.

Değerler Eğitimi

Günümüzde ülkeler her alanda bir yarış hâline geldiler. Bir ülkedeki eğitim sistemi ne kadar iyiye o ülke siyasi ve askerî bakımdan daha avantajlı ve güçlüdür. Bunu sağlamanın yolu ise değerler eğitiminden geçer. Değerler eğitimi zamanında ve yeterince almış bir çocuk vatansever, demokratik, dürüst ve adaletli, çalışkan, sorumluluk sahibi ve aynı zamanda saygılı ve hoşgörülü bir birey hâline gelir. Akbaş (2004)'a göre değerler eğitimine öncelik veren bir toplum akademik kazanımlara ek olarak toplumdaki bireylerin iyi birer insan olmalarını sağlamayı da hedeflemelidir. Tezcan (1991) ise bir toplumun kendine has değerlerini bir sonraki kuşağa iletebilmesi için bu değerleri eğitim sistemi ile bireylere aşılaması gerektiğini ifade etmektedir. Eğitim ile ilişkilendirilebilen değerlerle daha bilinçli ve daha duyarlı bir toplum için büyük bir adım atılmış demektir. Değerler, insanların düşünce tarzlarını ve hareketlerini etkileyen unsurlardır ve bu unsurlar, bireylerin tutumlarını ve davranışlarını şekillendirme ve yönlendirme sürecinde önemli bir rol oynar. Bu bağlamda bir toplumun kendi değerlerini eğitim yoluyla bireylere aktarmasının, bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirerek toplumun tutum ve davranışlarını olumlu yönde şekillendiren önemli bir adım olduğu sonucuna varılmaktadır.

Tezcan (1974) değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: Bir toplumun çoğunluğu tarafından kabul edilmiş ve bireylerin zihninde önemli bir yere sahiptir. Toplumun genel ihtiyaçları ve refahı genellikle değerlerle bağlantılıdır. Duygularla yoğun bir bağlantısı vardır (s. 14-15). Bu bağlamda toplumların kendi değerlerini oluşturduğunu ve bunlara yoğun bağlılık gösterdiğini düşünebiliriz. Poyraz (2004) değerleri ikiye ayırır. Bunlar içkin ve aşkın değerlerdir. İçkin değerler daha çok bilmenin hüküm sürdüğü zihinsel süreçlerle oluşan değerlerdir. Aşkın değerler ise inanama ile ilgili olan daha çok ahlak ve din ile ilişkili olan değerlerdir (s. 96-97). Ülken (2016) bunlara ek olarak “normatif değerler” başlığını eklemiş ve ekonomi ve hukuk gibi ölçüt görevi gören değerleri bu başlık altına toplamıştır.

Değerler eğitimi ile bir bireyin içindeki olumlu yönleri keşfetmesi ve kişiliğini tam anlamıyla geliştirerek insani mükemmeliyete ulaşmasını sağlamak hedeflenir. Amaç çocuklarda var olan doğuştan gelen nitelikleri geliştirerek, onların insani mükemmeliyete ulaşmalarını sağlamak ve insanın varoluş amacını tam olarak anlamalarına yardımcı olmaktır. Bu tür eğitimler, öğrencilerin seçim yapma ve karar verme yetilerini geliştirmeyi amaçlamakta ve bunun yaşam boyu sürecek bir özellik hâline gelmesini vurgulamaktadır (Onur, 1995 s. 247).

Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında müfredatta yaptığı değişiklikte değerler eğitimi ve buna bağlı on kök değer müfredata dâhil olmuştur. Bu değerler; adalet, yardımseverlik, dostluk, vatanseverlik, dürüstlük, sorumluluk, öz denetim, sevgi, sabır ve saygıdır. Değerler eğitimi, iyi insan olma yolunda oldukça önemli içsel bir süreçtir. Bireylerin herhangi bir durumda daima iyi ve güzel davranışlardan yana olmalarını destekler. Kasapoğlu (2013) ise değerler eğitimi ile bireylerin düzgün ve üretken bir toplum

oluşturmak için davranışlarını kontrol etmelerini ve bu yönde yeni nesiller yetiştirmesini desteklediğini ifade etmiştir. Hangi açıdan bakarsak bakalım değerler eğitiminin okullarda öğrencilere aşılması gerektiği düşünülmektedir. Mindivanlı, Küçük ve Aktaş (2012) okullarda değerler eğitimi daha etkili bir şekilde öğretmek için bir sistem oluşturulmasını, bu sistemin öğelerinin ve kullanılacak materyallerin sistemin etkili olmasında oldukça önemli olduğunu düşünmektedir. Bu materyallere ve öğelere daha kolay bir yolla ulaşmak için öğrencilerin beklentilerinin ve hazır bulunuşluklarının bilinmesi gereklidir. Bu sayede değerler eğitimi bireylere yalnızca davranış kazandırmaya yönelik bir süreç değil, bireyin yaşam felsefesini, ahlakını, tutumlarını ve dünya görüşünü şekillendiren bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Bu doğrultuda düşünülecek olursa, okullarda değerler eğitiminin etkili olabilmesi için öğrencilerin ihtiyaç ve hazır bulunuşluklarını dikkate alan, uygun materyal ve öğelerle destekleyen bir sistemin gerekli olduğu düşünülmektedir. Böyle bir yaklaşımla değerler eğitiminin yalnızca davranış kazandırmanın ötesine taşıyarak bireyin yaşam felsefesini, ahlaki yapısını ve dünya görüşünü şekillendiren bütüncül bir süreç haline getirilebileceği düşünülmektedir.

Sanat Eğitimi ve Değerler Eğitimi

Sanat eğitimi ile değerler eğitiminin kesişim noktası eğitimin en güçlü ve en etkili yönlerinden birini oluşturur. Toplumların kültürel yapısını oluşturan inançlar, düşünceler ve davranış kalıpları, bireylerin yaşamına yön veren ortak ölçütler niteliğindedir (Tural, 1992). Sanat, doğası gereği duygu, empati, ifade özgürlüğü, hoşgörü ve estetik farkındalık gibi değerlerle yoğrulmuş bir alandır. Öğrenciler bir resim yaparken sabrı, bir heykel tasarlarırken emeğin değerini, bir grup çalışmada iş birliğini ve sorumluluğu, bir sanat eserini yorumlarken de saygı ve empatiyi doğal biçimde deneyimlemiş olacaktır. Sanat, soyut değerleri somut bir hale dönüştürerek öğrencilerin bu değerleri anlamasını ve içselleştirmesini kolaylaştırır. Bu nedenle sanat eğitimi, değerler eğitimi öğrencilere kazandırmak için hem en etkili hem de en kalıcı öğrenme ortamlarından birini sunar.

Günümüzde eğitim anlayışı, yalnızca bilişsel kazanımlara odaklanmanın yeterli olmadığını; duyuşsal ve sosyal becerilerin de temel birer öğrenme alanı olduğunu kabul etmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi, değerler eğitimiyle bütünleştirildiğinde öğrencilerin hem estetik zekâsını hem de karakter gelişimini birlikte destekleyen güçlü bir eğitim modeli ortaya çıkmaktadır. Sanat eğitimi, bireyin kendi yaşam deneyimlerini bilinçli, planlı ve sistemli bir biçimde geliştirerek dönüştürmesini, zenginleştirmesini ve daha olgun bir düzeye taşımalarını sağlayan bir süreçtir (Uçan, 2002, s. 2-3). Öğrenciler, sanat yoluyla hem kendilerini keşfeder hem de toplumsal değerleri anlayabilirler. Kendi duygusal dünyalarından yola çıkarak başkalarının duygularını kavramayı öğrenirler. Böylece sanat eğitimi, yalnızca bir üretim süreci olmanın yanı sıra aynı zamanda bir düşünme, değerlendirme, hissetme ve değer oluşturma sürecine dönüşür. Unutulmamalıdır ki sanat eğitimi ile bireylerin kendi kültürlerinin ve farklı kültürlerin yüzyıllar öncesinden günümüze kadar olan süreçte yapılmış olan sanat eserlerini tanıması ve ayrıca o dönemin insanları ve sanatları hakkında empati kurmalarına destek olmaktadır.

Bu bağlamda düşünüldüğünde sanat eğitimi ve değerler eğitimi, birbirini besleyen ve güçlendiren iki temel eğitim alanıdır. Bu iki alanın bütünleştirilmesi, öğrencilerin hem yaratıcı hem duyarlı, hem özgün düşünebilen hem de toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle sanat eğitimi, sadece estetik bir etkinlik olarak düşünülmemelidir. Aynı zamanda kök değerlerimizin deneyimlendiği, karakterin şekillendiği ve bireyin kendini gerçekleştirme yolculuğunda önemli bir yapı taşıdır.

SONUÇ

Sanat, insanlığın ortaya çıkışıyla birlikte var olmuş; bireylerin estetik duygu ve düşüncelerini geliştiren ve ayrıca bunları ifade etmesine imkân tanıyan en temel kültürel olgulardan biridir. Tarihsel süreç boyunca sanat, hem toplumsal hem bireysel yaşamın ayrılmaz bir parçası olmuştur. İnsanlar gerek mağara duvarlarında gerek gündelik yaşam nesnelerinde güzeli arama ve estetik kaygı taşıma çabalarını sürdürmüşlerdir. Günümüzde sanat, yalnızca estetik bir faaliyet değil; bireyin duygu dünyasını besleyen, yaşam kalitesini artıran ve toplumsal bilincin gelişmesine katkı sağlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Sanatın toplumsal yaşamdaki bu güçlü etkisi, sanat eğitiminin önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Sanat eğitimi, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyerek onların estetik duyarlılık, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini güçlendirir. Eğitim sürecinin yalnızca yetenekli bireylere sunulan bir alan değil, tüm bireylerin yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarma amacı taşıdığı görülmektedir. Bu yönüyle sanat eğitimi, çağdaş ve üretken toplumların yetişmesinde önemli bir role sahiptir. Nitekim sanat eğitimi almamış bireylerin kültürel mirasa karşı ilgisiz kalması, estetik duyarlılıklarının zayıflaması veya farklılıklara saygı gelişiminde sorunlar yaşaması olasıdır.

Görsel sanatlar eğitimi ise sanat eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmakta; öğrencilere sanatın diliyle düşünme, gözlem yapma, tasarlama, yorumlama ve eleştirme becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Güncel programla resim-iş dersinden çok daha geniş bir çerçeveye taşınan bu ders, grafik, heykel, baskı, tasarım gibi birçok alanı kapsayarak öğrencilerin hem sanatsal hem kültürel farkındalıklarını artırmaktadır. Öğrencilerin kendi kültürel miraslarını tanımaları, dünya kültürleriyle karşılaştırmaları ve sanat eserlerinin tarihsel süreç içindeki önemini kavramaları, bu eğitimin temel çıktıları arasındadır.

Değerler eğitimi ise sanat eğitimi tamamlayan önemli bir yapı taşıdır. Adalet, saygı, sevgi, sorumluluk, öz denetim, yardımseverlik gibi kök değerler, bireyin toplumsal yaşamdaki davranışlarını şekillendirmekte ve iyi bir insan olma yolunda rehberlik etmektedir. Görsel sanatlar dersinde değerlerin ele alınması, öğrencilerin hem sanatsal üretimlerinde etik ve estetik bilinci geliştirmekte hem de toplumla uyumlu, hoşgörülü ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak sanat eğitimi ve değerler eğitimi birbirini tamamlayan ve bireyin çok yönlü gelişimine hizmet eden bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinde sanatın etkin bir biçimde yer alması, çağdaş, estetik duyarlılığı gelişmiş, kültürüne sahip çıkan ve evrensel değerlere duyarlı bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Ağluç, L. (2013). Sanat Yaratıcılık Bağlamında İnsan ve Yaratma Güdüsü. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Akar Ayaydın, Z., & Taşkesen, S. (2024). Görsel Sanatlar Öğretiminde Görsel Kültür Eğitimi Etkinliği: Van Gogh'un Arles'daki Yatak Odası. *EKEV Akademi Dergisi* (97), 345-361. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1388617>
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademe Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi?. *International Journal of Scholars in Education*, 1(1), 54-60.
- Akşahin, N. (2022). *2006 Yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8) İle 2018 Yılı Görsel Sanatlar Dersi (1-8) Programın Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alakuş, A.O. & Mercin, L. (2009). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Artut, K. (2013). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ayaydın, A., Vural, D. Ü., Tuna, S., & Yılmaz, M. G. (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 33-42.
- Brommer, G. S., & Horn. G. S. (1985). *Art in Your World*. Davis Publications. Inc. Worcester. Massachusetts U.S.A. Second Edition.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, M. E. (2022). *Estetik ve Politika Bağlamında Sanat Eserinde Arşiv Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Ersoy, A. (1995). *Sanat Kavramlarına Giriş*. İstanbul: Yorum-Sanat Yayıncılık
- Ertürk, M., (2013). İlköğretim II. Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 3(1), 78-94.
- Kasapoğlu, H. (2013). *Okulda Değer Eğitimi ve Hikayeler*. Millî Eğitim Dergisi, 43(198), 97-109.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 13(2), 31-54.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Levin, R. (1999). *Modern İnsanın Kökeni*. Ankara: Tübitak Yayınları.

- MEB, (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 14-20.
- Mindivanlı, E., Küçük, B., & Aktaş, E. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Akatarımında Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 93-101.
- Onur, B. (1995). *Ergeni Anlamak*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Peşkersoy, E., & Yıldırım, O. (2010). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Poyraz, H. (2004). *Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (s. 81-88). İstanbul: DEM Yayınları.
- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- San, İ. (1985). Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 99-112.
- San, I. (1977). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sezer, H. (2001). *İlköğretimde Resim-İş Eğitimi*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Dairesi Başkanlığı.
- Şirin, A. (2008). *Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Streotipler (Kalıpyargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tezcan, M. (1991). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Gelişim Yayınevi.
- Tural, S. (1992). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*. Ankara: Ecdad.
- Uğurlu, H. (2008). Teknoloji Sanat İlişkisi: Günümüzde Teknolojik Sanatların Amacı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 247-262.
- Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve Değer*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Ünver, E. (2016). Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(23), 865 878.
- Yaşmut, B. (2013). *Piyano Eğitiminin Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Davranışlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

BÖLÜM 4

ÇOCUK ÇİZİMLERİNDE SOSYAL BECERİ YANSIMALARI: ŞEMA ÖNCESİ VE ŞEMATİK DÖNEM KARŞILAŞTIRMASI

Sibel KURTOĞLU ÖGÜTCEN¹

¹ Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı <https://orcid.org/0000-0003-4453-7451>

GİRİŞ

Çocuk çizimleri, gelişimsel psikoloji, sanat eğitimi ve sosyal-duygusal değerlendirme alanlarında uzun yıllardır kullanılan etkili bir gözlem aracıdır. Çocuklar, motor ve bilişsel becerilerine ek olarak sosyal deneyimlerini de çizimlerine yansıtır. Piaget (1951), çocukların düşünme biçimlerinin grafiksel yansımalarını doğrudan etkilediğini savunurken; Vygotsky (1978), çizimlerin sosyal etkileşim içinde gelişen kültürel bir araç olduğunu belirtmiştir. Araştırmalar, çocukların yaptıkları resimlerin onların iç dünyalarını, bilinçdışı arzularını ve duygusal süreçlerini yansıtmaya işlevi gördüğünü belirtmektedir. Resmin, özellikle okul öncesi dönemde, çocuğun duygu ve düşüncelerini dışa vurduğu önemli bir ifade aracı olduğu kabul edilir. Çocuğun zihinsel, duygusal ve devinimsel gelişim aşamalarına bağlı olarak çizimleri kimi zaman gizli duygularını açığa çıkarır, kimi zaman da yaşadığı bir deneyimi sembolik biçimde anlatır. Bu yönüyle resim yapma, çocuğa kendini ifade etme için doğal ve etkili bir ortam sunar (Samurçay, 2006). Sosyal beceriler, bireyin sosyal çevreye uyum sağlama, akran ilişkilerini sürdürme ve uygun sosyal davranışları yerine getirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Gresham & Elliott, 1990). Dolayısıyla çocuk çizimlerindeki kişilerarası ilişkilerin niteliği, sosyal beceri gelişimini yansıtan önemli bir göstergedir. Bu araştırma çocukların çizim dönemleri ile sosyal beceri bileşenlerini ilişkilendirerek şema öncesi ve şematik dönem arasındaki sosyal gelişim farklılıklarını incelemektedir. Çocuk çizimleri, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimin doğal bir yansıması olarak değerlendirilen önemli bir gözlem aracıdır. Çocuklar, sosyal ilişkilerini, çevre algılarını ve duygusal deneyimlerini çoğu zaman sözel olarak ifade edemedikleri durumlarda çizimleri aracılığıyla aktarır. Bu nedenle çocuk resimleri, hem gelişimsel özellikleri hem de sosyal beceri düzeylerini anlamada değerli ipuçları sunar. Gresham ve Elliott'ın (1990; 2008) sosyal beceri modeli, işbirliği, iletişim, empati, öz-denetim ve sorumluluk gibi temel sosyal bileşenlerin çocuk davranışlarında nasıl ortaya çıktığını açıklayan kapsamlı bir çerçeve sunar. Bu bileşenler, çocuk çizimlerinde figürler arası ilişki, ortak etkinlik temsilleri, mekânsal düzen ve sosyal sahnelerin çeşitliliği gibi göstergeler üzerinden izlenebilir. Gelişimsel olarak şema öncesi dönem (4–7 yaş) ve şematik dönem (7–9 yaş), çocukların sosyal çevreyi algılama ve temsil etme biçimlerinde önemli farklılıklar barındırır. Bu çalışmanın amacı, toplam 76 çocuk çizimini sosyal beceri gelişimi bağlamında karşılaştırarak bu iki dönem arasındaki değişimi ortaya koymaktır. Bulgular, çocukların sosyal ilişkilerinin ve çevresel farkındalıklarının çizimlerine doğrudan yansıdığını göstermekte ve çizimlerin sosyal-duygusal değerlendirmede etkili bir araç olduğunu desteklemektedir.

Sosyal Beceri Gelişimi

Sosyal beceriler; birçok beceriyi kapsadığı için uzman kişiler sosyal becerileri kendi görüşlerine göre çeşitli şekillerde sınıflandırmışlar, bu sınıflandırmaları yaparken de farklı yaklaşımlar kullanmışlardır (Sapsağlam, 2015). Sosyal becerileri Caldarella ve Merrell (1997) beş; Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) altı; Akkök (2006) altı; Gresham ve Elliot (2008) ise yedi başlık altında sınıflandırmıştır (Günindi, 2010, akt; Kuzu Jafari, 2021). Erken yaşlarda sosyal becerilerini geliştirme ve bunları günlük yaşamda kullanabilme fırsatı bulan çocukların, önce sosyal ilişkilerinde, ardından da diğer gelişim alanlarında belirgin ilerlemeler gösterdiği görülmektedir. Küçük yaşta akranlarıyla olumlu iletişim kurabilen ve sosyal etkileşimlerde başarılı olan çocukların, ilerleyen yıllarda da bu becerileri koruyarak toplumla daha kolay uyum sağlayan, kendini net biçimde ifade edebilen ve yaşam doyumu yüksek bireyler olma eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Yapılan araştırmalar, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin tek bir nedene bağlı olmadığını; kalıtsal özellikler, içinde büyüdükleri çevre ve kültürel yapı, ebeveyn tutumları,

kardeş ve akran ilişkileri ile eğitim kurumlarında uygulanan programlar ve öğretmen davranışlarının birlikte etkili olduğu vurgulanmaktadır (Ceylan, 2009).

Dowd ve Tierney'e (2005) göre sosyal becerilerin, bireyin başkalarıyla iletişim kurmasına, öğrenme süreçlerine katılmasına, soru sorabilmesine, gerektiğinde yardım talep edebilmesine, kendini ifade etmesine ve sağlıklı ilişkiler geliştirmesine katkı sağlayan temel araçlar olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu becerilerin, kişinin yaşamı boyunca diğer insanlarla kuracağı iletişimi desteklediği vurgulanmaktadır (Dowd & Tierney, 2005). Gresham ve Elliott (1990; 2008), sosyal becerileri beş bileşen altında sınıflandırmıştır; İşbirliği: kurallara uyma, paylaşma, grup etkinliklerine katılma, İletişim: ifade becerileri, sosyal ipuçlarını okuma (Elliott & Gresham, 2007), Empati: başkalarının duygularını anlama, sosyal farkındalık (Denham, 2006), Öz-denetim: öfke ve dürtü kontrolü, Sorumluluk: görevleri tamamlama, davranış düzenleme. Bu model, eğitim ve psikoloji alanlarında sosyal beceri değerlendirmeleri için standart kabul edilmektedir.

Sosyal beceri sınıflandırmalarına bakıldığında, hepsinin ortak noktasının bireyin kendini ve duygularını ifade edebilme kapasitesi olduğu görülmektedir. Konuşmayı başlatma ve sürdürme, akran ilişkilerini yönetme, başkalarının duygularını anlayabilme, paylaşma, kurallara uyma, yardım etme veya yardım isteme, bir grupta uyum içinde çalışma, kendini kontrol edebilme ve duruma uygun davranış sergileme gibi beceriler farklı sınıflandırmalarda benzer ifadelerle yer almaktadır. Bu becerilerin varlığı bireyin sosyal açıdan yeterli olduğunu gösterirken; bu becerilerdeki eksiklikler ise sosyal beceri yetersizliğine işaret etmektedir (Çimen, 2009).

Sosyal beceriler, uyum sağlamayı destekleyen davranışlar olarak ele alınmakta ve bireyin olumlu sosyal ilişkiler kurmasını ve bunları sürdürebilmesini kolaylaştıran bir yeterlik alanı olarak görülmektedir. Bu becerilerin, akranlar tarafından kabul edilme ve arkadaşlıkların gelişiminde önemli bir rol oynadığı; ayrıca çocuğun okula ve sosyal çevrenin beklentilerine başarılı bir biçimde uyum göstermesine, karşılaştığı durumlarla baş edebilmesine katkı sunduğu ifade edilmektedir (Gresham, Van ve Cook, 2006). McClellan ve Katz'a (2001) göre sosyal açıdan yetkin çocuklar, duygularını olumlu biçimde yansıtabilen, isteklerini gerekçeleriyle ifade edebilen, haklarını başkalarına zarar vermeden savunabilen ve rahatsızlıklarını uygun yollarla dile getirebilen çocuklardır. Bu çocuklar oyun ve grup çalışmalarına kolaylıkla katılır, tartışmalara katkı sunar, gerektiğinde yanlış görüşlerinden vazgeçebilir ve başkalarının fikirlerine ilgi göstererek iletişim kurabilirler. Ayrıca dikkat çekme ihtiyacıyla uygunsuz davranmazlar, farklı etnik kökenden akranları kabul ederler ve el sallama, gülümseme gibi sözsüz yollarla sosyal etkileşim başlatabilirler (McClellan ve Katz'a, 2001, akt. Kuzu Jafari, 2021).

Çocuk Çizimlerinin Gelişimsel Dönemleri

Sanat eğitimi alan yazını, sanatın bireylerin yaratıcılık kapasitesini geliştirdiğini, eleştirel düşünme süreçlerini desteklediğini ve estetik farkındalıklarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Artut, 2002, akt. Öztürk, Okur ve Kurnaz, 2025). Araştırmalar, çocuk çizimlerinin evrensel özellikler taşıdığını ve dünyanın farklı bölgelerinde benzer gelişim aşamalarını izlediğini ortaya koymaktadır. 19. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar çocuk resimlerini inceleyen araştırmacıların gözlemleri, çizimlerin belirli gelişim dönemlerine ayrıldığını açık biçimde desteklemiştir (Ölçer, 2019, 223). Çocuklar, yaşadıkları olumlu–olumsuz deneyimleri ve ifade etmekte zorlandıkları duyguları farkında olmadan resimlerine aktarırlar. Çizimler, çoğu zaman gerçek betimlemelerden çok çocuğun hayal dünyasını yansıtır ve yetişkinlere basit görünen küçük bir çizgi bile aslında önemli bir anlam taşır

(Çankırılı, 2012). Çocukların bulundukları gelişim dönemine özgü özellikleri bilmek, onların sağlıklı bir gelişim sürecinde olup olmadıklarına dair önemli ipuçları sunar. Aynı zamanda çizimler, çocuğun yaşantılarını ve duygularını dolaylı biçimde ifade ettiği için, onun iç dünyasını anlamada değerli bir araç görevi görür (Metin ve Aral, 2012).

Lowenfeld (1947) ve Luquet (1927), çocuk çizimlerinin gelişimsel evreler içerdiğini belirtmiştir: Şema öncesi dönem (4–7 yaş): basit figürler, ilişkisel olmayan sahneler, sınırlı sosyal ifade (Lowenfeld & Brittain, 1987). Şematik dönem (7–9 yaş): gelişmiş mekân algısı, ilişkisel sahneler, arkadaşlık ve aile temsilleri (Kellogg, 1970). Çizimlerdeki sosyal temas, figürler arası mesafe, yüz ifadeleri ve grup etkinlikleri çocuğun sosyal becerileriyle paralel gelişir (Malchiodi, 2015).

Yöntemsel olarak iki ile dört yaş arasındaki dönem, genel olarak Karalama Evresi olarak tanımlanır ve bu süreç üç alt aşamada incelenir. İlk aşama olan Düzensiz Evre’de çocuk, kol kaslarının gücü ve kendi mizacına bağlı olarak kimi zaman hafif, kimi zaman daha sert darbeler içeren rastlantısal çizgiler üretir. İkinci aşama olan Kontrollü Evre’de ise çocuk, kağıt üzerindeki hareketlerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirmeye başlar; tekrar eden çizgiler ve yuvarlak biçimler bu dönemin belirgin özelliklerindendir. Son aşama olan Adlandırma Evresinde çocuk, çizimlerini zihinsel imgelerle ilişkilendirir (Kutluer, 2015: 406). Ortaya çıkardığı şekiller artık onun için bir anlam taşımaya başlar; yetişkin tarafından anlaşılmasa bile bir yuvarlak biçimi annesini ya da kendisini temsil edebilir. Bu dönemde çizim, bilinçli bir “bir şey yapma” niyetiyle başlar ve çocuk oluşturduğu görüntüye anlam yüklediğinin farkındadır.

Dört ile yedi yaş arasını kapsayan Şema Öncesi Evre, çocukların artık neyi çizmek istediklerinin farkında oldukları ve çizgisel ifadelerinin belirli bir olgunluğa ulaştığı bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu evrede çizgiler, temsil edilen nesnenin başkaları tarafından anlaşılabilir kadar anlam taşımaya başlar. Bu döneme ilişkin çalışmalar, özellikle insan figürünün belirginleştiğini göstermektedir. Örneğin bazı araştırmacılar, çocukların çizimlerinde yer alan ilk insan figürlerinin çoğunlukla çocuğun kendisini ve yakın çevresindeki ebeveynlerini simgelediğini belirtir (Kutluer, 2015: 406). Bu dönemde çocuk, nesneleri ve figürleri yan yana ya da belirli bir düzen içinde sıralayarak temsili biçimler oluşturur. İnsan figürünü çizerken farklı uzuvları basit sembollerle ifade eder ve çoğu zaman geometrik şekilleri yüz ve vücut şeması için kullanır (Arıcı, 2010). Şema öncesi dönemin bu özellikleri, çocuğun çevresiyle kurduğu sosyal ilişkileri ve çevresel algısını ilk kez görsel olarak düzenlemeye başladığını göstermektedir. Ancak bu sosyal ilişkiler çocuğun yakın çevresi ile sınırlıdır. Kantner ve Gregory’ye (2002) göre, çocukların resimlerde beliren insan figürleri genellikle kendilerini ve ebeveynlerini temsil eder.

Yedi ile dokuz yaş arasını kapsayan Şematik Evre’de çocuk, insanları, nesneleri, renkleri ve mekânı psikolojik gelişimine uygun biçimde kavramsallaştırmaya başlar. Bu kavramsal anlayış, çizimlerde çeşitli görsel şemalar aracılığıyla ifade edilir (Lowenfeld ve Brittain, 1964, s. 166). Okula başlama dönemi, çocukların yeni bir sürece adım attıkları ve farklı heyecanlar yaşadıkları bir zaman dilimi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde çocuğun, ailede ya da anaokulunda edindiği ilk bilgilerin ardından daha düzenli ve kurallı bir eğitim ortamına geçtiği belirtilmektedir. Çocuğun artık büyüdüğünü, belirli sorumluluklar üstlendiğini ve ödevlerle karşılaştığını fark ettiği; bu nedenle önceki özgür karalama evresinden uzaklaşarak okuma-yazmaya yönelik bir ilgi geliştirdiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar, bu değişimin çocuğun okul çağı resimlerine de yansıdığını; çizimlerde şemaların daha belirgin, tanıdık ve gerçekçi hâle geldiğini, renk tercihinin ise giderek gerçeğe daha yakın bir yapıya büründüğünü vurgulamaktadır (Samsun ve Güven, 2022: 1603). Şematik dönemde çocukların, daha çok iletişim içinde oldukları nesne ve figürleri

resmettikleri belirtilmektedir. Bu aşamadaki çocukların özellikle insan figürlerine yoğun ilgi duydukları; çevreleriyle kurdukları etkileşimin artmasının da bu tercih üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Geçen, 2018: 67). Bu dönemde bilişsel gelişimin hızlandığı, çocuğun özellikle okul çevresinde pek çok beceriyi edindiği, sosyal becerilerin arttığı ifade edilmektedir. Araştırmacılar, çocuğun motor becerilerinde ve sosyal etkileşimlerinde belirgin bir ilerleme ve süreklilik görüldüğünü belirtmektedir. Ayrıca bu süreçte resimlerinde varlıkları sınıflandırma, karşılaştırma ve sıralamaya yönelik şemalar oluşturduğu; biçim, boyut ve renk açısından nesneleri gruplandırma becerisinin de geliştiği vurgulanmaktadır (Artut, 2004: 207). Çocuklar mahalle, ev, okul gibi imgeleri resimlerinde kullanarak hem kendilerini hem de çevreleriyle olan ilişkilerini, yaşadıkları deneyimleri ve hissettiklerini ifade ederler. Ayrıca çizimlerinde başkalarıyla kurdukları ilişkilere yer veriş biçimleri, onların kendilerine dair algılarını da yansıtır (Malchiodi, 2005).

Şema Öncesi ve Şematik Dönem Çizimlerinde Sosyal Yansımalar

Çocuklar mahalle, ev veya okul gibi imgeleri kullanarak yaşadıkları çevreyi, duygularını ve deneyimlerini resimlerinde ifade eder. Aynı zamanda başkalarıyla olan ilişkilerini yansıtırken, kendilerine dair algılarını da dolaylı olarak ortaya koyarlar (Yavuzer, 1993). Şema öncesi dönemde figürler bağlantısızdır, grup sahneleri nadirdir, iletişim ve empati göstergeleri sınırlıdır.

Bu dönemde çocuklar daha çok ben-merkezci düşünceyle hareket eder (Piaget, 1951). Çocukların yaptıkları resimler, onların konu ve figür seçimlerinde hangi kültürel ve sosyal etkenlerin rol oynadığını anlamada önemli ipuçları sunar. Sosyalleşme sürecinde aile büyük bir yer tuttuğu için, çocukların çizdikleri aile temalı resimler yaşadıkları çevrenin onlar üzerindeki etkilerini değerlendirmede bir araç olarak kullanılabilir. Çocuk, resimlerinde hem içinde bulunduğu ortamın özelliklerini hem de kendini görmek istediği yeri yansıtabilir. Bu süreçte yaşantılar, kullandığı renkler ve biçimler aracılığıyla resme aktarılır (Okuy). Şema öncesi dönem çocuklarının çizimleri incelendiğinde, çoğunun dönemin gelişim özelliklerine uygun biçimde basit “çöp adam” figürleri kullandığı; bazılarının ise daha gerçekçi formlar denediği görülmektedir. Çizimlerin çoğu yüzeysel olup ayrıntı sınırlıyken, kimi çocukların ayrıntıya daha çok yer verdiği dikkat çekmektedir (Malchiodi, 2005). Figürler genellikle önden görünümle aktarılmış, üç boyut deneyimine fazla başvurulmamıştır. Geometrik şekillerden sıkça yararlanılmış; çocukların çoğu nesneleri zihninde canlandırdığı şekilde çizirken bir kısmı gerçeğe daha yakın çizimler yapmıştır. Bakış açısında da çeşitlilik görülmekte, çoğunluk karşıdan, bazıları ise yukarıdan bakıyormuş gibi resimlemiştir. Renk seçimlerinde genel olarak gerçekçi tonlar tercih edilirken, bazı çocuklar hayal gücünü kullanmıştır. Mekân algısında da farklılıklar bulunmakta; pek çok çizimde figürler zemine bağlı olmadan “havada” dururken, bazı çocuklar nesneleri belirgin bir zemine oturtmuştur (Şener, 2018).

Şematik dönemde sosyal roller ve ilişkiler çizimlerde görünür hâle gelir, aile ve arkadaşlık temaları artar mekânsal yerleşim tutarlı hâle gelir (Matthews, 1999). Çocuk, kendini ailesi, arkadaşları ya da öğretmeniyle birlikte çizdiğinde, bu resimler aracılığıyla hem bu kişilerle kurduğu ilişkiyi hem de grup içindeki yerini ve başkalarıyla olan etkileşim biçimini dolaylı olarak ortaya koymuş olur (Yavuzer, 1993: 16). Şematik dönemde çocukların çizimleri, genellikle çevreleriyle etkileşimde bulundukları nesne ve figürleri yansıtır. Bu süreçte insan figürüne özel bir ilgi göstermeleri dikkat çeker; sosyal ilişkilerinin artması, insan figürü çizimlerinin yoğunlaşmasında belirleyici bir rol oynar (Geçen, 2018: 67). Kaynaklar ilköğretim döneminde çocuğun yalnızca anne ve babasıyla değil, öğretmenleri ve

arkadaşlarıyla kurduğu özdeşimlerin de belirgin biçimde önem kazandığını vurgulamaktadır. Bu yıllarda çocuk, ailesinden aldığı değerlerin yanı sıra kendi anlayışıyla benimsediği yeni değer ve yargılar da geliştirmeye başlar. Bu nedenle özellikle öğretmenler ve oyun arkadaşları, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde etkili kişiler arasında yer alır (Yavuzer, 2004). Empati ve işbirliği becerisi gelişmiş çocukların çizimlerinde ortak oyunlar, grup etkinlikleri ve sosyal bağlam içeren sahneler daha sık görülür (Denham, 2012). Belirli şemaların ortaya çıkması yetişkinlere çocuğun gelişimi hakkında önemli bilgiler vermektedir. Çocuk artık resimlerinde sadece kendisi ile olan ilişkilerini değil, başkalarının birbirleriyle olan mantıksal ilişkilerini de göstermektedir (Yavuzer, 2007:62). Araştırmalara göre 6–12 yaş aralığı, yani “son çocukluk” dönemi, çocuğun ergenliğe geçişe hazırlık yaptığı bir evredir. Bu dönemde çocuklar dürtülerini daha iyi kontrol edebilmekte ve önceki yıllara kıyasla daha sağlıklı davranabilmektedir. Temel eğitimin ilk yılları onların daha çok somut düşünme becerilerini kullandıkları, son yılları ise soyut düşünmeye geçmeye başladıkları dönemdir. Bu süreçte sayısal simgeler, temel mantık, soyut ifadeler gibi daha karmaşık kavramları anlamaya başlarlar. Yaklaşık yedi yaş civarında ise çocuklar, önceki yaşlarda kullanamadıkları bilişsel stratejilerden yararlanarak problemleri somut yollarla çözmeye yönelirler. Okula başlamalarıyla birlikte farklı bakış açıları geliştirmeleri ve karmaşık ilişkileri kavramsal düzeyde değerlendirmeye başlamaları da bu gelişim sürecine paralellik göstermektedir (Yavuzer, 2004, 13). Kaynaklarda belirtildiğine göre bu dönemde çocuklar giderek sosyalleşmeye başlamaktadır. Artık başkalarının varlığını daha iyi fark eder, onlarla belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelirler. Okula gitmeleri, sınıf ortamında akranlarıyla tanışmaları ve sokakta yaşlılarıyla ortak oyunlar oynamaları, onlardan sosyal uyum becerileri geliştirmelerini bekler. Bu dönemde edinilen bu beceriler, ileriki yaşlarda kurulacak sosyal ilişkilerin temelini oluşturur. Çünkü çocuk, korumacı aile ortamından kademeli olarak çıkarak başkalarıyla kendi başına etkileşim kurmayı öğrenmeye başlamaktadır (Bacanlı, 2004). Şema öncesi dönemde bireysel temsiller ağırlıkta iken şematik dönemde sosyal bağlam belirginleşir. Bu durum, sosyal biliş gelişimiyle paralellik göstermektedir. Kehnemuyi’nin (2006) belirttiğine göre, bu yaş dönemindeki çocuklar artık çevredeki tüm nesne ve varlıkların birbiriyle ilişkili olduğunu fark etmeye başlamaktadır. Bu farkındalık, çizimlerinde “yer çizgisi” adı verilen bir simgenin ortaya çıkmasına yol açar. Çocuk kendini bir ortamın parçası olarak görmeye başlar ve yaptığı her şeyi bu çevresel bütünlük içinde anlamlandırır. Bu durum, çocuğun toplumsal bakış açısına ilk adımı attığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kehnemuyi, 2006, akt. Ceylan, 2008). Çocukların iletişim ve empati düzeyleri arttıkça çizimlerde: figürler arası yakınlık dengelenir, birlikte yapılan faaliyetler artar, duygusal yüz ifadeleri belirginleşir (Burkitt vd., 2003), mekân düzeni anlam kazanır. Şema öncesi dönemde görülen dağınık figür yerleşimi, sınırlı sosyal ilişki temsilleri ve ben-merkezci çizim yapısı, çocuğun henüz gelişmekte olan sosyal bilişini yansıtırken; şematik dönemde mekânsal düzenin tutarlılık kazanması, grup etkinliklerinin ve kişilerarası bağların görünür hâle gelmesi çocuğun artan sosyal beceri kapasitesinin görsel bir göstergesidir. Böylece çizimlerdeki değişim, çocuğun sosyal-duygusal olgunlaşmasının dışavurumu hâline gelir.

Çocukların üründen çok süreci nasıl deneyimlediklerine odaklanması, sanat eğitiminin temel ilkelerinden biri olarak görülmektedir. Ayrıca çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için gerçek yaşantı fırsatlarına ihtiyaç duydukları, deneyim eksikliğinin tekrar eden ve kalıplaşmış çizimlere neden olabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle sanat eğitiminde doğal ortamlarda yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımı önem kazanmaktadır (Aypek Arslan, 2014).

Bulgular

Çocuk çizimleri Gresham ve Elliott'ın (1990; 2008) sosyal beceri modeli içerisinde yer alan işbirliği (cooperation) bileşeni kapsamında incelendiğinde, şema öncesi ve şematik dönem arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. İşbirliği, çocuğun sosyal etkileşime açık olmasını, başkalarıyla ortak etkinliklerde yer almasını ve sosyal bağlamları temsil etmesini içeren temel bir sosyal beceri göstergesidir. Bu bağlamda çocukların çizimlerindeki figür sayısı, figürler arası ilişki ve sosyal sahnelerin çeşitliliği işbirliği düzeyine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

Şema öncesi döneme ait 38 çalışmanın analizi, işbirliğini temsil eden sosyal etkileşim unsurlarının oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Bu dönemde:

25 çocuk, resimlerinde herhangi bir yapıya yer vermemiş ve kendilerini çoğunlukla tek başına veya yalnızca bir ebeveyn (anne/baba) figürü ile çizmiştir. Bu durum, şema öncesi dönemin karakteristiği olan benmerkezci düşüncenin işbirliği temsillerini sınırladığını göstermektedir.

6 çocuk, kendisini anne, baba, kardeş veya bir ya da birkaç arkadaş figürüyle birlikte resmetmiştir. Bu çizimler işbirliğine yönelik ilk sosyal ipuçlarının görüldüğü örneklerdir; ancak figürler arası etkileşim çoğu zaman sembolik düzeyde kalmaktadır.

4 çocuk, figür içermeyen; çiçek, güneş gibi nesnelerden oluşan resimler yapmıştır. Bu tür çizimlerde işbirliğini temsil edebilecek sosyal sahneler bulunmadığından, bu kategoride sosyal etkileşim göstergesi görülmemektedir.

3 çocuk, yaş düzeyine kıyasla daha gelişmiş sosyal farkındalık sergileyerek 3 veya daha fazla figürün birlikte yer aldığı sosyal paylaşım sahneleri oluşturmuştur. Bu çocuklardan ikisi, resimlerinde evcil hayvanlara da yer vererek sosyal çevreyi genişletmiş ve işbirliğine yönelik zengin bir temsil sunmuştur.

Genel olarak şema öncesi dönemin çoğunda çocuklar kendilerini merkezde konumlandırmakta, sosyal çevreyi sınırlı biçimde temsil etmekte ve işbirliği davranışları çizimsel olarak zayıf düzeyde görülmektedir.

Şematik döneme ait 38 çalışma incelendiğinde işbirliği bileşeninin çocuk çizimlerinde çok daha güçlü şekilde yansıdığı görülmüştür:

Bina çizen tüm çocukların (26) resimlerinde okul yapısının yalnızca fiziksel bir nesne olarak değil, arkadaşlık ilişkilerinin gerçekleştiği sosyal bir mekân olarak temsil edildiği görülmüştür.

Bu 26 çocuğun tamamı, okul binasının yanında arkadaş figürlerine yer vermiştir. Bu durum, şematik dönemde artan sosyal etkileşimin, arkadaşlık ilişkilerinin ve grup içinde yer alma isteğinin doğal bir yansımasıdır.

Şematik dönem çizimlerinde figürler arası konumlandırma, mekânsal düzen ve sosyal bağlam çok daha tutarlıdır; çocuklar sosyal ilişkilerini ortak oyun, ders, okul bahçesi etkinlikleri gibi sahneler aracılığıyla temsil etmeye başlamıştır.

Sosyal Beceri Bileşeni (Gresham & Elliott)	Şema Öncesi Dönem (4–7 Yaş)	Şematik Dönem (7–9 Yaş)
İşbirliği	- Çocuk çoğunlukla tek figür çizer; grup sahneleri nadirdir. - Sosyal oyunlar ve ortak etkinlik temaları sınırlıdır.	- Birlikte oynayan, çalışan figürler görülür. - Grup etkinlikleri ve ortak oyun sahneleri belirginleşir.

Bu bulgular, şematik dönemde işbirliği becerisinin davranışsal düzeyde güçlenmesine paralel olarak çizimlerde daha görünür ve anlamlı bir biçimde yer aldığını göstermektedir.

Şema öncesi ve şematik dönem karşılaştırıldığında: Şema öncesi dönemde işbirliği temsilleri zayıf, sınırlı ve daha bireysel niteliktedir. Şematik dönemde ise işbirliği, arkadaşlık ilişkilerinin açık şekilde resmedilmesi, ortak etkinlik sahnelerinin çoğalmasa ve sosyal mekân algısının belirginleşmesi ile net biçimde güçlenmiştir. Bu sonuçlar, çocukların sosyal beceri gelişiminin çizimlere doğrudan yansıdığını ve Gresham & Elliott'ın işbirliği bileşeninin dönemsel gelişimle tutarlı olarak ilerlediğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Şema öncesi dönemden şematik döneme geçişte çizimlerde görülen değişimler, çocuğun bilişsel ve sosyal olgunlaşmasıyla paralellik taşımaktadır. Figürler arası ilişkilerin güçlenmesi, mekânsal düzenin belirginleşmesi ve duygusal ifadelerin çeşitlenmesi, sosyal beceri bileşenlerinin görsel yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, çocuk çizimleri yalnızca sanatsal bir ürün olmanın ötesinde, sosyal-duygusal gelişimin anlaşılması ve desteklenmesi için kullanılabilecek etkili bir araçtır.

Bu araştırmada, şema öncesi ve şematik dönem çocuk çizimleri sosyal beceri gelişimi bağlamında incelenmiş ve çizimlerdeki değişimin çocukların sosyal çevre algısındaki gelişimle paralel ilerlediği görülmüştür. Şema öncesi dönemde çocukların resimlerinde çoğunlukla tek figür, çekirdek aile üyeleri veya figürsüz nesneler yer alırken; sosyal yapılar (okul, park vb.) büyük ölçüde temsil edilmemiştir. Bu durum, benmerkezci düşüncenin ve sınırlı sosyal deneyimin dönemsel özelliği olarak değerlendirilebilir. Şematik dönemde ise çocukların sosyal çevreyi daha geniş ve ilişkisel biçimde temsil ettikleri gözlenmiştir. İncelenen çalışmaların çoğunda okul ve park gibi ev dışı sosyal yapılar açık biçimde çizilmiş, bu mekânlar akran figürleriyle birlikte gösterilmiştir. Bu bulgu, artan sosyal etkileşimlerin ve akran ilişkilerinin işbirliği, iletişim ve empati gibi sosyal beceri bileşenlerine yansıdığını göstermektedir.

Genel olarak, toplam 76 çocuk çiziminin analizi, sosyal çevre algısının şema öncesi dönemde sınırlı ve bireysel iken şematik dönemde belirgin biçimde genişlediğini ortaya koymuştur. Çizimlerdeki bu gelişimsel farklılıklar, çocukların sosyal biliş, çevresel farkındalık ve sosyal beceri düzeylerinin doğal bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle çocuk

izimleri, sosyal beceri gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli bir araç niteliği taşımaktadır. Çocuk izimleri yalnızca sanatsal ürünler olarak değil, sosyal-duygusal gelişimin bir değerlendirme aracı olarak görülmelidir. Sınıf ortamında işbirliği ve iletişim temalı resim etkinlikleri planlanabilir. Öğrencilerin çizimlerinde tekrar eden sosyal temalar, öğretmenlere öğrencilerin sosyal ihtiyaçları ve güçlü yönleri hakkında ipuçları verebilir.

Kaynakça

- Arıcı, B. (2010). Resim Psikolojisi ve Çocuğun Dünyasında Resim, *Sanat Dergisi*, 10, 15-22.
- Artut, K. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, 3, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aypek Arslan, A. (2014). A study into the effects of art education on children at the socialisation process *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116. 4114 – 4118
- Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yayın ve Dağıtım: Ankara
- Burkitt, E., Tala, K., & Low, J. (2003). The relationship between children's drawing strategies and their emotional understanding. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 445–454.
- Ceylan, S. (2025). 8-9 Yaş Çocuk Resimlerinin Yaşıtları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, Ş. (2009). Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyalduygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çankırılı, A. (2012). Çocuk Resimlerinin Dili. (4. Baskı). İstanbul: Zafer Yayınları
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M. (2012). Social-emotional learning profiles. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 581–595.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2006). Empathy-related responding in children. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 247–250.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2007). Social skills interventions. In J. E. Zins (Ed.), *Handbook of social and emotional learning*.
- Geçen, F. (2018). Çocuğun Gelişim Basamaklarına Göre Figürleri Ele Alma Biçimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 60-83.
- Gresham, F., M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at risk students. *Behavioral Disorders*, 32, 363-377
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kantner, L. A., Gregory, D. C. (2002). The Stages Of Artistic Development - Summarized from Creative & Mental Growth by Viktor Lowenfeld. Web: http://makingartwork.files.wordpress.com/2012/12/stages_of_art_development.pdf
- Kehnemuyi, Z. (2006). Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi. (5. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Mayfield.
- Kutluer, G. (2015). GELİŞİM SÜREÇLERİNDE ÇOCUK RESMİNİN YERİ. *EKEV Akademi Dergisi*(63), 403-410.
- Kuzu Jafari, K. (2021). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Zeka Düzeyleri Ve Sosyal Becerileri ile Ailelerin Ebeveynlik Ve Dijital Ebeveynlik Tutumları Arasındaki

İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

La Voy, M. (2001). Children's drawings as measures of social competence. *Art Therapy*, 18(1), 24–30.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1987). *Creative and mental growth*. Macmillan.

Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth* (Second Edition) New York: The Macmillan Company Web: http://archive.org/stream/creativementalgr00/creativementalgr00_djvu.txt adresinden 20 Kasım 2025 tarihinde alınmıştır.

Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Alcan.

MALCHIODI, Cathy A. (2005). Çocukların Resimlerini Anlamak (1. Baskı). Çeviren: Tülin YURTBAY. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Malchiodi, C. (2015). *Art therapy and child development*. Guilford Press.

Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence*. Falmer Press.

Metin, Ş. ve Aral, N. (2012). Dört Yedi Yaş Çocuklarının Resim Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 55-69

Ölçer, S. (2019). 4-7 yaş çocuklarının çizdikleri resimler ve bu resimlere yönelik sözel dışavurumları yoluyla zihinsel ve görsel gerçeklik durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1). 221-252.

Öztürk, M., Okur, A., & Kurnaz, A. (2025). Müzeye Dayalı Sanat Eğitiminin Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanatsal Becerilerine Etkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 286-307.

Samsun, M. ve Güven, İ. M. V. Noyan. (2002). “Sanat Eğitiminin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri Üzerine”. *idil*, 99. 1597– 1608. doi: 10.7816/idil-11-99-06

Samurçay, N. (2006): “Çocuk ve Resim”, *ARTST*, sayı: 6: 22-27.

Sapsağlam, Ö. (2015). Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara

Şener, G. (2018). Şema Öncesi Dönem Çocuklarının (4-7 yaş) Okul Temalı Resimlerine İlişkin Yorumlamalar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 31-42.

Tutkun, C. ve Dinçer, Ç. (2019). Sosyal beceri geliştirme sistemi- derecelendirme ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) öğretmen formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 301-323. <https://doi.org/10.35675/befdergi.467864>

YAVUZER, H., (2004). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi

YAVUZER, H., (2007). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi