

Türkiye’de Sanat Eğitimi Algılamaları
(Yüksek Lisans Tezi)
Duygu SABANCILAR

2007

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE SANAT EĞİTİMİ ALGILAMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Yrd.Doç.Dr. FATİH BALCI

Hazırlayan
Duygu SABANCILAR

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Duygu SABANCILAR'a ait "Türkiye'de Sanat Eğitimi Algılamaları" adlı
Çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Resim-İş Eğitimi Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Yrd. Doç. Dr. Fatih BALCI (Danışman)

Üye

Yrd. Doç. Dr. Sibel BALCI

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ali KILIÇ

TÜRKİYE’DE SANAT EĞİTİMİ ALGILAMALARI

Duygu SABANCILAR

ÖZET

Bir toplumun tarihsel verilerini yansıtan belge niteliğinde olan sanatın, zamanla eğitimsel boyutunun ortaya çıkmasıyla oluşan sanat eğitimi; bugün çağdaş yaşamın bir gereksinmesidir. Duyarlı, yaratıcı ve çok yönlü düşünen bireylerin yetişmesini amaçlayan sanat eğitimi zamanla örgün eğitim sistemi içinde yerini almıştır. Ancak sanat eğitimi (resim-iş) dersi, gereksiz ve önemsiz bir ders olarak görülmekte ve bir disiplin olarak algılanmamaktadır. Yaşanan bu sorunun temelinde, sanat eğitiminin öneminin yeterince anlaşılmamış olması yatmaktadır.

Sanat eğitiminin öneminin anlaşılmamış olması öncelikle, sanat eğitiminin gerekliliğinin kavranamamasına bağlıdır. Sanat eğitiminin gerekliliği; yaşanan toplumsal, siyasal ve ekonomik olaylarla birlikte ortaya çıkmış ve tüm bu gelişmeler sanat eğitimi teori, program ve pratiklerine yansımıştır.

Dünyada ve Türkiye’de farklı dönemlerde toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak sanat ve eğitimde farklı yapılanmalar oluşmakta; sanat eğitimi de bu yapılanmalar içinde konumlandırılmaktadır.

Bu araştırmayla toplumsal, siyasal ve ekonomik yapıdaki değişim ve gelişmelerin sanat ve eğitim üzerindeki etkisinden yola çıkılarak, bu kavramların sanat eğitimi üzerindeki etkileri, Türkiye’deki gelişmeler eşliğinde incelenerek nasıl bir sanat eğitimi algılamaları olduğunun ortaya çıkarılması düşünülmüştür.

Sürekli değişen çağa uyabilecek bireylerin yetiştirilmesinde önem kazanan eğitim ile geçmişi anlatıp, çağı yansıtan sanatın önem kazanmasıyla birlikte; çağdaş, yaratıcı, üretken bireyler yetiştirilmesinde öneme sahip sanat eğitiminin, geçmişi anlayan, günü yorumlayan ve geleceğe ışık tutacak şekilde doğru bir şekilde algılanması ve hak ettiği değere oturtulması için öncelikle devletin çağdaş kültür ve sanat eğitim politikası oluşturması gerekmektedir.

Sanat eğitimi politikasının oluşturulması içinde doğru ve gerçek algılamalara ihtiyacımız vardır.

Araştırma beş bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde sanat, eğitim ve sanat eğitimi kavramları açıklanmış, ikinci bölümde Batı'daki sanat eğitiminin tarihsel gelişim süreçleri yirminci yüzyıl öncesi ve sonrası olarak incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise sanat eğitiminin (resim-iş)günümüzdeki konumunu daha iyi saptayabilmek için Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası dönemdeki tarihsel gelişmelerle birlikte, uygulanan sanat eğitimi programları incelenerek örgün eğitimdeki sanat eğitiminin konumu belirlenmeye çalışılmıştır. Dördüncü bölümde; sanat eğitimini etkileyen faktörler, siyasal, sosyal ve ekonomik yapı alt başlıkları ile genel olarak incelenmiştir. Beşinci bölümde de; Türkiye'de var olan siyasal, dönem sosyal ve ekonomik yapıdaki gelişmelerin, sanat eğitimini nasıl etkilediği 1950 öncesi ve 1950 sonrası olarak incelenmiştir.

THE CONCEPTS ON EDUCATION OF ART IN TURKEY

Duygu SABANCILAR

ABSTRACT

Education of art, having derived from the appearance of the educational dimension of art which is considered to be the document reflecting the historical data of a society, is a necessity of modern life, today. The education of art which intent to grow up sensitive, creative and well-rounded people, had taken place in the formal education system. But art education is seen needless and significant lesson and not sensed as a discipline. At the basic of this problem, it lies not apprehend the importance of the education of art.

Not to be understood of importance of art education is primarily is due to recognizing of necessity of art education. Necessity of art education has came into with the social, political and economical cases and all of these processes has reflected art education theory, programs and practises.

There has been different structuring in art and education due to the social , political and economical processes that has been experienced in Turkey and World , the art education is positioned in that structuring.

By this research, starting from the effects of changes and developments in political and economic structures on art and education, discovery of their education of art perception is thought through investigation of developments in Turkey, together with the effects of these concepts on education of art.

Together with expressing the past and education which have importance in the education of individuals who are capable of adjusting to the continuously chancing era, and the increasing importance of the art which reflects the era itself, in order to perceive the education of art, which is important in educating individuals who are modern, creative and productive, in the right way as understanding the past, commenting on today and lightening the future, and to put it to its deserved place, primarily, the government has to develop a modern culture and education policy. We need right and true perceptions to develop this mentioned education of art policy.

The investigation is composed of five sections. At the first section, it is explained, art, education and education of art. At the second section, the historical stage of development of education of art is researched as prior to twentieth and after twentieth century. At the third section, with the historical developments prior to republic and after republic, to determine the position of education of art better today, by analysing the applied programs of education of art, it is tried to determine the position of education of art in formal education. At the fourth section, the factors that affect education of art, it is analysed generally with the subtitle of political, social and economical. And at the fifth section, how the development of structure of political, social and economical that exist in Türkiye affect the education of art prior to 1950 and after 1950.

İÇİNDEKİLER

ONAY	
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu.....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Kapsamı.....	4
Araştırmanın Yöntemi.....	5
1. BÖLÜM: KAVRAMLAR	
1.1. Sanat	6
1.2. Eğitim.....	8
1.3. Sanat Eğitimi.....	10
2. BÖLÜM: SANAT EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ	
2.1. Yirminci Yüzyıldan Önce Sanat Eğitimi.....	12
2.2. Yirminci Yüzyılda Sanat Eğitimi.....	37
3. BÖLÜM:	
TÜRKİYE’DE SANAT EĞİTİMİ	
3.1. Cumhuriyet Öncesi.....	65
3.2. Cumhuriyet Dönemi.....	75
3.2.1. 1923–1950 Dönemi.....	75
3.2.2. 1950–2000 Dönemi.....	88
3.2.3. Sanat Eğitimi Programları.....	103
3.2.3.1. İlköğretim Programlarında Sanat Eğitimi.....	106
3.2.3.2. Ortaöğrenim Programlarında Sanat Eğitimi.....	114
4. BÖLÜM:	

SANAT EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

4.1. Sanat Eğitimi Ve Siyasal Yapı.....	129
4.2. Sanat Eğitimi Ve Ekonomik Yapı.....	153
4.3. Sanat Eğitimi Ve Toplumsal Yapı.....	169

5.BÖLÜM:

TÜRKİYE'DEKİ SİYASAL, SOSYAL VE EKONOMİK GELİŞMELER

5.1.1950 Öncesi Türkiye.....	187
5.2.1950 Sonrası Türkiye.....	202

SONUÇ	225
-------------	-----

KAYNAKÇA.....	229
---------------	-----

ÖNSÖZ

Dünyanın ve Türkiye'nin değişen yüzü bizi eğitim, sanat ve sonuç olarak sanat eğitiminin ne olduğunu sorgulamaya zorlamıştır. Sanat eğitimi kavramlarını tüm değişmelerle birlikte yeniden tanımlama gereksinimi oluşmuş ve sanat eğitimi farklı algılamalarla gündeme gelmiştir.

Sanat eğitiminin dünya ve Türkiye tarihi gelişimi incelendiğin de; siyasal, sosyal ve ekonomik değerlerdeki değişimlerin, sanat eğitim teorileri, programları ve pratikleri üzerinde de etkili olduğu gözlenmektedir. Değişimlerle birlikte sanat eğitime dair bir algılama oluşmakta ve bu algılama sanat eğitiminin yapılandırılmasına etki etmektedir.

Sanat eğitiminin belli ilke ve amaçlar doğrultusunda öğretici, eğitici, yapıcı ve yaratıcı yönleriyle eğitime katılmasının sağlanması, öncelikle sanat eğitiminin öneminin kavranmasıyla mümkündür. Sanat eğitiminin öneminin anlaşılması ve hak ettiği değere kavuşması için öncelikle bir sanat eğitimi algılamasının oluşması gerekmektedir.

Bu anlayışla “Türkiye’de Sanat Eğitimi Algılamaları” başlığı ile Türkiye’de var olan sanat eğitimi anlayışının hangi algılamalar ile oluşup biçimlendiği ve bu algılamalara sosyal, siyasal ve ekonomik yapı değişikliklerinin ne tür bir etkisi olduğu araştırılmaya çalışılmıştır.

Yaptığım çalışmanın her aşamasında yönlendirmeleriyle bilgisini ve fikirlerini esirgemeyen tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Fatih Balcı’ya ve çalışmamı gerçekleştirebilmem için bana her türlü ortamı ve desteği sağlayan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Ekim 2007

Duygu SABANCILAR

GİRİŞ

Toplum olarak hemen hemen her alanda algı yanılsamaları yaşıyorsak, bunun nedenlerini araştırmamız, bulmamız ve sorgulamamız gerekmektedir. Bu algılamalarda etkili olan olgular belirlenmeli ve bu olgular üzerinde yeniden yapılanmalar gerçekleştirilmelidir. Bu olguların başında eğitim geliyorsa, eğitimin; amacı ve içeriği incelenmeli, eğitim sistemleri yeniden düzenlenmelidir. Çünkü eğitim; ülke olarak bizi istediğimiz bireyden, istediğimiz topluma ve ulaşmak istediğimiz bir takım değerlere eriştirebilmektedir.

Eğitim de var olan algı yanılsamaları sanat eğitimi alanında da vardır. Sanat eğitimi alanındaki yanılsamalar sanatın ve eğitimin anlamının dahi anlaşılmasına neden olmaktadır. Böylece sanat eğitimi konusundaki algılamaların incelenmesi, sanat eğitiminin amaç, önem ve hedefleri doğrultusunda, oluşturulan biçimi, içeriği ve yapısında varılan noktayı ve bu noktaya varılırken izlenen yöntemleri, oluşan nitelikleri ve de yapılan hataları bize gösterecektir. Sanat eğitimindeki gelişmelerin, duraklamaların ya da gerilemelerin hangi sebeplerden var oldukları ve de sanat eğitimi konusunda nasıl bir gelişmenin olduğu ya da olması gerektiğinin biçimlenmesi için sanat eğitimi algılamaları göz önüne sunulmalıdır.

Sanat ve eğitimi sosyal, siyasal ve ekonomik bağlantılardan kopuk algılayamayız. Çünkü tarihsel gelişim içinde sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel gelişimler, eğitim politikalarını etkilemekte ve eğitimin bir parçası olan sanat eğitimine de bu etkiler yansımaktadır. Sosyal, siyasal ve ekonomik değerler, bizim nasıl bir sanat eğitimine ihtiyacımız olduğunu ve var olan sanat eğitiminin durumunu ortaya koymaktadır.

Sanat eğitiminin sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmeler eşliğinde nasıl bir değişim tablosu yaşadığı önemlidir. Bu değişim ve gelişmeler sanat eğitimine nasıl bir yön vermiş, ve bunun sonucunda sanat eğitimi algılamaları nasıl etkilenmiştir? Sadece örgün eğitim kurumlarında değil, yaygın eğitim kurumlarında da nasıl bir sanat eğitimi anlayışı oluşmuştur? Oluşan sanat eğitimi anlayışı çağın neresindedir? Bu anlayış ülke gerçekleriyle nasıl bütünleşmiş ve nasıl bir sentez oluşturmuştur?

Bu nedenle sanat eğitimi algılanışlarına genel bir bakış oluşturularak, Türkiye'nin sorunlarını çözecek şekilde senteze gidilmesi gerekmektedir. Sanat eğitimi algılamalarının temelini Türkiye'nin gerçekleri oluşturmalı ve öncelikle bu gerçeklerinin neler olduğu saptanmalıdır.

Hükümet programlarında, M.E.B.'nin aldığı kararlar bizi örgün eğitim kurumlarındaki sanat eğitimi gerçekleriyle karşılaştırmaktadır. Ülkenin yönetimindeki siyasetçilerin sanata bakış açısı, doğal olarak sanat eğitimi anlayışlarını ve bu anlayışlarla şekillenecek algılanışların gerçeklerini bize sunmaktadır.

Sanat eğitim sistemi ülkenin ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olarak kurulmalı ve bu eğitim aynı zamanda toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştırılmalı ve oluşturulacak sanat eğitim politikası da bu yaklaşımlara göre belirlenmelidir.

Sanat eğitiminin biçimlenmesi ve yapılanmasını ulusal ve evrensel gelişimi içinde geçmişten günümüze bilmek, bugünü anlamamızı ve kavramamızı sağlayarak, gelecek için yol gösterecektir. Tüm değişim ve gelişmelerin birbirleriyle olan bağlantılarını, etkileşimlerini ve çatışıklıklarını bilmek, sanat eğitiminin hangi düşünce şekilleriyle biçimlenerek nasıl bir sonuç getirdiğini analiz ederek, sanat eğitimimize genel bir bakış oluşturmaktır.

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Sanat eğitiminin tarihsel gelişimi içerisinde, sanat eğitimi ile ilgili kurumların, kişilerin, sanat eğitimi teorileri ve programlarının, sanat eğitimi düşünce şekillerinin, sosyal, siyasal ve ekonomik yapı ve olaylarla olan etkileşimi ile birlikte sanat eğitiminin nasıl algılandığına dair bir araştırmadır.

Sanat eğitimi düşünce şekillerini oluşturan unsurların incelenerek, bu unsurların sanat eğitimi algılamalarına etkisi ile, oluşan sanat eğitiminin yapılandırılmasının nasıl olduğunu açıklamak, sanat eğitimine karşı oluşan yaklaşımları tanımak ve değerlendirmektir. Bu nedenle Türkiye'de sanat eğitimi algılamaları başlığı altında araştırma konusu yapılmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Sanat eğitimi yaşamsal zorunlulukta bir öneme sahip bir eğitim şeklidir. Buna karşın eğitim sistemimiz içinde sanat eğitimi gerekli yerine oturmamıştır. Bunun değişik nedenleri olmasına karşın, bu yetersiz durumun genel olarak sanat eğitiminin nasıl algılandığı ile ilişkisi vardır. Sanat eğitiminin kavramının oluşmasında sosyal, ekonomik ve siyasal yapı değişimlerinin; sanat eğitimi ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Eğitimde izlenecek yolu ve hedefi belirleyen sosyal, siyasal ve ekonomik koşullardır ve bu nedenle eğitim ve sanat eğitimi bu koşullardaki değişim ve gelişimlerden etkilenir.

Türkiye’de sanat eğitimi anlayışımızı nelerin belirlediği önemlidir. Gerçekten nasıl bir algılama vardır? Var olan algılamada, eğitim anlayışı ne kadar gerçekçidir? Ne kadar ihtiyaçlarımıza uygun ve ne kadar dünyanın gereklerine göre şekillenmektedir? Yoksa sanat eğitimi denilen şey kendi içine kapalı, yaşamsal ilişkileri koparılmış bir etkinlik olarak mı yürütülmektedir? Sanat eğitimi anlayışımızın yerleşmesinde temel faktörler olan, kuram, program ve uygulama katmanlarının, sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmelerle birlikte uyumlu ve ilişkili yürümekte midir? Bu soruların yanıtlarının bulunması amaçlanmaktadır.

Cumhuriyet öncesinden günümüze bu olguların gelişimi, sanatsal ve eğitimsel değişimler ve bu kavramlarla ilişkili olan söylemler, stratejiler ve politikaların oluşturduğu değişimler sanat eğitime nasıl yansımıştır ve bu yansımalar nasıl bir algılama oluşturmuştur? Sanat eğitimi etkileyen tüm gelişmeler ve etkileşimler sanat eğitimi algılamalarını nasıl biçimlendirmiştir? Değişen dünya, değişen Türkiye, değişen sanat ve değişmesi gereken eğitim ve değişmesi gereken sanat eğitimi gerçekten sanat eğitiminin yeniden yapılanmasını gündeme getirmiştir. Bu nedenle sanat eğitiminin yeni algılamalara ihtiyacı vardır.

Teori, program ve pratik çerçevesinde gerçekleştirilen sanat eğitiminin amacına uygun olarak yapılandırılıp yapılandırılmadığı, uygulanıp uygulanmadığı, sonuç olarak doğru algılanıp algılanmadığını irdelemek, bu aşamalarda yaşanan ulusal ve evrensel gelişmeleri ve

bu gelişmelerin Türkiye'deki eğitim ve sanat eğitimine yansımalarını incelemek, bu esnada yaşanan sorunların açığa çıkarmak ve bu sorunlara çözüm yollarını aramak amaçlanmıştır.

Sanat eğitimi algılamalarının; yaşanan dönem koşulları içerisinde nasıl etkilendiği nasıl değiştiği, değişen koşullar çerçevesinde değerlendirilerek sanat eğitimini nasıl etkilediği değerlendirilecektir.

Bu çalışmada sanat eğitiminin Cumhuriyet öncesinden günümüze geçirdiği değişimin, sosyal, siyasal ve ekonomik algılarla nasıl tanımlandığı ve konumlandırıldığını, farklı bir bakış açısıyla değerlendiren kuramsal ve kavramsal çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Geçmişin bilinmesi ve kavranması bugünü anlamamızı ve geleceğe ışık tutması açısından önemli görülmektedir. Böylece sanat eğitimi anlayışının hangi olguların etkisiyle, ne tür bir sosyal yapıda biçimlendirildiğini anlamamızı sağlayacaktır. Bu nedenle bu konunun araştırılması gerekli bulunmuş ve günümüz sanat eğitimine ve gelecekteki sanat eğitimine yol gösterici olabileceği düşünülerek, sanat eğitimini doğru algılamamızı sağlanmasını amaçlamıştır.

Sanat eğitiminin nasıl oluşup biçimlendiği, nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiği ve sanat eğitimin nasıl bir yön oluşturduğunun bilinmesi ile sanat eğitiminin ne olduğu, neden önemli olduğu, dünya ve ülke gerçekleri eşliğinde, dünyanın ve ülkenin değişen bir takım değerleri ile birlikte sanat eğitiminin her boyutuyla değerlendirilmesi için genel bir pencere açılıp incelenerek sanat eğitimi algılamalarına genel bir bakış oluşturularak bugüne ve geleceğe sunulmasıdır.

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Sanat ve eğitim ilişkisinden, sanat eğitiminin tarihsel süreç bağlamında, öncelikle dünyadaki sanat eğitiminin klasik ve modern dönemdeki gelişimi ile birlikte Türkiye'nin sanat eğitimi tarihidir. Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmeleri ile Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyetten günümüze, sanat eğitiminin gelişimini kapsamaktadır.

Türkiye’de sanat eğitimi sorunlarının çözümünün layık olduğu yeri alması, öncelikli olarak sanat eğitimi algılamalarına bağlıdır. Bu nedenle bu çalışmada sanat eğitiminin tarihsel gelişimi içinde aşağıda belirtilen sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır.

- 1- Sanat, eğitim ve sanat eğitimi nedir?
- 2- Dünya’da sanat eğitimi gelişimi nasıldır?
- 3- Türkiye’de sanat eğitiminin tarihsel gelişimi nasıldır ve bu tarihsel gelişim sürecinde nasıl sistemleşmiş ve hangi aşamalardan geçerek bir sistem çerçevesine oturtulmuştur?
- 4- Türkiye’de sanat eğitiminde etkili olan kurumlar ve kişiler kimlerdir?
- 5- Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim programlarında sanat eğitiminin durumu nedir?
- 6- Sosyal, siyasal ve ekonomik faktörlerin sanat eğitimine etkisi nasıldır?
- 7- Türkiye’de sanat eğitimini etkileyen gelişmeler nelerdir?
- 8- Türkiye’de sanat eğitimi algılamalarının oluşumu, biçimlenişi ve gelişimi nasıldır ve Türkiye’de sanat eğitimi algılamaları nedir?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Sanat eğitiminin Cumhuriyetten günümüze tarihsel gelişimi kapsamında, Türkiye’nin toplumsal, siyasal ve ekonomik gerçekleri ile bu gerçeklerin sanat eğitimini nasıl etkilediğini içeren bir araştırmadır. Sanat eğitiminin hangi temel olaylardan nasıl etkilendiğini ve bu etkiler sonucunda nasıl algılandığı araştırılmıştır.

Sanat eğitimi kapsamına giren olgular incelenmiş ve veri toplamada literatür tarama teknikleri kullanılmıştır. Daha önceden yapılmış araştırmalar ve kaynaklar incelenerek problem şekillendirilmiştir. Literatür taramada sanat, eğitim ve sanat eğitimi ile ilgili her türlü yazılı belgeler taranmış ve kişisel yargılardan uzak olarak gözlemlenen gerçeklerle, var olan durum aynen resmedilmiş, elde edilen veriler incelenip çözümlenerek, anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır.

1.BÖLÜM

1.1. SANAT

Geçmişten günümüze kendini ve dünyayı anlayabilme ve anlatabilme arayışı içinde ki birey, kendisiyle ve dünyayla yüzleşerek gerçeği aramaktadır.

Gerçek ise daima bir karzıyedir; bir olgunun ifadesidir. Olgu ise, doğrudan doğruya tecrübe ile elde edilen bir malzeme olup bu malzemeyi daha da açık, katıksız hale getirmek güzel sanatların imtiyazıdır; bu suretle olgu, sanki gerçeğe daha yakın bir şekle girer günlük tecrübe dediğimiz o yarı bulanık, yarı uyusuk hal, bizi etrafımızdaki gerçeklere karşı körleştirir. Sanatçı gözlerimizi, kulaklarımızı ve hayalimizi açar; öyle ki yazdığı, çizdiği veya bestelediği şey içinde dolaşıp teneffüs ettiğimiz o sisli gerçek çevreden daha gerçek bir hale gelir. Bir resimdeki nesnelere, günlük çevreye intibak etmiş olan faydacı gözün gördüklerinden daha tam ve kesindir. Bir romandaki karakterler, günlük alelacele münasebetlerimizden temasa geldiğimiz insanlardan daha açık ve daha canlıdır. Gerçeğin bulunduğu yer, bir takım metafizik formüller değil, sanat eserlerinin inkar götürmez gerçekleridir. (Edman,1998:57-58)

Çünkü sanat iki gerçek arasındaki: Sanatçı gerçeği ile onu çevreleyen, içinde başka insanların da yaşadığı dünya gerçeği arasındaki ilişkileri keşfetme, tanıma ve anlatma aracıdır. O halde sanat, insanlar arasında etken ve duygulu bir anlaşma aracı ve toplumların tinsel anlatımıdır. Ne kadar gizlemeye çalışırsa çalışsın, bir düşünce yönteminin taşıyıcısıdır. (Billiet, 1966:19)

Sanatçı bir imge yada resim üretir. Sanattan tad alan bireyse yüzünü sanatçının ona gösterdiği yöne çevirir ve kendisi için açılmış olan delikten bakarak, kendinde sanatçının imgesini oluşturur. Sezgi, ufukluk, yoğunlaşma, düşleme, buluş, betimleme, ifade etme, vb. Hepside zihnimize evrensel fikir birliğinin bir işareti olarak ortaya çıkmaktadırlar. (Croce, 2004:39)

Her imge ise “belli bir zaman tarzını ”(Berger,1972,s:10), tarihsel, toplumsal ve kültürel açıdan kendilerine özgü olan ve birbirleriyle çekişen ve çelişen görme tarzlarını

somutlar. Tam da bundan dolayıdır ki, imgelerin içerikleri sözcüklerin basit bir ikamesi değildir. Çünkü sözcüklerden çok daha fazlasını akla getirir. Resimler yalnızca zihne değil aynı zamanda bedene, düşünceye, duygulara, vb. şeylere de hitap etmektedir.

(Leppert, 2002:18)

Bu nedenle, insanları harekete geçiren şey, emir değil efsane, mantık değil masal, delilden ziyade semboldür. Eğer dünya durulmuş isteklere göre yeniden ayarlanacaksa, bu ayarlanışa gönülleri harekete getirecek ve böylece insanları yöneltecek şey, sanatın benzetme ve sembolleri olacaktır. (Edman,1998: 49-50)

Semboller ise; kendi gerçekliğimizin yansıması olarak, sanat eserlerinde karşılaştığımız nesnelere, karakterler, melodilerdir. Tam karşımızda duran gerçeklerdir.

Gerçekler de; sanatın varlık nedeninin, hiçbir zaman aynı kalmadığından (Fisher,:9) ve her çağda sanat eserinin kendine özgü bir mantığı olduğundan dolayı değişmektedir. (Turani,1999:9)

Gerçeği yansıtan sanat, gerçeği sanatsal imajlarla yeniden biçimlendirir. Dünyayı anlatmanın bir yolu, bir bilme aracı, bir toplumsal bağ, bir sınıf silahı, insancıl zenginleşme, bir bilince varış ve sosyal gelişmenin ürünü olan sanat, eğitici ve ideolojiktir. Sanatçı halk için estetik değerler yaratır, sanatını sınıf mücadelesinin bir parçası sayar sanatın amacı, yaşamı ve toplumu değiştirmektir. (Görsel Sanatçılar Derneği Bildirisi, 1979)

Sanatçı, kendiyle birlikte çevresini, yaşamı ve toplumu değiştirmek istemektedir. Bir üstyapı kurumu olan sanat yoluyla toplumsal yapının değiştirilebileceği düşünülemez. Ancak sanat, seslendiği kişilere(izleyenlere) değiştirme, daha iyiye dönüştürme özlemini ve bilincini verir. (Nesin,1979)

Sanatçının, toplumsal yapı içinde çeşitli etkenlerden oluşturduğu sanat yapıtı, ortaya çıktıktan sonra kendisini üreten toplumsal yapıyı etkilemekte, toplumun değişmesine yardımcı olduğu ve toplumca benimsendiği ölçüde de başarılı sayılmaktadır. (Carel, 1977:88)

İçinde yaşadığımız ve hayatımızı şartlandıran tabiat olayları ile iktisadi ve toplumsal olguların objektif gözlemi bize gösterir ki hiçbir olay, hiçbir olgu, başka olay ve olguların

bütününden yalıtılmış değil ve olgulara bağlıdır ve karşılıklı olarak birbirlerini şartlandırır. Çünkü insanı mekanda ve zamanda soyut ve tamamen yalnız olarak düşünemeyiz. Sanat da, tabiatı, insanların hayatını, toplumların hayatını ve bunların birbiri ile olan ilişkilerini yöneten genel yasalardan bağımsız değildir. Böylece sanat, her şeyden önce maddesel olgu ve güçlerle, ideolojik olgu ve güçlerin bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. (Billiet, 1966: 9-13) Bu nedenle sanatın konusu toplumsal açıdan tüm yaşamdır.

1.2. EĞİTİM

Yüzyılın amaçları, uygarlık içindeki uluslara özgüdür, geneldir. Ulusun amaçları, toplumsal doğasına göredir, özeldir. Diğer bir deyişle eğitim, hem çağdaş hem de ulusal olabilir. Ulustan ulusa eğitimin amacı değiştiği gibi yüzyıldan yüzyıla da eğitimin amacı değişir. Nasıl ki bu amaç; Ortaçağ'da Hıristiyani, Rönesans döneminde dünyevi, nazik ve edepli (edebi), yirminci yüzyılda (ise), bireyden bağımsız bir kişilik oluşturmaktır. (Baltacıoğlu, 2005:5)

Eğitimin içeriği, bir yüzyıldan ötekine ve toplumdan topluma değişken de olsa, eğitilme zorunluluğu evrenseldir. Çünkü insan doğası eğitilmeyi gerektirir. Eğitimin her yönden değişikliği ise 20.yüzyılda gerçekleşmiş ve eğitimin anlamı gibi çevresi de genişlemiştir. (Tanilli, 2007:14)

Eğitimin içeriği, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yapısından etkilenmekte ve bu yapıların şekillendirmesiyle de toplumdan topluma fark göstermektedir. Eğitim sosyal kültürel ve ekonomik yapıların değişimine olanak sağlamakta, değişimdeki rolünü de, bu değişimlere uygun insan tipinin yaratılmasında üstlenmektedir. Çünkü insan ve toplum değişim süreci içindedir. Bu anlayışın doğal sonucu olarak değişimde etkili bir role sahip eğitimin önemi de artmıştır.

Eğitimin anlamı yüzyıldan yüzyıla, ulustan ulusa değişmekle birlikte; eğitimi Pestalozzi'nin deyişiyle şöyle tanımlayabiliriz: Eğitim, "halkın isteklerine ve ihtiyaçlarına sıkı sıkıya bağlı olma demektir. Eğitim çocuğu gerçek hayata bağlamak ve onu kendi yaşayışına uydurmak, yoğurmak ve insan olarak yetiştirmektir". (Sel, 1972:19)

İnsanın bedensel, düşünsel, kültürel ve evrensel yönden gelişmesini sağlayan ve ona yeni davranışlar kazandırmayı hedefleyen tarihsel ve toplumsal bir olgu olarak karşımıza çıkan eğitim (Turan, 1999:35); bireylerin içinde doğup büyüdükleri, yaşamlarını sürdürdükleri toplumun değerlerini, bilgi birikimlerini, geliştirdikleri, çeşitli becerileri öğrenmeleri ve öğrendiklerini kendinden sonra gelen kuşağa aktarmaları sürecini içerir.(Akkutay, 1999:35)

Bu süreç içerisinde birey, çeşitli nitelikler kazanarak olgunlaşır ve bu olgunlaşma bireyin gelişimine direkt etki yaparken, toplumun gelişimi içinde en temel değerdir. Eğitim her birey için gereklidir ve toplumun çeşitli değerlerini oluşturmak, yaşatmak, devam ve etkililiğini sağlamakla görevlidir.

Eğitim, diğer toplumsal kurumlarla bireyler arasında aracı olmaktadır. Onun için bir ulusun eğitimi, toplumsal doğasının, toplumsal düzeyinin bir ürünüdür. Bu anlamı ile “kültürü yaratan eğitim değil, eğitimi yaratan kültürdür” demek, doğru olur. Yine aynı nedenledir ki, her bir ulusta “eğitimin değeri, kültürün değerine bağlıdır”. O halde, bir toplumun eğitimi o toplumun sürekliliğini ve kalıcılığını sağlamak suretiyle koruyucu bir görev görmektedir. (Baltacıoğlu, 2005:6)

Toplumun sürekliliğini ve kalıcılığını sağlayan, iyi bir eğitimin anlamı, boyutları ve hedefleri; “ kökünden s k l p koparmadan geliştirmek; dallarını kırmadan zenginleştirmek; ulusal kültürlerin zenginlik ve değerini yadsımadan evrensel kültür değerleriyle donatmak; insanı, dünyadaki yeri konusunda bilinçlendirmek; geçmişe neler borçlu olduğu, bugünün ne olduğu ve geleceğin nasıl olacağı konusunda bilinçli kılmak; insana, geleceği kendi ellerinde tuttuğu güvenini vermek ve buyruğu altında doğa güçleri üzerindeki egemenliğini sürdürerek bu g lere tutsak olmamanın ona bağlı olduğunu öğretmek, insansal bir kültürün bağrında kendi doğasını gerçekleştirmek” olmalıdır. (Tanilli, 2007:17)

1.3.SANAT EĞİTİMİ

İnsan ne yalnız bir beden ne yalnız bir akıl ne de yalnız bir istem varlığıdır. İnsan aynı zamanda bir duyular varlığıdır, duyarlığı olan bir varlıktır. Duyarlık bir yeti olduğu gibi, duygusal yaşamda insan için bir olanaklar dünyasıdır. O halde, bir yeti olarak insan duyarlılığının da geliştirilmesi gerekir böylece duyarlığın geliştirilmesi, sanat eğitimi adını alır. (Tunalı, 1979:17)

İnsanda duyarlılık sınırlarını zorlayan sanat eğitimi, o sınırın daha da gelişmesini olanaklı kılar bu yolla insan kendini bir kez de bu yönüyle tanıma olanağı bulur ve “kişi” olma, olabilme yolunda daha bilinçle ilerler. (Erinç,1998)

Sanat eğitimi ile estetik duyarlılığını geliştiren birey kendi güçlerini ve önemli olabilecek görsel gerçekleri tanımakta, sosyal alışkanlıklarını arttırmakta ve yaratıcı bireyler olmaktadır. (Gökaydın, 1996:21) Ancak sanat eğitimi sadece duyuları ve duyguları geliştirmemekte; Etike'nin de dediği gibi bilincin bütün mekanizmalarının gelişmesinde önemli bir araç olmakta, insanın bir bütün olarak us ve duygu varlığı ile eğitilmesinde de yer almaktadır.(Etike, 2001:27)

İnsanın duygu ve us varlığının eğitiminde etkili olan sanat eğitimine verilen önem zamanla artmıştır. Sanat eğitimi kavramı toplumdaki kültürel, sosyal, ekonomik, siyasal, bilimsel vb. yapılanmalarla birlikte farklı anlayış ve tutumlar sergilemiştir.

Özellikle 20.yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullarda sınıflardaki ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin verilen dersleri tanımlar. Yaygın ve tümel anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe, sanat eğitimi, daha çok “plastik sanatlar alanında verilen eğitim” biçiminde anlaşılmaktadır. Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitimi süreci içinde ele alınmaktadır. (San, 2003:17)

Genel eğitim süreci içinde yer alan sanat eğitimini önce, okul içi ve okul dışı olarak düşünebilir, eğitim bilim terimleri ile, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ayrı düzlemde

programlanabilen geniş bir sistem olarak ele alabiliriz. Okullardaki güzel sanatlara ve sanat kültür sorunlarına ilişkin dersler bütünü ile sosyal etkinlerin çoğu sanat eğitimi planı içindedir yaygın eğitimde de devletin ve özel olan tüm eğitici kuruluşların, tiyatrolar, müzeler, galeriler, radyo ve televizyonun, basın ve diğer kitle iletişim araçlarının sanata ilişkin, ister eğlendirerek ister tümüyle didaktik olan program ve yayınları da sanat eğitimi kapsamına girmektedir. (San, 1985:52)

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında var olan sanat eğitimi topluma katılımdan başlayarak yaşamın içinde sürmektedir. Böylece örgün eğitim kurumlarında sanat eğitimi alan ve yaygın eğitim sistemlerinde sanat eğitimi ile karşılaşan birey, sanat eğitimi yoluyla görsel düşünebilecek ve bilinçli bir algıya sahip olacaktır.

2.BÖLÜM

BATI SANAT EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

2.1. YIRMİNCİ YÜZYILDAN ÖNCE SANAT EĞİTİMİ

Estetik eğitim pratikte doğa yada sanat yapıtları karşısında kendine özgü, onlardan hoşlanmak yada onlardan zevk almak ve onları ‘güzel’, ‘hoş’ vs. gibi estetik değerlerle değerlendirmek anlamına gelir. Estetik eğitim estetik değer ile, her şeyden önce de ‘güzel’ değeri ile ilgili bir eğitimidir. Güzel değeri çağlar boyunca değiştiğine göre, bu eğitimde sürekli değişecektir. (Tunalı, 1979:17-18)

Yunan sanatını anlamak ve onu değerlendirmek için, Yunan dünya görüşünü, Yunan politeizmini, antropomorfizmini ve Yunan felsefesinin varlık anlayışını bilmek gerekir. Örneğin Yunan düşüncesine göre madde, biçim almamış bir varlık olarak sezilirdi. Tanrı, biçim almamış olan maddeye tıpkı bir mimar gibi biçim vererek içinde yaşadığımız bu düzenli, bu uyumlu dünyayı bir sanat yapıtı gibi meydana getirir. Tanrı bu dünyayı yoktan var etmez, ama ona biçim verir. Yunan sanatı da, böyle bir dünya anlayışına koşut olarak madde ve biçimin uyumuna dayanan bir düzeni gösterir. Ancak, sanat yapıtındaki bu düzene, varlıktaki düzenin kavranması ile ulaşılır. Buna göre de, estetik eğitim, evrendeki düzeni (makrokosmos) sanat yapıtında (mikro-kosmos) bulmağa yönelik olur. Çünkü sanat yapıtı evrendeki düzeni, madde ruh harmonisini yansıtır. (Tunalı, 1979:18)

Klasik Yunan’da Platon ve Aristo’nun sanat hakkında görüşleri sanat eğitimi konusunda da bize fikirler sunmaktadır.

Platon ve Aristo’nun yaşadıkları M.Ö. 5. ve 4. yüzyıllar, sanatın doruğa ulaştığı, gerek o zaman gerekse sonradan, klasik diye tanımlanabilen ne kadar sanat olgusu varsa, tümünün uyduğu ilke ve kurallara varılmış bir dönem olarak kabul edildiği “Yunan Klasik” dönemidir. Sanat eserlerinde son derece uyum içinde, oran ve orantılar açısından en yetkin biçimlemeler, özellikle insan bedenlerindeki dingin uyumlu, ağırbaşlı, ciddi güzellik,

“idealize” olmuş insan güzelliğini yansıtmaktadır. Ölçülülük, uyum ve orantı, us’un varabileceği verilerdir. (San, 1985:32)

Platon göre ;

İçinde yaşadığımız görünümeler dünyasından başka, sonrasız ve değişmez bir dünya vardır, buda idealar dünyasıdır. Bu, bu dünyada gerçek olmadığı anlamına gelmez, ama ‘asıl gerçekliğin dünyası bu idealar dünyasıdır. Yaşadığımız dünya ise idealar dünyasının yetkin olmayan bir kopyasıdır. Kavramlar ve idealar bizim içimizde, bu ideal dünyanın bir yansıması olarak bulunurlar. Sürekli olarak değişen ve oluş halinde bulunan duyular dünyası ve onun yanıltıcı görünüşlerine karşılık, ancak düşünülerek kavranabilen, değişmez, tek ve gerçek olan kavramlar vardır. İdealar dünyası da ancak kavranabilen bir dünyadır. Bu kurama göre sanatçı, görünür dünyayı, görülen dünyanın nesnelere ve insanların elverdiğince görünümelerine sadık kalarak yansıtır ya da yansıtmalıdır. (San, 1985:27)

Platon’a göre İdea, bilgi, iyi, güzel ve doğru aynı şeylerdir. Doğruluk ve gerçeklik, sevgi(eros) noesis(usa vurma) ile bilinebilir. Bilgi, önceden bilinen, görünen bir nesnenin yeniden anımsanmasıdır. Bu anımsama ruhta olur. Ve biz buna bilgi deriz. Duyuların üstünde yer alan evren idealar evrenidir. Onun bilgisi kesin bir bilgidir ve mantıksal bir ilkeye (logos) dayanır. Çelişkiden, yanlışlıktan ve kuşkudan kurtulmak ancak dialaktik ile olur. (İnce ve Karayağmurlar, 2004:78-79)

Platon’a göre sanat görünür dünyayı, yani duyular alemini yansıtır. Duyularla iletilenler birer yansımadır, bir mimesis’tir. Sanat da duyular dünyasındaki nesnelere ve insanların yansıması olup bir mimesis’den başka şey değildir. Sanat eserleri ideaların taklidi olan şeylerin taklididirler, ikinci elden mimesis’dir; bizi gerçek olandan uzaklaştırır, şu görünen yüzeysel gerçekliği yansıtarak, insanın asıl amacı olması gereken idealara ulaşmak yolunu bize kapamış olur. (San, 1985:28)

Platon’un sanat konusunda öne sürdüğü ve geliştirdiği düşünceler politik –sosyal düşüncenin izinden gider. Platon sanat sorusunu ‘ideal devlet’in içinde sanatın görevini, alacağı yerin ne olacağını, devletin sanat karşısındaki tavrını araştırırken ele alıp inceler. Sanat hakkında söyledikleri sanatın toplumsal ve siyasal işlevi ve yeri nedir? Ne olmalıdır? Sorusuyla ortaya çıkan bazı dolaylı düşüncelerdir. (San, 1985:29)

Devletin ereği, bireysel değil toplumsal mutluluğu sağlamaktır ve üç temel görevi vardır. Eğitim, savunma, yönetim. Toplumu oluşturan kesimler üç tabakadan meydana gelir; en üst tabakada yöneticiler vardır: Bunlar öğreten, bilen, düzenleyen bilge kişilerdir. Orta tabakada koruyucular bulunur: Bunlarda barış ve güvenlik ile görevli yiğit kişilerdir. En alt tabakada ise besleyiciler vardır: Bunlarda genel kurallara uyan üretimden sorumlu kimselerdir. İnsan Platon'a göre bilgeliği, ünü ve varlıklılığı seven bir yaratıktır. Bunlarda eğitilme dengeli bir biçimde sağlanabilir. Gençler, bilgelikten kaynaklanan erdemlere göre yetiştirilmelidir. Onların ruhsal gelişimleri için müzik ve şiir, kafaca gelişmeleri için matematik ve mantık, bedensel gelişmeleri içinse spor öğretilmelidir. Matematik kalıcı olanın bilgisidir. Oluşun bilgisini taşıyan sanı(doxa)'dır. Özün bilgisi (ousia) ise düşüncedir(noesis). Ona göre yaratma (poiesis) bir yoktan var etme değil elde bulunanı biçimlendirmedir. İyi ideasına göre düzenlenen doğa da yetkinliğin en son aşamasıdır. (Bozkurt, N.,1995,s:81-83) (İnce ve Karayağmurlar, 2004:78-79)

Platon, Şölen (symposion) dialogunda, sanata ve sanatçıya karşı olumlu bir tavır sergilemiş ve daha çok (poiesis) yaratma olarak değerlendirmişse de, Devlet'te olduğu gibi genel anlamda sanatı, bir yansıma, benzetme veya taklit olarak görmüştür. (İnce ve Karayağmurlar, 2004: 79)

Platon'a göre sanat yanılsıma olduğu için gerçekliği oluşturan idealardan uzaklaştırır ve sanat eserleri ilham yoluyla üretildiği için bilgesellik içermez ve bu nedenle sanat öğretici olamaz. Ahlak açısından ise, eserlerde kötü olabilecek kısımlar ve bu kötü kısımların kötü etkilere yol açacağını, ve sanatın dizginlenmesi gereken duygu ve tutkuları coşturucu etkisi nedeniyle sanata karşı çıkmaktadır. (San,1985:29)

Platon ideal devlet kurma uğruna sanatı küçümsemiş hatta aşağılamış olsa da sanat-devlet, sanat-toplum arasındaki ilişkiyi ilk keşfeden düşünür olarak, sanatın toplumdaki yerini ne olduğunu ve nasıl olması gerektiğini sorgulamıştır. Platon, Homeros'la uğraşırken, sanatın toplumsal gücünü fark etmiş, belki de bu güçten biraz ürkmüş olmalıdır. Çünkü gençlerin eğitiminde kullanılabilecek denetimden geçmiş bir tür güdümlü sanatın devlet içinde yer almasına razı olmuştur. En iyi sanat toplumsal sanattır mantığıyla, sanata sansür uygulayan düşünür yine Platon'dur. (İnce ve Karayağmurlar, 2004: 80)

Platon sanata karşı çıkışlarını;

1-Bilgesellik açısından:

a- Asıl gerçekliği oluşturan idealdan uzaklaştırır.

b- Sanatçı sanat eserlerini ilham (vecd) içinde üretir, anlamlarını bilmez, bilgisel açıdan yetkili olabileceği bir konu yoktur.

2-Ahlak yönünden:

a-Eserlerde gençlere kötü örnek olabilecek kısımlar vardır.

b-Tregedy ve destanlarda kötü kişilerin taklidi alışkanlık ve kötü etkiler eyol açar.

c-Sanat dizginlenmesi gereken tutkuları, duygusallığı coşturur. (San, 1985:29)

Aristo'ya göre;

Platon'un idealar dünyasında aradığı kavramları, Aristo, içinde bulunduğumuz dünyada aramaktadır. O'na göre gerçekler tek tek varlıklardır. Aristo'da sanatı taklit sayar, ancak mimesisi daha yetkin görünür. Konular değişik, anlatım biçimleri başka olabilir, sanat özü bakımından hepsi bir yansımadır. Sanatçının özelliklerini, kişiliğini dikkate alan bir işlem olarak basit bir taklitten çıkmakta, üretmek ve yaratmak şekline bürünmektedir. (San,1985: 30-31)

Aristo'ya göre hiçbir şey ve hiçbir kimse, bütün ayrıntıları ile ve bir bütün içinde gözlemlenmedikleri, kavranmadıkları zaman, kendini ele vermez. Bir nesnenin iyi yansıtılması için, o nesnenin çok iyi tanınması gerekmektedir. Bir nesneyi ancak bütün boyutlarıyla inceledikten sonra ona egemen olabiliriz. Böyle bir sonuç da ancak, nesneyi mümkün olduğunca gerçekçi bir şekilde betimlemekle, onu taklit etmekle gerçekleşebilir. Aristo'da taklit, hem yansıtma, hem de yaratmadır. Nesneyi gerçekçi bir gözle gözleme, nesneyi tüm somutluğuyla algılama yaratmanın ön koşulu oluyor. En güç yaratmalar, imgelem gücünü, gerçek dünyanın olgularından, yaşamın somut sürecinden uzak tutmamakla gerçekleşir. "Hayali" bir takım yaratılarla, bireysel ve gelişigüzel bazı buluşlarla ürün vermek kolay ve geçersidir. Kolaydır, çünkü bu çeşit yaratıların üzerinde, gerçeğe uygunluk ve zorunluluk yasasının denetimi yoktur. Geçersizdir. Çünkü hayali bir takım uydurmalar ileri sürerek asıl gerçeklik olan yaşam verilemez. (San, 1985:31)

Aritoteles taklidi(mimesis), Platon'dan çok farklı algılamaktadır. Platon'a göre sanatsal taklit, özellikle tregedy sanatı, tutkuları besleyen, insanı gerçekten uzaklaştıran,

çoşkusal ve esrik bir sanattır. Aristoteles'e göre ise, sanatlar genelde değerlidirler; çünkü onlar doğadaki eksiklikleri giderirler, toplumdaki kusurları onarırlar, ahlaksal katkısından dolayı da tregedyya hem moral bir yarar sağlamakta hem de bilgi vermektedir. Aristoteles, mimesis'i insanın doğasında var olan temel bir içtepi olarak görmekte ve insanın daha çocukluğundan itibaren öğrenmesinde taklidin, etkin bir rolü olduğunu düşünmektedir. Ayrıca içtepi kadar insani olan diğer bir özelliğin de sanat yapıtı karşısında duyulan hoşlanma olduğu ve hatta insanın tiksinti duyduğu insan, hayvan cesetlerinin resimlerinden bile hoşlanacağı bunun ise öğrenmeye bağlı olduğu açıklamaktadır. (Aristotle, 1983:16) (İnce ve Karayağmurlar, 2004:81)

Aritso'da sanatı eğitime ve ahlaka bağlı görür. Sanatın amacı kendi değildir, eğitimde ya da siyasettedir. Sanatın eğitsel, yurttaşlık görevlerine ilişkin politik önemi üzerinde durmaktadır. (San, 1985:32)

İdeal devlet yapısı içinde, sanatın çoşkusal yönünden dolayı rahatsız olan ve ahlaki bulmayan Platon, sanata sansür koymanın gerekliliğini dile getirmiştir. Aristoteles ise sanatın üretim ve sunuluş biçimini sınırlamamış ancak önüne varılması gereken ahlaki bir hedef olan katharsis'i koymuştur. Katharsis, sanatın işlevi yönünden değerlendirilen bir kavramdır. Aristoteles katharsisi sanatın ahlaki görevi olarak algılamıştır. Devlet ve toplumsal ahlakın zarar göreceği iddiasıyla sanata sansür uygulanmaktadır. (İnce ve Karayağmurlar, 2004:82)

Platon ve Aristo'nun sanat ve eğitim üzerine yorumları toplumun hayatını sürdürmesini etkileyen önemli konular olarak politik yazılarında ortaya çıkar. Bu tartışmalarda güzel sanatlar, kültürel yapılanmanın araçları olarak yalnızca kendi estetik değerlerinden dolayı değil, öğretici (didaktik) etkilerinden dolayı da yer alır. Klasik Yunan ve Roma çağında eğitimli üst tabakanın "iyi bir hayat", "dengeli bir hayat" için eğitim aldıkları bilinmektedir. Platon sanatı bilimin güvenilir olmayan bir kaynağı olarak görmüştür. Aristo ise güzel sanatların, doğanın dinamiklerinin ve insanlarla ilgili işlerin öğretilmesinde bir eğitim aracı olabileceğine inanmıştır. (Özsoy, 2003:57)

Platon sanatı, bilgeselliğinin olmaması ve ahlaki açıdan oluşturabileceği tehlikeler açısından ele almıştır. Sanatı bu şekilde ele alması sanatı politik ve siyasi unsurlar eşliğinde değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü baskı altında tutulması gereken tutkular ve duygular bazı politik durumlar için tehlike olabilmektedir. Sanat Platon'un ideal devlet

anlayışı içindeki konumu üzerine sorgulanarak toplumsal ve siyasi yönünden incelenmektedir. Sanat Aristo içinde eğitim ve siyaset için bir araçtır. Sanat eğitsel yol aracılığı nedeni ile siyasi bir önem taşımaktadır. Özellikle üst tabakanın iyi ve dengeli bir hayat için eğitim aldıkları bilinmektedir.

Bunu Platon'un, Protogoras isimli kitabında, Socrates ve Hippocrates arasındaki diyalogtan anlayabiliriz. "Socrates Hippocrates'e şunları sormaktadır: "Farzedelim Argos'un Polyeltus'una veya Atina'nın Phidias'ına gidip, onlara kendi çıkarların için para verirsen ve sanat bu parayı ne için verdin derlerse ne cevap verirsin, heykeltıraşı beğendiğin için mi, yoksa, onu desteklemek için mi?" Daha sonra da edebiyat, müzik ve jimnastiği sanatla karşılaştırıp Socrates şunları açıklar: "Sen bunları, uygulamacı olup profesyonel amaçlar için öğrenmedin. Bir centilmenin sosyal eğitim alması gerektiği için öğrendin." Bu bize o dönemin sanat eğitimi konusundaki görüşleri yansıtmaktadır. (Erbay, 1995:101)

Helenistik dönemde form üzerinde yapılan oyunlar ve anlatımdaki deneyler çok güzel işlerin oluşmasına izin vermesine rağmen klasik sanatın standartlarına büyük zarar getirmiştir. Klasik standardın bozulması ile sosyal tabakanın yapısal değişimi arasındaki bağlantıyı satın alınansanat eserleri ve halkın zevkinin bunları sınırlandırılmasında görmek mümkündür. Helenistik dönemde ticaret dünyasının oluşturduğu orta sınıf sanat eserleri için yeni ve önemli müşterilerdir. Doğal olarak bu sınıfın sanata bakış açısı önceki dönemlerden ve soylulardan farklıdır. Sanat piyasasının ikinci özelliği kralların ve çevrelerinin varlığıdır. Sanatçılardan istekleri soylulardan ve orta sınıftan farklıdır. Hellenistik dönemde soylular ve orta sınıf yeni tarzda yeterince adapte olamadılar ve krallarla onların çevrelerinin görkemli stillerini alçak gönüllü bir ölçekte taklit ettiler. İşte Hellenistik sanat bu iki sosyal tabakanın, krallar ve çevreleriyle, soylular ve orta sınıfın, beğeni ve seçimleriyle şekillenmiştir. (A.J. Toynbee, Hellenism, 1969:61) (Gürler,1999:69)

Erken dönemlerin sanatlarında stiller her zaman tek bir formda değildir. Farklı sosyal sınıfların sanatları sık sık yan yana görülür. Muhafazakar karakterli dinsel sanatla ilerici karakterli sanatın aynı anda var olması söz konusudur. Helenistik dönemden önce farklı stiller ve modalar aynı sosyal tabaka içinde ortaya çıkabiliyor ve çok çeşitli stillerdeki ürünler aynı kültürel tabaka için yapılabiliyordu. Oysa Helenistik dönem içinde meydana gelen stiller birbirini izlerler ve birinden diğerine geçiş kesintisizdir. Her başlangıç güçlü ve samimi,

görkemli ve mütevazî, anıtsal ve minyatür, zarîf ve kabadır, yani halkın hoşlandığı her şeyi bünyesinde toplar. (A. Hauser, The Social History Of Art, 1977:94) (Gürler,1999:68)

Helenistik dönem Yunanistan'ın da ilk defa görülen aristokratik sanat eseribiriktirme geleneğinin Roma toplumuna da girdiği görülür. Geç roma dönemlerine gelindiğinde aristokratik düşüncelerin yerine Platon'un özellikle mistisizmi çağrıştıran eğitime ilişkin düşüncelerinin bilindiği anlaşılmaktadır. İdeal biçimlerin nesneleştirilmesi, güzelliğin tanımı haline gelmiştir. Ancak güzellik bir zevk, haz alma kaynağından çok daha fazla bir şey olarak görülmüştür. Güzellik ayrıca, sanat biçimlerini duyulara yönelik geçerli kılmak için, bir zihinsel kavrayış biçimi olarak algılamıştır. Bu durum eğitimde de güzel sanatların emin bir yerde olması gerektiğini ortaya koymasına rağmen, geç imparatorluk yıllarında bunun böyle olmadığı ortaya çıkmıştır. (Efland,1990:18) (Özsoy, 2003:58)

Roma zamanında Romalı düşünür Çiçero'nun görüşüne göre eğitimin amacı, konuşmada yetenekli iyi insan yetiştirmektir ki böylece devlete kolayca hizmet edebilsin. (Özsoy, 2003:58)

Görüldüğü gibi antik Yunan ve Roma çağında sanat ve eğitim üzerine olan düşünceler siyasi çerçeveler eşliğinde ortaya çıkmıştır. Sanat ve eğitim politik unsurların oluşması oluşturulması ve oluşan düzene nasıl hizmet edeceği konusunda ele alınmış ve bu doğrultuda yorumlanmıştır. Sanat ve eğitim devlete hizmet biçimleri için düşünülmüş ve devlet otoriteleri içinde tehlikeli görülmüştür. Sanat eğitimi almış olmak ise ayrıcalıklı sınıfın daha iyi bir yaşam yaşaması içindir. Sanat bir eğitim aracı olarak istenilen yurttaş için kullanılmıştır. Sanat ve eğitimin amacı güzel den zevk almak olarak değil sadece belli amaçlar için araç konumundadır. San'ın da dediği gibi sanat eserlerinin zevk uyandırması düşüncesi gelişmemiştir. O zamanların sanat ve eğitimin temelinde fayda ve iş yatmaktadır.

Çağa egemen olan görüşler; sanat ve eğitimi egemen olan güç çerçevesinde oluşturmaktadırlar. Ortaçağ egemen olan siyasi sistemler iki dönemde incelenebilir. Birinci dönemde, dinle biçimlenen ve Tanrı otoritesine dayanan bir özellik gösterirken; ikinci dönem özellikle Batı'da siyasi gücün, kilise ve papa ile yerel krallar arasında paylaşımına ilişkin mücadelelerin yaşandığı ulusal güç olarak önem kazanmaya başladığı bir dönemdir. (Kışlalı, 1995) (Gökçe, 2005:45)

Egemen olan siyasi görüşler eşliğinde; Ortaçağda da sanat, daha başka bir evren görüşüne dayanır. Buna göre asıl varlık, Tanrısal varlık olup, içinde yaşanan dünya gerçek değil, aldatıcı, yalancı bir dünyadır. İnsanın bu aldatıcı dünyanın parlaklığına kanmamalıdır. Madde kaçınılması gerekli bir varlıktır, aranması gereken varlık bizi Tanrıya götürecektir olan ruhtur. Ruhsal olan şeydir. Böyle dinsel spiritüalist dünya görüşü aynı şekilde bir dinsel spiritüalist sanat anlayışını meydana getirir. Bundan ötürü, Ortaçağ sanatında maddeden kaçan, ruhsallığı ve tanrısalılığı arayan bir tavrı görürüz. Bunun için Ortaçağ plastik'i insanın maddi varlığını gizlemek için insan bedenini kalın giysiler içinde saklar. Yapı sanatı, maddeyi ortadan kaldırmak için yapı duvarlarını vitraylı büyük camlara örter ve yüksek kuleli yapılar tanrısal olana ulaşmak amacıyla göklere tırmanır. Bütün bunlarda dile gelen ortaçağ güzellik ideali, bu çağın evren görüşünde kaynaklanır. Ama böyle bir güzelliği kavramak için gerekli sanat eğitimi de yine bu dinsel spiritüalist evren görüşü ile beslenir. Yani Ortaçağın güzellik anlayışı, tinin madde üzerindeki mutlak egemenliğine dayanmaktadır. (Tunalı, 1979:19)

Sanat, dinden gelen pek çok telakkiler ile Avrupa'luların ömürlü istihlak mallarında, katedrallerden ve pencerelere konan çarmıhlardan dolaplara ve ev eşyasına kadar her şeye bir yön vermiş (Net,1986:52), sanat insanları Tanrıya yönlendirmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Manastırlarda ve rahiplerle rahibelerin yetiştiği diğer dini okullarda mesleki eğitim sunulmuştur. Sanatla uğraşanlar için ise 5-6 yıl süren çıraklık eğitimi, ustalar tarafından verilmiş ve taklit yoluyla öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Usta sanatçıların sayısal sınırını belirlemek loncaların ekonomik yararlarıyla doğrudan ilgili olmuştur. (Özsoy, 2003:58-59)

Ortaçağ'da loncalarının sanat eğitimine katkıları vardır. Loncalarda verilen eğitim tam anlamıyla sanat eğitimi olmamasına rağmen bu eğitimi alan kişiler gerçek anlamda sanat öğrencileri ve bu eğitimi veren kişiler ise ilk sanat eğitimcileri sayılabilir. Loncalarda çıraklıktan ustalığa doğru bir hiyerarşi içermektedirler.(Erbay, 1995:101)

Loncaların sanat eğitimi katkılarının olmasının yanında o dönemde sanat ve zanaat arasındaki fark pek belirgin değildir. Bunu Coulton'un "Ortaçağ Panoraması" adlı eserinde değindiği üzere, örneğin ünlü ressam Giotto ile onun çağdaşı herhangi bir terzi arasında özlü bir ayrıma gidilmemesinin belirtilmesinden anlaşılabilir. Loncaların yerini akademilerin almasıyla, ilk defa İtalya'da mekanik becerilerden resim, heykel ve mimarinin Vasari'nin

deyimiyle “en güzel sanatlar” düzeyine ulaştıklarını, bunların dışında kalan tüm el becerilerine (sanatlarına) da, mekanik niteliklerinden ötürü, çok daha aşağıdan balkıldığını fark ederiz. Bu garip ayırım, sanat- zanaat ya da güzel –faydalı ikililiğinin kaynağını oluşturmaktadır. (Özer, 1977:2)

Rönesans'ta

“Yeniden doğuş” anlamına gelen Rönesans; eski Yunan ve Roma uygarlıklarının gelişip yayıldığı Antik döneme ait klasik eserlere dönülerek Avrupa'da, sanat ve fikirde yeniden gelişmelerin sağlanmasıdır. (Budak, 2003)

Rönesans ile birlikte yeni bir evren tablosu ortaya çıkmakta, doğa tıpkı Yunan'da olduğu gibi büyük bir gerçeklik olarak kavranmaktadır. Pozitif doğa bilimlerinin bu çağda kurulmasının nedeni de bu doğa anlayışındadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da insan bedeni artık utanılacak bir varlık olmaktan kurtulur ve insan varlığının temel bir parçası olarak anlaşılır. Bu sanata da yansiyarak natüralist bir sanat ve güzellik anlayışının doğmasına neden olur. Dünya görüşünde ve güzellik anlayışında tüm bu değişimler meydana gelirken, bu değişimleri kavramak için yeni bir eğitime, bir estetik eğitime gerek vardır. Gerek mimarlık gerek plastik, gerekse resim yapıtlarında kendini gösteren biçim madde arasındaki bu harmoniyi kavramak için yeni bir estetik duyarlılığa gereksinim vardır. İşte Rönesans'ın estetik eğitiminin ereği bu duyarlılığı hazırlamaktır. (Tunalı, 1979:19)

Çetişli'ye (2001) göre; “Rönesans'ın doğuş zemini hümanizmdir” ve “Hümanizmi, insanlık sevgisi, insanın yücelmesini en yüksek amaç sayan bir öğretiyi olarak görenler çoktur. Ancak, hümanizm eski Yunan ve Latin kültürünü yeniden canlandırmaz. (Erkal, 2002:5) Hümanizm akımının öncüleri de Antik dönemde hümanist kültürün temellerini atan Sokrat, Platon ve Aristo'dur. Hümanizmin temelde insan sevgisine dayandığı iddiası tartışmaya açık bir konudur. Çünkü, hümanizm bütün insanları değil, seçkin (elit) bir sınıfın refah ve mutluluğunu hedef alan bir düşüncedir. Çünkü Hümanist düşüncenin temellerinin atıldığı Antik Yunan kentlerinde beş sınıf halk vardır. Bu sınıflar: 1- Aristos: Varlıklı, soylular, eşraf. 2- Klerikos: Ruhban sınıfı, rahipler. 3- Demos: Orta sınıf, esnaf ve sanatkarlar. 4-Yorgos: Rençperler, köylüler. 5- Laikos: Esirler, köleler ve kadınlardır. (Güvenç, 1991:2)Toplumu; asil-soylu, hür-köle vb. gibi sınıflara ayırmıştır. İnsanların eşitliğini temele almayan bir öğretinin insan sevgisine dayandığını söyleyebilmek mümkün müdür? (Budak, 2003)

Hümanizm, 13. asırda edebiyat alanında başlayıp, esas olarak, Rönesans'la daha çok aydınlar arasında gelişmiş bir harekettir. Hümanizm, Ortaçağ Hıristiyan dünyasında görülen skolastik anlayışa tepki olarak ortaya çıkmış, Yunan ve Latin edebiyatına dönüş ile kendisini göstermiştir. Bu dönüş bir antikite hayranlığı, hatta antikiteye bir tapınış şeklinde belirmiştir. Bu hareket, antik eserleri taklit eden, onların modellerini, biçimlerini, örneklerini, tanrılarını, zihniyet ve dillerini tapınma derecesinde benimsemiştir (Bolay, 1997: 218) (Budak, 2003)

Antik eserlere duyulan hayranlık ile sanatın yansıtma olduğu görüşü, Batı'da, Rönesans ile gene canlanmış ve bu dönemde Aristo iki biçimde yorumlanmıştır:

1-Sanat genel tabiatın yansımasıdır:

Bu kuramda tabiat ile yalnız doğa değil, insan tabiatı, davranışları, uygarlığı, gelenekleri de anlatılmak istenir. Temelde bir olsun, değişmeyen insana değin ortak şeyler, tutkular, acılar, çocuk sevgisi, aşk gibi duygular sanat eserine konu olmalı ve işlenmelidir. Ancak böyle genel konular yansıtılırsa sanatçı özü yansıtmış olur. Geçici olan, yöresel, bireysel ve normal dışı konular ele alınmalıdır. Ancak ortak tümeller kalıcı olabilir, herkesin her devirde beğeneceği konular olarak her zaman saygınlık görür. (San, 1985:33)

2-Sanat ideal tabiatı yansıtır:

Bu kurama göre tabiat kavramı, idealleştirilmiş düzeltilmiş tabiat anlamına gelmektedir. Sanat ürününün zevk verebilmesi için dünyadaki çirkin, kaba, hoş gitmeyen şeyleri atıp yalnız güzeli, hoş olanı seçmesi yada gerçekte bulunmayan güzeli, yani yetkinliği belirtmesi gerekir. Ahlaksal bakımdan idealleştirilmiş insanda eserlerde ideal örneklerle canlandırılmaktadır. Bu kuram gerçekliği yansıtmakla birlikte, hayal edilen "mükemmel" bir dünyanın yansıtılmasına varmaktadır. (San, 1985:33)

Aristo'nun geneli ve bu dünyadaki gerçekliği yansıtan sanatçısına karşılık, bu kurama göre düşünenler ideaları gerçeklik sayıp, var olandan daha iyisinin ve örnek olabilecek bir gerçekliğin yansıtılmasını söz konusu ediyorlardı. Nesnelere özünün verilmesi, bu dünyadakilerin kusurlarının silinmesi, onların olduğu gibi değil, olmaları gerektiği gibi verilmesi üzerinde duruldu. Yunan'da sanatın zevk vermek ve eğitmek gibi iki işlevi üzerinde durulmuştu. Rönesans çağlarında da bu iki işlev üzerinde duruldu. (San, 1985:33)

Rönesans eleştiricisi ve şairi Sir Philipp Sidney'e göre "sanat yansıtmadır ve amacı eğlendirerek eğitmektir. Sanat insanlara örnek olabilecek, ders verebilecek olay ve durumlar yaratabilir, hem olayları somutlaştırır, hem de olması gerekeni verebilir, iyiyi ödüllendirip kötüyü cezalandırabilir. Sanat eğitim yönünden felsefeden ve tarihten daha etkilidir. Çünkü felsefe kuramsaldır, soyut kurallar koyar, kuruluşu dolayısıyla etkili olmaz. Tarih somuttur ama alanı dardır, olmuş olanı anlatır; olması gerekeni, insanın yapması gerekeni vermez, kötü örnekleri de aktarır." Bu nedenle sanat; tarih ve felsefeden daha etkilidir. (San, 1985:34)

Rönesans'ın güzellik ideali madde-ruh dengesini arar. Bu güzellik anlayışlarının farklılığı, bu güzellikleri değerlendirmeyi de koşullar. Bu değerlendirme koşulları estetik eğitimi oluşturur. Yani her çağın, her tarihsel sanat döneminin eğitimi, o çağın dünya görüşü içinde temellenir. Ve orada biçim kazanır. (Tunalı, 1979:18)

Sanat eğitimi Rönesans'ta da ayrıcalıklı kimselere verilen bir eğitim olmakla birlikte, kültürel kimliği oluşturmayı ve estetik algılamayı amaçlamıştır. Rönesans'ta bilinen ilk sanat tarihçisi Vasari 1562'de bir sanat akademisini başlatmıştır. Sanat akademisinin müfredat programı, deseni, gösteriyi, kuram oluşturmayı ve kültürün tartışılmasını içermiştir. (Özsoy, 2003:59) Rönesans'ta ilk defa akademinin kurulması sanatçı yetiştiren bir kurum olarak sanatın eğitim yönünü başlamasıdır.

İlk kez Rönesans döneminde sanat, insanın araştırılıp yüceltilmesi yolunda, antik kültürün insancıl yönüne ağırlık vermiştir. Böylece her kültür içinden çıkardığı sanatçıların kendi değerlerine bu duyarlılıkla yaklaşması, yöreselliğin evrenselliğe giden temelini oluşturmuştur. Bu değerler insanlar için ortaya konulmuştur. (Balamir, 1999:56)

Rönesans ve hümanizm döneminin birikimleri, Avrupa'da gelişen bütün akımların fikrî ve felsefî temelini oluşturmuştur. Her akım büyük ölçüde kendinden önceki akımların ve eski Yunan edebiyatının tesiri altında ve onun devamı mahiyetindedir. (Budak, 2003)

Ortaçağın dinsel sanat bakış açısından, Rönesans'ın insanı da içine alan sanat anlayışına dönüşmesinin en önemli temsilcilerinden sanat kuramcısı Alberti (1404-1472) yüzyıllar önce yazılarında bilimsel doğalcılığı vurgularken, sanatçının konumunu sorgulayarak sanatçının kendisinin bir el işçisi olmadığını, liberal sanatların bir yorumlayıcısı olduğunu ileri sürmüştür. İlk hümanistlerden olan Alberti, sanatçının tarih, şiir ve matematik

gibi “bilimler” konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini savunmuştur. Resim sanatını, dini işlevinden ayırarak, sınırsız bir doğalcılıkla ele almış ve güzelliği doğada tipik olanda tanımlarken, güzel yorumunun matematiksel simetri ve orantıyı da içerdiğini belirtmiştir. Özetle Alberti, el işçisinden sanatçının kopuşunu temsil etmektedir. (Kumral, 2004:120)

16. yüzyıldan beri uygarlığın bütün gelişmesi, özellikle hümanizmin gelişmesi ve kilisenin kültürdeki öneminin azalması sanatçıyı sadece bu ifade yolunda kalmaya zorlamıştır. Uygarlık, sanatçının fonksiyonlarının ihtisaslaşmasına yol açmıştır. O zamana kadar sanatçı aslında bir zanaatçıdır. Maharetini ihtiyaca göre herhangi bir yönde, ister mimar, ister heykeltarihi, ister ressam, ister usta olarak kullanabilirdi. Bundan sonra ise bu uğraşların birini seçip, onda ihtisaslaşmaya mecbur oldu. Mimar ve inşaatçı gibi faydalı bir amaçla iş yapan sanatçılarla, kişilerin zevkleri için, bir fayda taşımayan şeyler yapan sanatçılar birbirinden tamamen ayrıldı. Bu özel sanatın çevresinde, klasiğe dönüşün desteklediği öğrenimden yararlanan bir sanat meraklıları geleneği türündendi. Bu gelenek bu gibi sanat eserlerinin tanınması ve takdir edilmesi üzerine kurulmuştur. (Read, 1973:26-28)

Sanat eserlerinin tanınmaya başlanması ve mimarinin gelişmesiyle birlikte; on altıncı asrın ilk on yıllarında, yeni üsluplarda kiliselerin, eski kiliselerde yeni şapelilerin, vali konaklarının ve tüccar konaklarının yapılması ile birlikte yağlı boya resimden zarif zırh elbiselerine kadar her çeşit sanat eserlerine karşı da geniş bir alaka doğmuştur. Özellikle mimari üslubundaki değişimler ve göze hitap eden sanatların yeni formlar, yeni malzemeler içinde inkişafı, müşteri sınıfındaki değişimlerle birlikte değişmiştir. Bu değişimlerde ise tüccar unsurlar hakimdir. (Net, 1986:50-53) Yani ekonomik gücü elinde bulunduran sınıf, sanatlardaki değişimleri yönlendirmiş ve kendi hizmetinde kullanmıştır.

On altıncı ve on yedinci asırların kavşağında, ilim inkılabının başladığı devirde, sadece fiziki ve biyolojik alemlere ait bilgiler arttırmaya çalışılmamış, fakat aynı zamanda insanı bir bütün olarak mükemmelleştirmenin yolları aranmıştır. (Net, 1986:197)

Resimsel anlatım, Ortaçağ'da kilise, 16. ve 17. yüzyıllarda ise Aristokratik çevrelerce yönlendirilmiştir. Bu çağlarda genel olarak Hıristiyan diniyle ilgili konular ve mitolojik konuların resim sanatına egemen olmasına karşın, 17.yüzyıldan başlayarak günlük yaşantı sahnelerinin de resme malzeme oluşturduğu izlenmektedir. (Germaner, 1996:41)

On yedinci yüzyılda; ana diline çevrilen din kitaplarıyla kiliseler, yenileşen sanatlar, zanaatlar, basımevleri birer halk okuludur. Dinsel kurumlar yaşayabilmek için gelişen bilim ve sanatlara kapıları açmak, bilim adamları, sanatçılar, romancılar yetiştirmek, dünya işlerini engellemekten vazgeçmek zorunda kalmışlardır. (Eyuboğlu, 1999:54)

Günlük yaşantı sahnelerinin resme malzeme olmasının izlenmesinin yanında, 17.yy.'da esas olarak sanatın amacı, kralın ihtişamını sergilemektir. Sanat, kral ve vezirlerin denetiminde sürdürülmektedir. Sanat bir propaganda aracı olarak hizmet etmekte ve kralın kutsal hakkını desteklemektedir. Rönesans'ın hümanizm düşüncesi bu yüzyılda kurallara ve formüllerle aktarılmıştır. Buluş denge, renk, anlatım ve kompozisyon ölçülere oturtulmuş bir resmi üslup meydana gelmiştir. Akademide sanat bilgisi içeren konular ya da dersler yer almamış, bunlar özel ilgi duyanlara yönelik ve kişiye özgü olmakla sınırlı kalmıştır. (Özsoy, 2003:59)

Sanatkarların, daha iyi bir dünya kurma yolundaki gayretleri ve bu gayretleri ciddiye alarak onları gerçekleştirmeye çalışan insanların hizmetleri on yedinci asırda ve on sekizinci asır başlarında birbiri içine girmiş vaziyettedir. Bir sahada mükemmeli bulma yolundaki gayretler bütün sahalardaki aynı çeşit çabaları kuvvetlendirmektedir. (Net, 1986:193)

17.yy. ve 18.yy.'da Avrupa'da kültürel ve sanatsal ortamda, sanat ve toplum birlikteliğinin etkin olmadığı görülmektedir. Sanat zenginlik göstergesi olmuştur. Sanatçılar; üst sınıfların duygusal kaprislerini ve sosyal ilgilerini doyurup, halkı göz ardı etmişlerdir. Dolayısıyla sanat belli sınıfın tekeline gelişme göstermiştir. (Erbay, 1999:50)

18. yüzyılda iç içe geçmiş iki eğilim egemendir düşünce akımları ve doğa bilimleri modern zamanları yeni bir dünyayı açarken, dönemin çökmekte olan güçleri sanat ve kültür birliği görüntüsünü korur. 18. yüzyıl toplumunun sanatsal gereksinimleri, farklı kesimlerin düşünüş biçiminden ve beğenilerinden kaynaklanmaktadır. Sanatçı bunları yanıtlayarak, sanatsal etkinliğini gerçekleştirir. Toplumsal grupların, kurumların ve bireyin özel koşulları, sanatçıya bilinçli ya da bilinçsiz olsun yaratıcı bir ortam sağlamıştır. Bu çağda, bir dinsel sanattan, bir 'monarşik sanat'tan, bir 'soylular sanat'ından', bir 'burjuva sanat'ından' hatta devlete gelişen bir 'yönetimsel sanat'tan' söz edilebilir. Tüm bu toplumsal grupların ve

kurumların, kendilerine özgü sanatsal anlatımlar amaçlayan gereksinimleri olacaktır işte bu etmenler doğrultusunda çağın sanatsal olgusu biçimlenmektedir. (Germaner,1996:23-26)

Bu ortamın betimlenmesi sanatçıdan geçer. Bu nedenle, sanat yapıtını biçimlendiren etmenlerin yanı sıra, sanatçının toplumdaki yeri, sanat eğitimi, alıcılar ve onların istekleri, yapıtın pazarlanması gibi konularda gündeme gelmektedir. Bu yüzyılda, dinsel sanatın biçimlenişinde, o kütleye inanan kişiler rol oynamışlardır. Yapım ya da onarım giderlerini üstlenenler kendi beğenileri doğrultusunda sanat ürünü ismarlamışlardır. (Germaner, 1996:23-26) Sanat kişisel çıkarlar doğrultusunda şekillenerek, çeşitli ölçülere ve formlere oturtulmuştur.

18. yüzyıl monarşik yönetimin çöküşünün ve yıkılışının da başladığı bir dönemdir. Özgürlükle sarhoş bir yaşam, yönsüz, iyi ile kötü arasında çelişen, tüm töresel duyarlılığı bir yana bırakmış olarak, her tür bolluğa atılarak doyum yolları aramaktadır. Kilisenin bir sistem tutsağı olduğunu ve maddi çıkarlarını haksızlık ve baskıyla korumayı sürdürdüğü kavranılmıştır. (Germaner, 1996:10).

Saray ve çevresi yeryüzü nimetleri ve düşünürlerin sunduğu ortamda büyülenmiş gibidir. Geçici kazançlara olanak tanıyan bu ortamda, kısa sürede mali sistem çöker, serüven meraklıları büyük servetler edinirler. Bu arada aristokrasi yıkım halindedir, ellerindeki malları ya da çıkar soylu olmayanlara satarlar geçimini ticaret ve zanaatla sağlayan burjuvazi gittikçe zenginleşip ve güçlenerek, giderek siyasal iktidara adaylığını koyar. 18. yüzyılda yapılmış prenslik sarayları, anıtsal görünümüleriyle Fransa örneğinde, mutlak hükümdarlık ülküsünü yansıtırlar, bu anlamda rokoko bezeme Almanya ve İtalya'yı sarmış etkileri Osmanlı sarayına kadar uzanmıştır. (Germaner, 1996:11-12)

18. yüzyılın Fransa'sının büyük bir nüfusu, güçlü ekonomisi ve başta dokumacılık olmak üzere gelişmiş bir ticareti vardır. Toplumsal refah düzeyi de oldukça yüksektir. Bu durum da: Fransa'da kültür ve sanat konularına yönelik ciddi bir ilgiye olanak tanımaktadır. J.J. Rousseau (1712-1778), Voltaire (1694-1778) ve Denis Diderot (1713-1784) gibi ilerici düşünürler dikkat çekici bir etki sağlarken, felsefe, teknoloji ve bilimin canlandığı da açıkça izlenmektedir. A.G. Baumgarten (1714-1762) yeni bir estetik anlayış yaratarak, duygunun önemini vurgular ve yaratıcı sanata ağırlık verir. Aynı şekilde Alman filozof Kant (1724-

1804)'ın felsefesi, döneme damgasını vurur. Akademi yeniden gelişir. Müzecilik çalışmaları önem kazanır. Antik Çağ'a ilgi artar. Sanatsal ifade biçimleri çeşitlenir ve yeni bir yola yönelir. Böylece, süreç, kendi sanatsal üretim gerçeğinin yolunu açarak, yeni bir sanat-üretim ilişkisi oluşturur. Bu dönemde sanat, hoş gitmekten ziyade, didaktik olmak arzusundadır. Antik Çağ'ın değerleri yeni bir kalıba dökülmekte ve şimdi de yeni bir dönemin ihtiyacına yönelik bir sentez oluşmaktadır. Antik Çağ heykellerinden kopyalar yapılırsa da bunlar, yeni bir amaca hizmet eden bir estetiğe katkıda bulunmak üzere değer kazanırlar. Bu dönemde yüce değerler ve düşünceler de ağırlık kazanır. (Akaya, 2005)

Yine bu dönemde serbest pazar ekonomisinin piyasaya çıktığı ve değer kazandığı görülmüştür. Aydınlanma çağı Amerika'sında, Massachussts eyaletinde evrensel eğitim için ilk politikalar oluşturulmuştur. Franklin evrensel eğitimin, İngilizce'den modern diller eğitiminden, aritmatikten, denizcilik ve desenden oluşmasını tavsiye etmiş, bu alanda görsel sanatlarda bu dönemde evrensel bir dil olarak görülmüştür. Sanat ticari bir değer olarak görülmeye başlanmış ve onu yapacak yetenekli insanlara ihtiyaç baş göstermiştir. (Özsoy, 2003:59)

18. yüzyılda, toplumdaki yerine uygun bir meslek sahibi olmak üzere alınan eğitimde, resim ve çizim o meslek için gerekliyse, ön eğitimde içerisinde resim dersleri de bulunurdu. Ressam yetiştiren okul ve akademilerde neler yapılıyorsa, bu ön meslek eğitiminde de aynı şeyler uygulanır, baskı olarak hazırlanmış birtakım çizim ve modeller kopya ettirilir, alçıdan hazırlanmış kulak, göz, burun gibi çeşitli yüz parçaları aynen çizdirilirdi. Bunda pedagojik hiçbir yaklaşım yoktu, fakat düşünülecek olursa yapılan işte sanatsal yan ağırlıkta sayılmaktadır. (Heining, Peter, Kunstunterricht-Didaktischegrundrisse, Bad Heilbrunn, 1969 göz. geç. bas.1976, s:14 vd.) (San, 2003:58)

Sanat varlığını araç olarak sürdürmeye devam etmektedir. 18. yy. da sanatın bir çok konuda araç olduğunun fark edilmiş ve bunun üzerine akademilerle varlığını sürdüren sanatın eğitiminde bir parçası olması gerektiği ortaya çıkmış ve sanat eğitimine ilgi artmıştır.

18. yüzyıl kıta Avrupa'sında felsefecilerin eleştirel tutumları ve insanî değerlere anlam kazandırmaya çalışmaları sanatçılar tarafından desteklenmiştir. 18. yüzyılın son çeyreği, yeni siyasî yapılanma arzusunun ve aydınlanma felsefesinin katkılarıyla kendi gerçeğine yönelir. Çalkantılar, Fransız ihtilâline adım adım yaklaşıldığının habercisidir. (Akaya, 2005)

Fransız İhtilali ile birey haklar kazanmış ve özgürlük kendini yavaş yavaş göstermeye başlamıştır. Fransız İhtilali ile yönetim anlayışı da değişmiş ve demokratik bir yönetim benimsenmiştir. Yaşanan süreç içinde, yönetim şekli çeşitli farklılıklar gösterse de kesin olan bir şey vardır egemenlik halkındır. (Wolff, 2000:103)

Fransız İhtilâli'nin başlangıcından hemen sonra, kültür ve sanat mücadeleleri başlar. David'in öncülüğünde toplanan ilerici sanatçılar tarafından sadece Akademi üyelerine tanınan Salon'da sergi açma imtiyazına karşı bir muhalefet hareketi başlatılır. Bunun sonucunda 1791'de Akademi'nin ayrıcalıkları kaldırılır. Tüm sanatçılara Salon'da sergi açabilme hakkı tanınır. Bu gelişmeler Akademi'nin çökmesiyle sonuçlanır. Ancak, Akademi'nin yerini alması gereken yeni kurumlara da ihtiyaç vardır. 1792'de Konvansiyon, Louvre'da bir müze kurmaya karar verir. Bu süreçte müzelerin kurulması ve genişletilmesi faaliyetleri de sanat eğitiminin demokratikleşmesine önemli katkılar yapar. (Akaya, 2005)

Jacques Louis David, on sekizinci yüzyıl Fransız resminin ve Batı sanatı tarihinin başta gelen simalarından biri olup; klâsik sanatı içine düştüğü sorunlardan kurtarmış ve Fransız İhtilâli sürecinin sanat ortamında yeni bir estetik anlayışın yolunu açmıştır: Neo-klâsisizm. Sanatçının burada konu edilen "Horatius Kardeşlerin Yemini" adlı baş yapıtında da görüldüğü gibi sanat, süs olmaktan çıkarak, toplumun bir parçası haline almış ve öğretici, düzeltici, itici ve eğitici bir görev üstlenmiştir. Aynı zamanda da sanat eserinin toplumun mutluluğuna katkıda bulunması ve tüm ulusların ortak malı olan bir etkileşim ve iletişim aracı niteliği kazanması da: Bu militan bir ruhla ideoloji ve sanatı bütünleştiren ve çağının tüm gerçeğini aktaran yapıtla ifadesini bulmuştur. (Akaya, 2005) Jacques Louis David, devlet yönetiminde söz sahibi olmasına rağmen, 1791'de hazırlanan teşkilat layihasında resim yaşamı ilköğretimde zorunlu dersleri arasına girememiştir. (Macdonald, 1970:22-23) (Erbay, 1995:108)

1793'de Konvansiyon'a seçilen David, özgürlük ve demokrasi yanlılarından oluşan "Commune des Arts" adlı derneği kurarsa da krallık yandaşları, kraliyet için yıkıcı gördükleri bu derneği bir yıl sonra çökertirler. Bunun üzerine Akademi'den boşalan boşluğu doldurma işini: "Société populaire et republiance des Arts" adlı akademi olmayan ve herkesin üye olabildiği bir kulüp ve Club Révoultionnaire (David'in ve Prudhon, Gérard gibi sanatçıların yönlendirdiği bir kulüp) üstlenir. Nihayet, "Resim ve Heykel Teknik Okulu" Akademi'nin işlevini üstlenir. Görüldüğü gibi ihtilâl, toplumu değiştirmeyi hedeflerken sanat anlayışına

yönelik düzenlemeler gayreti içine girmişse de programını başarılı bir şekilde uygulayabilme aşamasına henüz ulaşamamıştır. (Akaya, 2005)

Fransız Devrimi ve sonrası siyasi sistemlerinin, aydınlanma dönemiyle ekonomik yapıdaki değişimlerin burjuva değerleriyle güçlendirilmesi sonucunda siyasi gücün dağılımı ve kullanımının sorgulanmaya başladığı süreçte biçimlenmeye başladığı söylenebilir. Bu süreçte, ekonomik gücün toprak sahiplerinden burjuva sınıfına doğru gelişim göstermesi ile, siyasi gücün yukarıdan aşağı akan yapısında değişme zorunluluğunu doğurmuş; siyasi gücün önceleri kilise, sonraları ulus adına kralla birlikte belli bir grupta toplanması, değişen toplumsal yapıdaki sorunları çözmeye yetmeye başlamıştır. Zira ekonomik güçle siyasi gücün dağılımındaki dengesizlik, siyasi gücün, ekonomik güce sahip olanların oranına göre aşağıdan yukarıya doğru akışını gerektirmektedir. Başka deyişle tabanda yaşanan ekonomik, sosyal ve kültürel değişimler siyasi gücün dağılımında tersine bir işleyişe neden olmuştur. (Dowrick, F.E. Human Rights. Westmead: Saxon House, 1979) (Gökçe, 2005:46)

İhtilalle birlikte, Avrupa'da endüstri hareketleri başlamıştır (1795) ve bunun neticesi olarak Schiller'in tavsiyeye ihtiyaç duyulduğu bir senedir. Schiller'in felsefesinin nüvesini teşkil eden "canlı şekil" makine asrının ve endüstriyel hayatın "ölü şekil" lerine aykırıydı. İnsan; peygamberi kar ve kitabı iş olan fabrikatörlerle sanat sevkatabisinden nasıl bahsedebilir? (Read, 1955:249)

Schiller'in "Oyun" tezi (sanat bir oyundur, etkinlikler içtenliğe ve oyuna dayanmazsa insan olarak kalmaz) ve 1793-94' te yazdığı "İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektupları" , estetik eğitim kavramını ve bu tür bir eğitimin özü, ereklere ve içeriğini ilk kez tartışan, sanat yoluyla insanların eğitimini sistemli bir biçimde ilk ele alma gibi önemli düşünceleri içermektedir. (San, 2001:24)

Estetik eğitimini ilk kez kullanan Alman düşünür Shiller'e göre, insan bir doğa varlığı olarak nesnelere, doğa ile madde içtepisi dediği bir iç tepi ile bağlıdır. İnsanın tüm varlığı bu iç tepi ile canlı tutulur. Buna karşılık insanda bir de biçim-içtepisi vardır. Bu insanın aklı ile varlığı temellendirmesini ve nesnelere üzerine egemen olmasını sağlar. Ama, insan yalnız bu iki iç tepi varlığından ibaret olsaydı, o zaman insan sınırlı bir varlık olurdu. Oysa insanda bu iki iç tepinin dışında birde oyun iç tepisi vardır. Bu insanın güzel şeylerden zevk almasını, onlardan hoşlanması anlamına gelir. Bu oyun iç tepisi, öbür iki iç tepiyi varlığında kuşatır,

onları uzaklaştırarak, insanı doğa ve akıl varlığı olmanın üstüne çıkarır. Böyle bir insan, sanatla ilgi kuran, sanattan hoşlanan, zevk duyan bir estetik insan olur. Gerek doğa insanı gerekse akıl varlığı olarak insan tek yanlıdır. İnsan ancak oyun içtepisi ve onun sağladığı estetik eğitim ile tüm bir insan olur. Bunun için Schiller: “İnsan oynadığı yerde tam bir insandır” diyerek, estetik eğitimi insanın tam bir insan olabilmesi yolunda biricik bir eğitim olarak görür. (Tunalı, 1979:17)

Ancak 18. yüzyılda ve 19. yüzyılı başında estetik eğitim anlayışı, felsefik, bilimsel, politik ve toplumsal birçok nedenden ötürü, bağımsızca gelişmemiştir. Ayrıca bu yüzyıllarda estetik eğitim kavramı, tinsel(manevi) eğitim, duyguların eğitimi, zevkin ve ahlaksallığın eğitimi gibi kavramlarla, ya eş anlamlı tutulmuş ya da bunların bir aracı işlemi görmüştür. (Kerbs, Diethart, Hstorische Kunstpadagogik, Quellenge, Forshungszustand, Docfcumentation, Köln,1976s:45) (Parnitze,Erich,Weber, Gerd) (San, 2003:57)

Resim eğitimi hakkındaki önemli bir hareket de on sekizinci asrın yarısında başlamıştır. Rousseau, Emile adlı isimli kitabında resmin terbiye lüzümünü savunmuştur. Bir yandan da resim tedrisatının müessesi olan bazı Fransız ressamlarla(Bachelier ve Latour) bu tedrisatın sanat ve zanaat alanına ıslahını istemiştir. (Baltacıoğlu, 1931:28)

J.-J. Rousseau, ferdin doğuştan getirdiği saf tabiatını temele alan bir eğitim teorisi geliştirmiştir. Onun "Emile veya Eğitim Üzerine" adlı pedagojik romanında vurgulamak istediği, ferdin doğuştan esas olarak temiz olduğu, ancak feodal toplumun ve eğitim dahil bütün toplumsal kurumların daha sonra kişinin temizliğini ve ahlâkını bozduğudur. Ona göre eğitim, toplumun, dinî, felsefî, ahlâki ve politik sistemlerin çocuğa kabul ettirilmesi değil; çocuğun serbest gelişimini, "tabiî gelişimini" sağlayıcı bir düzen olmasıdır. Rousseau'nun eğitim anlayışı yalnız bu değildir; onun eğitim anlayışını toplum anlayışı ile birlikte ele alınmalıdır. Ona göre toplum, o topluma katılan insanların bağımsız ve mantıklı düşünüp anlaşmalarıyla("sosyal sözleşme") kurulmalıdır; bu da ancak demokratik bir cumhuriyet şeklinde mümkündür. Onun "tabiata geri dönme" şeklindeki eğitim görüşü toplum ve medeniyet düşmanı bir görüş değil, sosyal eşitsizliğe ve çatışmalara yol açan o zamanki eğitim ve toplum düzenine karşı bir vaziyet alıştır. (Ergün,1997)

Rousseau ferdin hürriyetini isteyen tabiat felsefesi ve bu felsefe ile hem ahenk olarak resim eğitimine dair olan fikirleri 19.yy Avrupa'sında da etkilerini göstermiştir. Özellikle

Pestalozzi ve Frobel Rousseau'dan etkilenmişlerdir. Resim eğitimi hakkında büyük tesirleri olmuş ve resim tedrisatında hendesi bir metod takip etmişlerdir. (Baltacıoğlu, 1931:28)

19. yy. boyunca toplumsal ve ekonomik yapılarda değişiklikler oluşmuştur. Krallıkların yerlerini, gittikçe artan bir hızla demokratik parlamenter yönetimli devlet düzenine terk ettikleri gözlemlenmektedir. Bu yeni yönetim biçimine paralel olarak, yeryüzündeki saray, tapınak, anıtsal mezar ve kale mimarilerinin, kısacası monarşik yönetimlerde görülen tüm mimarlık türlerinin terk edildiklerine tanık olunmakta, hatta monarşik dönemlerin bütün kurumları ve yasaları da terk edilmektedir. Monarşik yöneticinin her türlü hukuku dağıtan otoritesi kaldırılarak, kişi özgürlükleri hukuk bakımından teminat altına alınmaktadır. Monarşik dönemde yalnız saray, soylular ve kilise ilgililerine ait olan okuma yazma eğitiminin bu kez tüm toplum bireyelerine sağlanması devletin görevi olmakta ve kitaplıklar halka açılmaktadır. Kişinin can ve mal emniyeti, yasa ile teminant altına alınmaktadır. İşte bu demokratik parlamenter yönetimle ilgili yeni dünya, kendi bünyesine uygun yeni bir sanata ihtiyaç duymayacak mıdır? Monarşik yönetim dönemin yarattığı ortam artık olmadığına göre, meydana gelmiş olan yeni ortam, sanatçısından başka bir sanat, başka bir dünya biçimini istemeyecek midir? Yönetimler, kendi bünyelerine uygun bir sanata gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle demokratik parlamenter yönetiminin de kendi yapısına uygun bir sanat getireceği, açıktır. (Turani,1999:16-17)

Böylece 19. yüzyılın sanatı, sanat ürünlerinin, her şeyden soyutlanıp ticari olarak kullanılması mümkün nesnelere sanatı olmuştur. (Galard, 1977:15)

19.yüzyılın başlarında sanatın, özellikle o dönemde klasik sanatın ve bu sanatla uğraşın, insanı eğittiği üzerinde duruluyordu. Buna kimi meslekler için gereken el sanatlarına ilişkin ön eğitim işlemleri de eklendi. Herder'in halk sanatlarına eğilmesi, Goethe'nin renklerin duyusal etkilerine ilişkin incelemesi, Schiller'in öne sürdüğü "oyun" tezi, Rousseau'nun kişinin kendi öz varlığını geliştirmek için doğal ve yaratıcı sanatsal uğraş ve etkinliklerin bir araç olduğu düşüncüsü, Humboldt'un resim çizme etkinliğini bir tür dil, bir iletişim aracı olarak görme eğilimi, sanat eğitimi açısından ilk görüşlerdir. (San, 2003:55-56)

19. yüzyılda entelektüelleştirme ve ilmileştirme konusundaki çabalar, hayatın tümünü kapsıyordu. Eğitimin de ağırlık merkezi, bilgide ve tek yanlı bir akılcılıkta aranıyordu. Kültür tenkitçilerine göre, işte böyle bir ortamda duygu, duyarlılık, hayal gücü, karakter ve beden

eğitimi ihmal edilmişti. Nietzsche'inin deyişiyle, "ayaklı ansiklopediler" ortaya çıkmıştı. Hatta Richter ise, "ders görmüş barbarlar" kavramını yerleştirmişti. J. Langbehn, çığır açıcı kitabı "Eğitici Olarak Rembrand"(1890) adlı eserinde, manevi hayatın çöküşünü, ihtisaslaşmada buluyor ve devrindeki sanatı, insanı yetiştiren güç kaynağını görememiş olmakla suçluyordu. (Aytaç, 1981:18)

Bu meselede tekniğe dışman zihniyet ve ekonomik motifler de önemli rol oynamıştır. Ayrıca halk sanatını yeniden harekete geçirme denemelerinde, 19. yüzyıl sanat gelişiminin yetersizliği de ortaya çıkar. Bu devredeki tenkidcilerin görüşüne göre, sanat, halk hayatından uzaklaşmış bulunmakta ve gittikçe de akademilerin malı olmaktadır. Buna karşı, tabiata geri dönüş, yani onların deyimiyle, "sanatın menşesine dönülmesi" talep edilmektedir. Bu yolla ayrıca da yanında, milli ve vatani şuurun derinleştirilmesi de istenmektedir. (Aytaç, 1981:18)

Almanya'da 19. yüzyıl başlarındaki politik olaylar sonucunda oluşan küçük ulus devletleri arasında ulusal eğitimin gerekliliği ortaya çıktığında, Humbolt'un da katkılarıyla özellikle ilkokullarda yapılan reform, öğretmen yetiştirme alanına da değişiklikler getirmiş, düzenlenen seminerler o dönemin geniş tinsel ve dışünsel hareketine uygun olarak, bir çeşit yüksek okul yerine geçmişti. Bu kapsamlı akım, halka yaygın ve ulusal bir eğitim olarak kaynağını Pestalozzi(1746-1827) ve Fichte'den(1792-1814) almaktaydı. (San, 2003:58)

Pestalozzi(1746-1827)den kaynaklanan ve Homboldt'un katkılarıyla Almanya'da yapılan eğitim reformu içinde, resim ve çizim dersleri üniversiteyi de içine almak üzere, seçmeli olarak her öğrenim kuruluşunda yer almıştı. Bu derslerin gözü ve eli eğittiğine inanılmakta, doğal çizim dürtüsünün matematik ve sayılar yardımıyla dengelenmesiyle belli bir yöntem işığında, daha önceki taklit yoluyla kopya resim yaptırılmaya karşı ıkılmaktaydı. (San, 2001:24)

Pestalozzi tarafından çocuğun sanat eğitiminin, çocuğun genel eğitimine hizmeti görüşü ortaya atılmıştır. 19. yüzyıl ortaları Pestalozzi "izgi sanatına bir temel kurabilmek için bunun ölçü sanatıyla birleşmesi gerekir" diyerek, basit geometrik şekillerin çocukları daha karmaşık şekillere götüreceğine ve böylece çocukların zekalarında da bir değişiklik olacağına inanmaktadır. (Büyükişleyen, 1977-1978:18)

Sanat eğitimi ile öğrencinin düşünce araştırma ve yaratma yeteneğinin gelişeceğini savunularak öğrencinin zeka düzeyini yükseleceği ve genel eğitime fayda sağlayacağı ileri sürülmüştür. Sanat eğitimi; genel ve temel eğitimin içinde değerlendirildiğinden, her ikisinin de birbirine hizmet ettiği görülür. (Erbay, 1998:38)

Pestalozzi'ye ilk tepkiler İngiltere'de Eanzer Cook'un resim alfabesi ve sanat öğretimi ve çocuğun yapısı kitaplarının yayını ile başlar. Bu kitaplarda temel görüş "sanat ve iş eğitiminde öncelikle çocuğun yaratıcılığı ele alınmalıdır" düşüncesindedir. Bu da çevre incelmeyi ve araştırmayı gerektirir. Bu yöntem Pestalozzi'nin aksine çizgi, ölçü gibi yaratıcılığı öldüren katı ifadelerden uzaktır. Böylece bellek eğitimi yöntemi gündeme gelir. (Gel, 1990:183)

Pestalozzi'nin öğrencisi Frobel (1787-1852) "çocuk çizim sanatı" ve "biçimlendirme" çalışmaları ile dikkati çeker. Çizmek ve resim yapmak temelde bir eğitim aracıdır diyen Frobel'in oyunu bir metot gibi görmesi ve günümüz anlayışına yakın görüşleri içeren bu yaklaşımı özellikle Amerika'da ilgi görmüştür. (Gel, 1990:182)

Amerika'da ise görsel sanatlar ve müzik, bireyin ve toplumun ahlaki standartlarını yükselten olgular olarak görülmüştür. Yetkililer ve toplumun bu alanların eğitiminin zevki geliştirilmesi ve duyarlılığın dayanağı olarak hareket etmesi beklentisi içinde olmuşlardır. 1825 tarihinde Boston'da özel okullarda desen derslerinin yer aldığı görülür. (Özsoy, 2003:62)

Amerika'da Elizabeth Peabody Almanya gezisinden sonra Froebel'in metotlarının kullanıldığı onun ismiyle anılan bir yuva açarak Froebel'in kendisine hediye ettiği renkli toplar ve yün parçaları, fasülye taneleri vb. malzemeyi çocukların algı bilincini geliştirmede kullanmıştır. (Gel, 1990:183)

Çocukların ilahiliğe daha yakın olduğunu savunan Amos Bronson Alcott ve eski bir öğrenme olan Elizabeth Peabody, 1830'larda eğitimin akla, hayal gücüne ve manevi inançlara hizmet etmesi gerektiğini iddia etmişler ve zevkli bir okul çevresinin resimler ve heykellerle oluşturulabileceğine inanmışlardır. Peabody "ilköğretim sanatokulu olarak Fröbel'in anaokuluna bir savunma" adlı kitabında desen dersinin anaokulunun programının ana unsuru olması gerektiğini savunmuştur. (Özsoy, 2003:62)

Amerika’da resim eğitimi genel eğitimin bir unsurudur. Amerikalılar için resim yalnız bir ifade aracı değil, faaliyet içinde bir vesiledir. Eğitim faaldır, yaratıcı bir tabiat gösterir. S. Telson Perkinsile ve Walter Smith resim tedrisatı hareketinin başına geçmişler ve müzeler ve mektepler açılmışlardır. Newyork’ta Colombiya Üniversitesi resim hocaları yetiştirir ve eğitimi iki senedir. İki senelik tahsili takip edenler ilk mekteplerde resim hocalığı hakkını kazanmış olular. İkinci mekteplerde hocalık yapmak isteyenler bir sanat akademisinde iki sene daha çalışırlar. Amerikanın eğitim mütecedditlerinden biri olan Liberty Tadd 1899’da neşrettiği ‘New Methods in Education’ adlı eserinde hendesi usulü mağlup etmiştir. Bu eser resim ve eliş pedagojisidir. (Baltacıoğlu, 1931:36)

Amerika da William Trrey Harris sanata değer vermeyi ahlak eğitimi ve bir toplumsal kontrol biçimi olarak savunmuştur. Harris insanoğlunun kutsallığa din, sanat ve felsefe yoluyla ulaşmakta olduğuna inanmıştır. Sanatın değeri adlı kitabı kız okullarında ve özel okullarda ders kitabı olarak okutulmuştur. Bu ders ayrıca okul dekorasyonun bir parçası olmuş ve resim dersi hareketi ile birlikte okul müfredatının bir parçası haline gelmiştir. Bu hareket sanat eserlerini, çok çalışma, görev bilinci, anneye saygı vb. gibi Amerikan değerlerini öğretmek için kullanılmıştır. Amerika’da mesleki anlamda sanat eğitime bakıldığında ise, 1795 yılında Philedelphia’da güzel sanatlar akademisinin kurulduğu anlaşılmaktadır. (Özsoy, 2003:62)

19. yüzyılın yarısından başlayarak önce endüstrileşme sürecinde başta giden ülkelerde olmak üzere geniş kitlelerde sanat eğitime ilginin arttığı ya da arttırıldığı bir gerçektir. İlk İngiltere’de kendini gösteren ticari sanat eşyasında yapılacak yenilikler için el sanatlarıyla ilgili olarak izlenen gelişmelerin (Ruskin, W.Moris, W.Crane, CR. Ashbee vd.) uzantıları Almanya’ya ve oradan da Avusturya’ya ulaşmıştır. (San, 2001:24)

19.yüzyıl Almanya’sında sanat eğitimi, genel Alman zevkini geliştirmek ve özellikle ticari amaçlı el ve kullanım sanatlarındaki zevki artırmak için yapılan girişimlerden oluşmaktadır. Bu derslerin düzenlenmesinde, kullanım sanatlarının yetkili kişisi, resim öğretmeni ve matematikçi Stuhlmann’ın büyük etkisi olmuştur. Prusya eğitim ve kültür bakanı Stuhlmann’dan resim derslerini yeniden düzenlemesini istemiştir. Stuhlmann’ın başlıca, temel çizimler olarak düzenlediği bu derslerin, aslında istenen amaca uygun olduğu, sanat yaklaşımdan çok, bilişsel ve bilgisel yolda açık seçik tasarımlar kazanmak gibi temel görüş altında, doğa, sanat, kullanım aracı ve bilimsellik arasında bir bağ kurmayı amaçladığı ve bu

arada genel eğitim için bir araç olduğu açıktır. (San, 2003:60-61) Temel çizimler ve sanatsal taklit ve kopya yöntemleri geçerliliği ile durağan ve duruk, adeta kalıplaşmış kurslar haline dönüşen resim derslerinin, Stuhlmann ile yöntem yönünden yalnızca ussal kavramsal ve soyut olanın öğretilmesine vardığı söylenebilir. (Heining, s:13vd.) (San, 2003:118)

Almanya'daki 1848 politik olayları, eğitim dizgesinde ele alınan birtakım önlemler sonucu, bir kuruluğa yol açmış, çizim derslerini mekanik alıştırmalar durumuna getirmişti. Çocuğun yalnızca anlaksal ve ussal gücüne hitap ediliyor, çocuk sanatın özü ve öz niteliğini hiçbir şekilde kavrayamıyordu. (San, 2003:59)

İngiltere'de ise ilk olarak sanat eğitimi 1800'lü yıllarda resmi okul olarak programlara alınmıştır. (Lynton,276)(Erbay, 1995:112) İngiltere'de ise resim eğitiminin okullara sokulması konusunda ciddi girişimler olmuştur. Ruskin'in sanat naziriyesi, Horace Mann'ın pedagoji eseri, Herbert Spencer'in terbiyeye dair kitabı İngiltere'de resim eğitimine etki etmişlerdir. (Baltacıoğlu, 1931:34)

19.yy. boyunca ise İngiltere'de tasarım okulları açılmıştır.1852'den sonra güzel sanatlar okulları olarak yeniden isimlendirildikleri ve ardından desen derslerinin ilkokullarda da bir ders olarak yer aldığı görülür. İngiltere'nin uluslararası ticaret açığını kapatma için tasarım okulları, bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesine yönelmişlerdir. Ancak, orta gelirli halk tabakasının ilgi ve desteğinden dolayı, uyguladıkları programların içeriği açısından benzerleri sayılabilecek ve temelde dayandıkları kurumlar olan güzel sanatlar okulları haline gelmişleridir. Nitekim bu okullar bir yandan, ekonomik ve sosyal durumları orta sınıfa göre daha iyi olan üst tabaka için, akademik seviyede görsel sanatlar eğitimine denk bir eğitim vermek için özel desen sanatçılarına veya öğretmenlerine bünyelerinde yer verirken, öte yandan orta sınıf için itibarı olan resim öğretmenliği mesleğini sunmuşlardır. Çalışan kesim için ise, sözgelimi zanaatçılara, sanat endüstrisinde çalışanlara, parça başı iş yapan tasarımcılara, düşük ücretle ve sınırlı müfredatla akşam dersleri vermişlerdir. İlköğretim okullarında, Frobel ve Pastolozzi'nin görüş ve düşüncelerinin kabul görmesi ve çocukların öğrenme biçimlerine yönelik gerçekleştirilen psikolojik araştırmaların ortaya çıkışı, yeni açmaların ve yöntemlerin belirlenmesine yol açmıştır. İlköğretim düzeyinde verilen sanat eğitimi oldukça yararlı kalmış, el göz koordinasyonu, temizlik ve düzen öncelik verilen ölçütler olmaya başlamıştır. (Swift, 1990)(Özsoy, 2003:63)

Fransa’da ise hususi teşebüsler, belediyeler büyük merkezlerde her nevi ilk ve yüksek ve her derecede resim eğitimi veren müesseseler kurulmuş ve 1833’te çıkan bir kanunla resmi Ecole Primaire Superieure’de resim dersleri zorunlu dersler arasına koyulmuştur. (Baltacıoğlu, 1931:30-31)

1847’de meşhur Fransız kimyageri Dumas, Paris İlimler Fakültesi’ne verdiği raporda ilk mekteplerde ve bütün eğitim kurumlarına resim eğitiminin yenilenmesini talep ediyordu. 1852’de maarif nezareti bu mesele ile meşgul oldu. 1853’te M.Ravaisson’un riyaseti altında Ingres, Delacroix, Frandlin’in dahil olduğu bir komisyon liselerdeki resim eğitimi için bir ders programı hazırladı. Maarif nezaretine verilen bu rapor kopya ve hendese usullerini reddediyordu.1853 nizamnamesi bu programın liselerde tatbikini mecburi kıldı.(Resim ve Terbiye, 1931:31-32) Bu raporun katı ve kopyacı sistemleri reddetmesi, yüksek öğrenim düzeyinde resim eğitimi veren kurumların açılmasına imkan sağlamıştır. (Erbay,1995:109)

1865 tarihlerinde Dumas, Violet Le Duc, Comte De Laborde’un müdahalesi ile ana okullarından, gece okullarına kadar tüm okullarda resim eğitimi konulmuştur. 1866 kanunu ile bu tedrisat öğretmen okulları programına girmiştir.1879 kararnamesi ile resim müfettişliği teşkilatı ile bu müfettişlerin yaptıkları teftişin sonucunda, resim profesörlüğü diploması hakkında yönetmelikler yapılmıştır. Sanayi nefise idaresinde bir de resim müzesi teşkil edilmiştir.(Baltacıoğlu, 1931:32)

1870’lerde(Prusya’da 1872, Saksonya’da 1874) resim çizim derslerinin ilkokullara ve orta okul ile liselerin ilk iki sınıfına zorunlu ders olarak girmesinden sonra orta okul ve lise resim öğretmenleri seminerler yerine “gewerbe”(ticaret amacıyla yapılan küçük el sanatları ve kullanım sanatları) okullarında yetiştirilmeye başlanmıştır. (San, 2003:60)

Amerika’da ise Massachusetts meclisi endüstriyel çizim yönetmeliğini çıkartarak, 15 yaşın üstündeki bütün öğrencilere çizim dersini zorunlu kılmıştır.(Gel,1990:183)

Bu dersin tekstil endüstrisinin ihtiyacına cevap vermek üzere zorunlu kılınmış ve devlet destekli halk okulların da okutulmasını sağlamışlardır. Boston kentinin ilk görsel sanatlar müfettişi olarak İngiltere’den bir tasarımcı ve eğitimci olan Walter Smith getirilmiştir. Smith ayrıca Massachusetts eyaletinin ilk sanat müfettişliği görevine de verilmiş ve Massachusetts güzel sanatlar kolejinin kurması sağlanmıştır. Smith, endüstriye yönelik

desen derslerini bir süsleme ya da mesleki sanat olarak değil, bir bilim alanı olarak okutmuştur. Smith ayrıca alan uzmanları yetiştirmiştir. (Özsoy, 2003:62)

1871'de Alman birliğinin kurulmasıyla her alanda görülen hareketlilik, ekonomi ve teknikteki atılım gereksinimleri, eğitim politikasındaki ulusçu tutuma zevkin eğitilmesi boyutunu katmıştır. Özellikle amaçlanan, kullanım sanatlarında daha iyi bir düzeyi tutturmak, 1851 Londra ve 1863 Paris dünya fuarlarındaki Alman ürünlerinin uğradığı başarısızlığa karşı önlem almaktır. (San, 2003:60)

1879 da Lichtwark, Götze ile birlikte Hamburg sanat eğitimi koruma ve öğretmen derneğini kurar. Böylece sanat eğitimi çalışmalarında yöntemler konusunda eskiden farklı bir yaklaşım geliştirilir. Bu programa göre "insanın içindeki yaratıcı güçleri ve uğraşmayı tüm kişiliğinin uyumlu gelişimi için yaşam geçirme uygulamaya konur.(Gel,1990:183)

1870'lerde resim dersleri ilkokullara ve ortaokul ve liselerin ilk iki sınıflarına zorunlu ders olarak girmiş, ortaokul ve lise resim öğretmenleri de o zamana dek olduğu gibi seminerlerle değil meslek okullarında yetiştirilmeye başlanmıştır. Bir iki kuşak boyunca etkili olan bu bezeme ve süsleme motiflerinin ve geometrik desenlerin çizimi, hareketi, zevk aşılama, düşlem gücünü zenginleştirici, gözü ve kavramayı, biçimleri algılama gücünü keskinleştirici yönüyle dikkati çeker. Ancak giderek bir ölçü sanatına dönüşen bu anlayışla yer değiştirir; artık bu derslere nesnelerin gözlemi yanında renklerin, duyu ve duyguların ve estetik zevkinde katılması, çizim ve resme başlamadan fırça tekniği, renk teknolojisi ve renk kuramının temel bilgilerinin verilmesi öngörülmüştür. (San, 2001:24)

1881 yılında filozof Ravaission ve heykeltıraş Eugene Guillaume'nun birbirine zıt görüşlerinin ardından resim eğitime ait muhtelif mevzu ve vazifeleri içeren 1881 kararnamesi oluşmuştur. Komisyonda hakim olan heykeltıraş Guillaume'dir. Onun usulünün esas ilim ve tahlildir. Ve bu fikirlerin kabulü için hiç zahmet çekilmemiştir. Çünkü o zaman Fransa bir ilim humması içindedir ve Gillaume'a göre resim bir ilimdir ve bu ilmin temeli de hendesedir. Bu eğitimin gayesi his değil, akıl ve vuzuhtur. Lise ve kolejler, ilk ve orta mektepler, muallim mektepleri gibi resim tedris eden bütün müesseseler için kabul edilen program bu esasa göre hazırlanmış ve 1880'den itibaren Gillaume usulü Fransız resim tedrisatında resmi usul olmuştur. (Baltacıoğlu, 1931:33)

1870-75'lerde Rusya'da, 1873'lerde Avusturya ve 1885'lerde Amerika Birleşik Devletleri ve kuzey Avrupa ülkelerinde, 1886-87'lerde de Almanya'da başlayan yeni eğitim ise giderek atölye ve iş eğitimine kayan yeni bir sanat ya da doğru deyişe zanaat eğitimi belirliyordu. Almanya'da 1887'lerde başlatılabilen bir akım, Alman literatüründe 'sanat eğitimi hareketi' adını almış, özellikle genel eğitim dizgesindeki bir reformun, "kültürel çöküş ve insanın kendine yabancılaşması" olgusuna karşı bir önlemler hareketi olduğunu ve bu kapsam içinde en başta plastik sanatlar, edebiyat, yaratıcı etkinlikler ile estetik zevkin eğitimine gerekli önemin verilmesine ve tüm bu dalların eğitim ve öğretimin öz alanı haline gelmesine yöneldiğini görülmektedir. (San, 2003:64-65)

19.yy. da sanayi devrimi ile başlayan süreç kendisini politik alanda, demokrasinin başlangıcı olarak gösterirken, gelişen endüstri ile birlikte yeni ekonomik değerler oluşturmuştur. Endüstrileşmenin sonucu olarak, insan kendine yabancılaşmış ve kültürel çöküş sürecine girmiştir. El işçiliği giderek sönmüş ve yerini seri üretime bırakmıştır. Seri üretim ile birlikte ürünlerdeki estetik değerler yok olmaya başlamıştır. Bilim ve endüstrideki değişim ve gelişmeler usun önemini arttırırken, duygunun önemini yadsımıştır. Kendini aklın egemenliği altında ve teknolojinin bir parçası olarak bulan insan, kendine yabancılaşmaya başlamıştır. Kendine yabancılaşmanın ve kültürel çöküşün önlenmesi amacıyla, insanın duyu ve duyu varlığı olduğu hatırlanarak, duyuların ve duyguların eğitimi gündeme gelmiş, sanata verilen önemi artmış ve eğitim içerisinde sanat eğitime yer verilmeye başlanmıştır.

2.2. YIRMİNCİ YÜZYILDA SANAT EĞİTİMİ

Büyük endüstrinin ve teknolojinin doğuşu, insanın çevresini, insanla nesnelere dünyası arasındaki ilgiyi, hatta insanın düşünme konseptlerini, duyu totalitesini değiştirdi. Teknoloji ile birlikte insan ve çevresi değişmiş oldu. İnsanın tekniğe sahip bir varlık olarak evrene bakış tarzı, dünya görüşü, genellikle değer ve estetik değer anlayışı da değişti. İnsanın elinde şimdi büyük bir güç var: Teknik. Tekniğin yada teknolojinin bir ereği vardır, buda iş yapma, yararlı olmaktır. (Tunalı, 1997:74)

Bireysel bir duygu ve düşünce varlığı olan insan, bu mekanist sistem içinde kendini büyük bir çarkın dişlisi olarak bulur. İnsan, özce bu sisteme ve makineye karşıtır, ona “yabancı” bir varlıktır. İşte çağın en temel sorunu olan yabancılaşma olayı, insanın kendi ürünü olan bu mekanist sisteme ve makineye karşı kendini yabancı hissetmesidir. (Tunalı, 1997:75)

İnsan bu yabancılaşmadan nasıl kurtulacaktır? Özgür bir akıl varlığı olan insan, bu mekanizmanın egemenliğine boyun mu eğecektir? Gerek felsefe gerekse sanat alanlarında bu yabancılaşmadan, teknolojinin egemenliğinden kurtulmak, insansal özünü, özgür düşünme, hissetme ve yaratma bilincini bulma yolunda uğraş vermiştir. Sanatsal alanda makine-insan olma karşı yaratıcı insan olmak savunulmuştur. (Tunalı, 1997:75)

Çünkü teknoloji insanı nedenselliğe ve mekanizmaya karşı bir yabancılaşmaya sürükler. Bu yabancılaşma duygusu, yeni sanatın aşırı öznelliğinin kaynağıdır. Bu yabancılaşma duygusu insanı nedensel-mekanist bir dünyaya karşı sanatla denge kurmaya götürür. Bu arayış ereğine insan bilincinde ulaşır. Bilinç, özgür yaratılış ve bilinç demektir. Yenilik şimdi sanat için bir fetişdir. Sanatın amacı, yapay bir mekanist dünyayı ifade etmek değil, tersine yeni bilinç eylemlerini, aktionlarını dışa vurmaktır, özgür olarak sürekli yaratmaktır. Bundan ötürü yeni sanat devrimcidir. Bu yolla insan, mekanizmin, nedenselliğin yalın bir uydusu olmaktan kurtulur. İnsana bu kurtuluşu sağlayan sanattır. Bu anlamda sanat, yalnız insansal bir sanat olmakla kalmayıp aynı zamanda insanı özgür bir varlık yapan ve insanı özgür bir yaşam, nedensellik dışı, anti mekanist bir yaşama götüren bir sanat da olur. (Tunalı, 1997:76)

Yirminci yüzyılda modernleşme süreci içine giren toplumla birlikte, sanatta da eğitimde de farklı değişimler söz konusudur. Çünkü tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinin ihtiyaçları ile birlikte yaşanan birinci ve ikinci dünya savaşlarının etkileri ile toplumsal yapıda oluşan ekonomik ve kültürel özellikler değişmiş; sanat ve eğitimde bu özelliklere uygun bir biçimde şekillenmiştir. Böylece modernleşme süreci içindeki bireyin eğitiminin önemi artmış, yaşanan her türlü gelişmelerle farklı biçimlerde ortaya çıkan sanat olgusu, sanat eğitiminin de önem kazanmasını sağlamıştır.

Kültürel, bilimsel, teknolojik, siyasal gelişmelerle oluşan toplumsal değişimlerle birlikte önem kazanan sanat eğitiminde farklı politikaları izlendiği görülmektedir. Sanat

eğitimi kimi zaman kültüre az değer verdiği söylenerek genel kültür düzeyini arttırıcı, kimi zaman genel yaşam biçimindeki zevk düzeyini yükseltici, bazen dünya piyasasına daha nitelikli ve zevkli eşya sürebilme gibi ekonomik bir etkenle, bazen de halka ve halk sanatlarına dönük ya da çocuktan yana olmak gibi birçok işlev, erek ve ideoloji yüklenmiştir. Yüklendiği işleve göre de örgün eğitim kurumlarındaki sanat eğitiminin veriliş tarzı başka başka olmuştur. Ancak tüm bu gelişmeler içinde iki ana sanat eğitimi anlayışı saptamak mümkündür. İnsan eğitiminin ağırlık kazandığı sanat eğitimi, yani sanat yoluyla eğitim, bunun karşısında sanatın ağırlık kazandığı, sanatının kendisi için, sanatın anlatılmasını amaçlayan sanat için eğitim anlayışıdır. (San, 2001:25)

Bilim ve teknolojilerdeki ilerlemeler sonucunda, teknoloji, bilim ve dolayısıyla ussal bileşen Batı yaşayışında önemli bir ağırlık kazanmakta iken, duygulanım ve coşkular ise giderek önemini yitirmişlerdir. 1900'lerdeki sanat eğitimi hareketi, bilimin, teknolojinin ve usun duygular ve coşkular karşısında önem kazanmasına bir karşı çıkış olarak ortaya çıkmıştır. Yarım yüzyıl boyunca Batı'daki sanat eğitimi daha çok bu ussallık karşıtı bileşen ile zdeşleşiği kolayca anlaşılır. (San, 2003:28)

Bu suretle, güzel sanatlar akımı, ilerici, aydınlanmacı burjuvazinin entellektalist medeniyetine karşı, bir denge unsuru olmak istemektedir. Bunlara göre, ekonomi, politika, ve medeniyet, yaratıcı olmayan bu taklitçilik devresinde, insanı tek yanlı bir biçime düşürmektedir. Bu devrin kültür tenkidi, insanın ve toplumun eğitimi yoluyla çağın çöküşünden kurtulmayı amaçlamak üzere, bu akımı ortaya çıkarmıştır. (Aytaç, 1981:17)

Sanat eğitimi akımı, hareket noktasını, yalnızca, eğitimin güzel sanatlar yoluyla felsefi estetik düzeyde tartışılması esasındaki teorilerden değil, bilakis, en önemli zorlamalarını, her şeyden önce 19. yüzyıldaki kültür tenkidinden ve el sanatları konusunda muhafazakar orta tabakanın gösterdiği çabalardan almıştır. (Aytaç, 1981:18)

Sanat eğitimi hareketi içinde de, endüstri toplumları için belirtilen iki ayrı akımı görmek mümkündür. Sanat eğitimi hareketinin hemen başında, sanat eğitimi kongrelerine gelene dek egemen anlayış, daha nesnel bir sanat ve sanat ürününden çıkan bir anlayışken, ilk kongreyle birlikte estetik, yaratıcı, sanatsal ve mz'sel bir sanat anlayışının öznelliğine yönelmiştir. Başlangıçta sanat zevki ve bu zevki tadabilme, yani sanat ürünü ile bir iletişime girebilme yetisi üzerinde odaklaşan ilgiler, daha sonraki aşamalarda ise ifade yetileri ve

çocuktaki yaratıcılığa yönelmişti. Bu durumda üretkenlik, öğrencinin kendisinin de yapması ve üretmesi istemi, bireyselliği de vurgulamaktaydı. (San, 2003:88)

Sanat eğitimi hareketi geniş anlamda daha çok kültür felsefesi açısından ve sanat bilimi motifinden çıkan bir genel eğitim sorunsalı içinde anlaşılmakta (Elzer, Hans Michael,1970,s:142-143) (San, 2003:65); dar anlamda ise kısmen iş okulu akımı ile ilişki içerisinde bulunarak, resim ve el işi derslerini reformdan geçirmek isteyen bir reform akımını temsil etmektedir. Bununla birlikte, estetik-eğitsel ilkeler ile didaktik –öğretsel ilkeler, tarihi yönden ayrı ayrı menşelere bağlı bulunmaktadır. (Aytaç, 1981:17)

Yalnızca güzel sanatlar eğitimi desteklemek değil, ayrıca da güzel sanatlar ruhundan hareket ederek, tüm eğitimin yenileştirilmesine hizmet etmek amacını taşıyan sanat eğitimi akımı, bu yönüyle de çağdaş eğitim akımlarını da etkilemiştir. (Aytaç, 1981:17)

Günümüz endüstri toplumlarında birbirinden ayrılabilen belli başlı iki sanat eğitimi görüşünün ilk temsilcileri Lichtwark ile Langbehn'dir.

Agugust Julus Langbehn (1851-1907) faaliyetlerinde sanat tarihçisi, yazar ve sanat eğiticisi olarak başlamıştır. J. Langbehn millete yabancı ve formalist bir sanatı ve zamanındaki ihtisâşçılığı tenkid eder. Karakter terbiyesine karşı, bilgi kazandırmaya gereğinden çok önem verilmesini şiddetle reddeder. Ana eseri olan “Eğitici Olarak Rembrandt” adlı eserinde, Rembrant’ı, evrensel bir hayat yenileştirmenin örneği olarak gösterir. Alman milletinin yenileştirilmesi programını geliştirir. Yeni ahlaki tipten Alman’dan, vatana sadakat ve millete bağlılık yanında, her şeyden önce iç asalet, zihniyette doğruluk ve estetik yaratma gücünü talep eder. (Aytaç, 1981:20-21)

Langbehn’in kitabında; ulusal vurgu ve sırayla, “insanın ve kültürün kendini bulması ve gelişmesi için en yüksek değer olarak sanat’ı görmek gerekir” tezini hissettirmektedir. “Bir toplumun ve halkın varlığının temeli bilim değil, sanattır. Bir toplumun her türlü tinsel etkinliğini birleştirebilen bağ sanattır; çünkü tüm çabaların yöneldiği son erek sanattır” demektedir. Hızlı bir düşüş gösteren tinsel yaşam, uzmanlaşmanın tembelleştirdiği bilim, giderek azalan “kişilikler” ve karışık bir koşuşturma halindeki sanat üslupları; Langbehn’e göre tüm bunlara neden olan, zamanın (çağın) demokratikleştiren, tek düzeye indirgeyen(aynı zamanda yüzeysel kılan) ve atomlaştıran anlayışıdır. Bu anlayış ise bilimseldir ve bilimsel

olma çabasıdır, ama bilimsel olduğu oranda yaratıcılığı giderek düşürmektedir. (San, 2003:80)

Langbehn'in genel olarak bireyciliğe yönelmiştir. Sanat eğitiminde çocuğu ön plana alır. Sanat eğitiminde uygulama ve üretkenlik ağır basmaktadır. Langbehn, tutucu ve geçmişe dönük bir eğilim sergilemektedir. Sanat eğitimini insan sorununa dayalı olarak temellendirmektedir. Langbehn'in yaklaşımı dağınık ve aşırı hayranlık ifadelerine dönüşebilen gösterişli bir yaklaşımdır ve bu yaklaşımda, kültürel eleştiriden çıkararak dünyayı düzeltme savında olan düşüncelere karşılık bulunmaktadır. (San, 2003:87-88)

Alfred Lichtwark (1852-1914):

1886'da Hamburg Güzel Sanatlar Müzesi Müdürlüğü'ne getirilmiştir. Aynı yıl içinde Hamburg Sanatseverler Cemiyeti'ni kurmuş (Aytaç,1981:21-22)olan Lichtwark'ın1887'de yaptığı "okullarda sanat" başlıklı konuşması, sanat eğitimi için önemli bir başlangıç ve dayanak noktası oluşturmaktadır. Lichtwark'ın düşüncelerinin odaklaştığı üç nokta önemlidir: Eğitimin amaç ve ereği olarak benimsedikleri; bu eğitimin geniş kapsamlı çerçevesi, yani sanatsal eğitim hakkında düşündükleri ve okullardan beklentileridir. (San, 2003:83)

Lichtwark, çağının entelektüalizmi, ihtisaslaşmacılığı ve şematikçiliğine karşı savaşımıştır. Teknik ve endüstride fabrikasyon yoluyla birçok malın üretiminde, insanın yaratıcı şekillendirme gücü geri plana atılmış ve estetik ilgiler, gerilemeye başlamıştır. Lichtwark' a göre, güzel sanatlar, hayatın sadece bir süsü olarak görülmemelidir. Bilakis o, hayatın asli ve vazgeçilmez canlı gücüdür. Lichtwark'a göre gerçek eğitim biçimlendirici ve yaratıcı olmalıdır. Bunun vasıtasını ise güzel sanatlar sağlar. Lichtwark' a göre insan, bir bütün olarak içten şekillendirilmelidir. Bu sebeplerdir ki, "güzel sanatlar için eğitim" ile "güzel sanatlar yoluyla eğitim", ahlaki eğitimin zorunlu ön şartlarını teşkil eder. Lichtwark, bu yöndeki eğitici faaliyetlerini sanatkarlarla birlikte öğrencilere "sanat eserlerini müşahade etme ve inceleme uygulamaları" düzenlemekle sürdürmüş ve bu konularda çok sayıda konferanslar vermiştir. Lichtwark'ın sanat eğitimi akımı yönünden diğer bir önemli faaliyeti de, çok meşhur şu üç " sanat eğitimi günü" nü düzenlemiş olmasıdır: Bunlardan birincisi 1901'de Dresden 'de "resim öğretimi ve güzel sanatlar "konusunda, ikincisi 1903 te Weimar'da "dil ve edebiyat" konusunda ve üçüncüsü de Hamburg'da "müzik ve jimnastik" konusundadır. (Aytaç,1981:21-22)

Lichtwark'ın sanat eğitimi hakkında düşündüğü, aktarılmış bilgilere, sanat hakkında da bilgiler katmak değildir, O'na göre önemli olan “gözün eğitilmesi, böylece de zevk'in eğitilmesidir. Lichtwark'a göre Almanya'da kültür geleneğinde bir kopukluk olmuş, tavırlarda, hatta giyimde bile baş gösteren, özensizlik, pozitif bilimlerin egemenliği, dolayısıyla sanattaki savsaklamaya dek gelmiştir. Lichtwark, sanatsal eğitimi, hem tüketici olan yetişkinler için sanatsal eşya üretiminin kalitesi açısından hem de okullarda yapılması olası etkinliklerin niteliği açısından değerlendirmektedir: “19. yüzyılın sonunda, Almanya'da diğer ülkelerden daha çok sayıda sanat akademisi vardır. Ancak sanat üretenele bakınca, bu ürünlerin alıcıları ya da amatör izleyicileri açısından insanın içi burkulmaktadır. Çünkü sanatçılar, kendilerinden başka kimsenin sanattan anlamasına gerek olmadığı gibi bir kuram oluşturmuşlardır.” (San, 2003:84)

Lichtwark'ın istediği, çağdaş bir deyimle, sanat alımlayıcısı ve tüketicisinin eğitilmesidir. Bunun için amatörece merak ve eğilimler de karşılanmaya çalışılmalı ve tüm sanat severlerin çevresinde bir ilgi halkası oluşturulmalıdır. Lichtwark, bir anlamda halk eğitiminden çıkarak ekonomik beklentilere ulaşıyordu: “Kültürümüzün olduğu gibi, endüstrimizin de geleceği, kesin ve sert istemlerde bulunacak, alacağını iyice denetleyebilecek bir alıcı kitlesini yetiştirmemize bağlıdır” diyordu. (San, 2003:84)

Benzer eğilimler ve görüşlerin savunucusu olarak 19. yüzyılı yarısından başlayarak İngiltere'de Ruskin, Morris, Crane gibi yazarlar karşımıza çıkmış, ve bu yazarlar toplumsal ve ekonomik boyutları ön plana almış bir sanat eğitimi savunmuşlardır. (Field Dick, 1972:60) (San, 2003:84)

Lichtwark başlıca dışsatım için çalışan sanatçı ve zanaatçılara önce kendi ülkelerinde nitelikli sanattan anlayan ve sanatsal olan için para harcamaya hazır, eğitilmiş bir alıcı kitlesi sağlamak istiyordu. Okul pedagojisi ile ilgili olarak da, okulun böyle alıcılara yetişmesi için iyi bir ortam olduğunu belirterek, sanatın anlaşılması için gerekli olanın sanat ürünlerine bakmak, onları izlemek, seyretmek yetisini geliştirip eğitmek olduğunu belirtiyordu. (San, 2003:84-85)

Lichtwark'a göre, başlıca çağdaş sanatı ele almak söz konusudur. Çünkü yetişen kuşağın kendi zamanı içinde yaşamak üzere eğitilmesi gereklidir, yoksa geçmişe dönük düşüncelerle günümüzden uzaklaştırılması değil. Bu arada geçmişin sanatı, günümüzün

sanatının vurgulanması uğruna kapsam dışı kalacak değildir. Zamanın koşulları gereği, yetişen kuşağın yakın çevre ve yöresini iyi tanınması ve sevmesi gerekliliğine inanan Lichtwark, eğitimbilimsel açıdan da birtakım öğelere dikkat çekmekte, sözgelimi nesnelere kurgusal yapısını önemsemekte, bir nesneyi gerçekten tanımak için, bir yapının mimari çözümlemesini yapmak için, kavramsal saptamalarla yetinilmemesini ve yapının resimleri üzerinde konuşulmamasını, yapının yanı başına giderek üzerinde konuşulmasını önermektedir. Ülkenin doğal güzellikleri de, doğanın sanatsal karakterini gösterebilmek için tanınmalıdır. Bu ve buna benzer görüşlerini “sanat ürünleri değerlendirme araştırmaları” adıyla yayınlamıştır. Bu kitapta Lichtwark, bir “resim yorumlaması” biçimi ortaya koymuş ve bu yorumlarda, ‘sanat ürünü yaşamın sanatla nesnelleştirilmesidir’ görüşü temel alınmıştır. (San, 2003:85-86)

Sanat eğitimi sorununu daha çok teknik bilgiye dayalı olarak ele alan Lichtwark; sanat alanında ‘ders’ ile ‘eğitim’i birbirinden tümüyle ayırmıştır. Ona göre, eğitilmiş olan, somut bir olayda bir dizge hakkında edinilmiş bilgileri ya da yöntemsel olarak elemanları veya başlı başına bir yöntemi uygulayarak görsel-yoğrumsal kurgularda işlem yapabilecek biçimde yetişmiş olandır. Böylece düşünmeci, bilişsel ve bilgisel boyut ağırlık kazanmaktadır. (San, 2003:86)

Böylece sanat eğitimi akımı ile metodik saplantılar pahasına da olsa, dersin kendisi, bir sanat seviyesine çıkarılmıştır. (Scharrelmann) Onun estetik şekillendirilmesini, zaman zaman psikolojik uygunluğundan daha üstün tutanlar olmuştur. (Weber gibi) Öğretmenden, sanatkar bir şahsiyete sahip olması talep edilmiş ve bu sebepten dolayı da 1920’lerden itibaren öğretmen yetiştirme işinde, güzel sanatlara ve çocuğun yaşantılarına önem verilmeye başlanmıştır. Okul hayatının bütünü, çocuğun rahat bir yaşantı alanı haline getirilmek istenmiştir. Bu sebeple de okullarda tören ve bayramlara önem verilemeye başlanmıştır. Ders konuları, başka yaşantıların ifadesine yol açacak şekilde değerlendirilmiş, hatta, bir yaşantı metodü geliştirilmiştir. Bu arada ifadeyi esas alan derslere ağırlık verilmiştir. Ayrıca resim dersinde, eskinin mekanik esastaki süsleme terimleri ve model kopyaları yerine, yaşantıyı esas alan sanat dersi geçirilerek, çağdaş sanat akımlarının (ekspresyonizm... gibi) etkisiyle de, çocuğun dışavurumcu resim yapmasına önem verilmiştir. (Aytaç, 1981:19-20)

Sanat eğitimi hareketiyle, yeniden sanat'a yaklaşım yapıldığı ve bundan sonraki yıllarda, sanat derslerinin giderek daha yaygın biçimde bu yeni şekliyle okullara yerleştiği görülmüştür. (San, 2003:118)

Özellikle 20. yy.'ın başlarında çocuğun birey olarak önem kazanması ile sanat eğitiminde de çocuk merkezli araştırmalar yoğunlaşmış ve çocuk merkezli inceleme hareketleri dikkati daha çok çocuklara ve onların gereksinimlerine ve yeteneklerine yönelmiştir. Çocuklar nitel olarak yetişkinlerden farklı olarak görülmüş ve dolayısıyla sanatsal etkinlikler çocukların duyuşsal ve zihinsel gelişme yolu olarak görülmüştür. (Artut, 2002:111-113)

Sanat eğitiminin kuram olmaktan çıkarak, topluca tartışıldığı ve uygulamaya geçiş yönünde adımların atılmaya başlanmasıyla birlikte 1901'de Dresden'de, 1903'te Weimar'da ve 1905'te Hamburg'da yapılan sanat eğitimi kongreleri, sanat eğitimi tarihi açısından önemlidir. (Akyüz, 1998:6)

1901 yılı özellikle Almanya için, sanat eğitimi bakımından önemli bir yıldır. Dresden'deki kongrenin yanı sıra, sanat eğitiminde yeni bir devinim, çocuğun üzerinde odaklaşan yeni görüşlerin bir simgesi olarak kabul edilebilecek olan "Çocuğun Yaşamında Sanat" adlı sergidir. Ayrıca kongrede Lange'nin yaptığı "sanatsal eğitimin özü" adlı konuşma, kongrenin doruk noktasını oluşturmaktadır. Lange'nin konuşmasının özünden çıkan istek şu idi: "Çocuğun estetik haz alma yetisinin eğitilmesidir". Ancak "çocuklar sanat üzerine gevezelik yapmayacak, asıl, sanatı görmeyi ve ondan zevk almayı öğreneceklerdir". (Lange,K.1893s:92) (San, 2003:66)

Lange'ye göre "her sanat eğitiminin çıkış noktasını meydana getiren temel kurallar, bizzat sanatın özünden çıkar. Sanatsal eğitim ussal eğitimin özel bir türü olmadığı gibi teknik becerilerin kazandırılması da değildir. Sorun, ne belli bir kuramsal bilginin iletilmesi ne de ellerin beceriyle donatılmasıdır. Sorun, sanat duygusunu geliştirmek elleri, gözlerin ve düşlemlenin (fantezi) hizmetine vermektir".(Lange,K.1966s:24-26) (San, 2003:67)

Lange'ye göre, sanat doğanın yeniden kurulmasıdır. Sanata götüren her yol doğadan geçmektedir. Bu nedenle sanat derslerinin görevi de "çocuğu doğanın ve yaşamın içine

sokmak ve çocuğun bilincini doğa biçimlerine ve doğadaki renklere, seslere ve canlıların devinimlerine ilişkin anı imgeleriyle doldurmaktır”. (Lange,K.1966s:25) (San, 2003:67)

Bir önceki dönemin ussal ve bilimsel resim derslerine karşı, sanatsal’ın ve çocuğun dünyasının önem kazanmaya başladığı bu dönemde, Lange, gençliğin sanatsal eğitime ilişkin kapsamlı bir program hazırlarken, Lichtwark’da kamuoyunun sanata ilgisinin artırılması için çalışıyordu. (San, 2003:68)

1901’deki “çocuğun yaşamında sanat” sergisinden bir yıl sonra yayımlanan “anne baba ve çocuklar için el kitabı”nda yer alan yazılar arasında, özellikle Max Osborn’un sanat didaktiği boyutunu da getirerek yaptığı kültürel eleştiri özenlidir. Osborn bu yazısında şunu belirtmektedir. “Yaşamımızın, ussal, mantıksal, kesin ve maddeci eğilimler ve ilgiler egemenliği altında tehlikeli biçimde tek yanlılığa itildiği; kültürümüzde uyumu, dengeyi sağlamak üzere, sanatsal alanda ivedi ve ciddi çalışmalar yapılması gerekliliği genel bir kanı olmuştur”. Onun içindir ki Osborn, “duyuların eğitimini, imgelemin(düşlem gücünün) geliştirilmesini ve insanın yalnızca alıcı yanının değil, onun duyuşsal yanının, duygulanımın da eğitilip geliştirilmesini, yalnızca bilme içgüdüsünün değil, uyuma yönelen güdünün de eğitilmesini” ısrarla talep ediyordu.(Osborn, Marx, 1902s:16) (San, 2003:76)

Çocuktan yola çıkan resim anlayışının ilk belirgin örneği olarak Hamburg’lu resim öğretmeni Carl Götze tarafından düzenlenen “Bir Sanatçı Olarak Çocuk” adlı sergi gösterilebilir. Götze’nin, resim dersleri, insanın sanatsal eğitimi ve insanın iki düşünme biçimi hakkındaki görüşleri, bu yüzyılın hemen başında dile getirilmiş olmaları bakımından ilginçtir ve aşağıdaki üç noktanın üzerinde kesinlikle durmaktadır.

1-Resim dersi her okulun ana derslerindedir.

2-Her öğrenci, doğayı ve kendi çevresindeki nesnelere biçim ve renkleriyle bağımsızca(kendi başına) gözlemlemeyi ve gözlemlerini yalın, açık seçik ortaya koymayı çizerek, resmederek) öğrenmelidir.

3-Her öğretmen resim çizebilmeli ve geliştirmiş olduğu sanat görüşü yanında, güçlü sanatsal ilgileri de bulunmalıdır. (San, 2003:68-69)

1901’de Hamburg’da düzenlenen “Sanatçı Olarak Çocuk” sergisinden sonra, bu sergi türünde etkinlikler için de değişik temellendirmeler yapıyordu. Belli başlı iki temellendirme;

biri daha düşünmeci, biri daha usdışı olmak üzere iki tez ileri sürülüyordu. Birincisine göre çocuk için resim yapmak ve çizmek, tıpkı konuşma gibi bir anlatım aracıdır ve tıpkı insanda kendi kendine gelişen konuşma gibi, çizme yetisi de bağımsızca gelişir. Bu ifade gücünün yitmesi zihinsel yetersizlik için bir göstergedir. Bu düşünmeci formülden ayrı olan diğer tez ise, resim yapma ve çizme etkinliği ile amaçlanan, sanat için eğitmek değil, sanat ile eğitmektir. Yaratmaya ve üretmeye çocuk kadar yatkın başka bir yaratık yoktur; çocuk resim yapar, biçimlendirmelere girer, yapısal formlar kurar. Küçük bir teşvik ile doğal yaratma, keşfetme ve icat etme dürtüleri harekete geçer ve onu daha iyisini yapmaya sürükler. Her iki formül de aslında Götze'ye aittir.(Götze, 1966:28-33) (San, 2003:90)

1901 ve 1902'lerde Prusya'da resim ve desen dersleri için yeni öğretim programları hazırlanırken, bu konuyla ilgili bol sayıda kılavuz kitap da piyasaya çıkmıştır. "İlkokullar için resim dersi kılavuzu"nda, A.Baumgart şunları yazıyordu: "Özgürce desen ve resim çizme, öğrenciye, doğayı ve çevreleri içinde nesnelere, biçim ve renk açısından gözlemlemeyi ve bu gözlemlenenleri yalın, sade ve açık seçik biçimde canlandırmayı kazandırmalıdır, öğrencinin böylece yüreği ve duyuları da estetik zevk alma bakımından eğitilmiş olacaktır. (Baumgart, Alexander, Leitfaden Für Den Zeichenunterricht in Volksschulen1910 s:13vd.)(San, 2003:61-62)

Resim dersleri konusundaki yeniliklerin uluslar arası boyutta yaygınlaşması ise 1900 Paris, 1904 Berlin, 1908 Londra ve 1912 Dresden kongreleri ile gerçekleşir. Bu kongreler sanat eğitim ve sanat eğitimbilimi için dönüm noktasıdır. Genel eğitim sistemi içerisinde bu kongreleri reform olarak kabul etmek gerekir. (Gel, 1990:184)

İlkokullardaki guillaume metodu ile verilen resim derslerinden alınan sonuçların yetersizliği ile Paris'te bazı büyük endüstri sendikaları odaları, tamamen mesleki yöne çevrilmiş özel resim kursları açtılar. Paris'teki özel resim öğretmenleri resmi programları tadil ederek, tabiattan alınmış modellerin taklidine dayanan metot uyguladılar. Bunlardan biri olan M.Quenioux ki, o zamanlar dekoratif sanatları okulu profesörü ve o zamandan beri de, resim genel müfettişidir. M. Quenioux bu yeniliğin ilk öncüsüdür. 1906 da Paris'te toplanan birinci resim öğretimi milli kongresinde, bahis konusu metodun bazı öğretim müesseselerinde resmen denenmesi kararlaştırılmış, alınan sonuçlarda pek memnuniyet verici görülmüştür. Yüksek şura 1908 de ortaöğretim, 1909 da da ilköğretim için yeni resim programları kabul etmiştir. (Carrier ve Ozouf, 1964:389)

Resim öğretimiyle ilgili 1909 yönetmeliğinde şunları okuyoruz: “Resim, sırf resim dersi olduğu için değil, daha ziyade, genel eğitim, amaçlarına ulaşmak için öğretilir”. 1909 yönetmeliğinin, resim öğretimiyle ilgili bölümünde şöyle deniyor: “Tecrübe göstermiştir ki ders dışında yaptırılan serbest resimler, genç dimağlar, en çok emek isteyen yazılı ifadelerden daha çok çalıştırmaktadır; üstelik bu resimler, çocuğun doğuştan sahip olduğu, fakat o zamana kadar hiç meydana çıkmamış olan, gözlem, komiklik veya incelik gibi niteliklerini de ekseriya ortaya çıkarmaktadır. (Carrier ve Ozouf, 1964:396)

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

F. Çizek(1865-1946) çocuk resimlerini inceleyerek “Tüm dünyada çocuklar çocuk oldukları sürece aynı biçimde çizerler”, ona göre “her çocuk kendine özgü yaratıcı bir güçtür”. Çizek serbest yaratıcı resmin ve düş gücü çizimin babası olarak anılır. O çocukların yaratıcı güçlerini cesaretlendirmenin estetik ve psikolojik avantajlarını ilk gösteren kişidir. Çizek bir süre sonra bu çalışmalarda teknik becerilerinin ruhsal gelişime ayak uydurmadığını görerek yeni çalışmalara öncülük eder ve çocukların yaratıcı yeteneklerini geliştirmek için onlara belirli ölçüde özgürlük vererek disipline edilmiş alıştırmalar yaptırmak gerektiğini savunur. (Gel, 1990:184-85)

Franz Çizek, çocukların az veya hiç karışılmadan suluboya, kil ve kuru kalemle meydana getirdikleri eserlerindeki katıksız hayalciliğe ve hiçbir sınır tanımayan özelliğe hayran kalmıştır. Bu çalışmalarını yıllar boyu inceleyen Çizek çocuk eğilimlerini üç esasta toplamıştır: 1- Yaratma eğilimi, 2- Düzenleme eğilimi, 3-Şekilde anlatım eğilimi. Çizek, resim derslerini özellikle özel bir konu olmaktan çıkartarak, her çocuğun günlük hayatının bir parçası haline gelmesini sağlamıştır. Yetenek denilen akıllıca hüner ve hileler yerini, derinlere kök salan bir mirası, yani hayal etme yaratma ve ifade etme gücüne terk etmiştir. Bir değil, fakat birçok çeşitli orta çocuklar için uygun hale getirildi. Ve her birinde denenerek görüldü ki, çocuk en sonunda içindeki değerleri dışarı vurmasına yarayacak en uygun yolu kendiliğinden bulabilmektedir. (Öztop, 1990:42)

Franz Çizek “çocukların resimleri birer sanat eseri gibi değerlendirilmelidir” der. Bırakınız çocuklar serbest olarak büyüsünler, gelişsinler, olgunlaşsınlar demektedir. Hatta bu konuda daha ileri giderek çocukları resimlerinin müzelere konması gerektiği fikrini ortaya atmıştır. Çizek’in sanat eğitiminde getirdiği en büyük iyilik; çocukları katı ilkelere kurtarıp, onların kendilerini rahat ve serbest olarak ifade etmelerine ön ayak oluşudur. Ama çocuklara bir yön verme ilkesini gütmemesidir. Halbuki çocuğa bir şey öğretmeden çocuk yaratıcılık kaydedemez. (Büyükişleyen, 1977-1978:20)

Çocuktaki özgür anlatım ve yaratıcılığın önemsenmesi sanat eğitiminin gelişimi için önemlidir. Böylece çocuğa özgü ve çocukça olan yaklaşımlar sanat eğitimi için ortak anlayışlar olur.

Okullardaki çocukta dışavurumcu gücün benimsenip önemsendiği bu yıllarda Bauhaus okulunun (1918) ‘biçimlendirme öğretileri’de duyulmaya başlamıştır. Bauhaus’un getirdiği renkli çalışmalar, grafik çizimler, atölye çalışmaları gibi pek çok ifade olanağının çocuğun dışavurum biçimleriyle uyuşup uyuşamayacağı denenmeliydi. Okullarda yapılmış reformlar bu tür denemelere olanak veriyordu. (San, 2003:97)

Bauhaus’un getirdiği diğer bir anlayış ise toplumun giderek sanat için daha duyarlı olmasını sağlamaktır. Canlandırma terimi yerine biçimlendirme kelimesine bırakır. Canlandırma doğru ya da yanlış ölçütleriyle verilmiş nesnel bir dünyanın göz ve el aracılığı ile yeniden verilmesi anlamındadır. Biçimlendirme ise iç yaşantılar ve izlenimlerin kendiliğindenlik, birlik ve uyum ölçütleriyle dışa vurulmasıdır. (Gel, 1990:186)

Bauhaus, tekniği ve sanatı, faydalı ve güzeli bütünleştirmeye yönelik yeni, çağdaş bir anlayıştır. Bu anlayış, klasik estetik kurallarını sarsmaya ve bunların yerine yeni bir estetik getirmeye yetmiştir. Güzeli ve faydalı kavramlarının bütünlüğünden kalkan bu yeni estetik, özellikle ergonominin ve endüstri tasarımının kuruluşu ile, sanatı müze ve galerilerin tutsağından kurtarıp, insanın günlük yaşamına, insanın oturduğu kentin sokaklarına ve evinin içine sokmuştur. Bu anlayış için bir insan yaratışı olan sanat, soyut estetik bir düzeyde değil, tersine insanın yaşam dünyası içinde vardır. (Tunalı, 1997:76)

İnsan ve makine karşıtlığı nasıl çözümlenebilir? Makine çağın büyük bir gerçeğidir, ondan vazgeçmek, onu yok farz etmekle mümkün değildir. Ama onun egemenliği altına

girmekle de insan, insan olma özünü yitirecektir. Bu çözümü güç olan bir sorundur. Böyle bir duruma Bauhaus estetik bir çözüm getirmek yoluyla yapar. Bauhaus sanat akademisi ile sanat okulu sentezinden oluşan yeni bir kurumdur. Bauhaus, insanın teknik dünyayı insanlaştırmasında, araç gereçler dünyasına insan tınısını sokmada ve onlara tinsel estetik biçimler vermede, kısacası, teknik dünyayı güzelleştirmede, faydalı ve güzel değerleri bütünleştirmede bulur. Bauhaus'a adını veren Gropius, "Biz, her şeyin, tek bir biçim içinde olacağı geleceğin yeni yapısını hep birlikte yaratıyoruz- mimarlık, heykel ve resim, bu tek biçim milyonlarca el işçisinin elleri ile göğe yükselecek, yeni, gelecek olan bir inancın simgesi olacak" (Tunalı, 1997:76) diyerek enstitünün amacını ifade etmiştir.

Tüm sanatları bütünleştiren bir anlayışla, yapıcı, yaratıcı, kendinden bir şeyler katarak, içinde bulunduğu şartları devamlı olarak iyileştirmeye çalışan, özgürce fikirlerini anlatan vatandaşlar yetişecekti. Böylece küçük el sanatlarından, endüstriye geçişte, ürünlerin biçim yozlaşmalarını da önlemeye çalışıyordu. Ortaöğretim kurumlarındaki sanat eğitimi de bu paralelde gelişmeler gösteriyordu. (Telli, 1990:12)

Okullardaki sanat dersleri de, Gropius'a göre; her çocuk çocuk ve insanda var olan biçimlendirici yaratma gücüne yönelik olmalıdır. Görme duyusu, form bilinci ve el becerisi geliştirilmeli, oyun biçiminde fark ettirmeden bilinçli iş'e yönelten bir yöntemle icat etme, deneyler yapma sağlanmalı, serbest biçimlendirme alışkanlığı kazandırılmalı, teknik bilgi verilmelidir. (San, 2003:100)

Bauhaus anlayışı, gerek sanata gerek eğitime yönelik olarak, iletişim sağlamaya verdiği önem dolayısıyla, toplum için giderek sanatın daha anlaşılabilir olmasını ya da toplumun giderek sanat için daha duyarlı olmasını sağlamayı da amaçlıyordu. Daha önceleri izlenimcilerin uğradıkları tepkiye anlatımcıların(ekspresyonistlerin) daha da şiddetle uğradıkları düşünülecek olursa, bu iletişimi kendine görev edinen bir anlayış olarak Bauhaus'un değeri açıktır. (San, 2003:102-103)

İngiltere'de ise Bauhaus'la aynı paralelde Morris bu öğretimi yürütüyordu. Morris görsel sanatlar ve el işi (resim-iş) akımının savunucusu olarak, bu akım yoluyla toplumun yeniden biçimlendirileceğini savunmuştur. Savunduğu bu hareketin dört ilkesi vardır, bu ilkeler: "Araçlara, kullanıma, yapıma ve gereçlere bakış" olarak ortaya konmuştur. Kurduğu uygulamalı sanatlar okulu programında bu ilkelere dayalı tasarım dersleri ağırlık kazanmıştır.

Böylece tasarım kavramı, görsel sanatların evrensel değerleriyle desteklenmiş ve okullaşmıştır. (Özsoy, 2003:63-64)

Bauhaus öğretimleriyle ise, öznel yaşantı ile nesnel bilgi sanata giren iki ayrı yol olarak ele alınır. Bauhaus'un getirdiği bir anlayış da toplum için sanatın giderek daha anlaşılır olmasını, ya da toplumun giderek sanat için daha anlaşılabilir olmasını sağlamak üzere iletişimin kurulmasını öngörmekteydi. Bu iletişimin üç toplumsal işlevi de şunlardı: Sanatçıların kendilerini anlatmaları ve dolayısıyla toplumca anlaşılmaları, toplumda sanat ile kurulan bir iletişimin başlaması; bu iletişimin kurulabilmesi için bir ön koşul olan, sanat olgusu ve sanatsal olan hakkında okullarda verilen bilgilerin gerekliliği. Böylece sanat toplum için bir bilinmezlikler alanı olmaktan çıkabilirdi. (San, 2001:25)

Bauhaus gibi bir sanat okulunun varlığı ile sanat eğitiminde farklı bir boyut oluşmuş ve akademilerde yer alan sanat eğitimi kavramını farklı bir boyuta taşıyarak, sanat eğitiminde var olması gereken kavramlar ve yöntemler tartışılmaya başlanmıştır.

Bauhaus'un oluşmasında toplumsal ve ekonomik değerler ön plandadır. Bauhaus sanatı güncel yaşama aktarmanın yolunu açmış, tasarım ve mimarlık eğitimini de içine almıştır. 20.yy. dünya ekonomik dengelerin güç gösterileriyle belirlenmeye çalışıldığı bir dönemdir ve tasarım ekonomik değerler için önemli bir kavram niteliği kazanarak tasarım eğitimi de önem kazanmıştır. I.Dünya Savaş'ıyla kısa bir kesintiye uğrayan bir gelişme, II. Dünya Savaş'ına kadar olanca hızıyla sürmüştür. Ne var ki 1933'den sonra Almanya, ırkçı ve milliyetçi bir kültür politikasının uygulanmaya başlamasıyla bu gelişmenin dışında kalmaktadır. Sanatın yaşama girmesini halkın beğeni düzeyinin yükselmesini sağlama görevini üstlenmiş olan ve dönemin, ulus farkı gözetmeksizin, en tanınmış sanatçıların bünyesinde toplayan ünlü Bauhaus okulu kapatılmıştır. Yenilikçi sanat yoz sanat ilan edilmiş ve bu sanatçılar başka ülkelere sığınmak zorunda bırakılmışlardır. (İpşiroğlu, 1998:18)

Yüzyılın başlarında Arthur Wesley Dow'un kompozisyon "Composition"(1899) adlı ders kitabı 20. yüzyılın ilk çeyreğinde sanat eğitimindeki temel etkilerden biri olmuştur. Kitap temel sanat ilkelerine, çizgi, değer, renk, geçiş, tekrarlama ve simetri gibi unsurlara bağlı kalarak sanatsal etkinliklerde bulunmak ve yapıt üretmek üzerine derslerden, çalışmalardan oluşmaktadır.(Artut, 2002:111-113) Resim çalışması ve doğadan desen yoluyla güzellik ile Artur Wesley Dow'un savunduğu, tasarım hareketi ve el sanatları eğitimi yoluyla uygulamalı

eğitimidir. Bu uygulamalı eğitim ise I. Dünya Savaşı öncesinde Amerika'da, yeni göçmenlerin kültürel uyumunu sağlamak için dönemlik konular ve el sanatlarına önem verilmesinin bir sonucudur. (Özsoy, 2003:64)

İngiltere'de ise 1920'lere gelinceye kadar, ilk ve ortaöğretimdeki görsel sanatlar eğitiminde, öğretme ve öğrenme tutumlarının psikoloji dayanaklı ağırlığı en düşüğünden en yüksek derecesine kadar yayılmıştır. 1852'den 1913'e kadar bu özellikleriyle süregelmiş olan güzel sanatlar okulları müfredat programları bu tarihten sonra değişerek yerini, konu alanlarının basitleştirilmiş bir düzenlenmesine bırakmış, ancak, yetenek tabanlı ve ardıllı öğretim aynen sürdürülmüştür. Eğitimciler, müfredat programının içeriğini, sınavlarının işlevlerini ve öğretmenlerin üstlendikleri rolü artarak sorgulamışlardır. Gelenekselleşmiş olan müfredata dayalı eğitim modeli, diğer bir anlatımla "müfredat merkezli" model yerini, ihtiyaçlara yeteneklere ve eğilimlere dayanan; kendi kendine geliştirme, ifade etme, yaratıcılık, özgünlük gibi çağdaş değerleri yansıtan "çocuk merkezli" modele bırakmıştır. (Özsoy, 2003:65)

Rene Leblanc'ın 1900 sergisi için yazdığı raporda beyan edildiği üzere, İngiltere'de resim eğitimi haftada iki ile üç saatten ibaret olmak üzere mecburidir. Londra'da ki Sauth-kensington Sanat Muallim Mektebi resim tedrisatı ehliyetini gösteren muhtelif sertifikalar verir. Ayrıca ilk mektep erkek ve kadın muallimleri, hususi mektep profesörleri için muhtelif kurlar vardır. Asıl muallim mektebine kabul edilmek için oldukça kuvvetli tahsil görmüş olduğunu ve sanat hususunda muayyen bir kabiliyet ve kudret sahibi olduğunu ispat etmek lazımdır. Resim profesörü olmak içinde mektebin mimari, tezyini, çizgi ve resim, modelaj ve heykel sınıflarını muvaffakiyetle takip etmiş olmak gerekmektedir. (Baltacıoğlu,1931:34-35)

1920'lerin sonlarında, sanat eğitiminde ruhbilimsel boyut önem kazanmıştır. Sigmund Freud, sanatı sosyal baskıları açığa çıkartabilecek terapik bir aktivite olarak görmüştür. Yetişkinlerin sanatla uğraşan çocuklara karışmalarının daha sonra telafi edilemeyecek rahatsızlıklara, bozukluklara ve çocukta bir çeşit duygusal komplekse neden olabileceğini savunmuştur.(Artut, 2002:111-113) Böylece ruhbilimsel boyutun sanat eğitimbilimine başlıca iki önemli etkisi olmuştur. Biri çocuğu kendi haline bırakma, adeta otomatik olarak oluştuğu kabul edilen gelişmeyi pek az etkililikle yoluna koyma olarak özetlenebilir. Sanat eğitiminin akılcı ve nesnel eğitimin yanında, yer alarak eğitime girmesi 1928'lerden sonradır. (Akyüz, 1998:6)

1929'daki sanat eğitimi toplantısında “sanat derslerinde sanattan yararlanılacak fakat derslerde asıl psikolojik bilgilere dayanılarak çocuğun kendine özgü nitelikleri korunacak” ilkesi benimsenir.(Gel,1990:186)

1930'larda John Dewey 'Deneyim Olarak Sanat' "Art As Experience"(1934) kitabını yazmıştır. Ve burada sanatın bir süreç (proses), "bir deney" olduğu, ortaya çıkan ürünün de tamamlanmış sanatsal bir etkinlik olduğunu dile getirmiştir. Dewey'e göre sanat, çocuklarda genel yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde ve demokratik bir toplumda özgür düşünen kişilikler geliştirmek için önemli bir araçtır. (Artut, 2002:111-113)

John Dewey, Pragmatizm akımına bağlıdır. Bu felsefi akım, düşüncenin ön şartı ve amacı olarak "faaliyet"i esas alır. Dewey, düşünceyi aslında somut hayat alanlarına bağlı olarak görmekte ve böylece de onu, hayatın vazifeleri ve problemlerinin üstesinden gelebilecek bir vasıta olarak kabul etmektedir. Dewey'e göre eğitim, hayatta kullanılacak şekle uygun düşmek üzere, düşüncenin geliştirilmesi ve yetiştirilmesidir. O, bizi, hayat görevlerini halletmeye yetişkin kılmaya yardım etmek zorundadır. Dewey'e göre düşünce, faal hayatı beraberinde getiren "yaşantı" dan meydana çıkar. Düşünmek ve bilmek tepisi veren şeyler, ihtiyaçlar ve zorunluluklar gibi pratik ilgilidir. Bilgiler soyut anlama yoluyla kavranılmaz, tam tersine, faal haldeyken öğrenilir. Faal halde edinilen yaşantılar, daha sonraki faaliyetlere temel teşkil ederler. Dewey, bundan şu temel ilkeyi çıkarır: "Yaparak öğrenme". (Aytaç, 1981:95)

J. Dewey'e göre öğrenmek, ancak iş ile, yani yaparak mümkündür fakat bu iş'in çocuğun canlı yaşantısı olarak kalabilmesi için, çocuğun şahsiyetinin bir bütün olarak ona katılması gerekir. Onun içindir ki, Dewey'in iş okulundaki el işi çalışmaları, meslek okullarında olduğu şekilde kendi kendisinin bir amacı değil, tüm şahsiyetin bir faaliyet alanı ve bu yolla da tüm dünya ile organik bir bağ olarak kabul edilmektedir. Böylece okul, J. Dewey'e göre, kendi bünyesindeki hayatı, aktiflik esasında yürüten, içinde yer aldığı içtimai hayatı yansıtan "embriyonel bir cemaat" halini almaktadır. Böyle bir okulda öğretim, formel esasta değil, iş'e dayalı olarak muhtevalı bir esasta olacaktır. (Aytaç, 1981:97)

İş ile yaparak öğrenmenin önem kazanması, eğitim sistemlerine de yansımış işe dayalı eğitim programları oluşmaya başlamıştır.

Başta Dewey ve Kerschensteiner olmak üzere birçok büyük pedagogların iş eğitimi akımı üzerine ısrarla durmaları, elişlerinin fikir, irade ve ahlak eğitimi vasıtası olarak geniş ölçüde uygulama alanları bularak okullara girmesine yardım etmiştir. Önemli olan işin pedagojik değeridir. Gerçi çalışmanın ve iş yapmanın amacı bir eser, bir şey meydana getirmektir. Fakat asıl önemli olan nokta, işin isteyerek ve severek yapılmasıdır. Zorla ve isteksiz olarak yapılan işlerin faydadan çok zararı vardır. Eğitim bakımından eserin kendisi değil, eseri meydana getiren çocuk önemlidir. (Kanad, 1977:100-101)

John Dewey, 1938 yılında yazdığı “Perience And Education” adlı kitabında, çocukta sanat eğitimi yoluyla yaratıcılığın kazandırılması görüşünü savunmuştur. Bu kurallardaki eğitim programları içinde yaratıcılığı geliştirici, yönlendirici etkinlikler içeren sanat eğitiminin yer alması gerekliliğini savunarak, başarıyı yakalamak içinde sanat eğitiminin şart olduğunu öne sürmüştür. (Erbay, 1998:64)

1919-1933 devresinde, yeni bir demokrasi anlayışına bağlı olarak, reformcu eğitim akımlarında “sosyal yetiştirme” kaygıları ön plana geçmiştir. Böylece bu dönemde, artık ferdi yeteneklerin ve estetik yaratma güçlerinin geliştirilmesinden çok, iş erdemlerinin şekillendirilmesi talep edilmekte, seçkin kişi olmaktan çok cemiyette bir arada yaşamaya yetenekli olmak daha önemli sayılmakta ve bununla ilgili sorumluluk şuurunun geliştirilmesi, ön plana alınmaktadır. (Aytaç, 1981:13-14)

1937 ise uluslararası Paris kongresinde Çizek’in öğrencisi Richard Rothe düşünsel çizim ile başlayan ve gittikçe doğaya yönelen bir anlayışı savunur. Böylece benzeri yaklaşımlarla bireyin eğitilmesi “sanat yoluyla eğitim” yöntemine bağlanmış olur. (Gel, 1990:186)

Sanat eğitimi artık ‘sanata doğru eğitim’ anlayışını bırakıp, ‘sanat yoluyla eğitim’ anlamını kazanıyordu. Çünkü “önemli olan insanın eğitilmesiydi ve sanat ve sanatsal yaratma insanı uyumlu kılar” tezi ağırlık kazanmıştı. (San, 2003:98)

Sanat yoluyla eğitim adlı kitabıyla Herbert Read sanat eğitimbilimini etkilemiştir. Herbert Read, “sanat için eğitimi değil, eğitimin belli bir formunu amaçlamaktadır. Kendini ifade etmenin tüm biçimlerini, yazın, şiir, müziği de içine alan birleştirici ve bütünleştirici bir

yöntemi talep etmektedir. Bununla amaçlanan, “insan bilincinin ve usunun ve yargılama gücünün temelinde yatan duyuların eğitimi olmalıdır” demektir. (San, 2003:134)

Herbert Read çocuk ve ergende akıldan, aklın denetiminden çok duyulara, duyguya, heyecana yer vererek iki olguyu dengelemeyi amaçlar. O bilim ve sanatı birbirinden ayırmaz. Ayrıca onun sanat eğitimi kavramı sadece görsel ve plastik alandaki eğitim değil, şiir, edebiyat, müzik ya da sözlü anlatım gibi tüm ifade biçimlerini kapsar. (Gel, 1990:186)

Bu konuda çalışma yapan Victor Lowenfeld de yaratıcılık ve zihni gelişim adlı eseriyle açıklamalarda, bulunmuş, fikirler ortaya koymuştur. Bu metod, bilimsel, toplumsal, ekonomik ve kültürel, sosyal aşamalardan dolayı ortaya çıkmıştır. Batı insanı eli maddeden uzak, yapıcı olmaktan çok seçici olmuştur. Bir işin tasarımı halinden bitmiş haline kadar geçen safhalar, iş bölümü dolayısıyla parçalanmış, bu suretle insanda da parçalanma, yabancılaşma ve yalnızlık doğmuştur. Toplumu güçlendirecek, ruhsal parçalanmayı önleyebilecek en mühim unsur sanat eğitimidir. Bu nedenle de batıda sanat yoluyla eğitim ortaya konmuştur. O zamanları değerlendirme kursları, sanat okulları ve buna benzer yerler sayesinde duygusal yönlerini tatmin etmeye çalışmışlardır. Biçimsel yönden de sanat eğitimi gelişmiş, zihni, ruhsal, fizik bakımdan sanat insanlara yardımcı olmuştur. Yalnız bu arada sanatın kendisi ihmal edilmiş, sanatın açmaları arka plana itilmiştir. (Büyükişleyen, 1977-1978:20-21)

Viktor Lowenfeld, çocukların sanatsal anlatımlarında onları doğal gelişme evrelerine göre yönlendirmede öğretmenler için uygun metotlar içeren “Yaratıcı ve Zihinsel Gelişme” Creative And Mental Growth (1947) kitabını yazdı. Lowenfeld, çocukların sanat yapıtlarına yetişkinlerin kullandığı hiçbir standardın uygulanmaması konusunda kesin görüşlerini dile getirerek çocukların yapıtlarının değerlendirilmesinde not faktörünü önermemiştir. (Artut, 2002,111-113)

1947 programlarında, resim dersi son sınıfın bütün faaliyetlerinde yer almalı ve çeşitli alıştırmalarda veya daha uzun özel çalışma saatlerinde, normal bir ifade vasıtası olarak her dersle işbirliği yapması öngörülmüştür. Sonuç olarak yeni programların yegane amacı sanatkar yetiştirmek değildir. Fark gözetilmeden, bütün öğrenciler, resim öğretiminden, öğretildiği şekilde faydalanmalı; hatta pratik hiçbir sonuç vermese bile, çocuğun yetilerini geliştirmesi bakımından yine de değerli olmalıdır. Halen çocukların resim dersine karşı

gösterdikleri özel eğilim iyi yönde olunduğunun göstergesidir. (Carrier ve Ozouf, 1964:395-396)

1940 ve 1950 'ler deki okul programlarında etkileyici bir sanat müfredatı yer almıştır. Ancak kuramsal eğitimin uygulamalar ile dengelenip tamamlanması, öğretmenlerin arzusuna bağlı olarak kalmıştır. (Özsoy, 2003:66) Sanat eğitimi 1949'larda hala genel eğitimbilimin "insan yetiştirme" ereğine hizmet eden bir görünümündedir ve II. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllar insan değerleri üzerine düşünme, savaşın ve savaş tekniğinin yıkıcılığını tartışma yıllarıdır. (San, 2003:108)

Almanya'da ise 1949 yılında Fulda'da toplanan sanat eğitimbilimi kongresinde politikadan arınma kararı alınmış ve kendine özgü araçlarıyla yaratıcı güçlerin gelişimini ve yetkin kişiler yetiştirmeyi sağlamak amacıyla bütün dönemlerde bağımsızca varlığını sürdüren anlayışa yönelinmiştir. (Ünver, 1997:24)

Ruh bilimsel boyutun önemi ile birlikte, 1950'lerden sonraki başlıca Volkelt-Sander ve Arnheim gibi Gestalt psikologlarınca (Volkelt-Sander1962, Arnheim,R., 1974) geliştirilen düşünme dizgesi ise algı ile biçimlendirme arasındaki ilişkiden çıkar. Sanatta elemanter her tür değerlendirmenin üstünde karmaşık bir yapının varlığını kabul eder. Algının ve biçimlendirmenin duygusal ve yaşantısal yönleri üzerinde durur, çocuğun nesnelere olan ilişkisinde rol oynayan optik deneyler ve duyuşsal, duygusal yaşantılar arasındaki ilişkiyi inceleyerek biçimlendirme olayını başlıca görsel algıya bağlar. Öyleyse çocuğun sanat eğitimi demek, görmeyi öğretmek, görsel düşünmeyi geliştirmek demektir. (Arnheim, R. ,Visual Thinking, Berkley/Losangeles,1969,s:306-307) (San, 2003:98-99)

1950'lerde Gestalt psikologlarınca geliştirilen sistem ise, algı ile biçim verme arasındaki ilişkiye dayalıdır. Görsel algı ön plan çıkar, plastik sanat derslerinde görmeyi öğretmek başlıca amaç olur. Oyun yani fark ettirmeden bilinçli işe, eylem yönelme, yöntemler arasına girer. Yaşantısal anlatım önemsendir. (San, 2001:25)

Gestalt psikolojisinin, özü görülenle, silimsiz görüleme, 'eidetik', ruhsal çözümleme, karakteroloji ve tipoloji üzerine çalışmalar, sanat eğitiminin öznellik boyutundaki yönelişlerini etkilemiştir. Bu arada yazı ve yazını nasıl biçimlendirileceği gibi konularla da uğraşılmış; okullardaki görsel-yoğrumsal uğraşlar, çömlekçilik, dokuma çalışmaları, kukla yapma ve oynatma, sepet örme ve çeşitli el işleri gibi okul ve boş zaman etkinlikleri, tek tek

olaylar halinde, fakat sanat eğitimi görüşlerine göre düzenlenerek yürütülmüştür. Ancak, bu oldukça az sayıdaki tek tek uygulamalar, kuramsal temellerin oluşturulmuş olmasına karşın tüm kitleye yaygınlaştırılamamıştır. (San, 2003:75)

20. yüzyılın ortalarından sonra ise daha değişik görüşlerle 'bütünsel bir akılcılık' anlayışına doğru yol almaya başlayan kimi düşünürler, gerek ussal gerek usdışı bileşenlerin bir arada ve uyumlu olarak yaşam'a ve yaşam biçimine egemen olmasını savunmaktadırlar. Böyle düşünenler arasına giren kimi sanat eğitim kuramcıları ve sanat eğitim bilimcileri de, sanat eğitiminin ussal yanını yeniden vurgulamak zorunluluğunu duymuşlardır. İnsanın duyu, duyum, duygu ve düşünme gücünü, imgelemine eğitime kaygıları içindeki bir sanat eğitimi anlayışı yerine; öğretilebilirliğiyle, çocuk ve genci yalnız duyararak değil, düşünerek, tartıp biçerek, eleştirerek; yaşayarak yapmaktan çok, yapılanın üzerinde düşünerek, kendini gerçekleştirmek, çevresiyle ilişki kurmak ve bu çevreyi düzenleyebilmek için neler gerektiğini hesaplayarak; dış dünyadan koparak değil, tersine onunla bağdaşarak ve bilim ve teknolojiyi de içermek üzere insanın her alanda yaratıcı, tasarlayıcı, düşünce üreten yanını pekiştiren bir sanat eğitimi anlayışı giderek egemen olmaktadır. (San, 2003:28)

1950'li yıllarda boş zamanların değerlendirilmesinde sanatsal etkinliklere gereksinim duyulmuştur. Sanat eğitimi, sonucu sanatsal olmayan amaçlara ulaşmak için bir araç olarak görülmeye devam etmiştir. ABD'de 1959'da bunun sakıncalarını dile getiren, bütün akademik konularda "içeriğin öğretilmesine" dikkat çeken önemli bir konferans düzenlenmiştir. (Artut, 2002:111-113)

1960'larda ortaya çıkmaya başlayan yeni olgular, kaçınılmaz olarak sanat eğitimi paradigmasını etkilemiştir. Bunlardan ilki, çok kültürlülüktür. Kitle iletişim araçlarının artan etkisi, gezi olanaklarının genişlemesi, daha çok ekonomik gerekçelerle ortaya çıkan göç, kültürel çeşitliliği arttırırken sanatta uluslar arasılaşma da belirginleşti. İkinci olgu sanatsal yaratma süreci ve estetiksel haz üzerine disiplinler arası etkileşimin artarak somutlaşmasıdır. Disiplinler arası etkileşimle, batı kültüründe baskın olan felsefi düşünce oluşumlarının ve sanatın diğer bilimlerle etkileşiminin ortaya koyduğu yeni durum kastedilmektedir. Kantçı, estetik, Hegelci idealizm, diyalektik maddecilik, yorum bilim, yapısalcılık ve Habermasçı eleştirel kuram bu etkileşimin temele referanslarıdır. Diğer taraftan uygulama, malzeme, kavram ve teknik beceri çeşitliliğindeki artış sanat sınıflamaları ve tanımlarını kökten sarsmıştır. (Kumral, 2004:119)

Benzer ve gelişme 60'lı yıllarda sanat eğitimi kurumlarında bir kez daha yaşanmıştır. Gelişmiş ülkelerde daha önce sadece sanatçıların bulunduğu eğitim kurumları, zorunlu kuramsal sanat derslerinin eğitim programlarına konmasıyla yeni bir biçim kazanmaya başladı. Bu yenilik sanat eğitimi kurumlarında oldukça sancılı bir sürece yol açmış, kurumda baskın olan sanatçılar tarafından benimsenmemiştir. Düşünme ve yapma arasındaki çatışma belirgin bir şekil alarak bugünlere kadar uzanmıştır. Bunlara benzer bir ikilem, güzel sanatlar ile diğer görsel üretim türleri arasındaki ayrımın tanımlanmasında önem kazanmıştır. Bu tanım için en önemli ipucu; görsel üretim meta ortaya koyarken, güzel sanat uğraşının, görsel üretim uğraşından daha seçkin bir öğrenme, bilgi ve eğitim gerektirdiği bilgisidir. (Kumral, 2004:120)

Tüm bu gelişmeler doğal olarak sanatın anlatım olanaklarını zenginleştirmiştir. Sanatın farklı kültürel, siyasal, düşünsel ve cinsel duyarlılıkları içermesi ile artan malzeme ve kavram çeşitliliği bu zenginliği belirgin hale getirmiştir. Diğer taraftan sanatın özenesi, tanımı, sınıflandırılması, işlevi ve sınırları yeni açılımları gerekli kılmıştır. Doğal olarak bu arayışların sanat eğitimi paradigmasını da etkilemesi kaçınılmazdır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak sanat kuram(düşünme)ve pratik(yapma) arasındaki bağın sanat eğitiminde yeniden tartışılması zorunlu hale gelmiştir. (Kumral, 2004:120)

1960'lı yıllarla birlikte toplumsal hayatta, sanatta ve dolayısıyla sanat eğitiminde değişimler hızla artmaktadır. Sanat eğitimi alanında çeşitli yenilikler gözlenmektedir. Yenilikleri etkileyen alanlar ise güdümbilim(sibernetik) ile bildirişim(enformasyon) alanlarıdır. Bu iki alanın etkilemeleri ile çeşitli sanat eğitimi görüşleri ortaya çıkmıştır. (San, 2003:169)

1960 yıllarda sanat eğitiminde toplumsal ve çevresel sorunlarla ilgilenildiği, sanat eleştirisinin sanat eğitime sunulduğu, estetiğin sanat alanlarından birisi olduğu savunulmuş, yapılaşmış ders öğretim programı ve sanat eğitiminde ihtiyaç duyulan materyalleri hakkında konuşmalar yapılmıştır. Ayrıca disipline dayalı sanat eğitimi yöntemi savunulmuştur. (Özsoy, 2003:67)

1960'lı yıllarda Otto ve onu izleyenler sanat eğitiminin durumun yeniden gözden geçirmişlerdir. Sanat eğitiminin ideolojiden ayrılarak bilimsel temellere dayandırılması

benimsenmiş; afiş reklam fotoğraf, film gibi aktiviteler sanatsal boyutlarıyla sanat eğitimi alanına girmiştir. Çocuğun kendiliğinden ne yapacağı değil, neler öğrenmesi gerektiği önem kazanmıştır. (San:1985:107) (Ünver,1997:25)

Bu yaklaşıma giderek sanat üzerinde düşünme olgusu ve dolayısıyla sanatın ve sanatın birtakım ikincil alanlardaki işlevlerinin üzerine, hem düşünme hem eleştiri boyutları eklenmiştir. Daha sonraları önemini yitirmeye başlayan ussal-kavramsal bileşen, bir ara yalnızca Britsch ve kuramınca temsil edilmiş, sonra ise gene ussalın vurgulanmasıyla ve bu kez güdümbilimin ötelı aşırı uca kaymıştır.(Heining, s:13vd.) (San, 2003:118)

1960'lerden sonra Federal Almanya Cumhuriyetin'deki sanat eğitimi hakkında şunlar yazılmıştır: "Sanatın kökenini hali hazırdaki topluma dayalı olarak açıklama çabalarına giren Federal Almanya, giderek emperyalist sistemle bütünleşmiş, bu sistemin sanatındaki düşüş, sanat eğitimi ile yükseltmek istenmiştir. (Lexikon Der Kunst, Leipzig,1975:134) (San, 2003:116)

Bu sırada MC Fee 1961 de algılama teorisini sunmuştur. Bu teori sanat yoluyla öğrenen çocuklara değinir. Çocuk için motivasyon gereklidir ve bu motivasyon, çocuğun psikolojik ve kültürel çevresinden süzgeçlenir.(Gel, 1990:186)

1958 Basel ve 1962 Berlin uluslararası sanat eğitimi kongreleri Avrupa'daki önemli gelişmelerdir. (San, 2001:25) 1958 Basel ve 1962 Berlin uluslararası sanat eğitim kongrelerindeki sergiler öğrencilerin plastik sanatlardaki yaratıcılıklarını ortaya koymuştur. (Ünver,1997:24)

Manuel Barkan "Sanat Eğitiminde Geçiş" "Transition in Art" (1962) adlı bir makale yazmış ve "çocuğun bir bütün "olarak eğitilmesine gösterilen ilginin sanatın "çocuk uğraşısı" gibi algılanmasına neden olduğunu iddia etmiştir. Barkan, sanatı öğrenmek için kişi; bir sanatçı, bir sanat eleştirmeni ve bir sanat tarihçisi gibi davranmalıdır. Şeklinde görüşlerini savunmuştur.(Artut, 2002:111-113)

1962'de Trier'de saptanan genel didaktik alandaki düzeltimler sanat eğitimbilimini de etkilemiştir. Aynı yıl Berlin'de yapılan sanat eğitimbilimi kongresinde, özellikle R. Pfenning'in açıkladığı kuram, sorunlarla yüz yüze gelmenin izlerini taşıyordu. Pfenning'in

kuramı, artık çocuktan hareket etmiyor, güncel sanattan çıkıyordu; çağcıl biçimlendirme ilkelerinin sanat dersi öğretim programlarında ders konusu oluşturmasını öngörüyor, bu ilkelerin didaktik bakımdan sunulmasını sanat eğitimbiliminin bir görevi olarak görüyordu. Böylece, sanat ilk kez kendisi yönlendirici öge oluyordu. Bu durum, ne 18. ne de 19. yüzyıllardaki gibi sanatın çeşitli aşularla beslenerek ortaya konması anlamındadır; burada sanat sıkı sıkıya dersin kendisi olma durumundadır. Sanat eğitiminin içerdiği iki temel öge, sanat ve ders birleşmekte, bu yeni anlayış bir kavram olarak ‘sanat dersi’ ya da ‘temel sanat eğitimi’ kavramını geliştirmiş oluyordu. (San, 2003:110)

1966’daki Heidelberg iş dersleri eğitimi kongresiyle, iş eğitimi sanat eğitiminden çıkarılmıştır. 1969’da Kerbs, Otto, Troike, Jentsch gibi sanat eğitimcisi ve eğitimbilimcilerin kurdukları “sanat eğitimi çalışma grubu”, her tür okul ve yüksek okulun tüm sanat eğitimcilerinin bir araya gelmesiyle, terkedilmiş Batı Alman okul politikasının neden olduğu yetersiz durumun düzeltilmesi için ilerici bir dönüşüm yapmak istemektedir. Ancak işçi sınıfıyla devrimci bağlar içine girme gerekliliğinin sağlam bir temel oluşturacağını ve ancak böylece sanat eğitimi yoluyla gençlerin dünyanın değişmesine yol açabileceğine inanan kişilerin sayısı ise bu grup içinde azdır. (Lexikon Der Kunst, Leipzig, 1975:134) (San, 2003:116)

1970’lerden bu yana ise eğitim bilimlerinin temeli artık psikoloji değil, toplumbilimdir. Sanat dersleri için bu şu anlama gelmektedir: Öğrencinin bireysel başarıları ve bu başarıların isteklendirilmesi, geliştirilmeye çalışılması arka plana itilecek; öğrenci, grup çalışmaları, grup etkinlikleri, proje çalışmalarıyla toplumsallaşacaktır. Ayrıca çağcıl bilim kuramının öğrettiği gibi, öğretim, öğrenme ve eylem “değerler” den arınmış olamayacağına göre, pek çok şey politik açıdan yorumlanabilecektir. (San, 2003:112)

Politik boyutun sanat eğitime girmesi, sanata ve sanatsal olana ilişkin içerik ve amaçları ortadan kaldıran, sanat üretmeye dayanmayan ancak estetik eğitim gibi adlar altında ders programlarında yer alan yeni sanat eğitimi anlayışlarını ortaya çıkarmıştır. (San, 1985:109) (Ünver,1997:25)

Britanya da 1960’lı ve 70’lerde hazırlanan raporlar, sanat eğitiminde yeni değişiklikler meydana getirmiştir. Yıllarca benimsenmiş ve oturmuş olan modelci, figürücü gelenekle, becerilere dayalı yöntem ve iş ürünlerini yerlerini; daha fazla deneyime yaratıcılığa dayanan,

becerilerden çok kavramların geliştirilmesini savunan, daha akılcı ve geniş imkanlar sunan, sonuçta da güzel sanatlar ve tasarım eğitiminde lisans diplomasına kadar uzanan, yeni bir anlayışa bırakmak zorunda kalmıştır. Britanya'nın değişik bölgelerindeki okullara da, tutum biçimlendirme ve hazırlık amaçlı temel sanat dersleri başlatılmıştır. 1960'lar ve 70'ler boyunca birçok okul ciddi anlamda sıkıntıya girmiş; çok farklı ve çeşitli sanat yapma öğretimi kurumları üzerinde ayrılığa düşmüşlerdir. Yine bu yıllar da çağdaş halk sanatı dünyasında, örneğin, pop art, op art, foto gerçekçilik, vs. gibi, temel tasarım anlayışı da ortaöğretim sanat eğitiminde yaygınlaşmıştır. Bu derlemeci eğilim muhtemelen, “öğrenci merkezli” eğitim sisteminin değişmeye başladığını ve öğretmenlerin de sanatta uzmanlık bilgisi alanında, yeni bir otorite konumu elde etmek için çabaladığının bir göstergesi olmuştur. Güzel sanatlar okullarına gireceklerden, daha çok zihinsel çabaların istenmesi, bu okullarda ayrıca bir direniş başlatmıştır. (Özsoy, 2003:66)

İngiltere’de, temel tasarım hareketine kadar güzel sanatlar okullarında çizimin sanat olarak değerlendirilmesi sürmüştür. Bu hareketin 1960 ve 1970’lerdeki yaklaşımları temel sanat eğitimi’nin ortaöğretim kurumlarında uygulanmasını sağlamıştır. (Ünver, 1997:16)

1970 yılında Dick Field sanat eğitimi ve sanat eğitimcisi yetiştirme yöntemlerini sorgularken; sanatta bireysel yaklaşımdan öte bir sanat anlayışının geliştirilmesi ve sanat eğitimcisi yetiştirmenin üzerinde durmuştur.(Field 1970:98) (Ünver, 1997:16)

1970’de sanat eğitimcileri, bütün öğrencilere verilen formal eğitimdeki yerlerini haklı çıkarmak için çalıştıkça, değişik adlar altında bir çok alternatif sanat eğitimi programı ortaya çıkmıştır. Bunlar, “okulda sanatçılar, güzel sanat programları, çevresel sanat eğitimi, özürülüler için sanat, sanat terapisi, yetenekliler için sanat” şeklinde özetlenebilir. (Telli, 1996:42)

Yine 1970’li yıllarda Amerika’da merkezi hükümet tüm sanat alanlarına yönelik eğitimi destekleme kararı almış bu çerçevede hazırlanan proje topluma sanatsal hizmet veren sivil kuruluşları ve okullarda görev yapan sanatçıları desteklemeyi hedeflemiştir. Bu yıllarda ortaya çıkan sorumluluk akımı etkili olmuş ve bununla birlikte sanat eğitiminde hedef davranışların tanımlanmasına yönelik istekler artmıştır. 1974-75 yıllarında tüm eyaletlerde uygulanan sanatın ulusal ölçülmesi, var olan sanat eğitiminin, sanatı öğrenmeyi yeterince sağlayamadığı ortaya çıkarmıştır.(Özsoy, 2003:67)

Doğu ve Batı Almanya’da savaşın getirdiği yıkım, mimari mekan düzenlemesi, medya, günlük yaşamda insanları etkileyen olgular ve eğitim mercileri, sanat eğitimi programlarına daha duyarlı yaklaşımları beraberinde getirmiştir. 70’li yıllardan bu yana Doğu ve Batı Almanya’daki “estetik eğitim” olarak adlandırılan dersin konu kapsamı doğu Almanya’daki sanat eğitimcileri tarafından, daha çok insan ve toplum uyumunu vurgulamıştır. Batı Alman okullarındaki estetik eğitimi ise çevreye olan duyarlılık yönündedir. (Buyurgan, 1996:20)

Federal Almanya’da estetik eğitiminin hedefi ise “öğrenciye çevresine nesnel ve eleştirel bir davranış ile yaklaşma, tarihsel ilişkileri tanıma, kendi görüşlerini geliştirme ve diğer görüşlere hoşgörü gösterme yeteneğini kazandırmaktadır. Böylece öğrenci, okul sonrası yaşamdaki çevreyi bilinçli bir şekilde algılayabilecek ve görsel olguları nesnel ve eleştirel olarak değerlendirebilecek duruma gelecektir. (Shholz,1995:55) (Buyurgan, 1996:21)

Kimi Batı ülkelerinde ise resim-iş dersinin adının değiştiğini görülmektedir. 1976 yılında İngiltere’de Craft Design ve teknoloji dersleri “CDT” adı altında birleştirilmiş, Almanya’da da her eyalette değişik adlarda bu ders uygulandı. Kimilerinde se-miotik (gösterge bilim), kimilerinde(çözüm bilim) adı altında birleştirildi. Kimi eyaletlerde de (resim-iş-teknik) tasarım adı altında bütünleşti. Kimilerin de aynı kalmış ama içeriği değiştirildi. (Telli,1996:42)

Bazı ülkelerde ilk ve ortaöğretimde resim-iş dersine ve öğretmenlerine verilen isimler:

Ülke	Öğretmen	İlköğretim	Ortaöğretim
Almanya	Sanat Öğretmeni	Sanat Eğitimi	Sanat Eğitimi
Fransa	Sanat Öğretmeni	Sanat Eğitimi	Plastik Sanatlar
Hollanda	Sanat Öğretmeni	Sanat	Sanat
İngiltere	Sanat Öğretmeni	Sanat	Sanat Ve Tasarım
ABD	Sanat Öğretmeni	Sanat	Sanat
Japonya	Sanat Öğretmeni	Güzel Sanatlar	Güzel Sanatlar
Mısır	-----	-----	Sanat
İsveç	Sanat Öğretmeni	Sanat Eğitimi	Sanat
Avusturya	Sanat Öğretmeni	Sanat Eğitimi	Sanat
Kanada	Sanat Öğretmeni	Sanat	Görsel Sanatlar

Tabloda görüldüğü gibi resim dersi ilköğretimde genel olarak sanat eğitimi (art education), ortaöğretimde branşlaşmalar söz konusu olduğundan ve yüksek öğretimde öğrencilerin sanata yönelebilecekleri düşünüldüğünden sadece sanat(art) veya (plastik sanatlar yahut görsel sanatlar(visual art) olarak adlandırılmaktadır. Resim öğretmenine ise hemen hemen tüm ülkelerde sanat öğretmeni adı verilmektedir. (M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, resim dersi öğretim programlarını geliştirme özel ihtisas komisyonu arşivinde bulunan bazı yabancı ülkelere ait eğitim programlarının çevirileri) (Balcı ve Özsoy, 1996:51)

ABD’de her eyaletin kendine özgü eğitim sistemi olmasına rağmen sanat öğretmeni yetiştirmede üç sistem yaygın olarak göze çarpmaktadır.

- 1-Güzel sanatlar kolejleri(college of art) bünyesinde yer alan sanat eğitimi bölümleri (department of art education) yoluyla sanat öğretmeni yetiştirme,
- 2-Güzel sanatlar kolejlerinden mezun olanlara sanat öğretmenliği sertifikası verilmesine yönelik pedagojik formasyon ve uygulama ağırlıklı programlar,
- 3-Öğretmene kolejlerinde (teacher college) yer alan sanat eğitimi bölümlerinden sanat öğretmeni yetiştirilmesi.

Her üç programda da okulöncesi, gerekse ilk ve ortaöğretimde görev alacak sanat öğretmenlerinin yetiştirilmesi tercihlerine göre farklı ve zengin derslerden oluşan bir program çerçevesinde, seçimlik derslerle sağlanmıştır. (Balcı ve Özsoy, 1996:52)

1980’lerde yine sanat eğitimi için “ Getty Merkezi” okulların estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretimi konularında (sanat eğitiminde dört temel disiplin) birbirini izleyen ve birbiriyle ilişkili sanat eğitiminin verilmesini, güçlendirilmesini önermektedir. Günümüzde bu öneri çoğunlukla kabul görerek, “alan dayalı sanat eğitimi” anlayışı ile son yıllarında eğitim kurumlarında güncelleştirilmiştir. (Artut, 2002:111-113)

1980’lerde ise sanat eğitimi yansıtmacılık, anlatımcılık, biçimcilik ve işlevsellik kuramlarıyla ilişkilendirilerek estetik araştırmalar yönünde gelişmiştir. disipline dayalı sanat eğitimi projeleri yürütülmüş, çoklu zeka kuramı gündeme gelmiş, antropoloji ve sosyoloji alanındaki gelişmeler sanat eğitimini çok kültürlü ve kültürler arası eğitimi, sanat ve toplum

ilişkilerini meydana getirmiştir. 1990'lı yıllarda ise sanat eğitiminde video, bilgisayar, iletişim kaynaklarıyla bilişim teknolojilerinin etkili olduğu görülmektedir. (Özsoy, 2003:67-68)

Bugün Amerikan okullarında sanat eğitimi insanların tecrübelerine yardımcı olmak amacı gütmektedir. Milwaukee Devlet Okulları Sanat Uzmanı Richard Door-Nek ise, “yeni yollar” projesi ile Milwaukee’de ilk ve orta öğretimde derslerinin tam olarak müfredata alınmasıyla ne gibi yararlar elde edildiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derslere pek girmediği ve başarı seviyesi düşük olan okullarda; sanat derslerinin programa aktif olarak alınmasıyla, öğrencilerin; başarı ve devamlılıklarının arttığı ve velilerinde çocuklarının bu imkanlardan daha fazla yararlanmaları için başvurularda buldukları belirtilmiştir. (Erbay, 1998:38)

Müfredat merkezli, çocuk merkezli, çok kültürlü eğitim kavramları üzerinde tartışılırken, sanat ve iş eğitimi kavramı sanat ve tasarım olarak değiştirildi. 1988 yılında yapılan eğitim reformu müfredat merkezli programı esas aldı ve sanat okulları yeni programlar geliştirdiler. (Swift, 1990:13) 1990'lı yıllarda oluşturulan “ulusal sanat eğitimi komisyonu” ise ulusal bir sanat programı hazırlarken el sanatları ve gösteri sanatlarından da yararlanılmasını, eleştiri, müzelerden yararlanma ve tasarımın ağır bastığı bir eğitimin yaygınlaştırılmasını istemiştir. (Ünver, 1997:17)

1989- 1990 yıllarında toplanan 8 Avrupa ülkesi temsilcileri özellikle ortaöğretim düzeyindeki sanat eğitimine yönelik kavram ve yapılacak reformları görüşmüşlerdir. Bu kavramlar şunlardır:

Ülkeler arasındaki farklı yaklaşımlara karşın, Avrupa konseyi sanat eğitimi çalışma grubunun ele aldığı konular iki temel amaçta toplanmaktadır. Bu açmalardan birincisi sanat eğitiminin kalitesini tüm Avrupa’da arttırmak, ikincisi sanat eğitiminde ortak bir temel dil oluşturmaktır.

Bu amaçlara ulaşabilmek için şu konular üzerinde durulur:

1-Sanat alanlarının çeşitlerini saptamak,

2-Genel sanat eğitimi(herkes için sanat eğitimi), özelleşmiş sanat eğitimi (yetenek, ilgi ve mesleğe yönelik sanat eğitimi),

3- Mecburi sanat eğitimi, seçmeli sanat eğitimi, eylemsel sanat eğitimi(gezi,ders dışı programlar,kurslar,

4- Teorik, uygulamalı veya teorik ve uygulamalı sanat eğitimi,

5-Eğitimin devamlılığı, dikey tutarlılık(yıllar içinde süreklilik ve yatay tutarlılık)(Avrupa ülkeleri arasındaki tutarlılık),

6-Sanat eğitimi ve diğer eğitim konuları arasındaki ilişki,

7-Her ülkede en az sanat eğitimi ne olmalı ve tüm Avrupa ülkeleri için ortak en az sanat eğitimi ne olmalı,

8-Audio-Visuel medyanın sanat eğitimine katkıları ne olmalı,

9-Sanat eğitimcilerinin ve sanatçıların formasyonu,

10-Sanatçılar, ortaöğretim sanat eğitiminde ne gibi görevler alabilirler?,

11-Sanat eğitiminde yerel sanatların, zanaatın ve popüler sanatın rolü,

12- Konsey toplantılarında geliştirilen reform önerilerinin uygulama aşamasına geçirilmesinde alınabilecek adımlar nelerdir? Gibi konularda araştırmalar yapmak ve ortak kararlar almak gerekliliğini vurgulamışlardır.(Erzen, 1990:70-71)

Avrupa konseyinin 1990 Mayısında Almanya’da düzenlediği “Avrupa’da sanat eğitiminin genel eğitimdeki yerine ilişkin yeni eğilimler” konulu 47. seminerinde özetle şu önerilere yer verilmiştir:

- Teknikler, sanatsal ifadenin sadece gereçleri olarak görülmelidir.
- Sanat eğitimi, zorunlu temel eğitim süresince tüm öğrenciler için ders olarak konulmalıdır.
- Sanat eğitimi,gözün(görsel sanatlar), kulağın(müzik), jestlerin ve dilin(drama,tiyatro) eğitimini kendine hedef olarak seçmelidir.
- Sanat eğitimi, mimarlık, görsel-işitsel medya, dans gibi diğer sanatsal alanlara açılmalıdır.

Hedeflenen reform çalışmalarına ebeveynler grup ve dernekler de katılmalıdır. (Scholz, 1994:78-82) (İlhan, 1998:8)

3.BÖLÜM

TÜRKİYE'DE SANAT EĞİTİMİ

3.1.CUMHURİYET ÖNCESİ

Türkiye'de sanat eğitiminin tarihi özellikle plastik sanatlar ve sahne sanatları açısından bakıldığında oldukça kısadır. Özellikle Osmanlı eğitim düzeni ve kurumları incelendiğinde göze çarpan ilk olgu günümüzdeki anlamıyla bir sanat eğitimi kurumunun bulunmayışıdır. Medrese öğretiminden geçen sanatçılar bir ustanın gözetiminde kendi kendini yetiştirmiş kişilerdir ve çoğu için sanat ikinci bir meslek de değil, boş zamanların değerlendirildiği ikinci bir uğraştır. Devlet adamlarının, müderris ve kadıların, devlet kadrolarında görevli memurların hemen hepsinin şair, hattat, musikinaş olmasının temel nedeni budur. Eğitim düzeni öncelikle devlet çıkarının dönmesini sağlayacak insanları yetiştirmek amacıyla kurulmuş, bu insanlar genel öğretimden geçtikten sonra yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre değişik sanat dallarına yönelmişlerdir. (Özkırmı, 1979:57)

Usta çırak ilişkisinde yürütülen sanat eğitiminin en belirgin örnekleri ise nakkaşhane ve nigarhane gibi kurumlardır.

Nakkaşhane bugünkü anlamıyla sarayın resim atölyesidir. Gerçi buradaki resim sözcüğü günümüzdeki anlamıyla alınmamalıdır. Nakkaş başının gözetiminde bir yandan sarayın resim işleri yapılır, bir yandan da yetenekli bulunup çırak olarak alınanlar nakkaş olarak yetiştirilirdi. Minyatür, süsleme-bezeme, güzel yazı (hat), sanatçıların çoğu bu atölyelerde yetişmişleridir. Nakkaşhane ve nigarhane gibi kurumlardan anlaşıldığı gibi, sanat eğitimi usta çırak çizgisinde yürütülmüş, saray çevresinin dışına çıkılmadığı gibi halka dönük, toplumsal ve çağdaş gelişime koşut bir yolda izlenmemiştir. (Özkırmı, 1979:57)

Sanat halka ait değil, saray çevresine aittir ve sanat eğitimi de sanat çevresiyle sınırlandırılmıştır. Monarşiye dayalı yönetimlerde sanatı ve sanatçıyı destekleyen gücün saray olması elbette doğaldır ve sanat bütün dallarında saray çevresinde tutulduğu oranda gelişme

göstermiştir. Osmanlı'da da var olan sanat anlayışı padişah ve sadrazamların sanat anlayışıdır. (Erbay, 1999:51) Osmanlı'da sanatta, sanat eğitimi de saray çevresindedir ve belirli bir sınıfın bireyelerine aittir.

Saraya bağımlılık, belli bir sınıfın bireyelerinin sanat eğitiminden geçebilmesi olgusu, halka dönük toplumsal nitelikli bir sanat eğitimi uygulaması yapılmadığının somut göstergeleridir. Minyatürden resme geçilememesinin, süsleme-bezeme sanatlarında alabildiğince ustalaşmanın, oyma sanatlarının gelişip yontuya dönüşmemesinin, müziğin tek bir çizgide gelişmesinin ana nedeni budur. Nitekim İslamiyet'in plastik sanatları karşısındaki olumsuz tutumunun gelişmeyi engellediği düşüncesi, eğer sınıfsal bir temele oturtulamıyorsa doğruluk taşımaz. Gelişmeyi engelleyenler İslami düşüncü böyle yorumlayıp sanat eğitimini bu yolda düzenleyenler, egemen sınıflardır çünkü. Üstelik imparatorluk güçsüz düşüp parçalanma sürecine girince kurumları yenilemeyi düşününler ve batıya açılmayı onaylayanlar yine onlardır. (Özkırımlı,1979:57-58)

Güçsüz düşen Osmanlı'da batıya açılma düşüncesi, özellikle askeri alanda kaybedilen savaşların sebebini aramak içindir.

Çünkü Batı'da feodalizmden kapitalizme geçiş sürecinde ortaya çıkan ekonomik kurumsal dayanaklar güçlü bir medeniyetin, yeni siyasi birliklerin ortaya çıkışını hazırlamış, Osmanlı Devleti'nde toplumsal yapıyı oluşturucu dinamik olan "gaza ilkesi", giderek pratikte geçersiz hale gelmiştir. Bu sonuç önce askeri alanda zayıflık olarak algılanmıştır. Osmanlı Devleti'nde sarsılmaz ve kalıcı olarak algılanan kurumsal yapıya duyulan güven sarsılmış, Batı'nın kurumsal ve teknik yaratılışlarına giderek artan bir ilgi duyulmaya başlanmıştır. (Türer, 1999:61) Askeri alanda başlayan batıya açılma toplumsal, kültürel ve sanatsal alanda da kendini göstermiştir.

Özellikle Batı'nın sanat ve mimarlığımıza yansıması başlangıçta bir biçimsel kopyacılık karakterine bürünmemiş; olumlu sayılabilecek bir tutumla, kendi içinde bir antitez oluşturarak Türk baroğu niteliğinde ortaya çıkmıştır. (Özer, 1983:28)

Osmanlı dünyasında; barok ve rokoko tarzı bazı çalışmalar, bilimsel ve dinsel çevreden soyutlanarak sırf biçimsel yönü ile benimsenmiştir. Yine Lale Devri ile başlayan batı eğilimi; mimaride yaptığı etkiyi tekstil, halı, kumaş, minyatür ve çini sanatları üzerinde

göstermemiş olsa da, saray Osmanlı klasik sanatına sırt çevirerek batıya yönelmiş ve Türk yerli sanat akımlarını Avrupa'nın etkisi altında bırakmıştır. (Erbay, 1999:5)

Batılılaşma hareketi ile Batı'nın etkisinde kalan Türk yerli sanatları ile birlikte günümüz anlamıyla bir sanat eğitimi başlangıcından söz edilebilir.

Merkeziyetçi yapıdaki çözümlenin önüne geçmek üzere, askeri ve kuramsal alandaki yenilikler eğitim aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece geleneksel eğitim düşüncesinden farklı yeni bir eğitim düşüncesi ortaya çıkmıştır. Yeni eğitim düşüncesi içinde eğitime; merkeziyetçi yapıyı yeni bir anlayışla, yeni bir kurumsal yapıda tesis edecek eliti (asker, sivil bürokrat kadrolar) yetiştirme rolü yüklenmiştir. Eğitimde modernleşme bu yolda atılan adımlarla yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu amaçla açılan askeri nitelikte okullara alınacak öğrenci, medrese ya da sübyan mekteplerinde yetiştirilemediği için rüştiyeler daha sonra rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere öğretmen okulu (Darülmualim-i Rüşti), bunlarda yeterli olmayınca iptidailer ve iptidailere öğretmen yetiştirecek öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır. Modern okullaşmanın Anadolu'da yaygınlaşmaya başlaması, II. Abdülmecit dönemindeki merkezi otoriteyi taşraya taşıma, merkezi otoritenin taşrada görev yapacak temsilcilerini (yerel yöneticiler ve memurlar vb.) yetiştirme gibi bir ihtiyaçtan kaynaklanmıştır. (Türer, 1999:61)

Yine Osmanlı'da sanatsal gelişim, Abdülmecit'in Babıali'ye giderek, sadrazama "sana halkımın refahı için bütün önlemleri almanızı emrediyorum. Din işlerinde olduğu gibi, dünya işlerinde de cahilliğin kaldırılmasını ilim, fen ve sanat öğretimini sağlayan okulların kurulmasını istiyorum" sözleri, diğer alanda da sanat eğitiminin gelişimini istediğini belgeler. Bu dönemde; milli eğitimde batı kural ve yöntemleri kabul edilmiş, dışarıdan öğretmenler getirilmiş, dışarıya öğrenci gönderilmiştir. (Erbay, 1999:51)

Tanzimat dönemi yeni okullaşmanın her alanda yaygınlaştığı, bu okullaşma aracılığıyla "Osmanlıcılık" etrafında yeni bir siyasal birliğin oluşturulmaya çalışıldığı bir dönem olmuştur. Meşrutiyet ise modernleşme dönemi eğitim düşüncesi'nin kavramsal yapısının netleşmeye başladığı, böylece eğitim yaşantılarının amacı ve doğrultusu belirli etkinlikler haline dönüştüğü, siyasal birlik arayışının ise giderek Türk kültürel kimliği altında bir uluslaşma arayışına dönüştüğü yıllar olmuştur. (Türer, 1999:61)

Batılılaşma eksenli hareketler içinde hem askerî hem eğitim içerikli bir takım yenilikler başlarken, resmî ve sivil okulların programlarına resim dersi de eklenmiştir. Batılı anlamda resmin okul programlarına girişine ilişkin olarak Etike (1991: 24) “Ordunun teknik alanda gelişimin sağlayacak bir araç görevini üstlenerek Türkiye’ye giren resim” derken, Akyüz (1997:125) bir Askerî Deniz Okulu olarak 1776’da açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, günümüzün ilk ve kısmen ortaöğretim düzeyinde olup, ilk iki yıl resim derslerinin de verildiği bir okuldur, demektedir. 1795’te açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun’un ders programında hat sanatının yanı sıra resim dersi de konulmuştur. 1834’te açılan Mekteb-i Fünun-ı Harbiye’nin ders programında da resim dersine yer verilmiştir. (Alakuş, 2003)

Mühendishane’de 1851-1852 öğretim yılından başlamak üzere okulu bitirenlerin, “mühendis sınıfı”, topçu sınıfı” ve “ressam sınıfı” diye adlandırıldıkları dikkat çekiyor. “Ressam sınıfı” oluşturmak için Avrupa’dan resim öğretmeni getirildiği ve zamanla “ressam sınıfı”nı bitiren öğrencilerin askeri okullarda resim öğretmenliğine atandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca yetenekli öğrenciler Mekteb-i Harbiye basımevinde de çalışmaktadırlar. 19. yüzyılın ikinci yarısında ressam olarak tanınan sanatçıların çoğu askeri okul çıkışlı ressamlardır. (Ödekan, 1997:451)

1872’de açılan Tıbbiye ve 1835’de açılan Harbiye mekteplerinde de batılı anlamda müfredat programları uygulanmış ve bu programlarda, önceleri askeri amaçla da olsa resim derslerine yer verilmiştir. (Yetik, 1948:9-13, Terzi, 1988:12-14, Akyüz, 1995)(Özsoy, 2003:69)

Mekteb-i Tıbbiye(tıp okulu) okulunda da “sanayi ve mesleki mahiyette” geometrik biçimler, basit krokiler, bitki formları ve arabeskler şeklinde resim dersleri verilmiştir. (Telli, 1990:9)(Ünver, 1997:26)

Buradaki resim dersi anlayışı askeri öğrencilere teknik çizim ve haritacılık için gerekli görülen resim dersleridir ve bu resim dersleri eğitim programı içinde zorunlu ders olarak açılmıştır. Öğrenciler harita çizimi yanı sıra taş baskı, kazma ve oyma gibi teknikler üzerinde de çalıştırılmaktadırlar.(Ödekan, 1997:450)

Tanzimat döneminde ise en önemli girişim Sultan Abdülaziz’in resim sanatına olan ilgileri ile oluşan ortamın etkisiyle Batı tipi sanat eğitimi veren, bağımsız bir sanat eğitimi kurumunun, Sanayi-i Nefise’nin Osman Hamdi Bey’in çabasıyla 3 Mart 1882’de kurulmuş

olmasıdır. Gerçi daha önce Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1975), Mekteb-i Harbiye(1834)askeri rüştiyeler ve hassa mimarları ocağında resim ve mimarlık öğretimi başlatılmıştır, ama başka bir öğretimin parçasıdır bu da. Söz gelimi Mühendishane’de resim dersi askerlikteki yararı düşünülerek programa alınmış, teknik resim öğretimi amaçlanmıştır. Yinede ilk ressamlar bu okullardan yetişir. Resim ve mimarlık öğretiminde bağımsızlık ancak Sanayi-i Nefise’nin kurulmasıyla sağlanır. (Özkırmı, 1979:58)

Sanayi-i Nefise Mektebi Osman Hamdi Bey’in dostu Raif Paşa’nın ticaret nazırlığı yaptığı bir dönemde ticaret nezaretine bağlanarak kurulmuş ve okul müdürlüğüne Osman Hamdi Bey atanmıştır. Vallauri’nin Arkeoloji Müzesi bahçesinde yaptığı bugünkü Eski Şark Eserleri Müzesi’nde 20 öğrenciyle resim, heykel ve mimari bölümleriyle eğitime başlamıştır. Sanayi- i Nefise Mektebi 19. yüzyılın sonunda atılımcı ve yeniye dönük bir kuruluş olmuş ve resim sanatının akademik bilgilenme yoluyla sağlam temellere oturmasını sağlamıştır. (Ödekan, 1997:451)

Osman Hamdi Bey Topkapı Saray’ında ilk müzemizi kurmuş ve bu müzeye bağlı bir atölye meydana getirmeye de teşebbüs etmiştir. İlgili çevrelere görüşünü kabul ettirmeyi başaran bu sanatçımız, önce bir atölye olarak tasarladığı bu teşebbüsünü Sanayi-i Nefise Mektebi adı altında tahakkuk ettirmiştir. Müze maarif nezaretine bağlı olduğu halde Sanayi-i Nefise Mektebi ticaret nezaretine bağlanmıştır. Bu bağıllık, henüz doğmuş bu sanat yuvamıza hangi gözle bakıldığını göstermesi yönünden her halde pek enteresandır. Bundan başka, bu okulumuza devam edecekler arasında bir öğrenim seviyesi aranmamış, ciddi bir müfredat programı da düzenlenmemiştir. Zaten buraya devam eden öğrencilerin hemen hepsi Rum ve Ermeni asıllı vatandaşlarımız olmuştur. Nihayet açılışından 4 yıl sonra maarif nezaretine bağlanan okul yerini bulmuştur ama, okul müdürünün görevlerini tayin eden 15 maddelik bir talimatnameden başka, buraya yön verecek herhangi ciddi bir çaba gösterilmemiştir. Bununla beraber Osman Hamdi Bey’in didinmeleri sonucu yavaş yavaş genç sanatçıların yetiştirilmeleri sağlanmaya, bunlar arasında başarılı görülenlerin öğrenim için Avrupa’ya gönderilmesine başlanmıştır. (Turgut, 1966:11)

Sanayi-i nefise mektebimizden 1891 yılında ilk gönderilen öğrenciler ressam Galip ve heykeltıraş İhsan Beyler olmuştur. 1892’de pek küçük olan okul binası biraz daha büyütülmüş ve iki atölye eklenmiştir. 1911 yılında iki oda yapılarak okul biraz daha büyütülmüştür. Aynı yıl yeni bir talimatname ile müfredat programları bir düzene sokulmuş ve 1914 de kız

öğrenciler için İnas Sanayi-i Nefise mektebi açılmıştır. Fakat bu okulların her ikisi de müze müdürlüğüne bağlı bulunmakta iken bu iki okul birleştirilerek doğrudan doğruya maarif nezaretine bağlanması görüşü doğmuş, 1918 yılında da Halil Paşa'nın yönetiminde Sanayi-i Nefise Mektebi-i Alisi adı altında yeni bir hüviyet kazanmıştır. Buraya girebilmek için rüştiye(orta) öğrenimini tamamlamak şartı aranıyor, bu sayede bazı önemli dersler öğrenciler tarafından daha kolay izlenebiliyordu. (Turgut, 1966:11)

Aslında 1883'te açılan güzel sanatlar akademisinde amaç, mimarlık-şehircilik- resim ve heykel gibi sanat mesleklerinde, metotlu-sistemli bir öğrenimle batı anlayışında bir yapıcılığın ve yaratıcılığın canlandırılmasıdır. 19. yüzyılın yenileşme programı içinde mimarının ve şehirciliğin gerçek bir ihtiyacın sonucu olarak yer alması zorunlu idi. Osmanlı yapıcılığı tam bir çıkmaza girmiş; yeni yapı teknolojilerine ayak uydurulamamış ve hatta Osmanlı eserlerinin bakım ve onarımları bile yürütülemez olmuştur. Güzel sanatlar akademisinin kurulmasında belki önde gelen asıl gerekçe yapı sanatıyla ilgili eleman gereksinmesidir. (Kutoğlu, 1997: 452-453)

Bu okul ile ilgili olarak Turani (1992: 667), "...sivil yaşama daha yakın bir sanatçı heyecanı görülmeye başlandı." derken, Kılıç'a göre de (1995:86),“Figürlü düzenlere ve portrelere yönelmekle özgünlüğünü kanıtlayan Osman Hamdi Bey'in kuruculuğunu yaptığı bu mektep, bir anlamda artık resim sanatının askerlerden sivillerin ellerine geçmesi demektir.” Osmanlı'nın son döneminde başlayan yenileşme hareketleri, askerî okul programlarına resim derslerinin de girmesi, Osmanlı sultanı Abdülaziz'in sanata olan ilgisi gibi nedenler bir akademinin kurulmasının ön hazırlığı olmuştur. Sanayi-i Nefise Mektebi Alisi (Güzel Sanatlar Akademisi), işte böyle bir ortamda Batı'daki akademilerin bir benzeri olarak kurulmuştur. (Alakuş, 2000)

Sanayi-i Nefise Mektebi ile resim öğrenimi ilk kez sivillere geçmiş ve ilk resim sergisi de şeker Ahmet Paşa tarafından açılmıştır. Eğitim sistemi ve yöntemi Paris Ecole Nationale Superiure Des Beaux-Arts'ından esinlenmiştir. (Erbay,1995:218)

Sanayi Nefise okulunda ancak batı tekniğinde bir sanat eğitimi gözleniyordu. Sanayi- i Nefise Mektebi mezunları arttıkça, Türkiye'de daprentaür hareketinin gelişmesi de mümkün olmuştur. Ancak Sanayi-i Nefise'nin eğitimi de dahil hiçbir yerde pedagojik bir yapıda olmadığı için, Sanayi-i Nefise'de Avrupalı tekniğe göre yetişen ressamların eğitim mesleğine geçtikten sonra doğru ve doğal usulü terk ederek bunun yerine usul endişesi ile eski

kopyacılık sistemine hizmet ettikleri görülmüştür. Sanayi Nefise mezunlarının azlığından dolayı resim eğitiminin harbiye ve bahriye mektepleri mezunları elinde kalması eski usulün devamına neden olmuştur. (Tonguç, 1932:7)

Bahriye ve Harbiye mezunları da okullarda bu dersi veriyorlardı. Kendileri mesleki resim dersi gördükleri için, eski kopya metodunun devam ettiriyorlardı. Meşrutiyetten sonra, Tanzimat hareketiyle, ülkenin gerilemesinin nedeninin eğitim olduğu kanısıkuvvet kazanıyordu. Darülmualimin (öğretmen okulu) yenileşmesinin, Darülfünun'un(üniversite) gelişmesinin ülkenin kalkınmasında önemli bir etken olacağı kanısındaydılar. Darülmualim'de yapılan değişikliklerde, eğitimde özgürlük, öğrenim alanında serbest tartışma ve araştırmaların yer alması isteniyordu. Ayrıca eğitimin uygulamaya dayanması öngörülüyordu. (Telli, 1990: 10)

19'ncu yüzyılın sonlarına doğru resim dersinin genel görünümünü Cumhuriyet'in ilk sanat eğitimcilerinden olan İsmail Hakkı Tonguç "rüştüyelerde litografya, canlı cansız modelleri, peyzajları yahut tahtaya çizilen basit krokileri çizdirmek an'anesi vardı" sözleriyle ifade etmiştir. Bu yöntem zamanla daha da yozlaşarak, karatahtaya çizilen basit krokilerin öğrencilere kopyasının yaptırılmasına dönüşmüştür. Bu yıllarda böyle basit içerikte bir resim dersi için meslekten öğretmen ihtiyaç duyulmadığı, okullara yakın oturan, resim dersini okutabileceğini sanan ve çoğunlukla azınlıklar arasından gelen kişilerin bu dersleri verdikleri ifade edilmiştir. (Kırıçoğlu, 1991:40) (Özsoy, 2003:69)

Sanayi-i Nefise Mektebi, ülkede sanat eğitimi veren tek kurumdur ve ülkenin sanatı da sanatçısı da hatta örgün eğitimde yetişecek olan bireylere eğitim veren kişiler de yine bu kurumdan çıkmaktadırlar.

Türkiye'de sanat eğitiminin başlangıcı Tanzimat döneminde her ne kadar batıdaki örnekler dikkate alınarak kurulan askeri ve sivil okullarda buna benzer dersler yer almışsa da II. Meşrutiyet döneminde yani Darülmualim(öğretmen okulu) de yapılan ilk uygulamalara dayandırılabilir. (Baltacıoğlu, 1932 :40-45)(Özsoy, 1996:37)

Tonguç'a göre (1932:6-7)Türkiye'de pedagojik değişim 1908 Meşrutiyeti ile başlar. Çünkü bu tarihten önceki Türk eğitimi dini bir renk göstermekte, dahili siyaset koyu bir diktatörlük şeklinde sürmektedir. Eğitimde ise resim dersi çok daha zor şartlara maruz

kalmaktadır. Çünkü İslam dinine atfen, canlı resim hususu, Türk toplumuna ters düşmektedir. (Tonguç, 1932:6-7)

Pedagojinin öngördüğü orjinallik, kişisel görüşler ve kişisel yeteneklerin gelişmesi gibi görüşlerde, yönetime ve topluma ters düşüyordu. Buna karşın, sıbyan ve mahalle okullarında, rüştiye, idadi sanayi, harbiye, bahriye ve Sanayi-i Nefise okullarında zorunlu resim dersi vardı. Resim dersi ikiye ayrılıyordu.

- 1- Terbiye mahiyette olan resim öğretimi. Bu rüştiye ve idadi okullarda uygulanıyordu.
- 2- Sınayi ve mesleki resim. Buda, sanayi okullarında, mühendis, bahriye, harbiye gibi okullarda görülüyordu. Bu okullarda, Mısır'da öğretim görmüş öğretmenler, geometrik biçimlere ve arabesklerle önem veriyorlardı. (Telli, 1990:9-10)

Rüştiyelerde ve idadilerde ise öğretmen tarafından tahtaya çizilen basit krokiler, öğrenciye kopya ettirilirken, tabiattan resim, hayali resim, ezber resim bu okullarda yapılamazdı. Tahtaya çizilen geometrik biçimler ya da bitki formları öğrenci tarafından kopya ediliyor ve öğretmen tarafından düzeltiliyordu. Öğrencinin gelişimi, öğretmenin çizdiğine benzemesiyle ölçülüyordu. (Telli, 1990:10)

Meşrutiyet'ten önce ise resim öğretiminde iki amaç vardır. Birincisi, eğitimsel amaç; diğeri, mesleki ve endüstriyel amaçtır. Mesleki ve endüstriyel resim İstanbul Sanayi Mektebinde uygulanmakta, matematik, geometri temeline dayanmaktadır. Diğer okullarda da öğretmenin tahtaya çizdiği birtakım geometrik çizimler kopya ettirilmekte, renkli kartpostallardan çalışmalar yapılmaktadır. Baltacıoğlu dönemi şöyle özetler: “Meşrutiyetten önceki genel ve mesleki eğitim kurumlarında geçerli ve egemen olan yöntemin temeli kopya ile matematik kurallarına dayanan çalışmalardı. Öğrenciyi doğrudan doğruya doğa karşısına koyan yeni düşüncenin uygulamalarına rastlanmıyordu. Türkiye’de doğadan çalışmaların çıkış kaynağı güzel sanatlar akademisi olmuştur”. (Baltacıoğlu, 1931:40) (Etike,2001:98)

II. meşrutiyeti izleyen çeşitli tarihlerde ilkokul öğretmenlerine yaz aylarında iki aylık sürelerle gelişme kursları açılmış ve bu kurslarda resim öğretim yöntemlerine ilişkin bazı konferanslar verilmiştir.(Etike, 2001:99)

Meşrutiyet inkılabı Tanzimat hareketinden Şinasi ve Kemal devri denilen edebi ve siyasi romantizm devrinden sonra Türkiye tarihinin en şayanı dikkat bir safhası olmuştur. Jöntürkler için maarifi umumiye fikri alalede mektep ve talim fikrinden fazla bir şey ifade ediyordu. İnkılapçılar maarifin her şey olduğuna ve Türkiye'nin felaketine munhasıran mekteplerin mesul olduğuna inanıyorlar, istipdadın rahnelerine karşı ilim ve irfanı yegane tamir edici kuvvet tanıyorlardı bu kanantin ifadesi 1908 inkılabını takip eden hareketlerinde görülüyor. Maarif nezareti teşkilatının değiştirilmesi İstanbul'da Darümuallim teşkilatının yenileştirilmesi, İttihat ve Terakki Cemiyeti namına mektepler tesisi ve gece dersaneleri açılması, Avrupa'ya talebe gönderilmesi bu kanaatin ifadesidir. (Tonguç, 1932:7-8)

Darümuallim'de, yenilenme hareketleri içinde eğitimde hürriyetçilik, öğretimde de serbest münâşaka ve müşahadedir. Ayrıca eğitim bilimi öğretimi deneysel gözlem ve uygulamalara dayandırılarak bir uygulama okulu açılmış, birde "Tedrisatı İptadiye Mecmuası" adıyla bir dergi yayınlanmıştır. Bu dergide resmin öğretimine dair iki makale yayınlanır. Türkiye'de resmin öğretimi ile ilgili yenilenme çalışmaların da bu kurumun payı büyüktür. (Tonguç, 1932:7-8)

İlk yıllarda geleneksel yöntemler sürer ve Tedrisatı İpatadiye Mecmuası'nda resim öğretim yöntemlerine ilişkin iki makale yayınlanır. Bunlardan birini Baltacıoğlu, diğerini de Satı Bey yazmıştır. Satı Bey bu yazısında yalından karmaşığa ve somuttan soyuta" ilkelerini resme uygulamıştır. Ancak yine kolay ve sınırlı bir yol önermektedir. Resim ve eğitimde çağdaş düşünce henüz Darümuallim'e gelmemiştir.(Etike, 2001:99)

Türkiye'de resim öğretiminin geliştirilmesinde Darümuallim'in payı büyüktür. Özellikle Mustafa Satı Bey'in müdürlüğü ve sanat ile eğitimi birleştirmede öncülüğü ile bilinen İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun öğretmenliği döneminde resim eğitimine büyük katkılar sağlanmıştır. (Akyüz,1997:265)(Alakuş, 2003)

Satı Bey resim ve eliş derslerine önem vererek okul programında bu derslerin yer almasını sağlamıştır. Toplumda herkesin öğretmen olabileceği görüşüne karşı çıkararak, öğretmenliğin özel yeteneklere dayanan bir meslek olduğunu savunmuş ve okul müzelerini kurmuştur.(Akyüz, 1997:265)(Alakuş, 2003)

Satı Bey Darümuallim’de güçlü bir öğretmen kadrosu oluşturmuş ve bu kadroda güzel yazı, elişleri ve eğitim bilimleri öğretmeni olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nu, resim öğretmeni olarak da Lausane Öğretmen Okulu mezunu ressam Mamburi’yi getirmiştir.(Şanal, 2002)

İsmail Hakkı Baltacıoğlu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim ve sanat eğitimi konularında incelemeler yapmak üzere Avrupa’ya gönderilmiştir ve Avrupa’daki izlenimlerini yaymak için Darümuallim’de ve Darülfünun’da konferanslar vermiş ve bu konuyla ilgili çeşitli yazılar yazmış, milli eğitim bakanlığının isteği üzerine öğretmenler için rehberlik vazifesi görmekte olan resmin usulü tedrisi adlı eserini yazmıştır. (Baltacıoğlu, 1932:44) Ayrıca ilk resim-iş müfredat programını oluşturmuştur. (Artut, 2002: 110-111)

Baltacıoğlu ilk resim programlarını yaptıktan sonra, Sanayi-i Nefise mezunu Şevket Dağ’ı Darümuallime öğretmen olarak atamıştır. Ayrıca doğal motiflerden oluşan süsüleme resimleri, hayali kompozisyonlar, ezber resimler yaptırmaya başlamışlardır. Yenilikleri yaymak için de yaz aylarında ilkokul öğretmenlerine de kurslar açmışlardır. (Telli, 1990:11)

Bu arada Baltacıoğlu’nun bir elişi öğretmen okulu açma girişimi olmuştur. (1926?) Maarif nazırı Şükrü Bey ilke olarak bu öneriyi benimser, arsa bulunur, para ayrılır, fakat I. Dünya Savaşı’nın uzamasıyla bu tasarı gerçekleşmez. (Baltacıoğlu,1939:18)(Etiğe, 2001:100)

Baltacıoğlu’na göre resmin pedagoji için önemli olması onun şekillerin ve renklerin dili olmasından ileri gelmektedir. Çünkü çizgiler, şekiller renklerin yerine fikirlerini, kelimelerini öğretmeni enfüsi vaziyetten kurtarır. Resim öğretmenin elinde mükemmel bir teşhir vasıtasıdır. (Baltacıoğlu, 1931:21)

Osmanlı’nın son dönemimdeki sanat eğitimi girişimlerini genel eğitimin yenileşme hareketleri içinde görmek gerekir. Bu yenileşme hareketini belirleyen ana olgu ise Batı karşısında gerileyen Osmanlı’nın Batılılaşma çabalarıdır. Bu çabalar öncelikli olarak bir benzerlik kurma olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenledir ki bizim Batılılaşma hareketimiz yüzeyde kalmak zorunda kalmıştır. (Balcı, 2006)

3.2.CUMHURİYET DÖNEMİ

3.2.1. 1923-1950 DÖNEMİ

1924 yılında yürürlüğe giren “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile bütün öğretim kurumları maarif vekaletine bağlanmış, idadi ve sultani adı altında eğitim yapan bu kurumlar, üç yıllık lise haline dönüştürülmüştür. (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, s:56)

13 Mart 1924 tarihli orta öğretim öğretmenleri kanunu çıkıncaya kadar resim öğretmenleri seyyar öğretmen sayılmaktadır. Resim öğretmenlerinin seyyar öğretmen sayılması, ne öğretmenlerin şahsiyetine ve ne de resim eğitimine devletçe önem verilmediğinin göstergesidir. Orta öğretim öğretmenleri kanununu hazırlayan eğitimcilerimiz bu hatalı noktayı görmüşler ve bu kanunla hatayı kısmen halletmişlerdi: Öğretmenler vezifece sabit ve mevkut (kalıcı ve geçici)olarak iki kısma ayrılmıştır. Mürettep sınıf derslerini derhude eden öğretmenler sabit kısımdandır. Bir okulda haftada yedi saatten fazla ders okutmak görevi olmayanlar geçici öğretmenler sınıfını teşkil ederler. Bu madde bütün öğretmen mekteplerindeki resim öğretmenlerine diğer dersleri okutan meslektaşlarının taşıdıkları şahsiyet ve haysiyeti taşımak imkanını vermiştir. (Tonguç,1932:12)

1924’te ayrıca Güzel Sanatlar Akademisi’nin düzenlenen yönetmeliğinde ise resim öğretmeni yetiştirmek için bir okul açılması maddesi yer almaktadır. Maarif vekaleti de İsmail Hakkı Baltacıoğlu’ndan bu konuda çalışma ister. Resim bölümünden biraz farklı bir eğitimle resim öğretmeni yetiştirilmek istenmişse de bu kurulup etkinliğe geçememiştir. (Cezar, 1983:20) (Etike, 2001:106)

Maarif vekaleti o zamanlar her yapacağı yeni işte o işle alakadar uzmanların fikirlerini ve görüşlerini alarak hareket etmektedir. Onun içindir ki maarif vekaleti 1925 tarihinde zamanımızın en meşhur eğitimcilerinden John Dewey’i Türkiye’ye davet etmiş ve ondan önemli bir rapor almıştır. (Tonguç, 1932:11)

Dewey, Türkiye’ye eğitim sistemini ıslah etmek için gelmiştir. Dewey önce İstanbul Dârülfünununda, liselerde, öğretmen okulunda, meslekî derneklerde vs. incelemeler yapmış

ve ne yapacağına dair bir mektup vermiştir. Dewey, hazır bir program ve metodları tatbik etmek niyetinde olmadığını belirterek; ne kendi fikirlerini, ne de başka bir ülkenin eğitim sistemini taklit etmenin tehlikeli olduğunu bildırıyordu. O, çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin iyi yanlarını birleştirerek bir "Türk Sistemi" oluşturmayı teklif ediyordu. Dewey, Türk eğitimini iyice tanıdıktan sonra bilimsel bir şekilde sosyal ihtiyaçların, ferdî gelişmelerin genel ve evrensel prensiplerini bir program halinde ortaya koymak istiyordu. Eğitimin kalbi öğretmen olduğu için, işe bu noktadan başlanılmasını, çocuklara kendi kendilerine düşünme ve faaliyet güçlerinin kazandırılmasını istiyor, proje metodunu öneriyordu. (Ergün,1997)

Çocuklara birlikte iş yapabilme olanağı tanınması yolu ile, üretken ve barışçıl bir toplumun sağlıklı bireylerinin okullardan yetişebileceği görüşünden yola çıkarak, ülkemize okullarımızı gezip incelemeler yapmış ve gerekli çalışmaları yaptıktan ve Türkiye'nin özelliklerini göz önünde bulundurduktan sonra görüş ve planlarını rapor sunarak yayımlamıştır. (Kanad, 1948:122) (Bender, 2005:13-19)

Dewey'in raporunda resim öğretimi ve sanat eğitimi bölümü de vardır. Dewey, sanat etkinliklerinde; 4-16 yaş gruplarına yönelik kolektif atölye çalışmalarında "yaparak öğrenme" yi savunmuş, disiplinin yeri sorumluluk, ezberciliğin yerini yaratıcılığı hedefleyen "Türk eğitim sistemi-Türk maarifi" hakkında raporunu hazırlamıştır. (Artut, 2002:110-111)

John Dewey'in milli eğitim bakanlığına sunduğu raporda sanat eğitime özel bir bölüm ayırmasının etkisiyle sanat eğitime önem verilmiş, 1925 yılından başlayarak örgün eğitimde resim eliş ve müzik derslerin yer aldığı görülmüştür. Aynı şekilde öğretmen okullarında da sanat dersi öğretmeni yetiştirilmesi için özel dersler önerilmiş, ilkokullarda resim ve elişleri sınıflarında özel bölümler açılması öngörülmüştür. (San, 2001:26)

1926 tarihinden itibaren John Dewey'in raporu esas alınarak genel eğitim işlerimizde ve sanat eğitimi alanının da önemli hamleler yapılmış, John Dewey'in raporu 1926 yılında milli eğitim bakanı Mustafa Necati döneminde uygulamaya koyulmuştur. (Tonguç,1932:11)

Necati Bey'e göre eğitimin amacı, yeni nesli beden ve fikren olduğu kadar seciye ve millî heyecan yönünden de yeni hayata ve demokrasinin gereklerine hazırlamaktır. Türklük bu şekilde, içinde bulunduğu uygarlık içinde yüksek bir yer elde edecektir. (Ergün,1997)

M.Necati; TBMM'de bütçe görüşmeleri sırasında nasıl bir gençlik yetiştirmek istediklerini açıklar. Gençlerde araştırma, inceleme özleminin uyanmasını, soruşturma ve denemeye alışmalarını, okumanın tadını almalarını, çözümlene ve eleştirme yeteneklerinin gelişmesini istemektedir. (İnan) Kısaca edilgin bir öğretim yöntemi yerine etkin bir öğretim biçimini, eğitim ve öğretimin tüm alan ve düzeylerine uygulamayı hedeflemiştir. Bunun için de öğretmen yetiştirme işine önem ve hız verir. Bu genel siyasa içinde resim ve iş dersleri öğretmeni yetiştirmek te önemli bir sorun olarak da ele alınmıştır. (Etike, 2001:74)

Mustafa Necati Eğitim sistemini, kurumlarını, yöntemlerini incelemek üzere Avrupa ya gitmiştir. Avrupa gezisinde batının güzel sanatlara verdiği önemi kavramış ve uygulamalarında bundan yararlanmış ve güzel sanatlar konusunda üç öneri getirmiştir: Sanat beğenisinin gelişmesi için batıdaki yöntemler olduğu gibi benimsenecek, sanat gereksiniminin uyanması için batının ilkeleri olduğu gibi uygulanacak ve güzel sanatın eşya üzerindeki uygulaması demek olan süsleme sanatına önem verilecektir.(İnan)(Etike, 2001:73)

Eğitim konusunun uzman kişileri ile eğitimin idari cephesindeki kişiler tarafından resim öğretimine ve sanat eğitimine dair maarif vekaletine sunulmuş öneriler vardır. Önerilerin en önemlileri şunlardır:

- 1- Bir de bazı öğretmen okullarında resim, dikiş... gibi öğretmenleri yetiştirecek hususi dersler açılmalıdır. Dewey'in raporundan;
- 2-İlk okullardaki resim, elişleri derslerini verecek öğretmenleri hazırlamak üzere bazı öğretmen okullarının beşinci sınıflarında birer şubesi mahsusa küladı ila..1925'te Konya'da toplanan ilk maarif vekaleti müfettişi umumileri kongresi raporundan;
- 3- 1926 tarihinde maarif vekaleti tarafından bir Sanayi-i Nefise Talimatnamesi yapılarak bir encümen teşkil ediliyor. Bu encümenin vazifesi açıklamasında: Memlekette Sanayi-i Nefise eğitiminin ıslah ve inkişafını temine çalışır deniliyor. (Tonguç, 1932:12)

Bu görüşlere koşut olarak 2 Nisan 1926'da bakanlar kurulu kararnamesi ile güzel sanatlar kurulu kurulur.(Maarif Vekaleti Mecmuası,7) "sanayi nefise encümeni'nin teşkilat ve vesaiti hakkında talimatname" nin birinci maddesinde, kurulan güzel sanatları kapsayan tüm çalışmalarla uğraşacağı ve bu çalışmalar süresince eğitim bankalığının danışma kurulu olacağı belirtilir. (Maarif Vekaleti Mecmuası) (Etike, 2001:76)

Güzel sanatlar kurulu iki bölümden oluşmaktadır. Birincisi; resim, süsleme sanatlar, mimarlık, heykel ve oymacılık bölümü, ikincisi; müzik ve gösteri bölümüdür. Kurul bilgi, yetki ve yapıtlarıyla tanınmış on iki kişiden oluşacaktır. Bunların ikisi resim, ikisi mimar biri heykeltıraş, bir süsleme sanatlarında uzman, ikisi müzisyen, ikisi oyun yazarı, tiyatro ve opera uzamanı ve ikisi genel güzel sanatlar ilgilisi olacaktır. (Etike, 2001:76)

Sanayi-i Nefise, program, terbiye-i bedeniye işleri hususunda komisyonlar kurulmuş, Talim ve Terbiye Heyeti kurularak da Maarif Şûrâsı'nın yasal hazırlıkları yapılmıştır. (Ergün,1997)

Ülke düzeyinde etkinlik gösteren bir yapıda oluşturulan güzel sanatlar kurulunun görevleri arasında, ülkede güzel sanatlar öğretiminin yenileme ve gelişmesinin sağlanması, şehirlerin düzenlenmesi ve yenilenmesinde, anıt ve resmi binaların yapımı ve genelde güzellikle ilgili konularda kurul üyelerinin oyları ve görüşlerinin alınması, halkın beğenilerini etkileyecek yapıtların (para, pul, arma gibi) yarışma programlarının hazırlanması ve seçici kurulların belirlenmesi, her yıl açılan güzel sanatlar sergisinde verilecek ödüllerin belirlenmesi ve hükümet adına satın alınacak yapıtların uzman kurul yoluyla seçilmesi gibi işler bulunmaktadır. (Maarif Vekaleti Mecmuası,7) (Etike, 2001:76)

1926'da hazırlanan yeni müfredat programları çerçevesinde, resim ve elişleri derslerinin kolaylıkla uygulanması için ilk ve orta öğretimlerine kurslar düzenlenmiştir. (Tonguç,1932:11-12)(Özsoy, 2003:73)

1926'da uygulamaya konulan bir yasaya göre ülke eğitim örgütü bakımından bölgelere ayrılmıştır. Bir veya birkaç ilden meydana gelen her maarif mıntukasında bir maarif emini bulunacaktır.(Ergün) Maarif eminleri bölgelerindeki güzel sanatlar etkinliklerini bu kurula danışarak düzenleyecektir. (Etike, 2001:76)

Şimdiye kadar görüşülen fikir hareketleri neticesinde 1926 tarihinde ilk okullar için yeni ve Türk milletinin ihtiyaçları ile yeni ve çağdaş eğitim prensiplerine uygun müfredat programları yapılır. Programdaki resim ve elişleri derslerinin uygulanması için öğretmen yetiştirilmeye başlanır. Bu amaçla Avrupa'dan tanınmış profesörler getirilerek Ankara'da iş prensiplerine dayalı öğretim kursu açılır. Kursu memleketin çeşitli yerlerinden gelen yüze yakın ilk ve orta okul öğretmeni katılmıştır. (Tonguç, 1932:12)

Ayrıca bu dönemde resim öğretimi ile ilgili olarak öğretmen okulları binaları ile Ankara’da Gazi Orta Öğretmen Okulu binasında resim ve el işi öğretmenlerini yetiştirmek için çağdaş bir şekilde resim ve el işi atölyeleri yaptırılır. Gazi Ortaöğretim Okulunda resim ve el işi için özel bir şube açılmamış olmasına karşın yapılan atölyeler böyle bir işe girilmek istenildiği takdirde azami hizmet görebilecek niteliktedir. (Tonguç, 1932:13)

Maarif Vekaleti 1926 yılında, ilkokullarda el işleri öğretimindeki nazarî ve uygulamalı esaslar ve resim konusunda düzenlediği kurs için, kurs öğretmeni olarak Leipzig Pedagoji Enstitüsü profesörlerinden G. Stiehler’i getirtmiştir. (Ergün,1997)

Stiehler; Leipzig pedagoji enstitüsü ve onun bir kolu olan el işleri öğretmen okulu öğretim üyesidir. İş prensiplerine müstenit tedrisat kursu için o da Türkiye ye çağrılmıştır. İş okulu akımının etkin yandaşlarından ve Alman resim öğretmenleri derneğinin başkanı olan Stiehler, çeşitli dersleri resim ve modelaj yoluyla öğretmek ve özellikle resim öğretimine yeni biçim vererek sanat eğitiminde yenilikler yaratmış bir eğitimcidir. (Stiehler, Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor) (Etike, 2001:91)

Tabiat incelemeleri, geometri, tarih, coğrafya gibi derslerin resim aracılığıyla öğretimini anlatan ve "Mektep Müzesi" atölyelerinde yapılan ders araç ve gereçlerini inceleyen ve laboratuvarları gezen Stiehler, giderken de Bakanlığa “Sanat Terbiyesi Hakkında” bir rapor vermiştir. (Ergün,1997)

Prof. Stiehler 30 ağustos 1926 tarihli bu raporu Türk eğitim bakanlığına sunmuştur. Bu rapor, okul eğitiminin genel programı içindeki “sanat eğitimi” konusunda temel bilgileri kapsar. (Stiehler, Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor) (Etike, 2001:91)

Stiehler’in sanat eğitimi ile ilgili raporu, Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki çabaları belgeleme açısından önem arz etmektedir. (Tonguç, 1932) Raporda Stiehler, sanat eğitiminde program ve yapılanma ile ilgili çeşitli tavsiyelerde bulunmuştur. (Telli, 1990:13-15)

Prof Stiehler’in 30 Ağustos 1926 tarihli, bu raporu, okul eğitiminin genel programı içindeki “sanat eğitimi” konusunda temel bilgileri kapsar. G. Stichler’in resim öğretimi ve sanat eğitimine dair milli eğitim bakanlığına verdiği rapordan:

1-Sanat eğitiminin öğretim planlamasındaki yeri ve amacı: Resim ve el işleri ile öğrenci, yaratıcı yeteneklerini geliştirerek ve sanat eserlerinin değerini anlayacak bir

duruma getirilecek. bu bizzat sanat değildir. Belki herkesi sanata doğru eğitmektir. Bizzat sanat, ancak, bu alanda yaratma g¼c¼ olan kısıtlı kişilerce başarılabilir.

2-Sanat eğitiminin özel amaçları: Belli bir plan için uygulanan derslerle öğrenci, dış izlenimlerini, iç duygularını, yaptığı incelemeleri renk ve biçimle oluşturmayı başarmalıdır. Öğrenciye verilen ödevler, öğretmenin gözetiminde, gereç ve işin gereksinimine göre yapılmalıdır. Çocuklara, eğitim vermekle birlikte, belirli bir planla yapılan uygulamalarda ellerini işleterek bazı maharet kazanmalıdırlar. Bu gibi çalışmalar özellikle bütün eğitme hizmet eder. Aynı zamanda çalışmalar, okul ve ev yaşamında, bayramlarda ve oyunlarda, okul atölyelerinin eğitim için gerekli işlevinin yapılmasında önem kazanır. Bu derslerde, çevre, yurt bilgisi ve halk sanatları da dikkate alınmalıdır.

3-Örgüt: Halk eğitiminin her kademesinde resim ve el işlerine yer verilmelidir. Çocuk, ilkokulun ilk sınıfından itibaren oyunlarla, okul bayramları ve toplu çalışmalara renkli ya da renksiz resim yaparak, onların hayalleri zenginleştirilmelidir. Çeşitli devrelerde(ortaöğretim dahil)çocuklara yaratıcı, yapıcı yeteneklerini geliştirmek için, resim, modelaj ve atölye eğitimi, bu eğitimi bilen ve bu branş için yetiştirilmiş öğretmenler tarafından yapılmalıdır.

4-Okullardaki eşya dersi eğitiminde resim-iş eğitimi zorunludur. Bütün sınıfların müfredat programlarında yer alması gerekli resim-iş derslerinde, eğitim görevlerinin başında bilim ve tekniğe uygunluğu yanında estetik öğelere önemle yer verilmesi gerekmektedir. (Telli, 1990:13-15)

Bu dersler yoluyla öğrenci, hem dış dünyaya ilişkin izlenimlerini, gözlemlerini hem de iç dünyasında yaşadıklarını renk ve biçim yoluyla anlatma gücünü kazanacaktır. Ayrıca resim ve elişleri aliştırmalarının, tüm diğer derslere katkısı olacağını, okul ve ev yaşamının gerektirdiği kimi araçların yapımı ve onarımı konusunda etkin ve işlevsel olacağını belirtir. (Stiehler, Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor) (Etike, 2001:91-92)

Stiehler'e göre; eğitimin her döneminde, "resim öğretimi ile iş öğretimine yer verilmelidir. Çocuk ilkokulun ilk sınıflarında oyunlar, okul şenlikleri ve toplu öğretim sırasında, boyalı ve boyasız resimler yaparak renkler ve biçimler dünyasını zenginleştirir. (Stiehler, Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor) (Etike, 2001:92)

Daha ileriki yaşlarda ortaokul ve lisede, çocukların buluş ve yaratıcılık yetenekleri geliştirilmekle birlikte, resim, modelcilik ve atölye öğretimi için özel saatler ayarlanmalıdır. Bu derslerin; resim ve iş öğretimi ile ilgilenmiş, eğitim görmüş öğretmenlerce yürütülmesi gerekmektedir. (Etike, 2001:92)

Stiehler'in raporunda, ortaokul öğrencisinin resim-iş eğitimine ilişkin açıklamalar ayrıntılarıyla verilirken, öğretmen yetiştirme konusu da belirtilir. Onun bu konudaki görüşleri şöyledir: Ortaokulların resim ve iş dersi öğretmenleri için özel bir eğitim ve öğretim gereklidir. Bu eğitim ve öğretimin düzeyi, bilimsel bir eğitim görmüş olan öğretmenlerin eğitim ve öğretimi ile eşit olmalıdır. Tüm ilkököl öğretmenleri ise bu dersler için gereken bilgileri ya öğretmen okulundayken ya da sonradan düzenlenen kurslarla almalıdırlar. (Etike, 2001:92)

İlk önce, her yıl bir grup öğretmen yetiştirilir. Bunları daha sonra çeşitli bölgelere göndererek, resim-iş eğitimi uygulamasının iyi gidip gitmediğini, bu alanla ilgili kimi basit tekniklerin nasıl yapılması gerektiğini ve atölyelerin kurulmasında, bunlardan yararlanılır. (Telli 1995:13-15)

Stiehler'in raporu, resim ve iş eğitiminin genel eğitim içindeki yerini açıklayarak bu alanda yetişmiş öğretmenlerin gerekliliğini belirtmektedir. Bu dersler hem matematik, coğrafya, tarih vb. gibi tüm diğer derslere yardımcı götürecektir, hem de ev ve okul yaşamında kullanılan kimi araç ve gereçlerin yapımı ve onarımında iş görecektir. Buda konunun ekonomik değerini vurgulamaktadır. (Etike, 2001:92)

Okullarda resim dersini yürütecek öğretmenlerin bulunmasında güçlük çekildiğinden, ilkököl öğretmenlerine kurslar açılarak bu açığın kapanmasına uğraşılıyordu. Bakanlıkta ise İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun ve İsmail Hakkı Tonguç'un çalışmalarıyla ve Stiehler'in raporunun değerlendirilmesiyle yeni çağdaş çalışmalar yapılıyordu. (Telli,1995:13)

Sanat eğitiminin atölye koşullarında daha verimli olacağı düşüncesiyle, milli eğitim bakanlığı ilköğretim genel müdürlüğü, okullara 24 Ağustos 1926 tarihli ve okullarda "elişi atölyesi kurulması" konulu bir genelge gönderir. Bu genelgeye göre, elişi dersleri için her okul gelişigüzel araç-gereçlerle atölyeler kurmaya kalkışmamalı, bunun yerine, her kazada durumu elverişli okullardan birinde, tüm araç-gereç ve donatımı tam olmak koşuluyla bir atölye kurulmalı, bu atölye tüm okulların hizmetine sunulmalıdır. (Okullarda Elişi Kurulması

Konulu Genelge, Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası, (15 Eylül1926:20-21) Ayrıca resim öğretimi ile ilgili olarak öğretmen okulları binalarında resim ve el işi atölyeleri de yaptırılır. (Etike, 2001:103-104)

1926'da verilen bu raporda yazılanların çoğunun izlerini, uzun yıllar müfredat programlarında görülmektedir.1927-30 yıllarında resim ve atölye dersleri içerik bakımından değişiklikler gösterirken sayıları da artmıştır. Yazarken, söylerken böyle söylenirse de uygulamada yine, çocuğun gelişimi, yeniden yapılan nesne yada teknik önem kazanıyordu ya da resim dersi, diğer derslerin uygulama alanı olarak görülüyordu. (Telli,1995:15)

Gene ayrı dönemde ilk ve ortaokullardaki matematik ve terbiye derslerinin el işi ve resimle desteklenmesi kursu için Almanya'dan Prof. Frey davet edilmiştir. (Ergün, 1997)

Bu kurs İş prensiplerine müstenit tedrisat kursudur. İş ilkelerine dayalı öğretim kursu 1 Temmuz- 1 Eylül 1926 tarihleri arasında Ankara'da resim ve el işleri öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenmiştir. (Etike, 2001:77)

Kurs öğreticilerinden Prof. Frey, “iş okulu” akımının tanınmış yandaşlarından olup, tabiat, matematik ve fen derslerinin iş ilkelerine dayandırılarak öğretilmesi konusunda, Prof. Stiehler ise, çeşitli dersleri resim ve modelaj aracılığıyla öğretmek ve özellikle resim öğretimine yenilik getirmek konusunda uzmandır ve kursta bu konuları işler.(Maarif Vekaleti Mecmuası, 9) Kurs programı, ilkokul birinci sınıftan, ortaokul son sınıfına dek süren çeşitli yaş ve yetenekteki çocukların eğitimine yöneliktir. Bu kurs resim-iş öğretmenlerinin yetiştirilmesi düşüncesinde önemli bir adım olmuştur. (Etike, 2001:77-78)

Prof. Frey, Türk Eğitim Bakanlığı'na 20 Ağustos 1936 tarihli iki rapor sunar. Bu raporlardan birisi, “mektepe müzesi hakkında rapor” başlığını taşır. Frey bu raporda; “mektepe müzesinin tarihe karışan değerleri barındıran bir kurum olması, okul yaşamına ilişkin her şeyi sergilemesi gerektiğini belirtir”. Böylece mektepe müzesi hem eğitimcileri hem de aileleri bilgilendirerek yaygın eğitim için de bir araç olacaktır.(Frey)(Etike, 2001:89)

Frey ikinci raporunda “iş okulu” akımına dayanan öneriler getirir. Raporun girişinde, okul yönetimlerinden çoğunun “iş prensiplerine müstenit” uygulamaları iletirmek istedikleri belirtilir. Raporun tümünde, iş ilkelerine dayalı eğitimin okullarda oluşturulması için

gerekenler açıklanmıştır. İlk önerilen tecrübe sınıflardır. Tecrübe sınıflarında, kendi istekleriyle başvuran öğretmenlere belli bir sınır içerisinde, resmi öğretim programlarının uygulaması sırasında özgürlük tanınır. Bu yolla ilkokullarda toplu tedrisat diye adlandırılan ders verme olanağı sağlamış olur. (Frey, İş Mektebi Cereyanı Hakkında Rapor) (Etike, 2001:90)

Resim öğretimi ile sanat eğitiminin normal bir şekilde işleyişine hizmet edecek işlerden biri de çeşitli amaçlarla tesis edilen müzelerdir. 1926'dan itibaren bu alanda dikkati çeken uygulamalar görülmektedir. (Tonguç, 1932:13)

Bundan hareketle Mustafa Necati'nin döneminde; müdürlüğüne İsmail Hakkı Tonguç'u getirdiği Mektep Müzesini kurulmuştur.

Mektep müzesi; Rauf İnan'ın anlatımıyla, 1926'da öğretmenlerin kitap gereksinimlerini karşılamak için maarif vekaleti içinde bir gezici öğretmen kitaplığı, ayrıca bir de geniş ve zengin öğretim araçları derlemesi kuruldu. İkisi bir arada olan bu kuruluşa (mektep müzesi) denmişti. (Rauf İnan) Bu müzede, bütün illerden seçilen öğrenci çalışmaları sergilenir. Bu çalışmalar arasında öğrenci resimleri, elişleri, matematik ve yabancı dil gibi derslerin ödev defterleri, öğrencinin kültürel ve sanatsal etkinliklerini gösteren fotoğraflar bulunmaktadır.(Maarif Vekaleti Tebliğler Dergisi, 3) (Etike, 2001:74-75)

Mektep müzesinde sergilenecek öğrenci resimleri her ilden en çok 200 parça olacak ve bir öğrencinin en çok üç resmi seçilecektir. Resimler okul programlarındaki konulara uygun olacaktır. Ayrıca resim öğretmenlerinin kendi yaptıkları en az üç resim istenmekte ve bu resimlerin öğretim program altındaki konulara uygun olması belirtilmektedir. Mektep Müzesi, 1947 yılında bakanlık binası ile birlikte yanmış ve yerine bir daha yenisi konmamıştır. (Etike, 2001:75)

1926'da ortaöğretime öğretmen yetiştirmek üzere Gazi Terbiye Enstitüsünün açılması, devletin yönetiminin halkçı, laik, cumhuriyetçi ve demokratik temellerin üzerine oturtulması, eğitimde de çağdaşlık, bilimsellik, özgürlük izlenmeye başlamıştı. Yazı devrimiyle okullara yazı derside konulmuştu. (1930)(Telli, 1990:16)

Baltacıoğlu'nun kısa bir süre G.E.E. Müdürlüğünü yaptığı dönemde Resim-İş Bölümü henüz açılmamış olmasına rağmen, enstitünün programlarının hazırlanmasında çok etkili

olmuş ve resim ve eliş derslerinin bütün bölümlerde okutulmasını sağlamıştır. Hazırlanan programlarda hedeflenen amaç, öğrencinin yeteneklerinin sanatsal işe dönüşecek biçimde geliştirilerek sağlam ve yaratıcı bir kişilik sahibi olmalarını sağlamak olmuştur. (Alakuş, 2003)

Resim-iş bölümü kurulmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı 1927 yılında İstanbul Sanayi-i Nefise Mektebi bünyesinde resim öğretmenliği kursu açmıştır. Sanayi-i Nefise resim öğrencilerinden resim öğretmeni olmak isteyenler bu kursa katılmışlar ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun verdiği “ resmin usulü tedrisi ” (resmin öğretimi yöntemi) derslerini almışlardır. Bir yıl süren bu kurs sonunda sınava girmişler ve başarılı olanlar öğretmenlik hakkı elde etmişlerdir. (Tonguç, 1932:11) (Özsoy, 2003:72)

1930 yılında ise resim ve pedagoji dersi akademinin programından çıkartılmıştır. Baltacıoğlu'na göre eğitim bakanlığının bu dersi programlardan çıkarması doğru olmamıştır. Baltacıoğlu bu durumu şöyle değerlendirir: “Maarif vekaleti resim pedagojisi dersini akademiye çıkarmasının sebebi, şu üç kanaati taşıyordu:1-Akademi yalnız ressam yetiştirir. 2-Rresim öğretmeni ancak öğretmen okullarında yetişebilir. 3- Resim öğretmeni için ressam olmak lazım değildir; biraz resim bilmek ve pedagoji bilmek bu işi sağlar. (Baltacıoğlu, Yeni Adam, 245:18) Oysa Baltacıoğlu, resim öğretmenin önce ressam olmasını sonra eğitim bilim kültürü almış olmasını önemli bulmakta, alınan eğitim bilim kültürünün resim öğretimi ile ilgili yönlerinin daha da önemli olduğunu vurgulamaktadır. (Etike, 2001:101-102)

Ülkeye davet edilen yabancı uzmanların değerlendirmeleri sonunda yenilikleri yerinde görmeleri için, Avrupa'ya eğitim alanında incelemeler yapmak üzere eğitimciler gitmiştir. Sanat eğitimi alanında da İsmail Hakkı Tonguç gönderilmiştir. (Telli, 1990 :12)

Tonguç'a göre resim öğretimi düzeltilmedikçe sanat eğitimine uygun kurumlar yaratılmadıkça okullardaki etkinliklerin önemli bir yönü eksik kalacaktır demektedir. (Tonguç, 1932:14) (Etike, 2001:105)

İsmail Hakkı Tonguç, Almanya'dan dönmüş, dünyadaki gelişime uygun eğitim yapabilmek için öğretmen okulu mezunlarından, sınavla Almanya'da Berlin'e, beş ilkokul öğretmenin; Malik Aksel, Hayrullah Örs, İsmail Hakkı Uludağ, Şinasi Barutçu ve Mehmet Ali Atademir'in resim-iş öğretimi eğitimi için gönderilmesini sağlamıştır. (1928) (Telli, 1990: 12-13)

Almanya, o tarihlerde endüstri devrimini yaşamakta, küçük el sanatları yerini endüstri devrimine bırakmaktadır. Almanya da endüstri çağının güzel sanatlar okulu Bauhaus'tur. Bauhaus'ta temel düşünce sanat yaşam alanında kullanılan nesnelere girmelidir. Her pratik eylemde malzemeye form vermek için sanatçı gereklidir. (Read, 1973:61)

Hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek için, zaman yitirmeden bu açığı kapatmak gerekiyordu. Bunun için yapıcı, yaratıcı, kendinden bir şeyler katarak, içinde bulunduğu şartları devamlı olarak iyileştirmeye çalışan, özgürce fikirlerini anlatan vatandaşlar yetiştirmek amaçlarından bazılarıydı. Almanya'da Bauhaus ekolü yaşanmaktaydı. Diğer Avrupa ülkelerinde de buna paralel çalışmalar yapılmaktaydı. Bauhaus, tüm sanatı bir arada bütünleştiren bir okul sistemiydi. Resim, grafik, seramik, vitray, heykel, kumaş, ahşap ve metal ile üç boyutlu çalışmalar, iç mimari ve mimariyi bünyesinde topluyordu. Aynı zamanda bu okul, küçük el sanatlarından, endüstriye geçiş de, ürünlerin biçim yozlaşmalarını da önlemeye çalışıyordu. (Telli,1990:12)

Bu anlayış sanatı, zanaatı, endüstriyi etkisi altına almış ve böylece yalnız sanatçı adaylarını değil, tüm halkın sanat eğitiminden geçirilmesini savunmuştur. Budeğişim öğretim kurumlarına da yansımıştır.

Akademi programından çıkarılan resim öğretimi teşkilatı, ülkeye davet edilen yabancı eğitimcilerin önerileri ve yurt dışına gönderilen eğitimcilerimizin gözlemleri ile, ülke gereksinimleri ve hedeflenen insan tipini yetiştirme siyasetleri sonucunda, resim iş öğretmeni yetiştirmek için 1932-1933 öğretim yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'nde, Resim-iş şubesi açılır. Öğretim süresi üç yıldır. (Etike, 2001:111)

Bölümün ilk öğretmeni ve kurucusu İsmail Hakkı Tonguç 1932-1935 yılları arasında bölüm başkanlığı yapmıştır. Almanya'da eğitim gördükten sonra yurda dönen beş öğretmen ile (ki bu kadro, daha sonraki katılımlarla genişlemiştir) bölümün ilk programlarını hazırlamıştır. (Alakuş, 2003)

Programlarda amaç, yaratıcı, yapıcı, çağdaş, estetik görüşleri kavramış öğretmen yetiştirmektir. Bu program hiçbir yerden kopya edilmemiş, çağdaş eğitim çizgisi ve ülke gerçekleri göz önünde tutulmuştur. (San, 2001:26) Resim-iş bölümünden mezun onlalar

yalnızca orta öğretimde resim-iş vermek için yetiştirilmemişler, gereğinde de halk eğitimine yardımcı olmuşlardır. (Telli,1990,3-33)(San, 2001:26)

Bu okulda, kuramsal dersler için dersaneler, eğitimbilim ve resim eğitimbilimi ile ilgili yapıtlardan oluşan bir kitaplık, çeşitli ülkelerin okullarının resim dersleri ile ilgili örnekleri kapsayan bir müze açılacaktır. (Baltacıoğlu, 1932:260)(Etike, 2001:105)

1935 yılında ilk mezunlarını veren Gazi Eğitim Enstitüsünde Resim-iş bölümünün ardından, 1937 de müzik bölümünün açılmıştır.

İlk resim-iş öğretmenleri, Anadolu çocuklarının ürünleriyle onur duymuşlar, çocukların çalışmalarını Ankara'ya taşımışlardır. 1937'de İzmir fuarında da bu çocukların resim sergileri açılmıştır. Çorum ortaokulunun çalışmaları hayranlık kazanmış, Cemal Bingöl'de, Anadolu çocuklarının resimlerini İngiltere'ye göndermiş ve bu resimler orada olay yaratmışlardır. (Telli,1990:18)

1940 yılında da Köy Enstitüleri kuruluyor ve köy enstitülerinde özellikle sanat derslerine (özellikle iş eğitimi) geniş yer verilmektedir. (Artut, 2002:110-111)

1947'de İstanbul Çapa Eğitim Enstitüsü'ne bağlı olarak, ortaokul üzerine üç yıl süreli, lise düzeyinde resim semineri açılır. (Etike, 2001:134)

Diğer öğretmen okullarının birinci sınıflarındaki yetenekli öğrenciler sınavla İstanbul öğretmen okulunda ki bu seminere alınıyorlardı. Amaç, ilkokullara bu alanda daha iyi yetmişmiş elemanlar göndermek ve Gazi Eğitim Enstitüsü Resim –iş bölümüne daha hazırlıklı öğrenciler alabilmektir. (Telli,1990:25)

Resim-iş seminerinin programları ve öğretmen seçimi Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü öğretmenler kurulunca yapıldı ve bakanlığın onayına sunulmuştur. (Telli, 1990:25) Seminerde genel lise programı ile birlikte sanat formasyonu veren derslerin ağır bastığı birprogram uygulanmaktadır. (Etike,2001:134)

1947-1948 yılında öğretimini gerçekleştiren ve lise dengi bir okul olarak üç yıllık programlanmış olmasına karşın birinci yılın sonunda, 1948 haziran ayında milli eğitim bakanlığına gelen Prof. Tahsin Banguoğlu tarafından kapatılmıştır. Banguoğlu sadece resim-

müzik seminerini değil aynı zamanda Gazi Eğitim Enstitüsü resim ve müzik bölümlerini de kapatmıştır. (İçmeli, 1981:13) (Etike, 2001:135)

Banguoğlu, resim dersi ile ilgili soruya “bırakınız bu ıvır zıvır işleri, biz ciddi eğitim uygulamaları ile meşgulüz” yanıtını vermiştir.

1950 yılında milli eğitim bakanı değişmiş ve Gazi Eğitim Enstitüsü resim ve müzik bölümleri tekrar açılmıştır. (Etike, 2001:135)

1951 yılında ikinci kez 1962 yılında da üçüncü kez öğretmen okullarında resim-iş semineri açılmıştır. Bugün, ün yapmış birçok sanatçı bu seminer öğrencilerindedir. (Telli, 1990:25)

Türkiye’de resim eğitiminde etkili olan düşünceler Cumhuriyet bilinci çerçevesinde gelişmiştir. Resim eğitimi yönlendirilip biçimlendirilirken dayandıkları temel anlayış, Atatürk’ün düşünceleri ışığında cumhuriyetin gerektiği insan tipini yetiştirmek ve ülke kalkınmasına katkıda bulunmak olmuştur.(Etike, 2001:94)

Cumhuriyetin kuruluşunda buyana varolan meslek okullarının müfredat programlarında, teknik resim, mesleki resim, tezyini resim, resim ve kıyafet tarihi, resim ve tezyini resim, desen çizme, resim(atölye) gibi dersler görülmektedir. Programlar içinde dikkat çeken 1940-1948 yılları arasında bölge sanat okullarında ağaç işleri bölümünde mesleki resim ve tezyini resim dersinden başak etvurf (resimde buluş) adı altındaki derstir. Bütün programlar içinde bu ders bir kez ve ağaç işleri bölümüdedir. (Telli, 1990:23)

Tanzimat döneminden beri mesleki resim, yapılacak bir işin biçimin tekrarı ya da kopyası olarak görülmekte, bir insan önce kopya eder sonra yeni bir şey yaratabilir savı, günümüze kadar gelmiştir. Bundan genel eğitimde zarar görmüştür. Ama teknik öğretim daha fazla etkilenmiştir. (Telli, 1990:24)

Teknik öğretim kurumlarında, estetik eğitime ve yaratıcılığa önem vermek, ürünlerin özgün olması ve ülkenin ekonomisi bakımından daha çok önemlidir. Kopyaya, taklide alışan bir kimsenin yaratıcı olması çok güçtür. Çünkü, yaratıcılık küçük yaştan itibaren gelişebilen bir düşünce sistemidir. (Telli, 1990:24)

Bir başka meslek lisesi de ilk öğretmen okullarıdır. Bu kurumda da resim-iş dersi,ağırlıklı yer almaktadır. Çünkü hem öğrencilerinin sanat yönünde yeteneklerini geliştirmek, hem de öğretmenlik yapacakları ilkokullarda, resim-iş alanında nasıl hizmet vereceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu okulların yatılı olması, ders dışı çalışmalara olanak sağlanması, sanat eğitimi çalışmalarının gelişmesine neden olmuştur. Resim dersi ayrı, iş dersi ayrı olarak uygulanmıştır. Diğer okullara göre öğretmen okullarında bu derslere ayrılan ders saati de daha fazladır. (Telli, 1990:24-25)

3.2.2. 1950- 2000 DÖNEMİ

1952 yılında daha iyi öğrenci yetiştirmek için liseler dört yıla çıkartılmıştır. Ama bu tarihe kadar liselerde sanat eğitimi ile ilgili dersler bulunmamaktadır. 1952-1956 yılları arası seçimlik ders olarak lise sınıflarına birer saat resim ve müzik, son sınıflara ise sanat tarihi dersleri girmiştir.

Ayrıca 1952 yılında çok amaçlı liseler kurulmuş ve bu liselerde sanat eğitimi derslerine daha fazla önem verildiği gözlenmiştir. Ankara'da fen lisesi açılmış ve kuruluşunda uzman olarak gelen Amerikalı eğitimciler, fen lisesine zorunlu resim dersi koymak istemişlerdir. “Sanattan anlamayan bir bilim adamı düşünülemez” demektedirler. (Telli, 1990:21)

1956-57 yılında ise liseler tekrar üç yıla inmişlerdir. Ve müfredat programında iki saatlik seçmeli bir ders olarak resim, müzik ve ikinci yabancı dil dersleri görülmektedir. Ayrıca resim alan öğrencilere edebiyat bölümü son sınıfta, bu dersin bir saat, sanat tarihi olarak uygulanacaktır. (Telli, 1990:21)

1957 yılında 976 sayılı Tebliğler Dergisinde Liseler için hazırlanan resim dersi programı biraz daha genişletilerek dekoratif resimler, grafik çalışmalar ve şematik resim gibi konulara da yer verilmiştir. İlk öğretmen okullarının öğretim programlarına bakıldığında ise 1953-1973 yılları arasında Resim-İş dersinin yoğunluklu olarak yer aldığı görülecektir (Telli, 1990: 25) (Alakuş, 2003)

1957-1970 yılı lise müfredat programında edebiyat bölümü için, sanat tarihi mecburi dersler arasına katılmıştır. İkinci sınıfta iki saat, üçüncü sınıfta da bir saat uygulanması öngörülmektedir. Resim dersi de, mecburi seçime tabi dersler içinde, seçenler için, birinci ve ikinci sınıfta iki, üçüncü sınıfta da bir saat olarak uygulanmaktadır. (Telli, 1990:21-22)

M.E.B. tarafından 1961 yılında oluşturulan “Güzel Sanatlar Komitesi”nce hazırlanan raporda(özsoy,1996a:116-120) 1961 yılına kadar Türkiye’deki sanat eğitiminin durumu özetlenebilir. Yaklaşık iki aylık bir incelemenin ardından sekiz bölümden oluşan 1961’deki raporun altıncı bölümünde “Genel Öğretim Kurumlarında Resim Eğitimi” başlığı altında ilk ve orta dereceli okullar ile öğretmen okullarında uygulanmakta olan sanat eğitimi incelenmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur. (Alakuş, 2003)

Raporun ilkokullara ilişkin bölümünde; resim derslerinin alanda yetkin olmayan sınıf öğretmenlerince verildiği, bu öğretmenlerin derse bakışlarına göre sınıflandırılarak analizlerin yapıldığı, dersin amaçları dışında bir yedek ders mantığıyla kullanıldığı ve buna teftiş sisteminin de engel olamadığı, dersin işlenişinde estetik ve pedagojik kriterlere dikkat edilmediği ve derse gereken önemin verilmesinin sağlanmasında okul-aile işbirliğinde de diyalog ve bilgilendirme eksiklikleri bulunduğu belirtilmektedir. (Alakuş ,2003)

Ortaokullardaki duruma ilişkin raporda; ilkokullarda olduğu kadar bir kopyacılık olmamakla birlikte resim derslerinin çocuğu ya bir tarafa iten pratik ya da tamamen bir serbesti yaklaşımlarıyla şaşırttığı, derse giren öğretmenler sayısınca sanat yaklaşımlarının varlığından ötürü anlayış birliğinin yokluğu, nadir de olsa bir çaba içerisinde olan öğretmenlerin ise gereken ilgiden yoksun bırakıldıkları, öğretim programlarının öğretimde birliği sağlayabilecek düzeye sahip olmayışı ve “İş” derslerinin çocuklardan istediği teknik yeterlik ve el becerisinin öğrencileri bunalttığı ve bunun bir an önce terk edilmesinin gereği vurgulanmıştır. Liselerdeki tespitler ise; genel olarak resim öğretiminde karşılaşılan sorunların ortaokullardan pek farklı olmadığı, bu dersin seçmeli olmaktan çıkartılıp zorunlu kılınması gerektiği, lise öğretim programında sanat tarihi dersinin yer almasının revizyona ihtiyacı olmakla beraber yerinde bir karar olduğu biçiminde değerlendirmeler yapılmıştır. (Alakuş, 2003)

1962 yılında 7.milli eğitim şurası, eğitim, kültür ve sanat sorunlarının geniş biçimde ve altı ana bölümde ayrılmış olarak incelediği bir şuradır. Her bölümle ilgili komisyonun bir

rapor sunduğu bu toplantılar da kültür işleri ve güzel sanatlar komisyonunu raporundaki öneriler arasında şunlar bulunmaktadır. (San, 2001:27)

Bu raporda güzel sanatların eğitim hayatımız ve ulusal kalkınmamız açısından taşıdığı değer vurgulanmış, sanatın çağımızda, günlük yaşamın, sanayinin, ticaretin içine nasıl yayıldığı ve tepkisi açıklanmış, milli birliği sağladığı rolü, ülkemizin temsilinde ve tanıtılmasındaki hizmet belirtilmiştir. Bu nedenlerle üniversite ve her derecedeki okullarda güzel sanatlar eğitimine en geniş biçimde yer verilmesi “devletin gerçek bir sanat politikasına sahip olması” istenmiş bu yoldaki çalışmaların a- Halk sanat eğitimi, b- Okullarda sanat eğitimi, c- Sanatçıları yetiştirilmesi yolunda yürütülmesinin karara bağlandığı belirtilmiştir. (7. Milli Eğitim Şurası, 5-15 Şubat 1962.s. 50-61 ayrıca şura öncesinde 30 Ocak -23 Mart 1961 arasında toplanan güzel sanatlar komitesinin raporu 1961)(San, 2001:27)

1963 yılında, ortaöğretim öğretmenleri, yöneticileri arasında anketler düzenlenmiştir. Bu anketleri de dikkate alarak yalnız ortaöğretim programlarını düzenlemek için, milli eğitim bakanlığı küçük bir şura toplamıştır. Çok amaçlı liselerin de dikkate alınması istenmiştir. Eğitim yöntemleri, program geliştirme alanında özel eğitim görmüş eğitimcilerimizin, bildiriler sunmaları da, başarılı bir sonuç alınmasına yetmemiştir. Her ders zümresi öğretmenleri, ders saatlerini bir kat arttırmak isteyince, haftalık ders saati 32’den 64 saate çıkmıştır ve sanat eğitimi derslerine, seçmeli bile olarak yer kalmamıştır ve bir sonuç alınmadan toplantı bitmiştir. (Telli, 1990:22)

1971 yılında, 1651 sayı ve 5 Nisan 1971 tarihli tebliğler dergisinde yeni bir sanat ve iş eğitimi (orta öğretim öğrencileri ile zorunlu ders) ve iş ve teknik eğitimi (seçmeli ders olarak) müfredat programları yayınladı. Talim ve terbiye dairesindeki bürokratların sık sık değişmesi ile yeni gelen yöneticiler, resim-iş dersinin adının değişikliğinden haberi olmayanlar her ders yılı başında okutulacak dersleri onaylarken resim-iş dersi olarak 1957 programını imzaladılar. Yenilik getiren 1971 programı uygulanmadı ve dersin adı da resim-iş olarak kaldı. Bazen eskimiş bir uygulamayı ortadan kaldırmak için ad değişikliği yapılabildiği gibi, yeniliklerde ad değişikliği getirilebilir. (Telli, 1996:42)

Aynı dönemde ortaokullar için, seçmeli derslerden iş ve teknik eğitimi ve yine seçmeli resim dersi içinde yeni programlar yapıldı. Bunlarında genellikle amacına uygun uygulandığı söylenmez. (Telli, 1990:28)

1970-71 yılında ortaöğretim ikinci devresi, yani liseler için, sanat eğitimi programları yapıldı. Lise yöneltme sınıfı için ayrı, diğer sınıflar için ayrı programlar geliştirildi. Bu programlarda uygulama olanağı bulamamış ve 1952 programı yürürlükte kalmıştır. Tübitak yapı geliştirme merkezi ile işbirliği yapılarak, yeni yapılacak lise binalarında olması gerekli resim atölyeleri ayrıntılarıyla saptanmıştır ama bunlarda uygulanmamıştır. (Telli, 1990:28)

Sanat eğitiminde programların değişikliği önem taşırken, sanat eğitiminde öğretmenler ilgili gelişmelerde önemlidir. Ancak resim-iş öğretmeni açığı da mevcuttur.

1966 da resim-iş öğretmeni açığı, 700 iken, 1972 de bu sayı 3126 kişiye ulaşmıştır. 1935'te ilk mezunlarını veren gee. Resim iş bölümü, 1972 yılına kadar, ancak 967 mezun verebilmiştir. İstanbul, İzmir Eğitim Enstitülerinde de resim-iş bölümleri açılmasına karşın açık kapanmamıştır. (Telli, 1990:26)

1972 yılına göre ortaöğretimdeki resim-iş öğretmenlerinin sayısı:

Görevli Öğretmen Sayısı	Mezun Olduğu Okul
615	Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü
105	İzmir Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü
69	İstanbul Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü
97	Güzel Sanatlar Akademisi
61	Yeterlilik Belgesi
86	Kız Teknik Öğretmen Okulu
12	Kız Enstitüsü
15	İlköğretmen Okulu
8	Yüksek Köy Enstitüsü
3	Yüksek Öğretmen Okulu
4	Bulgaristan Peter Peron Öğretmen Okulu
1	Sosyal Hizmetler Akademisi
2	Hukuk Fakültesi
3	Dil Tarih Coğrafya Fakültesi
6	Eğitim Enstitüsü
1	İslam Enstitüsü
Toplam:1087	

Görüldüğü gibi resim-iş dersi bu alanda yakından uzaktan ilişkisi olmayanlarladoldurulmaktadır. Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş bölümü, 1960'tan sonra, milli eğitim bakanlığına, planlamada dahil gelişmeleri sağlayacak dört ayrı rapor vermiştir. Yukarıdaki sayılarda bu rapordan alınmıştır. (Telli,1990:27)

1973 yılında yürürlüğe giren milli eğitim temel yasasında, öğretmenin, ancak yüksek öğrenim kurumlarından yetişmesi öngörülüyordu. Sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitüleri açıldı. Bu kurumlarda da sömestr üç saat süreli resim-yazı-iş dersi müfredat programında yer aldı. Süresinden de anlaşılacağı gibi, ilkokul öğretmenlerinin, bu alanda yetişmeleri olanaksızdı. Bunun için, ilkokullardan, birçok çocuk resimleri yarışmalarına, kopya resimler ya da haritalar vb. bile resim diye gönderiliyordu. Bu geriye dönüşün bir nedeni de genel eğitim yöntemlerini yürüten öğretmenlerin bir kısmının ve bu dersin kitabını yazarların bile, bu alanda hiç ilişkisi olmamaları ve bu dersin amaçlarını kendi anlayışlarına göre yönlendirmeleridir.(Telli, 1990:26)

1974'deki 9. Milli Eğitim Şurası'nda sanatlar eğitiminin ilköğretimin ikinci basamağında öğrencilerin ilgileri ve isteklerine göre seçecekleri kol faaliyetleriyle desteklenmesi öngörülmüş, lise ve dengi okullarda da sanatlar eğitimi dersleri seçmeli dersler arasına konarak öğrencilerin yeteneklerine göre seçim yapmaları düşünülmüştür. (San, 2001: 28)

Liseler için 1978'de zorunlu bir ders olarak sanat eğitimi dersi konulmak istenmiştir. Kuramsal olarak konulacak bu derste, sanatın gerekliliğini, sanatın bilim ve teknikle ilişkisi, günümüz koşullarının sanat etkisi gibi konularla birlikte, sanatın türlerinin ve sanatçıların tanıtılması da öngörülmüştür ve bu dersin adına son anda turizm eklenmesiyle turizm ve sanat eğitimi olmuştur. (Telli, 1990:29)

Ortaöğretim kurumlarında iki saatlik zorunlu ders olarak hazırlanan turizm ve sanat eğitimi dersi öngörülen geniş kapsamlı, çağdaş programına ve yerindelik taşıyan ilke ve amaçlarına karşın öğretmenler hazırlıksız yakalandığı için yani gerekli ön çalışma yapılmadan dersler yürürlüğe konduğu için, iktidar ve tutum değişikliği de buna eklenince yürütülemedi.(San, 2001:28) Zamanla sanat eğitimi unutulmuştur ve bugün ise liselerimizde seçmeli dersler içinde yer alan resim dersi, ancak öğretmenler kurulu kararı ve okul müdürünün yetkisiyle açılabilir. (Telli, 1990:29)

10. Milli Eğitim Şurası'nda (1981) temel eğitimde ve liselerde güzel sanatlar adı altında bir dersin okutulması kararlaştırılmıştır. 1981-82 öğretim yılında ortaokullarda "iş ve teknik eğitim" adı altında faydaya ve üretime dönük bir ayrı ders olarak Ankara da 10 pilot okulda uygulamaya konmuştur. Aynı şurada temel eğitim okullarının amaçları arasında "sanat ve estetik alanında kültür ve anlayış kazandırma" ibaresi yer almıştır. (San 2001:28)

1981 -82 yıllarında milli eğitim bakanlığı talim terbiye dairesinde sanat eğitimi komisyonu bir buçuk yıl çalışmıştır.

Komisyon, ikisi üniversite temsilcisi, ikisi ortaöğretim temsilcisi, biri ilkokul temsilcisi, biri anaokulu temsilcisi olmak üzere altı kişiden ve bir danışman program geliştirmeciden oluşmuştur.

Başkan: Hidayet Telli G.Ü. Eğitim Fak. Resim-iş bölümü

Üye. Zafer Gençaydın G. Ü. Eğitim Fak. Resim-iş bölümü

Üye H. Yücel Gel Bahçelievler Ortaokulu resim-iş öğretmeni

Üye İnci Aral Gür Balgat Ortaokulu resim-iş öğretmeni

Üye Nevin Karavelioğlu İlkokul öğretmeni temsilcisi

Üye Safire Öztürk anaokulu öğretmeni temsilcisi

Danışman Doç Dr. Halil Tekin den sonra Doç.Dr. Aytaç Açıkalin

Bu yaklaşım, uygulamaya dönük bir yöntem olarak bireyin milli eğitim temel kanununda gösterilen genel amaçlara ulaşmasında, bireyi hem gelişen hem de öğrenme süresinde etkileyen genel eğitimin tamamlayıcı olan bir sanat eğitimi modelidir. Çalışma, öğrencide geliştirilmesi gereken davranışlardan hareketle, hedefler, davranışlar ve bunlara ilişkin eğitim durumlarından oluşmaktadır. (Gel,1990:189)

Bu programda sanat eğitimi belirli ilkelere bağlı kalınarak yapılır ve ilkeler şunlardır:

- 1- Her çocuğun yaratıcı gücü vardır. Sanat eğitimi herkes için gereklidir.
- 2- Sanat eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.
- 3- Sanat eğitimi çocuğa göre olmalıdır.
- 4- Sanat eğitimi ustalık ve beceri kazandırmak şeklinde değil, estetik duyarlılığın eğitilmesi biçiminde anlaşılmalıdır.
- 5- Sanat eğitimi dersleri diğer derslerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.

- 6- Sanat eğitimi dersi iki ve üç boyutlu çalışmaları kapsamalıdır.
- 7- Sanat eğitimi dersi kuru ve kuramsal bilgiler yerine işe ve yaratıcılığa dayandırılmalıdır.
- 8- Sanat eğitimi derslerinde gerekli ortamı yaratılmalıdır.
- 9- Çevre olanakları göz önünde tutulmalıdır.
- 10- Fırsat eğitimine yer verilmelidir.
- 11- Çocuğun yaptığı işler bütün olarak değerlendirilmeli ve sergilemeye önem vermelidir.

İlkeler in dışında birde çalışma alanları belirlenmiştir. Çalışma alanları:

- 1-Çizgisel çalışmalar
- 2-Renk çalışmaları
- 3-Biçimsel çalışmalar
- 4-Yapısal düzenleme çalışmaları(inşa çalışmaları)
- 5-Sanat yapıtlarının incelenmesi ve temel sanat bilgileri(Gel,1990:189-197)

Komisyunun çalışmaları, raporun sonunda şöyle özetlemektedir:

“Durağan olmayan bir öğrenme yolunu saptamak ve uygulanabilirliğini sağlamak, araştırmalarımızda geniş boyutlar ortaya çıkardı. Çalışmalarımızı da gerek yurtiçi, gerekse yurtdışı yayınlar, öğretmenlerimizin deneyimleri, öğrencilerimizin düşündükleri bize ışık tuttu. Bu çerçevede genel hedefleri çizmeye çalıştık. Yetenekleri tanıma ve geliştirme, deneyim kazanma ve deneyimleri davranış haline dönüştürme yaptığımız programın ilk planını oluşturdu. Programda sanat eğitiminin kendi yöntemleri içerisinde, sanat eğitimi yoluyla çocuğun kişisel gelişimi, sanat eğitiminin toplumsal yeri, sanat eğitiminin bütünlüğü gücü yer almaktadır. Eğitimde sanat içerikli bir uygulama nedir, sanat eğitiminin insanlığa katkısı nedir? Sanatın yaşamdaki rolü nedir ve nasıl değerlendirilir sorularına, genel hedefler içinde yer verilmiş ve uygulamalar buna göre düzenlenmiştir” denilmektedir. (Telli, 1990:29)

Bu program 1981 tarihine kadar yapılan müfredat programları içinde, araştırmaya, uygulamaya dayalı, çağdaş içerikli, öğretmenleri kısıtlayıcı değil, yol gösterici bir program da denilebilir. Her çalışma alanının hedeflere uygun kullanılmasını, öğrencinin, bilişsel ve duygusal gelişiminin buna göre düzenlenmesini, sınıf içinde toplu çalışmalarla birlikte, her öğrencinin kişisel gelişim çizgisini aşmaya çalışması, doğal bir ortam içinde uygulanabilirliğini getiriyordu. (Telli, 1990:30)

Milli eğitim bakanlığının yüksek danışma kurulunun 1982 yılında hazırladığı raporda; örgün eğitimde sanat eğitiminin yapıcı rolü ve hak ettiği yeri alması önemle vurgulanmıştır (rapor1982:8)ancak somut bir veri elde edilememiştir. (Ünver, 2002:21)

Yine 1982 yılında mili eğitim bakanlığı, program geliştirmeye konusunda bir model oluşturmak ve daha sonra oluşturulacak programların bu modele göre hazırlanması için toplantılar yapmış ve yeni modele göre ilk ve orta öğretimde bazı derslerin programları hazırlanmıştır.(Ünver, 2002:43)

1982'deki bir diğer gelişme ise 2547 sayılı Yök yasası ile 3 yıllık eğitim enstitüleri fakültelere dönüştürülmüş, resim bölümlerinin ders içerikleri yeniden gözden geçirilip, 4 yıllık lisans programlarına göre düzenlenmiştir. (Artut, 2002:110-111)

Yine 1982 de 2547 sayılı yüksek öğretim kanununun 51. ve 67. maddelerine göre 1983 - 84 öğretim yılından başlayarak yükseköğretim kurumlarına beden eğitimi ve güzel sanatlar (plastik, fonetik, görüntü ve dramatik) dallarından biri seçimlik ders olarak programlara konulmuş ve uygulamaya başlanmıştır. Yök tarafından bu derslerle ilgili olarak bir program hazırlanmış uygulama şekli üniversitelere bırakılmıştır. Son yıllarda rektörlüklere bağlı güzel sanatlar bölümleri bu dersleri yürütmekle yükümlüdürler. Başlangıçta her yıl bir saat olarak düşünülen söz konusu dersler zaman içinde yalnızca birinci sınıfta okutulan, ancak öğrenci isterse daha sonraki yıllarda da devam edebileceği dersler haline dönüşmüş, bünyesinde sanat dersleri olan kimi fakültelerde baştan beri uygulanmamıştır; 1998-99 yılında da bir çok fakültede tümüyle kaldırılmıştır. (San, 2001: 28)

1982 ve 1983 yılları süresince milli eğitim bakanlığında toplanan "Türkiye'de güzel sanatlar eğitiminin geliştirme milli eğitim yüksek danışma kurulu" 1982'de çoğaltılan çalışma gurubu raporu (42s) ile o günün sanatlarına ilişkin ders programlarını çeşitli okullar itibariyle gösteren ekini hazırlamıştır. Aynı kurul, 1983 Nisanında tamamlanan önerileri (14s.) olmak üzere kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. (San, 2001:28)

Bu raporların ilki

Giriş, 1. güzel sanatlar eğitiminin gelişimi, 2. ülkemizde bugünkü durum ve sorunlar, 3. öneriler den oluşmuştur. 2.ve 3. bölümler örgün eğitim, yaygın eğitim, öğretmen yetiştirme ve genel değerlendirme (öneriler kısmında genel öneriler) planında biçimlenmiştir. Örgün eğitim kısmında okul öncesi, temel eğitim(birinci ve ikinci basamak)orta öğretim ve yüksek

eğitim olarak ele alınmıştır. Rapor, bitiminde çoğaltılmış ve tüm üniversitelere gönderilmiş, gelen eleştiri, görüş ve önerilerle ikinci çalışma aşaması başlatılmıştır. (San, 2001:28)

1983 tarihli raporda ise her eğitim basamağı kendi içinde; dersler, program geliştirme, ders kitapları, kılavuz kitaplar, öğretmen yetiştirme, uygun fiziksel ortam sağlama ve ölçme değerlendirme biçiminde yapılandırılmıştır. (San, 2001:28)

Öneriler arasında; bakanlık müfettişlerinin güzel sanatlar eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimden geçirilmeleri, talim terbiye kurulunda güzel sanatların her dalından en az bir üyenin sürekli görev alması, amatör ve profesyonel sanatçı ve sanat gruplarının okullara getirilmesi, üniversitedeki güzel sanatlar derslerinin kuramsal bölümünün ortak içerikle zorunlu, uygulamaların ise seçmeli olarak okutulması, her fakülte ve yüksek okulda sanat derslerini ve ders dışı etkinliklerini yönlendirebilecek “güzel sanatlar birimleri”nin kurulması, Güzel sanatlar ve sanat birimleri enstitüsü kurulması, Türkiye sanatsal araştırmalar kurumu (tüsak) kurulması, güzel sanatlar vakfı kurulması, sanayi kuruluşlarında spor etkinliklerinin yanı sıra sanat gruplarını da oluşturmak üzere sanat birimleri yada sanat danışmanlıkları kurulması, müze ve kütüphanelerin sanatlar eğitimine katkıda bulunacak etkinlikler yürüten merkezler durumuna getirilmesi, Türkçe derslerinin (genellikle 10 saat) 2 saatinin sözlü anlatım ve dramatik etkinlikler olarak işlenmesi; bunları hizmet içi eğitimden geirilmış öğretmenlerin okutması; ortaokullarda Türkçe derslerinde tiyatro bilgisi, diksiyon ve drama ya yer verilmesi; kitle iletişim araçlarından konu ile ilgili destek programlar ve anlayışlar geliştirilmesi; müze eğitimine yer verilmesi; yeni bir karne sistemi; okul koroları kurulması; tarih ve evre bilinci verilmesi; ağdaş sanatlara ve ağdaş sanat olaylarına yer verilmesi; ana babaların konu ile ilgili aydınlatılmaları; her yıl M.E.B. bünyesinde bir güzel sanatlar eğitimi seminerinin düzenlenmesi; M.E.B. bünyesinde her yıl mayıs ve eylül aylarında toplanacak güzel sanatlar eğitimi danışma kurulunun toplanması; talim terbiye kurulunda ya da M.E.B.’ da sürekli bir sanat eğitimi programı geliştirme kurulu oluşturulması, devletin güzel sanatlar politikasını saptayıp oluşturacak bir sanat konseyinin kurulması gibi işlevsel, önemli ve yaşamsal öneriler bulunmaktaydı.(San, 2001:29)

Ortaöğretimde çeşitli olumsuzluklar yaşanmakta ve bu olumsuzluklar üniversitelerimizin güzel sanatlar fakültelerini, mimarlık,iç mimarlık, endüstri ürünleri tasarımı vb. bölümlerini etkilemektedir. Sanat eğitimi alnında, eğitim görmüş öğrenci bulmaları güçleşmektedir. (Telli, 1990:30)

Bu açığı kapatmak içinde sanat eğitimi alanında olumlu bir gelişme yaşanmış ve 1989-1990 yılında ilk kez İstanbul'da güzel sanatlar lisesi açılmıştır. Güzel sanatlar liseleri ile orta öğretim düzeyindeki sanat eğitimi ile özel yetenekli gençler yeteneklerini geliştirecek, kültür, sanat gibi değerlerini koruyacak ve yaygınlaştıracaktır. Ayrıca güzel sanatlar liselerinin; sanat eğitiminin orta öğretimde düzeyinden başlayarak güzel sanatlar fakültelerine ve eğitim fakültelerinin sanat eğitimcisi yetiştiren programlarına öğrenci kaynağı oluşturulması düşünülmüştür. İstanbul'da açılan ilk güzel sanatlar lisesinin ardından 1990-1991 öğretim yılından itibaren Ankara, İzmir, Bursa ve Eskişehir'de de güzel sanatlar liseleri açılmıştır.

Bu okulların ilk bir yılı hazırlık olmak üzere öğretim süreleri 4 yıldır. 1992-1993 öğretim yılında 10 anadolu güzel sanatlar lisesinde 973 öğrenci öğrenim görmüş, 118 branş öğretmeni de görev yapmıştır. (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, s:57)

18 Şubat 1990 yılında yine milli eğitim bakanlığı ölçme –değerlendirme ve program geliştirme ihtisas komisyonları kurmuştur. Bu komisyonlardan birisi de güzel sanatlar komisyonudur. Ülkemizde çağdaş anlamda sanat eğitimi programlarına yaklaşım ise bu tarihten sonra başlamıştır. Bu programlarda üniversite ve milli eğitim bakanlığı işbirliği yaptığı halde bilimsel kriterlere önem verilmediğinden istenilen seviyeye ulaşamamıştır. (Ünver, 2002:43)

1990 yılında toplantılarına başlanan Türkiye'de güzel sanatlar eğitimi geliştirme özel ihtisas komisyonu, 1991 de gerçekleştirilen yeni bir raporla sonlanmıştır. Önemle vurgulanan nokta, raporun, 1982 ve 1983 raporlarıyla bir arada ele alınması gerektiği onlarla birlikte bir bütünlük oluşturduğu hususudur. Bu raporda sorunlar günün koşulları çerçevesinde değerlendirilerek ve sonuçlar ışığında güncel öneriler geliştirilerek çok fazla tekrara gidilmemesine çalışılmıştır. Bu rapor bilim ve teknolojinin sanata göre daha çok ön plana çıkarıldığı yada çıkarılmaya çalışıldığı bir dönemde hazırlanmış olması bakımından ayrıca önem taşımaktadır. (San, 2001:29)

Bu rapor on bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bilgi ve bilgi toplumu, bilgi açığı kavramları ile bilim, teknoloji ve sanat arasındaki ilişkilere değinilmekte, ikinci bölümde çağdaş insanın yapısal özellikleri üzerinde durulmakta, üçüncü bölümde çağdaş eğitimin temel niteliği incelenmekte, dördüncü bölümde çağdaş sanat eğitimi ve sanatın işlevi

irdelenmekte, beşinci bölümde sanat eğitiminin sınıflandırılması, “yüzey, hacim mekan, ses, söz, devinim ve eylem sanatlar eğitimi ” biçiminde yapılmakta, sanat eğitimi genel, amatör mesleki olmak üzere üç ana amaca yönelik olarak irdelenmektedir. Türkiye’de sanat eğitiminin bugünkü durumu 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu 2547 sayılı yüksek öğretim kanunu 2809 sayılı kanun ve öbür ilgili yasalara bağlı tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan ve programlarla belirlenmektedir. (Çakır,1998:54)(San, 2001:29)

Raporun öneriler bölümünde, çağdaş insanın eğitim hakkı içinde sanat eğitimi hakkına da sahip olduğu belirtilerek bu hakkın çağdaş Türk insanınca da kullanılması gerekliliği anımsatılmakta, güzel sanatlar eğitimi geliştirme merkezi ve güzel sanatlar eğitimi danışma komisyonu kurulması yinelenmekte, M.E.B.’nin 5 Mart 1990 tarihli genelgesiyle, güzel sanatlara hevesli her basmaktaki bireylere yıl boyu sürecek biçimde 2’şer ay süreyle verilmesi öngörülen ve sertifikada veren güzel sanatlar kurslarının açılması kararının uygulamaya konulması; ilki İstanbul’da açılmış bulunan güzel sanatlar liselerinin çoğalması; bu liselerin resim ve müzik bölümlerinin yanında drama ve gösterim sanatları bölümünün eklenmesi, ayrıca Türkiye sanat eğitimcileri birliği oluşturulması gibi öneriler yer almaktadır. (San, 2001:29)

Raporun sonsözünde ise; “ çağdaş eğitim, bireyin bedensel, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal yapıları ile dengeli bir bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmesini amaçlar. Bu amaçlardır ki çağdaş eğitim, “ bilim, teknik, sanat ” denilen üç ana konu alanını kapsayan bir çerçeve içerisinde düzenlenip gerçekleştirilmeye çalışılır. Çünkü bu üç alan , süreç ve ürün olarak , temelde insanın davranış yapıları ile doğal , toplumsal ve kültürel çevreleri arasındaki iletişim ve etkileşimin üç ana boyutunu oluşturur. Bu nedenle çağdaş eğitim, kapsam bakımından “bilim eğitimi”, “teknik eğitim” ve “sanat eğitimi” nin her üçünü de birlikte içeren bir bütündür”. “ Türkiye’de sanat eğitiminin hızla gelişebilmesi, gündemden düşmemesi, eğitim gündemindeki önemli yerini korumasına da bağlıdır. Bu bakımdan, çağdaş Türk eğitiminin gündeminde bilim eğitimi, teknik eğitim ile birlikte sanat eğitimi de gereğince yer almalıdır. Bu konuda sürekli dikkat ve özen gösterilmelidir.(1991 raporu 25-27) (San, 2001:29)

1991-1992 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarımızda iş eğitimi programı uygulanmaya başlamıştır. Milli eğitim bakanlığı elemanları ile iş eğitimi öğretmenleri ve Gazi Üniversitesi mesleki eğitim fakültesi elemanlarından oluşturulan bir komisyon tarafından

hazırlanmıştır. Esas itibarıyla öğrencilere, ilgi ve yeteneklerini çeşitli alanlarda deneme fırsatı vermeyi, meslek seçimi ve iş hayatına bilinçli geçişi kolaylaştırmayı, bu arada günlük hayat için gerekli olan bilgi ve becerilerin geliştirilmesini, sistemli düşünme, karar verme ve problem çözebilme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Uygulama alanları ise, iş-tekniik, tasarım, ticaret ve ev ekonomisi olarak tespit edilmiştir. Dersin eğitimcileri mesleki eğitim fakültelerinde yetişmektedir. Dolayısıyla resim ve iş arasındaki bütüncü ilişki fiilen ortadan kalkmıştır. (Güngör,1996:33)

02-10 Mayıs 1992 tarihleri arasında Birmingham Güzel Sanatlar ve Tasarım Enstitüsü'nden (Institute of Art and Design, Birmingham) biri enstitünün dekanı diğeri aynı enstitünün Güzel Sanatlar ve Tasarım Eğitimi Anabilim dalı başkanı iki öğretim üyesi konuğa, Gazi Üniversitesi ve British Council'in işbirliğiyle Türkiye'ye bilimsel amaçlı bir ziyaret imkânı sağlanmıştır. Gazi Üniversitesi dekanının talebi üzerine konuklar, eğitim fakültesinin resim-iş bölümünde yaptıkları incelemeler sonucunda, uygulanmakta olan sanat eğitimi hakkındaki görüş ve önerilerini belirttikleri bir rapor hazırlamışlardır. Özsoy (1993: 58-70)'un bu raporun tam metnini aktardığı ve analizlerini yaptığı makalesinin, Türkiye'de uygulanan sanat eğitimine ilişkin oldukça önemli tespitler içermesi bakımından ilgililercedetaylı olarak incelenmesinde yarar vardır. Söz konusu rapor, Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda uygulanan sanat eğitimi ile sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlardaki mevcut durum ve yapılması gerekenler konusunda yol gösterici eleştiri ve öneriler içermektedir. Gözlem ve incelemelerde beş ana alan üzerine odaklanıldığı belirtilerek görüşler biçimlendirilmiştir. Buna göre; 1.Resim-İş öğretmen programının dayandırıldığı gerekçeler, 2. Resim-İş eğitimi, 3.Resim-İş derslerinin eğitimle olan bağlantısı ve etkileşimi, 4.Eğitim-öğretim programı kalitesinin ve düzeyinin korunması, 5. Kültürel hedefler (Özsoy, 1993: 60). İki yabancı sanat eğitimcisi ve tasarımcısı gözüyle hazırlanan bu raporun üzerinden yaklaşık on yıla yakın bir zaman geçmiş olmasına rağmen, tüm ilgililerce incelenmeyi gerektiren tespitlerin halen tazeliğini koruduğu söylenebilir. (Alakuş, 2003)

Güzel sanatlar eğitimi alanında yüksek öğretim düzeyinde ise iki farklı kurum vardır. Güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinin resim-iş ve müzik bölümleridir. Öğretmen yetiştiren sistemler uzmanlar tarafından hep yetersiz bulunmuş ve eleştirilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalardan birisi ise resim-iş öğretmeninin hizmet öncesinde yetiştirme projesidir. Bu amaçla YÖK ve Dünya Bankası Milli Eğitimi geliştirme projesi kapsamında yerli ve yabancı uzmanlar hizmet öncesi öğretmen eğitimi için bir proje hazırlamışlardır. Bu proje

ilk olarak 1996-97 öğretim yılında başlayarak eğitim fakültelerinin resim-iş bölümlerinde denenmeye başlanmıştır. Gerekli görülen düzeltmeler ve eklemeler yapılarak iki kitap (ilköğretim sanat öğretimi ve ortaöğretim sanat öğretimi) halinde yayınlanmıştır. Bu projeye göre ilk ve ortaöğretim sanat öğretmenine sanat alanında dört boyutta (uygulamalı çalışmalar, sanat tarihi anlayışı, estetik ve eleştiri) temel bilgi ve davranış kazandırılması amaçlanmıştır. (Çakır,1998)(San, 2001:30)

1991'den sonra hazırlanan ilk ve orta öğretim resim dersleri müfredat programlarında resim dışında, diğer plastik sanatları ve tasarım alanlarını kapsayan iki ve üç boyutlu çalışmalarda yer verilmiştir. Bu yönüyle resim adı müfredat programlarının içeriğine de ters düşmektedir. (Özsoy ve Balcı, 1996:51)

1991-1992 eğitim öğretim yılından başlayarak liselerde uygulanmış olan ders geçme ve kredi isteminde fen, edebiyat, matematik vb. alanların yanında sanat eğitimi de bir alan olarak yer almıştır. (San, 2001:30)

M.E.B. Talim terbiye kurulu başkanlığının 25.07.1991 tarih ve 3786 sayılı onayı ile ilköğretim resim –iş dersi öğretimi” programının genişletilerek yürürlüğe konmuştur. (Artut, 2002:110-111)

1992-1993 öğretim yılından beri tüm ilköğretim kurumlarında uygulanmakta olan bir “İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı” bulunmaktadır. Bu program, MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı'nda 1991 yılında kurulan Resim Dersleri Müfredat Programları Geliştirme Komisyonunun yaklaşık bir yıl süren çalışmaları sonucu hazırlanmıştır. (Özsoy, 1993: 69)Programa ilişkin olarak İlhan (İlhan,1997s:18) “Resim-iş dersi öğretim programının genel amaçları incelendiğinde, çağdaş bir yaklaşımla hazırlanmaya çalışıldığını görmekteyiz.” görüşünde iken, programın “çok ideal tanımlamalar ile hazırlanmış” olduğuna dair inancını belirten Pekmezci (Pekmezci,1997,s: 48), ancak bu programın uygulanabilmesi için gerekli sistem alt yapısı ve sanat eğitimcisi kapasitesinin yeterli olup olmadığının da sorgulanmasını istemektedir. (Alakuş, 2003)

11. 9.1992 tarih ve 287 sayılı kararla 1992-1993 öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan resim-iş dersi öğretim programında çeşitli tarihlerde toplanan güzel sanatlar

komisyonlarının hazırladıkları raporlarda dile getirilen pek çok konuya yer verildiği halde programda daha çok resim iş tekniklerinin öğretimi ağırlık kazanmıştır. (San, 2001:30)

İlköğretimde resim-iş dersleri, ilk üç sınıfta ikişer, diğer sınıflarda haftada birer saattir. Bu sürenin yetersizliğinin yanı sıra dersi olumsuz yönde etkileyen bir diğer durum da öğrenme çevresine ilişkin yoksunluklardır. Ayrıca halen yürürlükte olan, 1992 tarihli İlköğretim Okulları Resim-İş Eğitimi Öğretim Programı'nda, daha çok resim tekniklerinin öğretimine ağırlık verilmektedir. 1998 tarihli sanat eğitimcisi yetiştiren lisans programıyla arasında eşgüdüm de sağlanmış değildir. (Kulturturizm.gov.tr)

2547 sayılı kanunla öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine verilmesinden sonra, zamanla milli eğitim kurumları ve eğitim fakülteleri farklı yapılanmalara yöneldiler. Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK arasındaki koordinasyonsuzluk önemli bir sorun olarak gündeme geldi. Çünkü eğitim fakülteleri mezunları milli eğitimin gereksinim duyduğu alanlarda öğretmen yetiştirememeye başladılar. Çok sayıda öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için branş öğretmenleri, hatta eğitimlerini farklı alanlarda yapmış kişiler sınıf öğretmeni olarak atandılar. (Ünver,2002:72)

Türkiye'de Hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme sorunun gündeme gelmesiyle birlikte yök ile dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi geliştirmişlerdir.

1995 yılından itibaren, milli eğitimi geliştirme projesi çerçevesinde eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları elden geçirilerek, çağdaş teoriler ve uygulamaların ışığı altında yeniden düzenlenmektedir. Bu çalışmaların sanat eğitimi ile ilgili (resim-iş eğitimi) birinci bölüm sonuçlanmış ve hazırlanan taslak program 1996-1997 öğretim yılında pilot bölümlerde uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Bu taslak programdan edinilen izlenime göre disipline dayalı sanat eğitimi modelinin türkiye şartlarına uydurularak ve ülke kültürü ve sanat dikkate alınarak hazırlanması için çaba harcandığı yolundadır. (Özsoy, 1996:38)

Plan ve programları toplumsal ve bilimsel içerikten yoksun yapılanmanın yarar ilkesinde uzaklaştığı, bir kez daha yaşanarak ve giderilmeyecek hataların oluşması sonucu görüldü. Bu konuda ülkemizin sözü edilen yaklaşım biçiminden uğradığı kaybın ölçüsünü belirlemek, ileride yaşanacak gelişmelerin tavrını ortaya koyabilmek açısından son derece önemlidir. Bu gelişmeler milli eğitimde yeniden yapılanmayı zorunlu kılmıştır. 1994-1997

yılları arasında yök /dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi çerçevesinde yerli ve yabancı uzmanlar rehberliğinde tüm ülkede tek tip programlar oluşturuldu. (Ünver, 2002:72)

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında hazırlanan projeler ilk olarak 1996-1997 öğretim yılından başlayarak resim-iş bölümlerinde denenmeye başlamış ve hazırlanan taslak program pilot bölümlerde uygulamaya başlanmıştır.

1997-1998 öğretim yılında ilköğretimin ilk üç sınıfında haftada üçer saatlik Bireysel ve Toplu Etkinlikler dersinin konmuş olması, sanat eğitimi açısından yeni olanaklara elverişli bir ortamın oluşturulabileceği bir gelişmedir. (Kulturizm.gov.tr)

M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 10.03.1998 tarihinde lise resim öğretimi programlarını yeniden geliştirerek 1998-1999 öğretim yılından itibaren 2487 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. (Artut, 2002:110-111)

Bilindiği üzere, genel öğretimde olduğu gibi sanat öğretiminde de kaliteyi etkileyen etmenlerden biri uygulanmak üzere hazırlanan program tasarılarıdır. “Eğitimde kaliteyi artırıcı tedbirlerin alınabilmesi, bu tasarıların hedefler, davranışlar, içerik, öğretme-öğrenme fırsatları ve değerlendirme elemanlarının belli kriterler çerçevesinde belirlenip düzenlenmesi gerekir” (Saylan, 1998: 53). Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin belirlenmesinde katkı sağlayacağı düşüncesiyle 1992 yılından beri yürürlükte olup, “..denenip geliştirilmek üzere” (MEB, 1992: 3) kabul edilen “İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı” bulunmaktadır. Bu program M.E.B. talim ve terbiye başkanlığı 1991 yılında konulan resim dersi müfredat programını geliştirme komisyonu tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan programda önce 17 madde halinde dersin genel amaçlar ve ardından genel açıklamalar bölümü belirtilmiştir. Genel açıklamalarda resim-iş eğitiminin gerekliliği, ilkeleri, çocuk resimlerinin gelişim basamakları, eğitim durumları, çalışma ortamının önemi, uygulama ilkeleri, dersin işleniş ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve öneriler bulunmaktadır. I. sınıftan VIII. sınıfa kadar ayrı ayrı olmak üzere amaçlar, konular ve sınıf programı başlığı altında amaç ve davranışların belirlendiği bir çerçeve oluşturulmuştur. Maddeler halinde sıralanan amaçlardan çok azının altında işleniş ve değerlendirme alt başlıkları konulmuştur. (Alakuş, 2003)

1992 yılından beri yürürlükte olan resim-iş dersi programı; 2006-2007 öğretim yılına kadar aynı kalmış ve tüm örgün öğretim kurumlarında uygulanmıştır. 2006-2007 öğretim yılından itibaren ise resim-iş dersinin adı değiştirilerek, görsel sanatlar dersi olarak adlandırılmış ve program yeniden düzenlenmiştir. Böylece resim-iş dersinin adından kaynaklanan kimi sorunların kısmen de olsa ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Programın içeriği ise eğitim, sanat ve sanat eğitimi alanındaki kuramsal gelişmelerin ve değişimlerin eşliğinde (çoklu zeka, disipline dayalı sanat eğitimi...v.b.) yenilenerek çağdaş bir görünüm kazanmıştır.

Günümüzde çok sayıda üniversitenin bünyesindeki güzel sanatlar fakülteleri ile eğitim fakültelerinin resim-iş bölümlerinin varlığı sanat eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamışken, sanat eğitimine yönelik nitelik sorunları varlığını sürdürmektedir.

Bugün resim-iş dersinin adının değişmesi ve ad değişimine bağlı olarak içerikteki değişimler örgün eğitimdeki sanat dersleri açısından olumlu gelişmelerdir. Büyük bir kemsin hala önemsiz olarak öngördüğü bu dersin günümüz şartlarında yaratıcılığın önem kazanmasıyla, yaratıcılığı ortaya çıkartan ve geliştiren sanat dersi belli bir kemsin önem verdiği bir ders haline gelmiştir. Ama yinede temel eğitimden, üniversite eğitimine sanat eğitimi ile ilgili kimi nitelik sorunları çözümsüzlük bağlamında önemini hala korumaktadır.

3.2.3. SANAT EĞİTİMİ PROGRAMLARI

Eğitim toplumsal bir kurumdur. Eğitim kurumlarının, dolayısıyla programların temel işlevlerinden birisi bireyi topluma kazandırmanın ötesinde, bireyi topluma katkı sağlayacak düşünce ve davranış düzeyine getirmektir. Programlar böyle bir misyonu yerine getirebilmek için toplumsal analiz, konu alanı analizi, bireyin analizi, açıklamalar, genel ve özel hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerinde bilimsel araştırmalarla desteklenmiş bir bütünü içermelidir. (Ünver, 2002:44)

Eğitim süreci içinde yer alan bireylerin zihinsel, duygusal, davranışsal, toplumsal yönden gelişmesini sağlayan ve düzenleyen öğrenim deneyimleri eğitim programlarında yer alır. Bu programlar eğitilen bireylerin ve eğitimcilerin eğitim kurumlarındaki tüm öğretim

yaşantılarının belirleyicisidir. Dolayısıyla sözü edilen kurumsal yaşantı, okulun amaçlarının ve genelde de milli eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi yönünde verileri içerir. (Ünver, 2002:43)

Örgün ve yaygın eğitimde tüm eğitim yaşantılarının çerçevesi önceden hazırlanan bu programlarda çizilir. Değişen koşullara, toplumun eğitimden yeni beklentilerine ve bilimsel gelişmelere dayalı olarak programlardaki eksiklikler ve aksayan yönler düzenlenerek, bir başka deyişle programlar geliştirilerek eğitimdeki nitelik sorununu çözümlenmeye çalışılır. (Erden,1995:1)(Ünver, 2002:43)

Ders programları, çocuğu düşünmeyi ve öğrenmeyi öğretmeye; bireysel gelişme yanında toplumsal gelişmeye; bireyi özgürleştirmeye; bireyin kendini tanınmasına, kendisini gerçekleştirmesine, yaparak, deneyerek, yaşayarak ve araştırarak öğrenmesine yönelik olacak biçimde yeniden düzenlenmelidir. (Okçabol, 1999:371)

Program geliştirme en genel anlamda eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. (Erden,1993:4) Bu süreçte program geliştirmecilerin şu soruları çözmeleri gerekir. (Ertürk, 1978:12) (Ünver, 2002:44)

- 1- Eğitimin hedefleri neler olmalıdır?
- 2-Öğrenciler hedeflenen davranışları kazanmaları için hangi yaşantılardan geçirilmelidir?
- 3-Öğrenme yaşantıları nasıl örgütlenirse davranışlar istendik yönde geliştirilebilir?
- 4-Amaçların yerindeliği ve eğitim durumlarının etkililik derecesi nedir?
- 5-Bir önceki soru ışığında mevcut programda ne gibi değişiklikler gerekir.?

Bu sorular ürüne yönelik bir yaklaşımı ifade eder. Bir diğer yaklaşımda ise öğrenci ve süreç önem taşır. Bu görüşe göre, eğitim sonuçları ve süreç önceden bilinmez. Çünkü süreç amaca, amaç öğrencilerin durumuna göre belirlenir. Başka bir deyişle amaç ve süreç öğretim koşullarına göre değişir. (Demirel,1990:136)(Ünver, 2002:44)

İlk ve orta öğretim kurumlarımızın programları Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesinin kararı ile kesinleşir. Programcılık tekniği açısından bu programlar kusursuz gibidir. Örneğin ortaokul programında milli eğitimin genel amaçları, ortaokulun eğitim öğretim ilkeleri ve ayrıca, her dersin amaçları uzun ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ancak öğrenci özgürlüğünü koruyacak ve geliştirecek deneyci, araştırmacı bir eğitim uygulamasının eğitimciye uygulama ve değerlendirmede büyük bir özgürlük ve yetki tanınması unutulmuş gibidir saptanan programlarda amaç anlatılırken hedefler, ölçüsü önceden belli olacak şekilde tanımlanmış ve eğitim yolu bu hedeflere göre çizilmiştir. Bu nedenle eğitimci her öğrenciyi bir gelişme ve değer yaratma kaynağı olarak ele almamaktadır. Bireyin kişiliğinde toplanan gerçekleri göz ardı eden programlar, genç insanı yürüyen band üzerinde ilerleyen bir insan parçası olarak görmekte ve eğitimciler bu parçaya yeni parçalar ekledikçe iyi bir yurttaşın oluşacağı varsayımına dayanmaktadır. Oldukça ayrıntılı amaçlar arasında bile bireyin özgür yetenek kaynağının geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan düşünceler görülmemektedir. Sanat dalları birer ders adı olarak programda yer almakta, bir yaratıcılık eğitim aracı olarak değil de, yürüyen banttaki küçük insanın belki boyanması düzeyinde bir gereksinmeye yanıt olacağı düşünülmektedir. (Aslıer, 1979:41)

Milli eğitimin amaçları arasında sanatın, kişinin yaratıcı güçlerini geliştirici bir eğitim etkinliği olarak işlenmesini belirten bir cümle veya söz yoktur. (Aslıer, 1979:41)

Güzel sanatları ve doğayı seven bir kişi yetiştirmek gerektiği belirtilmekle yetinilmiştir. Programa göre genç insan bir yandan büyürken sanatı ve doğayı sevmeyi de öğrenecektir. Ortaokulun eğitim öğretim ilkeleri arasında da genç insanın bir takım uygulanabilir bilgi ve beceriler öğrenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu görüş derslere bölünerek eğitim uygulaması aşamasında da sürdürülmektedir. Eğitimciye yaratıcı, deneyci, araştırmacı çalışmaları nasıl yaptıracağını göstermek yerine, o dersle neler sağlanacağı bir bir sayılmaktadır. Tane tane hafta ve yıl içinde dizilen derslerle küçük insana bir şeyle ekleneceği varsayımı uygulamanın şeklini de belirtmektedir. (Aslıer, 1979:42)

Sanat eğitiminde program oluşturma, geliştirme sürecinde belirli evreleri olduğu ve her evresinde cevaplandırılması gereken problem ve yapılması gereken pek çok iş bulunduğu ve bütün bunların üstesinden gelebilmek için belirli niteliklerde elemanlardan oluşan ve sürekli çalışan yeterli büyüklükte bir program geliştirme kuruluna ve bu kurulun bağlı olduğu belirli bir birikme gerek olduğu halde her nedense böyle bir düzenlemeye gidilmemektedir. (Türkiye

de GSEGÖİK raporu 1991) Bu kurlun raporundaki özüm önerilerine göre sanat eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesin de hazırlama (kasarlama)-deneme(uygulama)-değerlendirme-düzeltilme evrelerinden oluşan çağdaş program geliştirme yaklaşımı izlenmelidir. Sanat eğitim- öğretim programlarını oluşturma- geliştirme sürecinin değişik evrelerinde yapılması gereken çok yönlü ve kapsamlı işlerin hakkı ile üstesindengelinebilmesi için belirli niteliklerde elemanlardan oluşan ve sürekli çalışan yeterli büyüklükte bir güzel sanatlar eğitimi program geliştirme kurulu ve buna bağlı alt kurullar kurulup işlerliğe kavuşturulmalıdır. (Pasin, s:536)

3.2.3.1.İLKÖĞRETİM OKUL PROGRAMLARINDA SANAT EĞİTİMİ

Eğitim programları, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençle ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerin kapsar. (Varış, 1988:18)

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya konmuştur.

1926 Tarihli İlkokul Programı:

Bu programın en önemli özelliği ve yeniliği toplu tedris (toplu öğretim) uygulanmasını getirmesidir. Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan toplu öğretim yönetimi eğitimde o devre göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulamadır. Bu yöntemle göre ilk üç sınıfta dersler hayat bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni ve canlı esaslara dayandırılmıştır. (Arslan, 2000:43)

1926 İlkokul programının toplu öğretim yönteminin yanında getirdiği diğer yenilikler ise; 1-Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir. 2-Derslerin yalnız müfredatı sayılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretimde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmiştir.

3-Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkan yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır.(Akyüz, 1993:301)(Arslan, 2000:44)

1926 Müfredat Programı'nda resim ve eliş dersleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Dersler	Birinci devre			İkinci devre	
	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4. sınıf	5.sınıf
Resim-elışı	4	4	4	2	2

Hazırlanan bu 1926 müfredat programında J.Dewey'in de üzerinde durduğu “Hayat Bilgisi, Toplu Tedris ve İş Okulu” kavramlarına da yer verilmiş, 1925 – 1926 öğretim yılında bazı pilot okullarda denenmiş, 1927 yılında da uygulamaya konulmuştur. Bu müfredatla ilk defa gündeme gelen “Toplu Tedris” için Bakanlık öğretmenler için kurslar açmış, öğretmenler bu metodu öğrenmeye çalışmışlardır. (Karataş, 2002)

1926'da ilkokul programında resim ve elışı derslerine yer verilmiştir. Bunu 1936 ve 1948 ilkokul programları izlemiştir.

1936 Tarihli İlkokul Programı:

1937 Ocak tarih ve 20/1 sayılı kültür bakanlığı (milli eğitim ve kültür bakanlıkları)dergisinde 1926 programında değişiklik yapılması gerekliliği ve nedeni şöyle izah ediliyordu:

1- Yeni okula çocuk, her şeyden önce yakın yurt realiteleri içinde faaliyette bulunmak mecburiyetinde olduğundan, yakın yurttan cereyan etmekte olan ve son yıllar içinde meydana gelen sosyal, doğal ve teknik değişikliklerin de yeni yapılacak programa ilavesi lüzumlu idi.

2- Bir taraftan ilkokulun gittikçe her tarafa yayılarak geniş halk tabakalarına kadar kültür verecek bir müessese haline gelmeğe başladığı düşünülerek, orta tahsil yapmayacak memleket çocuklarının imanlı ve pratik hayat için kafi derecede bilgili vatandaşlar olarak hazırlanması, öte taraftan da orta tahsile geçecek çocukların yetişmesi işleri de ilkokulun tabii bir görevi idi. (Yeni ilkokul müfredat programı, kültür bakanlığı dergisi sayı:20-1 son kanun 1937, s:161-162) (Arslan, 2000:44)

1936 İlkokul programı hazırlayan komisyonun, 1926 programında ön gördüğü zayıf noktaları gidermek ve takviye etmek amacıyla çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Bunlar ise;

1-İlkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri, parti programı(zamanın tek partisi olan CHP) ile ortaya konan yeni kıymetler, dünya pedagoji alemindeki ileri hareketler ve bilhassa memleket realitesi daima göz önünde tutularak, açık, kesin ve ayrıntılı olarak tespit edilmiştir. Bu suretle Türk terbiye ve tedris programlarında hakimolması icap eden cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik, ve inkılapçı karakter açıkça gösterilmiştir.

2- İlkokul talebelerinin yaşlarına ve okulda geçirdikleri yıl sayısına göre 1926 programının senelerce uygulamasının verdiği tecrübelerle dayanarak her ders grubundan bazı ders maddeleri konulmuş, bazı dersler de bir ad altında birleştirilmiştir.

3- 1926 müfredat programında göze çarpan, talebeyi sıkıntılı duruma düşüren ve öğretmenlerin itirazlarına mucip olan bir nokta da birinci ve ikinci devreler arasındaki irtibatsızlık idi. Bunun giderilmesinde de çalışılmış ve maksatla üçüncü sınıfın hayat bilgisi dersine, gerek zaman ve gerek muhteviyat itibari ile dördüncü sınıfın zümre öğretimi arasında bir geçit vazifesi görececek bir şekil verilmiştir.

4- Bundan başka tatbikatta kıymetleri olan yeni terbiye ve tedris tekniklerine ait direktifler de programa hülaseten ilave edilmiştir. Bu suretle öğretmenleri, şaşırtıcı bir çok dağınık neşriyat ve pedagojik cereyanlar arasında bocalamaktan kurtararak hakiki hedeflere doğru yürütmek maksadı güdülmüştür. Böylece yeni program aynı zamanda ve saitten ve irtibatların mahrum, uzak yerlerdeki öğretmenlerin terbiye ve tedris tekniklerinin ana hatlarını veren bir rehber haline konulmuştur. (Yeni ilkokul müfredat programı, kültür bakanlığı dergisi sayı: 20-1 son kanun 1937, s:161-162)(Arslan, 2000:44)

1935 yılında toplanan bir komisyon 1926 yılında uygulamasına başlanan “İlkmektepler Müfredat Programı”nda gerekli değişiklikleri yaparak 1936 yılından itibaren “Yeni İlkokul Müfredat Programı” nı yürürlüğe koymuştur. İlk defa millî Eğitimin amaçlarına geniş kapsamlı olarak bu müfredatta yer verilmiştir. 1936 yılı müfredat programında resim dersleri ise, aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi 1.,2.,3. sınıflarda 4 saat, 4. ve 5. sınıflarda ise haftada 2 saattir.

Dersler	Birinci devre			İkinci devre	
	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4. sınıf	5.sınıf

Resim-iş	4	4	4	2	2
----------	---	---	---	---	---

1939 yılında toplanan I. Maarif Şurası köylerimizdeki üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının verimini artırmaya ve köy okullarının beş sınıflı okullara çevrilmesine karar vermiştir. Bu sebepten yeni bir program hazırlanmış şehir ilkokulları ile köy okullarını eşit fırsatlara getirmek hedeflenmiştir. Bu hedefle hazırlan bir müfredat programı da 1939-1940 yılında yürürlüğe konmuştur. Bu müfredat programında da resim dersi; haftada bir saattir. (Karataş, 2002)

Dersler	1. sınıf	2. Sınıf	3.sınıf	4. Sınıf	5.sınıf
Resim	1	1	1	1	1

1948 Tarihli İlkokul Programı:

1948 programı öncesinde türkiye’de ilkokullarda iki tip program uygulamada bulunuyordu. 1936 programı şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan köy mektepler müfredat programı ise köylerde uygulanıyordu. Özellikle 1930 köy mektepleri müfredat programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde uymalarını sağlayacak bir eğitim öğretim uygulaması hedeflenmekteydi. (Arslan,2000:45)

Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı bir durumda bulunması, zorunlu olan ilköğretimin eğitim-öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığı yönünde toplumda yaygın bir düşünce gelişmesine neden olmuştu. Bunun üzerine talim terbiye dairesi 11 Şubat 1944 tarih ve 2/187.4 sayılı yazıyla tüm öğretmenlerce cevaplandırılmak üzere anket göndermiştir. (Arslan, 2000:45)

1936 programı ve köy okulları program projesi günün ihtiyaçlarına göre yeniden değiştirilmek üzere 1948 ilkokul programı hazırlanmıştır. 1948 programı, 1948-1949 öğretim yılında yürürlüğe konmuş ve Cumhuriyet tarihimizin en uzun yürürlükte kalan Müfredat Programı özelliğini kazanmıştır. (Karataş, 2002)

Bu program:

Dersler	Birinci devre			İkinci devre	
	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4. sınıf	5.sınıf
Resim-iş	4	4	4	2	2

Bu genel programdan sonra köyler için programda bazı değişiklikler yapılmıştır. 1948 köy ilköğretim programında Müzik ve Beden eğitimi dersleri için başlı başına bir saat ayrılmamıştır. Bu dersler için derslerden önce 20 dakikalık bir zaman uygun görülmüştür. Köy okullarında haftada 26 saat ders yapılmaktadır. Bunların 6 saati Tarım-iş çalışmalarına 20 saati de diğer derslere ayrılmıştır. 1948 köy ilköğretim programı şöyledir: (Karataş, 2002)

Dersler	Birinci devre			İkinci devre	
	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4. sınıf	5.sınıf
Resim-iş	1	1	1	1	1

1948 Programının Getirdiği Yenilikler:

Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi milli eğitim işleridir. Bunda muaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayati ihtiyacı ile, muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevafık olsun . bunun için muazzam ve fakat hayli, muğlak mütahalardan tecerrüt ederek hakikate nafiz nazarlarla ve el ile temas etmek lazımdır” Atatürk’ün bu cümleleri 1948 programının baş tarafına konulmuştur. Atatürk’ün bu direktifleri milletimizin o günkü haline, toplumsal ve hayati ihtiyaçlarına, çevre şartlarına ve yaşanılan yüzyılın isteklerine uygun, hakiki ve somut bir milli eğitim programı istediği açıkça anlaşılmaktadır. Bu direktiflere göre Milli Eğitimin amaçları;

- 1- Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak toplumsal bakımından gelişmesini sağlamak.
- 2- Çocuğun ve gencin bir birey olarak kişisel bakımından gelişimini sağlamak.
- 3- Çocuğun ve gencin bir aile üyesi ve diğer insanlarla beşeri ilişkileri olan sosyal bir varlık olarak insanlık münasebetleri bakımından gelişmesini sağlamak.

4- Çocuğun ve gencin bir ekonomik varlık olarak ekonomik hayat bakımından gelişmesini sağlamak. (Arslan, 2000:46)

1948 programına eleştiriler:

1- 1948 programı öğrenmeyi zihni bir eylem kabul ederek, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir.

2- Program amaçları, ilkeleri ve açıklamaları; çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaç tuttuğu halde; derslerin yüklü konuları, zihin eğitimine önem vermektedir. Bu yönden amaçlara, müfredat arasında çelişik görülmektedir.

3- 1948 programı, esnekliğe yer vermemiştir.

4- İkinci devrede, dersler arasında kaynaşma, bağlaşıma ve bütünleşme olmadığından; çocuk psikolojisine aykırı bir yol güdülmüştür.

5- Birleştirilmiş sınıf öğretiminde, sınıflar arasında toplulaştırma yapılmadığı için; öğretmenlere çok yük yüklenmiştir. Aynı zamanda beş sınıflı tek öğretmenli bir okulda öğrenci, öğretmensiz olarak günlük çalışmanın 160 dakikasını kendi halinde geçirmektedir. (Arslan, 2000:46)

1968 İlkokul Taslağı:

Bu programda VII. Milli eğitim şurasında saptanan Türk milli eğitimin hedefleri yanında, ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir. (Arslan, 2000:48)

25-30 Nisan 1968 tarihleri arasında “İlkokul Programı Değerlendirme Semineri” 1962 programını incelemiş ve bazı değişiklikler yaparak 1 Temmuz 1968 Müfredat programı yürürlüğe koymuştur. 1968 programı normal, çift öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan okullarda uygulanırken ortak bir anlayışa varmak, kullanılacak metodlarda görüş birliğine varmak, metod ve tekniklerle verimi artırmak hedefini amaçlamıştır. 1968 Müfredat Programında 26 saatlik haftalık ders sayısı toplamı bir güne alınmıştır. Ayrıca ana dersler ile ifade ve beceri geliştiren derslerin etkinliklerinde yapılacak çalışmaların gözden geçirilmesi ve planlanması için haftada 120, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine ek olarak konulan “ Eğitsel Çalışmalar” için 60, çalışmaların değerlendirilmesi ve yapılacak işlerin tasarlanması için 200 dakika ayrılmıştır. (Karataş ,2002)

1968 yılı programa göre normal öğretim yapan okulların haftalık ders programları şöyledir:

Dersler	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V
	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika
	Mik Top	Mik	Mik	Mik	Mik
Resim-iş	120	120	120	80	80

Bu programın yanında bir öğretmenli birleştirilmiş beş sınıflı okullarda öğretmenli ve ödevli çalışılacak derslerin sürelerini gösterir çizelge: (Karataş, 2002)

DERSLER	I.yıl öğrencileri			II. ve III. Yıl öğrencileri			IV.Yıl ve V.yıl öğrencileri		
	Öğ.	Öd.	Top.	Öğ.	Öd.	Top.	Öğ.	Öd.	Top.
	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika	Dakika
Resim-iş	40	80	120	40	80	120	40		40

Milli eğitim bakanlığı 1983 ilköğretim kılavuzunda:

İlköğretim uygulaması yapılan okulların ders dağıtım çizelgesinde 1- 8 arası sınıflarda haftada bir saat olmak üzere resim-iş dersi mevcuttur. İş eğitimi ise 1-3 sınıf arası hiç yokken, 4. ve 8. sınıflar arası 4+2 toplam 6 saattir.

İlköğretim okulu 6,7,8. sınıflarda yer alan 6 saat iş eğitimi (iş ve teknik eğitimi, tarım, ticaret, ev ekonomisi) derslerinden biri asıl 4 saat, diğeri 2 saat yardımcı zorunlu olarak alınacaktır. İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarda 4 saat iş eğitimi dersi uygulanacaktır. (İlköğretim Okul Kılavuzu, 1983:40)

1983 yılı ilköğretim okul kılavuzunda resim eğitimi programı olmamakla birlikte, iş eğitimi programı mevcuttur. İş eğitimi programında ilkokul 4-5. sınıf iş eğitimi programı ile ortaokul iş ve teknik eğitim programını içermektedirİlköğretim okulu haftalık ders çizelgesinde resim –iş dersi 1.2.3.4.5. sınıflarda haftada iki saat 6.7.8. sınıflarda ise bir saattir.

İş eğitimi ise 1,2,3. sınıflarda yokken, 4. ve 5. sınıflarda 4 saat, 6.,7.,8. sınıflarda 6 saattir. İş eğitimi 4. ve 5. sınıflar için ünite konularında, teknik resim ve grafik, kağıt ve mukavva işleri, ağaç işleri, metal işleri, modelaj işleri, baskı işleri, yapı işleri gibi sanat eğitimi içinde yer alan konular bulunmaktadır. (İlköğretim Okul Kılavuzu,1983:57)

1982 yılında Mili Eğitim Bakanlığı, program geliştirmeye konusunda bir model oluşturmak ve daha sonra oluşturulacak programların bu modele göre hazırlanması için toplantılar yapmış ve yeni modele göre ilk ve orta öğretimde bazı derslerin programları hazırlanmıştır. 18 Şubat 1990 yılında yine Milli Eğitim Bakanlığı ölçme –değerlendirme ve program geliştirme ihtisas komisyonları kurmuştur. Bu komisyonlardan birisi de güzel sanatlar komisyonudur. Demek ki ülkemizde çağdaş anlamda sanat eğitimi programlarına yaklaşım bu tarihten sonra başlamıştır denilebilir. Bu programlarda üniversite ve milli eğitim bakanlığı işbirliği yaptığı halde bilimsel kriterlere önem verilmediğinden istenilen seviyeye ulaşamamıştır. (Ünver, 2002:43)

1991'den sonra hazırlanan ilk ve orta öğretim resim dersleri müfredat programlarında resim dışında, diğer plastik sanatları ve tasarım alanlarını kapsayan iki ve üç boyutlu çalışmalarda yer verilmiştir. Bu yönüyle resim adı müfredat programlarının içeriğine de ters düşmektedir. (Özsoy ve Balcı,1996:51)

1970'den 1990'a kadar programlar incelendiğinde gerek ders saati bakımından, gerek içerik bakımından uygulamada bir değişiklik görülmektedir. (Telli,1990:28)

1926'da İlkokul Programında Resim ve Elişleri derslerine yer verilmiştir. Bunu 1936 ve 1948 İlkokul Programları izlemiştir. 1968'e kadar değişmeksizin yürürlükte kalmış olan 1948 İlkokul Programında, Resim-İş dersinin amaçları kısaca, öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinin ve estetik duygularının geliştirilmesi, öğrencilere işin sevdirmesi ve sanat değeri olan eşyayı tanıma yetisi kazandırılmasıdır. Bu amaçlar, 1968 İlkokul Programında da korunmuştur. Yirmi dört yıl sonra uygulamaya konan 1992 tarihli İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programında ise, sanatsal ifade yollarının ve resim tekniklerinin öğretilmesinin önem kazandığı görülmektedir. (Kulturturizm.gov.tr)

3.2.3.2 ORTA OKUL PROGRAMLARINDA SANAT EĞİTİMİ

Orta Okullarda Resim-iş programları:

Cumhuriyet dönemine kadar birçok değişikliğe uğrayan “ortaokulların” programları, Cumhuriyet dönemine geçmeden 1922’de en son haliyle şöyledir. Orta Mektep Müfredat Programı 1338 (1922) (Karataş, 2002)

Dersler	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10.Sınıf
Resim	1	1	1	-
El İşleri	2	2	1	1

1924 yılında toplanan “Heyeti İlmiye Toplantısı”, ortaöğretim programı üzerinde etraflıca durmuş 1923 yılında yapılan “Birinci Heyeti İlmiye” toplantısında Sultanilerin liseye dönüştürülmesi ve liselerin 11 yıllık öğretim süresi içinde değerlendirilmesini istenmiştir.

“İkinci Heyeti İlmiye” toplantısı çalışmaları sonucunda 1924 yılında Cumhuriyet döneminin İlk Orta Okul Programı özelliğini taşıyan program hazırlanmıştır. 1340 (1924) tarihli bu program: (Karataş, 2002)

Dersler	1. Sınıf		2.Sınıf		1. Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Resim	1	1	1	1	1	1

1924 programı üç sene uygulandıktan sonra öğretmen ve müfettiş raporlarına dayanarak Tarih, Riyaziyat ve Coğrafya derslerinde değişiklikler yapılmış, Din Dersi de programdan çıkarılmıştır. 1927’de değişiklik yapılarak uygulanan program: (Karataş,2002)

Dersler	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Yekün
Resim	2	2	1	5

1924-27 yıllarında ortaokullarda haftada bir saat olmak üzere resim dersi zorunlu ders olarak görülmektedir. (Telli,1990:13)

1927-30 yıllarında ders sayısı artmış 1. ve 2. sınıflarda iki saat, 3. sınıfta ise 1 saat resim dersi uygulanmıştır.

1930, 1938, 1949 ortaokul programları kitap olarak basılmıştır; diğer yıllarda yapılan değişiklikler ise yalnızca haftalık ders dağıtım çizelgesi olarak bulunmaktadır. Bu nedenle, ortaokulların resim dersi programları, 1930, 1938, 1949 yıllarında yayınlanan program kitaplarından ayrıntılı olarak incelenmiş, diğer yıllardaki değişiklikler ise ders saatleri açısından bulgulanmış ve yorumlanmıştır.(Etike, 2001:122)

1930 Ortaokul Programında Resim Dersi:

1930 ortaokul programında resim dersi, 1. sınıfta 2 saat, 2. sınıfta 2 saat, 3. sınıfta 1 saat olmak üzere üç yıllık eğitimde toplam 5 saattir. Programın genel açıklamaları arasında pazartesi günleri öğleden sonraları öğrencilerin katılacağı etkinlikler arasında “serbest resim” çalışmalarının da bulunacağı belirtilmiştir. Resim dersi konuları ise: 1. sınıfta; tabiattan resim, ezber resim, tezyini resim ve hayali resim, 2. sınıfta; tabiattan resim, ezber resim, hayali resim, 3. sınıfta; tabiattan resim, ezber resim, ihtiyari resim ve hayali resimdir. (Orta Mektep Müfredat Programı, İstanbul, T.C. Maarif Vekaleti 1930:72) Her sınıfın programı ayrı belirtilmiş, ayrıca amaç saptanmamıştır. (Etike, 2001:124)

1930 programına göre ortaokul birinci sınıfta tabiattan resim konusu içeriğinde; insan, hayvan, bitki ve eşyalardan resimler, düz yüzeyle nesne ve eşyaların çeşitli yönlerden çalışması ile ışık-gölge ve tonlar hakkında bilgi verilmesi bulunur. Ezber resim konusunda, daha önce yapılan bir resim yinlenecek, ya da resim gözle incelenecek, çözümlenecek, sonra resimlenecektir. Tezyini resim konusunda, doğal öğeler çeşitli nesne ve yüzeylere göre düzenlenerek resimlendirilecektir. Hayali resimde ise öğretmenin belirlediği bir olay, öykü vb. çalışılacaktır. (Etike, 2001:125)

Ortaokul ikinci sınıfta, birinci yılın tabiattan resim konusu, öğretmenin onayı ile ders dışında sürdürülür. Renk bilgisi verilir ve uygulamaları yaptırılır, öğrenci bu sınıftan başlayarak herhangi bir boya ile çalışabilir. Ezber resim ve hayali resim çalışmaları, birinci

sınıftaki gibi yapılır. Ortaokul üçüncü sınıfta ise, ikinci yılın tabiattan resimlerinin daha ayrıntılı olarak sürdürüleceği, insan ve hayvanların durağan ve hareketli durumları konusunda bilgi verileceği ve krokiler yapılacağı belirtilir. Ezber resim ve hayali resim konuları yine vardır. Ayrıca, sınıf dışında(zorunlu olmayan) resim çalışmaları da üçüncü sınıfın konuları arasındadır. (Etike, 2001:125)

1930 programında resim dersi yalnızca resim konusu ile ilgili olarak teknik bilgi ve beceri kazandıran bir ders görünümündedir. Resim dersi programı kapsamında duygu, sezgi, düşünme, yargılama, yorumlama, iyi alışkanlıklar kazandırma, kişilik geliştirme gibi kavramlar yoktur. Yalnızca göz ve bilek eğitimi gibi bir yaklaşımla resim yapma becerisi kazandırma ve basit kuramsal bilgi verilmesi amaçlanmıştır. (Etike, 2001:125)

1931-1932 Orta Mektepler Müfredat Programında köklü değişiklik ve özel eğitim programlarında Tarih ve Yurt Bilgisi derslerinde yeni bir görüş getirilmektedir. Bu dönemde “Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti ”tarafından basılan tarih ve coğrafya kitapları orta okul ve liselerde okutulmaya başlanmıştır.

Orta mektep (1.devre) ders “tevizii” (1931-1932)

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf
Resim	2	2	1

1935 yılında programların yeniden düzenlenmesi için Kültür Bakanlığı program komisyonu kurmuş, bu komisyonlarda teorik derslerin programda fazlaca olduğu kanaatine varmış ve yeni bir program hazırlanmıştır. Bu programla amaç, ders yükünü ve başarısızlık oranlarını azaltmak olmuştur. (Karataş, 2002)

1938 Ortaokul Programında Resim Dersi:

1938 ortaokul programında resim dersi saatleri, kız ve erkek öğrencilerin karma eğitim yaptığı okullarda, her sınıfta 1 saat olmak üzere üç yılda toplam üç saattir. Kız ortaokullarında da bu sayı değişmemekte, erkek ortaokullarında ise birinci sınıfta 2 saat olarak, üç yıllık toplam dört saate çıkmaktadır. (Etike, 2001:125-126)

1938 Ortaokul programı, 1930 programına göre daha ayrıntılı açıklamaları kapsar. Eğitbilimsel açıdan, program geliştirme kaygıları ile düzenlendiği görülür. Programa ilişkin açıklamalar sınıflara göre ayrılmamış, resim başlığı atında yer alan dört alt başlıkta verilmiştir. Bunlar; hedefler, resim dersinde dikkat edilecek mühim noktalar, resim tekniği ve bu derste kullanılacak vasıtalar, resim dersinin mevzuları, başlıklarıdır. (Ortaokul Programları, İstanbul TC. Kültür Bakanlığı, 1938:86-89)(Etike, 2001:126)

1938'de başlayan, geleneksel disiplinlere dönüş kavramı, resim derslerinin ders saatinin azalmasına neden olmuştur. Bu programda ağırlık sosyal bilgilere verilmiştir. Buda klasik anlayışa dönüşü temsil etmektedir. (Telli,1990:19)

1938'de uygulanmaya başlanan ortaokul programında, haftada önce bir, sonra ikiye çıkarılan resim derslerinde her üç sınıfta da serbest ve doğadan resim, süsleme resim ve sanayi resimleri yaptırıyorlardı. Türk mimarlığın ürünleri çiniler ve nakışların incelenmesi de bu derslerin kapsamına girmekteydi. Müzik ve güzel yazı dersleri de yer almaya başlamıştı. Lise sınıflarına birer saat resim ve müzik dersleri lise son sınıflara da sanat tarihi dersi konuldu. (San, 2001:27)

1938 programında bilinçli olarak belirlenen hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlara dönüşmesi için somut çabaların programlara yansıdığı görülmektedir. Ayrıca "1938' de başlayan geleneksel disiplinlere dönüş eğilimi sonucu, resim ders saatleri azaltılmış ve programlarda ağırlık sosyal bilgilere verilmiştir." (Özsoy, 1996: 116)(Alakuş, 2003)

Resim ders saatlerinin azaltılarak, sosyal bilgilere ağırlık verilmesi, klasik anlayışa dönüşü temsil etmektedir. (Telli, 1990:19)

1938 Ortaokul Programında Resim Derslerinin Hedefleri Şöyle Saptanmıştır:

Öğrenciyi, modelin(eşya ve tabiat) biçim, renk ve gölgelerini görmeye alıştırmak, gördüklerini çizgi, gölge, boya yardımı ile resimleyecek duruma getirmek, gördüklerinde güzellik bulmaya, görmeye ve resimlemeye yönelterek estetik beğenilerini geliştirmek, Türk sanatı ile ilgili yapılanlar, çiniler ve süsleme resimlere konu olabilecek halı, nakış vb. eşyada bulunan biçim ve renkleri inceleme ve resimleme yoluyla resim dersleri ile ulusal sanat arasında bağlantı kurmak, öğrenciyi belli bir konu üzerinde düzenli bir biçimde çalıştırarak

onları sürekli ve ilgili çalışmaya alıştırmaktır. (Ortaokul Programları, İstanbul TC. Kültür Bakanlığı, 1938:86-89) (Etike, 2001:126)

1938 ortaokul programında resim dersi hedeflerinin oldukça tutarlı olduğu, eğitimin üç temel yönü olan bilişsel duyuşsal ve psikomotor davranışlar kazandırma öğelerini kapsadığı görülmektedir. Programda amaç, içerik, yöntem öğeleri kısmen yeterli düzeyde vardır ama değerlendirme ögesi yoktur. Öğrenci önce görmeyi öğrenecek, sonra gördüğünü resimlemeyi, gördüklerinde güzellik bulmayı öğrenerek estetik kişiliğini geliştirecek, Türk sanatı yapıtlarını tanıyacak ve düzenli çalışma alışkanlığı kazanacaktır. (Etike, 2001:126)

Programın, “resim dersinde işlenecek mühim noktalar” alt başlığında üç önemli nokta vurgulanmaktadır. Öğrenci belli bir düşünceyi ya da konuyu resim yolu ile anlatmaya alıştırmaları, öğretmen programda saptanan konuları çevre gereklerini dikkate alarak yapacağı düzenlemeye göre uygulamalı, çocuklarda canlı bir ilgi uyandırmaya ve onların imge gücünü geliştirmeye çalışmalıdır. Üçüncü nokta eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. Bu açıklamada, hazır yapılmış resimlerden kopyalar yaptırılmasının yanlışlığı belirtilir. “Hazır yapılmış olan resimleri herhangi bir şekilde kopya ettirmek, talebenin müşahade ve icat kabiliyetini körelteceğinden” (Ortaokul Programları, İstanbul TC. Kültür Bakanlığı,1938:86-89), onları alışılmış-tekdüze bir çalışmaya alıştıracığından kopya yöntemi ile resim yaptırmaktan kaçınılmalıdır, denilmektedir. (Etike, 2001:12)

1938 programındaki bu açıklamalar, 1930 programından daha çağdaş ve eğitseldir. Özellikle çevre ile okul dışı yaşam ile bağlantı kurularak, öğrencilerin derse ilgilerinin canlı tutulması, onların yaratıcı imge güçlerini etkin kılma çalışmaları yaptırılması ve daha önemlisi öğrencilerin gözlem ve buluş yeteneğini körelten kopya çalışmalar yaptırılmaması bu programın belirgin özellikleridir. Resim dersinde kullanılacak araç-gereç ve teknikler tek tek belirtilmiştir. Kurşun kalem, kömür kalem, kuru boya, sulu boya, demir kalem ucu, fırça ile resim yaptırılacak, çeşitli nitelikte kağıtlar kullanılacak, öğretmen çevreden biçim ve renk olarak resim yapılmaya elverişli modellerden bir koleksiyon oluşturacak (deniz kabukları, kelebek, çam kozalağı, meşe palamudu, çiçek, meyve, yaprak, dal, saksı, çömlek, kitap, gözlük vb.) bu konuda öğrenciden de yardım istenecek, resimde bu modeller kullanıldığı gibi, bazen de doğrudan doğruya resim çalışılacaktır. (Etike, 2001:127)

Resim dersi konuları ise, serbest resim, tabiattan resim, tezyini resim, sanayi resimleri ve sanat tetkikleridir. Bu programda, 1930 programında olmayan sanayi resimleri ile sanat tetkikleri konuları bulunmaktadır. Sanayi resimleri konusunda; cetvel, pergel, gönye kullanılarak basit perspektif çizimler yapılacak, araba tekerleği, dişli çark, pencere, kapı dolap gibi eşyanın çeşitli açılardan resimleri çizilecek, ayrıntıya geçilmeyecektir. Sanat tetkiklerinde ise çevredeki sanat yapıtları gezilecek, incelenecek, resim dersinde bunlardan yararlanılacak, büyük ustalardan iyi kopyalar bulunabilirse, bunlar da öğrenciyi tanıtılacaktır.(Etike, 2001:12)

1937-1938 Programı Olarak da :

Dersler	1. sınıf	2. Sınıf	3.sınıf
Resim	1	1	1

1937-1938 Müfredat programı bir yıl denendikten sonra, 1939 yılında 11 yıl uygulanacak olan müfredat programı hazırlanmış, bu müfredatta ders saati 34'ten 29 a indirilmiş, Fen Bilgisi dersi tekrar kaldırılarak fizik, kimya ve tabiat bilgisi şeklinde tekrar değiştirilmiştir. Biyoloji, hıfzısıhha ve tabii ilimler dersleri kaldırılmış, tabiat bilgisi dersi adı altında toplanmıştır. Serbest çalışmalar kaldırılmış, ev idaresi dersi sadece kızlara olmak üzere Bıçkı-Dikiş dersi adını almıştır. 1949 yılına kadar değiştirilmeden devam eden 1938-1949 programı şöyledir: (Karataş, 2002)

Dersler	ERKEK			KIZLAR		
	1	2	3	1	2	3
Resim	2	2	1			

1949 Ortaokul Programında Resim Dersi:

Bu programda resim dersi her sınıfta 1 saat olmak üzere üç yılda toplam üç saattir. 1949 ortaokul programı, önceki programlara oranla çok daha kapsamlı ve eğitimsel bir anlayışla düzenlenmiştir. Yaklaşık üç yüz sayfadan oluşan program kitabında milli eğitimin amaçları ile orta okulun eğitim ve öğretim ilkelerine otuz bir sayfa ayrılmıştır. Resim dersi programı verilirken her sınıf ayrı ayrı belirtilmiş amaçlar ve açıklamalar başlıkları altında tüm açıklamalar ortak yapılmıştır. (Etike, 2001:128)

1949 Ortaokul programında, okulun öğrencilere düşünce ve duyguları türlü anlatma olanağı vereceği de belirtilmiştir. Bu anlatım yolları arasında resim de vardır. Öğrencilere okudukları, gördükleri veya kendilerine anlatılan bir şeyin bir olayın resimleri veya türlü maddelerden modelleri yaptırılır. (Ortaokul Programları, İstanbul TC. Kültür Bakanlığı, 1938:20)(Etike, 2001:129-130)

Sanat eğitimi açısından önemli diğer bir ilke de öğrencilerin bir konuya karşı ilgisini çekmek için onların eğilimlerinden yararlanılacağıdır. Öğrencide hangi etkinliğe karşı eğilim varsa o yöne doğru ilgileri çekilmeli, sonra da etkinlikler çeşitlendirilmeye çalışılmalıdır. Bu çeşitlendirme kapsamında resim yoluyla anlatım da bulunmaktadır. (Etike, 2001:130)

1949'da Ortaokul Programına "İş Bilgisi" dersi konmuş ve 1970'e kadar başka bir değişiklik yapılmamıştır. "İş Bilgisi" dersi tarım işleri, ticaret işleri ile erkek öğrenciler için el işleri, kız öğrenciler için ev işleri bileşenlerini içermektedir. Dersin amacı, yaşama hazırlık olarak beceri kazandırılması çerçevesinde belirlenmiştir. (Kulturturizm.gov.tr)

1949 Ortaokul programında resim dersi amaçları, 1938 programına göre öğrencide daha fazla sayıda estetik davranışlar kazandırma düşüncesini taşır. Resim dersinin amaçları; öğrencilere, gözlem, izlenim, duygu, tasarım ve imgelemlerini resim yoluyla anlatma ve canlandırabilme yetisi kazandırmak, öğrencileri çevrede, doğada ve sanat yapıtlarındaki güzelliği görmeğe, bulmağa ve bunların değerlerini anlamaya güdüleyerek onların estetik duygularını geliştirmek, öğrencilerin sanat eserlerinin değerlerini ayırt edebilme yetisi elde etmelerine çalışmak, öğrencilere resmin gerektirdiği yöntem, teknik, beceri ve bilgileri kazandırmak, diğer derslerin öğreniminde resmi önemli bir anlatım aracı olarak kullanmalarını sağlamak ve resmi öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecekleri bir uğraş haline getirmek, olarak belirlenmiştir. (Ortaokul Programları, İstanbul TC. Kültür Bakanlığı, 1938:267)(Etike, 2001:132)

Resim dersi amaçlarından sonra, dersle ilgili tüm bilgiler, "açıklamalar" başlığı altında verilmiştir. Bu açıklamalar arasında resim dersinin, belirtilen amaçların ışığı altında yürütülmesi, yalnızca göz ve el becerisi kazandırmak değil, öğrencilerin düşünce ve duygularını anlatabilmelerine de olanak sağlanması, ortaokul öğrencisinin yaşına özgü psikoloji ve davranışlarının bilinmesi ve buna göre sert eleştiri ve zorlamalarda bulunulmaması, resim yoluyla öğrencilerin ruhsal sağlıklarının korunması, coşkularının

yapıcı, yaratıcı çalışmalara yöneltilmesi, iç dünyalarını tanıma, kişilik eğitimi, ders dışında da resim çalışmalarına ortam hazırlaması ve öğrencinin güdülenmesi bulunmaktadır. (Ortaokul Programları, İstanbul TC. Kültür Bakanlığı, 1938:268)(Etike, 2001:132)

1949 Ortaokul programında resim dersi konuları, tabiattan resimler ve hayali resimler olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır. Tabiattan resim, natürmort, peyzaj, figür, portre, alçı model konularını kapsamaktadır. Canlı modelin hareketli ve hareketsiz pozisyonlarda çalışılacağı, peyzaj için çevreden yararlanılacağı, çocuğun bu çalışmalarda modele bağlı kalacağı oranlarını örmesinin sağlanacağı belirtilmektedir. Tabiat bilgisinde işlenen bitki, böcek ve hayvanların da olası olduğunca ayrıntılı etütleri yaptırılacaktır. (Etike, 2001:132)

Hayali resim, yaşanan çevreden düşün, pazar yeri, ulusal bayramlar, istasyon gibi konuları, ayrıca rüya, masal, öykü, güzel kuş anlatımlarını, yapılan bir gezi gözlem sonucunun (postane, müze, fabrika gibi) resimlendirilmesini kapsamaktadır. Bunların dışında; dekoratif resimler, grafik çalışmaları, şematik resim ve iş resimleri de resim dersinde yaptırılacak önemli konular arasındadır. Okulun gösterileri için dekor hazırlamak, davetiye, afiş düzenlemeleri yapmak gibi etkinliklerde resim derslerinin kapsamı içindedir. (Etike, 2001:133)

Resim dersinde kağıdın biçim ve renk öğeleriyle uyumlu düzenlenmesi (kompozisyon) öğretilcek, çok çeşitli teknikler kullanılacaktır.(Ortaokul Programları, İstanbul TC. Kültür Bakanlığı,1938s:269)Bu teknikler; kurşun ve kömür kalem, kuru boya pastel, mürekkep sulu boya, guaj, kağıt yapıştırma, şablon, kağıtla vitray, basit baskılar, linol oyma işleri gibi teknikleridir. (Etike, 2001:133)

Resim derslerinde öğretmen, öğrencinin kağıdında düzeltme yapmayacaktır. “Öğretmen öğrencinin konu hakkındaki bilgi ve görüşünü kuvvetlendirmeli, konunun yaptığı işi etkisi altında kaldığı tabiat kanunlarını ona buldurmaya çalışmalıdır.” (Ortaokul Programları, İstanbul TC. Kültür Bakanlığı,1938:270) Programda güzel sanatlarla ilgili yerlere geziler düzenlemek, yerli ve yabancı büyük sanatçıların tablolarını incelemek, gerekirse kopya ettirmek, her sınıfta öğrenci düzeyine uygun olarak perspektif ve renk bilgisi vermek, resim kavramlarını öğretmek, konu ve tekniklere dengeli zaman ayırmak gibi öğretmeye yönelik açıklamalar da bulunmaktadır. (Etike, 2001:133)

1949 Ortaokul programının, çağdaş program geliştirilme anlayışına uygun olarak hazırladığı görülmektedir. Her programda bulunması gereken amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme öğeleri yeterli düzeyde hazırlanmış, bilişsel duyuşsal ve psiko-motor gelişim açısından amaçlar yeterli düzeyde saptanmıştır. (Etike, 2001:133)

Resim dersi için metot bakımından, resmen bir değişiklik yoktu. Yeni metodun savunucuları, G.E.E. Resim-İş Bölümü mezunu öğretmenleriydi. Ortaokul programlarında 1949'a kadar ders dağıtımlarında bir değişiklik görülüyor. Yalnız bir saatlik resim dersi devam ediyor. Atölye, elişleri, ya da iş bilgisi, serbest çalışma diye ders türü görülüyordu. (Telli,1990:19)

1923-1950 dönemi ortaokul programlarında resim derslerinin diğer derslere oranla sayısal dağılımı:

	Sınıf			Toplam	
	1	2	3	f	%
1924-27	1	2	3	f	%
Resim	1	1	1	3	3.57
Diğer dersler	27	27	27	81	96.42
Toplam	28	28	28	84	100

	Sınıf			Toplam	
	1	2	3	f	%
1927-30	1	2	3	f	%
Resim	2	2	1	5	4.90
Diğer dersler	32	32	33	97	95.09
Toplam	34	34	34	102	100

	Sınıf			Toplam	
	1	2	3	f	%
1930-31	1	2	3	f	%
Resim	2	2	1	5	5.20
Diğer dersler	30	30	30	91	94.79
Toplam	32	32	32	96	100

	Sınıf			Toplam	
	1	2	3	f	%
1931-37	1	2	3	f	%

Resim	2	2	1	5	5.22
Diğer dersler	30	30	31	91	94.79
Toplam	32	32	32	96	100

	Sınıf			toplam	
1937-38	1	2	3	f	%
resim	1	1	1	3	3.22
Diğer dersler	30	30	30	90	96.77
toplam	31	31	31	93	100

	Sınıf			toplam	
1938-49er	1	2	3	f	%
resim	2	1	1	4	4.59
Diğer dersler	27	28	28	83	95.40
toplam	31	31	31	87	100
	Sınıf			Toplam	
1938-49kz	1	2	3	f	%
resim	1	1	1	3	3.44
Diğer dersler	28	28	28	84	96.55
toplam	229	29	29	87	100
	Sınıf			toplam	
1940-70	1	2	3	f	%
resim	1	1	1	3	3.13
Diğer dersler	31	31	31	93	96.87
toplam	32	32	32	96	100

Çizelgede, resim derslerinin diğer derslere oranla gösterdiği değişiklikler sayısal olarak verilmiştir. (Etike, 2001:123)

GEE-RİB'nün den resim-iş öğretmenlerinin yetişmeye başladığı yıllardan beri genellikle ilkokullarda resim derslerinin sınıf öğretmenlerince verilmekte olduğu

bilinmektedir. Ülke genelinde uygulanan ortaokul programlarında ise, durum biraz farklıdır. Etike'nin tespitlerine göre (1991: 152-154), 1930, 1938, 1949 ortaokul programları resim dersleri önceleri oldukça yalın ve yüzeysel iken 1949' da en gelişmiş biçimine ulaşmıştır. Bu yıllarda resim derslerinin program bütünü içindeki yeri uzun yıllar %3'lük oranını koruduğu, ancak amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından ise, 1950'ye doğru daha çok gelişmiştir. (Özsoy, 1996a: 116)(Alakuş, 2003)

22-31 Ağustos 1949 yılında toplanan "Dördüncü Millî Eğitim Şurası" yeni hazırlanan müfredat programını incelemiş, yeni orta okul programını ilköğretimle uyumlu bulmuş, tarih ve tabiat derslerinin müfredat programlarını yeniden gözden geçirilmesine, ve imtihanların objektif yapılmasına karar verilmiştir. 1949 programında bağımsız ders olan "Yazı" dersi Türkçe dersi içine alınmış, askerlik dersi programdan çıkarılmış serbest çalışmalar tekrar konmuştur. Biçki-dikiş dersi "İş Bilgisi" adı altında hem erkek hem de kızlara ders saati çoğaltılarak konmuştur. Haftalık ders saati 32 saate çıkarılmıştır. 1949 yılından 1970 yılına kadar da uygulan program şöyledir: (Karataş, 2002)

Dersler	SINIFLAR			
	1	2	3	TOPLAM
Resim	1	1	1	3

Muhtelif gayeli ortaokul müfredat programları, 1953 yılında "Talim Terbiye Kurulu" tarafından uygun görülmüştür. Bu okulun öğretim süresi üç yıldır. Bu okulda normal orta okul programını aynen takip eden bir kol bulunmaktadır. (Karataş, 2002)

Mesleğe yöneltici kollarda tarih, coğrafya, fizik, kimya ve tabiat bilgisi dersleri liselere devamı mümkün kılacak şekilde saat itibariyle biraz kısaltılmış buna karşılık iş ders saatleri biraz daha artırılmış ve programa ağır olmamak şartıyla mesleki dersler konulmuştur. (Karataş, 2002)

Muhtelif gayeli orta dereceli okulun genel kolu ders dağıtma cetveli:

Dersler	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf
Resim	1	1	1

1949 yılından beri uygulanmakta olan orta okul programı, günün şartlarına göre yeniden ele alınarak düzenlenmek istenmiştir. Bu programda tarih, coğrafya yurttaşlık bilgisi dersleri “Sosyal Bilgiler“ adı altında; fizik, kimya ve tabiat bilgisi adlı dersler de “Fen

Dersler	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf
Resim	1	1	1

Bilgisi” adı altında toplanmıştır. 1927 yılında programdan çıkarılan din dersi tekrar seçmeli olarak

müfredat programına konmuştur. Bu program: (Karataş, 2002)

1971’de ortaokullara, çağdaş bir anlayışla yaratıcılık ve özgünlük ilkeleri temelinde hazırlanmış olan İş ve Teknik Eğitimi Programı (Tebliğler Dergisi 1971/1652) uygulamaya konmuş, ancak 1983 tarihli İlköğretim Kurumları İş Eğitimi Programıyla (Tebliğler Dergisi 1983/2148), bunu izleyen süreçte iş eğitiminin mesleğe hazırlık özelliği öne çıkmıştır. (Kulturizm.gov.tr)

1970’te toplanan “Yedinci Millî Eğitim Şurası”, Türk Eğitim sisteminin yapısını büyük ölçüde değiştirmiştir. Ortaöğretimin birinci kademesini oluşturan ortaokulların müfredat programlarında yeni bir şekil almıştır. Buna göre orta öğretimin birinci kademesinde genel öğretim verilmektedir. Ancak seçmeli dersler, ders dışı eğitsel kol çalışmaları, öğretmen-veli ilişkileri ile de ikinci devrenin çeşitli programlarına yol gösterme istenmektedir. Bu kararlar dersler seçmeli ve mecburi dersler olarak ikiye ayrılmıştır. (Karataş, 2002)

1970 Ortaöğretim resim dersi programında amaçlar dağınıktır. Yaratıcılıktan söz edilmeyerek el becerisi öne çıkartılmıştır.

1970 yılında “ Yedinci Millî Eğitim Şurası”nda belirlenen program:

DERSLER	SINIFLAR		
	1	2	3
Resim-iş	2	2	1

Millî Eğitim sisteminin düzenlenmesi için toplanan “Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası”nda (1974) Ortaokullar temel eğitimin içinde sayıldıklarından yeni ortaokul

yönetmeliği ve programı değiştirilmiştir. Bu şura toplantısında alınan kararlarla, orta öğretim programlarında erken ve yanlış yönelmeyi önlemek için genel bir eğitim verilmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre yönlendirilmeleri vurgulanmıştır. Programlara bir esneklik getirilmiştir. Resim dersi sanat ve iş eğitimi adını alarak yeniden adlandırılmıştır.

Ortaokul 1., 2., 3. sınıflar için “sanat ve iş eğitimi”, yeni ortaokullarda ise 1., 2., 3.sınıflar için “iş ve teknik eğitim” taslak program hazırlanmıştır.

Günümüzde toplumun eğitim düzeyini yükseltmek ve orta okulları daha işlevsel bir yapıya kavuşturmak için, bu okulların ilkokullarla birleştirilerek zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. İlköğretim süresinin sekiz yıla uzatılması, 1961 yılında “ temel eğitim yasası” ile kabul edilmekle birlikte, bu yasa gerekli şartlar sağlanamadığı için yaklaşık yirmi yıl uygulanmamıştır. (Karataş, 2002)

1996-1997 yılında 1,2,3,4,5 sınıflarda haftada iki saat, 6,7,8. sınıflarda ise 1 saattir.1997-1998 yılında 1,2,3 sınıflarda 2 saat, 4,5,6,7,8 sınıflarda ise haftada 1 saattir. (İlhan,1998:9)

1923-1950 döneminde Türkiye’de ortaokul programlarında haftalık ders saatlerinin dağılımı yedi kez değişikliğe uğramıştır.(Orta Öğretim Programlarında Yönelmeler.1924-1970,İstanbul, MEB. Talim Terbiye Dairesi Yay. 1972, s:109-114)(Etike, 2001:122)

Bu dönemde ortaokul programlarında yer alan resim dersleri, üç yıllık toplam saatleri açısından kimi yıllarda 5 saat, kimi yıllarda 3 saattir. 1924-27 yıllarında yapılan haftalık ders dağıtımında resim dersleri, ortaokulun her sınıfında1 saat olmak üzere üç yıllık genel toplam 3 saattir. 1927 yılından 1937 yılına dek uygulan programda ise ortaokul birinci, ikinci sınıflarda 2 saat, üçüncü sınıfta 1 saattir. Bu bulgular, 1927-1937 arası uygulamalarda ise erkek ve kız öğrenciler arasında bir saatlik bir ayrılık görülür. Kız ve erkek öğrencilerin karma okuduğu okullarda resim dersleri, her sınıfta 1 saat, kız öğrenciler ise 1 saat görmektedirler. Ortaokulun ikinci ve üçüncü sınıflarında ise erkekler de, kızlar da haftada 1 saat resim dersi alırlar. 1949 dan 1970’e dek uygulanan programda ise yine her sınıfta 1 saat olmak üzere üç yılda toplam 3 saat resim dersi vardır. Ortaokul programlarında resim dersi saatlerinin arttığı yıllar Mustafa Necati’nin milli eğitim bakanı olduğu yıllara (1925-1929)

rastlar. Eğitimde, sanata ve işe verilen öneme koşut olarak bu dönemde ortaokul resim dersi saatlerinin de arttığı görülür.(Etike, 2001:122-123)

1949'daki 4.milli eğitim şurası sonunda bazı yetersizlikler dolayısıyla resim dersleri yeniden haftada bir indirilmiş, buna karşılık her üç sınıfta haftada ikişer saat el işleri (kızlara ev işleri) lise sınıflarına birer saat resim ve müzik, lise son sınıflara da sanat tarihi dersleri eklenmişti.1949'dan buyana uygulanan ortaokul programında iş bilgisi adı altında ve ticaret, tarım, el ve ev işleri bölümlerine ayrılan derslerin amacı işe yaşama hazırlıktır. Ancak bu derslerin yürütülmesi için gerekli ilişkiler araç ve gerecin sağlanma güçlüğü yanında dersi verenlerin yeni bilgi ve tekniklerle donatılması da zor olmaktaydı. (San, 2001:27)

1949 yılında ortaokul programlarına, iş bilgisi dersinin konulmasından ve yazı dersinin Türkçe dersi içerisinde uygulanmasından başka 1970 yılına kadar bir değişiklik görülüyor. (Telli 1990:21)

1926 yılında çıkan 789 sayılı "maarif teşkilatına dair kanun"la, ortaöğretim kurumları bu yasa kapsamına girmiş, 1933 yılında yürürlüğe giren 2287 sayılı maarif vekaleti merkez teşkilatı vazifeleri hakkında kanunla da ortaöğretim genel müdürlüğünün teşkilat içindeki yeri ve bağlı birimleri belirlenmiştir. (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, s:56)

1952 yılına kadar liselerde sanat eğitimi ile ilgili dersler bulunmamaktadır. İlk kez 1952'de, lise programına resim, müzik ve sanat tarihi dersleri seçmeli dersler olarak girmiştir. Lise sınıflarında birer saat resim ve son sınıflarda sanat tarihi dersleri bulunmaktadır. 1978'de ortaöğretim kurumlarında iki saatlik zorunlu bir ders olması düşünülen turizm ve sanat eğitimi dersi uygulamaya geçirilememiştir. Uzmanların ortaöğretimde sanat eğitiminin her öğrenci için zorunlu ders olması yolundaki önerileri hala gerçekleştirilmiş değildir. (Kulturturizm.gov.tr)

Lisede resim dersinin seçmeli oluşu, bu dersi seçmeyenlerin sanat eğitiminden yararlanmasını engellemektedir.

Lise resim dersi programı 1957, 1991 ve 1998 yıllarında değiştirilmiştir. 1991'e kadar seçmeli resim dersleri şeklinde uygulama yapılırken, 1991'de kredili sisteme geçilmiştir. 1957 lise dersi öğretim programında amaçlar çelişkili kavram ve uygulama birbirini tutmamaktadır.1998'de alan seçmeli sisteme geçilmiş ve böylece bu derslere

gençlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönelmeleri öngörülmüştür. Ancak sanat alanının açıldığı lise ve bu alanda eğitim alan öğrenci sayısının çok düşük olduğu bilinmektedir. Ayrıca, 1998 tarihli lise resim dersi programının, ciddi bir çalışmanın ürünü olmasına karşın, pek çok yönden geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. (Kulturturizm.gov.tr)

1982’de yükseköğretim programlarında, sanat eğitimi kapsamında derslerin yer almasına ilişkin 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasasının 51 ve 67. maddeleriyle önemli bir girişimde bulunulmuştur. 1983-1984 öğretim yılından başlayarak yükseköğretim kurumlarının programlarına, beden eğitimi veya güzel sanatlar dallarından biri seçimlik ders olarak konmuş ve uygulamaya geçilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından bu derslerle ilgili bir program hazırlanmış ve uygulama şekli üniversitelere bırakılmıştır. Başlangıçta, her yıl haftada bir saat olarak düşünülen söz konusu dersler, zaman içinde yalnızca birinci sınıfta yer alan, sonraki yıllarda ancak öğrenci isterse devam edebileceği dersler haline dönüştürülmüş ve bu uygulama kapsamına, programlarında sanat dersleri olan fakülteler alınmamıştır. 1998-1999 öğretim yılında da birçok fakültede sanat eğitimi dersleri tamamen kaldırılmıştır. (Kulturturizm.gov.tr)

4. BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

4.1. SANAT EĞİTİMİ VE SİYASAL YAPI

Siyaset belirli bir toplum tipine özgü bir uğraş değildir. Tüm toplumlarda ortaya çıkan, bir uğraştır. Dolayısıyla topluluklar, yani insan bütünleri ne kadar çeşitliyse siyasal sistemler de o kadar çeşitlilik gösterecektir. (Duverger, 2002:275-276)

Siyasal sistem; toplumsal sistemin değişik öğelerinin birbiriyle uyuşmasını sağlayan genel bir çerçevedir. Bu öğelerden iktidar kurumları, devlet aygıtı ve devletin eylem yolları ile bunlara bağlı olan tüm diğer şeylerle ilgilenir. İktidar, iktidar kurumları, iktidar örgütlenmesi gibi öğeler kendine özgü bir sistem olmanın yanında, diğer taraftan toplumsal sistemi düzenleyen araçlar olarak ele alınabilirler. Toplumsal sistem, iktidar yolu ile toplumun genel çıkarı yada egemen sınıfın çıkarı açısından gerçekleştirilmiş olabilir. (Duverger, 2002:275-276)

Siyasal sistemler, gereksinim duydukları siyasi, ideolojik ve ekonomik nitelikli güçleri toplumsal siyasal kurumlar aracılığı ile sağlarlar. Bu nedenle devlet, toplumsal sistemin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimleri, başka deyişle kültürü, varlığını sürdürmek ve gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla sosyolojik olarak kendisinden önce var olduğu kabul edilen aile dahil, eğitim, din, hukuk, sağlık, piyasa ve güvenlik gibi tüm toplumsal kurumları, kendine ideolojik, siyasi ve ekonomik güç sağlayacak şekilde düzenlemekte, bu kurumları siyasal kimlik kazandırarak yönetmektedir. (Gökçe, 2005:36)

Devlet, siyasi açıdan, yönetme gücüne sahip; ideolojik açıdan toplumsal düşünme biçimine yön veren; ekonomik açıdan da, üretim ilişkilerini düzenleyen, toplumsal yaşamı ve onun kurumlarını yöneten onlara düşünsel biçim kazandırarak yönlendiren ve kaynakları dağıtma yeteneğine sahip kurumsallaşmış bir güçtür. (Gökçe, 2005:35)

Devlet, siyasi, ideolojik ve ekonomik güçleri çeşitli alanlarda besleyerek ve etkin biçimde kullanarak (Aasen, History of Education in Norway, s:35) kararlılık kazanmakta, toplumsal siyasal sistemlerin kurumların amaçlarını kendisine ideolojik, siyasi ve ekonomik güç sağlayacak biçimde düzenlemektedir. Dolayısıyla devlet, siyasi, ideolojik ve ekonomik özellikte yapılandırılmış bu kurumların alt örgütlenmelerin ideolojik, siyasi ve ekonomik güç elde edecek biçimde oluşturulmalarına yön vermektedir. (Gökçe, 2005:36)

Siyasal bir sistem olarak devletin varlığı ise sahip olduğu toplumsal siyasal kurumlara bağlıdır. Eğitim, belirtilen süreçte siyasi, ideolojik ve ekonomik özellikteki güçlere ve güçlerin oluşturduğu sistem ve kurumlar için ideolojik, siyasi ve ekonomik davranış kalıplarının kazandırılmasının ve istedik amaçları gerçekleştirmenin en sistemli kurumu olarak değerlendirilir. (Pastuoviç,1993:415-418) Eğitim; devlete güç sağlayan bu öğeler arasında bir iletişim aracı görevi görmekte ve karşılıklı olarak siyasi, ideolojik ve ekonomik çevreden etkilenmekte ve onları etkilemektedir. Dolayısıyla eğitim, belirtilen çevrelere girdiler sağlayıp, çevreye çıktı verdiği için siyasal sisteme ve onun kurumlarına siyasi, ideolojik ve ekonomik güç sağlayan doğal bir kaynak görünümündedir. (Gökçe, 2005:36-37)

Özellikle eğitim her toplum ve çağda, topluma yararı açısından ele alınmıştır. Topluluğun gönenç ve erinci ile niteliklerinin sürdürülmesi, eğitim sistemlerinin temel amacı olmuştur. Bu sistemler, kimi unvanları ve erişilmesi gereken kimi hedefleri belirlemektedir. Toplumda önemli bir mevki sağlamak, kültürü koruyup sürdürmek; adalete, erdeme, güzel bir yaşama kavuşmak; din bilgisi yaymak; kamu yaşamı ve devletin çağdaştırılması için kültürlü insanlar yetiştirmek, vb. her durumda birey de eğitim ve öğretim nimetlerinden yararlanmaktadır ama her şeyden önce gelen kolektif bir idealdir bu. Bu ideale, o topluma egemen sınıf ve zümreleri damgalarını vurmaktadırlar. (Tanilli, 2007:18)

Düşünürler, filozoflar, yeni kuşakları belli bir ideal insan modeline göre yetiştirmenin yollarını aramışlardır. Kant'a göre “ insanoğlunun, en güçleri arasında sayabileceğimiz iki buluşu vardır ki, bunlar da, insanları yönetme sanatı ile onları eğitme sanatıdır”. Eğitimde, ideolojilerin de işe karıştırıldığını hatırlanırsa, topluma egemen sınıflar, kendi değerlerini dayatmak için, kendi eğitim sistemlerini yaratmışlardır. (Tanilli, 2007:11)

Dünyamızı filozoflardan çok politikacıların yönettiğini, politikacılarınsa ne kadar ilerici olurlarsa olsunlar, eğitim ve öğretim konularında eski alışkanlıklara bağlı kaldıklarını

ya da bağı kalmamakla oy sağladıklarını unutmayalım. Fransa'nın yetiştirdiği büyük kafalar ezberci eğitimi ne kadar yerlerse yersinler, en ilerici parti başkanları bile ezberci eğitim papazlarından sadece politik davranış ve birkaç kitap değişikliği istemekle yetineceklerdir. Oysa değişmesi gereken eğitim ve öğretimin müfredatı değil, temel ilkeleri ve metotlarıdır. (Eyüboğlu, 1999:83)

Çünkü dünyada eğitim sistemleri ülkelerin geleceklerini belirlemektedir. Bu nedenle ülkede, eğitim sistemini kendi çıkarlarına uygun yönetmek isteyen kurumların var olması doğaldır. Bu kurumların etkileri ülkeden ülkeye değişmekle birlikte en büyük etken devlettir. Çoğu ülkede, milli gelirin %57'si eğitime ayrılır. Böylece devlet, gelecek kuşakları istediği gibi eğitime hakkına sahip olur. Bu nedenle her devlet kendi görüşlerini eğitim aracılığı ile yurttaşlarına taşır. (Karaçay ve Omurtag, 2005:118-119)

Siyasal sistemler değişik yönlerde gelişmeler göstermektedir. Bazıları ileri seviyede bulunduğu halde bazıları ise geride kalma eğilimi göstermektedir. Siyasal sistemin gösterdiği bu değişimlerle birlikte eğitim siyasi ideolojilerin hakimiyeti altında kalmış olmakla birlikte kendi çerçevesi içinde özgürlük ve değişikliği de teşvik etmiştir. (Cramaer ve Brownw, 1974:1)

Böylelikle devletin uygulamış olduğu politika, izlediği felsefe onun eğitim sisteminin de belirleyicisidir. Eğitim sistemleri devletin birer kurumudur ve devletin istediği bireyi ve toplumu şekillendirecek, oluşturacak kurumlardır. (Carel, 1977:86) Bu nedenle Görünenlerin ardında neler bulunduğunu araştırmak ve durumu etkileyen sosyal ve siyasi güçleri incelemek gerekir; çünkü dayandıkları felsefeler açık bir şekilde ifade edilmiş veya edilmemiş de olsa eğitim sistemleri, genellikle, ait oldukları memleketin sosyal ve siyasi felsefelerini yansıtır. (Cramaer ve Brownw, 1974:1)

Eğitim sistemlerinin, ülkenin geleneksel karakteri ve toplumsal sistemleri ile siyasi sistemleri ile ilişkili ve de bu iki etkenle sınırlı olan bürokratik bir yapısı vardır.(Doğan, 1999:49) Eğitim sistemlerinin amaçlarında, bireye, siyasi, ideolojik ve ekonomik güçlere verilen önem düzeyi, siyasal sistemlere göre farklılıklar göstermesine karşın tüm siyasal sistemlerde eğitim siyasal bir araç olarak kullanılmaktadır. (Gökçe, 199:8)

Çünkü siyasal sistemde eğitimle ilgili amaçlar siyasal sistemin güç gereksinimine göre düzenlenmekte ve gerçekleştirilmesi yönünde etkinlikte bulunmaktadır. Diğer taraftan eğitim sisteminin amaçları, ulusal ve evrensel boyuttaki değerleri yansıtarak bu değerlerin paylaşılması ve gerçekleştirilmesi yönündeki çabaları arttırmaktadır. (Gökçe, 1999:8)

Siyasal sistem güç gereksinimine göre düzenlenen eğitim siyasal sistemlerin değişik yönlerde gelişme göstermesiyle birlikte değişebilmektedir. Böylece eğitim siyasi ideolojilerin hakimiyeti altında kalmıştır. (Cramaer ve Brownw, 1974:1)

Eğitim sistemleri sosyal ve siyasi güçlerin etkisi altındadır ve bir eğitim sistemini çevreleyen siyasi atmosferin, o eğitim sisteminin gelişmesinde rol oynayan en güçlü etkilerden biridir. Eğitim kendi kendine sosyal bir değişmeye sebep olamaz. Eğitim ait bulunduğu memleketin siyasi ve sosyal eğilimlerini izlemek zorundadır. Hiçbir hükümet ihtilali öğütleyen veya hatta memleketin temel siyasi görüşü hakkında yıkıcı tenkide karşı müsamahalı davranan bir eğitim sistemine müsaade etmez. Bununla birlikte eğitim aydınlatma yoluyla isyancılar yaratabilir. (Cramaer ve Brownw, 1974:16)

Bu nedenle bir ulusun eğitim felsefesinden bahsedilmesi, o ulusun siyasal sistemini de kapsayan siyasal bir kurguyu içerir. Ancak, bu siyasal kurgu ile eğitim felsefesi bir ve aynı şey değildir. Eğitim felsefesinin oluşturulmasında siyasal sistem bir araçtır. Bu aracın, eğitim felsefesi oluşturulurken etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Bu etkililikten şunu anlamak gerekir. Siyasal sistemler insanların refah ve huzurunu sağlamaya yönelik uzlaştırıcı bir kimlik taşımalıdır. Bu niteliğe sahip olmayan siyasal sistemler, her zaman tartışmaya açık, manipüle edilebilir bir görünüm sergileyecektir. Eğer siyasal sistem böyle bir nitelik taşırsa, eğitim felsefelerinin istikrarlı ve dinamik bir niteliğe sahip olması güçleşir. Bu durumda da, geçmişi kucaklayan, bugün için verimlilik yaratan, geleceğe yönelik açılımları ve öngörülerini olan bir eğitim felsefesinden bahsedilemez. (Yapıcı, 2006)

Siyasal sistemlerin eğitim aracılığı ile varlıklarını sürdürüklerine ilişkin algıları, devletin ve çıkar gruplarının eğitime olan ilgisini de arttırmaktadır. Bu nedenle siyasal bir sistemde eğitim, bireylerin kendilerini gerçekleştirmek amacıyla bilgi ve beceri kazanmalarını sağlama yerine devlet ve çıkar gruplarınca siyasal bir araç olarak görülmekte ve amaçları devlete siyasi, ideolojik ve ekonomik güç sağlayacak biçimde düzenlenmekte ya da bu boyuta egemen grup tarafından yönlendirilmeye çalışılmaktadır. (Gökçe,1999:15)

Egemen sınıf politik düşüncelerini kabul ettirirken, böylece kendi ereklerini, kendi çıkarlarını ve kendi toplum kavramını toplumun tümüne ideolojik olarak kabul ettirir. Egemen sınıfın bu ideolojisi, toplumun egemen kültür modellerini etkiler ve onu temsil eden sistemleri (ahlak, hukuk, din, sanat, felsefe gibi) biçimlendirir. Öyleyse eğitim, açık biçimleri ile ya da davranış modelleri aracılığı ile idealler, politik düşünceler, özellikle egemen sınıfın politik düşüncelerini aktardığından dolayı politik bir olgudur. (Chorlot, 1978:109-110)

Eğitim politik bir olgu olarak kişiliği biçimler. Çünkü eğitim, toplumsal ve politik gerçeklerin yansıttığı ilkelere göre kişiliği biçimlemektedir. Eğitim bağımlılığın, el çekmenin ve idealleşmenin psikolojik yapısını kişiliğin orta yerine yerleştirerek bireyi politik olarak etkilemektedir. (Charlot, 1978:106)

Oysa politika, devlet erki düzeyindedir ve bu erki elde etmek için yapılan savaşımlar ve gerilimler tüm toplumu etkileyen derin çatışmalardır. Politika, idealist bir görünüm içinde şöyle tanımlanabilir: idealleri ışığı altında, toplumsal gerçeği değiştirme çabasıdır. Her durumda politika, karşıt idealler içinde olmak üzere, güç ilişkilerini dile getirir. Kimi davranış modellerin ve ideallerin toplumsal egemenliği, başka bir plan üzerinde politik alanda kendini gösteren aynı güç ilişkilerini açıklar. Eğitim yolu ile modellerin ve ideallerin aktarılması, demek yalnızca toplumsal bir anlama sahip değildir. Bunun politik bir anlamı da vardır. (Charlot, 1978:106)

Eğitimin politik olma durumu o eğitimin uygulandığı toplumu ve uygulayan politik yetkiyi göz önüne almamızı gerektirir. Eğitimin kendisi politik bir olguya politik gelişmelerden etkilenmemesi mümkün değildir. Yani her bir politik gelişme eğitim politikasına yansır. Politiklik tavrın düşünce şekli, ya da izlediği yöntem eğitime aktarılır ve eğitim kendi politikliği içerisinde politik gücünde bir uygulayıcısıdır. Ülkeler politik güçlerle yönetilmektedirler. Ülkelerin politik bir duruşları vardır ve bu politik duruşları o devletin hem kendi iç yönetimi hem dış ilişkileri karşısında aldığı tutumu da gösterir. Devletin izlediği politik tutum toplumsal bir süreç ve sonuçları toplumu etkileyecek toplumu biçimlendirecek olan eğitimi de içine alır ve eğitimi de etkiler. Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin izlediği politikayı hem de nasıl bir toplumsal yapısının var olduğunu ve nasıl bir toplumsal yapı istediğinin bir göstergesidir. Bu nedenle toplumsal ve politik dinamikler eğitimi her yönden etkilemektedirler. Eğitim bu toplumsal dinamiklerin doğurduğu sonuçlar beklentileri varmak istedikleri hedef ve birey doğrultusunda şekillenmektedir. (Charlot, 1978:111-112)

Eğitim, örgüt ve işlevi toplumsal güç ilişkilerine ve politikaya bağlı toplumsal kurum olan okul tarafından üstlenilmiştir. Okul eğitici bir kurumdur. Toplumun izlediği eğitici ereklere varmak için en etkili olanakları kullanmaya zorlar. Açıkça belli ve stilize davranış modellerini, diğer bir deyişle çocuğun doğrudan doğruya toplumla ilişkisinden edindiği daha saf ve daha şematikleşmiş davranış modellerini çocuklara aktarır. Toplumun ne olduğunu, nasıl işlediğini, vatandaşların görevlerinin neler olduğunu çocuklara doğrudan ya da dolaylı olarak açıklar. Kısacası okul, en etkili modelleri, davranış ilkelerini, içtepisel denetimini, ahlaksal temellerini ve sosyo-politik düşünceleri aktarmayı amaçlar. (Charlot, 1978:110)

Okul kendi başına politik bir anlamı olan bir eğitimi yaydığına göre, politik bir rol oynar. Bundan dolayı toplumsal gruplar ve toplumsal sınıflar okulu kendi ereklerine, kendi çıkarlarına göre ve kendi düşüncelerini yayacak bir amaç yapmayı araştırırlar. Okul, sınıflar savaşımları ile başlayan toplum içindeki gerilimleri ve çatışmaları açıklayan bir göstergedir. Okul laik ve politik olarak yansız olmak istiyor ama her ne kadar diğer toplumsal sınıfların modellerine, ideallerine ve düşüncelerine tümüyle kapalı olmasa da her şeyden önce egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eder. Okul aynı zamanda hem kurban, hem de egemen ideolojinin yayılma kaynağıdır; çünkü egemen sınıfın modelleri, ilkeleri ve düşünceleri ile toplumunkiler ve hatta insanlığınkiler orada birbirlerine karışır. Okul egemen ideolojiyi yaratmaz. Egemen ideoloji, toplumsal yapının ve toplumsal ilişkilerin kendisinden doğar, okul onu onaylamakla yetinir. Bununla birlikte insancıl, sadece kültürel ve toplumsal gerçeklerinden bağımsız olmak isteyen bir eğitimi verirken egemen ideolojiyi güçlendiriyor. Okul gerçekleri ve toplumsal savaşımları güvence altına aldığını herkese bireysel kültürü verdiğini ileri sürüyor ama sınıflı bir toplumun eğitimsel ereklerini yansıtırken, sınıf politikası anlamı taşıyan bireysel bir kültürü aktarıyor. Ayrıca, toplumsal gerçeklerden kendini yalıtığı ölçüde, kültürel nesnellik güvencesine kavuşuyor ve doğrudan doğruya toplumsal ilişkiyi oluşturmadığı bu bireysel kültürün sınıfsal politik anlamını daha iyi gizliyor. Okul, bu politik rolünü bırakamaz; çünkü topluma çok yanlı olarak bağlıdır, daha açık dendiğinde ya toplumsal bir gruba ya da egemen sınıfın çıkarlarını dile getiren devlet yetkisine bağlıdır. Okulun bağımlılığı:

- Parasal geliri ve yönetimi için: Özel ya da kamu geliri, bütünüyle karşılıksız, kısmen ya da hiç karşılıksız.
- Denetimi için: Devlet, dinsel kuruluş, bir parti, il kurulu, öğrenci velileri derneği vb. tarafından yapılan denetim.

- Öğretmen ve öğrenci temini: bölgesel ve yurt çapında temin; yalnızca kayıtlı alma, sınavla ya da yarışma ile alma; öğrenim işlevinin parasal ve toplumsal çekiciliği ya da okul tarafından verilen diploma vb.(Charlot, 1978:110-111)

Toplumsal modelleri ve davranışın toplumsal düzgelerini aktaran eğitim, çocuğa, kişiliği oluşturan toplumsal idealleri aşılır. Sosyo-politik düşünceleri yayar. Bütün bunlar okulun, toplumsal olarak belirlenmiş bir olgu olduğunu kanıtlar. Bununla birlikte modeller ve toplumsal idealler ve bunun gibi okulda uygulanan toplumsal düşünceler ve toplumsal baskılar çok yanlıdır ve genellikle çatışkılıdır. Çocuk tarafından tıpkı politik yetke gibi algılanan eğitim, tüm bu çatışmaların bir bileşkesidir ve güçlerin toplumsal ilişkisini dile getirir. Politik yetke olarak eğitim, her şeyden önce toplumsal bakımdan egemen olan sınıfın hizmetindedir. Eğitim, toplumun tümü içinde güç ilişkilerini açıkladığı ölçüde toplumsal olmaktan çok politiktir. (Charlot, 1978:111-112)

Politika bir yerde taraf tutmaktır. Ve bu taraflığın propagandasını yapmaktır. Propaganda ise, ya bir parti, ya din, ya da bir ulus için yapılır. Halbuki eğitim, daha çok evrensel doğrular peşindedir. Taraf tutmak, eşitlik, ve adalet ilklerinin önemli ölçüde zedelemektedir: Taraf tutmak, kişinin ya da bir grubun çıkarını, insanlığın çıkarlarından önce tutması ve ona tercih etmesi demektir. Bu da, öyle sanıyorum, ne geleneksel eğitim, ne de çağdaş eğitime uygun düşen bir tutumdur. Çünkü her şeyden önce, insan doğasına aykırıdır. (Turgut,1989:110)

Bu nedenle eğitim politikadan kesinlikle uzak tutulmalıdır. Hele bu politika güncel, kısa vadeli çıkarlara ve kısır çekişmelere sebep oluyorsa, bu tür politikaların eğitime, dolayısıyla insana verdiği zarar korkunç boyutlara ulaşabilir. Hele kültür sık sık değişiyorsa eğitime ilgili kurumlar bu değişimlerin etkisinde kalabiliyorsa, o zaman işin içinden çıkılmaz demektir. (Turgut,1989:110)

Özellikle eğitim kurumlarını politikadan uzak tutmak, bir hükümet politikası olarak değil, bir devlet politikası olarak görmek gerekmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde hükümetler sık sık değişmekte, hükümetleri oluşturan bakanlar, daha da sık değişmekte, buna bağlı olarak hiçbir kurum geleneğini oluşturmada değişmektedir. Kurumların geleneklerinin olması, insan ve topluma, kişiliği kazandırmasında çok önemli rol oynamaktadır. Bir ülkenin

ve toplumun gelişimi, kurumların oturmuşluğuna bağlıdır. Kurumları oturmamış bir ülkede herhangi bir gelişme mümkün olmadığı gibi, o ülkede sık sık toplumsal sarsıntıların olması da doğaldır. (Turgut, 1989:111)

Gelişmiş ülkelerde kurumlar politize olmamış, yerli yerine oturmuştur. Bu ülkelerde oturmuş bir insan tipi görmek mümkündür. Bu ülkelerde, hükümetlerin değişmesi ile fazla bir şey değişmez. Kurumlar öylesine oturmuştur ki, onları değiştirmeye hükümetlerin bile gücü yetmez: Değiştirmek isteseler de, değiştiremezler. Bu nedenle hükümet değişikliğiyle kimse tedirgin olmamaktadır. Kurumlar hükümetler üstü, yani politika dışında tutulmaktadır. Çağdaşlık, bir yerde bu demektir. Oturmuş kurumlar, kişinin politik amaçlarla da olsa, hak ve hukukunun zedelenmemesine yardımcı olur. İnsan, daha doğrusu adam yetiştirme, bütün hükümetlerin değişmez görevidir. Ama ne yazık ki, gelişmemiş ülkeler, her hükümete göre değişen yurttaş yetiştirmektedirler. (Turgut, 1989:111)

Bu nedenle bir ülke ilk önce kendi toplumunu kendi toplumsal değerlerini ve dinamiklerini iyi bilmeli, nasıl bir toplum beklentisi içinde olduğunu nasıl bir toplum hedeflerini belirlemelidir. Hangi toplumdan hangi topluma nasıl bir geçiş yaşadığını ve bu geçişleri özümüze zarar vermeden bu öz değerlerimizi koruyarak sağlam, karakterli bir toplum yaratmak için hangi var olan değerleri sistemleri kullanacağımızı ve bu sistemleri hangi yöntemlerle ne şekilde yapmamız gerektiğini bilmeliyiz bu nedenle politik bir olgu olan eğitim sistemine bilinçli bir politikayla yaklaşarak bir eğitim politikası oluşturmalıyız. (Charlot, 1978:111-112)

Her ülke benimsediği siyasal sistemi belirli kurumlar aracılığı ile yaşatır, geliştirir. Yani siyasal sistem bazı kurumlar üzerine oturur. Söz konusu kurumlar ister altyapıya ister üstyapıya yönelik olsunlar ya da ister kamu kesimi ister özel kesimce yönetilsin siyasal sistemin onlar üzerindeki belirleyici etkisi değişmez. Anamalcı sistemi benimsemiş olan ülkemiz kurumları için de durum aynıdır. Anamalcı sistemin kurumlaşması için oluşturulmaya çalışılan kurumların hiçbirinin istenen amaca yönelik olarak gerekli yapı ve işlerliği kazandığı söylenemez. Genel sistem ve kurumları düzeyinde model olarak benimsenen sanayileşmiş batılı ülkelerle aramızdaki olumsuz fark çok kolaylıkla gözlenebilir. Sonuçta tüm kurumlarımızın kendi amaç ve ilkeleri ışığında gerekli alt yapı, disiplin ve işlerliği kazanamayarak bir çeşit yozlaşma ve karmaşa içinde olduklarına tanık olmaktadır.

Bu yozlaşma ve karmaşanın nedenlerini ülkemizin geçmişte ve bugün içinde bulunduğu politik, ekonomik, sosyal, kültürel ve tarihsel koşullarda aramak zorundayız. (Günay, 1977:144)

Eğitim konusundaki tartışmaların siyasi platforma çekilmesi, bir siyasi görüşe hizmet etme dışında gayesi bulunmayan ve genelde kendi alanlarında yetersiz bürokratlar ile eğitimcileri ön plana çıkarmakta ve onlara uygulamada etkili olma fırsatı kazandırmaktadır. Bu durumda, sorunların sağlıklı biçimde tespit edilmesi ve uygun çözümler üretilmesi ihtimali azalmaktadır. Bazı eğitim bürokratlarının, buldukları konuma ve siyasi konjektöre göre tutum değiştirdikleri de gözlenmektedir. (21. Yüzyılda Türk Milli Eğitimi, 2001:46)

Eğitimde yapılan her türlü gelişmenin temelinde siyasi, ideoloji ve ekonomik faktörler söz konusudur. Özellikle ilköğretimden üniversiteye kadar açılan her okulun temelinde siyasal etkenler vardır ve siyasal etkenler bir ülkenin karar mekanizmaları olduğu için özellikle onların izlediği siyaset yolunda, yada oluşan siyasal felsefe boyutunda da eğitim kurumları açılmış, şekillenmiş veya kapatılmıştır. Var olan eğitim kurumlarının da içeriği, programı ve yöntemleri, yine siyasi otoritelerin çeşitli ekonomik, sosyal ve ideolojik yaklaşımları eşliğinde şekillenmektedir. Böylece eğitim sistemini çevreleyen sosyal ve siyasi güçler, eğitim sisteminin gelişiminde yada değişiminde rol oynar.

Türkiye eğitim sisteminin amaçları, Cumhuriyetin kuruluşunda ortaya konulan siyasal sistemin amaçlarını yansıtmaktadır. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin amaçlarında Türk kimliğine ve batılı anlamda bir siyasal sisteme sahip olmanın gereği olarak, siyasi ideolojik boyutların daha çok vurgulandığı söylenebilir. (Gökçe, 1999:8)

Toplumun kültürü ve devletin politikası, doğal olarak eğitim sistemini etkilemektedir. Örneğin, Tanzimat ve ondan sonra kabul edilen Islahat Fermanı, Osmanlı Devleti'nin politikasında köklü değişmelere yol açmıştır. Tanzimat'tan Meşrutiyet'e kadar geçen 37 yıllık dönemin etkileri eğitime yansımıştır. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra eğitim alanında gösterilen çabalar, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilecek eğitim devriminin temelini oluşturmuştur. Bazı toplumlar coğrafi konum, şartlar vs. yönünden birbirlerine benzerlik gösterebilir bile, kültürel farklılıklar kaçınılmazdır. O halde eğitim politikalarının toplumun kültürüne uygun olması gerekir. Kültür kavramı, toplumsal veya kurumsal nitelikli olabilir. (Ataklı, 1999:68-69)

Sanat kendi başına fenomen, siyaset kendi başına bir fenomendir ve birbirlerine etki ederler. Sanatı ve siyaseti de kültürün türevleri olarak düşünürsek, bunlar birbirinin fonksiyonu olmasalar bile birbirinin türevi olarak ele alınabilir. (Özdenören,1984:12)

Sanat aslında siyasetin yönlendirdiği bir müessese değildir. Ama siyasetin dayandığı dünya görüşünün estetiğini, onun inceliklerini, hassasiyetini yansıtabilir. Bir icra-i siyaset, bir İcra-i devlet ve hükümet müessesesi değildir. Ama devletin dayandığı ideolojinin, bir temel dünya görüşünün dünyaya bakışını, insan anlayışını, estetiğini, sevgi telakkisini özel kurallarıyla yorumlayan, çözümleyen bir meslektir. Bu yanıla sanat, bir ideoloji ile iç içe olan bir müessese olmakla birlikte, ideolojinin propagandasını yüklenmiş veya o ideolojinin devletini, hükümetini temsil eden bir müessese değildir. Her dünya görüşünün kendine has bir sanat anlayışı olduğu muhakkak. Ama bu dünya görüşlerinin yürütülüşünde, icrasında sanatın yeri ve görevi yoktur. Siyaset ise, kendi varlığını ilan ve devam ettirmek adına bazı zeminlere mutlaka muhtaçtır. Nitekim kendilerini büyük bir sanat planında da yansıtmamış olan dünya görüşlerinin önemli, geçerli ve hatta cihanşumül olacağını düşünmek mümkün değildir. Sanatla siyaset arasında böyle bir ilişki, keza sanatla devlet arasında böyle bir kesişen ve ayrılan bir ilişki zinciri vardır. (İnan,1984:7)

Sanat ve politika, bir dünya görüşünün değişik düzeylerde, değişik kategorilerde birer anlatım biçimidirler. Her iki kategoride düşünceden soyut, düşünceden bağımsız değildir. Sanat ve politikanın aynı dünya görüşünün ifadesi olma keyfiyetine rağmen, birbirlerinden oldukça farklı özellikleri vardır. Bu ayrılığı yaratan husus, her şeyden önce sanatın ve politikanın biçimiyle ilgilidir. Kurallarına uyularak gerçekleştirilmiş bir sanat eseri, çoğu kez politika yapan sanattan çok daha derin, ama yavaş ve güçlü bir politik sonuçlanma doğurabilir. Bir zemin oluşturabilir. Siyaset bu zemin üzerinde geliştirilebilir. (Maraşlıoğlu, 1984:7-9)

Sanatçı; eseri ile insancıl, evrensel kalıcı değerleri belirleyerek insanların aydınlanmasına yardımcı olur. Siyasal güçlerin sanata el atmak istemleri çoklukla bu aydınlatma sonucuna dayanır. Bir bölümü bu aydınlatma işine gelmediğinden önlemek, diğer bölümü de bu aydınlatma kendi savlarının aracı olsun isterler. Her iki bölükteki güçlerin sanata el atmaları özgürlüğü kısmak ve yok etmek ile sonuçlanır. Çünkü ikinci bölükteki güçler de kendileri toplumun dizginlerini ele geçirdikten sonra, daha ileri bir aydınlatmayı gereksiz görürler. (Asher,1980:5)

Gerçeğin yüzeysel görüntüsünü görebilen, çağın karakteristiğini oluşturacak boyutlarını fark edemeyen siyasal güç temsilcileri bu gerçeği gerekçe göstererek sanatçıyı kendi yanlarına çekmek isterler. Sanatçı ise bu dinamiğin ana özelliğini oluşturan ve geleceğe yönelik boyutların fark etmek ve sanatın diline yansıtmak durumundadır. Siyasal güç temsilcileri ile gerçek sanatçılar, bu nedenle çoklukla karşıt düşerler. (Aslıer, 1980:4)

Siyasal güç temsilcileri, siyasal görüntünün çığırkan olmasını isterler sanatçıdan. O ise çağın genel dinamiğinin çok boyutlu etkilerinin izini belirlemekle görevli sayar kendisini. Siyasal güç temsilcileri görüntünün büyümesini koruma konusunda bağnazdırlar. Büyünün bozulacağı korkusu ile kendi saptadıkları kurallara uymasını isterler sanatçıdan. Sanatçı ise yeni olanı yaratmak zorundadır. Ve bu yeni olan yapıtın yorum kuralları da yeni olacaktır. Bu nedenle sanatçının uğraşısı hiçbir tür bağnazlıkla bağdaşmaz. (Aslıer, 1980:4)

Sanat “akıllıca işlerden kısa kaçışlar” olduğu içindir ki fikir hayatının başlangıcından beri gayet çeşitli gruplar tarafından suçlandırılmış ve hor görülmüştür. En büyük öfkeyi, ahlakçılar göstermişlerdir. İnsan hayatının perişanlığını ve düzensizliğini hafifletmek gibi ciddi endişelere kendini vermiş kimselerce daima sanat, hayat gibi ciddi bir işi bir tarafa bırakıp bir oyalama olarak görülmüş, duyular yolu ile ruhu rahatsız eden bir faaliyet sayılmıştır. (Edman,1998:44)

Sanat başka bir bakımdan da şüphe ile karşılanmıştır. Devlet adamı da idare meselelerini öne sürer ve tehlike gördüğü için sanata karşı koyar. Yerleşmiş düzeni değilse bile, bir çeşit düzeni korumak devlet adamının görevlerindedir. Sanatın karakteristik vasıflarından biri ise, dünyayı ve hayatı daima yeni ve akla gelmeyen kalıplar içinde görmeyi öğretmektedir. Sofu, duyulara hitap ettiği için sanata karşı koyar; devlet adamının karşı koyması ise, sanatın taşıdığı hayal gücü yüzündendir. (Edman, 1998:48)

Çünkü Sanat insan düşünüş ve faaliyetlerinin yerleşmiş düzenini bozabilir; bir şairin hayal edip yarattığı şeyler, insanları hayatı zorlayıcı günlük gerçeklerinden uzaklaştırabilir. Bundan başka müziğin yumuşak ve rahat nağmeleri, insanların savaş isteklerini hafifletip onları yatıştırabilir. Ressamların acayip taklitleri, insanları asıl gerçeğin inkar edilemez şekillerinden ayırabilir. (Edman,1998:44)

Devlet adamı, sanatı, düzen ve kanun tanımayan rüyalar olarak nitelendirerek, insanı garipliğe ve tehlikeye sürükler diye kötüler. Sofu ise sanatı duyuları hitap ettiği için suçlu bulur. Güzel sanatlara üçüncü tipik bir itiraz, pratik adamdan gelmektedir. Pratik adam, sanat eserlerinde ve bunların verdiği zevkte, faydasız ve uyuşukluk, ucunda bir şey bulunmayan bir mutluluk görmektedir. Dünyanın iş çıkaran adamları için sanat, "himaye gören bir haylazlık ve şımarıklıktır. Sanat insanların adeta teneffüs zamanıdır; pratik adam, bunu keskin bir görüşle görerek sanata karşı koymaktadır. (Edman,1998:50-51)

Sanatçı, hayal gücü ile bir milletin ihtiraslarına dokunarak uzun zamandır ayakta duran adetler ile müesseseleri ve aklın yerleşmiş düzenini yıkabilir. Devlet adamı bunun farkındadır. Elindeki kanunlara rağmen devlet adamı, türküler çağıran şairden ve ihtirasları dile getiren sahne yazarından daima korkmuştur. Yalnız duyusal tehlikeleri değil, aynı zamanda ayartıcı bir sanatın siyasi tehlikelerini önlemek üzere sansür, medeni dünyada tekrar tekrar ortaya çıkmış durmuştur. (Edman, 1998:49)

Sanat bir propaganda aracıdır. Bunun farkında olan hükümetler sanatçılara baskı uygular ve özgürlüklerini kısıtlar, ama aynı zamanda kendi fikir ve ideolojileri çerçevesinde hareket eden sanatçılara iş sağlar. Sanatın baskı unsuru olma özelliği vardır. Bunun farkında olan bazı gruplar sanatı yok etme, engelleme çabası içindedir. Sanatın politik malzeme olarak kullanılması sanata fayda sağlamaz onu yıpratır. Demokratik olmayan rejimlerde sanatın önemi protesto edilip, sanatın ve sanatçının yaşaması zor olan bir çevre oluşturulur, bu sanatlar her şeye rağmen kendilerine uygulama alanı bulurlar. (Erbay, 1995:267)

Her çağda ve toplumda sanatçının özgürlüğünden çekinen, bu özgürlüğün toplumu yıkacağından korkan güçler vardır. Oysa toplumların birliğini sağlayan ve bozan hep ekonomik ilişkiler olmuştur. Hiçbir çağ ve toplumda sanatçıların toplumu yıktığı veya yozlaştırdığı görülmemiştir. Ekonomik etkenlerle ortaya çıkan toplumsal değişiklikler ve yozlaşmalar doğal olarak çağın sanatında yansiyabilir. Ancak bu toplumsal çöküntülerin nedeni olarak sanat gösterilemez. (Aslıer, 1980:5)

Toplum içindeki çelişkileri vurgulayan ve ileriye dönük filizlenmeleri belirleyen sanatçı ve düşünür, bu niteliği ile sürekli olarak politikacının odak noktalarından birini oluşturmuştur. Mevcut düzenin aynen sürmesini isteyen tutucular, sanki değişmeyi engellemeye güçleri yetermiş gibi, sanatçı, edebiyatçı ve düşünürleri horlayıp baskı altına

alırken düzenin değişmesinden yana tutum takınanlar da sanatçının, edebiyatçının düşünürün destekçisi olmuşlardır. Bu arada hiç kukusuz yeteneklerini egemenlerin buyruğuna veren, mevcut düzenin sürmesine hizmet eden pek çok sanatçı ve düşünür de vardır ama her ne olursa olsun, yetenekli politikacı, hele düzenin değişmesinden yana ise, en büyük destekçisinin sanatçı, edebiyatçı ve düşünür olduğunu bilir. Buna karşılık akıllı sanatçı edebiyatçı ve düşünür de özlediğı düzenin, tomurcuklanmasına, filizlenmesine çalışır. Ancak politikacı ya da devlet adamı ile sanatçı ve düşünür arasındaki ittifak sırça köşke benzer. Hemen kırılmaya dağılmaya hazırdır. (Şenlik, 1981:139)

Kültür ve sanata karşı yapılan baskı ve bunun sonucu kültürel etkinliklerin kısıtlanmasını devlet mi yoksa hükümet mi yapıyor? Öncelikle bu ayrımı belirlemek gerekmektedir. devlet, bir toplumun sınıfsal dengesinin yada dengesizliğinin o toplumun yönetim örgütünde somutlaşmasıdır. Yönetim örgütü, yasama yürütme ve yargı erklerinden oluşur. Bu örgütün en etkili kesimlerinden biri yürütme erkinin temsilcisi olan ve yasama erkini de denetimi altında tutan hükümettir. Hükümet kendi ideolojisini devletin bütün öteki kesimlerinde elinden geldiğince egemen kılmak ister. Yargı erkini etkilemek, yasama organı içindeki karşıt siyasi parti ve görüşleri denetim altına almak, kendi temsil ettiği sınıfın dışında kalan sınıfı ve grupların egemen ideoloji içinde susturulmasını sağlamak, hep bu isteğin bir sonucudur. Devlet hükümet ayrılığı, azınlığın çoğunluk durumuna gelme hak ve olanağının bulunduğu bir siyasal rejim olan demokrasinin kaçınılmaz bir sonucudur. Hükümet, belli bir sınıfın ya da sınıfların temsilciliğini yapar. Buna karşılık devlet kuruluşları hükümet içinde temsil edilmeyen sınıf ve grupların çıkarlarını gözetir. Hükümetler, toplumdaki bütün etkinlikler gibi, sanat ve kültür etkinliklerini de kendi ideolojilerine koşut olarak güdülemek isterler. Ya da hiç olmazsa bunları denetlemeye çabalarlar. Oysa devlet hükümetin temsil ettiği sınıf ve grupların dışında kalanların da çıkarlarını, haklarını ve özgürlüklerini güvence altına almak işlevini yüklenmiştir. Bu nedenle sanat ve kültür etkinliklerine karşı daha geniş bir hoşgörü ile bakar. Bu hoşgörü, genellikle bir toplumdaki çeşitli sınıf ve grupların ideolojilerinin sanat ve kültür etkinliklerinde yansımalarına izin verecek ölçüdedir. (Kongar, 1976,s:17) (Şenlik, 1981:138)

Aslında yönetim, sanatla karşılaştığı her örgütsel yapıda onu; planlama, örgütleme, yürütme, uygulama, denetleme, yetiştirme şeklinde bilinen evrensel işlevleri içine alır. Bunu yaparken de, amacında ya açık, ya kapalı, ya da içten pazarlıklıdır. Eğer yönetimin sanatla ilişkileri belli politika temellerine oturtulamazsa, sanat ve sanatçının yönetimin çok kötü,

belki de çirkin amaçlarına alet olma, yapısal bozulmaya uğrama tehlikesi baş gösterir. Sanatın özgürlüğe olan doğal bağlılığı, yönetimin ona sorumsuzca karışmasına yol açan bir talihsizliği de beraberinde getirmektedir. (Aşkun, 1977:76)

Devletin sanat alanında desteği; sanatın, sanatçının koruyucusu ve çalışma olanakları sağlayarak hamisi olmasıdır. Tarihsel süreç içinde sanatçıyı koruyan devletler, onun etkileycilik gücünden yararlanarak, bu önemli gruba her zaman çalışma alanı sağlamıştır. (Erbay, 2006:69)

Örneğin bir film yapımcısısınız. Siz ne kadar yetenekli sanatçı olursanız olun, eğer devlet veya devletin dışındaki bir takım kurumlar size imkan sağlamamış iseler siz bu yeteneğinizi göstermek ve dolayısıyla toplumu belli bir kesimini etkilemek imkanını yitirmiş, daha doğrusu, kazanmamış olursunuz. Resim ise bir takım sergi kurumlarının kurulmasını gerektiren bir sanat dalıdır. (Maraşlıoğlu, 1984:29)

Devletin sanat politikasının ilkesi, kesin kes sanatçının bağımsızlığından özgürlüğünden yana olmalıdır. Sanatın gelişmesi için özgür bir ortam vazgeçilmez bir gereksinimdir. Devlet, sanat ve kültür yaşamını bürokratik engellerden arıtmalı, sanat ürünlerinin dokunulmazlığı, politik dokunulmazlıklardan üstün tutulmalıdır. Sanatçıyı tedirgin eden ve yönetimin beğenisi doğrultusunda yönlendirmek için kullanılan ceza yasaları ve tüm uygulamalar kaldırılmalıdır. Sanat yapıtlarından elde edilen gelirlerin tümüne vergi bağımsızlığı tanınmalıdır. (Carel, 1977:87)

Devletin sanat ve kültür politikası, sanatçının kişiliğini yasalar ve maddi olanaklar açısından koruma, gözetme biçiminde kendini gösterirken, kesin kes güdümlü sanatçı oluşturmaya dönüşmemelidir. Devletin kültür ve sanat yaşamındaki rolü, özgürlük ortamını yaratmak, korumak olduğuna göre, kültür bakanlığı yerini kültür işlerini yönetecek özerk bir kuruluşa bırakılmalıdır. Devletin ikinci rolü de, yitirilen ulusal sanat değerlerine ve yapıtlarına sahip çıkmak, gelecek kuşaklara eğitim alanında ışık tutacak kültür birikimini oluşturmaktır. Devlet sanatçıyı yönetmez. Sanatçı bağımsız kişiliği ile kendini yönetir. Bu açıdan sanatçılar yasal bir kuruluş içinde, kendi meslek örgütleri içinde mutlaka birleşmelidir. Birlikte savunmak, birlikte mücadele ve dayanışma, sanat kolları arasındaki iletişimi güçlendirecek,

yaşamı tüm boyutlarıyla algılayacak geleceğin sanat eğitiminin oluşmasını sağlayacaktır. (Carel, 1977:87)

Devlet, sanatçıların toplumun ihtiyaçlarına cevap vermelerini sağlamaya yönelik birtakım düzenlemelerde bulunabilir. Ancak devletin düzenleyiciliği sanatçının yaratıcılığına sınır koymamalıdır. Her örgütlü toplumda bu tür kısıtlayıcı mekanizmalar, sansürler görülmektedir. Devlete düşen görev, sanatçının yaratıcılığına yapay sınırlar getirmek değil, toplumda oto kontrol mekanizmasını geliştirerek toplumun talepleri ile sanatçının taleplerini bağdaştıracak çözümleri bulmaktır. Sanatta oto kontrolün en etkin aracı sanat eğitimidir. Devletin bu görevi yerine getirebilmesi: Etkin bir kültür politikasının, bu politika içinde sanatın yerinin, sanatın hedef ve fonksiyonlarının tutarlı, bilimsel tespiti ile mümkündür. (Erbay, 2006:71)

Türkiye’de sanat ve kültür hükümet tarafından desteklenmektedir. Kültür bakanlığı ülkenin kültür ve sanat etkinliklerini güdülmemektedir. Ancak hangi parti işbaşına gelirse gelsin temelde devletçilikten ve karma ekonomiden ayrılmadığından devlet, sanat işlerini doğrudan doğruya kendi destekleyici yönetimine alması zorunluluğunu görmektedir. Türkiye’de hükümetler hiçbiri gerçeklere uygun biçimde, bilgili ve bilinçli olarak açıkça saptanmış bir sanat siyasasını bugüne değin ortaya koymamıştır. Partilerin seçim bildirgelerinde ve hükümet programlarında açıklanan ilkeler, boşlukta kalan ve etkisiz nitelikleriyle, daha başlangıçta başarısızlığa uğramıştır. Aslına bakılırsa hemen hiçbir parti, değil sanat alanında yeni bir düzen getirmek, harcanan paraların nerelerde yok edilip gittiğini araştırmak için bile en küçük bir istek duymamıştır. Sanat ve kültür alanında verilen ödeneklere karşın, bilgisiz ve ciddiye almayan tutumun bu ödenekleri nasıl boşa akıttığı,öte yandan ulusal mirasımızın gün geçtikçe nasıl yok olmaya ve yozlaşmaya bırakıldığını belirtici pek çok önemi vardır. (Şenlik, 1981:140)

Kültürümüzün son yarım yüzyıldaki gelişimi çeşitli güdülmeme ve sınırlamalarla çok büyük ölçüde engellenmiştir. Bu engelleme sonunda açık seçik bir gelişme çizgisi belirlenemez. Cumhuriyetin kuruluşunu izleyen yıllar, devletin Osmanlı kültürel mirasını yadsımasına, batı kültürünün aktarılması için yapılan güdülemelerle ve Osmanlı öncesi Türk kültür ürünlerine dönem çabalarına tanık olmuştur. Cumhuriyetin kuruluşundan yarım yüzyıl

sonra bu güdüleme ve çabaların bireşimi henüz ortaya çıkmamıştır. Çünkü devlet ve devlet adına hükümetler, sürekli olarak düşün ve sanat yapıtlarının üretimine ideolojik nedenlerle sert kısıtlamalar getirmiştir. Bu kısıtlamalar bir yandan eski kültürel mirasın üzerine yeni yapıtlar getirilmesini engellerken, öte yandan mevcut toplumsal, ekonomik ve siyasal düzenin dışında bireşime ulaşan kültürel etkinlikleri yasaklamıştır. (Kongar,1977:141)(Şenlik, 1981:138)

Türkiye'nin bir kültür politikası olmaması söz konusu değildir, Türkiye'nin, kültür alanında resmi bir politikası vardır. Ama bu politika getirdiği kısıtlamalar ve sınırlamalar yoluyla, kültürel değişme ve gelişmeyi önlemektedir. Böylece her türlü sanat etkinliği de engellenmektedir. Aslında Türkiye'de demokrasi ile beliren yeni politikacı tipi sade bir sanat bilgisizliği değil, aynı zamanda bir sanat düşmanı olarak ortaya çıkmıştır. (Şenlik, 1981:142)

Bizde sanatın siyaset yolunda kullanılması, fikir yolunda kullanılması Tanzimattan sonra bilhassa açıklık kazanıyor. Tanzimat'tan sonra yeni diyebileceğimiz yazarlarda, şairlerde, diğer sanatçılarda sanat fikirle at başı gitmeye başladı. O devirden büyük şair, büyük edip olarak bildiğimiz kimselerin çoğu aynı zamanda siyasetle de uğraşıyorlardı. Mesela Namık Kemal, Ziya Paşa, Tevfik Fikret...vb. Bunlar siyasi mücadele içinde belirli bir yer tutuyorlardı. Bir siyasi sistemi müdafa ediyorlardı. Bu siyasi istemse cumhuriyetti. Yani Tanzimat'ın en başından Şinasi'den başlayarak en sonunda cumhuriyet günlerine kadar dilin altındaki bakla bu idi. Ve cumhuriyet gerçekleşti. Cumhuriyeti aslında bir sanat ekibi buldu. Bu sanat ekibini yönlendirmek için başat büyük bir gayret sarf etmedi. Yani siz benim rejimimin müdafasını yapın, beni yaygınlaştırmak için çalışın filan diye büyük telkinde bulunmadı. Çünkü hazır bir sanat birikimi vardı. Bu ne kadar sanat derecesi zayıf olursa olsun resmi olarak bu şekilde adlandırılıyor. Bu gönüllü kişiler cumhuriyet sanatını meydana getirdiler. Aslında cumhuriyet sanatının; cumhuriyet öncesi sanatla pek farkı yoktur. Cumhuriyet sanatı üzerinde cumhuriyetin sanat üzerinde asıl yönlendirmesi bizde olmayan sanat dallarının teşvik edilmesinde görülebilir. Tiyatro ve resim örnek verilebilir. (Doğan,1984:15)

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte sanatın bütün dallarının devleti ayakta tutan bir müessese olarak kullanılması politikasına şahit oluyoruz. Dolayısıyla doğrudan doğruya siyasetin sanatı yönlendirmesi söz konusu oluyor. (Demiröz, 1984:11) Çünkü her ideoloji,

her dünya görüşü kendi mantığı içinde kendi sanatını meydana getirmeye çalışır. (Özdenören, 1984:13)

Cumhuriyet döneminde de siyasal iktidarla özdeşleşen yazarlar doğrudan ya da dolaylı korunmuş, rejimin karşıtları ise çeşitli baskılarla karşılaşmışlardır. (Şenlik, 1981:149)

Cumhuriyet aslında bugünkü sanat hayatımızı çok önceden şekillendirmiştir. Sanatçıların birçoğu devlet memurudur. Özellikle Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde bu sanatçıları bir hayli himaye etmiştir. Çeşitli mevkilerde korumuştur. Çoğu milletvekili olmuş, büyük elçiliğe gönderilmiştir. Böyle bir hazır yapı meydana getirilmiştir. Çeşitli sanat dalları için belirli kuruluşlar, akademiler, edebiyat fakülteleri vs. Belirli kaideler tespit etmeye belirli kaide içinde kalanları benimsemeye yönelmişlerdir. Bu bilhassa klasik sanatlarda etkili olmuştur ve şundaki devam eden sanatta bu iktisadi yapı ve kaideler çerçevesinde yürümektedir. Tabii ki bütün sanat kolları ve sanatçılar üzerinde etkili değildir. Çünkü Cumhuriyet sanatı, belirli bir fikri temele dayanıyordu. Bu belirli bir fikri temeli esas almayan kişilerin kendine göre siyasi sistem şuru olan ve dünya görüşü ola kimselerin elbette yeni sanat anlayışları, yeni sanat arayışları oldu. Bunun bilhassa ortaya çıkışı altmıştan, yetmişden sonradır. (Doğan, 1984:16)

Egemen sınıf, sınıfsal egemenliği sürdürebilmek için, ancak kendi sınıfının ideolojisi doğrultusunda olan sanata yaşama hakkı ve özgürlük tanır. Sanatçı egemen sınıf ideolojisiyle bütünleşirse nimetler ve ihsanlarla ödüllendirilir. Sanatın her dalında egemen sınıf ideolojisiyle bütünleşmiş sanatçılar vardır. Örneğin edebiyatımızda, Abdülhak Hamid, Yahya Kemal, Ruşen Eşref, Hamdullah Suphi, Yakup Kadri, Enis Behiç ve daha bir çokları – yapıtlarının sanatsal değerleri bir yana – egemen sınıf ideolojisiyle bütünleştikleri ve o doğrultuya girdikleri için büyükelçi olarak Türk Devleti'ni yabancı ülkelerde temsil görevini ve güvenini kazanmışlardır. Yine sanatçı değerleri bir yana, Hüseyin Rahmi, Ahmet Rasim, Falih Rıfkı, Orhan Seyfi, Faruk Nafiz, Yusuf Ziya, Behçet Kemal, Ahmet Muhip ve daha birçokları devlet ideolojisini benimsemiş oldukları için seçilerek değil atanarak milletvekili olmuşlardır. Bir sonraki edebiyatçı kuşaksa, büyükelçi, milletvekili olmak şöyle dursun, egemen sınıf ideolojisi doğrultusuna girmedikleri için, cezaevlerinde, sürgünlerde yada işsizlikle baskı altında tutulmuşlardır. Bu baskı, özellikle resim sanatında açıkça görülmüştür. (Nesin, 1979)

Siyasal otoritenin biçimlendirmeye çalıştığı bir sanat söz konusudur. Özgürlüğü kısıtlansa da yine de sanat özgürdür. Siyasal iktidarın ya da egemen sınıfın ideolojisini destekleyen sanat varlığını sürdürürken egemen sınıfın ideolojisine ters düşen sanat ise engellenmektedir. Ama yine de tüm engellemelere karşın, egemen ideolojinin çıkarlarına ters düşse de sanat var olabilmektedir. Ama egemen sınıf kendi çıkarları doğrultusunda sanat eğitimini de kontrol altına almak ister.

Egemen sınıf, sanat eğitimini hem kendi sınıfsal ideolojisi doğrultusunda sanatçı yetiştirmek, hem de kendi beğenisine uygun sanat yapıtlarının üretilmesi için yürütecektir. Böyle olunca da, İstanbul'un kalabalık bir caddesindeki yontuyu kimlerimiz üst üste yığılmış biriktirilecek, kimlerimiz asker giysisi her mevsime göre boyanan Atatürk heykelini beğenecektir. Ve tophanede iş ve işçi bulma kurumunun önündeki alana dikilen işçi heykelinin kollarını, yine işçiler kıracaklar, heykeli kolsuz bırakarak işçi anıtı yerine, bugünkü sanat eğitiminin sakatlığını gösteren bir anıt koymuş olacaktırlar. (Nesin,1979)

Propaganda olarak sanattan yararlanmak nasıl mümkünse ve tarihte örnekleri sıkça görülmüşse, sanat eğitimi de belli zümrelerin eline geçtiğinde bu fırsatı kaçırmamışlardır. (San, 2003:87-88)

Ülkemizde sanat eğitimi, egemen sınıfın ideolojisi doğrultusunda olmak koşuluyla, salt sanatçının eğitimi olarak anlaşılmaktadır. O sanatçılara da egemen sınıfın beğenisine seslenen yapıtlar üreteceklerdir ki yaşayabilsinler. Sanat eğitimi denilince anlaşılan, sanat ve meslek okullarında, akademilerde, uzmanlık kurumlarında, üniversiteler de atölyelerdeki sanat eğitimidir. (Nesin, 1979)

Sanat eğitimini, genel ve özel sanat eğitimi olmak üzere iki bölümde ele almak gerekir. Genel olarak sanat eğitimi, topluma katılıştan başlar ve yaşamın içinde sürer gider. Egemen olan kültür ve sanat, egemen sınıfın ideolojisiyle belirlenir. Toplumu da bu ideoloji doğrultusunda koşullandırır. (Görsel Sanatçılar Derneğinin Bildirisi,1979)

Özel sanat eğitimi ise, tüm öğrenim kurumlarındaki sanat eğitimi ile, meslek ve uzmanlık kolundaki sanat eğitimini içerir. Bu eğitim, nitelik olarak egemen sınıfın sanatsal özellikleri taşıırken, nicelik olarak da yetersizlikleri ve özgürlüğü içinde barındırır. (Görsel Sanatçılar Derneğinin Bildirisi,1979)

Ülkemizde tümüyle egemen sınıfların sınıf çıkarlarına uygun olarak biçimlenen sanat eğitimi, sonuç olarak anti-demokratiktir. Egemen sınıflar eğitimi, bir sınıf silahı olarak kullanır. Bunun için, gerektiğinde açık baskı yöntemlerini bırakır, daha ince yöntemleri uygular. Böylelikle demokratik hak ve özgürlükleri yok etmeğe çalışarak, kitlelerin boyun eğen, yoksul ve bilgisiz yığınlar haline dönüşmesini amaçlarlar bu koşullarda emekçi sınıfların sanatsal eğitiminden söz edilemez. (Görsel Sanatçılar Derneğinin Bildirisi, 1979)

Oysa sanatçının eğitilerek yetişmesi ve sanat yapıtının yaratılması, sanatın seslenebileceği kişiler (izleyiciler) olmadıkça, sanat olayı olmasına yetmez. (Nesin, 1979)

Sarte'nin doğruyu söylemek için aşırı abartarak dile getirdiği bir sözünde, “insanlarının yalınayak dolaştığı ülkede yazarın görevi roman yazmak değil, ayakkabı yapmaktır” demiştir. Hiç kuşkusuz yalınayak var diye yazar, ressam ayakkabı yapmayacak ama, o yalınayaklara yaratılan yapıtlar nasıl seslenecek, onlara ne söyleyecek? (Nesin,1979)

Sanatın seslenebileceği kişiler olmadığı müddetçe, sanat bir çıkmazdadır. Kendi içinde üreten ve kendi içinde tüketen bir mekanizma olarak kalır. Egemen sınıf sanat üreten kurumların kendi doğrultularında üretim yapmalarını istemektedir. Egemen sınıfın beğenileri doğrultusunda egemen sınıfın ideolojileri doğrultusunda üretim yapan bir sanat, sadece hizmet ettiği ideolojiler doğrultusunda kalarak sanat olayı olmaktan çıkmaktadır. Sanat bir hizmet aracı olamaz, sanat özgür olmak zorundadır. Sanatın özgürlüğü kısıtlandığı andan itibaren sanat olmaktan uzaklaşarak bir hizmet aracına dönüşür ki bu da sanatın varlığına ve sanatın yapabileceklerine ters düşmektedir.

Sanatın seslenebileceği kişiler, sadece egemen sınıf değil tüm halk olmalıdır. Eğer ki sanat kendi içinde üreten ve kendi içinde tüketen bir kurum olarak kaldığında ise, seslendiği hiç kimse olmaz. Halk sanata çok uzak kalır. Halkın sanata yaklaşabilmesi için ise sanatın halka indirgenmesi değil halkın sanattan anlayabilecek düzeye çıkması gerekmektedir. Buda sanatın halka açılması ile mümkün olabilir. En azından her vatandaşın sekiz yıllık mecburi eğitimi içinde de sanatla karşılaşması mümkün olabilir. En azından sanattan anlayabilen bireyler yetiştirmek söz konusu olabilir. Ama egemen sınıf sanatın kendisini dahi kendi ideolojileri çerçevesinde oluşturmaya çalışırken bireyin sanat eğitimini de kendi ideolojileri çerçevesinde biçimlendirecektir. Çünkü egemen güç kendi ideolojilerinde bir sanat isterken,

ya kendi ideolojileri doğrultusunda oluşturulmuş bir sanat eğitimi verdirecek yada zaten genellikle sanata karşı olan siyasal otorite, bireye sanat eğitimini aldirmayacaktır.

Sanatçı eğitilip yetiştirildiği, ama sanatın sesleneceği insanlar eğitilip yetiştirilmediği için, günümüzde sanatçı: lokantacı, asker, polis, öğretmen, memur gibi toplumun gereksinim duyduğu bir insan değil, kendisini topluma zorla benimsetmeye çabalayan bir insandır. (Nesin, 1979)

Sanatın sesleneceği insanların yetiştirilmesi için örgün eğitim kurumlarındaki sanat eğitiminin önemi büyüktür. Bu nedenle örneğin Cumhuriyet dönemi siyasi yapılanmasında, o zamanın milli eğitim politikasında güzel sanatlara önem verilerek, sanatın bir ülke için öneminin kavranması ve bu önemin tüm halka kavratılmasının sağlanması için çeşitli adımlar atılmıştır. Sanat üreten bir kurumun varlığı mevcuttur. Ama yeni bir ülkenin her alanda attığı adımlar arasında eğitim ve sanat ikiliği de vardır. Sanat yapan bir kurum vardır ama eğitimde de sanat dersleri olmalıdır. Bunun içinde programlar sanat eğitimini içerecek şekilde biçimlendirilmiştir. Sanat eğitimi örgün eğitim programlarında yer almıştır. Ama bunun uygulatıcıları için eğitim olanakları ise yoktur ve bu durum fark edilerek resim-iş öğretmeni yetiştirecek olan kurum açılmıştır. Sanat eğitiminin bilincinde olan siyasal yapı, eğitim akımları içindeki iş akımının da bilincine vararak, yeni bir eğitim sistemi oluştururken ve şekillendirirken bu iki temel olguyu göz ardı etmemiş ve gereken önemi vermiştir. Yeni bir ülke ulusal değerlerini koruyacak aynı zamanda çağdaş uygarlık düzeyine yükselecektir. Çağdaş uygarlık düzeyine ise bilime teknolojiye ve sanata verilen önem ölçüsünde çıkılacaktır.

Sanat, bir toplumun temel taşlarından biridir. Sanat bir toplumun ulusallığını korur, geliştirir ve de gelecek nesillere aktarır. Bu nedenle sanat ve sanat eğitimine önemli yer verilmiştir. Sanatın önemi kavranmış ve sanatın gelişmesi için gerekli olan değerler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sanatın öneminin kavranmış olması sanatı üreten anlayan, izleyen, eleştiren..., bireyleri toplumları yetiştirecek olan sanat eğitiminin de oluşması biçimlenmesi ve gelişmesi için adımlar atılmıştır. (Carel, 1977:86)

Atatürk ulusal birikimin çağdaş bir anlayışla yeniden değerlendirilmesini istemektedir. Başından beri uygulanan uygulamaların temel eksikliği budur. Bu anlaşılması, bu yolda

çalışmalar başlamışken, siyasal yapıdaki olumsuz gelişmelerin sanat eğitimi yapan kurumları da etkilediği görülür. (Özkırmı, 1979:59)

Sanat eğitimini belirleyen niteliksel ve niceliksel koşulların yanında dış etkenler, uygulanan eğitim politikası ve yönetici sınıfların tutumu çeşitli şekillerde etkilemektedir. (Özkırmı, 1979:59)

Toplumun diğer işlevlerinde olduğu gibi, sanat da bir yönetimi ve onun dayanacağı politikaları gereksinir. Eğer yönetim ve politikalar, iyi düzenlenmezse, toplum, sanatını öldürme noktasına kadar gerileyebilir ve bu bir bakıma toplumun intiharı demektir. (Aşkun, 1977:79)

Ülke politikasının belirlemiş olduğu sistem içinde sanat eğitiminin yeri ve konumu bizim bugün sanata karşı nasıl bir toplum olduğumuzun göstergesidir? Sanata karşı duyarlı ya da değil! Ülke siyasal bir yapı olduğundan, bir ülkenin siyasal yapı değişiklikleri, siyasal yapının oluşturduğu bir takım politikalar her türlü alanı kapsamaktadır. Bu kapsama eğitim ve sanatta girmektedir. Siyasal yapılanmalar ve belirledikleri politikalar farklılıklar gösterdiğinden, ve bu politikalar ekonomiden kültüre, bir çok alanı içine alıyorsa, eğitim de siyasal yapılanmaların politikalarının farklılıklarından yeniden biçimlenecektir. Bu farklılıkların sanat eğitimine yansımaları neler olduğu da bizim sanat eğitimi algılayışımızın siyasal düzeydeki konumu açısından önemlidir.

Sanatın, sanatçının, dolayısıyla sanat eğitiminin karşılaştığı temel sorun, Sabahattin Eyüboğlu'nun bir yazısında dediği gibi: "Devlet ve sanat arası ilişkiler bize şimdiye dek gelişigüzel yürüye gelmiştir. Devletin sanata, sanatın devlete nasıl yararlı olacağı hiçbir parti programında açıkça belirtilmemiş, bu iş ya oluruna bırakılmış ya da yarım elle tutulmuştur" (Denemeler, s:152,1974)(Özkırmı, 1979:59)

Akademiler ve konservatuarlar biçiminde örgütlenen sanat eğitimi kurumları, değişen siyasal iktidarların belirli sanat politikası bulunmaması bir yana, bakanlıklara bağlı devlet kurumları oldukları halde devletçe desteklenmemişlerdir. Toplumsal yapı değişmiş, anayasal düzene geçilmiş, adı karma da olsa, özellikle kimi dönemlerde kapitalist ekonominin kurallarına uyulmuşsa da sanatçıyı kapıkulu sayan anlayış değişmemiştir. Nasıl demokrasiyi benimseyip demokrasiyi var eden kurumlar sindirilmemişse, sanatın, sanatçının özgürlüğü de kabullenememiştir. Dolayısıyla sanat eğitimi kurumları da güncel politik amaçlar

doğrultusunda kullanılmayınca, toplumla, yığınlarla ilişki kurmaları önlenmiş, böylece kendi ürettiğini yine kendisi tüketen kapalı birimler olarak çalışmaya itilmiştir. (Özkırımlı, 1979:59)

Sanat eğitimi yapan kurumların kendi ürettiğini yine kendisi tüketen kapalı birimler olarak çalışmaya itilmesinde tek sorumlu siyasal iktidarlar mıdır? (Özkırımlı, 1979:59) sorusuna evet diyebiliriz. Çünkü siyasal iktidarın kendi ideolojisi doğrultusunda çalışmayan bir sanat kurumunun topluma açılması söz konusu değildir. Topluma açılrsa bile bu engellenecektir ya siyasal iktidarın çıkarları doğrultusunda çalışacak ya da hiç var olmayacaktır. Çünkü siyasal iktidar kendi ideolojisini topluma benimsetmek ister ve toplumun bunu sorgusuz sualsizde benimsemesini istemektedir. Özellikle sanat; sorgulayan ve eleştiren bir olgu olduğundan kendi ideolojisi doğrultusunda olmayan sanat eylemine siyasal iktidar hep karşı çıkacaktır. Siyasal iktidardan yana olmayan bir sanat! Hem düşündürüyor, hem sorguluyor hem de eleştiriyor. Her halde kendi ideolojisini yaymaya çalışan hiçbir siyasal otorite böyle bir sanatın yaşamasına olanak sağlamaz. Geçmiş tarihimize dönüp baktığımızda bunun pek çok örneğini görmek de mümkündür.

Ülkenin siyasi yapılarının istikrarsızlığı, değişkenliği eğitim sistemini de dolaylı olarak olumsuz etkiler. Demokratik bilimsel çağdaş sanat eğitim ilkelerinin göz ardı edilerek hazırlanan eğitim politikalarından arzu edilen sonuçları almak olası değildir. Dolayısıyla her siyasi iktidar kendi varlığını, etkinliğini meşru kılmaya yönelik bir eğitim sistemi amaçladığından bu alana ilişkin çağdaş, bilimsel hedefler, çalışmalar göz ardı edilmekte ve zarar görmektedir. Sorunun sanatsal anlamdaki bir diğer boyutu ise, özellikle demokratik olmayan yönetim sistemlerinde son yüzyıl içinde siyasiler kendi amaçları için sanatı etkili bir propaganda aracı olarak görmüşlerdir. Günümüz demokratik yöntemlerde böyle bir tehlike olmamakla birlikte sanatçının özgürlüğü bir ölçüde örtülü olarak kısıtlandığı da görülmektedir. (Artut, 2002:124)

Sanat eğitimi, toplumun sanatçıya gereksinmesine yönelik olmalıdır. Toplum tıpkı özeleksen gereksinmeleri, giyimi kuşama, yemesi içmesi gibi, sanatı da gereksinmelidir. Böyle olunca, yığınsal sanat eğitiminin zorunu ortaya çıkar. Yani özgürce sanat yaratıcılıklarının ve sanat etkinliklerinin halka mal edilmesi gerekir ki buda sanatın demokratikleşmesidir. (Nesin, 1979)

Her dönem kendini oluşturan sebeplerden etkilenir ve önüne geçilemez sonuca varır. Devlet olarak birçok kalkınma planları uyguladık ve uygulamaktayız. Gelişmelerden ileri gitme hamlelerinden geri duramayacağımıza göre sanat eğitimimizi veya resim-iş eğitimi yeniden gündeme getirmek ve çağımız istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak yeni bir çalışma anlayışına gidilmelidir.(Düzgün,1996:22)

Sanat eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine düşünülürken, karşımıza eğitim sisteminden eğitim politikasına çok boyutlu bir sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun çözümünde de görev sanatçılara, sanat eğitimcilerine sanat eğitimi yapan kurumlara düşüyor. Çağdaş hoşgörülü, düşünsel gelişime açık, nesnel ölçülerle davranabilen, eleştirel kafalı insanlar yetiştirilmek isteniyorsa, bunun biricik yolunun sanattan geçtiği unutulmamalıdır. (Özkırımlı, 1979:60)

Sanat eğitimi uygulamalarında başarı, kurumların biçimsel özerklerinin, hayat geçirilmesine, sanatın güncel politik çıkarılara ters düşen ilkelerinin titizlikle gözetilmesine, sanatçının yaratma özgürlüğünün sınırlandırılmamasına bağlıdır. Buysa sanat eğitimi kurumlarının bilimsel, yönetsel ve parasal özerkliklerinin gerçekleştirilmesiyle olasıdır. (Özkırımlı, 1979:59)

Sanat eğitiminde özgür düşünmeye paralel gelişen özgün eserler üretmek; hem eğitenin hem de eğitilenin bir takım dinsel ve siyasal dogmalardan uzak, doğru olanın savunucusu, aklın öngördüğü güzeli ve iyiyi arayan beğeni sahip olmak ve bunların sonucunda da, ne kendini eğitenin, ne de kendinden öncekilerin taklidi ve tekrarı olmamak anlamına gelir. Sanat eğitiminin temel amacı; insan –doğa ve birey –toplum ilişkilerinin daha sağlıklı kurulmasına, bireyin yaratıcılık yönünün, kimsenin taklidi olmadan geliştirilip özgünlüğünün korunmasına katkıda bulunmak olacaktır. (Bulut, 1999:45)

Sanat eğitimini belirleyen niteliksel ve niceliksel koşulların yanında dış etkenler, uygulana eğitim politikası ve yönetici sınıfların tutumu çeşitli şekillerde etkilemektedir. (Özkırımlı,1979:59)

Gerici sanat eğitiminin baş özelliği, varolan veya varolacağı sanılan önceden yargılanmış değerler yönünde sanatçıyı koşullandırmaktadır. Böyle bir koşullandırma yaratıcı

gelişmeyi durdurmakla kalmaz. Sanat yolunu seçenleri, ön yargı ile sınırlamış alanın kör savunucuları, tutsakları olur. (Aslier, 1980:3)

Böylesi bir eğitimin özellikleri ise şöyledir:

1-Toplum adına her şeyi planladıklarını sanan kişiler, genellikle bu kişiler politikacılarıdır. Varılacak hedefi belirlemişlerdir. Bu hedef ya alışılmış eski değerlerin çizdiği sınır içine oturtulur veya yöneticilerin tasarılarına göre önceden çerçevesizdir. Kişi ve eğitim çerçevesi ve yeri önceden belli hedefleri süsleyecek araçlardır ve tutucu eğitimde eğitimin iki ana ögesi birey ve eğitim olayı önemli değildir.

2-Gerici sanat eğitimi yenilikten korkar, korktuğu için de karşı çıkar. Hedef ve yolları saptayanlar, saptananın dışında hedefler bulunması olasılığını önceden yok kabul ederler. Onların yok kabul ettiği şeyi arayıp bulmak suçtur.

3-Gerici eğitimin geçerli olduğu yerde ögesel yeniliklere de karşı çıkılır. Ögesel araştırmalar, denemeler, önceden hesaplanmayan yeni öz ve biçim bütünlükleri doğurabilir. Böyle bir durum koşullandırma düzeni üzerinde kuşku uyandırabilir. Bu da çok bilen yöneticilerin işine gelmez.

4-Gerici eğitim düzeni, bireylerin düşünce özgürlüğü bulunan toplumlarda tutunamaz. En katı uygulamalar, ancak buyurganlıkla yönetilen veya yanlış inançların toplumu bağladığı ülkelerde görülebilir. Her iki durumda da hedefin doğruluğunu kanıtlanma örnekleri eskiden alınır. Tutucular tanıklarını yakıştırma yolu ile eski yapıtlar içinde arayıp bulurlar. (Aslier, 1980:9)

İlerici sanat eğitiminin ana özelliği, insan bireyinin ve oluşturduğu toplumun yaratıcı gücüne güvenmesidir. Özgür insanları ve bu insanlardan oluşan toplumun yeniyi, güzeli ve doğruyu bulabileceğine inanılır. Bu nedenle:

- 1- Bireyin tüm yaratıcı ve yapıcı yeteneklerini uyandırıcı ve geliştirici ön yargısız bir eğitim yoludur. İnsandan sonra eğitim olayı en önemli ögedir. Bireye gerçek kişiliğin bulduracak, yaratıcı yapıcı yeteneklerini geliştirecek özgürce düşünmesini sağlayacak bir olay.

- 2- Eğitim olayının başarılı olabilmesi için, eğitim süreci içinde birey, belirlenmiş tüm değerler, yeni teknikler yeni araç ve gereçler, sanatın öğeleriyle karşılaştırılır. Onları tartışması olanaklarını denemesi sağlanır.
- 3- İlerici eğitimde sanat yapıtı şeklindeki hedef önceden sınır içine alınıp belirlenmez. Yaratıcı insan kişiliği yeniyi arayarak deneyerek yaratıp ortaya koyacaktır.
- 4- İlerici sanat eğitiminin kurallarını sanatçılar ve sanat eğitimcileri geliştirilip ortaya koyarlar. Politikacılar değil. Eğitim ve yaratma olayının içinde olan kişiler deneme ve araştırmalarının sonuçlarını bilimsel verilere uygun yolda değerlendirerek ön yargıya varmak yerine gerçeğe dayanan kuralları aydınlığa çıkarırlar. İlerici eğitim, bilime inanan, insanlara güvenen toplumlarda ve çevrelerde uyumla olanağı bulur. (Aslıer, 1980:10)

Bilimsel özerklik Türkiye’de oldukça geç kabullenilmiş, bilindiği gibi devlet güzel sanatlar akademisi’nin bilimsel özerkliği ancak 1969’da verilmiştir. Sanat eğitimi kurumlarının yeni bir üniversite bünyesinde toplanması ise yasa tasarısı olarak TBMM’nde beklemektedir. Burada akla gelen soru şudur: sanat eğitimin sorunlarının bütünü bu girişimin sonuçlanmasıyla çözülecek midir? (Özkırımlı, 1979:59)

4.2.SANAT EĞİTİMİ VE EKONOMİK YAPI

İnsan tarihinin akışını büyük çizgileri içinde ele alırsak görürüz ki bu tarih, ekonominin temel değişikliklerine uygun düşen büyük toplumsal oluşumları izleyerek meydana gelmiştir. Olaylar, ne kadar büyük olurlarsa olsunlar insanlardan daha güçlüdürler ve büyük bir insan, yüce bir politika, edebiyat ya da sanat dehası devrini aydınlatmışsa, devrinin gelişimini zenginleştirmiş ve hızlandırmışsa bu gelişmenin, olayların maddesel gelişimine aykırı olarak gerçekleşebildiği anlamı asla çıkarılamaz. Büyük insanların dehası, insan hayatının bir aşamadan daha gelişmiş bir diğer aşamaya geçişini anlamalarından, daha önceden görmelerinden ve onu kolaylaştırmalarından gelir. (Billiet, 1966:38-39)

Özellikle Rönesans döneminden beri bir birikim ve gelişme gösteren aklın ve düşüncenin özgürleşmesi, aydınlanma çağını yaşayarak, sanayi toplumunun felsefi temeli olan liberalizmi yaratmış ve aklın özgürleşmesi ve laikleşmesiyle bireyde özgürleşmiştir. Aklın ve bireyin özgürleşmesi artık ulusal ve ulusal egemenlik düşüncesinin temeli olmaktadır. Böylece sanayi toplumu 1870'lerin sonlarında yeni bir senteze yönelerek, özgürlük ve refahı toplumun tüm kesimlerine genişletmek için sosyal devlet veya refah devleti kavramlarına yeni bir içerik getirmiştir. (Erkan, 1993:6)

20. yüzyılın sonlarındaki büyük yıkılışın arkasından, dünya denetimi kapitalizmin sultasına düşmüş, ekonomi politikası da yeni liberalizm ve piyasası olmuştur. Hegomanyacı bir kapitalist düzen, yeni bir egemen sınıfın, bir hiperburjuvazinin öncülüğünde, ulus- devleti aştığını söyleyerek ve liberal ideolojiye de bir giysi giydirip dilini ve gerekçelerini de değiştirerek, piyasaların küreselleşmesini emrederek; ekonominin ve mali iktidarla teknolojinin denetimini elinde toplamış bir halde kafasında daha fazla kar anlayışıyla, bütün dünyaya yayılmıştır. (Tanilli, 2007:25)

Sanayi devrimi ile hızla gelişen teknolojinin etkisiyle kültürel ve toplumsal süreçte yaşanan değişimler, yeni bir toplum tipinin oluşmasına ve kapitalizmin doğuşuna ve yerleşmesine neden olmuştur.

Kapitalizmin ekonomi politikası olan liberalizm ise kentleşmeyi, ticaretin gelişmesini, düşünce ve bilim alanında ilerlemeyi, ekonomide yarışmayı, hukuksal eşitliği, çok partili hayatı, devletin müdahaleci gücünün sınırlanmasını ve bütün bunları bireyi merkez alarak gerçekleştirmeyi amaçlıyordu. (Bal, 1991:101)

Bireyi merkeze alan liberalizmle bireyin, doğuştan dokunulmaz, devredilmez haklarının olduğu kabul edilmekte ve liberal teoriye göre de, insan herhangi dışsal bir iradenin egemenliğine girmediği sürece rasyonel davranabilmektedir. (Köker, 1990:44)(Bal, 1991:101)

Grossberg'e göre, bireycilik, bilim ve ilerleme anlayışlarından yola çıkan liberalizm, Bireye değer verme, bireyin yarattığı bilime ve sanata değer vermeyi de getirmektedir. Liberal düşünceye göre; bilgi güç ve iktidar demektir. Bilgi insanlara sürekli bir mutluluk sağlamaktadır. Ancak çağdaş toplumda bir uygarlık bunalımı yaşanmaktadır. Bunun nedeni; bilgisizlikle ideolojilerin objektif bilgiyi saptırmasıdır. Otoritelerin baskısı, bilginin özgürce

yeşermesine ve dolaşımına engel olmaktadır. Bunun somut örneği sansür ve üst denetleme kurumlarıdır. Sanatın evrensel yanı açısından büyük sıkıntılar yaratan bu durum, sansür kurumlarının yasaklarının aşılabilmesi için de demokrasi mücadelesini gerektirmektedir. (Yurdakul, 1991:126)

Liberal eğitimde de bilgi ögesi önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür eğitim için bilgiden ve onun yöntemlerinden en yüksek düzeyde yararlanmak gerekmektedir. Çünkü liberallik ve demokratlık zihnin gelişmesiyle ilgilidir; zihnin gelişmişliği de bilgili olmaya bağlıdır. Gelişmiş insan ya da gelişmiş toplumda bu temel özellik yatmaktadır. Düşünce ve yaşam biçimi olarak gelişmemiş ülkenin ekonomileri gelişmiş de olsa (zengin petrol kaynaklarına sahip olan bazı arap ülkelerinde gördüğümüz gibi), genelde bir anlam taşımamaktadır. (Turgut, 1989:96)

Liberal eğitim, yalnız bilgiyi izlemek ve bunun sonucunda, gelişmiş bir zihne sahip olmaktan da ibaret değildir. Bununla beraber kişiliğin başka yönlerinin de gelişmesi gerekmektedir. Örneğin kişinin duygu ve ahlak dünyası, serbestçe karar vermesi gibi.. Bunların pratik zekasının gelişmiş olmasıdır. Nowell-Smith'in belirttiği gibi, okullarda okutulan her dersin örneğin edebiyat, tarih ve felsefe derslerinin her biri ayrı ayrı olarak zihnin temel güçlerini geliştirmektedir. Yani liberal eğitimin amacı “insan meydana getirmektir”. Böyle bir eğitimin bizi yalnız ekmeğimizi kazanır hale getiren, fakat tam insan yapmayan teknik öğretimden farklı olduğu ortadadır. (Turgut, 1989:97-99)

İnsan meydana getirmek ise çağdaş eğitimin idealidir. Çağdaş eğitimde liberal ya da demokratik eğitim sistemlerinde kendini göstermektedir. Demokratik eğitim, yalnız modern değil, aynı zamanda idealdir. Çağımızın eğitim sistemi ise idealdir. Çünkü çağımız, “açık toplum” çağıdır. Açık toplumlarda ise, ancak gerçek anlamıyla liberalizmden ve demokratiklikten söz edilebilir. Rejimler ne olursa olsun, bir çağın sonuna doğru demokrasilerin bütün toplumlarda yavaş yavaş yerleştiklerini görmekteyiz. Bu çağın diğer bir özelliği de, teknolojinin gelişmesi, iletişim araçlarının görülmedik şekilde güçlenmesidir. Sanki dünya, yavaş yavaş bu araçların etkisiyle küçülmekte ve tek bir kültür haline gelmektedir. (Turgut,1989:103-104)

Açık toplum çağında ülkelerin kapalı ekonomi içinde yaşamaları olanaksızdır. Ancak ileri teknolojiyi kullanabilmek için ekonomik yapının tümünden bir değişime girmesi ve yarışma ortamına hazırlanması gerekir. Daha açık bir deyişle transfer edilen teknolojiye uyum sağlanması gerekmektedir. Bunların sanatta yaşanması ise dünya sanatıyla yarışacak ortamların, ekonomik gücün, devinimin, iletişim kanallarının sağlanmasıyla gerçekleşir. Gelişmekte olan bir ülkede sanatın devindirici, itici, geliştirici özgürleştirici olması ise sürekli gücünü sınavan sorunları aşamasıyla gerçekleşir. Tüm bunların yanında çağdaş teknoloji ve koşulların oluşturduğu yeni topluma karşı geleneksel yapının direnci sürmekte ve sosyal kurumların gelişmesini engellemektedir. Bu ikili yalnızca üretim yöntemlerinde değil, davranışlarda, düşünme ve yaşam biçiminde ve sanatta da kendini göstermektedir. Kalkınma süreci içinde sanayileşmeyle toplumların ekonomik, sosyal, siyasal hatta kültürel yapısında köklü alt üst oluşlar yaratan bu oluşum geleneksel yapıyı eninde sonunda kıracaktır. (Yurdakul, 1991:127-128)

19. ve 20. yüzyıllardaki kalkınma süreci ile birlikte kültür ve iletişim kavramlarının köklü değişikliklere uğraması, sanayi devrimini izleyen yıllarda kitle kültürü kavramı ortaya çıkarmıştır. Bu yeni kavram sanayideki kitlesel üretim olgusunun kültür alanına uygulanmasının sonucudur. Endüstriyel tekniklerle üretilen ve çok geniş kitlelere yayılan, karşı konulması güç davranış, mitos ya da temsili olguların tümü olarak adlandırılan bu kültür, birden milyonları ilgilendiren bir olgu haline gelmiş, sanat yapıtı geleneksel üretim süreci bütünlüğünü yitirerek yeni ögelere kavuşmuştur. Aynı kültürel ürünü aynı zaman boyutunda tüketen insan sayısı olağanüstü artmıştır. Pazar için üretilene kültür, kısa sürede kendisini kitle beğenisi denilen bir isteme göre ayarlamak zorunda kalacaktır. Televizyonun 1950- 1960 arasındaki hızlı değişimi ve günlük yaşama girmesi kitle kültürü konusundaki tartışmalara yeniden ağırlık kazandırdı. Kimileri bu araçta kültürel bir demokratikleşmenin parıltılarını gördü, kimileri ise bu aracın tekil yapıya sahip bir kültürü geliştirdiğini ve kitleleri daha az kültürlü kıldıklarını getirdi. Başlangıçta Platon için bir tasarım daha sonraları Hegel için bir dışavurum olan sanat bu yeni üretim ve dağıtım koşullarının kültürel ortamı etkilenmesinden dolayı üretim-dağıtım kültür ortamı içinde toplumların hem ürünü hem de işbirlikçisi durumuna geldi. (Yeleş, 1986:26)

Geçmişte, tarihsel olarak dinle kaynaşmış olan batı kültürü, sanayi devriminin getirisi olan kapitalizmle bütünleşmiş ve bu kültürel normlar ve kapitalist ekonomik sistem arasında kopukluk ve bir çelişki oluşmaya başlamıştır. Kapitalizm iktisadi bir sistem olarak devam

ederken, çağdaş kültür bir tinsel kriz ile karşı karşıyadır.(Bell, 1976:28) Bell'e göre bu toplumsal yapı ile kültür arasındaki keskin ayrılmadır. Toplumsal yapı, verimlilik ve işlevsel rasyonelliğe yönelik ilkelerce ve insanı içine alacak şekilde, şeylerin üretim örgütlenmesi içinde düzenlenmesi şeklinde ekonomik bir ilkeye dayanır. Kültürel yapı ise daha savurgan ve karışıktır. Kişiliğin kültürel yapıda mihank taşı olduğu bir atmosferde akıldışı ve entelektüel olmayan bir yapı hakimdir. Ayrıca kişi estetik değerlendirmede temel ölçüdür. On dokuzuncu yüzyılın kültürel yapısında içkin olan disiplin, zevklerin bastırılması, yasaklama gibi niteliklerin birçoğu bugün hala tekno-ekonomik yapının talepleri içinde mevcuttur; fakat çatışa birtakım burjuva değerlerinin tamamen reddedildiği yerde ortaya çıkar. (Polama, 1993:335)

Toplumsal yapımızın kültürel temelini oluşturacak güçlü bir ideoloji için; geçmişimizi yeniden doğrulamak, sınırsız arzu ve isteklerimiz içinden kaynaklarımızın sınırlarını ve öncelikli gereksinimlerimizin bireysel ve toplumsal olanlarını saptayabilmek ve toplum içinde tüm insanlara ait olma ve dürüstlük duygusu yaratabilecek ve ilgili alanlarında insanların eşit muamele görebileceği ve böylece de daha eşit olacağı kavramlaştırılmasında fikir birliğine varma ile gerçekleşebilir. (Polama, 1993:336)

Gelişme, ekonomi ve teknoloji ilişkisi; toplumları, ülkeleri, hükümetleri, zaman içerisinde, sürekli ve kalıcı kurumlar aramaya itmiştir. Sosyal ve ekonomik yapıda sürekliliğe kalıcılık kazandırmak, yenileme ve yenilenme işlevin kazandırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sürekli yenileme ve yenilenme işlevi, insanların gelişmeleri yakından takip etmesi ve eğitilmesi olgusudur. (Akkutay, 1996:11)

Her türlü gelişmede görüldüğü gibi ekonomik gelişmelerde de eğitim en önemli unsurlardan birisidir. Eğitim meselesi ile ekonomik kalkınma birbirine o kadar bağlıdır ki, bu iki olguyu ayrı ayrı değerlendirmek imkansızdır. Denilebilir ki ülke insanının üretim yeteneğini arttırmak için hükümetin karşılaştacağı en önemli mesele ülkenin üretim kapasitesinin tam verim ile işlemlerini ve harcanan zamana oranla en fazla üretim elde edilmesini mümkün kılacak modern teknikleri, makineleri kullanmak konusundaki becerinin, çeşitli bilim dalları ve iş tekniği ile öğrenilmesi için gerekli olan araçların sağlanmasıdır.(Walker D.Hines ve diğerleri:a.g.r.s:1) (Akkutay, 1996:11)

Toplumlar ve ekonomiler bilgi üretim ve kullanımına daha bağımlı hale geldiğinden eğitim ve yetiştirme gerek kişisel gerek topluluk düzeyinde gelişmede daha da kilit bir rol oynamaya devam etmektedir. (Güvenen, 1999:71)

Eğitim, düşünsel, biçimsel, kültürel ve töresel farklılıklarla ve biçimsel değişikliklerle birbirinden ayrılrsa da, eğitim tarzını ekonomik yapı belirler. Ekonomik yapı, sadece eğitim biçimini değil, bütün üst yapı, kurumlarını, daha anlaşılır bir ifadeyle; insanların düşüncesini, kültürünü, sanatını, ahlakını, eğitimini, inancını, dinini vb. belirler. Özcesi, her insanın yaşam biçimi, ülkesinin ekonomik yapısına bağlı olarak kendine özgü ekonomik gücü tarafından belirlenir. (Turan, 999:35)

Ekonomik gücü elinde bulunduran sermaye sınıflarının ekonomik ve ekin politikası toplumun eğitim politikasını belirlemektedir. (Temiz, 1998:27)

Kapitalist üretim ilişkileri içerisinde, bir hizmet sektörü olarak eğitimden temel beklenti nedir sorusuna sınıfsal ölçekli bir yanıt vermek gerekmektedir. Burada asal sorun, hangi sınıf ve katmanların beklentisinin ne yönde karşılanacağı ile ilgilidir. Sermaye sınıfı açısından eğitim hizmeti, sonuçta bir harcamalar alanıdır. Bu alana yapacağı harcamaların bütünlüğü de iki bileşekten oluşur. Sermaye açısından birinci bileşke, sermayenin organik bileşimine dayalı olarak eğitim hizmetinin ne biçimde şekilleneceği ile ilgilidir. Diğer bileşke ise, eğitim hizmetlerinin, sermayeye kendisini yeniden üretmek ve büyütme anlamında ne türden katkıları vereceği ile ilgilidir. Bileşkelerin çözümlenmesi de, sonuçta sermayenin eğitimi neden denetleme eğilimi ve yaptırımı içerisinde olduğunu belirleyecektir. (Abacıoğlu, 2005)

Sermaye, kapitalist üretim ilişkilerinden ayrı olarak anlaşılabilir ve gerçekte bir nesne değil, nesne biçiminde görünen bir toplumsal ilişki biçimini sergiler. Anlam olarak sermaye, para kazanmayı çağrıştırmaktadır. Parayı “kazandıran” temel aktifler, paranın mülkiyetiyle ilgili taraflar arasındaki belirli bir ilişkiyi biçimlendirir. Yani paraya sahip olan, var olan parasını önce koruyup sonra artırmak için, paraya sahip olmayanın yegane sermayesi olan emeğini bir biçimde alıp kullanmak ve onun üzerinden de kendisini yeniden var etmek durumundadır. Buna karşın, paraya sahip olmayan ise, yaşamının idamesini emeğini satmak

biçiminde sürdürmek durumundadır. Bu süreç, özel mülkiyet ilişkilerinin kendi içinde sürekli bir biçimde üretimini sağlar. (Abacıoğlu, 2005)

Sermaye, sabit yatırımlarla bir birikim oluşturma sürecinin içerisindedir ve bu anlamda da emeğe olan talebinde azalma olurken, özellikle kamu fonlarından kaynaklanan ucuz krediye yöneliminde artış görülür. Eğitimde kamu fonlarının hem bu alan ve hem de başka yatırım alanlarına yönelik krediler biçiminde kullanılarak sabit sermaye yatırımına dönüşebilmesi için öncelikle fonların korunması ve bu bağlamda da eğitim harcamaları içerisinde çeşitli gider paylarına ilişkin maliyetlerin aşağıya çekilmesi ve küçültülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda da kamusal fonların ileride işsiz kalacak olan bireylere yönelik eğitim harcaması olarak değil, fakat sabit sermaye oluşumuna yönelik ucuz kredi olarak kullanılması talebi sermaye tarafından gündeme getirilir. (Abacıoğlu, 2005)

Sermayenin eğitim faaliyetlerini denetlemesinin çok önemli ve kaçınılmazdır. Bunlar da üç nedene dayanmaktadır:

- 1- Eğitim, kurgusal ve kurumsal olarak, kolektif beşeri sermaye üretim birimi olmak özelliğindedir.
- 2-Eğitim ve araştırma kurumlarında yürütülen etkinliklerle, sermayeye teknoloji üretilmekte ve sermaye bakımından önemli maliyet tasarrufları yapılabilmektedir.
- 3- Eğitim ve bütünlüklü olarak kurumları, ağırlıklı egemen sınıf yanlısı ideolojileri üreten, yaygınlaştıran ve koruyan araçlar olarak biçimlenmektedir.

Bu nedenlerle de, sermaye, eğitimi denetlemek için sonuçta onu pazarda metalaştırma zorunluluğunu duymaktadır. (Abacıoğlu, 2005)

Bir memleketin ekonomik kaynakları, sağlanabilecek eğitim imkanlarının seviyesini büyük ölçüde etkiler. Nüfus bakımından doyurucu tabii kaynakları zengin, iyi haberleşme ve ulaştırma imkan ve vasıtalarına sahip bir memleketin, eğitim sistemi için bol paralar ayıracak bir durumda olacağı bellidir. Nüfusu az ve dağınık, halkı çoğunlukla tarımla uğraşan memleketler, tam ve iyi gelişmiş bir eğitim programı için gereken mali desteği bulmakta çok güçlük çekerler. Bu memlekette toplam gelirin ancak sınırlı bir kısmı sosyal işlere ve eğitim hizmetlerine sarf edilebilir ve fakir memleketler ileri seviyede okul sistemlerini desteklemekte

zorluklarla karşılaşırlar. Bir memleketin iyi bir eğitim sistemine kavuşabilmesi için zengin olması gerektiği anlamı çıkarılamaz. Bu daha çok, söz konusu memleketteki insan materyalinin kalitesine bağlıdır. (Cramer ve Brownw, 1974:6-7)

Ama yinede ekonomik değerler toplumsal yapıyı biçimlendirmekte, bu biçimlendirmede de eğitim önemli rol oynamaktadır. Bir ülkenin ekonomik yapısının iyi ya da kötü olması onun eğitim üzerine yapacağı yatırımları etkilemektedir. Eğitimin ilerlemesi ya da gerilemesi de ekonomik yapıya bağlıdır. Ekonomik değişimlerden etkilenen eğitim gibi sanatta bu değişimlerden etkilenmektedir.

Bunu, Sokrates ile Adeinatus arasında geçen diyalogunda görebiliriz. Sokrates Cumhuriyet’de Adeinatus’a şöyle der: “Sanatların gerilemesinde iki sebep görünüyor” Adeinatus sorar, “Nedir bunlar? Sokrates “servet ve fakirlik” der. Dini ve ahlaki hayattaki gerilemeler ve ilerlemeler için de aynı şey söylenebilir. Bütün bu sahalarda bir dereceye kadar maddi refaha sahip olmak şarttır, ama belli bir noktadan sonra refahın burada mühim bir rolü görülmez; o sadece bazılarını kuvvetlendirip bazılarını zayıflatır. Üstelik, cemiyetlerin manevi, ahlaki ve yüksek kabiliyet temin edişini sırf sayı ve miktara göre istasiktiki olarak ölçülen şeylere bağlayamayız. (Net,1988:197)

Kuşkusuz toplumu tümü ile etkileyen ekonomik koşullar öz ve biçim olayı önündeki gücü özgürlüğün kısılması veya tanınması toplumun sanata olan ilgi ve sevgisinin eksilmesi veya artması şeklinde belirlemektedir. (Aslıer, 1980:3) Genellikle sanat toplumların ekonomik yapısını yansıtmakta, sanat akımları, türleri ve üsluplarının belirleyicisi de ekonomik yapı olmaktadır. (San, 1985:37)

Toplumsal gelişmenin özümsemesi, toplumun sağladığı teknolojik gelişmeye koşul olarak ekonomik gelişme de sağlanmaktadır. Ekonomik gelişme toplum yaşamını temelinden etkilemekte, toplum dokularında dalgalanmalara, değişikliklere neden olmaktadır. Tüm bu değişiklikler yaratıcı bireyin güçlerini uyardığı gibi, sanatının ögesel olanaklarını da çoğaltmaktadır. Sanatçı tüm bu olguları bir zaman mekan bütünlüğü içinde yaşayıp algılayabilmektedir. Eğitim süreci içinde bireyin, toplumla beraber yaşaması, toplumsal olguları algılayabilmesi sağlanmalıdır. (Aslıer, 1979:42)

Toplumda sanatçı gibi, geçmişin değer taşıyan ve tek boyuta inmiş güçlerinden etkilenir; fakat bu günün çok boyutlu etkenleri içinde yaşar. Çok boyutluluğu sağlayan ekonomik ilişkilerdir. Bu ilişkilerin karmaşık dinamiği sanatçıyı da beraberinde sürükler. (Aslıer, 1980:4)

Sanatın işlevi, görevi topluma karşı tutsak olması, onun istediği doğrultuda ürün yaratmak, toplumu hazırcılığa, tüketiciliğe alıştırmaktır. Sanatın bu işlevi ekonominin servet temini ve kullanılması ile ilgili insani faaliyetleri tetkik eden ilim olma nitelikleriyle uyuşmaktadır. Ekonomi; bütün insani faaliyetlerin ekonomik bir yönünün bulunacağı şeklinde çok daha geniş bir anlayışla da ifade edilebilmektedir. Nitekim sanayileşme sürecini tamamlamış ülkelerdeki tüketici davranışı, sanata da yansımakta ve sanatın ticari bir karaktere bürünmesine neden olmaktadır. Sanatçı üretici toplumun yapısı içinde normal bir üretici olarak kabul edilmektedir. Sanatın ekonomiyle ilişkisi düşünülürken iki gerçek dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki kişilerin, özel hayatlarında duydukları zevk ihtiyaçlarının tatmini, ikincisi ise kişilerin iyi bir yatırım yapma arzusudur. Bu açıdan sanat eserlerinin estetik güçleri yanında maddi değerlerinin de olması önem taşımaktadır. (Karaman, 1991:71)

Sanat yalnız kültürel değil, aynı zamanda ekonomik bir kaynaktır. Sanata harcanan para, ekonomiyi tümüyle etkilemekte ve üzerinde geliştirici bir etki yaratırken iş ve endüstri çevrelerine çekici gelmektedir. Sanatın bu mikro ekonomik yönlerinin, kişileri ilgilendiren yönlerinin dışında ülkelerin toplumsal makro hedeflerine yönelik; işsizliğin azaltılması, katma değer yaratışı, yeni mesleki kategorileri oluşturuluşu, döviz sağlayıcı yönleriyle makro ekonomik politikalarındaki küçümsenmeyecek boyutları ile dikkatleri daha fazla çekmektedir. (Karaman, 1991:72)

Sanat ticareti bir bakıma sanat ve kültürel etkinliklerin gelişmesine destek olmakla faydalıdır, ama bir bakıma da zararlıdır. Zira, para üzerine kurulan bir ticaret düzeninde temel ihtiyaçlar ister istemez bu düzenin yapısı ve özelliklerine göre karşılanır. Çünkü bu ihtiyaçlar, bireyin denetimi dışında olan güçler tarafından belirlenir. Sanat ticaret hayatının ayrılmaz bir parçası olur. Dolayısıyla sanat üzerine baskı kurulur ve doğrudan doğruya ya da dolaylı yoldan baskı ve sansürü var eder. Bu sansür ki doğrudan doğruya değil de halkın duygularını ve dinleme ihtiyaçlarını sömürerek sanat adı altında kendi çıkarlarına, dolayısıyla para düzeninin çıkarlarına yardımcı olan kimseler tarafından yaratılır. (Şenlik, 1981:152)

Sanatın ticaret hayatının ayrılmaz bir parçası oluşu özellikle kapitalist sistemin bir getirisidir.

Kapitalist bir toplumda sanat için sanat üreten ve özgürce sanat eseri yaratmayı savunan sanatçı gerçekte pazar için üretmeye başlar. Yarattığı ürün, zorunlu tüketim maddelerinden daha güç satılabilen bir ürün haline gelir. Daha çok satabilmesi ise egemen güçlerin beğenisine bağlıdır. Paranın özgürlük anlamına geldiği ve kişiye ayrıcalık ve üstünlük sağladığı bir toplumda sanat için sanat tezi, para için sanat dönüşür. (Görsel Sançtılar Derneğinin Bildirisi,1979)

Kapitalist bir toplumda bir mal sayılan sanat yapıtının alıcıları ve izleyicileri, kendi beğenileriyle sanat yapıtlarını elbet belirleyecektir. Yapıtın seslendiği kişilerin yapıtı belirlemeleri salt bir ekonomik sorun değil, bununda ötesinde sanatçının yapıtıyla var olması içinde zorunludur. (Nesin,1979)

Kapitalizm elini değdirdiği her şeyi metaya dönüştürmektedir. Bu düzendeki meta üreticisi ise, bilinmeyen bir alıcı için çalışıyordu. Ürettiği ürünleri bir yarışma seli yutuyor, belirsizliğe doğru sürüklüyordu. Bu nedenle sanat ürünü yarışma yasalarına her geçen gün biraz daha uymak zorunda kalıyordu. Ve giderek böyle bir toplumda sanatçı; saçmalığa dondurucu bir yalnızlığa varan bir özgürlüğe kavuştu. Sanat yarı düş, yarı ticari bir uğraş oldu. Genel olarak çoğaltma teknikleri adı altında toplanan ve insanın iletişim olanaklarını hem nicel olarak değıştiren yeni buluşlar, iki önemli gelişmeye yol açtı. Eskiden beri bilinen kültürel üretim biçimlerinin boyutları gelişerek yaygın bir tüketici kitleye ulaşım sağlandı. Eskiden beri var olan yazılı metinler baskı tekniği ve onun gelişmesiyle çoğaltarak kitlesel bir dağıtım olanağına kavuştu. Diğer yandan daha önce bilinmeyen yeni kültürel üretim biçimleri ortaya çıktı. Sinema, radyo, televizyon, fotoğraf, video gibi yeni buluşlar bu yeni kültürel üretim biçimlerinin önemlileri oldular. Başlangıçta kapitalizm yeni duygular, düşünceler yaratmış ve bunları dile getirmesi için de sanatçıya yeni olanaklar sunmuştu. Yapısı gereği sanatçıya kalıplaşmış ve çok yavaş değışen anlatım biçimlerinden kurtararak yeni devingen yapı biçimlerine yönlendirmişti. Bu gelişim çizgisi içerisinde insan, zaman zaman sanata, izm'ler boyutunda bakma hastalığına tutuldu. Yabancılaşma, nihilizm, insansızlaştırma, parçalanma, gizlenme, toplumdan kaçış, gibi sanata yaklaşımlar anamalcı düzenin ürünleri olurken toplumcu gerçekçilik ise sosyalist toplumlarla birlikte daha bir çok ülke için sanata yeni bir bakış açısı kazandırdı. (Yeleş, 1986:25-26)

Meta'nın genel karakteri, değişim ve kullanım için üretilen emek ürünü olmasıdır. Eğitim hizmeti de değişim ve kullanım için üretilen bir metadır. Kuşkusuz, hizmetin var edilebilmesi için bunun bir maliyeti olduğu düşünülebilir. Bu maliyetin karşılanması anlamında, eğitimin diğer mal ya da hizmetler gibi bir fiyatının da olması yadırganmayabilir. Ancak buradaki ölçü toplumsal yapının sınıfsal örgüsüdür. Eğer hizmet kamusal kaynaklarla karşılanmaktan çıkarılıp, özel sermaye eliyle satın alabilene sunulan bir iktisadi etkinlik haline dönüştürülür ise, toplumsal olarak eğitim hakkından yararlanmanın önu kesilmiş olur. Kapitalist üretim ilişkileri, böylesi uygulamaların zengin örneklerini içinde barındırır. Kapitalist iktisadi ilişkilerin olduğu toplumlarda eğitim, hizmet olarak bir meta karaktere sahip olsa bile, onun yine de toplumsal bir niteliği olduğu unutulmamalıdır. (Abacıoğlu, 2005)

Kapitalizmin sanata karşı bir gereksinim duymasının altında iki gerekçe yatar, birincisi özel hayatını süslemek, ikincisi ise iyi bir yatırım yapmaktır. Bu açıdan sanat eserleri(özellikle plastik sanat eserleri) nin estetik güçleri yanında maddi değerleri de vardır. Koleksiyoncular bunu bir bakıma esham ve tahvilat'a benzetmekte, bir bakıma da uluslar arası döviz kuru gibi kabullenmektedirler. (Şenlik, 1981:151)

Sanat ticaretinin akıllı bir yatırım olarak görülmeye başlanmasıyla türkiye'de sanat galerileri çoğalmaya başlanmıştır. Bugün Newyork'ta 400, Paris'te 250, Londra'da 150 sanat galerisi vardır. Bütün bu galeriler bir bakıma sanat ticaretinin yapılmasına aracı olmaktadır. Para gibi kullanılabilmeleri bu sanat eserlerine ayrı bir özellik kazandırmıştır. Antikacılar sanat eserlerini sigorta garantisi gibi kullanmakta, hatta az vergi vermek için evlerinin duvarlarına sıralatmaktadırlar. Amerika'da koleksiyonunu ölümünden sonra devlete bağışlayacağını ilan eden bir kimse, satın aldığı her sanat eseri için vergi muafiyeti kazanmaktadır. İktisatçıların açıkladıklarına göre, ikinci dünya savaşından sonra bazı yıllar sanat alanındaki işlemler borsa işlemlerini aşmıştır. İkinci Dünya Savaşın'dan sonra sanata yatırım yapan koleksiyoncuların sayıları ile birlikte kar oranları da artmıştır. ingiliz borsasında 20 yıl hizmet gören bir memur, müşterilerine sanat eserlerine yatırım yapmalarını hızla zengin olmanın sırrı olarak göstermiştir. (Şenlik, 1981:153)

Galerin çoğalmasıyla son yıllarda plastik sanatların satış grafiğinde bir yükselme olmuştur. Ancak bu sanatçının uyum sağlamsından çok plastik sanat yapıtının bir nesne gibi

işlem örme kolaylığından, birmobilya gibi görülmesinden de ileri gelmektedir. (Süreyya, 1979:17) (Şenlik, 1981:151)

Kültürel etkinliklerde bulunan mali, sınai ve ticari büyük kuruluşların dünyada birçok örneklerine rastlanırken ülkemizde ise bu sayı çok azdır. Aynı zamanda işlevleri ile son yıllarda, daha doğrusu 70'li yıllarda gözle görülür(özellikle bankaların) nitelikte olmuştur. Bunun nedeni; daha önceki yıllarda bankalar mudilerine çekilişlerle para veya apartman katı ikramiyeleri veriyordu. Sonraları bankaların ikramiye vermeleri kısıtlanınca bu kez kamuoyunun ilgisini çekebilmek amacıyla kültürel etkinliklerde bulunmaya yöneldiler. Fakat günümüzde bu etkinliklerde, faiz hadlerinin yükseltilmesiyle paranın eşya gibi para ile satın alma dönemi başladığından dolayı unutulmuş, birbiriyle yarışarcasına bankalara daha çok para çekmek amacıyla tv reklamlarına hız vermişlerdir. Bu süreç gösteriyor ki, bu ve buna benzer kuruluşlarımızın türk kültür ve sanatına katkıları gerçekçi olmakla birlikte kuruluş amaçları kar olduğundan ve bu amaca daha çok ulaşabilmek için kamuoyunun ilgisini çekebilmek amacıyla kültürel etkinliklerde bulunmaktadır. (Şenlik, 1981:157)

Piyasa ekonomilerinde, ekonominin kapalı merkezi planlamasının yapılmasının gerekmediği doğrudur. Ancak, Galbraih'in dediği gibi, iktisadi şartlar kendi hallerine bırakıldığında en iyi sonucu ancak güçlüler açısından sağlarlar. (Ekonomi Kimden Yana, 1990, s:18) Keynezci ve yeni keynezci iktisat düşüncesi müdahale ve planlama fikrini taşır. Nitekim, tüm piyasa ekonomilerinde adil rekabetin sağlanması için bir yönlendirme, denetim ve özellikle sosyal politika ve kamu hizmetleri için planlar vardır. Son on- on beş yılın farklı denemelerine karşın, küreselleşme akımının olumsuz etkilerinden korunmak için yöneltme yöntemleri tekrar devrededir. Bunların hepsi belli ölçü ve sürelerle planlılık gerektirir. (Dülger, 1999:409)

Bir ülkede bütün sistemler arsında çok sıkı bir ilişki vardır. Çünkü sistemlerin çoğu birey ve toplumla ilgilidir. Sistemlerin birisinde yapılan değişiklik, ister istemez diğerlerinde de aynı paralelde bir değişikliği getirmektedir. Eğer bu değişiklik tüm alanlarda yapılmazsa o zaman ülkede ve o ülkenin insanlarında yeterli bir gelişme söz konusu değildir. Örneğin, bir ülkede liberal ekonomi politikası izleniyorsa, aynı politikanın eğitimde ve diğer alanlarda da ilenmesi gerekmektedir. (Turgut, 1989:96)

Devletin ekonomik kalkınma için bulacağı çözüm ne olursa olsun, en kestirme, en gerçekçi yoldan temel aydınlığımızı sağlamak, yani Türkiye'nin en büyük insan tarlasına yeni dünya ve yurt görüşünü, yeni bilim, sanat ve tekniğin tohumlarını götürmek, tutturmak zorundadır. (Eyuboğlu, 1999:56)

Türkiye'nin ana sorunu köklü bir ekonomik kalkınmayla köklü bir kültür kalkınmasının birlikte başarılması sorunudur. Köklü ekonomik kalkınma ve köklü kültürel kalkınmadan anlaşılması gereken nedir? Kısaca belirtmek gerekirse; toplumun büyük çoğunluğunun ekonomik alanda üretici- üleşici ve tüketici olarak; kültürel alanda yaratıcı, uygulayıcı ve yararlanıcı olarak katılmasının sağlanmasıdır. Yine bu katılma sonucu toplumsal çoğunluğun ekonomik ve kültürel koşullarının gelişmesi daha iyiye doğru değişmesi kalkınmanın görünür sonucu olmalıdır. (Şenlik, 1981:99)

Gelecek yüzyıldaki ekonomik büyüme sürecinin temel unsurlarının rekabet gücü, verimlilik, toplam kalite yönetimi, eğitilmiş işgücü, enformasyona yönelik üretim ve istihdam stratejileri ve yönetim kapasitesi gibi bilgi ve teknoloji ağırlıklı faktörlerden oluşacağını öngörmek güç değildir. Dolayısıyla, eğitimin beceri sahibi ve enformasyon odaklı işgücünün oluşturulmasında birincil araç olarak taşıdığı önem kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, politika oluşturanların önündeki en önemli hedef, 21'inci yüzyılda tüm yurttaşların evlerinde, içinde yaşadıkları topluluklarda ve işte eğitim ve öğrenmeyi hem gerektiren, hem de artıran ortamlara ulaşmalarını sağlamaktır.(Oced, Literacy Skills For The Knowledge Society,1997,Paris) (Güvenen, 1999:71)

Ekonomileştirme, kıt kaynakların rekabet eden amaçlar arasında en uygun dağılımını sağlama bilimidir; bu "israfı" azaltmanın temel ve asli yöntemidir. Ölçümler yüksek matematiğin kesin sonuç veren hesaplama tekniği ile yapılır. Kaynak dağılımında tarafsız olacak bir piyasa mekanizması ve arz talep dengesindeki değişmelere karşı duyarlı ve akışkan bir fiyat mekanizması bu tarz için gerekli koşullardır. (Polama, 1993:331)

Kamu fonlarının kullanım biçimi üzerinde, sabit sermayenin üretim aşamasıyla, tekniğinin ve bu anlamda da sermayenin organik bileşiminin doğrudan rolü bulunmaktadır. Sabit sermaye üretimi bakımından iki temel aşama ayırt edilebilir. (Abacıoğlu, 2005)

Toplumsal sorunlar, artan bilgi ve iletişim ölçüsü ve akışıyla çözümlenecektir. Bilgi artışı ve akışıyla kazanılacak ekonomik sonuç ise verimlilikte olağanüstü artıştır. Verimlilikteki artışla, insanların maddi gereksinimleri dışındaki özgür zamanda daha yüce değerler yaratacaktır. Bunlar içinde en önemlisi sanatsal etkinlikler olacaktır; zaman yaratıcı bir biçimde değerlendirecektir. Karşılıklı etkileşim ve dönüşüm yaratıcı sürekliliği getirecektir. (Yurdakul, 1991:127)

Bir toplumun ekonomik ve sosyal yapısını bir sistem olarak ele alırsak, bu sonsuza yakın sayıda değişkenin etkileşim içinde bulunduğu, girdi akışının zaman zaman kesintiye uğradığı, matematik anlamda kaotik, belirsizliğin ve matematiksel karmaşıklığın yüksek olduğu, olasılıklı bir yapıdır. (Güvenen, 1999:15)

Eğitim sorununu çözememiş bir ülkenin kalkınması dünya ulusları arasında yer alması mümkün olamayacağı gibi, başının dertten kurtulması da mümkün değildir. Yaşanan süreçte, sorunların bütünüyle çözülebilmesi için, öncelikle nitelikli, etkili ve bilimsel bir eğitimin altyapısal koşullarının oluşturulması gerekir. Sorunları, salt ekonomik nedenlere dayandırarak, hedef şaşırtmanın da çözümü geçiştirmekten başka bir işe yaranamayacağı bilinmelidir. Ekonomisini düzeliş, dünyaya egemen olma sevdasında olan çoğu ülkelerin de eğitim sorunlarını ve buna koşut olarak sosyal ve toplumsal sorunlarını çözemediklerini görüyoruz. Nedeni ise, eğitimin bilimsel temellere oturtulamaması, bilimsel düşüncenin, ülke yönetimine ve ülke insanına yeterince egemen olamamasıdır. Başka bir ifadeyle, eğitimin insan için değil, insanı sömüren çıkar çevrelerinin kullandığı bir araç haline dönüşmesi ve amacından uzaklaştırılmasıdır. Türkiye'deki eğitim sorununu, sebep-sonuç ilişkisinden hareket ederek sorununu, sebep-sonuç ilişkisinden hareket ederek analiz edilmesi ve kısa vadeli çıkarların uzun vadeli çıkarlara, azınlığın çıkarı, toplumun çıkarına feda edilmesi, toplumu yetiştiren öğretmenin kendini topluma ve insanlığa adanması ile mümkün olabilir. Öğretmenin ekonomik durumunun iyi olduğunu varsayalım, acaba, yeterli bilgi ve birikilme donanabiliyor mu? Ya da bilimsel düşüncüyü özümseyip, çağdaş, evrensel ölçülerde yaratıcı, yönlendirici, eleştirici, geliştirici, katılımcı, kişilikli, yetenekli, nitelikli, etkili ve yetkili bir kişi olarak bu anlayışta yeni bir kuşak yetiştirebiliyor mu? (Turan, 1999:37)

Kapitalizmin tekelci evresi "emperyalizm" olarak bilinirken 1980'lerden sonraki dinamik gelişmeler ve neo liberal iktisadi uygulamalarla döneme atfedilen adlandırma

“küreselleşme” ye dönüşmüştür. Sermayenin ekonomik, siyasi, askeri ve kültürel olarak yeniden kendisini yapılandırması ve sınıflar arası ilişkileri çıkarına olarak yeniden boyutlandırması sürecinde eğitim ve hizmetleri, yukarıda tartışılan bölüm içi dinamiklerine uygun olarak baştan yapılandırılmaktadır. İşin uluslar üstü hukuki gövdesi ve yapı taşları oluşturulmuştur. Asal şemsiye “Birleşmiş Milletler” kurumunun yanı sıra diğer uluslararası hukuk ve kurumlardan oluşmaktadır. Ancak getirilmek istenen düzenlemelerin sınıfsal öznellik ve aidiyetleri toplumun bütün katları tarafından benimsenebilir ya da hazmedilebilir düzeyde değildir. (Abacıoğlu, 2005)

Küreselleşme ise, ülkelerin “milli iktisadi planlama” yapmalarını güçleştirmektedir; ama “ülke gelecek planlanması” ihtiyacını arttırmaktadır. Sadece dış şartlara tabi kalarak milli menfaatlerinden uzaklaşmamak için ülkeler, gelecekte hangi noktalarda bulunmaya ihtiyaç duyduklarını belirleyecek o noktalara doğru esnek taktiklerle ilerlenecek stratejik planlamalar yapmak durumundadırlar. Yer yüzündeki konumu ve 21. yüzyılda kendisine düşebilecek kilit roller dolayısıyla yönetilen değil yöneten ülke konumunda olmak için türkiye'nin “gelecek planlaması” yapması elzemdir. (Dülger, 1999:410)

Küreselleşme ülkeleri sadece ekonomik, siyasal ve sosyal bakımlardan değil, bilgi bakımlarından birbirlerine yakınlaştırmıştır. Uyduların ve buna bağlı olarak da iletişim araçlarının ideolojilere saygısı kalmamıştır. Dünyaya kapalı toplum anlayışı yerle bir edilmiştir. Demokratik gelişmeler ve kişi hakları çok öne çıkmıştır. “daha çok demokrasi, daha çok özgürlük” kavramları yeni bir önem ve anlam kazanmıştır. Sanayi kültürü, burjuvazi, sınıf toplumu kavramları eski çekiciliğini kaybetmiş, onun yerini herkese daha çok refah ve güvenlik kavramları almıştır. Milli sınır kavramı kaybolmuştur. Böyle bir dünyada bilgi çağı tartışmaları yapılırken bilginin üretilmesi, toplanması, işlenmesi, değerlendirilmesi, dağıtımı ve kullanımı kelimeleri apayrı bir önem kazanmıştır. Bu kelimelerle birlikte eğitimde herkes ve her toplum için yeni baştan değerlendirmek zorunda kalmaktadır. Totaliter sistemlerde yönetenlerin tek tip adam yetiştirme ve beyin yıkama aracı olarak algılanan eğitim, demokratik ülkelerde kalkınmanın temel ögesi olarak görülmüştür. (Toptan, 1996:23)

Yeni liberalizm, doğaya ve yaşama ilişkin her şeyi metalaştırıp pazarlarken, belki daha da korkuncu, ortaklaşa olmamız gerekeni yıkıyor, kamusalla sosyalı da piyasanın emrine veriyor. Bu arada okula bir işletme diye bakıp, devlet elindeki eğitime de saldırıyor ve üstünde baskı kuruyor. (Tanilli, 2007:25)

Eğitime ilişkin tarihsel bir özetleme girişiminden kapitalizmin i dinamikleriyle eğitimi denetleme ve yönlendirme süreçlerine akıp geçen yeni tarihsellik içinde, kapitalizm sistematik pek çok dönüşüm ve kavşaktan geçmektedir. Tüm kavşaklarla ilgili ortak belirlenim sermaye karlılıklarının maksimize edilmesi ile ilgili kronik bunalımlar aşılamamaktadır. Bu nedenle, sermaye yeni üretim süreçlerinin alt ve st yapısal kurumlarını her seferinde yeniden inşaa etme durumunda olmaktadır. (Abacıoğlu, 2005)

Sermaye kendisini yeniden üretme sürecinde nitelikli iş gücüne, yani beşeri sermayeye gereksinme duyar. Eğitim de, tıpkı sağlık hizmeti gibi beşeri sermaye yaratmak bakımından en önemli araçlardan birisidir. Beşeri sermayenin emek verimliliğinin derecesi, işgücünün eğitilmişlik niteliğine dayalıdır. Sermaye açısından beşeri sermayenin emek verimliliğinin artışı önemlidir. Bu, nitelikli emek üzerinden, bir taraftan yeni artık değer yaratılmasına ve diğer yandan da kendisini yeniden üretmenin olanaklarının artmasına neden olur. Bu bakımdan sermaye, eğitim hizmetinin üretilmesini destekler. Ancak, emek üzerindeki sömürü payının düşmemesi, sabit kalması, ya da yükseltilmesi için de, hizmet maliyetinin sosyalizasyonunu dayatır. Bu dayatma, uzun bir tarih boyunca kapitalist sistemlerde, eğitim hizmetinin kamusal bir hizmet olarak algılanmasına da neden olmuştur. Bu algılamının içeriğinde, emek arzı-sermaye ilişkisi bulunmaktadır. Emek arzı, sermaye için doğrudan bir girdidir. Emek arzında artış olması, sermayeyi iki açıdan ilgilendirir. Birinci olarak, istihdam oranlarında artış, sermaye tarafından yapılacak reel ücret ödemelerinin hacim ve toplamında da artış neden olacaktır. İkinci olarak da, bu artışın, yani reel ücret hadlerinin baskı altında tutulması ve baskının da sürekli kılınması gerekir. Emek verimliliği bakımından birbirine benzer, ya da eşdeğer işgücünde, sayısal olarak artış yaptırılması, ücret hadlerini sürekli baskı altına alabilecek bir “istihdam edilme rekabeti” oluşturur. İşte bu anlamda, eğitim hizmetlerinin genişletilmesi için yapılacak bütün yatırımların btce yüküne, sermaye kendisine biçtiği pay oranında katılır. Yani, eğitim hizmetlerinin esasen kamusal finansmanla desteklenmesinin biçimi oluşturulurken, eğitime ilişkin maliyet yükünün sermaye üzerinden büyük ölçüde kaldırılması da gerçekleştirilmiş olmaktadır. Bu katılımın sermaye açısından dışsal görüntüsü örtük, hizmetin sunum biçimi de kamusaldır. Kapitalist sisteme ait sosyal devletçilik uygulamasının kaybedilmek istenmeyen mevziinin temelindeki ilişki böyle bir bağlamda açıklanabilir. (Abacıoğlu, 2005)

4.3. SANAT EĞİTİMİ VE TOPLUMSAL YAPI

Eğitim yaşamın ve toplumun tüm örgüsünden soyut olmayan ve tümüyle onunla bezenmiş bir insan-toplum etkinliğidir. Bu anlamda eğitime ilişkin olup bitenin anlaşılması, ya da yeni bir yön arayışında pusula tutulabilmesi için hem insani öğeleri ve hem de sistematik toplumsal öğeleri ön plana almak gerekmektedir. (Abacıoğlu, 2005)

Eğitimin meta karakterdeki toplumsal niteliği, i) eğitimin özelliklerine, ii) bireysel olarak üretim-tüketim ve üretici-tüketicilerin özelliklerine, iii) eğitim hizmetinde değişim ilişkisine giren toplumsal katmanların özelliklerine, iv) bir sanayi olarak eğitim hizmet sektörünün özelliklerine ve v) sistemin yeniden kendisini üretme sürecinin özelliklerine göre belirlenir. Bu belirlenim süreçleri farklı sınıfların farklı ya da karşıt çıkar ve isteklerinin gerçekleştirilmesi anlamında mücadele biçimlerini de içinde barındırır. (Abacıoğlu, 2005)

Eğitim ve öğretimin araç olarak kullanıldığı bir alan vardır. Bu alan da toplumdur. Toplumsal örgütlenme ve toplumsal düzenlenme ilkelerinin izlenmesi ve gerçekleştirilmesi için, eğitim ve öğretim araç olma özelliğini hep taşımıştır. (Ergün, 1995:23)

Eğitimin nesnel özellikleri onun hem bir bireyselleşme ve hem de toplumsallaşma aracı olmasını olanaklı kılmaktadır. Yani sosyal anlamda, sosyal aktör ve sosyal özne kavramları oluşmaktadır.

Bireyselleşme, öz karar-özgüven mekanizmalarında gelişmeyi sembolize eder. Bireyselleşmeyi sağlayan insan, eşzamanlı olarak toplumsallaşma sürecinden de geçer. Yani bireyselleşmenin önu toplumsal birikimden yararlanma ile açıldığı gibi, yararın işbölümü içerisinde tekrar topluma dönüştürülmesi de örtüşük olarak gerçekleşir. (Abacıoğlu, 2005)

Eğitim toplumsal olarak görev üstlenir ve bu görev, diyalektik bir yapı göstermektedir; eğitim hem yetiştirdiği çocukları ve gençleri içinde yaşayacakları topluma uyan birer şahsiyet olarak yetiştirmek için toplum düzenini ve kültürünü onlara aktarmakta hem de bu çocuklara ve gençlere, toplum yapısını değiştirici, düzeltici ve ileriye götürücü, eleştirici düşünciyi vermeye çalışmaktadır. Eğitimde bu iki yöne daima dikkat edilmelidir; gençler hem devlet ve toplum için, onların kültür ve kanunlarına uyacak şekilde yetiştirilmeli hem de ileriye

yönelik olumlu değişiklikleri yapabilecek güçte olmalıdırlar. Aslında birbirine zıt gibi görünen bu hususlar, daha dikkatlice incelendiğinde, sadece görünürde bir zıtlık olduğu ortaya çıkar; eğitimde her iki husus ne kadar mükemmel bir şekilde gerçekleştirilse, zıtlığın o kadar belirsiz bir şekilde ortadan kalktığı görülecektir. (Ergün, 1999)

Fransız sosyologu E.Durkheim, eğitimi toplumun bir fonksiyonu olarak görmekte ve Ona göre eğitim, topluma bağlı değişkenlerden biridir ve amacı da çocukları ve gençleri, içinde yaşadıkları topluma katmak, oraya uyum yapmalarını sağlamak; bu toplumsal ve politik sistemi anlamalarını ve işleyişine katılmalarını temin etmektir. (Ergün, 1999)

Eğitim bir toplumsallaşma (sosyalizasyon) sürecidir. S.D. Sieber, D.E.Wilder, F.Brown, Ellwood gibi sosyologlar çocuğun toplumsallaşma sürecini incelemişler, bireyi etkileyen toplumsal grupları konu olarak almışlardır. Bu toplumsallaşma, sadece okuldaki toplumsallaşma değil, bütün hayat boyunca süren toplumsallaşmadır. Ancak az-çok kapalı ve ilkel topluluklarda çocuğun sosyalleşmesi, kuşaklar arası ve aile içindeki ilişkiler vs. ile ilgilenirken; daha gelişmiş ve modern toplumlarda, genellikle eğitim-öğretim amacıyla kurulmuş örgütlerle ilgilenilmektedir. (Cramer veBrownw, 1974:1)

Eğitim-toplum ilişkilerindeki bu aşırı görüş insanın tamamen toplum tarafından şekillendirildiğini kabul ediyor ve onu, toplum düzeni içindeki sosyal rollerden kendisine uygun düşenleri seçip oynayan bir "rol oyuncusu" olarak görüyordu. Ancak bu görüşün bir antitezi olarak, eğitim toplumdan bağımsız bir değişken olduğu ve toplumun eğitim tarafından şekillendirilip değiştirdiği görüşü savunulmaktadır. Dilthey'in tezine tamamen zıt olan bu görüşe göre de "toplum, eğitimin bir fonksiyonudur". Eğitim, toplumu yenileştirme ve değiştirme, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirleri kontrol altına alma, şekillendirme gücüne sahiptir. Sosyal bilimler tarihinde bu tip bir görüşün ilk savunucularından biri J.G.Fichte idi. Ona göre, eğitim sisteminde ve bilhassa ilkokul düzeyindeki eğitim-öğretim yürüten öğretmenlerin çalışmalarıyla toplum yapısında büyük değişiklikler olur. Fichte, Alman milletinin Napolyon'un işgalinden kurtulmasının ancak bu yolla mümkün olabileceğini savunuyordu. Tanınmış Amerikalı eğitim düşünürü J. Dewey de 1899'da yayınladığı "Eğitim ve Toplum" adlı eserinde, eğitim sistemini, toplumsal değişimin doğrudan doğruya bir aracı olarak görüyor; toplumsal reformların yapılmasını okullardan bekliyordu. (Ergün,1999)

Eđitim ile toplum arasındaki bağlantılara, dűşünce tarihinin ilk dönemlerinden beri dikkat çekilmektedir. Platon, Aristoteles, Poseidonius, Çiçero gibi antik Yunan ve Roma dönemi düşünür ve siyasetçilerinin eserlerinde eğitim olgusuna toplumsal, felsefî ve politik yaklaşımlar görölmektedir. Ortaçađ düşünce hayatında da, toplumsal yaşam ile eğitim bir görölmeye devam etmiştir. Ancak daha sonra eğitim ve toplum, felsefî ve teolojik görüşlerin kontrolünden kurtulmuştur. Bu, İngiltere'de de J.Locke; Fransa'da, J.-J. Rousseau ve Almanya'da J.G.Herder tarafından gerçekleştirilmiştir. Bilimsel ve teknik keşifler, icatlar, gittikçe artan nüfus, üretim tekniğinde ortaya çıkan yeni düzenlemeler sosyal yaşayış biçimindeki değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Bu arada politik iktidarlar da toplumsal değişmeye ayak uydurmak zorunda kalmışlardır. O zaman bu sosyo-ekonomik değişiklikler içerisindeki insanlarda kendi çıkarlarını düşünen, rasyonel davranan, feodal yapılardan ve geleneksel meslek bağlarından kurtulan bireyler olarak ortaya çıktılar. Bunun sonucu olarak da, eğitim ve öğretim anlayışı ferdin kendini bağımsızlaştırmasına ve toplum yapısındaki değişikliklere uymak zorunda kaldı. (Ergun, 1999)

Eğitim tarihin bütün sınıflı toplumlarında metalaşmıştır. Feodalite, kavşak olarak köleleştirilmiş tüm emekçilere eğitim olanağı yollarını kapatmıştır. Kilise skolastiğine dayalı öğretiler sisteminin baskın asal rolü koruduğu feodal dönemden, sanayi devriminin başlangıcına değin eğitim ayrıcalığını aristokrasi kendisine saklamıştır. Sanayi devrimi ile beraber, yeni bir toplum modeli ve toplumsal katmanlar arasında karşılıklı yeni ilişki biçimi ortaya çıkmıştır. Burjuvazinin, aristokratik egemenliğe, üretim araçlarının sahipliği üzerinde kurduğu egemenlikle verdiği iktisadi yanıt, yeni sistemin kendi üretim ilişkisi ve kendisini yeniden var edecek dinamik kültürel dokusunu oluşturma zorunluluğunu dayatmıştır. Burjuvazi bir yandan kendi iktisadi ve siyasi egemenliğini inşa etme sürecine girerken, diğer yandan da yaslanmak zorunda olduğu yeni bir sınıfı, köle-serf ve köylülükten işçi sınıfına dönüştürmüştür. Fabrikalar toplu yeni üretimin mekanı olurken, bu mekanlarda istihdam edilen işçilerin üretim alet ve yöntemlerini kullanma zorunluluğu, ayrıcalıklı sınıflara ait bir edim olan eğitimin kollektifleştirilmesi zorunluluğunu da gündeme getirmiştir. Bugün aynı türden bir sınıflı toplumda, çeşitli aşamalardan geçen kapitalizm, kendi ağır kar maksimizasyonu krizlerini derinleştirerek hem eğitim ve hem de gündelik yaşamımızı ağır sorunlarla belirlemektedir. O nedenle kapitalizmin iktisadi ve siyasi örgüsü ile eğitim sorunsalının bir etkileşim alanı olarak çözömlenmesi gerekmektedir. (Abacıoğlu, 2005)

Bireyin bireyselleşmesi ve toplumsallaşması aracı olması, eğitimin meta karakterdeki toplumsal niteliği bakımından ilk asal özelliğidir. Eğitim, egemen dokulardan arındırılmış ve eleştirel nitelikte olması koşulunda, bireyin özgürleşmesini sağlama özelliğini barındırır. Bir diğer özellik ise, eğitim özerkliğinin bireysel özgürlük ve toplumsal işbölümü için gerekli ve geçerli koşul olmasıdır. Aksi durumda, eğitimin bireyi köleleştirici ve tek-tip bireylerden oluşmuş bir toplumsal yapı oluşturucu bir role sahip olabilme gibi olumsuz bir özelliği de bulunmaktadır. Eğitimin diğer özellikleri arasında değişim ve kullanım değerlerinin birbirinden farklılaştığı bir meta olması ile eğitim gereksinimi ve talebini belirleyen öğelerin, hizmet olarak talep elastikiyeti ve tüketici açısından talep elastikiyetine bağlı olması hususlarını sayabiliriz. (Abacıoğlu, 2005)

Sınıflı toplumlardaki üretim ilişkisi senaryoları, sermaye ve emek süreçlerinin farklı bileşenler elinde toplanmasını kurgular. Bu antagonist etkileşimler, sonuçta, iktisadi ve siyasi olarak erki elinde toplayan sınıfın, diğer sınıf ve katmanları kendi hegemonyası yönünde asimile etmesine yol açar. Süreç, egemen sınıfın asal kültürünün, tüm toplumun mutlak ideolojisine dönüşümünü ve sistemin yeniden üretilmesini sağlayacak toplumsal düzenlemelerin yapılmasını da içinde barındırır. Anlatılan bu süreçle, eğitim ve hizmetlerinin doğrudan organik bağları bulunmaktadır. (Abacıoğlu, 2005)

Toplumsal sistem toplum kültürünü, toplum kültürü de okul kültürünü oluşturmaktadır. Toplum kültürü; okul kültürü içerisinde yer alan okulun kuramsal yapısını, liderlik ve yönetim süreçlerini, müfredat programını, öğretme ve öğrenme aktivitelerini etkilemektedir. Okul kültürü içerisinde yer alan kuramsal yapı; teknolojik ve finansal kaynaklar, öğrenciler; öğretmenler ve diğer çalışanlar, rehberlik hizmetleri, zaman ve kara verme mekanizmalarından oluşmaktadır. (Ataklı, 1999:71)

Toplum içinde modeller ve idealler yan yana bulunur. Toplum yalnızca birbirinden ayrı sınıflara değil, ayrıca birbirleriyle çatışan sınıflara da bölünmüştür. Başlıca toplumsal çatışma, sınıflar savaşıdır ve son analizde bir ezen, bir de ezilen sınıf vardır; orta sınıflar bu ikisi arasında gidip gelir. Buna benzer biçimde, ayrı toplumsal gruplar da aynı önemi taşımazlar; örneğin dinsel, politik ya da sendikal bir grup, sportif ya da kültürel bir gruba göre toplumsal bakımdan daha büyük bir etkiye sahiptir. Her toplumsal sınıf ve her toplumsal grup davranış modelleri ve idealler ortaya koyar. Ama çocuk kendini saf bir model ve ideal karşısında bulmaz. Egemen sınıfın modelleri, toplumun modelleridir. Etkin grupların modelleri, toplumun etkin modelleridir. Her çocuk her şeyden önce ait olduğu toplumsal

sınıfın ve ilişkili bulunduğu toplumsal grupların modellerini ve ideallerini özümler. Bununla birlikte tüm çocuklar ayrıca toplumsal yönden egemen olan modellerden de etkilenirler. Bundan dolayı, çocuğun etkilendiği toplumsal modeller, politik bir anlama sahiptir. Aslında toplumun tümü içinde toplumsal gruplar arasındaki özellikle toplumsal sınıflar arasındaki güç ilişkilerini yansıtır. (Charlot, 1978:106)

Aytaç'a göre; okulların kuruluş sistemi, sosyal tabakalaşma sisteminin bir kopyasını temsil eder; okullar farklı zümresel menşelere bağlı bulunurlar. Mesela, Avrupa'da okullar yakın bir geçmişe kadar, zümreleri şu tarzda temsil etmişlerdir:

1- Yüksek tabaklar için: "Latince okulları" ve "liseler" 2- Orta tabakalar için : "Ortaokullar"

3- Aşağı tabaklar için : "Halk okulları"- "İlkokullar (Aytaç, 1985:12).

Böyle bir sosyal düzende çocukların okul seçme işi, her şeyden önce kişinin mensup olduğu sınıf esasına göre olmaktadır. Yani okul seçimi başarı kriterine göre değil, fakat sosyal statülere (sınıfa) göre yapılmaktaydı.(Aytaç, 1985: 11-12)(Budak, 2003)

Oysa, herkesin mensup olduğu sosyal sınıfa, ekonomik, coğrafi ve dinî menşee bağlı kalmaksızın öğrenim haklarından eşit olarak faydalanması ve bu sayede ferdî kabiliyet ve yeteneklerini en yüksek derecede geliştirebilme imkanına sahip olması gerekir. (Budak, 2003)

Bazen bir toplumda meydana gelen sosyal değişimin birdenbire hızlanması, eğitim sistemindeki değişikliklerde kendini gösterir. Ayrıca milli ihtiraslarla, cahillikle mücadele etmek ve milli emellerine kavuşabilmek için modern ölçülere uygun eğitim sistemleri geliştirmeye çalışan birtakım genç milletlerde vardır. (Cramer ve Brown, 1974:1)

Eğitim sistemleri oluşturulurken toplumsal yapı iyi incelenmelidir. Toplumsal yapının hangi etmenler çerçevesinde biçimlendiği önemlidir. Eğitim istediğimiz toplumu oluşturmada temel bir değerse, toplumsal yapıyı değiştiren tüm etmenler eğitimi de değiştirecektir.

Gelişmiş bir toplum için, eğitilmiş bireylere ihtiyaç vardır. Eğitimde de nitelikli insan yetiştirmek önemli olmalıdır. Eğitime düşen görevler her geçen gün zorlaşmaktadır. Çünkü dünya hızlı bir değişim süreci yaşamakta ve bu değişimi yakalamak ta giderek zorlaşmaktadır. Değişimi yakalamak zor olsa da değişim kaçınılmazdır. Değişimle birlikte eğitim bütünleşmeli ve kendine göre bir sistem oluşturmalıdır

Toplumsal açık bir sistem olan eğitim sistemi, sürekli olarak çevresinin ekonomik, toplumsal, siyasal, yönetsel, bilimsel her türlü etkisi altındadır. Çevreden gelen bu etkilerin bir kısmı eğitim sistemini olumlu, bir kısmı da olumsuz etkilemektedir. Olumlu veya olumsuz bu etkiler, eğitim sistemine çarparak onu denge durumuna zorlamaktadır. Yapılan araştırmalar, eğitim sistemlerinin genellikle gelenekselliği yeğlediklerini ve yeniliklere kapalı olduklarını göstermektedir.(Başaran,1996:29) (Ataklı, 1999:68)

Eğitim ile toplumsal değişme arasındaki ilişkileri açıklayan dört temel görüş vardır. Birinci yeniden oluşum görüşüne göre eğitim, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve teknolojik gelişmeyi sağlayan, hürriyet, adalet ve eşitlik ilkelerine dayanan yeni bir toplumsal düzenin yaratıcısı olarak görülmektedir. Bu görüşü savunanlar eğitim kurumlarını diğer toplumsal yapı ve kurumlardan bağımsız ya da yarı bağımsız kurumlar olarak görürler. Dolayısıyla eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir ya da toplumsal değişmeye sebep olabilir. İkinci görüş ise, tutucu ya da çatışmacı görüş olarak tanımlanabilir. Bu görüşe göre ise eğitim mevcut toplumsal, ekonomik ve politik düzenin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim kurumları mevcut toplumsal, ekonomik ve politik yapı ve ilişkilerden bağımsız hareket edemez ve dolayısıyla eğitim kurumları mevcut sistem ve ilişkileri korur ve yeniden üretir. Bu görüşe göre, eğitim yeni bir toplumsal düzen meydana getiremez, aksine toplumdaki hakim sınıfların çıkarlarını koruyarak ve eşitlikçi olmayan toplumsal ve ekonomik ilişkileri yeniden üreterek mevcut statüko'yu devam ettirir. Üçüncü görüşü savunanlar, eğitimi hakim sınıfların kendi çıkarlarına hizmet eden ve onları koruyan bir vasıta olarak görürler. Fakat, ikinci görüşten farklı olarak eğitim kurumlarının hakim kültür ve kurumları yeniden üretirken biraz da olsa toplumsal değişmeye yol açacak bağımsızlıklarından söz ederler. Dördüncü görüş ise, toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu savunmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim kurumları toplumsal değişme meydana getirecek potansiyel ve sınırlılıklara sahiptir. Eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir. Ancak bu değişme toplumdaki diğer toplumsal, ekonomik ve politik kurumların aynı anda, aynı istikamette değişiyor olmasına bağlıdır. Dewey (1937) tarafından benimsenen bu görüş Türkiye örneğine çok uygun düşmektedir. (Eskicumalı, 2003)

Yeniden oluşumcu ve modernist görüşlerin aksine, Dewey (1937, Education And Social Change. The Social Frontier, 3, 235-238) eğitimi toplumsal değişmede ikincil bir kurum olarak görür. Eğitimin kendi başına yeni bir toplumsal düzen kuramayacağı gibi,

politik alanda, endüstri ve teknolojide önemli değişikliklerin olması da yeni bir toplumsal düzen yaratmak için yeterli değildir. Dewey'e (1937) göre politik, ekonomik ve teknolojik değişimler ancak eğitim kurumlarındaki değişim çabalarıyla bütünleştirilirse toplumsal değişim meydana gelebilir. Dewey (1937) okulun toplumsal değişme meydana getirebilecek potansiyele sahip birçok kurumdan sadece biri olduğunu iddia ederken, eğitimin de bu kurumların en güçlüsü olmadığına dikkat çekmiştir. Ancak, okulun yeni bir toplumsal düzen yaratmak için gerekli düşünce ve amaca yönelik eğilimleri, yeniliği ve yaratıcılığı teşvik ettiğini de vurgular. Öğrencilere mevcut değerlerle zıtlaşan ve hatta çatışan yeni değerler öğretilmesi, yaratıcılığın teşvik edilmesi, toplumsal hareketliliğin hız kazanmasına ve dolayısıyla toplumsal düzenin yeni görüşler ve değerler yönünde değişmesine yol açmaktadır. (Eskicumalı, 2003)

Dewey (1937) tarafından benimsenen bu görüş Türkiye örneğine çok uygun düşmektedir. Türk devriminde görüldüğü gibi eğitim kurumlarının yapı ve programlarındaki değişimler toplumdaki diğer politik, toplumsal, kültürel ve ekonomik reformlara paralel olarak gerçekleşmiş ve eğitim bir ekonomik kalkınma ve çağdaşlaşma aracı olarak Türk toplumunda önemli toplumsal değişmelere yol açmıştır. (Eskicumalı, 2003)

Eğitimin iki karakteristik özelliği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim bireyleri toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yolunda toplumsallaştırır. Bu bir çok açıdan doğaldır. Çünkü okullar devletin kurumları olarak hakim kültürün genç kuşaklara aktarılmasını sağlarlar. Hiç kimse normal olarak okulların bizim toplumsal değer ve kurumlarımızın karşısında olmasını bekleyemez. Dahası, eğer bir toplumda mevcut kültür ve kurumlar değişmeye ve gelişmeye açık ve demokratik ise kültürel yeniden üretim iyi bir şeydir. Aslında herhangi bir toplumun devamını sağlamak için kültürel aktarım ve yeniden üretim dışında başka bir yol da yoktur. (Eskicumalı, 2003)

Eğitim, aynı zamanda araştırma ve kabul edilmiş doğruları sorgulama ruhu aşılama kapasitesine sahiptir. Başka bir deyişle, eğitim aynı zamanda insan beynini dünün ve bugünün saplantılarından özgürlüğe çıkarma kapasitesine sahiptir. Eğitim, insanları toplumdaki hakim değerleri ve normları sorgulatacak potansiyele ve onları toplumsal sınırlamalara karşı gelmeye, toplumsal çelişkilere mevcut sistemin dışında çözümler üretmeye zorlayacak güce de sahiptir. Sınırlı bir otonom ve bağımsızlıkla da olsa modern eğitim sistemi özgürlük ve

güçlü olmaya yol açacak sorgulama süreci için fırsatlar sağlayabilmektedir. Bu yüzden eğitim sisteminin muhafazakar yapısı kadar özgürlükçü yönü de vardır. (Eskicumalı, 2003)

Toplumun sahip olduğu kültürel yapı, eğitim sistemini etkilemektedir. Kültür; karmaşık bir kavram olmakla beraber toplumun paylaşılmış inançları, değerleri, beklentileri, gelenekleri ve göreneklerinin bir araya gelerek toplumun üyelerinin davranışlarına yansımaları şeklinde tanımlanabilir. Eğitimin niteliği açısından eğitim politikalarının, o toplumun kültürüne uygun olması gerekir. Politika; genellikle olanla olması gereken arasında, olabileni yapabilme sanatı (Balcı,1996:52) ya da kurumda alınacak kararlara ve yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş ilkelere dir. (Bursalıoğlu,1994:64) Eğitim planlaması ise, hem dünü korumak, hem bugünü değiştirmek veya geleceği oluşturmak üzere, kişi ve toplumu, toplumsal güçlerin dokusu içinde örüp biçimlendirme sürecidir.(Güçlüol,1991:121) (Ataklı,1999:68-69)

Bütün insan topluluklarının manevi harcı dört unsurdan meydana gelmektedir: Din, dil, töre ve sanat. Dinsiz, dilsiz, ve töresiz cemiyet olmadığı gibi, kendisine has bir sanatı olmayan toplum gösterilemez. Sanat ferde bağlıdır. Fakat fert bir toplum üyesidir. Ferdin duygu ve düşüncelerinin, şahsiyetinin kaynağı içinde yetiştiği kültür çevresidir. Bu nedenle her sanat eseri, bir kültür çevresinin damgasını taşır. Yani sanat, bir toplumun ortak duygu ve düşüncelerinin, ortak zevkinin ifadesidir. Yani kültür çevresindeki eserler birbirleriyle benzerlikler gösterdiği gibi sanatta da kültür çevresini de yansıtır. Kültür çevresi, toplumu teşkil eden fertlerde ki ortak istidat ve temayüllrin zaman içinde tabii, tarihi, siyasi, ve iktisadi şartların tesiri altında yoğrularak şekillenmesinden doğmaktadır. Şartların değişmesi, müesseselerin, dolayısı ile kültür çevresinin ve ona bağlı olarak sanat ve üslupların da değişmesini ve yeni bir kimlik almasını gerektirir. Kültür çevresi ile sanat arasındaki bu ilişki, hem toplumdaki kültür değişimlerini, siyasi, içtimai ve iktisadi yükselişleri veya sarsıntı, yozlaşma, çözüme ve dağılmaları bile bir ekran gibi sanatta görmek, takip etmek imkanını vermektedir. (Karamağralı,1980:149-150)

Fisher'e göre ise sanat sınıflı toplumlara geçiş aşamasında, bireyler arasında bozulan birliği yeniden kurmakla görevlendirilmiştir. Örnekse "Ortaçağ kilise müziğinin görevinin inanan kullarının pişmanlık içinde bir eziklik duyularını sağlamak, her türlü bireyciliğin izlerini silerek boyun eğen bir toplum yaratmak olduğunu" söylemiştir. R.Williams da bir denemisinde, kapitalist toplumlarda sanatın geçirdiği aşamaları açıklarken sanayideki ve

demokrasi fikrindeki değişmeleri de göz ardı etmektedir. Ona göre fabrikada toplumsal ilişkilerin yadsındığı azınlık değerlerine yönelen tehditlerden korkulan 1790-1870 yılları arasında sanatın bağımsız değerleriyle değil de barındırdığı niteliklerin ortak yaşama olan etkisiyle ilgilenmiş; makinaya karşı bir soyutlanmışlık duygusu geliştiren, demokraside organik toplum düşüncesinin vurgulandığı 1870-1914 yılları arasında, sanatın kendi içinde bir değer olduğu söylenmiş; makine üretimin kabul edildiği, endüstriyel üretim dizgesindeki toplumsal ilişkilere önem verilen, kitle demokrasisi korkularının yapıldığı 1914 sonrasındaysa sanatın iletişimsel rolü üzerinde durulmuştur. (Birkan, 1986:39)

Sanatçı; halkının, sınıfının, çağının ortak yaşantılarını, önemli olay ve düşüncelerini yansıtmaya yeteneğiyle değerlendirilir. Görevi birlikte yaşadığı insanlara olayların gerçek anlamını açıklamak, toplumsal ve tarihsel gelişmenin gerekliliğini ve kurallarını anlatmak, insanla doğa ve insanla toplum arasındaki temel ilişkiler sorununu çözümlenektir. Sanatçı yeni toplumsal ilişkileri öyle bir biçimde ortaya çıkarır ki başkaları da o ilişkileri görebilir. Sanatçının özelliği “senin için buradadır” der. (Fischer, 1990:37) En özel sanatçı bile toplum adına çalışır. Çağının düşünceleri ve yaşantılarıyla dolu olan bir sanatçı gerekliliği dile getirmekle yetinmez, ona biçim verme amacını da güder. Sanatçının yaşadığı çağın başlıca özelliklerini belirtmekte ve yeni gerçekleri açıklamaktaki başarısı aynı zamanda kendi yaratıcılık değerinin de bir ölçüsüdür. (Fischer 1990:41) (Gürler, 1999:68)

Hayat alışkanlıkları, edinilmiş fakat eleştirilmemiş fikirleri ait oldukları toplumsal grubun alışkanlık ve fikirlerine en uygunmuş gibi görünen sanatçılar, dehalarının özdenliği çevrelerinin peşin hükümlerine üstün geldiği zaman, bayağılığa, cehalete, kendini beğenmişliğe ve sınıf kristalizasyonuna boyun eğmeyen, karşı gelen kişiler olarak, devrimciler olarak görünürler eserlerinde. Anlamasını bilen kimseler için, onların eserleri, oynan esrarlı dramın tanığıdır; geleceğin karşısına en etkili sonucu diker. (Billiet, 1966:32)

Sanatı toplumsal bir üretim olarak değerlendirdiğimizde, farklı üslup ve tarzların, farklı sanat akımlarının kullandıkları yöntemlerin aydınlatılması gereklidir. Söz konusu yöntemler, belirli grupların belirli tarihi koşullar altında yaptıkları değerlendirmeler sonucu önem kazanırlar.(Wolff, 2000:12)

Sosyal yaşantıdaki değişimlerin izlerini taşıyan sanat eserleri oluşum süreçleri içindeki etkileri, değişimlerin nedenlerini, problemlerini bize aktarırlar. Eserin kendisi bu problemlerin

sunuluşu, etkileri ise sanatçının, dolayısıyla toplumun dünyasındaki yorumu ve izleyenlere o zaman diliminden mesajıdır. (Gürler,1999:67)

Tarihin en büyük devirleri, toplumu canlandıran ideolojinin, sanat biçimlerinin: üslup denilen eksiksiz uyumun içinde anlatılmış olduğu devirlerdir. Her tam ve gelişmiş toplumsal oluşum, esinlendiği ideolojinin anlatımını sanatta bulmak zorundadır; çabaları, aşkları ve iradeleri bu oluşumun ahengini kuran ve devam ettiren insanlarsa, kendilerini ve toplumlarını bu sanatta yeniden bulabilmek, böylece onda doğrudan doğruya kazandıkları bilinç yoluyla, topluma yön veren ve toplumun gerçekleştirdiklerini yücelten zorunluluk ürünü ideolojiyi derinleştirmek zorundadırlar. (Billiet, 1966:20)

Belirli bir topluluğun kendine özgü yapısı ve belirli sanat dallarının o toplum içindeki özel yeri hangi sanat dalının nasıl etkileneceğinin belirleyicisi olur. (Wolff, 2000:72)

Bir sınıfın ya da diğerinin ideolojisinin edebiyat ve resimdeki ifadesini belirleyen, sanatsal düzlemin iki temel koşullar dizgesidir; bu dizgeler ideoloji ile sanatsal ifade yöntemlerinin aracılığı gibi davranır yada bu ikisi arasında bağ kurar bu iki temel koşul sanat yapısının üretilme koşulları ,var olan sanatsal geleneklerdir. Bu iki koşul bir araya gelerek, sanat eserinin üretilmesini olanaklı kılar ve üretimin sınırlarını çizer. (Wolff, 2000:62)

Sanat ürünlerinde sosyolojik açıdan bir örnek yaklaşım, hangi anlamı almış olursa olsun 'sanatçı' kavramlarında, onların yaratım özgürlüğünü bir dizi toplumsal, ekonomik ve ideolojik koordinata indirgemek gereklidir. (Wolff, 2000:7-8)

Sanatsal üretimin var olan düzenekleri bellidir ve sanatçıyı sınırlar. Üstelik sanatsal üretimin toplumsal bağlantıları bu kurumlar ve düzenekler üzerinde ve aynı zamanda sanatsal üretim biçimi üzerinde gelişir. Yani üretimin teknolojik ve yapısal koşulları can alıcı önemlilik arz eder. (Wolff, 2000:63)

Sanatın gelişimi toplumsal gelişmeye ve toplumsal yaşamın yapısına doğrudan bağlıdır. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlenmesi sosyo-ekonomik ve kültürel yapının değişimi tüm dünyadaki sanayileşme ve ona bağlı olarak gelişen kentleşme, başkaldırı, polemikler, zorlamalar gibi çok çeşitli etkenler sanatın gelişimine ve değişimine sebep olmuştur. Tüm bu etkenlerin katkısı ile şekillenen sanatsal çabalar insanın kendisini

zenginleştirmesini sağlamıştır. Toplum için sosyal bir gereksinim olan sanat, her toplumda kendine uygun yöntemler bularak, kendi koşullarına uygun bir biçimde gelişmiştir. (Ersoy,1996:40)

Sanat yalnızca dış dünyayı ve çevreyi yansıtmakla kalmayıp, çevreyi ve dünyayı değiştirmeye yöneltmekte ve ona yeni biçimler vermeye çalışmaktadır. (San, 1985:54)

Sanat yaşamakta olan gerçekliği, yaşanması istenen gerçekliğe dönüştürmek çabası ve savaşımdır. Sanatçı yapıtlarıyla, kendisiyle birlikte çevresini, toplumunu ve dünyayı değiştirmek ister. Seslendiği kişilere ve bu değişime ve değiştirme bilincini vermeye çalışır. Bir üstyapı kurumu olan sanat yoluyla toplumsal yapının değiştirilebileceği düşünülemez. Ancak sanat, seslendiği kişilere(izleyenlere) değiştirme, daha iyiye dönüştürme özlemi ve bu bilinci verir. (Nesin, 1979)

Sanatçı, günümüzde ortaya koyduğu yapıtlarıyla, toplumu değiştiren, geleceği yönlendiren değerleri sürekli korumak için, güçlüklerle karşılaşmaktadır. Sanatını, egemen güçlerin uyutma aracı haline getirmekten kaçınan sanatçı, toplumun duygu ve coşkusunu sömüren bir oyalama sanata yol açmak tehlikesiyle savaşımdır. Yenik düştüğünde ise, toplumsal görüşle sahip çıktığı çevresindeki dünyadan uzaklaşıp, sanatını seçkin azınlığın yararına sunmak zorundadır. Avutmak ve beyin yıkamak için kullanılan bu ucuz ve kolay sanat, yaşadığımız ortamdaki tüm değer yargılarını da tüketmeye yol açar. Uygarlığı geliştiren güç olan yaratıcı yeteneğin böylesine harcanması; sanatın giderek yozlaşmasına karşı verilecek savaşında, sanatın bilimsel bir inceleme ve eğitim konusu olarak ele alınmasının vazgeçilmezliğini de kanıtlamaktadır. (Carel, 1977:86)

Toplum olgusu içinde yaşayan sanatçı, teknik güçleri elinde toplayan tekelci egemen sınıfla, yaşamını barış içinde sürdürmeye çalışan sömürülen yağınların arasındaki çelişkiyi en iyi bilen kişidir. Bunun içindir ki savaşın halk düşmanı olgusunu, halktan alıp götürdüklerini, ulusuna ve dünya kamuoyuna en iyi açıklaya, barış özlemini dile getiren kişi sanatçıdır. (Carel, 1977:87)

Cumhuriyetimizin ellinci yıldönümü dolayısıyla İstanbul'un kimi kalabalık caddelerine yontular dikilmiştir. Söz konusu yontuların birinin önünden geçen iki kişinin şu konuşmasına tanık olunur.

---- Böyle güzel bir caddeye şu birketler yığılır mı hiç!

---- Hiç olmazsa kenara bir yere bu duvarın önüne yığsalar.

Sanatın oluşması için üç öge de varken (yontucu, yontu, izleyici) yontuyu üst üste koymuş biriket sanan insanlarla yontu ve yaratıcısı arasında sanatsal ilişki kurulamadığı için, bu insanlara göre sanat varolamıyor. Önünden geçen bütün insanlar o yontunun üst üste konulmuş biriketler olduğunu sansalardı oradaki yontu ne denli üst düzeyde değerli bir yapıt olursa olsun bir sanat yapıtı olarak sayılmayacaktı. (Nesin, 1979)

Bu örnekte olduğu gibi; bir sanat yapıtının biçimini, içeriğini niteliğini ve özelliklerini belirleyen yaratıcısı sanatçıdan daha çok yapıtın seslendiği izleyici kişilerdir. Her sanat yapıtı, doğrudan yada dolaylı ama zorunlu olarak, seslendiği kişilere, onların beğenilerine göre belirlenir. (Nesin, 1979)

Sanat yapıtının belirleyicisi sanatçının kendisi değil sanatçının ve yapıtın seslendiği kişilerdir. Sanatçı her ne kadar kendisi içinde yapıt üretiyor olsa da, seslendiği bir izleyici kitlesi vardır. Sanatçının yapıtı ne derece değerli olursa olsun, seslendiği kesimin sanatla ilgili ilişkisi olmaması yapıtın değerli olup olmasını değiştirmeyecektir. Sanat sanatçının ürettiği bir olgu olduğu kadar izleyicisinin de varlığı ile oluşan bir olgudur. Sanatçı, sanat yapıtı ve izleyici arasında kurulan bir bağıdır sanat. Dolayısıyla sanatçı ve sanat eserinin varlığı izleyicinin varlığını da gündeme getirmektedir. İzleyici ise sanatçının yaşadığı toplumdaki herkeştir. Sanatçı yaşadığı toplumda, yaşadığı toplumdaki etkilenen, yaşadığı toplumu etkileyen ve eleştiren, yaşadığı topluma yön veren bir kişiliktir. Ürettiği yapıtıyla izleyicisine ulaşarak yaşadığı dönemin, toplumun birer aynası niteliğinde ve de yarımlara ışık tutacak bir değerdedir. Bu nedenle sanatın varlığı sanatın var olduğu toplumun önemini bize sunmaktadır. Toplumun sosyal yapısı bize sanatçı, sanat eseri ve izleyici ilişkisini açıklayabilmektedir. Ortaya çıkan sanat ise o toplumun sosyal yapısının bize göstergesi niteliğindedir.

Çünkü Janet Wolff'un dediği gibi sanat toplumsal bir üretimdir. Sanat bireysel varoluş, toplumsal yaşam ve zaman ötesine, doğuştan gelen yaratıcılığın bir ürünü olduğu şeklindeki romantik mistik tanım karşısında; bir dizi gerçek ve tarihi etmen tarafından belirlenen tarihsel bir tanımdır. (Wolff, 2000:7-8)

Sanatın konusu toplumsal açıdan tüm yaşamdır. Yaşamda dünyadaki her nesneyi, her olguyu kapsamaktadır. Yaşamın kendisi, yaşamın dünü, bugünü, geleceği, yaşamın olasılıkları sanatın konusudur. Bu nedenle sanat toplumsal bir olgudur. Bu toplumsal olgu sürecinde sanat egemen güçlerle savaşmakta onların uyutma aracı haline gelmemek için direnmektedir. Çünkü sanat toplumun duygu ve coşkusunu sömüren bir oyalama aracı değildir. Sanat seçkin azınlığın yararına sunulmak zorunda kalabilir ama bu avutmak ve beyin yıkamak için kullanılan ucuz ve kolay sanattır ve de yaşadığımız tüm ortamdaki tüm değer yargılarını da tüketmeye yol açar. Bu nedenle sanat bu şekilde harcanmamalıdır. Sanat bilimsel bir inceleme ve eğitim konusu olarak ele alınmalıdır. (Carel, 1977:86)

Sanat, dün bugün yarın arasında insanın yaratıcı niteliği ile kurduğu toplumsal ilişkidir. Ve sanat ürünü toplumsal yapı içinde çeşitli etkenlerden oluşur. Kendisini üreten toplumsal yapıyı etkilemekte, toplumun değişimine yardımcı olur ve toplumca da benimsenirse de başarılı olur. (Carel, 1977:86)

Her toplumsal kurumu olduğu gibi, bir toplumsal kurum olan sanatı da, toplumsal üretim biçimi ve ilişkileri belirler. Bu nedenle de, sanatın sınıfsal niteliği vardır. (Nesin,1979)

Sınıflı bir toplumda, ulusal kültür sorunu burjuva aldatmacısıdır. Ulusal kültür konusu, genel ilkelerle, anlamsız ve parlak sözlerle değil, sınıfların siyasal çıkarlarıyla karşılaştırarak ele alırsak, kapitalizmde her ulusal kültür, gelişmiş olmasa bile demokratik ve sosyalist bir kültürün öğelerini içerirken, aynı zamanda çoğunlukla aşırı gerici ve yobaz nitelikte olan burjuva kültürünü de içerir. (Görsel Sanatçılar Derneğinin Bildirisi, 1979)

Sınıflı toplumlardaki üretim ilişkisi senaryoları, sermaye ve emek süreçlerinin farklı bileşenler elinde toplanmasını kurgular. Bu antagonist etkileşimler, sonuçta, iktisadi ve siyasi olarak erki elinde toplayan sınıfın, diğer sınıf ve katmanları kendi hegemonyası yönünde asimile etmesine yol açar. Süreç, egemen sınıfın asal kültürünün, tüm toplumun mutlak ideolojisine dönüşümünü ve sistemin yeniden üretilmesini sağlayacak toplumsal düzenlemelerin yapılmasını da içinde barındırır. Anlatılan bu süreçle, eğitim ve hizmetlerinin doğrudan organik bağları bulunmaktadır. (Abacıoğlu, 2005)

Eğitimde kültürel değerler konusuna gelince, kültür emperyalizmi toplumların birliğini kırmak için dışsal simgelerle uyarak modernlik inancını öne sürer. Bireysellik adına sosyal

sınırlara saldırır, kişilik medya mesajlarının dayatmasına göre yeniden şekillendirilir. Emperyal güçler sivil toplumu parçalarlar. (Petras James, 1994)(Balamir, 1996:17)

Kültürün evrenselleşmesine, insancıl değerlerin yaygınlaşmasına, özgür düşüncenin gelişmesine katkıda bulunan, sanat biçimleriyle yaşayarak eğitilen insan olay ve olguları çok boyutlu görüp kavrayan, yorumlayabilen, çağdaş gelişmeye, yeniliklere açık, toplumsal değişim süreçlerindeki bilim ve teknolojiyi anlamaya yatkın hoşgörülü, dinamik bir kişilik geliştirmektir.(Arıkoğlu, Sanat Eğitiminin Geleceği Semineri, s:92) (Güven, 2000:169)

Küresel hareketlerin sağladığı domino etkisi açısından bakıldığında bir toplum, onun kültürü, eğitimi ve dolayısıyla sanat eğitimi gibi bir sıralama, tasarımlanacak olası gelecekçi profiller içinde sanat eğitimine yönelik anlayış ve hedeflerin stratejik önemlerine daha fazla vurgular halledir. Sanat bir kültürün kültür olmasına katkı sağlayan en önemli dinamiği ve potansiyeli olarak zamana yayılmış ve yerleşmiş çerçeveler oluşturur. (Eker, 2004:123)

Sanatın oluşumunu, gelişimini toplumun gelişiminden soyutlayamayacağımız için her toplumda kendi sanatını ve sanat eğitimi yöntemini kendi koşullarına uygun olarak geliştirmek zorundadır. Her toplumun sosyal ve kültürel gelişimine koşut olarak sanat eğitimi de çeşitli aşamalardan geçerek ilke ve yöntemlerini belirlemek ve yenileştirmek durumundadır. (Ersoy,1996:43)

Bir toplumun yaşama gücü, olanla yetinmeyen, toplumun istemlerini karşılamak için yeni yapılar kuran, yeni olabirlikler bulan, yaratan, olanın dışına çıkma gücüdür. Görüleceği gibi olanla çatışma ve olanın dışına çıkma istemi yaşamsaldır. Bu nedenle eğitimin her basamağında, her alanında, yaratıcılığa yönelik bir örgütlenme ve eğitim görüşüne varmalıdır. Sanat eğitimi de bu çerçevede, kendi yerini yeniden belirlenmeli ve bütün yaşamı kapsayan, olabirlikler arayan, yaratan, olanın dışına çıkabilecek bir öze oturtulmalıdır. (Erdoğan)(Balcı, 2004:383)

Sanatın niçin gerekli olduğunun bilinmesiyle kamusal bir hizmet olan eğitimde sanat yer alacak, böylece sanat eğitimi ile sanat kamusal alana taşınacaktır. Sanat eğitiminin toplumsal bağlardan kopuk oluşu, sanat eğitiminin amaç ve hedeflerinin yanlış düzeyde oluşması demektir. Yanlış düzeyde oluşan sanat eğitimi amaçları, bizi, istenen birey ve toplum düzeyine ulaştıramayacaktır.

Sanat eğitiminin içeriğini, sanatın ne olduğu, niçin olduğu belirler. Önce sanat gerçekten gerekli midir? Toplumsal bir gereksinme midir? Yoksa bir lüks müdür? Zenginliklerin üstünlük duygularını mı doyular? Sanatın demokratikleşmesinde, sanatın neye yaradığı, niçin gerekli olduğu bilinmelidir. (Nesin,1979)

Sanat eğitiminin bilimsel temellere oturtulması, çağdaşçı, gerici, milliyetçi, aktarmacı etkilerden arındırılması için, bu alanda da demokratikleşme ön koşuldur. (Görsel Sanatçılar Derneğinin Bildirisi,1979)

Kültürümüz, sanatımız ve dolayısıyla sanat eğitimimiz üzerindeki tasarrufların oluşturacağı yeni ivmeler, ister istemez bizi-çoğu gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi – küresel motiveler üzerinde düşündürürken kültürümüzün yeniden üretimi ve arkasından sanat eğitimimiz üzerindeki gelecekçi stratejilerin önemini gözden geçirmemiz ve bunların organizasyonu, adaptasyonu ve motivasyonuna yönelik gerçeklerim olanaklarını irdelememiz gereğini ortaya koymaktadır. (Eker, 2004:123)

Sanat eğitiminin yaşamsal gücü, sanat eğitimini yaşamsal hareketler bazında değiştirecektir. Dünyadaki ve Türkiye’deki yaşamsal hareketlerin boyutu ile birlikte,“eğitimin yeni işlevleri vardır ve bunlar serbest pazar ideolojisinin gerektirdiği türden relativist ve performans yüceltme ve teknokratizmle ifade edilebilecek değişik kompozisyonlar üretmektedir. (Yasin Aktay) eğitsel, sosyal, politik düşüncelerin, yaşadığımız dönem için eğitimin ve toplumun yeniden yapılanması konusunda odaklanmış olması (douglas kellner) şeklinde düşünüldüğünde, sanatın kurumsal kimliği içinde dinamik projelerin oluşturduğu müfredat tasarımları ilgimizi çekmelidir. Eğitim politikaları üzerine yapılan araştırmalar göstermişlerdir ki, politik fikirler genellikle farklı politik bağlamlarda ulusal altyapılar ve ulusal ideolojilere göre algılanmış ve yorumlanmıştır. Buna benzer bir biçimde eğitimdeki yenilikler ve genellikle yerel ihtiyaçlara, sınırlamalara ve kültürlere bağlı olarak benimsenmiş ve uyarlanmıştır.”(Molly)(Eker, 2004:127)

Günümüz sanat anlayışı, farklı yapısalıklar göstermektedir. Sanatın farklı yapılanmalarına karşın sanat eğitimcisi ne yapmalıdır? Sanattaki bu değişimler, mevcut olan sanat eğitimi görüşlerini de yeniden sorgulamaya itmelidir. Çünkü günün toplumsal ve kültürel durumuna göre gözden geçirilmeli ve yeniden şekillendirilmelidir. Bu örgün eğitimin dışında diğer sanat eğitimi veren alanlar içinde geçerli olmalıdır. Çünkü sanat eğitimindeki değişimler toplumsal, kültürel, bilimsel ekonomik siyasal değişimlere de bağlıdır. Toplumsal,

siyasal ve ekonomik değişimler, bir toplumun genel olarak değişimi ile ilgilidir, ve bu değişimler sanat eğitiminin algılanmasına doğrudan etkilidirler. Çünkü sanatta bu olgulardan etkilenir, bu olgular sebebiyle oluşur ve bu olgular eğitimin yapılanmasını ve eğitim sistemini de oluşturan, değiştiren olgulardır.

Sanat eğitimi niteliği gereği bir bütünlük taşımak zorunda olduğuna göre, değişik sanat dallarındaki eğitim uygulamalarında, yeteneklerinin işlenmesinin yanı sıra bilinçli sanat adamları yetiştirerek toplumun sanatsal birikimine, ileriye dönük gelişimine katkıda bulunmak gerekmektedir. Sanat eğitiminin toplumsal bir işlev kazanabilmesi ancak bu yolla olasıdır. Bu ise duygu ve düşünce eğitiminin gerçekleştirildiği, çağdaş bir duyarlık ve davranış ölçüsünün aşılandığı, araştırmacı, eleştirel bir kafanın kazandırıldığı eğitim-öğretim düzeyinde sağlanabilir. (Özkırmı, 1979:60)

Gelecekteki sanat eğitimi, geleceğin toplumunu oluşturmada, sanatın yüklendiği sorumluluğa da güç kaynağı olacaktır. Geleceğin toplumu; bilim ve tekniğin barıştan yana ve insanların niteliklerini özgürce geliştirdiği ortamın sağlanması için kullanıldığı bir toplum. Bu toplumda; sanat kültürü, seçkin grupların beğenisi doğrultusunda ve tekelinde olmayacak, sanatçının, çevresel ve evrensel tüm boyutları ile özdeşleştiiği, ulusal kültür birikimiyle beslenen yaşam kültürü egemen olacaktır. (Carel, 1977:87)

Sanatçının yetişmesinde sanat eğitimi ve öğrenimi kadar yetişen sanatçının kültür birikimleriyle donanmış ve dünyaya bakış açısının geniş olması gereği de önem taşır. çağdaş sanatçı geleceğe dönük işlevi içinde plastik sanat uğraşısı kadar, yapısal, görsel ve fonetik sanat dallarıyla da izleme ve yaralanma açısından organik ilişki içinde olmalıdır. Sanatın işlevi insanüstü olmayan ama çizgileriyle insanı aşan bir dünya kurmak ve bu dünya ile halkı bütünleştirmektir. Bu işlevin amacı dünyayı insanın mutluluğu için değiştirmektir. Sanat doğaya eklenmiş insandır. Konusu toplumsal açıdan tüm yaşamdır. (Carel, 1977:88)

Sanat eğitimi yakın zamana kadar, kökenleri romantik sanat kuramına kadar uzanan, öğrenciye kendi sanatsal özerkliğini aramayı ve geliştirmeyi hedefleyen bir perspektife sahipti. Toplum yapılarındaki değişimler sanat eğitimini de kaçınılmaz olarak değiştirmiştir. Bu gerçekler bizi estetik değerin ne olduğunu sorgulamaya zorlamıştır. Sanat eğitimi kavramlarını yeniden tanımlama gereksinmesini güdüleyen faktörlerden birisi de izleyicinin deneyimine verilen öncelikle ortaya çıkmıştır. Bu arada yeni sanat eseri değerlendirme

teknikleri de önerilmiştir. Çağdaş kültür kuramı, özerkliğini kazanmış bireyin sanat çalışmasının anlamını belirleyen tek taşıyıcı olduğu görüşünü reddeder. (Kumral, 2004:119)

Tüm insani etkinliğimiz, toplumsal bir ortamda gerçekleşmekte ve toplumsal düzen tarafından belirlenmektedir. Bu belirlenimden, özgür bireyler olmak için kendimizi toplumsaldan uzaklaştırarak, toplumsal düzenin daima çıkmak zorunda olduğumuz anlamını çıkarmamız gerekmez. Tam tersine, toplumsal yapı ve örgütlenme eylemliliği olanaklı kılar; uyum sağlayan ve devrimci tutumların geliştirilmesine aynı düzeyde yardımcı olur. (Wolff, 2000:15)

Sanat ürünlerinde sosyolojik açıdan bir örnek yaklaşım, hangi anlamı almış olursa olsun 'sanatçı' kavramlarında ,onların yaratım özgürlüğünü bir dizi toplumsal, ekonomik ve ideolojik koordinata indirgemek gereklidir. (Wolff,2000:7-8)

Toplumsal yapı içinde çeşitli etkenlerin oluşturduğu sanat ürünü de, ortaya çıktıktan sonra kendisini üreten toplumsal yapıyı etkilemekte, toplumun değişmesine yardımcı olduğu ve toplumca benimsendiği ölçüde de başarılı sayılmaktadır. (Carel, 1977:86)

Sanat yapıtları sanatsal estetik değerler ve üretimleri ile ilgili toplumsal süreçleri de gösterirler. Anlamın ve yorumun öznelliği nesnel toplumsal olguların çözümlenişi çerçevesinde anlaşılabilir. (Wolff, 2000:103)

Belirli bir topluluğun kendine özgü yapısı ve belirli sanat dallarının o toplumun içindeki özel yeri, hangi sanat dalının nasıl etkileneceğinin belirleyicisi olur. (Wolff, 2000:72)

Bir sınıfın ya da diğerinin ideolojisinin edebiyat ve resimdeki ifadesini belirleyen, sanatsal düzlemin iki temel koşullar dizgesidir; bu dizgeler ideoloji ile sanatsal ifade yöntemlerinin aracılığı gibi davranır ya da bu ikisi arasında bağ kurar bu iki temel koşul sanat yapısının üretilme koşulları, var olan sanatsal geleneklerdir. Bu iki koşul bir araya gelerek, sanat eserinin üretilmesini olanaklı kılar ve üretimin sınırlarını çizer. (Wolff, 2000:62)

Sanatsal üretimin var olan düzenekleri bellidir ve sanatçıyı sınırlar. Üstelik sanatsal üretimin toplumsal bağlantıları bu kurumlar ve düzenekler üzerinde ve aynı zamanda sanatsal

üretim biçimi üzerinde gelişir. Yani üretimin teknolojik ve yapısal koşulları can alıcı önemlilik arz eder. (Wolff, 2000:63)

Sanatın gelişimi toplumsal gelişmeye ve toplumsal yaşamın yapısına doğrudan bağlıdır. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlenmesi sosyo-ekonomik ve kültürel yapının değişimi tüm dünyadaki sanayileşme ve ona bağlı olarak gelişen kentleşme, başkaldırıları, polemikler, zorlamalar gibi çok çeşitli etkenler sanatın gelişimine ve değişimine sebep olmuştur. Tüm bu etkenlerin katkısı ile şekillenen sanatsal çabalar insanın kendisini zenginleştirmesini sağlamıştır. Toplum için sosyal bir gereksinim olan sanat, her toplumda kendine uygun yöntemler bularak, kendi koşullarına uygun bir biçimde gelişmiştir. (Ersoy, 1996:40)

Sanat yaşamakta olan gerçekliği, yaşanması istenen gerçekliğe dönüştürmek çabası ve savaşıdır. Sanatçı yapıtlarıyla, kendisiyle birlikte çevresini, toplumunu ve dünyayı değiştirmek ister. Seslendiği kişilere ve bu değişime ve değiştirme bilincini vermeye çalışır. Bir üstyapı kurumu olan sanat yoluyla toplumsal yapının değiştirilebileceği düşünülemez. Ancak sanat, seslendiği kişilere (izleyenlere) değiştirme, daha iyiye dönüştürme özlemi ve bu bilinci verir. (Nesin,1979)

Sanatçı, günümüzde ortaya koyduğu yapıtlarında, toplumu değiştiren, geleceğe yönlendiren değerleri sürekli korumak için, güçlüklerle karşılaşmaktadır. Sanatını, egemen güçlerin uyutma aracı haline getirmekten kaçınan sanatçı, toplumun duygu ve coşkusunu sömüren bir oyalama sanata yol açmak tehlikesiyle savaşıdır. Yenik düştüğünde ise, toplumsal görüşle sahip çıktığı çevresindeki dünyadan uzaklaşıp, sanatını seçkin azınlığın yararına sunmak zorundadır. Avutmak ve beyin yıkamak için kullanılan bu ucuz ve kolay sanat, yaşadığımız ortamdaki tüm değer yargılarını da tüketmeye yol açar. Uygarlığı geliştiren güç olan yaratıcı yeteneğin böylesine harcanması; sanatın giderek yozlaşmasına karşı verilecek savaşta, sanatın bilimsel bir inceleme ve eğitim konusu olarak ele alınmasının vazgeçilmezliğini de kanıtlamaktadır. (Carel, 1977:86)

5.BÖLÜM

TÜRKİYE’DE SANAT EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN GELİŞMELER

5.1. 1950 ÖNCESİ

Türkiye cumhuriyeti, 1923 yılında genç bir devlet olarak kurulduğunda, 600 yılı aşkın ömrü olan bir devletin maddi ve manevi tecrübelerine de sahip bulunuyordu. Bu devleti yükselten ve yaşatan dinamikleri de iyi biliyordu. Bu bilgi ve tecrübelerle, cumhuriyetin kuruluşundaki temellerde, yeni devletin parçalanmaması ve yıkılmaması, çağdaş hayata ayak uydurması, diğer devletlerle mücadele ederek yaşayabilmesi, insanların barış ve refah içinde ve tam demokratik bir şekilde kaynaştırılabilmesi için neler yapılması gerektiği çok düşünülerek Türkiye Cumhuriyeti’nin temelleri çok sağlam atılmıştır. (Ergün, s:10)

Çünkü Osmanlı’da reformlar hep İslam düşüncesi temeli üzerinde yapılmaya çalışılıyordu. Gerçi bu çelişkiyi gören, akıl çağının getirdiği yeniliklerin ortaçağ düşüncesiyle bağdaşmayacağını anlayan aydınlar-özellikle tıbbiyeliler, ancak meşrutiyetten sonra İslamcılarının karşısına çıkabilecek kadar güç kazanmakta, o zaman da İslamcılarla batıcılar arasında bizim manevi değerlerimiz Batı’dan üstün; batı taklitçiliği bizi nereye götürür? Batıdan ne alınmalı, ne alınmamalı vb. gibi verimsiz bir tartışma sürüp gitmektedir.(Berkes, 1982:175) (İpşiroğlu, 1998:19)

Atatürk devrimleri bu iki karşıt zihniyete bir karşı geliştirdi. Çünkü devrimler bir tarih görüşüne dayanıyordu. Bu görüşe göre “insan üç boyutlu bir zaman içinde yaşayan, değişik görüş tarzlarına, varlık koşullarına sahip olan varlıktır. Ne ilim, ne teknik, ne de herhangi başka bir insan başarısı, toplumun görüş tarzından, varlık koşullarından kopararak, eşya gibi ülkeden ülkeye ithal edilebilir. Çağı yakalamak için, aktarmacılık değil, çağa özgü görüş tarzını kazanmak ve varlık koşullarını yenilemek gerekir” demektedir. (Mengüşoğlu, 1968:126) Mengüşoğlu bu yazısında, dünle ilinti açısından bizde üç tarih görüşü olduğunu

söylüyor. Statik –gelenekçi görüş: bu görüşe göre kurtuluş gelenekleri olduğu gibi tutmadadır. Uzlaştırıcı görüş: batının bilim ve tekniğini kendi geleneklerimizle uzlaştırmadan yanadır. Bu iki görüş tarihsizlikten, başak deyişle tarih bilincinden yoksun olmadan kaynaklanır. Atatürk devriminin temelindeki üçüncü görüş ise doğrudan doğruya fenomenlerden yola çıkar ve tarihsizlikle savaşı; çağı yakalayabilmek için, tarihsizliği besleyen güçleri ortadan kaldırmak, çağdaş düşünceyi özümseyerek kendi görüş tarzını ve varlık koşullarını yenilemek ister. Varlık koşulları felsefi antropolojinin bir deyimidir. Geleneksel felsefe insan varlığını irdelerken, insanı yaşamdan soyutlayarak kuramsal bir düzleme aktarır. Oysa çağımızın felsefesi olan felsefi antropoloji insanı bütünlüğü içinde ele alır, yaşamdan zaman akışından soyutlamaz; edimlerinin, davranışlarının belli bir temele dayandığı, onlara yön veren, belirleyen değerler olduğu düşüncesinden yola çıkar. Mengüşoğlu bunları yüksek değerler, araç değerler, davranış değerleri olarak üçe ayırır. Yüksek değerler değişmez değerlerdir. Araç değerler ve davranış değerleri ise insandan insana, ulustan ulusa, çağdan çağa değişikliğe uğrayabilirler. (Mengüşoğlu, 1965,1988) (İpşiroğlu, 1998:20)

Türkiye Cumhuriyet'nin yaşaması içinse bir takım değerlerin değişmesi gerekmektedir. Özellikle araç ve davranış değerlerinin, Türk ulusuna ve çağa uygun değişerek yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Atatürk, Türkiye'nin (bu yeni devletin)yaşamasını, İslami-Osmanlı geçmişiyle bütün bağlarını keserek Batı'nın kurum ve yaşam biçimlerinin benimsenmesinde görmüştür. Atatürk, Türkiye'yi modernleştirmek ve Batı ülkeleri standartlarına taşımak için politik, toplumsal ve kültürel alanda birçok köklü reformları gerçekleştirmiştir. Laikliğin, medeni kanununun kabulü, alfabenin değiştirilmesi, şapka kanunu ve diğer reformlar Türk toplumunu her alanda topyekün değiştirmeyi amaçlamıştır. Bu reformların amacı, Batı standartlarına göre belirlenmiş yeni kurumlar, yeni değerler ve yeni bir “Türk” yaratmaktır. Bu reformların amacını (Karpaz, K. H. (1959) şöyle ifade etmektedir: “Atatürk devrimlerinin asıl amacı Türk toplumunun geleneksel, duygusal ve örfilere dayanan yaşam biçimini rasyonel, modern fikirlerle değiştirerek modernleştirmektir. Cumhuriyet rejiminin yetiştirmek istediği birey bütün sorunlara entellektüel ve objektif olarak yaklaşan rasyonalist, geleneksellikten uzak ve laik bir kişi olacaktır.” (Eskicumalı, 2003)

Cumhuriyetin ilk yıllarında Mustafa Kemal Atatürk'ün çabalarıyla bir yandan yeni bir toplumun üretim güçlerinin gelişmesinin hazırlıkları yapılırken diğer yandan da kültürel yapıyı yönlendirme etkinlikleri ağırlık kazanmıştır. Alt yapının yetersiz oluşu nedeniyle mevcut toplumsal gelişme üst yapı güdülemeleri ile yönlendirilmeye çalışıldı. Egemen olan ideoloji Atatürkçülük, Türk kültürün ulusallaşarak, evrensel boyutlara ulaşmasını amaçlamaktaydı. Bu dönemde, batı kültürünün önemli yapıtları Türkçe'ye aktarılırken, Atatürk'ün kurduğu Türk Dil ve Tarih kurumları, kültürümüzün zenginleşmesi için önemli çabalar göstermiştir. (Yeleş, 1986:28)

Düşlenen Türkiye ile gerçek Türkiye arasında muazzam bir farklılık vardır. Gerçek Türkiye'de düşlenen Türkiye'yi yaratmak her şeyden önce nitelikli insan unsuruna bağlıdır. Eksik olan budur. Bunun için yetişmiş insan gücünün en verimli biçimde kullanılması ve diğerlerinin de amaca uygun biçimde eğitilmesi gerekmektedir. Birincisi, eldeki imkanları bir hedefe varmak üzere örgütleme, diğeri zihniyetlerde devrim yapmaktır. Zihniyetlere devrim uzun vadeli bir iştir ve eğitime ile olur. Örgütlemeler ise görel olarak daha kolay ve daha kısa zamanda başarılabilir. Atatürk de önce birincisini yapmıştır. 1923-1928 yılları arası, eski kurumsal yapının yıkıldığı, yeni bir kurumsal yapının yapıldığı devrimler dönemidir. Bu devrimlerle Türk ulusu, ütopyayı gerçekleştirmek üzere bir yürüyüş kolu şeklinde örgütlenmiştir. 1920-1930 kültürel devrimlerine hazırlık, daha sonraki yıllar ise zihniyet devrimi dönemidir. Eğitim bireyi hem içinde bulunduğu yeni düzenin işleyişi, gerekçeleri ve onun içindeki hakları ve görevleri konusunda bilgilendirecek hem de hedefe varmayı kolaylaştıracak biçimde şekillendirilecektir. (Ünder, 1999:21)

1923-1938 yılları arası yeni bir devletin kurulması ve ilk gelişme aşamasıdır. Bu yıllar arasında Türkiye ulusallaşmaktadır. Her alanda ulusallık benimsenerek, yapılan her yenilik için, ulusallık birinci temel neden olmuştur. Ulusallaşma bir devlet politikasıdır ve bu düşünce toplumunda temel düşüncesi olmalıdır. Milli kültür oluşturmak ve ulusallaşmak için yapılan değişim ve reformları her alanda görmek mümkündür.

Devletin ulusallaştırma felsefesi, özellikle yeni kurulan bir ülkenin, sanayisinden tarımına, eğitiminden sağlığına kadar her alanda kendini göstermiştir. Eğitim de, ulusallaştırma felsefesi içinde biçimlenmiştir. Ulusallaştırma felsefesi eşliğinde değişiklikler

yapılmıştır ama önemli olan bu değişikliklerin benimsenip, gelecek içinde bir alt yapı oluşturacak biçimde biçimlenmesi ve gelecek nesillere de taşınması gerekmektedir. Ve bu da eğitim ile mümkün olabilir. Çünkü eğitim ile her fikir nesilden nesile aktarılabilmekte ve benimsetilebilmektedir. (Carel, 1977:86)

Kurtuluş savaşı ile başlayan ulus olma olgusu yeni kurulmuş olan Türkiye'nin en önemli sorunu yada yapılması gereken ilk hedeflerden biridir. Hiçbir ülke kendi ulusal değerlerine sahip çıkmadan ülke olmaz. Bir milletli millet yapan onun kendi öz değerleridir. Özellikle eğitim istenen bireyi yetiştirme olarak nitelendirildiğinde ulusal bir toplum için her bireyin ulusal bir eğitim sisteminden geçmiş olması gerekmektedir.

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde; ulusal bir kültür birliğinin sağlanması, vatandaşlık eğitiminin ve ilköğretimin yaygınlaştırılması, ekonominin gerek duyduğu eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesi, eğitim politikasının temelini oluşturmuştur.(Bülbül, 1991:232) Böylece ideolojik,siyasi ve ekonomik sınırları çizilen yeni siyasi sistem için yetiştirilecek bireylerin tipi belirlenerek eğitimin temel amaç ve ilkeleri şöyle ortaya konulmuştur:

- 1-Laik devletin güvenilir cumhuriyetçi, devrimci vatandaşlarını yetiştirmek için, milliyetçiliğe dayalı düşünceyi yükseltmek ve oluşturmak,
- 2-Dağlarda yaşayan çobana varıncaya kadar vatandaşların tümünün okuma yazma öğrenmesini sağlamak ve ilköğretimi en iyi şekilde yaygınlaştırmak,
- 3-Yeni nesli, ekonomik yaşamın tüm alanlarında başarılı olmaları ve ona uyum sağlayabilmeleri için eğitimin tüm basamaklarında pratik bilgilere donatmak ve topluma hazırlamak,
- 4-Özgürlük ve düzen kavramları ile desteklenen doğru değer ve ahlak yoluyla gelecekteki toplumsal yaşamı yeniden biçimlendirmektir.(Deenammal, 1982:83)(Gökçe, 1999:13)

Eğitimden beklenen bir özellikte rejimi güçlendirecek insan yetiştirmektir. Rejim ise cumhuriyettir ve cumhuriyet yönetimi, bütün kurum ve kurallarıyla işlendiği ve demokrasiyi yaşama kattığı sürece anlamlıdır. Bunu sağlayacak güç yine halktır, millettir, toplumdur. Yani insan faktörüdür. Cumhuriyeti, işlevi bakımından tamamlayamayan, demokrasiyi özümseyemeyen, bilimden ve bilimsel düşünceden yoksun kişilerin insana, topluma, ülkeye ve insanlığa kazandıracığı fazla bir şey yoktur. Bu bağlamda eğitim sorunu bütün çıkmaz ve açmazlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sorunu bireysel, yöresel, çevresel bir sorun olmaktan öte, bir ülke sorunu, hatta daha da öte evrensel bir sorundur. (Turan, 1999:36)

Eğitimin; bireyi, yöreyi çevreyi, ülkeyi kapsayan evrensel boyuttaki önemi, ulusal devlet kurma sürecindeki Türkiye için eğitimin öneminin kavranmasını sağlamıştır. Eğitimin gelecek için en önemli bir yatırım olmasının yanında, hemen hemen her alanda büyük çabaların sarf edildiği görülmektedir. Bu nedenle kalkınma ve gelişme için bir ülkedeki kurumların da gelişmesi gerekmektedir. Ama gelişecek kurumlardan önce gelişme için çeşitli kurumların oluşması ve bunların yeniden çağdaş hedefler doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir.

Köklü toplumsal değişim ve dönüşüm yaşayan başka toplumlarda olduğu gibi Türkiye’de de, ulusal devlet kurma sürecinde, yeni toplumu yaratmak ve yaratılan yeni toplumun gereksinimlerine ve değerlerine uygun yeni insanı yetiştirmek için, eğitime çok merkezli bir rol biçilmiştir. Eğitimden, bir yandan yeni topluma uygun ve rejimi güçlendirecek insan yetiştirmesi beklenirken, diğer yandan da ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme görevi beklenmektedir (Gök,1999:5) Atatürk Cumhuriyetin kuruluşunun ilk yıllarında yapmış olduğu bir konuşmada, yapılacak en büyük devrimin Türk insanının mentalitesinde olacağını ifade etmiş ve yeni oluşturulan eğitim sistemine Türk insanına mentalitesini, düşünce biçimini, hayat tarzını ve değerler sistemini değiştirmek gibi önemli bir görev yüklemiştir.(Kazamias, A. M. (1966) Atatürk’e göre modernliğin temeli bir insanın kafasında atılır ve bu da eğitimin işidir. O halde Cumhuriyet döneminde yeniden yapılandırılan eğitim kurumlarının görevi sadece yapılan köklü değişiklikleri ve reformları halka anlatmak, halkın onları kabullenmelerini sağlamak değil; Türk insanının kafasındaki din merkezli düşünceleri, geleneksel Osmanlı fikrini ve yaşayış tarzını değiştirmek, yerine Batı’nın laik, modern değerler sistemini ve hayat tarzını yerleştirmektir. Ayrıca, eğitim genç kuşaklara Ümmetçi-Osmanlı kimliği yerine laik çerçevede belirlenmiş yeni bir milliyetçi Türk kimliği kazandırmakla görevlendirilmiştir. (Eskicumalı, 2003)

Cumhuriyet dönemi eğitiminin bir başka amacı da Kemalist ideolojiyi Türkiye’nin en ücra köşesine kadar yaymak, yeni rejimi koruyacak, kollayacak yeni bir nesil yetiştirmektir. Yeni eğitim sistemi, dini ve geleneksel bir hayat görüşünü benimsemiş Türk insanını, kaderciteslimiyetçi bir hayat görüşünden kurtarıp, ileriye gören, aktif, Batı’nın değerlerini benimsemiş, gerçekçi düşünen vatandaşlar yapacaktı. Eğitim gencin ilgisini gelecek dünyadan (ahiret inancı) bu dünyaya ve hayatın gerçeklerine çevirecekti. (Eskicumalı, 2003)

Çağdaş, demokratik, ulusal, laik bir devlet ve toplum düzenini yaratmak için bir çok alanda yapılan değişimlerle birlikte eğitime büyük görevler yüklenmiş ve toplumsal yapı eğitimle oluşturulmak istenmiştir. Eğitim politikaları da bu bilinçte yapılandırılmıştır.

Bu nedenle, Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan yenilikler kuşkusuz politik, toplumsal ve ekonomik alanda gerçekleştirilen radikal reformlara ve hakim ideolojiye paralel olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim ya da okullar 1923-1946 yılları arasındaki dönemde Kemalist politika, toplumsal ve kültürel dönüşümün temel taşları oldu. Yeni bir rejimin kurulmasında, yeni bir toplumsal düzenin oluşturulmasında, yeni bir değerler sisteminin yerleştirilmesinde, ulusal bilincin uyandırılmasında ve gerekli ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinde Atatürk ve arkadaşları en büyük sorumluluğu eğitime vererek, okulları en güçlü değişim mekanizmaları olarak görmüşlerdir. (Eskicumalı, 2003)

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, Türk eğitim sisteminde ve programlarda köklü değişikliklere gidilmiş ve ilk olarak 3 Mart 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile mektep-medrese şeklindeki ikili yapıya son verilmiştir. Eğitim ve öğretimin birleştirilmesi dini ve laik eğitim veren eğitim kurumları arasındaki ikiliği ortadan kaldırırken, aynı zamanda müslümanlar, müslüman olmayan yerli azınlıklar ve yabancılar tarafından açılıp işletilen okullar arasındaki çoklu eğitim otoritesini de ortadan kaldırarak bütün okulları Maarif Vekaleti'ne bağlamıştır. Bu birleşik, modern, laik ve milli bir eğitim sisteminin oluşturulması için atılan çok önemli bir adımdır. Bundan sonra yeni neslin eğitimi ortak değerler ve ortak idealler üzerine kurulacaktı. Bu sebeple bu kanunu hazırlayanlar; “1924 yılından itibaren yeni eğitim sistemi artık bir millet yetiştirecektir” demişlerdir. (Ergün, 1982: 48) Bu karar bölgesel, etnik, aşirete bağlı ve konuşulan dil farklılıklarına dayanan, kendini öncelikle milli değil İslami kimlikle tanımlayan toplulukların olduğu bir ülkede milli bir devletin kurulması açısından oldukça önemlidir. (Eskicumalı,2003)

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile laik bir niteliğe ulaştırılan eğitim sistemi için 1926 yılında hazırlanan on yıllık gelişme programı da işlevsel bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Maarif teşkilatı hakkında layiha adını alan bu program tarımsal alanlarda çiftlik okullarının açılmasını, ders konularının çevreden alınmasını, her bölgenin ekonomik özelliklerine uygun sanat okullarının açılmasını, düşünsel etkinliklere, bireysel çalışmalara önem verilmesi,

bilimsel yöntemlerin geliştirilmesi, pedagojik reformların yapılması gibi rasyonel ve pragmatik hedefleri öngörüyordu. (Bal, 1991:99)

Yine 1928 yılında Latin alfabesinin kabul edilmesiyle birlikte açılan millet mektepleri Türkiye'nin her köşesine yayılarak okuryazarlık oranının hızla arttırılmasına çalışılmıştır. Medreselerin kapatılarak dini eğitimin okullardan kademeli olarak kaldırılması ile birlikte mevcut programlar ve ders kitapları yeni rejimin ilke ve prensiplerine uygun olacak şekilde yeniden gözden geçirilmiş, dini gerekçelerle daha önceki eğitim programlarında yer almayan resim, müzik gibi dersler okul programlarında yer almaya başlamıştır. Mevcut eğitim sisteminin, programların ve ders kitaplarının millileştirilme çabaları hızla sürmüş ve Türk devriminin en önemli karakteristiklerinden biri olan Atatürk milliyetçiliğinin ve İslamiyet öncesi Türk tarihinin öğrencilere öğretilmesine yönelik olarak yeni Vatandaşlık Bilgisi ve Tarih kitapları yazılmıştır. (Eskicumalı, 2003)

Eğitimde yapılan değişikliklerle birlikte, Cumhuriyetin ilk yıllarında ekonomide de bir takım değişikliklere gidilmiş ve ekonomi politikalarının belirlenmesinde İzmir İktisat Kongresi önemli bir rol üstlenmiştir. İzmir İktisat Kongresi'nde bazı önemli noktalar ön plana çıkmıştır. Mustafa Kemal, ekonominin bütün siyasal, askeri, sosyal olaylar üzerindeki etkisini görmüş ve eğitim sistemini, programlarını, ekonominin gereklerine göre düzenlemenin şart olduğunu belirtmiştir. (Bal, 1991:97-98)

İzmir iktisat kongresinde liberal çizgiye uygun olarak pragmatist eğitim felsefesinin benimsendiğini görmek mümkündür. Ekonomik süreçleri destekleyen eğitim işe hayatın üretime dönük, çevresel sorunları ve ihtiyaçları esas alan bir niteliğe sahip olacaktı. Kongreden bir yıl sonra pragmatist eğitim felsefesinin öncülerinden John Dewey'in ülkemize çağrılması bir raslantı değildir. Dewey'in eğitim sistemimiz hakkında verdiği rapor, liberal ekonomi modeline uygun eğitim görüşlerini ve önerilerini içeriyordu. Söz konusu rapor, 1925-29 yılları arasında milli eğitim bakanı olan Mustafa Necati tarafından yapılacak eğitim reformlarına kaynak olacaktır. Bu dönemde eğitim işlerini çevresel gereksinimlerine göre yönetecek maarif eminalikleri'nin oluşturulması, köy koşulları için öğretmen yetiştirecek köy muallim mektepleri'nin açılması, mesleki ve teknik eğitime önem vererek, bu alanda yetkin olan uzmanların (Alfred Kühne, Oar Buyse gibi) çağrılması liberal politikalara ve pragmatist

eğitim anlayışlarına uygun olan çalışmalardan birkaç tanesidir. (Bal, 1991:68)(Bal, 1991:97-98)

Pozitif felsefe, değerler alanı yada olması gereken yerine, olanı, somutu, yaşayanı konu edinir. Fizik ötesi şeylere, teolojik ve metafizik dūřünce biçimine aldığı tavır, onun bilimsel tutumunu oluşturuyordu. Pozitivizmin sosyal sınıflar arasında uyumu, dayanışmayı önermesi, toplumsal değişme ve ilerlemeyi bir düzen içinde amaçlaması, devletin artan işlevsel işbölümü içinde eşgüdümü, bütünleşmeyi sağlayan bir merkez otorite olarak görmesi Jön Türklerden beri onun benimsenmesini sağlıyordu. Cumhuriyetin bu döneminde de (1923-1940) pozitivizm skolastik felsefeye karşı aędař olmanın bir gereği kabul edilmişti. Hilafetin kaldırılması, laikliğin kabulü, öğretimde biriliğin sağlanması, medeni kanunun kabulü bu çerçevede anlam kazanır. Pragmatizm de değişmeyi, ilerlemeyi, dünya ya bağlanmayı, yapılan iřte yararı gözettiği ve insanı esas aldığı için bu dönemde benimsendi. (Bal, 1991:101)

Pragmatizmin eğitme uygulanması olan progressivizm(ilerlemecilik) dinamik bir felsefe olarak, eğitimin yaşanan gerçekliğe uygun biçimde değişmesini öneriyordu. Bu felsefe iş eğitimini, üretkenliği savunduğu için, ekonomiyi toplumsal yaşamın temeli olarak gören cumhuriyet yöneticileri tarafından kabul gördü. Bu dönemde radikal uygulamalar yapılarak, cahilliğe karşı savaş açılıp kitle eğitimi yaygınlaştırıldı, bilinçli üreticilerin yetişmesi amaçlandı, nitelikli işgücü için mesleki ve teknik okullar açıldı, feodel ilişkiler zayıflatıldı, pazara dönük üretim koşulları yaratılmak istendi. (Bal, 1991:101)

1923'lü yıllarda benimsenen liberal ekonomi politikalar yerine, özel sektöre karşı olmayan, fakat planlı kalkınmayı devlet aracılığı ile gerçekleştirmek isteyen devletçi ekonomi politikalar benimsenir, bu aslında karma ekonomi modeliydi. (Bal, 1991:100)

1929'da başlayan dünya ekonomik bunalımı, liberal ekonomi politikaların yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Yeterli sermaye birikimi, nitelikli iř gücü ve teknolojiye sahip olmayan ölke ekonomisinin ağırlaşan ekonomik krizle birlikte güç durumda kalması devletçi politikaları gündeme getirdi. Özel sektör teşvik tedbirlerine rağmen sanayileşmede beklenen düzeye ulaşmamış, düşük gümrüklerden yararlanan ticaret burjuvajisi spekülatif kazançlar elde etmiş, bu arada dış ticaret açığı artmıştır. Dış pazarların daralmasıyla tarım ürünleri değerlendirilememiş, fiyatlar dūřünce çiftçilerin yoksullaşmasına

neden olmuştur. Bütün bunlar devletin ekonomiye müdahalesini haklı çıkartan nedenler olarak kabul edilmektedir. (Bal, 1991:99)

Cumhuriyetin milli burjuvaziye gelişme şansı tanınan erken liberal dönemi içinde yoğunlaşmış devletçilik nüvelerinin bulunması, dünya ekonomik krizi ile de bağlantılı olarak tek partili yöntemiyle bütünleştirilen devletçi eğilimlerde ise liberal eğilimlerin yoğun işaretlerine rastlanmasıdır. Sosyo-ekonomik tablonun şematik görünümü böyle olmakla birlikte, ayrıntılarda çok karmaşık bir yapı olgusunun değişken ve durağan belirtileri, devletçilik ve özel girişimler arasındaki ilişkilerin hem gelişme dinamiklerini kapsayan, hem de bu dinamikleri yadsıyan ilginç mekanizmasını ortaya koymaktadır. Dünya sistemleri içinde özgün bir yol, ya da başka bir deyimle üçüncü bir yol niteliği yakıştırılan bir modelin en tipik ölçütü ise, bir kendi kendini koruma psikolojisi içinde, gelişme dinamiklerinin statik kalıplara indirildiği bir yöntem mantığının benimsenmesidir. (Tansuğ, 1996 :26-27)

Planlı kalkınma düşüncesi eğitimde de planlama anlayışını gündeme getirmiştir. Mesleki ve teknik eğitime yön veren bir plan 1936 yılında kabul edilmiştir. Böylece endüstriyel gelişmeyi destekleyecek önlemler alınmak isteniyordu. I. milli eğitim şurası da (1939) eğitimin planlamasını ve bunun esaslarının belirlenmesini tartışmaya açıyordu. 1936'da köy öğretmenleri ve 1940 da köy enstitüleri uygulaması, köylünün cahillikten kurtarılmasına, üretime dönük çalışmalarla köylünün kalkınmasına, feodel ilişkilerin çözülmesine ve kapalı ekonomiden çok pazar ekonomisine geçişi önleyen engelleri kaldırmaya yöneliktir. (Bal, 1991:100)

Devletçilik ekonomi politikaları eğitimi daha çok iki yönden etkilemiştir. Birinci olarak devlet işletmeleri aynı zamanda eğitim merkezleri olarak etkin oldular ve buralarda eğitilenler önemli görevlere getirildiler. İkinci olarak, öğretim kurumları, özellikle bazı yüksek öğretim kurumları programlarını, işletmelere nitelikli eleman yetiştirmek üzere düzenlediler. (Bursalıoğlu, 1981:14) (Bal, 1991:100)

Türk toplumunun Cumhuriyetle birlikte başlayan değişim sürecinde eğitim reformlarının önemli payı vardır. Batılılaşma karalılığı sürecinde eğitime yüklenen görevler artmış ve eğitimde de çeşitli yenilikler yapılmıştır. Eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve yeni eğitim sistemleri oluşturulup planlanması için batı ülkelerinden yabancı uzmanlar çağırılmıştır.

Türkiye'deki incelemelerden sonra raporlar vermişlerdir. Yine batı sisteminin ülkemiz problemlerinin çözümünde faydanılmak üzere yurt dışına Türk uzmanlar gönderilmiştir. Yabancı uzmanlar eğitim alanında raporlar vermiş ve bu raporların içerisinde sanat eğitimi de yer almıştır. Yabancı uzmanların sunduğu raporlar ve sanat eğiti alanında yurt dışına gönderilen kişilerin çalışmaları doğrultusunda sanat ve sanat eğitinin önemi kavranmış ve çeşitli uygulamalara geçilmiştir.

Lozan'da yabancı nüfuz ve tahakkümünü yıkmak ve kaldırmak için büyük bir mücadele verip kazanan Türkiye Cumhuriyeti, 1924 bütçesinde yabancı uzman getirmek için bir milyon lira ayırmıştır. Bu, yeni Türk devletinin o zamanki durumunda büyük bir fedakârlık ve aynı zamanda Batılılaşma kararlılığını gösteriyordu. (Ergün, 1997)

Batılı zihniyetle düşünüp ülke ve eğitim problemlerine o yönde -çözümler getiren düşünürlerimiz de batılılaşmamıza yön veren bir faktör olarak değerlendirilmelidir. (Ergün, 1990:453-457)

Atatürk batılılaşma eylemlerini, Türkiye üzerindeki batı emperyalizmini sona erdirmek üzere kullanmıştır. Batılılaşma çabaları aslında "batı'ya karşı" değildir. (Kongar, 2007:350)

Batılılaşma çabaları, batıya özenme şeklinde değildir. Batı; ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel alanda bir kalkınmışlık göstergesidir ve bu güçlerini kullanarak diğer devletler üzerinde bir emperyal güç sistemi oluşturmaktadır. Batıdaki yenilikleri izlememiz ve onları almamız bizim üzerimizde güç kurmaya çalışan batılı devletler gibi olmak değildir. Yenilikleri alarak, kendimizi batı uygarlığında geliştirmektir. Batı gibi olmak değildir. Aldığımız yeniliklerle kendimizi yenilemek ve kendi gücümüzü oluşturmak içindir.

Kurtuluş Savaşı'nın ardından, hiç yoktan yeni bir devlet yaratmanın çabaları arasında, tüm zorluklara, sınırlı olanaklara karşın, ve ülke kalkınmasının yalnızca ekonomi, fen ve bilim alanında değil, topyekün bir kalkınmada sanat ve kültürün de çok önem taşıdığı ve ülke kalkınmasında büyük payı olduğunun bilinci içinde, büyük bir inanç ve kararlılıkla sürdürülen Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki kültür ve sanat politikası da oluşturulmuştur. (Canlı, 1991:43)

Kültür sanat politikasının bir uygulaması olarak belki de en başında güzel sanatlara ve kültüre devlet bütçesinde büyük bir pay ayırmak gelmiştir. Yeni bir devletin henüz kuruluş aşamasında olduğu, memleketin hiç yoktan var edilmeğe çalışıldığı, bayındırlıktan, milli eğitime, milli eğitimden sağlığa, sağlıktan savunmaya her konunun öncelik taşıması gerektiği bir dönemde, örneğin 1933 yılı devlet bütçesi ödeneklerine bakıldığında kültüre verilen ağırlığı açık bir biçimde görmek olasıdır. 170.476.351 lira olarak kesinleşen bütçenin 4.196.888 lirası yani%2.4’ü sağlığa, yaklaşık 4 milyon lira ile % 2.3 bayındırlığa ayrılırken, 7.863.983 lirası kültür işleri için ayrılmıştır. Bu da yeni Türkiye Cumhuriyeti’nde devletin kültüre, sanata verdiği önemin en somut göstergesidir. (Ülkü, 1933,347) (Canlı, 1991:40)

Türkiye Cumhuriyeti için sanat, Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren çağdaşlaşmayı getirecek devrimlerin halka aktarılması işlevini de üstlenmiştir. Atatürk’ün hızlı bir dönüşüm gerçekleştirebilmek için halkın kültür seviyesini kısa zamanda yükseltmeyi planlanmıştır. Bu amaçla: sanatın etkileşim ve iletişim aracı olma niteliğinden alabildiğine yararlanılmıştır. Sanatsal faaliyetler devletin himayesi altına alınmış ve sanata temel bir misyon yüklenmiştir. (Öndin, 2003:69) (Akkaya, 2005)

Sanat ve kültür çabalarının örnekleri arasında “ Sanayi-i Nefise Encümeni’nin teşkilat ve ve zaiifi hakkında kararname” ve ona ek talimatname gösterilebilir. Bu talimatnamenin 2. maddesine göre encümen, “resim, tezyini sanatlar, mimarlık, heykeltıraşlık ve hakkalık” şubesi ile “musuki ve temeşa “şubesinden oluşmuştur. Aynı talimatname’nin 9. maddesinde, memlekette sanayi-i nefise tedrisatının ıslah ve inkişafını temine çalışmak, Sanayi-i Nefise’ye müteallik vekaletçe neşredilecek eserleri tetkik ve eser sahiplerine verilecek mükafatı takdir etmek, temaşa, musiki ve isnat cereyanlarında fenni usullerin tatbiki esbabını izhar ve temin etmek, memleketimizde temaşa ve musiki faaliyetlerinin ihdasına sarfı mesai etmek, yeni musiki eserleri ile temaşaya müteallik eser ve bestelerin vücuda gelmesi için mükafatı naktiye ile teşvikiyatta bulunulmasına delalet etmek (And, Cumhuriyet Dönemi Tiyatro Tarihi,13) encümenin görevleri arasında sayılmıştır. (Canlı, 1991:35)

Böylece, özellikle İslam kültürünün yasaklayıcı niteliklerinden dolayı gelişmemiş plastik sanatlarla birlikte, kültürel ortam edebiyat, müzik, düşünce yaşamı ile hızla ulusal bir bireşime doğru yeşermeye başlamıştır. (Yeleş, 1986:28)

Sanayi- Nefise Encümeni gibi çalışmaların yanında, yine Anıtların ve büyük binalara konulacak yağlı boya tabloların estetik ve teknik bakımdan denetimlerini sağlamak için bakanlar kurulu tarafından bir anıtlar jürisi kararnamesi çıkarılır ve yarıca resmi binaların sanat yapıtları ile süslenmesi amacı ile keşif bedelinin belli oranı çerçevesinde ödenek ayrılması konusu gündeme gelir. Anıtlar jürisi fikri ve kararnamesi işlerlik kazandığı ve yakın yıllara kadar yürürlükte kaldığı halde ikinci mesele, resmi binalarda sanat yapıtlarına yüzde ayrılması konusu bir türlü kanunlaşmamıştır. (Silivri,1981:40-41)

Cumhuriyet'in ilanını izleyen yıllarda sanata faydacı bir anlayışla yaklaşılmış, kurulan yeni memlekette sanat yoluyla duygu ve düşünce birliği oluşturarak, yeni bir millet yaratmak ve bu milleti sosyal bilinç, ekonomi, kimlik ve benlik konularında eğitmek amaçlanmıştır. Bunun için de, bizzat Atatürk'ün talimatıyla yazarlara Atatürk'ü inkılapları, Türkiye'nin gelecekteki başarılarını, bireyin değil yalnız vatanın önemli olduğunu anlatan oyunlar yazdırılmıştır. Bu dönem içinde yazılan oyunlarda türden çok, konu ağırlıklı olmuş böylece de, yeni kurulan Türk devleti'nin geleceği için önem taşıyan bazı fikir ve ilkeler cumhuriyet dönemi Türk dramatik edebiyatının örneklerinde yer almıştır. Böylece, “fikirler ve inkılaplar sanatla yayılır” (Egeli,84) inancında olan Atatürk sanatı, inkılapların yardımcısı, yayıcısı, destekleyicisi olarak kullanmış, ancak sanatı hiçbir zaman politik bir çizgi tutturmak üzere bir araç olarak görmemiştir. Onu uygarlığın, çağdaşlığın bir simgesi olarak kabul etmiş, sanata ve sanatçıya her zaman saygı duymuş ve çevresine bunu telkin etmiştir. Bunun için de sanatçıyı, “cemiyete uzun ceht ve gayretlerden sonra anlında ışığı ilk hisseden insan”, olarak tanımlamıştır. (Canlı, 1991:34)

1 Kasım 1936'da Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin beşinci dönem ikinci toplantı yılını açarken Atatürk'ün dediği gibi, güzel sanatların her şubesi için, Kamutay'ın göstereceği alaka ve emek, milletin insani ve medeni hayatı ve çalışkanlık veriminin artması için çok tesirlidir. (Ülkü,1936,cilt VII, sayı45,170) ve yine Atatürk'ün Cumhuriyet Halk Partisi'nin 4. büyük kurultayı'nda dile getirdiği gibi, Türk ulusu ancak varlığını derin ve sağlam kültür sınırları ile çevreledikten sonradır ki onun yüksek kapasitesi ve erdemi, uluslar arasında tanınır. (Söylev, I,380) (Canlı, 1991:43)

Kültür ve sanata verilen önem Atatürk'ün daha Cumhuriyet ilan edilmeden önemine değindiği resim ve heykel sanatlarının somut olarak halka sunulmasının bir hükümet politikası

olarak benimsediğini, zamanın milli eğitim bakanı, “heykel ve resim işi de başlıca uğraşacağımız bir konu olmalıdır” diyerek duyurmuş, yurt dışından davet edilen sanatçılara ülkenin birçok yerine dikilmek üzere Atatürk heykelleri ve anıtları sipariş edilmiştir. (Canlı,1991:35)

Atatürk devrimlerinin gerçekleştirildiği yıllarda planlı, uzun süreli bir kültür politikası uygulanmakta, bu kültür politikasında sanata, bilime verilen önem kadar halk eğitime de önem verilmekte ve de sanatın her türünün yaşama girmesine, çağdaş yaşam üslubunun oluşmasında öncü olmasına özen gösterilmektedir. Tüm bunlar ekonomik kalkınma kapsamında ele alınmaktadır. Kısaca çağdaşlaşma yolunun sınırlı bir kültür anlayışından değil, kültür ve uygarlık bütünlüğünden geçtiği bilinci gelişmelere yön vermektedir. (İpşiroğlu, 1998:23)

Atatürk; sanatçıyı müstesna bir sezgi, yetenek, duygu ve düşünce birikimi ve yeteneği olan kişi olarak belirlemiştir. Ancak işte bu kişiler topluma ışık tutar, aydınlatır, gelişiminde rehber olabilirler. Toplumun gelişmesi içinde, müzik ve tiyatro konservatuarları, güzel sanatlar akademileri açılmış ve Halkevleri ve Köy Enstitü’lerinde güzel sanatların her dalında sanatçılar yetiştirilmiş ve sanat hareketleri yaratılmıştır. (Baytaş, 1991:20)

Köy enstitü programları ve Halk Evleri ile eğitim ve kültür yoluyla toplumsal yapıyı değiştirme çabaları ağırlık kazanmıştır. (Yeleş, 1986:28)

1937 yılında kurulan köy enstitüleri sadece köy öğretmeni yetiştirmekle kalmamış, köyün toplumsal, kültürel ve ekonomik değişim ve kalkınma sürecinde önemli rol oynayan aydın kitlenin yetiştirilmesinde önemli bir görev üstlenmişlerdir. (Eskicumalı, 2003)

Halkevleri ve köy enstitüleri; halkı yaşamsal estetik ve duyarlılık adına biçimlendirmeye çalışan bilinçli bir iktidarın çabaları olarak ortaya çıkmıştır. (Güven, 2000:171)

Devletin güzel sanatları desteklemek üzere attığı adımlara bir yenisi eklenmiş, kabul edilen bir kanunla “güzel sanatlar genel müdürlüğü (10 Haziran 1935) kurularak genel müdürlüğün görevi, okullarda ve okullar dışında dramatik sanatlarla müzik ve plastik sanat

işlerinin ulusal ülküye uygun yürümesine ve yayılmasına, ulusun bu yönden yetişmesine ve yücelmesine çalışmak ve bu çalışmanın sosyal eğitim bakımından gereği gibi olması yollarını aramak ve göstermek olarak belirlenmiştir. (Gökyay, 51) (Canlı, 1991: 40)

Çözümlerin yaşandığı 1940'lar sonlarından başlayarak ise, en azından milli eğitim şuralarında (1943,1946,1953,1957 şuraları) sanatlar eğitimine ilişkin atılımcı, yenilikçi ve ilerici bir olguya rastlanmaz. (Çakır, 1993-52) Halkevleri ve Köy Enstitüleri bir yandan etkili bir biçimde sürerken ve kişisel pek çok çaba çağdaş bir sanatlar eğitimi için sürmektedir. (San, 2001:32)

Kültür ve sanat alanında yapılan tüm çalışmaların bir lüks olmadığı, "bir ulusun medeni, çağdaş seviyeye ulaşmasında en önemli yapı taşının sanat olduğu" genel kabul görmüş ve benimsenmiştir. Sanat bir halk tabakasına ait, bir sınıf göstergesi olmaktan çok halkı birleştirici bir unsur olarak nitelendirilmiştir. Sanatçıların ise aykırı, uç, toplumdan ayrı bir konumda olmayıp, halkla iç içe, konularını özünden alan, aydın, yol gösterici, birleştirici, yaratıcı, ayrıştırıcı, yansıtıcı ve toplumu kendi süzgeçlerinden geçirip, çağdaş bir yorumla değerlendiren kişi kimlikleriyle öne çıkması beklenmiştir. Bunun için sanatçılara Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin imkânları dahilinde tam destek sağlanmıştır. (Akkaya, 2003)

Türkiye Cumhuriyeti'nin Atatürk dönemi kültür ve sanat ortamına baktığımızda çok net, ilkeli, evrensel gerçeklerden kopmayan, ulusal ve kararlı bir kültür ve sanat politikası ile karşılaşırız. Devletin, tüm sanatçılara maddi ve manevi olarak destek verdiği, kültür ve sanat alanlarında çalışacak donanımlı kişilerin görevlendirildiği, görev alan her kişinin de görevini en iyi şekilde yapmaya çalıştığı görülmektedir. (Akkaya, 2003)

Atatürk'ün ölümü, Türkiye'de hedef ve güdülenme zayıflanmasına, II. Dünya Savaşı ise kapanmaya ve fakirleşmeye yol açtı. Yönetim, dinamik dönüşümcülük anlayışını kaybetti. Merkezileşme ve otoriter eğilimler arttı. Parlak maarif kadroları yetiştiği kadarı ile devam ederken, köy enstitülü yeni öğretmen örneği de 1948 de alınan bir kararla kaldırılma aşamasına girdi. Eğitim sisteminde genel ve meslek eğitiminde "merkezileşme", "okul içi eğitim" ve "tektipleşme eğilimleri bu dönemde odaklandı. II. Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan demokratikleşme ve kalkınma hareketlerinde eğitim sisteminin öncülük rolünü yürütülebildiği söylenemez. Böylece, Türk eğitim sistemi cumhuriyet ilkelerinin benimsetilmesi ağırlıklı olarak kurumlaştı ve durağanlaştı. (Dülger, 1999:413)

Bir batılaşma ve çağdaşlaşma sürecine girmeye çalışan son Osmanlı döneminin merkezi İstanbul da atılmaya başlamış olan, batılı biçimiyle sanatlara yaklaşma hareketi, eğitimde el becerileri, görme biçimleri, kopya etme gibi başlangıç noktaları da olsa resim derslerine ve çok sesli müziğe yer verme, Baltacıoğlu ve Tonguç gibi sorunu çok daha iyi anlayıp değerlendiren kişiliklerle cumhuriyetin ilk dönemi bir atılma ve devrim ruhuna sahip çıkarak sürmüştü. Cumhuriyetin kültür politikası açıktır. Türk kimliğine sahip çıkılarak, ama çağdaş, batıya açık bir tutum, çağcıl bir toplum için gerekli eğitsel sosyal, kültürel, atılımlar yapmak. Atatürk'ün bu yolda direktif verdiği kişilerin bugün baktığımızda ne denli doğru kişiler olduğu daha iyi görünmektedir. Eğitim adına yapılan atılımlarla, sanatlar eğitimi adına yapılanlar, gerek örgün, gerekse yaygın eğitimde yerlerini bulmuştur. (San, 2001:32)

Sanatın ve eğitiminin önemi gerek modern Türk eğitiminin yapılanmasına katkısı olan yabancı uzman eğitimciler, gerekse Türk eğitimciler tarafından vurgulanmış ve neredeyse yoktan var edilmeye çalışılan yeni ülkenin gelecek nesillerini yetiştirecek öğretim programlarında ve öğretmene yetiştirmede duyarlılıkla ele alınmıştır. Sanat eğitiminin felsefesi pragmatist ve eksperimentalist bir anlayışa dayandırılırken, bireylerin sanat yoluyla eğitilmesi, böylelikle onların estetik duygularının geliştirilmesi, yaratıcılık ve yeteneklerinin dikkate alınması öngörülmüştür. Bu bilgiler bize, cumhuriyetin ilk yıllarında sanat eğitiminde çağdaş alanda bir başlangıç yapıldığını, amaçların ve hedeflerin iyi tespit edildiğini, uygulamaların da doğru başlatıldığını göstermektedir. (Özsoy, 1998:59)

Kültür, sanat ve eğitim kişisel, bölgesel ve milli özellikleri yok etmeden ve hatta onları öne çıkararak uluslar arası boyuta erişebilen olgulardır. Nitekim cumhuriyetin ilk yıllarında sanat eğitimin de çağdaşlaşmaya yönelik arayışlar, batıyı körü körüne taklitten öte, geçmişle çağdaş olan arasında bir köprü kurmaya yönelik olarak gelişmiştir.(Kırısoğlu,1991 s:49) (Özsoy, 1996:38)

Türkiye Cumhuriyet'inin yeni insan ve toplum tipinin oluşturulmasında sanat eğitimi de temel rollerden birini oynamaktadır. Çünkü bu değişim sadece kurumsal ve hukuksal bir değişim değil bir zihniyet, hayat tarzı ve değerler sistemi değişimidir. Böyle bir değişim içinde algılayışımızı ve duygu dünyamızı biçimlendiren sanat eğitimi gereklidir. 1923 ve 1950 arasında yapılan sanat eğitimine baktığımızda Cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu yeni topluma uygun, rejimi güçlendirecek ve ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme görevinin gözetildiği eğitimin bu paralelde gerçekleştirildiği, en azından bunun için

çaba gösterildiği anlaşılmaktadır. Cumhuriyetin ilk yılları, ekonomik bir buhran geçiren dünya ekonomisi karşısında dışa kapanarak devlet eliyle bir milli sanayileşme çabası içinde geçmiştir. Bu deneme ana hatlarıyla başarılı olmuştur. Böyle bir süreçte sanat eğitimin iş ilkesine dayandırılarak yürütülmesi, sanayileşme çabası içindeki Türkiye'nin ekonomik programıyla paralellik kurulduğunu göstermektedir. Yine Cumhuriyetimizin yetiştirmek istediği, sorunlara entelektüel ve objektif olarak yaklaşan, rasyonalist, geleneksellikten bağımsızlaşmış, laik, üretken ve yaratıcı kişi ideali ile sanat eğitiminin müfredat ve içeriklerinin bu hedefle uyumlu olduğu görülmektedir. (Balcı, 2006)

5.2. 1950 SONRASI

Atatürk'ün ölümüyle birlikte, ülkenin eskisi gibi yönetilebilmesi amacıyla toplumsal, siyasal ve hukuksal denetimler sıkılaştırıldı. İkinci dünya savaşı ve bu savaş sırasında Türkiye'nin yansızlığının korunması, baskı yönetiminin gerekçesi olarak kullanıldı. Devlet ile parti özdeşliği, devlet yöneticilerine parti görevleri verilerek gittikçe pekişiyordu. Bu gelişmeler ya tek partili düzenin gittikçe artan bir hızla tam bir baskıya dönüşmesi ya da düzenin demokratikleşmesi olarak son bulacaktı. (Kongar, 2007:144)

Cumhuriyet yönetimi, batı tipi bir toplum yapısı yaratmayı amaçladığından düzenin demokratikleşmesini yeğ tuttu. (Aydemir,1968b:424) (Kongar, 2007:144)

Böylece çoğulcu parlamenter sisteme geçildi. Çoğulcu parlamenter sisteme geçiş dönemi 1950'lerden sonra hızlanmış, “batılı gibi olma” evresi aşılmış, ekonomik, teknolojik ve kültürel olanaklar oranında “batıyla bütünleşme, onun bir uzantısı olma” evresine girilmiştir. (Ödekan, 1997:556)

1950'li yıllarda gerek kültür kavramına genel yaklaşımda gerekse dilde bir yadsıma ve geriye dönüş dönemi başladı.1950 li yıllardaki siyasal iktidar oluşturulmak istenen kültürel yapıyı reddederek, dinci-osmanlıcı tutumlara yöneldi. Kültür konusu din olayına bağlı olarak

politik yaşamda da olumsuzlandı. O dönemlerde ülkenin hızlı kalkınma çabaları karşısında kültür sorunu küçümsenirken, batılı ülkelerle girilen ekonomik ilişkiler sonucu, yoğun teknoloji transferleri yaşanırken teknoloji ile gelen kültürel öğeler gözden kaçtı. 1960'lı yıllara kadar kültür konusunun dil ve din sorunu olarak ele alınması kültürel yaşamımızı ve gelişmemizi olumsuz yönde etkiledi. (Yeleş, 1986:29)

27 Mayıs 1960'ta Türkiye Cumhuriyeti ilk askeri müdahalesiyle karşılaşmıştır.27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinden sonra çıkarılan 114 ve 115 sayılı yasalarla, 1946'dan beri yürürlükte olan 4936 sayılı yasada bazı değişiklikler yapılmıştır.1961 anayasasında ilk kez özerk kuruluşlar başlığı altında üniversitelerle ilgili bir madde yer almıştır. Bu gelişmeler ve dönemin sonunda başta Fransa olmak üzere Avrupa'da öğrenci hareketleri başlamıştır. Bu hareketler Türkiye'deki üniversiteleri de etkilemiştir. (Demirhan, 1996:19)

1946 tarih ve 4936 sayılı yasa ile üniversitelere bilimsel ve idari özerklik ile tüzel kişilik hakkı sağlanmıştır. Üniversite özerkliği özgür çalışma ortamı yaratma açısından önemlidir.1961 anayasasınının 120.maddesi ile özerklik anayasal güvenceye kavuşturulmuştur. Bu dönemde yükseköğretim kurumları dağınıktır ve buna bağlı olarak birçok sorun bulunmaktadır. Fakat hükümetler üniversitelerin yönetimine el koymamışlardır. (Korkut, 1984:33) (Demirhan, 1996:20)

Yeni kabul edilen 1961 Anayasası'nda ilköğretim zorunlu ve parasız olarak yer almıştır. Bu anayasaya göre her alanda rastlantılara göre değil planlı olarak kalkınabilmek amacıyla "Devlet Planlama Teşkilatı" kurulmuştur. Kalkınma planlarının da 5'er yıllık olarak hazırlanması kararlaştırılmıştır. Böylece eğitimde de planlı dönem başlamıştır. Hedefler, ilkeler ve politikalar 5'er yıllık sürelerle belirlenmeye başlanmıştır. (Erdem, 2005)

5 Ocak 1961'de çıkarılan 222 sayılı "ilköğretim ve eğitim kanunu" yla ilköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul zorunlu, okul öncesi ve ortaokul zorunlu yapılmamıştır. Zorunlu öğrenim süresi 7-14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır. (5 yıl ilkokulda, 3 yıl tamamlayıcı kurs ve sınıflarda) İlköğretime de "temel eğitim" denmiştir. Ama uygulamada bölge okulları dışında kanun tam uygulanamamıştır. (Erdem, 2005)

Türkiye'de bu yıllarda başlayan köyden kente göç giderek kültürel yaşamımıza yeni boyutlar kazandırmaktadır.1960'lı yılların ortalarında sanat ve kültür yaşamımızda bazı canlanmalar göze çarpar. Bağımsız bir kültür örgütlenmesine duyulan istek ve bu konudaki

girişimler sonucu kültür müsteşarlığı kurulur. Bu alanda oluşan kültürel birikim değişik sanat dallarında toplumumuz için o güne kadar üzerine eğilmemiş konuları içeren ürünlerin ortaya konulmasına neden oldu. Bu ürünler kültürel yaşamımızı olumlu yönde etkilerken diğer yandan da toplumumuzun gelecekteki yapısını belirleyecek önemli olayların temellerini oluşturmaktaydı. 1960'lı yılların sonlarına doğru başlayan ve sonradan öğrenci olayları olarak nitelendirilecek olan hareketler bu birikimin toplumsal yapıdaki bir yansımasıydı. (Yeleş, 1986:29)

1960'larda yaşanan dengesiz ekonomik kalkınma tarımı eritirken yabancı sermayenin egemen olduğu sanayiye büyütülmüştür. Yükselen enflasyonla birlikte ekonomik talepler çerçevesinde meclis dışı muhalefet beslenmektedir. (Feroz,1996:277-283)(Bölükbaşı, 2000:38)

1960 lı yıllarda planlı dönem geçilmiştir. planlı döneme geçişte beş yıllık kalkınma planları uygulanmaya başlamıştır. İlk BYKP 1963 yılında yürürlüğe girmiştir. Beş yıllık kalkınma planlarını hazırlamak üzere başbakanlığa bağlı bir devlet planlama teşkilatı kurulmuştur. Ancak, beş yıllık planlar Türkiye büyük millet meclisi genel kurulunun onayından geçtikten sonra yürürlüğe girer. Dolayısıyla, Türkiye'nin iktisadi ve sosyal kalkınmayı gerçekleştirmek amacıyla izlediği politikaların ne olduğunu ortaya koyan birer siyasal belgedir kalkınma planları. (Şenyapılı, 1991:103)

1963'te başlayan planlı dönem, eğitime özel öncelik verilerek açılmıştır. Okullaşma oranlarının yükseltilmesi yanında kalkınmayı sürükleyecek meslek eğitimi ileri hedeflere göre yapılmıştır. Kuzey Akdeniz ülkeleriyle birlikte başlanan meslek talebi ve insan gücü planlamasına dayalı eğitim planlaması (Akdeniz bölge projesi) sadece Türkiye'de çok başarılı bir planlama ve uygulama sergilemiştir. Eğitim planları ülke makro planıyla ve uzun vadeli politikalarla bağlantılandırılmıştır. Beş yıllık dönemlerden daha uzun süreli bakış ufkuна sahip olma zorunluluğu bulunan milli eğitim bankalığı devlet planlama teşkilatı tarafından hazırlanan iki uzun vadeli ufuk planı ve stratejisini (1963-1978 ve 1972-1995 stratejileri) nüfusun eğitim ihtiyaçları açısından kullanılmıştır. (Dülger, 1999:413)

Yine bu dönemde, 1967 yılında Hacettepe üniversitesi, 1963 yılında Tübitak, 1965 yılında İTİA'larda yeni düzenlemeler yapılmış, 1969 yılında DMMA ve DGSA'lar kurulmuştur. (Demirhan, 1996:19)

1963-1967 arasını kapsayan birinci BYKP’ında kalkınma ile sanat arasında bir bağ kurulamamıştır. Sanatla ilgili olarak iki önlem öngörülmüştür. Birinde, “batı sanatının yurttan, Türk sanatının da dünyada tanıtılması, plastik ve fonetik sanatlar alanında eleman yetiştirilmesi için güzel sanatlar önem vereceği”dir. Ötekinde ise, “güzel sanatların her bölümünde devlet sanat armağanları konulacağı” belirtilmektedir. (Şenyapılı, 1991:103)

1968 yılında da çerçeve bir "ilkokul programı" hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Buna göre amaçlar kişisel, insanlık ilişkileri, ekonomik hayat ve toplum hayatı bakımından olmak üzere çok geniş bir açıdan ele alınmıştır. Ayrıca öğretim ilkeleri ve planlar ayrıntılarıyla açıklanmış, uygulamada öğretmene yörelere göre konu çıkarma veya konu ekleme gibi bir esneklik payı bırakmıştır. Bu uygulamada "görelilik "açısından ilköğretimde büyük bir adımdır. (Erdem, 2005)

1968-1972 arasını kapsayan ikinci BYKP’ında “kültür faaliyetleri” başlığı altında kültür ve sanat konularına daha geniş bir yer ayrıldığı görülmektedir. Dahası, toplumun yaşama düzenini geliştirmek ve yaratıcı gücünü arttırmakta kültür faaliyetlerinin son derece önemli” olduğu vurgulanmaktadır. “Türk kültürünü geniş kitlelere yönelterek geliştirmek için Türk kültür eserlerini sayı ve nitelik bakımından daha üstün bir seviyeye ulaştırmak, bu imkanı sağlayacak sanatçı ve elemanları yetiştirmek, yeni eserlerin ortaya çıkmasını sağlayacak bir ortam yaratmak ve geliştirmek.” İkinci BYKP’nın ana ilkeleri arasındadır. “İktisadi ve sosyal gelişmeyle belli yerleşme merkezlerinde çeşitli tipte kültür faaliyetlerine ihtiyaç ortaya çıkmakta” olduğunu saptayan ikinci BYKP, bu ihtiyaçların önceden tahmin edilerek karşılanmasını, diğer alanlardaki programlar ve yatırımlara aynı seviyede ve önemde ele alınmasını zorunlu “ görmektedir. Bu da, kültür etkinliklerinin kalkınma çabaları içindeki yerinin önemini vurgulanması açısından oldukça ileri bir öngörüdür. (Şenyapılı, 1991:103)

Ancak ikinci BYKP, “kültür eserlerini sayı ve nitelik bakımından üstün bir seviyeye ulaştırmak ve yeni eserleri artırmak için” önerdiği “uygulanacak politikalar” da aynı ölçüde ileri, bilinenlerin dışında, sıradan olmayan, değişik, sanatın çalışmasına katkıda bulunacak bir görüş getirmemiştir. İkinci BYKP, “ilim, fikir, sanat çalışmalarının teşvik edileceği bu amaçla sergiler açılacağı, ödüller konulacağı ve yarışmalar düzenleneceği; üstün nitelikte eserlerin çıkmasına, yurda yayılışını artırmak için üstün değerde eserler(in) devletçe alınacağı” nı belirtmekte yetinmiştir. (Şenyapılı, 1991:103-104)

Bu dönemde D.P.T.'nini yapmış olduğu 5 yıllık kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ama nedense hedeflerin gerçekleşmesi bir sonraki 5 yıllık planlara kalmıştır. Bu da bize gösteriyor ki planlardaki hedefler gerçekçi değildir ya da çok uzun süreyi kapsadığından hedefler tam olarak tespit edilememektedir. (Erdem, 2005)

1970'li yıllarda ise ülkede geniş kesimlerde protestoların hız kazandığı görülmektedir. Feroz Ahmad Demokrasi Sürecinde Türkiye adlı çalışmasında, Türkiye ekonomisinin 1950'lerden itibaren yaşadığı dengesiz gelişimin siyasi rejimi tehdit altına alarak, 27 Mayıs 1961 hareketinin ardından 12 Mart 1971 askeri darbesini gerçekleşmesine yol açtığı şeklinde açıklanmaktadır. (Bölükbaşı, 2000:38)

Türkiye'de gençliğin giderek yükselen sesi 1970'li yılların hemen başlarında 12 Mart 1971 gibi istenmeyen bir çocuğu dünyaya getirdi. Toplumsal yapı değişimlerine ve bundan doğan çözüm getirmeye siyasal yapı değişimlerine ve bundan doğan sorunlara çözüm getiremeyen siyasal kadrolar görevden uzaklaştırıldı. 12 Mart 1971'i izleyen yıllarda göreve gelen siyasal iktidarlar kültür konusuna yanlış yaklaşımları sonradan birbiri ardına kurulan cephe hükümetlerinde gerçek sesini bulacaktı. Sola karşı gerçek savaşın eğitim ve kültür yoluyla yapılacağına inanan anlayış kısa bir süre sonra bütün kültür etkinliklerini ambargo altına alacaktı. Cephe hükümetlerinin, Atatürk ilkelerinden saparak İslam'a ve Osmanlı'ya dönük başlatmaya çalıştığı kültür ve eğitim etkinlikleri çok geçmeden siyasal iktidarın destekleyicisi olarak kullanılacaktı. (Yeleş, 1986:30)

Ekonomik bunalımın çözümü olacak reformların mevcut iktidar güçlerince sağlanamaması ve sağ-sol çatışmaları ile yaratılan karmaşa ortamının sona erdirilmesi gerekmesiyle (Cumhuriyet 1971ı/j:1) oluşan darbeden sonra hükümetin başına geçirilen Nihat Erim, özellikle eğitim ve toprak alanlarında yapılacak reformlara dikkat çekmiş ve pek çok kesimin desteğini almıştır.(Cumhuriyet 1971m/n:1)(Bölükbaşı, 2000:38)

12 Mart askeri darbesinin ardından kurulan I. Nihat Erim Hükümeti, kültür bakanlığı projesini gündeme almış ve 15 Temmuz 1971 günü Talat Hamlan başkanlığında kültür bakanlığı kurulmuştur. Bakanlığın kurulmasından sonra daha önceleri milli eğitim bakanlığı çatısı altında bulunan kültür müsteşarlığı, güzel sanatlar genel müdürlüğü, halk eğitim genel müdürlüğü, devlet opera ve balesi genel müdürlüğü, cumhur başkanlığı senfoni orkestrası, tanıtma ateşlikleri ve TRT gibi kurumların kültür bakanlığı kapsamına alınması

kararlaştırılmıştır. (Ankara Sanat 1971a:4) Bakanlığın ilk etkinlikleri arasında, Avrupa'nın başlıca sanat merkezlerinde sergilenecek Türk plastik sanatları sergisi ve yurt iini hedefleyen gezici sergi projeleri yer almaktadır. (Ankara Sanat 1971c:15) Ancak I. Nihat Erim Hükümeti döneminde kurulan kültür bakanlığı kuruluşundan birkaç ay sonra teşkilat kanunu olmaması gerekçesiyle kaldırılmıştır.(İslimyeli, 1972b:7)(Bölükbaşı, 2000:41)

1974 yılında iktidara gelen Ecevit Hükümeti'nin de kültür bakanlığı kurulması fikrini gündeme getirmediği görölmektedir. Ecevit'ten sonra 1975 yılında Irmak Kabinesi kültür bakanlığına yer vermiş ancak kabine güvenoyu alamayınca kültür bakanlığı çabaları yeniden suskunluk dönemine girmiştir.(İslimyeli, 1975:4) Bu tarihten sonra kurulan ve çeşitli hükümetlerin iktidarlardı zamanında varlığını sürdüren kültür bakanlığı, çeşitli eleştiriler üzerinde toplanmıştır. Kültür bakanlığının, iktidarda olan hükümetler tarafından kültür sanat işlerini güdümlü ve bu hükümetlerin çıkarlarına uygun bir araç olarak kullandığı şeklindeki iddia, bu eleştirilerin başında gelmektedir. (Tütengil, 1978:17; Kutlar, 1978:17)(Bölükbaşı, 2000:41)

Kültür bakanlığı tartışmalarının yanı sıra devletin sanatçıya ilgisizliğine dair güçlenen eleştiriler, dönemin başlıca tartışmaları arasında yer almaktadır. Bazı sanatçıların, özellikle uzun yıllar Türk sanatının gelişimi için hizmet etmiş ve artık yaşlanmış sanatçıların, devlet sanat armağanı ya da devlet kültür armağanı ödülleri ile devlet tarafından şerefendirilmeleri, pek çok yazar, sanatçı ve öğretim üyelerinin imzaladığı bir bildiri ile dile getirilmiştir. (Sanat evresi, 1974:5)(Bölükbaşı, 2000:41)

Üçüncü BYKP, kültürel gelişmenin kalkınmadaki bu itici rolünden söz edecektir. "Türk kültür politikasının uzun dönemli gelişme yönünü belirlerken sosyal ve ekonomik kalkınma ile kültür arasındaki bağlantıya eğilecektir. Bu bağlantıyı ise şöyle bir analize dayandıracaktır." Türk toplumu hızlı bir sosyal değişme içindedir. Bu hızlı değişmenin başlıca yönleri kırsal bir topluluktan şehirleşmiş ve sanayileşmiş bir topluma geçmekte olması ve toplumun kültürünün de sözlü kültürden yazılı kültüre geçmesidir. Hızlı sosyal değişme sözlüden yazılıya dönüşen milli kültür değerlerinin, özellikle milli folklor değerlerinin yok olması ve dış etkiler altında bozulması sonucunu doğurabilecektir. Bu da kültür değerlerimizin ve varlıklarımızın milli olmaktan uzaklaştırabilecektir. Kültürel gelişmemizin bu hızlı sosyal ve ekonomik değişmeye ayak uydurmasını sağlamak, milli kültürümüzün yozlaşmasını ve değerini yitirmesini önlemek için kültür araçlarının ve faaliyetlerinin

geliştirilmesi ve özendirilmesi gerekli olmaktadır.” Böylece üçüncü BYKP’ında belirtildiği gibi, plastik sanatların özendirilmesi, tanıtılması ve geliştirilmesi için devlet güzel sanatlar galerileri kurulmuş, yetişkin ve genç sanatçıların özendirilmesi amacıyla çeşitli sergi ve yarışmalar düzenlenmiş, yurt dışındaki sanat olaylarına sınırlı da olsa katılma ve izleme olanakları sağlanmıştır.” (Şenyapılı, 1991:104-105)

1970 ‘li yıllarda sanat ortamımızda, ülkemizde sanat eğitiminin yetersiz oluşu ve buna karşı alınacak önlemler sıkça tartışılan konular arsında bulunmaktadır. Toplumun kültür birikiminin yeni kuşaklara aktarılacak yaygınlaştırılmasının ancak sanat eğitimi ile mümkün olabileceğini savunan anlayışla, 1970’li yılların sanat eğitimi bu anlamda yetersizliğini vurgulamaktadır. Eksikliğin giderilebilmesi için öncelikle ilk ve orta dereceli okullarda sanat eğitiminin artırılması ve bu alanda yetişmiş kişilerin görevlendirilmesi gerekliliği bildirilmektedir. Ders saatleri dışında atölye çalışmalarının özendirilmesi, yetişkinlerin sanat eğitimine ilişkin okulların açılması sunulan önlemler arasında yer almaktadır. Müze, sergi ve gösterilerin daha geniş kesimlerin uğrak yeri haline getirilmesi ve basında sanatçı ve sanat etkinliklerine yoğun olarak yer verilmesi önerilen diğer önlemlerdir. Akademi’nin eğitim düzeyinin daha da yükseltilmesi gerekliliğini savunan çevreler, bu amaçla yurt dışından öğretmenlerin getirilmesi gerekliliğini vurgularken sanatçılarımızın da eğitim için yurtdışına çıkabilmelerinin imkanlarının yaratılması gerektiği ileri sürülmektedirler. (Bölükbaşı, 2000:43)

1970’li yılların başında öğrenci ve işçi gösterileri kısa bir süre sonra kanlı çatışmalar dönüşmüştür. Bu dönemde yaşanan siyasi iktidarsızlığın da bu çatışmalar neden olduğu ileri sürülmektedir. Siyasi ve ekonomik iktidarsızlık dönemi, kültür ve sanat yaşamını da etkilemiştir. Sanat üretiminde toplumsal mesajlar içeren eserler çoğunluk kazanmıştır. 1977 yılında düzenlenen ilk İstanbul Sanat Bayramı ile sanat ortamımıza kavramsal sanat tartışmaları girmiştir. Yeni eğilimler sergileri ile sanatımıza yeni bir atılım getirilirken Batı taklitçiliği de gündeme gelmiştir. (Bölükbaşı, 2000:37)

Ekim, 1977’de IDGSA’nın I. Sanat Bayramı kapsamında düzenlediği ‘2000 Yılına Doğru Sanatlar’ başlıklı geniş katılımlı sempozyumda sanatın geleceği, sanat ve toplum ilişkileri, sanat eğitimi konularında 37 bildiri verilerek sanat ve kültürün durumu ele alınmıştır. Bunu 1979 yılında yapılan “Türkiye’de Sanat Eğitimi” sempozyumu izlemiştir. (Zürcher,E.J.,1996)(Madra, 2005)

Ülkenin siyasi alanda istikrarsızlığına paralel olarak bir kültür sanat politikasının olmadığı eleştiriler, kültür ve sanatın iktidara gelen partilerin tekelinde olduğu iddiasıyla siyasi parti liderleri ve bu siyasi partilerin kültür sanat programları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda siyasi parti liderlerinin sanata karşı ilgisizlikleri eleştirilirken pek çok sanatçı örgütü hükümetten beklentilerini dönem dönem bildirimler şeklinde kaleme alarak kamuoyuna duyurmuştur. (Akçam, 1977:17; İslimyeli, 1971b:16). 1978 yılında toplumsal şiddet olaylarının artmasından sonra tüm sanatçılar birliği, Türkiye yazarlar sendikası, tiyatro yazarlar derneği, görsel sanatçılar derneği, karikatürcüler derneği ve Türk sinema derneği gibi kuruluşlar sanatçılara yönelik baskı ve saldırıları gündeme getirerek can güvenliği, eğitimin yetersizliği ve ekonomik zorluklar gibi içinde buldukları zorlukları, devlete bir bildiri ile sunmuşlardır.(Milliyet Sanat,1978:4-9)(Bölükbaşı, 2000:41)

Bu süreç içerisinde Türkiye üretim güçlerinin geliştiği ve çeliştiği çelişkilerin belirlendiği bir toplum niteliği yansıtmaktaydı. Aynı yıllarda zaman zaman iktidara gelen diğer koalisyon hükümetlerinin ise kültür alanında özerklik eğiliminde oldukları yer yer gözlenen olaylar arasındadır. 1978’de oluşturulan sonradan amaçlarından saptırılarak işlevselliğini yitiren kültür yüksek kurulu bunun bir örneğidir. Sonraki hükümetlerde yine zaman zaman yer alan kültür bakanlıkları bu alanda etkin olmadıkları gibi tersine işlevleri de üsteleneceklerdir. 1980’lere gelirken maddi kültür alanındaki gelişmeler ışığında toplumsal grupların özüm arayışlarının Türkiye’de ideoloji boyutunda somutlaştığı görülür. Çelişkilerin çözümlenmesi doğrultusundaki etkinlikler giderek şiddete ve terörizme doğru tırmanır. (Yeleş, 1986:30)

Ülke yoğun bir karmaşa içinde anomi durumunu yaşamaktadır. Bu anomi dönemi içinde giderek değişen güçler dengesinin yanı sıra toplum yeni bir kültürün önemli görüntülerini ve ürünlerine tanık olmaktadır. Köyden kente göçle başlayan ve kent yaşamını kısa sürede etkisi altına almayı başarabilen bir kültür karmaşasının yoz örnekleri toplumda hissedilir derecede artmaya başlamıştır. Diğer yandan siyasal grupların ideolojik bakış açıları doğrultusunda beliren kültür ve sanat anlayışları toplumsal yapıdaki kaosu kültürel yapıdaki görünümünü yansıtmaktadır. (Yeleş, 1986:30)

Kültürel alandaki sosyolist düşünce birikimin yoğunluk kazanması ve bundan sonra doğan sanat yapıtları özgün biçimlerde değişik sanat alanlarında ortaya konulur. Bu ürünler yurt dışında bir çok ülkede sanat ve kültür adına değişik övgüler kazanırlar. Ve nihayet 12

Eylül 1980 tarihi toplumuz açısından anominin son durağı olarak belirir. Toplumsal gruplar açısından görelî bir denge noktasını belirlemeye çalışan bu eylemin hemen ardından, toplumsal yapıyı ve değişimi yönlendirmeyi amaçlayan önlemler gelir. Sanat ve kültür alanındaki üst yapı güdümlenmeleri giderek önem kazanır. (Yeleş, 1986:30)

1980 öncesinin karmaşık yapısı, 12 Eylül ile karmaşıklığını korumakla birlikte değişik durumlara sürüklemiştir. Öncelikle toplumun büyük bir kesimi, siyaset hayatının dışında tutulmuştur. Bu yapılırken de, 80 öncesi şartlarda, siyaset ile özdeşleşmiş görülen kültür kurumları bir bir kapatılmıştır. Sonuç olarak, siyaset adına, fikir ve kültür dünyası da baskı altına alınmış Aydınlar ceza tehditi ile sindirilmıştir. Bunun sonucu olarak da, kültür hayatının üreticisi durumda olan aydınlar ile, tüketicisi durumunda olan insanların bu ilişkileri kesintiye uğramıştır. Bu üretim tüketim ilişkisini belirleyen sosyo-ekonomik şartların engelleyici fonksiyonlarla yüklenmesi, 80'den 87'ye uzanan dönem içinde kültür hayatının giderek karşılaşmasına sebep olmuştur. (Çelik, 1988:101)

1980 Askeri müdahalesinden sonra üniversite yasasında da değişiklikler yapılmıştır. 2547 sayılı YÖK yasası çıkarılmıştır. Toplumsal huzursuzluk ve terör olaylarında yükseköğretimin de payı olduğu düşüncesiyle (Gökçe,1990:356) 1402 sayılı sıkıyönetim yasası ile 93 öğretim üyesi üniversiteden uzaklaştırılmış,1225 öğretim üye ve yardımcısı da ya kendileri ayrılmış, yada YÖK yasası ve rektörler tarafından görevlerine son verilmiştir. (Hatipoğlu, 1990:356) YÖK yasası ile yükseköğretim kurumları tek çatı altında toplanmıştır. (Demirhan, 1996:21)

Dünyanın genelinde üniversitelerde sakin bir bilimsel eğitim yapılırken, bizde ideolojik yaklaşımların ve çatışmaların devam ettiği görölmektedir. Değişik siyasi içerikli grupların propaganda amaçlı eğitimleri yüzünden bilimsel eğitim ikinci planda kalmaktadır. (Ergün, 1996:12)

Siyasi alandaki kanuni düzenlemelerle, örgütlenme ve muhalefet etme haklarını kaybeden aydınlar, ekonomik alandaki liberal düzenlemelerle, piyasa ile bütünleşmek zorunda bırakıldılar. 80 sonrasında üniversite ve resmi kültür kurumlarından tasfiye edilen aydınların bir kısmı, kısa bir tereddütten sonra, piyasa şartlarının zorlamasıyla kendilerini sermayenin kucağında buldular. Aydınların başak bir kısmı ise, devletle bütünleşme yoluna giderek, fonksiyonlarını kaybettiler. Eğitim ve kültür kurumlarında nemli görevlere getirilen

bazı aydınlar ve bu aydınların dayandığı tabanda tabî ki umduklarını bulamadılar. (Çelik,1988:102)

Aydınlar gönüllü yada zorunlu, mevcut sistemin sürükleyicisi oldular. Sol, sermaye ile sağ devletle bütünleşirken, her ikisinden bağımsız, bağlantısız yeni bir aydın tipi oluşmaya başladı. Bu aydın tipinin temel dayanağı İslam'dı. Ve İslam'ı sadece moral değerleri destekleyen bir inanç sistemi olarak değil, hayatı her yönüyle kuşatan bir düşünce ve yaşama tarzı olarak benimseyen bir aydın hareketiydi söz konusu olan. (Çelik,1988:102)

12 Eylül 1980 yılı sonrasında yaşanan gelişmeler, Türkiye tarihinde yeni bir dönemin başlamış olduğuna işaret etmektedir. Kargaşa ve cinayetler üzerine ordu yönetimi ele alması ile bu tarihten sonra özellikle dış ilişkilerde 1970'lerin başında izlenen siyasetten farklı bir yol izlenmiştir. Askeri hükümetin özellikle ABD ile sıcak ilişkiler içine girdiği görülmektedir. Bu tarihe dek yabancı sermayenin ülkeye sokulmasına karşın alınan tedbirler terk edilerek ithalatın serbest bırakılması, dönemin ekonomik politikasındaki değişime işaret etmektedir. (Cumhuriyet 1980b:1; Ahmad, 1996:355; Boratav, 1995:342-43)(Bölükbaşı, 2000:39)

Siyasi ve toplumsal istikrarsızlıkların yaşandığı ve halkın ekonomik taleplerinin öne çıktığı bu on üç yıllık dönemde sanat ortamımız siyasi- toplumsal duruma paralel sorunlar yaşamıştır. Sanatçılar malzeme temini, yapıtların saldırılardan korunması, tablo alımının devlet tarafından teşvik edilmesi, sanatçının sanatını yaparak yaşamasını sürdürmesi gibi ekonomik taleplerde bulunmuşlardır.(Ağaoğlu,1979:17, Çoker,1979:16-17, İslimyeli 1974d:24-25:Taktak,1979:20-22) Bunun yanı sıra dönemin sanatçıları kültür bakanlığının kurulması ve çalışmaları, sanatta özgürlük sorunu ve güdümlü sanat, sanatçı örgütlenmelerinin durumu gibi sanatın siyasetle buluştuğu alanlarda da varlık göstermişleridir.(Milliyet Sanat, 1974:20-22; Ankara Sanat,1974a:4, Çeçen,1977:17; Ergüven,1979:15; Esirkuş,1974:20-22;Özdemir1976:5; Sülker 1978:4-9, Tarkan1977:10-11) (Bölükbaşı, 2000:40)

'12 Eylül 1980'in Türkiye'nin yakın siyasi ve toplumsal tarihindeki en önemli dönüm noktalarından biri olduğuna şüphe yoktur. Bu tarihle birlikte sivil siyaset devre dışı kalmış, siyasetçiler ve geniş toplum kesimleri uzunca bir süre siyasal yaşamın belirleyici aktörleri olmaktan çıkmış, kurulan askeri rejim baskıcı politikalarını yeni oluşturduğu kurumlar vasıtasıyla bütün topluma dayatmaya başlamıştır. 'Devletin bekası' ve 'milli birlik ve

beraberlik' söylemi her şeyin önüne geçmiş, siyasetin yanı sıra bilim, edebiyat ve sanat alanları da bu bağlamda sıkı bir baskı ve denetim altına alınmıştır. Atatürkçülük resmi ideoloji olarak dayatılmaya çalışılmış, sağ ve sol düşünce hareketleri ve entelektüel faaliyetler açık veya dolaylı olarak yasaklanmıştır. Atatürkçülük etrafında dayatılmaya çalışılan devlet merkezli söylem, oldukça pragmatik bir yol tutularak bir taraftan 'çağdaş uygarlık' ve 'Atatürk milliyetçiliği' bir yandan da manevi-dinsel değerlere gözle görülür bir vurgu yapmıştır. Toplumun belli kesimleriyle birlikte kimi bilim adamları ve entelektüel çevreler bu söyleme destek vermiş, devleti yüceleştiren, toplumu ve hatta kültürü otoriter bir zihniyetle tektipleştirmeye, tekseslileştirmeye dönük politikaların oluşturulması sürecinde faal görev almışlardır. 1980'lerin ilk yarısı boyunca devam eden bu resmi ideoloji oluşturma çabalarına, söylemin doğası gereği bir taraftan laik-pozitivist (aydınlanmacı) diğer taraftan da muhafazakâr milliyetçi-maneviyatçı bir kesim damgasını vurmaya çalışmış, ilki 'Atatürkçülük' ikincisi ise genel olarak 'Türk-İslam Sentezi' şeklinde tezahür etmiştir. (<http://www.bilkent.edu.tr/~oozel/osmanli.doc>)(Madra, 2005)

İnsan yetiştirme politikası emperyalist ülkelerin gereksinimlerini karşılamak için yapılmaktadır. Bunun için beyin göçü, ayrıcalıklı eğitimle desteklenmektedir. Emperyalizm, doğu-batı, kır-kent, kadın-erkek çelişkilerini derinleştirmekte ve bu çelişkilerden yararlanmaktadır. Emperyalizm ile onun uzantısı Arap sermayesi ve yerli işbirlikçileri olup eğitimi özelleştirerek, bağımsızlık bilincini yok etmek istemektedirler. Bu bağlamda, 12 Eylül baskıcı rejimi ile Özal yönetimi, “kendi okulunu kendin yap” çarpıklığı ile okulları satışa çıkararmışlardır. 12 Eylül yönetimi ile sosyal devleti yadsınmış ve bireyler özgürleşmemiştir. (Temiz, 1998:26-27)

Özel okulların varlığı ise, ekonomideki liberal politikaların eğitime yansımalarının bir sonucudur. Özel okulların yayılması ve kökleşmesi, Anap iktidarı dönemindedir. İyi eğitim yapılan Anadolu liselerine çocuğunu kaydettiremeyen veli, katkıda bulunarak başka bir eğitim kurumuna kayıt yaptırabilecek miydi? Elbette! Özel okullarda okuyanlar, arzuladıkları eğitimi alırken, tatlı kar'ın kokusunu alan iş adamları da eğitim sektöründe yatırıma giriyorlardı. Kaliteli öğretmenlerde sektörün cazip şartlarından yararlanıp özel okullara geçmekte ve devlet okullarında ise dram sürmektedir. (Aşıroğlu, 1989:76)

1980'lerden bu yana eğitim politikaları, küreselleşme çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu bağlamda eğitimin kamusal bir hizmet olarak tanımlanışından,

iktisadi bir metaya dönüşümü, ulusal planlamacı –kalkınmacı bir zihniyetten, küresel düzenlemeci bir kerteye sıçrayışla eş zamanlı olmuştur.

1970-83 yılları arasında yaşanan dönem, cumhuriyet tarihimizin en karışık ve huzursuz dönemlerinden biri olarak görülmektedir. Ülkenin bu dönem yaşadığı siyasi istikrarsızlık ve sosyal ekonomik bunalımlar sanat ortamımızı da tartışmalar ve taleplerin belirlenmesi bağlamında etkilemiştir. (Tansuğ,1995:112-13) Ülkemizde bir kültür bakanlığının bulunmaması 1970 'li yılların başında, kültür bakanlığı tartışmalarının hız kazanmasını sağlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan kültür bakanlığının daha sonra milli eğitim bakanlığına bağlanmasıyla özerk olarak bir alan olmaktan çıkan kültür sanat işlerine yeterince önem verilmediği, bu nedenle bu alanda bir şey yapılmadığı öne sürülmüştür. (Çeçen,1977:17)(Bölükbaşı, 2000:40)

1970-83 yılları arasında, sanatçıların kısa zaman aralıkları ile değişim gösteren sorunlarının yanı sıra, siyasi iktidarsızlığın bir uzantısı olarak devletin kültür sanat politikası en çok tartışılan konular arasında yer almıştır. Sürekli değişen iktidarlara paralel olarak kültür-sanat politikalarının da istikrara sahip olmaması, dönemin sanatçı ve eleştirmenlerini bu alanda yoğunlaşmaya itmiştir. Ülkede bir kültür sanat politikası oluşturulması gerekliliği, kültür bakanlığının kurulma aşamasından 1980'li yıllarla dek uzayan bir tartışma olarak sanat ortamımızın gündeminde yer almıştır.(Bölükbaşı, 2000:40)

1983 yılında Türkiye'de siyasi düzenlemelerin tamamlamaya doğru vardığı yıl olmuştur. Anayasadan sonra, siyasi partiler kanunu ve seçim kanunu kabul edilmiş; bunu partilerin kurulması ve nihayet seçimler takip etmiştir. (Sezai, 1984:7)

Türkiye ekonomisi ise 1983 sonlarında hiçte iç açıcı bir durumda değildir. Enflasyonun 1983 sonunda%40 civarında olduğu gözükmektedir. %40'lık bir enflasyon oranı ise sadece ekonomi için değil; toplumun genel gidişi içinde muazzam tehlikeleri ihtar etmektedir. Ekonominin kötü olmasının sebeplerinden biri 1980 de alınan kararların icap eden çerçeve bütünlüğüne kavuşturulamaması, diğer biri ise; 1960'lardan beri Türkiye kalkınmasını ideolojik doğrultularda yönlendirmek isteyen kilit bürokrasinin aksi yöndeki gelişmeleri kösteklemek için kullanıldığı hüner ve yetkisini devam ettirebilmiş olmasıdır. Üçüncü bir sebep ise, bazı yetkililerin- akademisyen, bürokrat, yazar ve politikacı – iktisadi

tartışmalarında teori ve politika olarak hala 1960'lara saplanıp kalmış olmaları, kalkınmadaki yeni anlayışları kavrayamamış olmalarıdır. (Sezai, 1984:3)

1983 Türkiye'si, işsizlik gerçeği ile sarsılmaktadır. Ayrıca yeni yatırımlarda ise durgunluk gözlenmektedir. Gerçi bu durgunluk daha önceki beş altı yılın devam eden eğilimidir. Ne devlet ne de özel teşebbüs yeni yatırımlar yapmamaktadır. (Sezai,1984:4)

1983'teki Türk toplumu, iktisadi meselelerin etkisi altındadır. Türkiye nüfusu mekan ve yerleşme dağılımında 1982 yılında şehirli nüfus %45, köylü nüfus %55; tarım dışı sektörde istihdam edilen nüfus aynı yıl için %39, tarımda istihdam edilen nüfus ise %61'dir. (DTP,1983) (Sezai, 1984:5)

Köy ve şehir hayatındaki büyük farklılıklar görülmektedir. Büyük farklılık esas olarak köy nüfusunun şehre akın etmesi sonucu oluşmaktadır. Şehirleşme sağlam bir politikaya ve bu politikanın tedbirler dizisine dayandırılmadığından farklılıklar çoğalıp hızlanmaktadır. Asıl ikili yapı, kültür hayatındaki yapıdır. Bunu konuşulan Türkçe'den musikiye, giyinme şeklinden, radyo-tv programlarına kadar günlük hayatın her parçasında ortaya çıkan yerli kültür unsurları ile yabancı kültür unsurları arasındaki çatışma ve uyuşmazlıklar görülmektedir. Sadece burada kalmayan ve bütün bir değerler sistemine de yansıyan bu çatışma ve uyuşmazlık bir türlü homojenleştirilemeyen toplumumuzda farklılıkları daha da kuvvetlendirmekte ve kültür bütünleşmesi, yerini adeta kültür çözümlerine bırakmaktadır. Buna birde, bir türlü topluma mal edilemeyen ve dolayısıyla sık sık değiştirilmek zorunda kalınan müesseseleri ilave etmek gerekir. (Sezai,1984:5)

Her kültür, diğer kültürlerin de içinde yer aldıkları bir kültürel sistem içinde, belirli bir mekan üzerinde kültürdür ve ikamet ettiği bu mekanın zaruretlerine boyun eğer. Diğer kültürlerden izole edilmiş; insandan, toplumdan, ekonomiden, politikadan tecrit edilmiş kültür yoktur. (Aslan, 1989:97)

1983 yılında ayrıca bir kimlik (hüviyet) ikililide vardır. Nasıl bir insan tipi, nasıl bir toplum istendiği zihinlerde netleşirse; bu netliğin ışığında ikilikleri ortadan kaldıracabilecek çözümlerde o derece kolay bulunabilecektir. Ama önce nasıl bir toplum, nasıl bir hüviyet? Bunu tayin ederken sanayi ötesi toplum yapılarının aldığı şekil; sanayi toplumu ile sanayi

öncesi toplum arasındaki farklılıkların şekil ve kültür temelleri yeni baştan, objektif bir ciddiyetle gözden geçirilmeli ve incelenmelidir. (Sezai,1984:6)

1979-1983 arası kapsayan dördüncü BYKP, “demokratikleşme sürecinde kültürün geliştirilmesi ve toplum kesimlerine yayılmasının, toplumun gelişmesinde ve çağdaşlaşmasında önemli etkileri vardır. Kültürel gelişme, teknolojik, bilimsel ve toplumsal gelişmeden soyutlanamaz” diye vurguladıktan sonra, üçüncü BYKP uygulamaları eleştirilmektedir. (Şenyapılı, 1991:107)

Dördüncü BYKP, kültür ve sanat yaşamını olumsuz etkileyen bir olguyu da saptamıştır. O da şudur: “Anayasanın sağladığı düşünce özgürlüklerinin zaman zaman askıya alınması sonucu düşünce özgürlüklerin kısıtlanması toplumun yaratıcı gücünün baskı altında tutulması, kitap toplatılması ve yasaklanması kültürel gelişme ve çağdaşlaşmayı sınırlayan bir ortam yaratmıştır.” Dördüncü plan 1979 yılında yürürlüğe girmiş, 1980 yılı 12 Eylül’ünde yukarıdaki alıntıda betimlenen ortamda bir kez daha getirilmiştir. Dördüncü beş yıllık kalkınma planına göre plastik sanatlarda istenilen gelişimin sağlanamamasının nedenleri ise şöyledir: “ Kişisel yaratıcılığın ve özendirilmenin en çok önem kazandığı dallardan biri olan plastik sanatlar alanında, sanatçı ve yaratıcıların yetiştirilmelerinin, yeteneklerini ortaya koymalarını sağlayacak eğitim olanaklarının ve araçlarının devletçe geliştirilmesi ve kendilerini geliştirmeleri için örgüt ve eğitim olanakları sağlanamamış, yetenekli çocukların yararlanacağı eğitim ve özendirme koşullarının geliştirilmesi konusunda süregelen uygulamalara son plan döneminde yeni bir katkı getirilmiştir.” (Şenyapılı, 1991:107-108)

1983 ve 1984’de üç önemli açık oturum yapılmıştır: Marmara Üniversitesi’nin düzenlediği ‘İnsan-Sanat Çevre’ sempozyumu, Galeriler Sempozyumu ve Mimar Sinan Üniversitesi’nin düzenlediği Müzecilik ve Koleksiyonculuk açık oturumu. 1985’de MSÜ’nün 5. İstanbul Sanat Bayramı çerçevesinde ‘Sanat ve Gençlik’ “Türkiye’de Sanat Eğitimi”, IDGSA Yayını, 1979 sempozyumunda da gençliğin yaratma sorunu, sanatçıların gençlik yapıtları ve gençliğin sanat izleyiciliği ele alınmıştır. (Madra, 2005)

Bu geniş katılımlı açıkoturumlarda Türkiye’deki sanat sorunları gerçekçi olarak tartışılmış, ancak sonuçların değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin uygulanması devlet, yerel yönetim ve özel sektör yatırımlarına bağlı olduğu için ya gerçekleşmemiş ya da gereğinden uzun bir zamana yayılmıştır. 80’li yıllardaki sanat ve kültür durumunu iki bölümde

incelemek doğru olur. Birinci bölüm, kuramsal irdelemeler, geçmişle ve şimdiki zaman sorunlarıyla hesaplaşma, modernizm ve post-modernizm arasındaki geçiş dönemi sorgulamaları ve geçiş/kopuş sürecinin yaşanmasıdır. (Madra,2005)

1985 yılında ise siyasi canlanma ve hareketlilik görülmekte, siyasi hayatta partileşme en kesif şekilde yaşanmaktadır. Siyasetteki bu hareketlenme ise toplumdan uzak, bir avuç eski politikacı ile toplumsal dayanakları kuramamış basın arasında oldurulup bitirilerek hazır bir model olarak topluma empoze edilmek istenmektedir. Siyasetteki bu canlanmaya rağmen ekonomideki sorunlar devam etmektedir. Enflasyon devam etmekte ve hayat pahalılığı olarak halka yansımaktadır. Bunun dışında ihracatta artış gözlenmektedir ve toplumumuz diğer toplumlar ve ülkeler karşısında sahte Ermeni soykırımı, Bulgar zulmü, Almanya'nın Türk işçilerine karşı tavrı, Kıbrıs meselesi, AET ortaklığı, batıdan işkence iddiaları, Türk demokrasini denetleme arzuları gibi hususlar ile kendi yalnızlığının daha fazla farkına varmıştır. (Sezai,1986:12-20)

1985 'deki Türk resmi ise durulup kendi özgünlüğünü bulamamış, batıdaki akımları eskiye göre biraz daha yakından işleyebilen bir sanattır. Kuruluş felsefeleri ve buna bağlı olarak klişeleşmiş sanat anlayışıyla, ressam yetiştiren her kurumun farklı bir ocak gibi çalışmakta oluşu, çıraklık devresini aşmak üzere olan bu sanat dalının yapısal değişmesini engellemektedir. Yine bu dönemde büyük şehirlerdeki sanat galerilerinin sayısı toplam 200'e yakın olarak artmıştır. Kültür sanat ortamının yüksek çizgiler kaydetmesi, hiç olmazsa Türkiye ölçeğinde çıkış yapabilecek sanat adamlarının, ortaya çıkabilme şansı elbette geneldeki kültürel gelişmelere bağlı kalmakta devam etmektedir. (Mülayim,1986:422-423)

Resmi kurumların kültür hayatına aktif olarak katılmaları, son yılların ve daha çok da 1987' nin bir özelliğidir. Bu faaliyetlerin belli bazı amaçları taşıması yani güdümlü olması bile, kültür hayatına küçümsenmeyecek katkılarda bulunmaktadır. Fakat, şunu belirtmekte fayda var; devletin kendi dışındaki sesleri çeşitli yollarla susturmaya ve yok etmeye çalışması bizzahati devletin kendisine zarar verecektir. Bu bakımdan, devletin, kültür hayatı için tek sesliliği sağlamak için varolmaması gereklidir. (Çelik, 1988:109)

1987'de ise sinema ve televizyon giderek artan bir önem kazanmıştır. Sinema ve televizyon, sadece toplumu hayatında değil, kültür hayatımızda da çok etkili bir yer kazanmaya başlamış ve popüler olma ve kazanma endişesi her iki fonksiyonu layıkıyla

üstlenen sinema ve televizyonu sanatçı ve yazarların ilgi alanına sokmuştur. (Çelik,1988:107)

1987'de standart kültürel faaliyetler genellikle, devletin öncülüğünde ve insiyatifinde gerçekleştirildi. Bunun çok sayıda sebepleri arasında sivil kültür kurumlarının hala sıkı bir denetim altında faaliyet gösteriyor olmaları sayılabilir. Bir başka önemli sebep de, devletin 12 Eylül'den sonra, toplumun ideolojik eğitimine daha fazla önem vererek, resmi kurumların çeşitli kültür faaliyetlerine daha aktif bir şekilde katılmasını teşvik etmesiydi. Başta üniversiteler olmak üzere, kültür ve turizm bakanlığının çeşitli birimleri ülke çapında düzenledikleri faaliyetlerle toplumun ideolojik eğitimine katkıda bulundular. (Çelik, 1988:109)

1988'de Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın bütçesi, genel bütçenin%8'i kadardır. Bu paranın tamamı yakını, çalışanların maaş ve ücretlerine gitmekte ve ilk ve orta öğretim kurumlarındaki hizmetin yürümesi ise koruma derneklerine üyelerin sağladıkları yardımlarla mümkün hale gelmektedir. (Aşıroğlu, 1989:75-76)

Türkiye ekonomisi 1980'lerde önemli değişimler geçirmiş; ekonomi, sanayi kesiminin değil, hizmet kesiminin büyümesiyle yön değiştirmiştir. Servet dağılımı biçim değiştirdi; iş adamları ve rantiyeler sanayicilerin önüne geçti, dış borçlanma büyüdü. Kırsal ve kentsel kesim farklılıkları açısından toplumun ekonomik yapısında değişimler oldu; kırsal kesim yoksullaştı, kentlerdeki ve taşradaki orta sınıf eridi, toplumun refahına ilgi göstermeyen, parasal çıkarları kutsallaştıran, büyük bir bölümü dindar taşralılardan oluşan çok zenginler ve zenginler oluşmaya başladı. Serbest ihracat ve ithalat ekonomisi, kitlelerin ideolojik değerlerini yitirerek apolitikleşmesi ve uluslararası tüketim ekonomisinin etkileriyle giderek ivme kazanan bir tüketim patlaması başladı. Lüks tüketim mallarının (villa, araba, antikalar, resimler) tüketiminde büyük bir artış görüldü. (<http://www.bilkent.edu.tr/~oozel/osmanli.doc>) 1980-1989 arasında başa geçen hükümetler iç ve dış siyasette ulus devlet modernizminin devletçi sınırları içinde kalırken değişmekte olan dünya ekonomisine koşut olarak serbest piyasa ekonomisine geçişi yapmak zorunda kaldılar. (Madra, 2005)

Türkiye'nin 1980 'li yıllarda serbest piyasa ekonomisi ve ithalat rejimi ile belirginleşen konumu için de geçerli olan etkenlerdir. Ekonomik bir değer ifadesi olarak

sanat yapıtını, serbest ekonominin kuralları içinde ele aldığımızda, ona böyle bir değer ikame eden görüşlere de her türlü özgürlüğü tanıyorsunuz demektir. Türkiye’de 1990’lı yılların başında, giderek spekülâtif fiyat artışlarıyla kamuoyunun ilgisini üzerinde toplayan sanat yapıtını, sergi salonlarından müzayede salonlarına, özel koleksiyonların saklı köşesinden meraklı bakışların ilgi alanına çekende serbest piyasa ekonomisinden başka bir şey değildir. (Özsezgin, 1993:160)

Sanata, devlet dışında destek çıkan çevreler gitgide çoğalmaktadır. Şirketler, kültür ve sanat etkinliklerini desteklemek için geçmişe göre daha çok fon ayırıyorlar. İşadamları resim koleksiyonu yapıyor, antika topluyor, çağdaş resim sergileri düzenliyorlar. Şirketler uluslar arası kültür-sanat ve film şenlikleri düzenlenmesine ve gerçekleştirilmesine önayak oluyorlar. Hemen hemen bütün bankaların birer çocuk tiyatrosu ve sanat galerisi var. Bir kamu kuruluşu olan milli piyango idaresi, sanat galerisinde sergiler düzenlenmekle kalmıyor, çekiliş salonunda haftada en az bir kez etkinlikleri örgütlemeye önem veriyor, sanat dallarında yarışmalar açıyorlar. Basın, sanat haberine ve yazılarına daha çok yer ayırıyor. Yeni kurulan oteller sanatçılara özgün resimler ısmarlıyorlar. Kültür ve sanat yayını eksikliğini örneğin bankalar gideriyor vb. (Şenyapılı, 1991:109)

1980’li yıllarda entelektüel bir meslek aşamasına erişen galericiliğin de, bu gelişmelere koşut olarak, 1990’lı yılların başında verimli bir dönem yaşadığı söylenebilir. Kapanan galerilerden çok, yeni açılanların gündeme geliyor olması da bunu göstermektedir. Ancak bütün bu olumlu gelişmelere rağmen, profesyonel anlamda bir galericiliğin olmadığı görülüyor. Bir galeriyi, ticaret kapısı olmanın ötesinde, kültür kurumu yapan ve içinde yaşadığı dönemin sanat aktivitesini temsil edici bir düzeye yükselten koşullar açısından bakıldığında, Türkiye’deki özel galericilik olgusunun, söz konusu koşulları yönlendirmek yerine, bu koşullara ayak uydurucu bir işlevle sınırlı kaldığı görülecektir. Ancak bu olumsuzluğu aşan galerilerde vardır. (Özsezgin, 1993:161)

1990’lı yıllarda sorunların hala çözümlenmediği bir ülke ortamında, geçmişteki yapay süreçlere tepki niteliği taşıyan düşünceler ve yaklaşım modelleriyle karşı karşıya kaldığımızı görüyoruz. Önerilmekte olan yeni çözüm yollarının amaçlandığı yeni sentezler de yapay yönelişler izlemekten öteye gitmiyor. Erken Cumhuriyet döneminin “dayatmacılık ve demokrasi” yi bir arada içeren ikilem paradoksu aşılacak istenirken, II. Cumhuriyet adı

altında önerilen bir modelin liberal ham hayaller üzerine inşa edildiği, ülkenin gelenekleri ve çağdaş realitesini hesaba katmayan bir gizli dayatmacılığı içermekte olduğunu görüyoruz. Elitist yozlaşmanın siyasal cephesini oluşturan bu model önerisi marjinal bir düzeyde kalmanın sınırlarını da elbet aşamıyor. (Tansuğ, 1996:28)

Devletin kültürel hayattaki belirleyici ve dikte ettirici rolü Türkiye içinde etkilidir. Kültürdeki belirleyici rol devletin “tek tip insan” meydana getirmedeki amacını birinci dereceden etkilediği için öncelikle resmi kurumlar tarafından yerine getiriliyordu. Bununla birlikte cumhuriyetin ilk yıllarında “yarı resmi” görevli “aydınların” bu rolü yerine getirmedeki gayretlerinden söz edilebilir. Bu dönemin en bariz vasfı toplumun yerli ve çoğulcu kültürel unsurlardan soyutlanarak tek sesli, yüzünü batıya dönmüş ve tamamen dünyevileştirilmiş bir kültürel ortamın yanı sıra, insan tipinin oluşturulmasıydı. (Arslan,1994:75)

Hedef olarak “çağdaş uygarlık seviyesi” gösterilirken, toplumun da “kendi başına kalmaması için” denetim mekanizmalarının oluşturulması zorunluydu. Söz konusu denetim belirli bir süre bizzat devletin eğitim, adliye ve polis kurumları tarafından gerçekleştirilirken, daha sonra artan nüfus bu faaliyeti suni gerilimler meydana getirilerek gerçekleştirilmeye çalışıldı. Bununla birlikte Türkiye’de toprak bütünlüğüyle, rejimin sürekli tehlikede olduğu yayıldı. Özellikle II. Dünya Savaşı’nın sona ermesiyle birlikte soğuk savaşın başlaması, Türkiye’deki egemen bürokrat sınıf ve ideoloji için vazgeçilmez bir fırsat oldu. Buna göre Türkiye’nin etrafı düşmanlarla çevriliydi ve bu düşmanlar ülkenin hem toprak bütünlüğünü hem de rejimini tehdit ediyorlardı. Bu süreçle birlikte resmi ideoloji ve kültür politikalarının dışında kalan her türlü etkinlik, “etrafımızdaki düşmanların” faaliyetleriyle paralel gösteriliyordu. Bu dönemde Kemalizm’in dışındaki bütün ideolojik ve kültürel faaliyetler bu çerçevede ele alındı. İslamcılık, milliyetçilik ve sosyalizm gibi belli başlı ideolojik ve kültürel yönelimler yasaklandı, bastırıldı ve cezalandırıldı. Dolayısıyla toplumun diğer toplumlarla iletişimi engellenerek, entelektüel üretimin önüne geçilerek toplumun ufku daraltıldı. Tarihi ve kültürüyle olan ilişkisi kesilen Türk toplumu, birde çevresiyle iletişimsiz bırakılınca çekingen ve kendine olan güvenini kaybeder hale geldi. (Arslan, 1994:76)

Gözlenen gelişmeler, ekonomik ve toplumsal ilke ve önlemlerden bağımsız olduğundan, Türkiye’nin iktisadi ve sosyal kalkınmasına hız sağlayacak bir kültür ve sanat politikasının varlığından söz edilemez. Beş yıllık kalkınma planlarında kültür ve sanat

alanındaki gelişim ve yeniliklerin iktisadi ve toplumsal kalkınma ile olan ilişkisinin önemine değinilmiş olmasına karşın, bu ilişkiyi göz önünde tutan politikaların saptanamadığı ve uygulamaya aktarılmadığı görülmektedir. (Şenyapılı, 1991:109)

1990-1994 yılları arasındaki altıncı beş yıllık kalkınma planında ülkemizin toplumsal hedeflerini belirleyen kalkınma planları sanat ve sanatçılarla ilgili hükümler içermektedir. Bunlardan bazıları altıncı beş yıllık kalkınma planının kültür sektöründe paragraf başlıkları halinde aşağıdaki hükümleri taşımaktadır. Yeni eserler ortaya koyacak kabiliyetli kişilerin keşfedilmesi, yönlendirilmesi ve desteklenmesi için gerekli tedbirler alınacak, belediyelerin yıllık kültür faaliyet programları ve uygulamaları desteklenecektir. Türk film sanayinin geliştirilmesi konusunda devlet desteğiyle bir program hazırlanacak, yerleşik tiyatroların yurdun muhtelif yerlerine yaygınlaşması sağlanırken, gezici tiyatrolarla geniş vatandaş kitlelerine hizmet verilecektir. Özel tiyatrolara devlet tarafından sağlanan destekler artırılarak devam edilecek; opera, bale ve orkestra çalışmalarında çağdaş bir yaklaşımla milli kültür birikimimizden de yararlanılacaktır. Kaliteli tiyatro eseri ve film senaryosu sayısının oluşturulabilmesi için teşvik sistemi geliştirilecek, kaliteli müzik yapımı desteklenecektir. Plastik sanatlar sahasında eser meydana getiren sanatkarların desteklenmesi amacıyla, mahalli idarelerin katkıları sağlanacak ve her türlü hizmetlerinin gerektirdiği nitelikli elemanların eğitimi sağlanacaktır. Altıncı beş yıllık kalkınma planımızın yukarıdaki hükümleri sanatın çağdaş boyutu için yeterli olmayabilir. Ama konunun geliştirilmesi gereken boyutları üzerinde yapılacak yeni çalışmalara olan ihtiyaç açısından önemli bir belge niteliği taşımaktadır. (Karaman, 1991:69-70)

Sanat üzerine çeşitli çalışmalar varlığını sürdürürken, eğitim alanında ise kesintili/kesintisiz zorunlu ilköğretim tartışmaları sürmektedir.

Uzun süren kesintili/kesintisiz zorunlu ilköğretim tartışmalarından sonra meclisin kabul ettiği 4306 Sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24. 3. 1998 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı payı Alınması Hakkında Kanun” gereği 1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir. (Erdem, 2005)

Düne kadar parasızlık söylemini yeğleyip 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesini erteleyen siyasal tercih, 1997 yılında ve kısa bir sürede, hem kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim kararını alabilmiş, hem de istenen kaynağı sağlama yolunu bulmuştur. Bugün de neredeyse aynı siyasal kişiler, kesintisiz 8 yıllık eğitimi çeşitli şekillerde delmeye çalışmaktadırlar. Bu durum, siyasal tercihin yönetim ögesinin başarısını belirleyici boyutunun açık bir göstergesidir. (Okçabol, 1999:368)

8 yıllık eğitime geçişte yapılan sadece ilkokullar ile ortaokulların birleştirilmesidir. İlköğretim kesintisiz sekiz yıl, lise eğitimi ise üç yıl olarak, eski müfredat programlarına göre herhangi ciddi bir atılım yapılmadan, sorunlarla birlikte uygulamaya geçmiştir. 8 yıllık kesintisiz eğitim 1995 yılından sonraki seçimlerle iktidara gelen partilerin birtakım söylemlerinin etkisiyle, silahlı kuvvetlerin, MGK'nın 28 şubat 1997 toplantısında, bu kez anayasal sınırlar içinde meşru bir zeminde yaptıkları müdahale çerçevesinde eğitim sorununa değinilmesi sonucunda, kesintisiz ilköğretim uygulaması başlanmıştır. (Kongar, 2007:536-537)

Bir ülkenin kalkınması ancak, o ülkede yaşayan insanların eğitilmesi, onlara beceri ve yetenekler kazandırılması, yeni teknolojiler geliştirilmesi, en azından yeni teknolojilerin her alanda kullanılması ile mümkündür. Ülkemiz; dünyada yaşanan gelişmelere karşı hassasiyetini korurken, demokratikleşme ve kalkınma sürecini de yaşamaktadır. Hızlı nüfus artışı, kentleşme olgusunu ortaya çıkarmakta, sonuçta türk toplumunun temel yapısını oluşturan tarım sektöründen hizmet ve sanayi sektörüne geçiş yoğunlaşmaktadır. Bu değişimde Türkiye ekonomik yapısı, iletişim sistemleri ve teknoloji tüketiminde dünya ile bütünleşme çabasıdır. Bu çerçevede serbest piyasa ekonomisi ve dünyaya açılma ideallerini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu çabalarının uzantısı olarak Avrupa topluluğuna üyelik istemi de sürdürmektedir. Son yıllarda ülkemizde kalkınma ve değişim süreci ile ortaya çıkan gelişmeler, toplumumuzun sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal sistemlerini olduğu kadar eğitim sistemimizi de etkilemeye devam etmektedir. Öte yandan eğitime olan talebin hızla artması nedeniyle giderek artan öğrenci sayıları ve birim maliyetlerdeki artışlar, sınırlı kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gündeme getirmiştir. (Ayaz, 1996:25)

80'li yıllardaki değişim klasik modernden kaynaklanan yeni bir dil, yeni bir üslup değildir. Toplumsal, kültürel, siyasal sorunların doğurduğu yeni bir durum değerlendirmesinin

sonucudur. Büyük, küresel, çokuluslu ve merkezsizleşen bir iletişim ağının varlığı ve bu ağın karmaşık yapısını algılama sürecine giren yeni bir bilincin varlığı söz konusudur. Sanatçı bu iletişim ağının algılanmasında bir aracı olmak gibi bir işlevi üstlenmiştir. (Madra, 2005)

1980'lerden başlayarak, iletişim ve haberleşme araçlarının gelişmesi ortasında bugün sanat, dünyadaki tüm güncel sanat olaylarının belgelenerek çok kısa bir süre içinde dünyaya yayıldığı yeni bir dönem girmiştir. Ayrıca sanatın uzak, yakın tüm geçmişi de güncel yorumlarla sergilenerek, belgelenerek yine çok kısa bir süre içinde dünya ya yayılmaktadır. Bu kitle iletişim olayının sürekli ve yaygın etkisi altına kalan izleyicinin seçme ve karşılaştırma yeteneği bilenirken, sanatçının da geçmiş akımları algılaması yoğunlaşmaktadır. Süper teknolojinin yarattığı bu sanat ortamına kökenleri tarihöncesine dayanan ve yine aynı kitle iletişim dizgesi içinde yayılan yerel sanat ve kültür birikimleri de katılınca, karmaşık gibi görünen bir sanat ortamı doğmuştur günümüzde. (Madra,1983:21)

12 Eylül 1980 sonrasında Türkiye'de Atatürkçülük ideolojisi çatısı altında Türk kültürünü ulusallaşarak evrensel boyutlara ulaşmasını amaçlayan sanat ve kültürü yada geçiş kültürü denilecek bir kültür biçimi boy atar. Türkiye'de 1960'lı yıllardan beri süre gelen köyden kente göç olgusunun bir sonucu olarak arabesk hızla bir yaşam biçimi olarak kültürel yapımızın içine yerleşir. Elini değdiği her şeyi hızla yozlaştırdığı, plastikleştirdiği öne sürülen bu kültür, günümüzdeki teknolojik gelişmelerin sağladığı olanakların çok iyi değerlendirmekte ve toplumumuzda hızla yaygınlaşmaktadır. Kitle kültürü olarak tanımlanan ve bazı aydınlarımız tarafından yadsınan bu kültürün, Osmanlı'dan beri süre gelen sınıflar arası kültür farklılığının günümüz kültür yapısı içinde çözümlemeye doğru atılmış ilk adımlardan birisi olduğu düşünülebilir. (Yeleş, 1986:30-31)

M. Kemal Aydın, 'Ulusal Kalkınmacılıktan Küreselleşmeye' başlıklı yazısında durumu şöyle tanımlıyor: '1980'li yıllara gelindiğinde, giderek şiddetini artıran durgunluk dalgasının ve sürekli yükselen borçların getirdiği bunalımdan ötürü iktisadi büyümesi duran ve açıklıkla karşı karşıya kalan çevre ülkelerin (üçüncü dünya'nın), ithal ikâmesine dayalı kalkınmayı sürdüremez hale geldiklerini ve Reagan ile Thatcher'in neoliberal politikaları dünya geneline egemen kılma çabaları ile birlikte, birkaç yıl içinde iktisaden çöktüklerini görmekteyiz (Adalı 1997: 51). Ulusal ekonomilere yüksek enflasyon ve işsizlik ile azalan verimlilik biçiminde yansıyan bunalım, dünyanın hemen hemen bütün ülkelerinde büyümenin yavaşlaması ve bu

bağlamda imalat sanayi üretiminin daralması sonucunu getirmiştir. (Ballance ve Sinclair 1983: 3).' <http://www.bilgi.8k.com/1999-1/99-1aydin.pdf> (Madra,2005)

Bu siyasal, ekonomik, toplumsal yapı içinde aydınlar ve sanatçılar da ikilemler içinde kaldı; sağ/sol çatışkılarını hazırlayanlar, rastlantısal ya da bilinçli olarak çatışkılar içinde yer alanlar, çatışkılarının dışında kalanlar, baş kaldıranlar, baş eğenler ayrı ayrı içinde buldukları durumun, devletle olan çatışkısı oranında, faturasını ödediler. Düzene ayak uyduranlarla düzene karşı çıkanların arasında bir uzlaşma alanı da kalmadı. Postmodern söylem, önceleri bilinçli olmasa da bir biçimde uzlaşmayı sağlayacak bir çare olarak ragbet gördü; ne ki aynı söylem, farklı kimliklerin de kendilerini dışavurmalarına olanak tanıdığı için, aynı zamanda toplumsal bölünmeyi pekiştirdi. 1981'de siyasal konuların açıkça tartışılmasının yasaklanması, kişi hak ve özgürlüklerinin sınırlanması sonucunda her türlü siyasal/toplumsal risk ve sorumluluktan uzak duran, tüketim ve iletişimi yeni bir ufuk, bir nefes alma alanı olarak gören bir genç kuşak yetişti. 'Gençlik Nereye Koşuyor' başlıklı araştırmanın 1980'li yıllar bölümünde (1980'lerde 3000 kişiyle gerçekleştirilmiş) de ortaya çıktığı gibi 80'lerin başında hala geçerli olan 'sevgi'nin yerini daha sonra 'para' almış, mutsuzluk artmış, zengin olma yolunda tercihler yine 80'lerin başında 'iyi eğitim' ve 'ticaret' olarak belirtilirken, 90'lı yıllarda artık 'miras, şans oyunları ve politika' yönüne kaymıştır. Araştırmaya göre kesin değişim 1980 sonrasında başlamıştır. Prof. Dr. Armağan gençliğin küreselleşme, Özal politikaları ve 12 Eylül döneminin etkilerini taşımakta olduğunu belirtmektedir. (27 Nisan 2004- NTV) (Madra,2005)

Günümüz toplumunun gerçeği, yalnızca düşünce düzleminde değil aynı zamanda bireysel etkinliklerdeki bir parçalanma tarafından belirlenmektedir. Kendinden özgü, bir başka deyişle farklı bir özelliğe sahip olmak isteyen insan sayısı giderek artmaktadır. Çağımızda giderek oluşan kültür, bir başka bakış açısına göre, mozaik bir yapıya sahiptir. Sanayi çağının ürünü olan bu kültür, birbirine bağlı bir bilgi sisteminden değil, çeşitli biçimler altında bize ulaşan(reklam,afiş,radyo,televizyon,plak,vs.) dış çevrenin sürekli bir katkısından kaynaklanmaktadır. Siyasetten pop müziğine kadar çeşitli konularda insanların kolayca görüş birliğine ulaşmamasının temelinde yatan neden budur. Çünkü insanlar dört bir yandan gelen bölük pörçük, tutarsız ve ilgisiz imgeler bombardımanına tutulmuş durumdadır. Bu kültür görünümü içinde, alt gruplara bölünmüş geniş bir izleyici(tüketiciyle) karşı karşıya kalan sanatçı otomobil ve kokulu ciklet üreticileri gibi mini pazarlar için üretim yapmaktadır. Bu tür

pazarların artması doğal olarak sanatsal yaratının çeşitlenmesine yol açmakta bu süreç içerisinde ortaya çıkan sanat akımlarının süresi ise çok kısa olmaktadır. Bu değişim süreci içinde kitle iletişim araçlarının önemli işlevleri vardır. Bu durum içinde kültür giderek yapaylaşan bir ortam içinde oluşacak belki de yakın bir gelecekte bir dışının bekleme salonu bize çağdaş sanatlar müzesinden daha gerçekçi bir kültürel yapı örneği verecektir. (Yeleş,1986:31-32)

2000'li yıllara gelindiğinde ise Avrupa Birliği'ne üyelik isteğinin hız kazanmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2001-2005 yılları arası çalışma programına bakıldığında Avrupa birliği ile ilgili çalışmaların olduğu ve bu çalışmaların uygulama alanlarına serpiştirildiği görülmektedir. Böylece Avrupa Birliği'ne üye olma sürecinde okulöncesinden, yükseköğretime kadar eğitim alanında çalışmaların yapıldığı gözlenmektedir.(M.E.B. Çalışma Programı, 2001-2005)(Akın, 2005)

Çağımızda estetik değerleri değiştiği bir gerçek. Ama buna koşut gelişen bir başka gerçek daha var: 20. yüzyılın başından beri sanat yeni bir işlev üstlenmiş durumda: Toplumsal gerçeklerle hesaplaşma. Sanatçı artık çoktan beri fildişi kuleden çıkmış, toplumsal olguların içinde yaşıyor ve kendini bunlardan sorumlu duyuyor. Sadece kendi ülkesinde olanlara değil, tüm dünyada olup bitenlere karşı dünya vatandaşı olarak sorumluluk duyuyor. Bu bakımdan ilerleyen teknoloji, onu oluşturan bilim ve yaratan düşünce sanata kapalı olmadığı gibi, düşün ve bilim de sanat kaplı değildir. Endüstri toplumlarının ilerlemeleri düşün bilim ve en geniş kapsamıyla sanatın etkileşimiyle gerçekleşebilmiştir. “Bireysel yeteneğin her boyutuyla gelişmesine olanak veren köklü ve tutarlı bir sanat eğitimi ancak topluma yaratıcılık yolunu açabilir” (Akşit, 1987:119)Burada topluma yaratıcılık yolu derken doğaldır ki sadece sanatsal yaratma kastedilmiyor. Düşünceyle, bilimiyle teknolojiyle ve sanatıyla kendini yenileyerek gelişen bir kültür kastediliyor. Bu bakımdan sanat eğitimi öğretimin her aşamasında, daha okul öncesinden başlayarak eğitime girmelidir. Sanat çağdaş eğitimin temel taşlarından biridir. Eğitimde sanatın yeri hiç bir şeyle doldurulamaz. Eğitimde bu temel taşın eksikliği, kişilik gelişmesinde boşluklar bırakacak, bu nedenle yeni yetişen kuşaklarda büyük eksiklere yol açarak toplumda onanmaz olumsuz gelişmeler oluşturacaktır. (İpşiroğlu, 1998:29-30)

SONUÇ

Yaşamın bir parçası olan sanat ve eğitim geçmişten günümüze varlığını sürdürürken, kişi, toplum, ülke, dönem ve çağa göre farklı biçimler göstererek, kendini yaratan süreçteki koşullara göre değişiklik göstermiştir. Sanat ve eğitim toplumsal, siyasal, ekonomik dinamikler tarafından oluşmuş ve değişmiştir.

Sanatın ne olduğu ve nasıl olması gerektiği toplumsal ve siyasal açıdan Antik Yunan'dan günümüze sorgulanmaktadır. Özellikle Platon, sanatın devlet içinde görevini ve konumunu sorgularken, devletin sanat karşısındaki tutumunu incelemekte ve sanatı ahlak bakımından zararlı görerek, sanata sansür uygulamaktadır.

Antik Yunan ve Roma çağında sanat ve eğitim üzerine düşünceler, siyasi çerçeveler eşliğinde ortaya çıkmıştır. Sanat ve eğitim politik unsurların oluşması oluşturulması ve oluşan düzene nasıl hizmet edeceği konusunda ele alınmış ve bu doğrultuda yorumlanmıştır. Ortaçağ'da ise sanat insanları tanrıya yönlendirmek için kilise tarafından bir araç olarak kullanılmıştır. Rönesans'la birlikte pozitif bilimlerinin önem kazanması natüralist bir sanat anlayışını doğurmuş, ve sanat eğitimi de ayrıcalıklı kişilere verilen bir eğitim olarak, kültürel kimlik oluşturmayı ve estetik algılamayı geliştirmeyi amaçlamıştır.16. ve 17. yy.'larda ise aristokratik ve ekonomik gücü elinde bulunduran sınıf tarafından yönlendirilmiştir. Fransız İhtilali ile monarşik yönetimler yıkılmaya başlamıştır. Endüstri hareketi ile teknik ve bilimsel gelişmeler yaşanmış ve de serbest pazar ekonomisi ortaya çıkmıştır. Böylece toplumsal değişim ve dönüşüm süreci başlamış ve tüm bu gelişmeler ise toplumların değişerek çeşitlilik göstermesini sağlamıştır. Bu toplumsal değişimler içinde sanatta, eğitimde değişip dönüşerek çeşitlilik göstermeye başlamıştır.

Sanayi devrimi ile başlayan modern dönem, toplumda oluşumlara ve kırılmalara neden olmuştur. Toplumsal iş bölümü ve üretim ilişkilerinin değiştiği bu süreçte; sanat, eğitim ve sanat eğitimi de değişmiştir.

Makine çağı ile insanın kendine yabancılaşma sürecinin başlamasının ardından, duyuların ve duyguların eğitimi olarak algılanan sanat eğitimi önem kazanarak eğitim sistemi içinde yer almaya başlamıştır.

Küreselleşmeyle birlikte, sermaye tekelleşerek söz sahibi olmuştur. Tekelci sermaye; devamını sağlayabilmek için her şeyi kendi tekelinde değiştirip dönüştürmektedir. Böylece ekonomik gücü elinde bulunduran güçler sanatı da, eğitimi de kendi tekeli için araç olarak kullanılmaktadır. Sanat ve eğitim düzenlerinin, ekonomik gücü elinde bulunduran grup tarafından belirlenmesi ise, çift kutuplu bir dünya oluşmasını sağlamaktadır.

Kapitalist sistemde de, kar güdüsü ile hareket edildiği için, eğitimde sanatta, kar getirecek yada kar'a dönüşecek şekilde biçimlendirilmeye çalışarak, sistemin bir parçası olmaktadır. Bu amaçla belirlenen politikalarla sanat ve eğitim araçsallaşmakta ve bu süreçte sanat eğitimi de bu politikalar eşliğinde belirlenmektedir.

Türkiye'de ise sanatın, eğitimin ve dolayısıyla sanat eğitiminin gelişimine baktığımızda, Osmanlı'da sanat boş zamanların değerlendirildiği ikinci bir uğraş, eğitim ise devlet çıkarının dönmesini sağlayacak insanları yetiştirmek içindir. Bugünkü anlamıyla bir sanat eğitiminden söz edilemez ve var olan sanat eğitimi de nakkaşhane gibi kurumlarda usta-çırak ilişkisinde yürütülmektedir. Özellikle İslamiyet'in plastik sanatlar karşısındaki tutumu, Osmanlıda sanatın ve dolayısıyla sanat eğitiminin gelişmesini engellemiştir. Var olan sanat ve usta-çırak ilişkisinde yürütülen sanat eğitimi, saray çevresi ile sınırlı kalmıştır.

Askeri alandaki başarısızlıklar Osmanlıyı batıya açılmaya itmiştir ve Batıya açılma, toplumsal, kültürel ve sanatsal alanda da kendini göstermiştir. Askeri ve eğitim alanında başlayan yeniliklerle birlikte batılı anlamda resim okul programlarına girmiştir. İlk sanat eğitimi kurumu olan Sanayi-i Nefise Mektebi ise, Sultan Abdülaziz'in resim sanatına olan ilgisi sonucu açılmıştır.

Meşrutiyetle birlikte pedagojik anlamda değişimler başlamıştır. Eğitimdeki bu değişimlerin temelinde ise inkılapçıların(Jöntürklerin), eğitimin; ülkenin gerilemesi yada ilerlemesinde ki önemi fark etmesi vardır. Eğitimdeki bu gelişme ve değişimler, sanatın Türk toplumuna girmeye başlamasıyla birlikte sanat eğitimi de gündeme getirmiştir.

Kurtuluş Savaşı'nın ardından yeniden var olma çabalarının eşliğinde, her alanda topyekün bir kalkınma sürecine girilmiştir. Bu kalkınma sürecinde de istenen toplumsal yapının oluşturularak, belirlenen yönetim şeklinin (cumhuriyetin) devamının sağlanması amaçlanmıştır. Bu süreçte de eğitime ve sanat büyük bir pay yüklenmiştir. Çünkü eğitim bir

görüşün nesilden nesile aktarılmasını sağlarken, sanatta belirlenen ideolojinin yayıcısı ve destekleyicisi olan bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle 1923-1946 yılları arasındaki dönemin, toplumsal ve kültürel dönüşümün temel taşlarını Kemalist politika oluşturmuştur. Yeni toplumsal düzenin oluşturulmasında, yeni değerlerin yerleştirilmesinde, ulusal bilinç ve ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesi görevi de eğitime verilmiştir.

Bu dönemin eğitim politikaları; milli, demokratik, laik ve çağdaş öğretim esaslarına dayanmaktadır. Eğitimde yapılan reformlarla oluşturulan eğitim sistemi ekonominin gereklerine göre de düzenlenmeye çalışılmıştır. Çünkü eğitim ekonomik süreçleri desteklemektedir. Ve eğitimin hayata, üretime dönük bir niteliğe sahip olması beklenmektedir. İzmir İktisat Kongresi'nde belirlenen liberal çizgideki ekonomik yapıya uygun pragmatist eğitim felsefesinin belirlenmesi ve bu süreçte pragmatist John Dewey'in ülkemize gelmesi, ekonomik yapı ile eğitim ilişkisini göz önüne koymaktadır.

Pozitivizmin; skolastik felsefeye karşı çağdaş olmanın ve toplumsal ve kültürel dönüşümün bir gereği olarak benimsenmesiyle birlikte, hilafetin kaldırılıp, laikliğin benimsenmesi, medeni kanunun kabulü ve öğretimde birliğin sağlanması pozitivizmin bir getirisidir.

Pozitivizm ile çağdaş bir toplum yaratmada atılan adımlarla birlikte büyük bir güç olarak varlığını koruyan eğitimde de; somutu, yaşayarı, değişmeyi, ilerlemeyi, dünyaya bağlanmayı, yapılan işte yararı gözetmeyi ve insanı esas alan progressivizm(ilerlemecilik) uygulanmıştır.

Böylece Türkiye Cumhuriyeti'nin varmak istediği noktalar için pozitivizm temel alınarak, her alanda değişmeyi ve ilerlemeyi hedefleyen dönüşümler başlamıştır. İlerlemeyi ve değişimi en çok sağlayacak ve bu değişimleri nesilden nesile aktaracak olan eğitimde, skolastik felsefeye karşı gelinmiş ve laik bir eğitim sistemi oluşturularak, eğitimde sanat derslerine yer verilmeye başlanmıştır. Yapılan işte yarın gözetilmesi ve dünyada olan iş eğitimi akımı ve Bauhaun'un varlığı ile resim-iş kavramı oluşmuş, yüksek öğrenimde resim-iş bölümü açılarak, bu ders örgün eğitimde okutulmaya başlanmıştır.

Usta-çırak ilişkisinden başlayan sanat zamanla örgün eğitimde yerini almıştır.Sanatın örgün eğitimde yerinin ne şekilde olduğu, kendi alanında hangi ilke ve kurallar çerçevesinde

belirlendiğini zaman kavramı ile değişen siyasal, toplumsal, ekonomik , kültürel yapıdaki değişimlerle birlikte belirlenmiştir.

Özellikle batı uygarlığı model alınarak, Türkiye'nin toplumsal gerçekleri doğrultusunda sanat eğitimi biçimlendirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyetle birlikte çağdaşlaşma sürecinde önem kazanan sanat eğitiminin zamanla gelişen dünya sistemleri içinde geri kaldığı görülmüştür.

Çünkü sanat eğitimi devlet tarafından desteklenecek ve düzenlenecek bir faaliyettir. Bu nedenle sanat eğitiminin geliştirilmesi devlet tarafından yürütülmeli ve ülkenin toplumsal, ekonomik ve siyasal yapısı içinde ele alınmalıdır.

20.yy.'ın başından beri sanat toplumsal gerçeklerle hesaplaşmaktadır. Çünkü, sanatı merkeze getiren; sanatı üretende, tüketende; sanatı değiştiren, geliştiren; eğitim politikalarını belirleyende toplumsal dönüşüm ve değişimlerdir. Toplumsal dönüşüm ve değişimler ise sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik dinamiklerin değişmesiyle meydana gelmektedir.

Sanatın üretimi ekonomik, siyasal ve toplumsal sahadan bağımsız değildir ve sanat eğitimi politikası da ekonomik, siyasal ve toplumsal süreç içinde yer alır. Sanat eğitiminin sorunları da bu sorunların çözümü de, ekonomik, siyasal ve toplumsal saha içinde irdelenmelidir.

Çünkü siyasal ve ekonomik alanda alınan kararlar, toplumsal ve kültürel sahayı değiştirip dönüştürmektedirler. Bu sahalarda üzerindeki girdi- çıktılar dikkate alınarak eğitim ve sanat eğitimi politikaları oluşturulmalıdır.

Kültür ve sanat eğitimi politikası, çağdaş eğitimin bir gereğidir ve çağın gereklerine uygun, tutarlı bir sanat eğitimi politikası oluşturulmalıdır. Sanat eğitiminin bir disiplin olarak algılanması, ve sanat eğitimi derslerinin önemini kavranarak, hak ettiği yeri almasının sağlanması için, sanat eğitimi belirleyen ve etkileyen olguların bilinmesi, bu olguların hangi süreçlerde nasıl bir değişim yaşadığının belirlenmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

ABACIOĞLU, Nurettin

2005 “Eğitim Sorunsalının Önündeki Açmaz: Kapitalizm”, Bilim, Eğitim Ve Düşünce Dergisi, Eylül, Cilt 5, Sayı:3

AKAYA, Tayfun

2005 “21.Yüzyılda Sanat Eğitimi”, Sanat Ve Plastik Sanatlar Eğitimi Dergisi, Aralık, Sayı:5

AKAYA, Tayfun

2005 “İdeoloji, Sanat Ve Gerçeklik: Jacques Louis David Ve Horatius Kardeşlerin Yemini”, Sanat Ve Plastik Sanatlar Eğitimi Dergisi, Aralık, Sayı:5

AKIN, Gürcan

2005 “Türkiye Ve Avrupa Birliği İlköğretim Okulları Sanat Programının Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

AKKAYA, Gülcan Başar

2003 “Türkiye Cumhuriyeti'nin Atatürk Dönem Kültür Ve Sanat Anlayışı”, Sanat Ve Plastik Sanatlar Eğitimi Dergisi Temmuz, Sayı:2

AKKUTAY, Ülker

1999 “Küresel Değerler Ve Eğitim: Türkiye Örneği”, Eğitimde Yansımalar V -21. Yüzyılın Eşiiğinde Türk Eğitim Sistemi,Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

AKKUTAY, Ülker

1996 “Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları Atatürk Dönemi”, Avni Akyol Ümit
Kültür Ve Eğitim Vakfı, Ankara

AKSÜNGÜR, İpek

1983 “Batıda Yeni Eğilimler”, Sanat Çevresi,17 Ekim

AKŞİT, Göktürk

1987 “Yenilikçi Sanattan Öğreneceklerimiz”, Ada Yayınları, Çağdaş Düşünce,
İstanbul

AKYÜZ, Uğurcan,

1998 Akademik Sorunlar Ve Sanat Eğitimi, Öğretmen Dünyası, Nisan, Sayı:220

AKYÜZ, Yahya

1993 Türk Eğitim Tarihi, Başlangıçtan1993’e, Kültür Koleji Yayınları No:4

AKYÜZ, Yahya

1997 Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997’ye), İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları

ALAKUŞ, Ali, Osman

2003 Dünden Bugüne Görsel Sanatlar Eğitimimizin Genel Bir Görünümü, Milli Eğitim
Dergisi Sayı :160, Güz

ARİSTOTLE

1983 Poetika, (Çeviren:İsmail Tunalı) Remzi Kitapevi, İstanbul

ARSLAN, Ahmet

1994 “Kültür Hayatımız”, Türkiye Kültür Ve Sanat Yıllığı 1994

ARTUT, Kazım

2002 Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık

ASLAN, Hüsamettin

1988 “Kültür Hayatımız”, Türkiye Kültür Ve Sanat Yıllığı

ARSLAN, Mehmet

2000 “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Ve Belli Başlı Özellikleri”, Milli Eğitim Sayı:146 Nisan-Mayıs-Haziran

ASLIER, Mustafa

1980 “Varolmayana Biçim Vermek”,TGSYO Grafik Sanatlar Atölyelerinde Basılmıştır

ASLIER, Mustafa

1979 “Sanat Eğitiminin Çağdaş Boyutları” 2. İstanbul Sanat Bayramı

AŞİROĞLU, Orhan Gazi

1989 “Eğitim”, Türkiye Kültür Ve Sanat Yıllığı, Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları/8 Yıllık Dizisi/6, Yayınlayan Ve Yöneten Mehmet Doğan

AŞKUN, Cem, İnal

1977 “Atatürk İlkeleri Işığında Sanat Yönetimi Ve Politikamızın Temelleri”, İstanbul Sanat Bayramı, 2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu

ATAKLI, Aylanur

1999 “Eğitim Sisteminin Amaç Ve Politikalarının Toplum Kültürüne Uygunluğu”, Eğitimde Yansımalar V -21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

AYAZ, Nevzat

1996 “Türk Milli Eğitim Sistemi,Sorunlar, Çözüm Öneriler”,Milli Eğitim Dergisi,Sayı:134

AYDIN, Mustafa

1999 “Değişimin Yönü”, Eğitimde Yansımalar V -21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

AYTAÇ, Kemal

1981 Çağdaş Eğitim Akımları

BALAMİR, Bünyamin

1996 “Uygarlığın Anlamı Sanat Eğitiminde Saklıdır”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:131

BALAMİR, Bünyamin

1999 “ Sanat Eğitiminde Özgürlük Ve Özgünlük”, Kültür Bakanlığı, Kültür Eserleri

BAL, Hüseyin

1991 “Cumhuriyet Dönemi Ekonomi-Politikalar İle Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişkiler (1923-1940), İzmir Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991,Buca Eğitim Fakültesi Yayını

BAL, Hüseyin

1991 “John Dewey’in Eğitim Felsefesi Ve 1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri”, Kor Yayınları, İstanbul

BALCI Y.Baytekin, ÖZSOY, V.

1996 “Resim-İş Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma Ve İsim Değişikliği”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:130

BALCI, Fatih

2006 “Türkiye’de Sanat Eğitiminin Sosyal Ve Ekonomik Temleri Var Mıdır?”

BALCI, Sibel

2004 “Temel Bir Yaklaşım Olarak Sanat Eğitimi”,Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumu

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı

1931 “Resim Ve Terbiye”, İstanbul Kanaat Kütüphanesi

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı

2005 “Yüzyılın Amaçları-Ulusun Amaçları”, Çağdaş Eğitim Şubat, Sayı:317

BALTACIOĞLU, İsmail, Hakkı

1939 “Hayatım” Yeni Adam, 249, 5 Ekim

BAYTAŞ, Kemal

1991 “ Kültür Ve Sanatın Toplumsal Kalkınmadaki Rolü” Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:11 III. Ulusal Sanat Sempozyumu , “Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri”, 6-8 Mayıs

BENDER, Merih Tekin

2005 “John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine”,Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 6, Sayı 1

BERGER, John

1972 “Ways Of Seeing”, Londra: British Broadcasting Corporation Ve Hardmondsworth:Penguin Boks

BERKES, Niyazi,

1982 Türkiye’de Çağdaşlaşma 2. Baskı

BİLLİET, Joseph

1966 “ Sosyal Oluşum Ve Sanat” Çev: Mehmet Doğan, Kovan Kitapevi Yayınları

BİRKAN, Tuncay

1986 “Sanatın Bütünsel Kavranışına Doğru”,Hürriyet Gösteri Gençlik Yılı Ödülü, Kültür Ve Sanat Kavramlarından Ne Anlıyoruz? Hürriyet Gösteri Yayınları, Ocak

BOZKURT, N.

1995 “Sanat Ve Estetik Kuramları” II. Baskı, Sarmal Yayınevi, İstanbul

BÖLÜKBAŞI, Hadiye

2000 “Türk Sanatında Yeni Eğilimler, İstanbul Sanat Bayramı Ve Tartışmaları”, T.C. Mimar Sinan Üniversitesi Türk Sanatı Uygulama Ve Araştırma Merkezi Cumhuriyet Ve Sanat, Cumhuriyetin 75. Yılı Kutlama Programı Öğrenci Yarışması, İstanbul

BUDAK, Şerif

2003 “Atatürk’ün Eğitim Felsefesi Ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:160,Güz

BULUT, Erol

1999 “Sanat Eğitiminde Kalite Ve Özgünlük”, (Çomü Eğitim Fakültesi, Sanat Eğitimi Ve Sorunları Sempozyumu, 28/29/30 Nisan

BURSALIOĞLU, Ziya

1981 “Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi Ve Yenileşmesi “Atatürk Devrimleri Ve Eğitim Sempozyumu Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

BUYURGAN, Serap

1996 “Estetik Çevre Oluşumunda Sanat Eğitiminin Önemi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:131

BÜYÜKİŞLEYEN, Zahit

1977-1978 “Sanat Ve İş Eğitimi Metodu”, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Eğitim Enstitüleri Resim-İş Bölümü, Ankara

CANLI,Gülşen

1991 “Kalkınma Ve Sanat İlişkisi-Bir Örnekleme”, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:11, III. Ulusal Sanat Sempozyumu, Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri, 6 -8 Mayıs

CAREL, Sami

1977 “Bireysel Ve Toplumsal Yaşamımızın Vazgeçilmez Parçası Olan Sanat”, Plastik Sanatlar Çerçevesinde, İstanbul Sanat Bayramı, 2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu

CARRIER, CH., OZOUF,R.

1964 “ Resim Öğretimi”, Öğretmen Kitapları:105 Yaşanmış Pedagoji İlköğretim Müfettişi R. Ozouf, Çeviren: Nejat Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Basımevi Ankara

CEZAR, Mustafa

1983 “Güzel Sanatlar Eğitiminde 100 Yıl”, İstanbul Mimar Sinan Üniversitesi. Yayınları

CHARLOT, Bernard

1978 “Eğitim Aldatmacası”, Sanat Ve Toplum, Sayı:1 Temmuz/Ağustos

CRAMAER, F, BROWNW, G.S.

1974 “Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerinde Mukayeseli Bir İnceleme”, Çeviren: Ferhan Oğuzkan, Öğretmen Kitapları:140, Milli Eğitim Bakanlığı

CROCE, Benedetto

2004 “ Sanat Nedir”, Mehmet Yılmaz, Sanatın Felsefesi, Felsefenin Sanatı, Çev:Nazım Özüaydın, Ütopya Yayınları

ÇELİK, Mithat

1988 “ Kültür Hayatımız”, Türkiye Kültür Ve Sanat Yıllığı,Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları / 7 Yıllık Dizisi/5)

ÇETİN, Kadir, GÜLSEREN, H.,Ömer

2003 “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri”, Milli Eğitim Dergisi Sayı:160 Güz

DEMİRHAN, Gıyasettin

1996 “Planlı Döneme Geçişten Günümüze Yüksek Öğretimin Politik Görünümü”,
Öğretmen Dünyası, Sayı,202 Ekim

DEMİRÖZ, Şenol

1984 “Açık Oturum, Siyaset Ve Sanat” ,Akabe Yayınları

DOĞAN, Mehmet,

1984 “Açık Oturum, Siyaset Ve Sanat” Akabe Yayınları

DOĞAN, İsmail

1999 “Küresel Değerler Ve Eğitim: Türkiye Örneği”, Eğitimde Yansımalar V, 21.
Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma
Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

DUVERGER, Maurice

2002 “Siyaset Sosyolojisi” Varlık Yayınları, 6. Basım

DÜLGER, İlhan

1999 “Türkiye’de 20. Ve 21. Yüzyıllarda Eğitimde Planlama İle Uygulama İlişkisi”,
Eğitimde Yansımalar V -21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen Hüseyin
Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

DÜZGÜN, Ali

1996 “Plastik Sanatlar Ve Tasarım Dersleri Uygulamalı Olduğu Kadar Teorik
Konularıyla Da Pekiştirilip, Desteklenmelidir” ,Milli Eğitim Dergisi, Sayı:131

EDMAN, Irwin

1998 “Sanat Ve İnsan”, Çeviren: Turhan Oğuzkan, Milli Eğitim Basımevi

EKER, Metin

2004 “Kültürün Yeniden Üretimi Ve Sanat Eğitiminin Gelecekçi Stratejileri Bağlamında Küresel Eğilimlerin Rolü, Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumu

ERBAY, Fethiye

1999 “Cumhuriyet’in İlanından Önce Türkiye’de Kültürel Ve Sanatsal Ortam”, Sanat Çevresi Sayı:246 Nisan

ERBAY, Fethiye

1998 “8 Yıllık Temel Eğitim İçinde Sanat Eğitiminin Sorgulanması”, Sanat Çevresi Sayı:232s:64

ERBAY, Mutlu

1995 “Yükseköğretim Düzeyinde Sanat Eğitimi Programlarının Uluslar Arası Bağlamda İncelenmesi”, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, İstanbul

ERBAY, Mutlu

1997 “Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi”, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

ERBAY, Mutlu

1998 “Sanat Eğitiminin Temel Ve Genel Eğitimine Desteğinin Araştırılması”, Sanat Çevresi, Sayı:239

ERBAY, Mutlu

2006 “Sanat Politikasını Etkileyen Unsular: Devlet, Özel/Özerk Kurumlar, Bireysel Çabalar Ve Halk Desteği, Rh+ Sanart, Haziran Sayı:30

ERDEM, Ali Rıza

2005 “İlköğretimimizin Gelişimi Ve Bugün Gelinek Nokta” Bilim Eğitim Ve Düşünce Dergisi, Haziran, Cilt 5 Sayı:2

ERGÜN, Doğan
1995 Sosyoloji Ve Eğitim, T¼rkiye’de Eğitimin Niteliği Nedir Ve Ne Olmalıdır?, İlke
Kitabevi Yayınları , 2. Baskı

ERGÜN, Mustafa

1996 “Cumhuriyet Eğitimin Genel Değerlendirmesi”, Milli Eğitim Dergisi Sayı:139

ERGÜN, Mustafa

1982 “Atat¼rk Devri T¼rk Eğitimi”, Ankara: Ankara Üniversitesi, Dil, Tarih Ve
Coğrafya Fak¼ltesi Yayınları, 325

ERGÜN, Mustafa

1997 Atat¼rk Devri T¼rk Eğitimi II- Eğitim İnkılapları D¼nemi (1924-1928) Eğitim
İnkılapları D¼nemi Genel Eğitim Politikası, T¼rkiye Sanal Eğitim Bilimleri K¼t¼phanesi,
Afyon Kocatepe Üniversitesi

ERGÜN, Mustafa

1999 “Eğitim Sosyolojisi”,T¼rkiye Sanal Eğitim Bilimleri K¼t¼phanesi, Afyon
Kocatepe Üniversitesi,

ERGÜN, Mustafa

1990 “T¼rk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler, Atat¼rk Araştırma
Merkezi Dergisi, 17

ERKAN, H¼sn¼

1993 “Bilgi Toplumu Ve Ekonomik Gelişme”, T¼rkiye İş Bankası K¼lt¼r Yayınları, 4.
Baskı , İzmir, Mayıs

ERSOY, Ayla,

1996 Sanat İçin Eğitim Eğitim İçin Sanat, T¼rkiye’de Sanat Sayı:26, Kasım/Aralık

ERZEN, Jale

1990 “Çağdaş Avrupa’da Sanat Eğitimi”, Ted VIII. Öğretim Toplantısı 10-11 Mayıs,
Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi Ve Sorunları

ESKİCUMALI, Ahmet

2003 “Eğitim Ve Toplumsal Değişme: Türkiye’ nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü,
1923-1946, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt 19(2)

ETİ, Erol

1977 “Yaygın Sanat Eğitimi”, İstanbul Sanat Bayramı, 2000 Yılına Doğru Güzel
Sanatlar Sempozyumu

ETİKE, Serap

1998 “Sanat Eğitiminde Algılama Ve Uygulama” , Öğretmen Dünyası Nisan, Sayı:220

ETİKE, Serap

2000 “Çağdaş Sanatlar Ve Resim Eğitimi”, Öğretmen Dünyası Sayı:242 Şubat

ETİKE, Serap

2001 “Cumhuriyet Dönemi Resim Eğitimi, Güldikeni Yayınları

ETİKE, Serap

1991 Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci İçinde Ortaokul Resim Eğitimi ve
Resim Öğretmeni Yetiştirme (1923-1950), Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış
Doktora Tezi

EYUBOĞLU, Sabahattin

1999 “Köy Enstitüleri Üzerine”, Cumhuriyet Gazetesi Yayınları

FEROZ, Ahmad,

1996 “Demokrasi Sürecinde Türkiye”

GALARD, Jean

1977 “Estetik Ve Davranış, İstanbul Sanat Bayramı, 2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu

GÖKÇE, Feyyat,

2005 “Değişme Sürecinde Devlet Ve Eğitim”, Tekağaç Yayınları, 3.Baskı Ankara

GÖKÇE, Feyyat

1999 “Eğitim Sistemlerinin Amaçları Ve Devletin Siyasi-İdeolojik- Ekonomik Güçleri Arasındaki İlişki”, Eğitimde Yansımalar V, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

GEL, Yücel

1990 “Resim-İş Öğretiminde Yöntem Ve Değerlendirme”, Ted VIII. Öğretim Toplantısı

GENEL EĞİTİM KURUMLARINDA PLÂSTİK SANATLAR EĞİTİMİ
kulturturizm.gov.tr

GERMANER, Semra

1996 18.Yy. Avrupa Resmi Anlatımını Biçimlendiren Etmenler, Kabalcı Yayınevi

GÖKAYDIN, Nevide

1996 “Amaç, Çocuğun Ve Gencin Yaratıcı Gücünü Ve Estetik Sezgisini Geliştirmek Olmalıdır”; Milli Eğitim Dergisi Sayı:131

GÖKAYDIN, Nevide

1980 “Temel Sanat Eğitimi, Eğitimde Tasarım Ve Görsel Algı”,Sedir Yayınevi

GÖRSEL SANATÇILAR DERNEĞİNİN BİLDİRİSİ

1979 “Sanatın, Kültürün Ve Sanat Eğitiminin Demokratikleşmesi,2.İstanbul Sanat Bayramı Türkiye’de Sanat Eğitimi Sempozyumu, 22-25 Ekim

GÜNAY, Veysel
1977 “ Ülkemizde Artistik Düzeyde Sanat Eğitimi Ve Üzerine Öneriler”, İstanbul
Sanat Bayramı, 2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu

GÜNGÖR, Osman
1996 “Resim-İş Dersleri Üzerine”, Milli Eğitim Dergisi,Sayı:131

GÜRLER, Binnur
1999 “Sanatın Sosyal Tarihinde Rasyonel Düşünce Ve İlk Adım”

GÜVEN, H. Nevin
2000 “ Çağdaş Toplumun Biçimlendirilmesi Bağlamında Sanat Eğitimi Sorunsalı” ,
Türk Dünyası Kültür Ve Sanat Sempozyumu

GÜVENEN, Orhan
1999 “Türkiye’nin Orta Ve Uzun Dönem Stratejik Hedefleri: Tc 2007-15, Tc 2017-9
Genel Yorumlar”, Devlet Planlama Teşkilatı Yayını, Ankara

İÇMELİ, Mürşide
1981 Hatırladıklarım, Sanat Çevresi:28,Şubat

İLHAN, Ayşe Çakır
1998“ İlköğretimde Değişen Yapı Ve Sanat Eğitimi”, Öğretmen Dünyası, Sayı 220
Nisan

İLHAN, Ayşe Çakır
1997 “İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama”, Yaşadıkça Eğitim,
sayı:54

İLKÖĞRETİM OKUL KILAVUZU
1983

İNAN, Akif
1984 Açık Oturum, Siyaset Ve Sanat, Akabe Yayınları

İNCE, Bekir; KARAYAĞMURLAR, Bedri
2004 “Klasik Yunan Felsefesinde Sanat, Sanatçı Ve Yaratıcılık”, Dokuz Eylül
Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 16

İPŞİROĞLU, Nazan

1998 “Sanattan Güncel Yaşama”, Pan Yayıncılık

JAMES, Petras

1994 “XX., Yüzyılın Sonlarında Kültür Emperyalizmi” Çeviren: Naile Üreten,
Mülkiyeliler Birliği Dergisi

KANAD, Fikret

1977 “Kısaltılmış Pedagoji”, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

KARAÇAY, Timur; OMURTAG, Yıldırım

2005 Eğitim Bilim, Aylık Eğitim Bilim Ve Kültür Dergisi, Ocak Yılı: 7 sayı: 75

KARAKAYA, Tefvik

1996 “Sanat Eğitimimizde En Sağlıklı Malzememiz Öz Kültürümüzdür”, Milli Eğitim
Dergisi, Sayı: 131

KARAMAĞRALI, Haluk

1980 “Milli Sanat Anlayışı Ve Politikası”, Kültür Ve Sanat Boğaz İçi Yayınları,
Milliyetçiler 3. Büyük İlmi Kurultayı, Tebliğler Açıklamalar/Müzakereler, İstanbul

KARAMAN, İsmail

1991 “Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri”, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar
Fakültesi Yayınları: 11, III. Ulusal Sanat Sempozyumu, Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri, 6-8
Mayıs

KARPAT, K. H

1959 Turkey's Politics: The Transition To A Multi-Party System. Princeton: Princeton Univ. Press

KARATAŞ, Süleyman,

2002 “Batılılaşma Döneminde Ders Program Değişimi” Yüksek Lisans Tezi

KAZAMİAS, A. M.

1966 Education And The Quest For Modernity İn Turkey. Chicago: University Of Chicago Press.

KONGAR, Emre

2007 21. Yüzyılda Türkiye, 2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı, Remzi Kitabevi, 39. Basım

KONGAR, Emre

1977 “Kültür Sorunu Ve Batılılaşma, Msd, Sayı:214, 14 Ocak

KONGAR, Emre

1976 “Hükümet, Devlet Ve Sanat”, Msd, Sayı.189, 18 Haziran

KÖKER, Levent

1990 “İki Farklı Siyaset”, Ayrıntı Yayınları

KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin

1991 “Sanatta Eğitim, Görmek, Anlamak, Yaratmak” Demircioğlu Matbaası Ankara

KIŞLALI, Ahmet Taner

1995 “Siyasal Çatışma” Ankara İmge Kitabevi

KUMRAL, Çiçek
2004“Güzel Sanatlar Eğitiminde Kuram”, Eğitim Araştırmaları Dergisi Kış:Sayı:14
Yıl:4

KURTULUŞ, Yıldız
2001 “ Köy Enstitülerinde Sanat Ve Sanat Eğitimi Ve Tonguç, Güldikenli Yayınları
Nisan 1. Basım

KUTOĞLU, Murat
1997 Türkiye Tarihi, Cilt:4 Çağdaş Türkiye, 1908-1980

LEPPERT, Richard
2002 “Sanatta Anlamın Görüntüsü, İmgelerin Toplumsal İşlevi”, Ayrıntı Yayınları

MACDONALD, Stuart
1970 The History And Plisophy Of Art Education: Guilds, Acaademies, Societies
And İnstitutes, London: Üniversity Of London Pressltd

MARAŞLIOĞLU, Mehmet
1984 Açıkoturum Siyaset Ve Sanat, Akabe Yayınları

MADRA, Beral
2005 “80’li Yıllarda Türkiye’de Sanat Üretimi”

MADRA, Beral
1983 Sanat Çevresi,17 Ekim

MENGÜŞOĞLU, Takiyettin
1968 “ Tarihlilik Ve Tarihsizlik” Felsefe Arşivi,Sayı16s:126

MENGÜŞOĞLU, Takiyettin

1988 Değişmez Değerler Değişen Davranışlar, İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları No:1137,1965,İnsan Felsefesi İkinci Baskı,İstanbul

MÜLAYİM, Selçuk

1986 “2000 Yılıının Eşiğinde Türk Plastik Sanatları” , Türkiye Kültür Ve Sanat Yıllığı, Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları/5 Yıllık Dizisi/3)

NESİN, Aziz

1979 Sanat Eğitiminin Yıgınsal Olması Sorunu,2. İstanbul Sanat Bayramı Türkiye’de Sanat Eğitimi Sempozyumu, 22-25 Ekim

NET, John U.

1986 “Sanayileşmenin Kültür Temelleri”,Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim Ve Kültür Eserleri Serisi İstanbul

OKÇABOL, Rıfat

1998 “Milli Eğitimdeki Sorunlara Sistem Yaklaşımı Ve Yeni Yönetim Modeli” Eğitimde Yansımalar V -21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi,Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

Ortaöğretimin Dünü Bugünü, Milli Eğitim Dergisi Sayı:123

ÖDEKAN, Ayla

1997 “Mimarlık Ve Sanat Tarihi”,Türkiye Tarihi, Osmanlı Devleti 1600-1908,Cem Yayınevi

ÖDEKAN, Ayla

1997 Türkiye Tarihi, Cilt:4 Çağdaş Türkiye, 1908-1980, Cem Yayınevi,1997

ÖNDİN, Nilüfer

2003 Cumhuriyet'in Kültür Politikası ve Sanat 1923-1950, İnsancıl Yayınları, İstanbul

ÖZDENÖREN, Rasim

Açık Oturum, Siyaset Ve Sanat, Akabe Yayınları,1984

ÖZER, Bülent

1977 “2000 Yılına Doğru Sanat Kavramının Tanımı Ve Kapsamı”, İstanbul Sanat Bayramı, 2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu

ÖZER, Bülent

1983 “100 Yılda Türkiye’de Ve Dünyada Sanat Ve Mimarlık Sempozyumunun Amacı Ve Kapsamı Üzerine” Sanat Çevresi,17 Ekim

ÖZKIRIMLI, Atilla

1979, “Türkiye’de Sanat Eğitimi Uygulamalarının Sorunları Ve Çözüm Önerileri”, İstanbul Sanat Bayramı, Türkiye’de Sanat Eğitimi Sempozyumu

ÖZSEZGİN, Kaya

1993 “Kültür Ve Sanat Yıllığı”

ÖZSOY, Vedat

1996 “Resim-İş Eğitimi Amacı Ve Yapılanması”,Milli Eğitim Dergisi, Sayı:131

ÖZSOY, Vedat

1999 “Yetmiş Beşinci Yılda Sanat Eğitimi Ve Öğretimi(Resim-İş Eğitimi)”, Milli Eğitim Dergisi Sayı:139, Temmuz-Ağustos-Eylül

ÖZSOY, Vedat

2003 “Görsel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Eğitiminin Tarihsel Ve Düşünsel Temelleri”, Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık, Ankara

ÖZSOY, Vedat
1996 “Türkiye’de Resim-İş Eğitimi (Sanat Eğitimi) Tarihine Kısa Bir Bakış” Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16

ÖZTOP, Şener
1990 Okullarda Sanat Eğitimi Ve Sorunları, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 98-99-100,Haz-Tem-Ağustos

PASİN, Gülseren
1992 “Türkiye’de Resim Öğretmeni Yetiştirme”, İzmir Eğitim Kongresi Bildirileri,25-26-27 Kasım 1991,Buca Eğitim Fakültesi Yayınları

PASTUOVIÇ, Nikola
1993 Problem Of Reforming Education System In Post Communist Countries, International Review Of Educaion Vol.39,No:5pp

PEKMEZCİ, Hasan
1997 “Sanat Eğitime Toplu Bakış”, İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi Ve Sorunları TED XV. Öğretim Toplantısı 2-3 Mayıs Kayseri, Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi

POLAMA, Margaret M.
1993 “Çağdaş Sosyoloji Kuramları”, Çeviren:Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları Ankara

READ, Herbert
1973 “ Sanat Ve Endüstri, Endüstriyel Tasarımın İlkeleri”, Çeviren: Nigan Bayazıt, İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi Yayınları

READ, Herbert
1955 “Eğitimde Sanat”, Tedrisat Mecmuası, Nisan Sayı:35

- RENDA, Günsel ve EROL, Turan
1980 “Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Sanatı Tarihi 1”, İstanbul:Tiglat Yayınevi
- SAN, İnci
2001 “Sanatlar Eğitimi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:34, Sayı:1-2, Sanatlar Eğitimi
- SAN, İnci
1985 “Sanat Ve Eğitim Yaratıcılık-Sanat Sorunları, Kuramlar Ve Eleştirisi Eğitimle İlişkiler”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,No:151,Kasım, Ankara
- SAN, İnci
1985 “Yaratıcılık Açısından Sanat Eğitimi”, Hacettepe Üniversitesi 5.Ulusal Sanat Sempozyumu, Sanat Üzerine, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:3
- SAN, İnci
2003 “Sanat Eğitimi Kuramları”,Ütopya Yayınları Eğitim Dizisi
- Sanatçı Yetiştirme Hedefli Kurumlarda Plastik Sanatlar Eğitimi , Kulturturizm.gov.tr
- SEL, Ruhi
1972 “Anaokullarında Oyun”, Ayyıldız Matbaası 2. Baskı, Ankara
- SEVER, Sedat
1999 “Sanatsal Etkinlikleri Yerinde İzleme Sıklığı İle Okuduğunu Anlam Becerisi Arasındaki İlişki”, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Anadolu Üniversitesi
- SEZAI, İhsan
1986 “1985 Türkiye’sine Toplu Bakış:Ekonomi, Toplum Ve Siyasi Hayat”, Türkiye Kültür Ve Sanat Yıllığı, Feryal Matbaacılık

SEZAI, İhsan

1984 “1983 Türkiye’si’ne Toplu Bakış:Ekonomi, Toplum Ve Siyasi Hayat” Türkiye Kültür Ve Sanat Yıllığı

SİLİVRİLİ, Kerim

1981“ Atatürk Ve Güzel Sanatlar” , Atatürk Ve Sanat Sempozyumu, 3. İstanbul Sanat Bayramı Ve Atatürk’ün Doğumunun 100.Yılı Kutlama Komisyonu,26-28 Ekim, İstanbul,İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Yayınları,No:86

SÜREYYA, Cemal

1978 Türk Sanatçısı Direniyor, MSD, Sayı:311 19 Şubat

ŞANAL, Mustafa

2002 “Mustafa Sâti Bey (Sâti-El-Husri) (1880-1968), Hayatı Ve Türk Eğitim Tarihi” ,Milli Eğitim Dergisi,Sayı:153-154, Kış-Bahar

ŞENLİK, Ergün

1981 “Kültürel Etkinlikler Ve Büyük Kuruluşlar”, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Ankara

ŞENYAPILI, Önder

1991 “Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Sanat”, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:11, III. Ulusal Sanat Sempozyumu, Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri, 6-8 Mayıs

TANİLLİ, Server

2007, Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?, Alkım Yayınları 3. Baskı Şubat

TANSUĞ, Sezer

1996“ Sanat Ve Siyasal Yapılanma Süreçleri”, Türkiye’de Sanat, Sayı:22 Ocak-Şubat

TANSUĞ, Sezer

1993 Çağdaş Türk Sanatı, İstanbul: Remzi Kitabevi

TELLİ, Hidayet
1996 “Eğitimin Genel Hedeflerinin Davranış Biçimine Dönüşmesinde Sanat Eğitiminin Katkısı Vardır”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:131

TELLİ, Hidayet
1990 “Türkiye’de Resim İş Öğretimine Genel Bir Bakış”, Ted VIII. Öğretim Toplantısı, Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi Ve Sorunları, 10-11 Mayıs, Şafak Matbaacılık, Ankara

TEMİZ, Yunus
1988 “Eğitim Sistemimizin Sorunları Ve Çözüm Yolları”, Öğretmen Dünyası, Sayı 225, Eylül

TONGUÇ, İsmail Hakkı
1932 Resim-Elişleri Ve San’at Terbiyesi, İstanbul Devlet Matbaası

TOPTAN, Köksal
1996 “21. Asra Girerken Türkiye’nin Eğitim Avantajları” Milli Eğitim Dergisi Sayı:134

TUNALI, İsmail
1979 “Sanatta Eğitim Sorunu Üzerine”, II. İstanbul Sanat Bayramı Türkiye’de Sanat Eğitimi Sempozyumu, 22-25 Ekim

TUNALI, İsmail
1997 “Sanayi İnsan Ve Sanat”, Hacettepe Üniversitesi, V. Ulusal Sanat Sempozyumu, Sanayi Ve Sanat, 14-16 Mayıs

TURAN, Ramazan
2000 “Yaşanan Tarihsel Süreçte Ülke Sorunlarına Eğitimci Bir Yaklaşım”, Öğretmen Dünyası, Sayı:237, Eylül

TURANİ, Adnan

1992 Dünya Sanat Tarihi, İstanbul, Remzi Kitapevi

TURANİ, Adnan

1999 Çağdaş Sanat Felsefesi

TURGUT, İhsan

Sanat Felsefesi, Bilgehan Matbaası, İzmir

TURGUT, İhsan

1989 Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme

TURGUT, N. Sabit

1966 Sanayi- Nefise Mektebi, Ankara Sanat, 1 Haziran Sayı:2

TÜRER, Ali

1999 “Ulusallaşma Ve Evrenselleşme Sürecinde Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin Rolü”, Eğitimde Yansımalar V -21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

TÜRK MİLLİ EĞİTİMİ

2001 “21. Yüzyılda Türk Milli Eğitimi” Türkiye Kamu-Sen, Türk Eğitim –Sen Genel Merkezi, Ankara

UÇAN, Ali

1991 Türkiye'nin Kalkınmasında Sanatın Yeri Ve İşlevi, Hacettepe Üni Gsf. Yay:11, III. Ulusal Sanat Sempozyumu

ÜNDER, Hasan

1999 “Cumhuriyetin Kurucu Kadrosunun Algıladığı İhtiyaçları Işığında Kemalist Eğitimin Amaçları” Eğitimde Yansımalar V -21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi,

Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Ulusal Sempozyumu

ÜNVER, Erdem

1997 Liselerde Sanat Eğitimi Ve Öğretimi, Yayınlanmamış Doktora Tezi

ÜNVER, Erdem

2002 Sanat Eğitimi, Nobel Yayınları, Eylül

YAPICI, Mehmet

2006“Eğitim Politikaları Ve Etkileri”, Bilim Eğitim Ve Düşünce Dergisi, Haziran Cilt 6 Sayı:2

YELEŞ, Selçuk

1986 “Toplumsal Değişme Sürecinde Kültür Ve Sanat,Hürriyet Gösteri Gençlik Yılı Ödülü, Kültür Ve Sanat Kavramlarından Ne Anlıyoruz?”, Hürriyet Gösteri Yayınları,Ocak

YURDAKUL, İncilay

1991 Kalkınma Ve Sanat İlişkisi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri, 6-8 Mayıs 3. Ulusal Sanat Sempozyumu

ZÜRCHER, Erik Jan

1996“Modernleşen Türkiye'nin Tarihi”, İletişim Yayınları, 2. Baskı

WOLFF, Janet,

2000 “Sanatın Toplumsal Üretimi”Çeviren:Ayşegül Demir,Özne Yayınları ,İstanbul