

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÇOCUKLARININ RESİMSEL ANLATIMLARINA KURGUSAL
METİNLERİN KATKISININ İNCELENMESİ**

Çiğdem DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2013

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÇOCUKLARININ RESİMSEL ANLATIMLARINA KURGUSAL
METİNLERİN KATKISININ İNCELENMESİ**

Çiğdem DOĞAN

Danışman: Prof. Birnur ERALDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2013

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Birnur ERALDEMİR
(Danışman)

Üye : Doç. Dr. Nimet KESER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylıyorum.

...../...../2013

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET**İLKOKUL 4. SINIF ÇOCUKLARININ RESİMSEL ANLATIMLARINA
KURGUSAL METİNLERİN KATKISININ İNCELENMESİ****Çiğdem DOĞAN****Yüksek Lisans Tezi, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı****Danışman: Prof. Birnur ERALDEMİR****Temmuz 2013, 109 sayfa**

Düşünen, düşleyen, korkan, sevinen ve buna benzer birçok özelliğe sahip olan insanın kendini ifade etme biçimlerinden biri de sanattır. Sanatın mağara duvarlarında başlayan serüveni, içerisine bütün insanlık tarihini alacak kadar uzun ve bir o kadar da tarihi bir belge niteliğindedir. Tarihsel süreç içinde sanat, sadece bir ifade biçimi olmayıp, düşündüren, konuşan, eleştiren, kendine özgü kuralları olan bir bilgi alanı olarak karşımıza çıkar. Bazen savaşın tam ortasında bir barış çağrısı, bazen de sadece estetik bir kaygı olarak karşımıza çıkabilir ama her ne olursa olsun sanat insana özgüdür. Sanat, insana özgü bütün duygu, düşünce ve eylemlerin içerisinde kendini var ediyorsa, doğaldır ki tüm duygu ve düşünceleri de etkileyecektir. Bu nedenle insanın daha çocukluk yıllarından başlayarak sanat ve sanatsal etkinliklerle iç içe olması, onun fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi için vazgeçilmezdir.

Bu çalışmada, çocuğun sanatsal ve yaratıcılık özelliklerinden yola çıkılarak, kurgusal metinlerin çocuğun sanatsal gelişimine ne gibi katkı sağlayabileceği incelenmiştir. Çalışmanın içeriği sadece resim eğitimini kapsamamaktadır. Bunun yanında edebi bir metin türü olan kurgusal metinleri içine alan, disiplinler arası bir çalışma niteliğindedir. Çalışmanın amacı, resim ve kısmen edebiyat arasında bir bağlantı kurarak, edebiyatın bir türünün çocuğun resimsel gelişimine olumlu yönde etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, 10-11 yaş aralığındaki ilkokul 4. sınıf çocuklarına, seçilen masallarla ilgili resim uygulamaları yaptırılmıştır. Elde edilen görseller uzmanlar tarafından puanlandırılmış ve bu puanlama sonuçları Mann-Whitney U testine ve Wilcoxon işaret testine tabi tutulmuşlardır. Bu bulgular doğrultusunda kurgusal metinlerin, çocuğun resimsel anlatımlarına katkı

sağladığı görülmüş ve öneriler getirilmiştir. Ayrıca görsel veriler, araştırmacı tarafından nitel analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, çocuk gelişimi, resimsel anlatım, yaratıcılık, kurgusal metinler.

ABSTRACT**ANALYSIS OF FICTIONAL TEXTS' CONTRIBUTION TO 4TH CLASS
PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PICTORIAL EXPRESSION****Çiğdem DOĞAN****Master Thesis, Department of Art Education****Supervisor: Prof. Birnur ERALDEMİR****July 2013, 109 pages**

Art is one of the forms of self-expression of human beings who think, imagine, fear, rejoice, and have many characteristics like these. The adventure of art from the walls of caves is long enough to take place in the whole of the human history, and so is an impressive historical document. During the ongoing evolution to the present day, art has not only been a form of expression but also preoccupying, talking, criticizing, and has become a phenomenon with its own rules. It may appear sometimes in the middle of the war as a call for peace, sometimes just as an aesthetic concern, but art is human-specific whatever it is. Art, naturally, affects all the feelings and thoughts if it brings into existence itself in the whole feelings, thoughts and activities, which are unique to human beings. For this reason it is indispensable that a person has been intertwined with art and artistic activities from his/her early years for physical, psychological and social development.

In this study, on the basis of the child's artistic and creative features, it's examined whether fiction texts can contribute to the child's artistic development. The content of the study includes not only training in painting but also fictional texts as a type of literary texts. Within this framework, this study has an interdisciplinary character. The purpose of the study is establishing a connection between painting and literature partly, and is examining whether a type of literature has positive effects on development of the child's pictorial expression. For this purpose, painting workshops were done on selected fairy tales with the 4th class primary school students between 10-11 years. The experts graded the works done by students and the scores subjected to Mann-Whitney U test and Wilcoxon signed-rank test. According to the results, reading fictional tests makes positive contributions to children's capability of pictorial

expression and several recommendations have been given. Also the visual data is analyzed with the method of qualitative data analysis by the researcher.

Keywords: Education of visual arts, child development, pictorial expressions, creativity, fictional texts.

ÖNSÖZ

Sanat her ne kadar dallara ayrılmış olsa da, homojen bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde söz konusu dallar birbirlerini etkilemekte ve beslemektedir. “İlkokul 4. sınıf çocuklarının resimsel anlatımlarına kurgusal metinlerin katkısının incelenmesi” adlı bu çalışmamda, adından da anlaşılacağı üzere, sanatın farklı bir dalının görsel sanatlar eğitimi üzerine olan etkisi incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, kurgusal metinlerin çocuğun resimsel anlatımına katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırmamda büyük katkıları olan ve beni sürekli destekleyen danışmanım Prof. Birnur ERALDEMİR başta olmak üzere, süreç içerisinde bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım Prof. Mustafa OKAN’a, Prof. Suat KARAASLAN’a, Doç. Dr. Nimet KESER’e, Öğr. Gör. Cem Demir’e ve Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi öğretim elemanlarına teşekkür ederim. Ayrıca araştırmam boyunca görüşlerini aldığım Yrd. Doç. Dr. Nalan OKAN AKIN’a, Yrd. Doç. Dr. Attila DÖL’e, Arş. Gör. İzzet YÜCETOKER’e, okutman Şükriye İNAN’a, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma ve araştırmamın uygulama kısmında bana destek olan Niğde Cumhuriyet İlkokulu yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerine ayrıca teşekkür ederim. Son olarak, her zaman yanımda olan ve beni destekleyen aileme ve sevdiklerime sonsuz teşekkürler.

Çiğdem DOĞAN

Adana - 2013

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	viii
RESİMLER LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	2
1.2. Alt Problemler.....	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Amaç.....	3
1.5. Sayılıtlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar	4

BÖLÜM II

ÇOCUĞUN SANATSAL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ 5

BÖLÜM III

YARATICILIK

3.1. Yaratıcılık ve Zekâ.....	11
3.2. Yaratıcı Süreç	13
3.3. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler.....	15
3.4. Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi.....	17

BÖLÜM IV

KURGUSAL METİNLER

4.1. Masal.....	22
4.2. Kurgusal Metinlerin İçinde Barındırdığı Kavramlar	24
4.2.1. Düş.....	25
4.2.2. Betimleme (Tasvir).....	26
4.2.3. Metafor	26
4.2.4. Simge	28
4.2.5. İmge	28
4.2.6. Alegori	30
4.3. Kurgusal Anlatımların Görsel Sanatlarda Görünümü: Pablo Picasso, Marc Chagall, Paula Rego, Kiki Smith	30
4.3.1. Pablo Picasso	31
4.3.2. Marc Chagall	35
4.3.3. Paula Rego	42
4.3.4. Kiki Smith.....	46

BÖLÜM V

YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Modeli.....	54
5.2. Çalışma Grubu	55
5.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	55

BÖLÜM VI

BULGULAR VE YORUM

6.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62

6.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
6.2. Öğrenci Resimlerinin Nitel Çözümlemesi.....	65
6.2.1. Birinci Hafta/Ön test: “Yarışma” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar	66
6.2.2. İkinci Hafta: “Annemiz” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar	69
6.2.3. Üçüncü Hafta: “Yardımlaşma” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar	74
6.2.4. Dördüncü Hafta: “Yalan Söylemek” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar	80
6.2.5. Beşinci Hafta: “Öğretmenimiz” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar	86
6.2.6. Altıncı Hafta/Son test: “Hayalimizdeki Niğde” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar	91

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Sonuçlar	98
7.2. Öneriler	99
KAYNAKÇA.....	101
EK.....	108
ÖZGEÇMİŞ	109

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Lowenfeld'in Evrenselden Tikele Kuramı	6
Tablo 2. Veri Toplama Araçları Tablosu	55
Tablo 3. Uzmanlar Tarafından Verilen Ön Test Puanları Arasındaki Korelasyon	57
Tablo 4. Uzmanlar Tarafından Verilen Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon.....	58
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun “Yaratıcılık” Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	59
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun “Betimleme” Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	59
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun “Karakterize Etme” Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları....	60
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun “Renk Tasarımı” Kurmaya Yönelik Kazanımlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	61
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun “İçeriğin Konuya Uygunluğu” Yönünden Kazanımlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	62
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun “Özgün Kurgu Oluşturma” Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunun “Özgün Tasarım Ve Kompozisyon” Kurma Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 12. Kontrol Grubunun Konuya İlişkin Masal Okunmamasının, Resimsel Gelişim İle İlgili Kazanımlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	64
Tablo 13. Deney Grubunun Konuya İlişkin Masal Okunmasının, Sanatsal Resimsel Gelişim İle İlgili Kazanımlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	64

RESİMLER LİSTESİ

	Sayfa
Resim 1. Guernica, 1937	32
Resim 2. Trois Fragments de Tetes, 1931	33
Resim 3. Homme et Femme Nue Tenant un Linge, 1931	33
Resim 4. Tete d'un Homme et d'une Femme,1931	34
Resim 5. Femme Assise et Aheval, 1931	34
Resim 6. Minotaure Caressant du Mufle la Main d'une Dormeuse, 1933.....	34
Resim 7. I and the Village, 1911	36
Resim 8. The Spoonful of Milk, 1912.....	36
Resim 9. The Fiddler, 1912-13	37
Resim 10. The Flayed Ox, 1947.....	37
Resim 11. Born July 7, 1887	38
Resim 12. Kamar Al-Zaman and the Jeweller's Wife.....	39
Resim 13. Julnar the Sea-Born and Her Son King Badr Basim of Persia.....	39
Resim 14. Abdullah the Fisherman and Abdullah the Merman.....	39
Resim 15. The Ebony Horse.....	39
Resim 16. The Will Explained by Aesop,1927-30.....	41
Resim 17. The Lion Become Old, 1927-30.....	41
Resim 18. A Man and His Reflection, 1927-30	41
Resim 19. The Two Bulls and a Frog, 1927-30	41
Resim 20. Little Miss Muffet II (Nursery Rhymes Series), 1989	43
Resim 21. The Neverland (Peter Pan Series), 1992	44
Resim 22. The Blue Fairy Whispering to Pinocchio, 1996.....	45
Resim 23. Emily D., 1999	48
Resim 24. Melancholia, 1999.....	49
Resim 25. Wolf Girl, 1999	49
Resim 26. Pool of Tears 2, 2000	50
Resim 27. Come Away From Her, 2003	51
Resim 28. Companions, 2001.....	51
Resim 29. Born, 2002.....	52

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sanat eğitimi, çocuğun bir takım estetik ifade biçimleri kazanarak, yaşadığı çevreyi ve kişiliğini tanıması ve yorumlaması açısından önemlidir. Çocuğa doğru bir eğitimle sağlanan estetik kazanımlar yoluyla, çocukta var olan yaratıcılık ortaya çıkarılabilir. Bu sebepten dolayı sanat eğitimcisine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Çünkü sanat eğitimcisinin sadece konuyu vererek dersi işlemesi ve bitirmesi dersin sıkıcı bir hale gelmesine neden olabilir.

Hayal dünyası geniş olan bir çocuk, kendi hayali kahramanlarına ve düşsel bir dünyaya sahiptir. Sanat eğitimcisinin de çocuğun düş dünyasından yararlanıp, duygu ve düşüncelerini resim diliyle anlatmasını sağlamaya çalışması, çocuğun resimsel anlatım gücünü geliştirebilir. Bu gelişimi sağlamak için ise eğitimcinin farklı disiplinlerden yararlanması gerekmektedir. Bu çalışmanın temel amacı da bu yöndedir: Kurgusal metinlerden yararlanarak, çocuğun resimsel anlatımına katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek; çocuğun resimlerinde görülen kalıplaşmış imgelerin yerine kurgusal metinlerin içinde yer alan, yaratıcılığı harekete geçiren ve hayal gücünü canlandıran imgelerden yararlanarak, çocuğun kendine özgü bir ifade biçimi geliştirmesini sağlamaktır.

Yukarıdaki amaç doğrultusunda çalışma alanı olarak, katı gerçeklik dönemi içerisinde yer alan, 10-11 yaş grubu seçilmiştir. Bu dönemde bulunan çocukların büyük bir kısmının, gerçekliğe dayalı kaygılarından dolayı, resme olan ilgileri azalmaktadır. Uygulanan bu farklı yöntemle, çocukların resme olan ilgilerini arttırmak ve resimsel anlatımlarını geliştirmek hedeflenmiştir.

Çocuğun dünyası, sahip olduğu özelliklerden dolayı, farklı bir dünyadır. Bu dünyayı keşfetmek ise sanat eğitimcisinin sorumluluğundadır. Eğitimcinin farklı yollar göstererek yardım ettiği çocuk, sahibi olduğu bu dünyanın kapılarını sonuna kadar açabilir.

1.1. Problem

Günümüz sanat eğitiminde görülen tek tip uygulamalar, çocuğun resimsel anlatımlarını geliştirmekten uzak görünmektedir. Disiplinler arası çalışmalar görsel sanatlar müfredatında çok az yer bulmakta ve sanat eğitimcileri de ders işleyişlerinde farklı disiplinlerden çok az yararlanmaktadır. Bu durum ise, çocuğun sanatsal anlatımlarında tek tipleşmeye neden olmaktadır.

1.2. Alt Problemler

Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf çocuklarının resimsel anlatımlarının gelişmesinde, kurgusal metinlerin araştırmacı tarafından belirlenen sanatsal nitelikler üzerine etkilerini gözlemek ve sonuç olarak, bu gözlemler doğrultusunda çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Uzmanlara yöneltilen puanlama anahtarındaki 7 probleme bağlı olarak ortaya çıkan sorular aşağıda belirtilmiştir.

- 1) Kurgusal metinlerin, 4. sınıf çocuklarının “yaratıcılık” yetisini geliştirmelerine katkısı nedir?
- 2) Kurgusal metinlerin, 4. sınıf çocuklarının “betimleme” yetisini geliştirmelerine katkısı nedir?
- 3) Kurgusal metinlerin, 4. sınıf çocuklarının “karakterize etme” yetisini kazanmalarına katkısı nedir?
- 4) Kurgusal metinlerin, 4. sınıf çocuklarının “renk tasarımı” kurmaya yönelik kazanımlarına katkısı nedir?
- 5) Kurgusal metinlerin, 4. sınıf çocuklarının “içeriğin konuya uygunluğu” yönünden kazanımlarına katkısı nedir?
- 6) Kurgusal metinlerin, 4. sınıf çocuklarının “özgün kurgu oluşturma” yetisini kazanmalarına katkısı nedir?
- 7) Kurgusal metinler 4. sınıf çocuklarının “özgün tasarım ve kompozisyon” kurma yetisini kazanmalarına katkısı nedir?

1.3. Önem

Günümüzde uygulanan sanat eğitimi programlarında, gerek konu itibari ile gerekse yöntem olarak bazı yetersizlikler mevcuttur. Bu yetersizliklerin, çocukların resimsel anlatımlarında sınırlayıcı ve yaratıcılıktan uzak bir tavır göstermelerine sebep oldukları söylenebilir.

Bu çalışma, sanat eğitiminde birçok farklı yöntem olduğunun göstergesi niteliğinde olup, ayrıca disiplinler arası çalışmaların çocukların resimsel gelişimine olumlu etkiler yapabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Çalışmanın sonucunda çıkan bulgular, sanat eğitiminde farklı yöntemlerin başarılı olabileceğini göstermektedir.

1.4. Amaç

Görsel sanatlar eğitimi, çocukların estetik algılama yeteneklerinin gelişmesine, düşüncelerini görselleştirebilmelerine; bu yolla içsel yaşantılarını, çevre ve kültürel yaşantı ile ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Sanat eğitimi, çocukların yaratıcı güçlerini geliştirerek, karşılaştıkları sorunlara yeni çözümler üretebilmeyi öğrenmelerini sağlar.

Görsel sanatlar eğitiminde, çocuğun yaratıcılık özelliklerini geliştirici bazı yöntemler ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak, resimsel anlatımın güçlendirilmesine yardımcı bir araç olan kurgusal metinlerin kullanılması, sanat eğitiminde önemli bir yöntem olarak uygulanabilir. Bu çalışmada kurgusal metinler incelenerek, çocuğun sanatsal anlatım sürecinde yaşadığı sorunların çözümlenmesine katkı sağlayacağı öngörülen kurgusal metinler belirlenmiştir. Belirlenen “masallar” resimsel anlatımlarda, anlatımın bağlamını oluşturmak için kullanılmıştır.

1.5. Sayıtlar

- 1) Sanat eğitimi kuramsal bilginin yanı sıra beceri, yaratıcı düşünce, imgesel düşünme gibi sadece bilgiyle elde edilemeyecek kişisel özelliklerin de kazandırılmasıdır.
- 2) Sanat eğitimi geleneksel eğitim anlayışının dışında daha deneysel ve yenilikçi birtakım yöntemlere ihtiyaç duyar.

- 3) Eğitim bir süreçtir. Sanat eğitimi de sürekli kendini yenilemeli, değişikliğe ve yeni eğitim yöntemlerine fırsat tanınmalıdır.
- 4) Yaratıcılığı öne çıkaran bir sanat eğitimi kopyacılığa ve ezberciliğe ortam hazırlayan öğretim alışkanlıklarının engellenmesi için önemli bir olanak sağlar.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Bu çalışmada, araştırmanın sınırlarını oluşturması nedeniyle, ilköğretim kademesindeki 4. sınıfa denk düşen 10-11 yaş çocuklarının resimsel anlatım özellikleri incelenmiştir.
- 2) Araştırmanın deneysel boyutunu oluşturan uygulama; Niğde ili sınırlarında bulunan, Cumhuriyet İlköğretim okulunun 4. sınıflarının bir şubesine uygulanmıştır.
- 3) Uygulama, kurgusal metin türlerinden olan “masal” örnek alınarak yapılmıştır.

BÖLÜM II

ÇOCUĞUN SANATSAL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimiyle birlikte sanatsal gelişiminde de belirgin değişimler gözlenir. Kâğıt üzerine yapılan ilk çizimler giderek gelişip sanatsal bir takım belirtiler gösterir. Bu süreç içerisinde gelişim zaman zaman durmakta, kimi zaman da bir diğer evreye geçişin göstergesi olmaktadır. Her çocuğun bir sanat evresinden bir diğerine geçişinin aynı zamanda gerçekleşmesi beklenemez. Ancak Lowenfeld, Kellogg, Brittain (bkz. Artut, 2006; Yavuzer, 2012) gibi uzmanların yaptığı araştırmalar; üstün zekâlı ve zekâ geriliği bulunanların dışında çocukların hemen hemen hepsinin, gelişim basamaklarında olduğu gibi, sanatsal gelişim evrelerinde de aynı yaşlarda aynı evreleri yaşadığını göstermektedir.

Edward D. Bono, çocukların kendilerini ilk ifade etme biçiminin sözcüklerden önce çizgi eylemi olduğunu ve çocukların çizimlerinden düşüncelerinin daha açık okunabileceğini ifade etmektedir (Artut, 2006, s. 216). Resimsel gelişme, bedensel ve zihinsel gelişmede olduğu gibi aşama aşama ilerler. Bu gelişim aşamaları bedensel ve zihinsel gelişim aşamalarının sağladığı olanaklar çerçevesinde ve yönlendirmeler ile basitten karmaşıklığa, tümelden tikele, genelden özele, ayrıntıya, kolaydan zora doğru organik bir şekilde oluşur. Çocuklar bu aşamalardan bir bir geçerler. Fakat geçişler bazı çocuklar için hızlı, bazıları için yavaş olabilir. Ayrıca geçişler her zaman doğum yaşına ve zekâ yaşına tam karşılık gelmeyebilir. Böylece sanatsal yaş (düzey) olarak adlandırılacak bir durum ortaya çıkar. Artut, San ve Kırıçoğlu'nun kitaplarında değindiği gibi çalışmanın odağını oluşturan yaş grubunun dâhil olduğu gerçekçilik evresinden önce, çocuğun kendisini gelişi güzel çizgilerle ifade ettiği karalama evresi; çocukların resimlerinde şemaya benzer biçimlerin oluşmaya başladığı şema öncesi evre; şekil kavramının oluşmaya başladığı, figürlerin temel formlara indirgendiği şematik evre gibi süreçlerden geçer.

Çocuğun sanatsal gelişim evrelerine ilişkin kuramlardan yaygın kabul gören ise Lowenfeld'in çocuğun resimsel gelişimi sınıflandırmasıdır. "Evrenselden tikele" kuramı olarak da adlandırılan değerlendirme tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Lowenfeld'in Evrenselden Tikele Kuramı

	ŞEMA	RENK	UZAM
<i>Karalama</i> İki – dört yaş Devim – duyuşsal	Denetimli Denetimsiz Kimileri isimlendirilmiş çizgiler El ve göz uyumu çabaları Tekrarlar Kaba formlar	Duygusal İsteğe bağı renk anlayışı	Her yer
<i>Şema öncesi</i> Dört – yedi yaş Ben merkezci İşlem öncesi	Düşsel öykülerin çizimi Benmerkezci Altı yaşında daha sosyal, dil kazanılmış yavaş ve somut düşünme Kaba formlar Düşsel öykülerin çizimi Somut nesnelere ve olaylarla mantıksal işlem. Örneğin; seri yapma, ölçülere göre düzenleme, sınıflandırma, durumu koruma Başkalarının görüşlerine inanma Kimi hareketler görülür Roller (kız – erkek)	Sevdikleri renkler	Yüzen şekiller
<i>Şematik</i> Yedi – dokuz yaş Somut işlem	belirlenir. Giysiler farklılaşır. Cinsiyetlere dikkat edilir. Sevgi nefret resimleri, eski şemalar tekrarlanır.	Eşyaya bağı renk; bilinen renkler	Taban çizgisi Maskeleye Karışık boyutlandırma Boşlukta Saydamlık
<i>Gerçekliğin doğuşu</i> Dokuz – on iki yaş Çete çağı	belirlenir. Giysiler farklılaşır. Cinsiyetlere dikkat edilir. Sevgi nefret resimleri, eski şemalar tekrarlanır.	Gerçekçi Kimi gölgelemeler Karışık renkler	Çok yönlü taban çizgisi İlkel görünümlü perspektif sorunu
Biçimsel işlemler, kimi biçimsel sorunların çözümü (ortaokul).			
<i>Gerçekçilik</i> On üç – yirmi bir yaş Ergenlik	Hareket var Üç boyutlu biçimler Soyutlama	Dışavurumcu renk ile gerçekçi renk anlayışı	Çok yönlü görüş

Kaynak: Öztürk, 2007, s. 48.

Araştırmanın konusu olan 10-11 yaş çocuğun sanatsal gelişimini daha iyi anlamak için bu dönemin incelenmesi yararlı olacaktır.

Gerçeklik Dönemi (9-12 Yaş)

Bu çalışmanın esas konusunu oluşturan 9-12 yaş aralığını kapsayan gerçeklik dönemi, bedensel ve psikolojik gelişim ve değişkenlerin kritik olduğu dönemdir. Piaget bu döneme “çete çağı” da demektedir. Bu dönemde gruplaşmalar ve başkaldırma gibi davranışların yanında realist bir katı anlayışın da geliştiği görülür. Bu dönemde konu

seçiminde cinsiyet büyük bir etki göstermektedir. Kızlar sevgi, gelin-damat, kalpler vb. konulara yönelirken; erkekler futbol, savaş ve silahlar gibi konulara yönelirler. Ayrıca kızlar erkeklerden, erkekler ise kızlardan nefret eder görünürler. Planlama, derinlik, renk ve oran kavramları netleşmiş ve renk karışımları dikkat çekicidir.

7-9 yaş çocuklarının şematik dönemlerinde görülen geometrik şekiller, bu dönemdeki anlatımda yetersiz olduğundan görülmez. Ayrıca daha erken yaşlarda olduğu gibi özgür ve bağımsız şekilde resim yaparken, diğer taraftan genel gelişimin getirmiş olduğu gerçeklere uyma ve çevrenin isteklerini yerine getirme gibi önemli bir ikilem içerisindedirler. Kırıçoğlu'nun bu ikileme yaklaşımı farklıdır. Bu dönem için yaygın bir görüş olan "duraksama" ona göre gelişmenin başka bir boyutudur. Çocuğun giderek artan gerçeği gösterme tutkusu, üç boyutlu yaratmaya yönelmesi gelişimin göstergelerinden biridir. Çocuk, okuma-yazma öğrenmesi ile birlikte çizimlerinde anlatmakta zorlandığı bazı kavramları yazı ve semboller ile anlatma çabasına girer. Bu dönemde çocuk, resimsel sorunlarını, öğrenme yoluyla çözer ve bu sebeple sanatta öğrenmenin başladığı yaş olarak bu dönem gösterilmektedir. Çocuğun çevreye, sanat yapıtlarına ve kendine yönelttiği eleştiriler, gelişiminin bir başka boyutudur. Ancak çocuk kendi çalışmasına yönelttiği eleştirel tavır ile çalışmasında parçalanmalar ve bütünden uzaklaşmalar görür. Bu da çocuğun kendini başarısız hissetmesine neden olur ve düş kırıklığına uğrar.

Bu dönemde çocuk sık sık resminin nasıl olduğunu sorar. Burada ailenin ve öğretmenlerinin çok dikkatli olmaları gerekmektedir. Çocuğun başarısızlığının yüzüne sık sık söylenmesi çocuk üzerinde çok derin izler bırakır. Öğretmenler, bu yaş grubu çocuklarına, hem gerçekçi hem de yaratıcılıklarını destekleyici ortamlar oluşturmalarıdır. Ayrıca çocuklarda fotoğraftan çalışma eğilimi de görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin doğa kaynaklı ve imgesel çalışmalara özendirmeleri gerekmektedir (Artut, 2006, s. 232; Kırıçoğlu, 2005, s. 92-94; Buyurgan, 2001, s. 34-35; Kehnemuyi, 2000, s. 19).

Artut (2006, s. 233), bu dönemin genel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Olaylar, eşyalar ve gerçekler arasında ilişki kurabilme, plan yapabilme yetisi büyük ölçüde gelişmiştir.
- Kız ve erkek arasındaki cinsiyet farklılığından kaynaklanan konuların seçimi ön plana çıkar.
- Perspektif etkileri görülür.

- Geometrik çizgilerden uzaklaşmıştır.
- Resimlerde katı gerçeklik egemendir.
- İnsan figürlerinde önemli gelişme cinsiyet ayrımları ile resimlerine yansır.
- Renk kavramının geliştiği, renkleri anlam ve amaçlarına uygun olarak tercih ettikleri görülür.

Araştırmanın sınırlarını oluşturan yaş grubunun sanatsal anlatım özellikleri genel anlamıyla yukarıda yazıldığı gibidir.

BÖLÜM III

YARATICILIK

İnsan ihtiyaçlarıyla birlikte doğar; daha sonra bu ihtiyaçlarla yalnız kaldığında yaratıcı düşünme yetisini geliştirir. İnsanlık tarihine bakıldığında, ihtiyaçlarını karşılamak için insanoğlunun nedenli yaratıcı olabileceği açıktır. Örneğin; Cilalı Taş Devri'nin en büyük buluşu ok ve yaydır. Avlanmak için ok ve yayın birlikte kullanılması, insanın ilk kez birbirinden çok farklı iki aracı birleştirerek kullanmayı düşünebildiğini gösterir. Sünbül'ün ve Yıldırım'ın düşünceleri bu yetiyi destekleyen niteliktedir.

Sünbül'e (2002, s. 164) göre:

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünme ve yaratıcılık yeteneğine sahip olmasıdır. Yaratıcılık her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti; gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda başarıların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir.

Yukarıda Sünbül, yaratıcılık yetisinin sanıldığı gibi, sadece özel kişilere ait olmadığını, insanın günlük hayatında da yaratıcı özellikler gösterebileceğini söylemektedir.

Yıldırım'a göre ise:

Hiçbirimiz yaşama sıfırdan başlamayız. Doğuştan itibaren bir takım ihtiyaçlarımız başkaları tarafından karşılanır veya nasıl karşılayacağımız öğretilir. Ancak bir süre sonra bizden kendi ihtiyaçlarımızı kendimiz karşılamamız, bunun için belirli bilgi ve beceriler kazanmamız beklenir. Fiziksel veya ruhsal, gerçekçi veya hayali, kişisel veya toplumsal, hangi düzey ve boyutta olursa olsun, gelişmenin temelinde 'ihtiyaç' yatar. Giderilen her ihtiyaç yenilerini yaratır ve bizi geliştirir (Artut, 2010, s. 68).

Yaratıcılık, çeşitli şekillerde tanımlanmış olsa da düşüncelerin bütününe bakıldığında, birçok temel ve ortak noktalardan birbirlerine yaklaştığı görülmektedir. Bu temel noktaların daha iyi anlaşılması açısından bazı düşünür ve eğitimcilerin görüşlerini incelemek faydalı olacaktır.

Guilford, yaratıcı düşünce eylemini yakınsak ve iraksak olarak iki temel kavrama ayırır. Yakınsak düşünceye sahip olan kişi herhangi bir çaba harcamadan hazır bulunan yolları takip ederek ulaşılmak istenen şeye doğrudan varır. Iraksak düşünceye sahip olan ise, varılmak istenen şeye farklı bakış açıları ve yolları takip ederek bütün seçenekleri gözden geçirir; aradığı şey doğrudan sonucun kendisi değildir; farklı yollar görmek ister, merak eder, heyecan duyar; her gün işine aynı yoldan giden değil, işine gidebilecek değişik yolları arama arzusunda olandır (Jersild, akt. Yıldız ve Şener, 2007 s. 1). San'ın tanımı da bu noktada benzerlik gösterir. Ona göre; “. . . var olan şeylerden yeni ve özgün anlatım biçimleri ile farklı düşüncelere ulaşabilme; yorumlar getirebilme, sorunlara değişik çözüm yolları önerebilme, benzerlerinden farklı sonuçlara ulaşabilme yetisidir” (Abacı, 2006, s. 9).

Torrance yaratıcılığı; boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünme ve varsayımlar kurma, bunları sınama, sonuçları karşılaştırma ve bu varsayımları değiştirip yeniden sınama olarak tanımlar. Bartlett ise, ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma; Wallach ve Kogan çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretimde özgür olabilme, ancak bunu yaparken de özden ayrılmama ve sapmama; Taylor ise, yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler süreci olarak tanımlamıştır (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 1999, s. 8-9).

Mott yaratıcılığı; insanda açığa çıkmış ve gizli kalmış tüm yetenekleri geliştirme, aynı zamanda yeni fikirleri biçimlendirme, icat etme ve keşfetme gücü olarak tanımlar. Ayrıca Mott'a göre yaratıcılık, yoğun bir merak dürtüsü, sürprizli ve şaşırtıcı olabilme, başkalarının göremediğini görebilme ve farklı tepkiler verebilme yeteneklerini içerir (Öncü, 1992, s. 256).

Timuçin'e (2000, s. 197) göre yaratıcılık; “sanatçının yaratışı bir bileşim kurmaktan başka bir şey değildir. Sanatsal anlamda yaratma, doğanın gereçlerinden yararlanarak özgün bir biçim oluşturmaktır.”

Yukarıdaki yaratıcılık tanımlarına ve görüşlerine bakıldığında daha önce de bahsedilen temel ve ortak noktaların; merak, özgünlük, heyecan, yenilik, farklı düşünme, sınama, ilişki kurma, karşılaştırma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma, üretkenlik, keşfetme, icat etme, şaşırtma, farklı yollar arama gibi bazı kavramları işaret

ettiği görülmektedir. Bahsedilen kavramlar yaratıcı kişilik özelliklerinin bir kısmını özetleyen niteliktedir. Öztepe'ye göre, “yaratıcılık ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan araştırmalar incelendiğinde; yaratıcı bireylerin, ortak ve belirgin, kişilik özelliklerine sahip olduklarını görülmektedir” (Öztürk, 2007, s. 17).

Dewey, bu ortak ve belirgin yaratıcı birey özelliklerini şöyle sıralamıştır: Akıcı, esnek, orijinal, zeki, meraklı, yeni fikirlere açık, anlayışlı, yansıtıcı, denemeye hevesli, emin, güvenilir, anlık, doğal, rahat, bilinene güvenmeyen bireylerdir. Gizemli ve şaşırtıcı şeylere karşı duyarlı ve etkilenen, düşüncelerinde bağımsız ve kararlı, serbest çağrışımı kullanabilen, “hızlı” çözümlere ilgisiz, yeni düşüncelere ve olasılıklara açık, yapıcı eleştirilere duyarlı, risk almaya gönüllü, ilgisiz düşünceler arasındaki ilişkiler kurmada yetenekli; kurulu düşüncelere meydan okuyan, diğerleriyle bulguları paylaşmakta istekli, etkili soru soran, enerjik, ısrarcı, sezgisel, dış dünyaya karşı hassas, gerçekliği değiştirmede kararlı, planlanan zaman boyunca yaratıcı aktivitelerini sürdüren bireylerdir (Linderman, 1997, s. 9).

Yukarıda belirtilen özellikler kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Literatüre bakıldığında yaratıcılık ve yaratıcı bireylerin kişilik özellikleriyle ilgili birbirini destekleyen veya ters düşen bilgilere rastlamak mümkündür. Bu sebepten dolayı, her özelliğin her yaratıcı bireyde var olamayacağını belirtmek gerekmektedir (Öztepe, 2003). Bunun yanı sıra San'a (2004, s. 14) göre; “yaratıcılık, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir”.

3.1. Yaratıcılık ve Zekâ

Psikolojinin henüz ayrı bir bilim dalı olarak tanınmadığı zamanlarda zekâ, çeşitli adlar altında felsefenin konuları arasında yer almıştır. Eski Yunan düşünürleri, psikolojik olayların kaynağını, akıl veya ruh anlamına gelen “nous” kelimesi ile ifade ettikleri bir cevhere bağlamışlardır. Nous, evreni düzenleyen, geçici değil kalıcı olanı bize bildiren akıldır. Bununla beraber o devirdeki düşünürlerin ruhun mahremiyeti hakkında kanıları birbirinden farklıdır (Toker vd., 1968).

Düşüncenin nasıl oluştuğu, beynin insan davranışlarını hangi mekanizmayla, nasıl gerçekleştirdiği; öğrenme, algılama, karar verme, akılda tutma, problem çözme, iletişim kurma, yaratıcılık, sezgi gibi zihinsel süreçlerin nasıl geliştiği soruları uzun yıllar boyunca filozofların ve bilim adamlarının zihinlerini meşgul etmiş ve geçmişten

günümüze bu sorulara yanıt bulma amaçlı birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Pfeifer ve Scheier, akt. Gürel ve Tat, 2010, s. 339).

“Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu ‘testlerin ölçtüğü nitelik’ (yani, zekâ düzeyi, zekâ seviyesi veya zekâ katsayısı) olarak tanımla[mışlardır]” (Saban, akt. Yenilmez, Çalışkan, 2011, s. 49). Robinson’a (2003, s. 206) göre, “Zekâ testleri 1930’lardan 1960’lara kadar her yerden siyasilerin ve çok sayıda eğitmenin dikkatini çekti. Bazı yerlerde bu ilgi hala sürüyor. Bu, bir süre sonra giderek büyüyen bir eleştirmen korosuyla rekabet etmek zorunda kaldı ancak bir dönem tartışılmaz bir gücü vardı.”

Zekâ denilince, genellikle sadece sözel ve sayısal zekâ anlaşılmaktadır. Dolayısıyla IQ-Zekâ testleri de bu iki zekâyı odaklanmaktadır. Bu zekâlarda iyi durumda olanlar ölçümlerde de başarılı olmaktadır. Testin göstereceği başarı düzeyi önemlidir çünkü bu sonuç normalde okulda başarılı olacakların da göstergesidir. IQ testlerinde başarılı olanların genellikle okulda başarılı olacakları da kabul edilir. Ancak bu testler, çocukların mezun olup iş hayatına atıldıklarında, yani okul dışında, ne denli başarılı olacaklarını göstermede yetkin değildir. İnsanların sahip olduğu birçok yetenek ve yetenekler bileşimi vardır ki, kalıplaşmış sınavlar ile ölçülemezler (Vickers, akt. Ayaydın, 2009, s. 53).

IQ testleri, yaratıcılık ve zekâ arasındaki bağlantıyı ölçmekte ne kadar güvenilirdir? Bu soruya Kırıçoğlu’nun (2005, s. 184) söylemiyle şöyle yanıt verebilir; “zekâ ile yaratıcılık arasında kurulmak istenen bağlantı her şeyden önce geleneksel zekâ testlerinin (IQ) tek yanlı ölçümleri nedeniyle tam anlaşılammıştır” ve ardından Torrance’dan (1960) bir örnek verir. Bu örneğe göre, birçok okulda yüksek derecede yaratıcılık gösteren öğrencilerin, düşük zekâ puanına sahip olsalar bile, yüksek zekâ puanına sahip öğrenciler kadar öğrendikleri bilinmektedir. Çellek’e göre (2002, s. 3); “yaratıcılık zekâ ile ilgili görülse de onunla eş anlamlı değildir. Tabii tercih edilen hem zeki hem yaratıcı olunması belki ama farklı yapıdaki öğrencilere doğru yönlendirme yapılırsa yine başarı sağlanır.” San (2004, s. 20-22) ise, yaratıcılık ve zekâ arasındaki bağlantıyı; zekânın kazanılmış ve öğrenilmiş bilgileri işleyen, yakınsak ve iraksak düşünme biçimlerini ele alarak incelemiştir. Ona göre yaratıcı zekâ; önceden bilinen, doğruluğu önceden saptanmış yanıtla götüren yakınsak düşünceyle yetinmeyip, yanıtları çok sayıda yanıt arasından seçen, geniş, çeşitli ve disiplinler arası bilgi alanında gezinen, iraksak düşünceyi kullanır. Ayrıca, San da Çellek gibi yaratıcılık için

belli bir zekâ aşamasına sahip olmanın gerekliliğini vurgular ve yüksek yaratıcı bir düzeyin, çok yüksek bir zekâ aşamasına sahip olmayı içermediğini söylemektedir.

3.2. Yaratıcı Süreç

Uygarlık tarihine bakıldığında, yaratıcı kişilik özellikleri taşıyan ve bunu somut buluşlarla ortaya koyan yaratıcı kişiler, bu buluşlarını sanılan aksine aniden gelen ilham perilerine değil, disiplinli ve sabırlı çalışmaya sürecine borçludurlar. Edison'nun, "dehanın yüzde biri ilham, yüzde doksan dokuzu terdir" ve Pasteur'un "ilham, iyi hazırlanmış bir kafanın ürünüdür" deyimleri, bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Kırıoğlu yaratıcı süreci, bir sorun çözme süreci olarak tanımlamaktadır. Ancak buradaki "sorun" düşüncenin malzemesidir ve değerlidir. Sanatsal süreç, bu değerlerle düşünen usun ürünü olup, Dewey'in "deneysel bir davranıştır" deyimine katılır. (Kırıoğlu, 2005, s. 175).

Yaratıcı süreçle ilgili ilk modern sorun çözme modellerinden biri Dewey tarafından gerçekleştirilmiştir (Sungur, 1997, s.163):

- 1) Algılanmış bir problem
- 2) Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - a) Ön-gözlem aşaması
 - b) Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
 - c) Güçlüğü, çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
 - d) Çözümler önerme (denenceler ortaya atma)
 - e) En iyi çözümü bulabilme
 - f) Çözüm yolunu iki biçimde sınaama
 - i) Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - ii) Eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir)
 - g) Geri dönme (başarısızlık durumunda c, d, e, f aşamalarına geri dönme)
 - h) Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
 - i) Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
 - j) Çözümün başarısını ortaya koyma
- 3) Yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası

Wallas ise yaratıcı süreci dört aşamaya ayırmıştır:

- Hazırlık Evresi
- Kuluçka Evresi
- Aydınlanma Evresi
- Doğrulama Evresi (Kaynak, 2006, s. 26).

Hazırlık Evresi: “Bu süreç düşünceyi etkileyen bir unsurla başlamaktadır. Hazırlık aşaması; bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, farklı açılardan analiz etme, yorumlama, değişik biçimlerde sentez yapma, değerlendirme ve yeniden yorumlama biçiminde sürdürülen etkinliklerdir” (Üstel, akt. Argun, 2004, s. 42).

Kuluçka Evresi: “Kuluçka evresinde, sorundan çıkarak geriye gidilir. Sorun zihnin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık evresindeki gibi dakikalarca sürebileceği gibi haftalarca, yıllarca sürebilir. Bu evrede, görevini yapmış olmanın güveni içinde, bilinçaltının hummalı bir biçimde çalıştığının bilincinde olarak başka işlere dönülür” (Starko, akt. Karataş, 2007, s. 8).

Aydınlanma Evresi: “Beyinde şimşeğin çaktığı andır. Hazırlık döneminde tohumu atılan, kuluçka evresinde farkına varmadan yeşeren yaratıcılık, bu evrede birden bire somutlaşır. Beyinde, bilinçli veya bilinçaltında konu düşünülürken, bir uyarı aranan ilişkinin doğmasını sağlar” (Artut, akt. Topaktaş, 2001, s. 13).

Doğrulama Evresi: “Bu aşamada aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılayamayacağının, hazırlık aşamasında saptanan ölçütlere uyup uymayacağının anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliklerin ürünüdür” (Argun, 2004, s. 45).

San (2003) “Sanat ve Eğitim” kitabında, Wallas’ın yaratıcı süreç aşamalarını temel alan Hermann, yaratıcılığın kaynağının beyin olduğunu ve yalnızca bir bölümün değil, beynin tümünün yaratıcılığa kaynaklık ettiği savını vurgulamaktadır. Ayrıca Hermann, Wallas’ın klasikleşmiş olan bu dört aşama içerisine “ilgi” (ya da merak) ve “uygulama” olan önemli iki öge eklemiştir. San kitabında bu dört aşamayı bir şema üzerinde göstermiştir.



Şekil 1. Tüm beyinsel yaratıcılık modeli

Kaynak: San, 2004, s. 137.

“Yaratıcı süreçle ilgili özetlenen bu aşamalar birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaz. Biri bitmeden diğeri başlayabileceği gibi, her zaman sıra ile de işlemeyebilir. Geriye doğru bir aşamadan diğere dönüşülebilir” (Kaynak, 2006, s. 27).

3.3. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Kırıçoğlu (2005, s. 179) uzun yıllar sanatın, yeteneğin ve yaratıcılığın yetenekli bir azınlığa özgü bir davranış olduğu ve yaratıcılığın doğuştan geldiği fikirlerinin, yaratıcılığı engelleyen en öncü düşünceler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eğitim sisteminde ıraksak düşünceye yer verilmemesinin ve bunun sonucunda doğan hazır malzemelerin kullanılıp farklı düşünce alanları oluşturulmamasının, yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında olduğunu vurgulamaktadır.

Yaratıcılığı engelleyen faktörlerden birinin de cinsiyet olduğu söylenebilir. Toplumun kız ve erkek çocuklarına bakış açısı, kız çocuklarının daha çok duygusal, erkek çocuklarının ise özgürlükçü yapıları olduğu inancı; cinsiyeti, yaratıcılığı engelleyen faktörler arasına koymaktadır. Ayrıca kültürümüzde bulunan “aklın yolu

birdir”, “boyundan büyük işlere karışma”, “yuvarlak kafada sivri zekâ”, “elinin hamuruyla erkek işine karışma” gibi söz ve davranışlar yaratıcılığı engelleyen etmenler içerisindedir (Özsoy, 2003, s. 141).

Yaratıcılığın gelişimine uygun olmayan olumsuz koşulların ötesinde, yaratıcılığı benimseyen fakat uygulayamayan, alanında yetersiz öğretmenler ile istenilen sonuca ulaşamaz ve çocuğun yaratıcılığı olumsuz etkilenir (Artut, 2006, s. 197).

Artut (2006) kitabında bu öğretmen tutumlarını şöyle özetlemiştir:

- Çocukların algı, gözlem ve düşünsel gelişimini ve eğitimini zenginleştirici çabalardan uzak durur. Onların yaratıcılıklarının gelişmesine olanak sağlayan ortamları yaratamaz.
- Çocukların cesaretini kıran, aşırı eleştiren, onların motivasyonunu bozan davranışlar sergiler.
- Çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan, ilgisini çekmeyen, tekdüze, rutin konularda çalışmaya zorlar.
- Farklı, özgün düşünce ve görüşlere önem vermez. Hoşgörülü değildir. Alan bilgisi, kültürel düzeyi zayıf, ilgileri dar ve yetersizdir.
- Çocukları sürekli diğer arkadaşlarının özellikleriyle karşılaştırır, onların ilgi ve keşfetme arzularını kırar.
- Geleneksel eğitim anlayışlarını sürekli sınıf içinde etkili kılmaya çalışır.
- Beklenmedik anlarda ortaya çıkan sorunları çözmede zayıftır. Ani karar veremez.
- Kendine güvensiz, heyecansız, tutarsızdır. Alanına ilişkin gelişmeleri takip etmez, benimsemez (s. 197-198).

Çocuğun eğitim ve öğretiminde özgür bir ortam oluşturulmalıdır. Çocukların gelişim evreleri ve özelliklerine uygun tekniklerden yararlanılmalıdır. Ayrıca yaratıcılık merakla başlar. Bu nedenle çocukların merak etme özellikleri törpülenmeyip, onları anlamaya yönelik tutum içerisinde olunmalıdır (Özsoy, 2003, s. 141).

Artut (2006, s. 196) çocukların yaratıcılıklarını geliştiren tutum ve davranışları sıralarken, araştırmının esas konusunu oluşturan kurgusal metinlerin yaratıcığa katkısını destekler nitelikte kabul edilebilecek bir noktaya da değinmiştir.

- Drama, hikâye ve masallar, yaratıcı projeler için konuya başlangıç noktalarını oluşturabilmelidir.

3.4. Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi

Zaman içerisinde değişen koşullara uyum sağlamak zorunda olan insanoğlunun yaşamı boyunca eğitim ve öğretim hayatı devam eder. Dünyaya gelen bir bebek zamanla yürümesini, konuşmasını, yemek yemesini, en yakınındakiler yani annesi, babası ve diğer aile bireyleri aracılığıyla öğrenir. Daha sonra ise birey, planlı programlı olan eğitime yani “öğretime” geçer (Küçükahmet, 2003, s. 2). Böylece hayatının büyük bir kısmını kaplayacak olan okul içerisindeki eğitim ve öğretim süreci başlamış olur. Bu eğitim sürecinin en önemli elemanlarından biri de sanat eğitimidir. H. Yücel Gel (1994, s 37-51), sanat eğitiminin, “görsel düşünme eğitimidir” diye de tanımlanabileceğini söylemektedir ve hemen ardından bu düşünce biçiminin aktarılması için bir dilin gerekli olduğunu vurgular. Bu gerekliliğin önemini belirtmek için yüzyıllar öncesinin mağara adamının konuşma dili yanında, çizgiyi bir dil olarak kullanması ve daha sonra renk ve diğer elemanların bu dile eşlik etmesi örneğini verir.

Gelişmiş ülkelerde, çocuğun okul öncesi eğitiminden itibaren sanat eğitimine ağırlık verilmektedir. Bu ülkelerin çocukları küçük yaşlarda sanat eğitimine başlatmaları, yaratıcılıklarını geliştirirken estetik bir düzeyi; iyiyi, doğruyu, güzeli seçebilme, karar verebilme ve kritik yapabilme becerisini beraberinde getirir (Ersoy, akt. Ünver, 2002, s. 23). Öğrenme ve gelişim sürecinde çocukta duyguların eğitildiği, zihinsel faaliyetlerin, düşüncenin de geliştiği gözlenmektedir. Böylelikle kişiye estetik yargıda bulunma, hissettiklerini doğru biçimlendirme, onun bilişsel, duyuşsal, duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılama açısından da sanat eğitimi önemlidir (Yolcu, akt. Duman, 2006, s. 16).

Gençaydın’a (1990) göre sanat eğitimi, bireyin genel eğitimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Sanat eğitimi yalnızca yeteneklilerin aldığı eğitim değil, her birey için gerekli bir kişilik eğitimidir. Amaç, kurumlarda sanatçı yetiştirmek değil, bireyi sanat yoluyla eğitmektir. Bireyde var olan yaratıcılığı ortaya çıkarırken aynı zamanda estetik eğitimi vermek amaçlanmaktadır (Duman, 2006, s. 21).

Buyurgan’a (2012) göre ise “sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlikler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarını sağlamaya, çevresi ile yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik ihtiyaçlarını karşılamaya, ürün

ortaya koyabilmeye, yorumlama güdülerini doyurmaya, yaşantılarını daha anlamlı hale getirebilmelerine imkân vermeye yöneliktir” (Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu, s. 12).

Günümüzde okullarda sanat eğitimi “Görsel Sanatlar Eğitimi” adı altında yer almaktadır. Tarihsel açıdan Kırışoğlu (1991, s. 19) okullarda sanat eğitimi derslerinin verilmesini şöyle açıklar:

İngiltere’de 1800’lerin ortasından başlayarak endüstrinin gelişimi ve endüstriyel tasarıma duyulan gereksinimle birlikte, okullara sanat dersi giriyor. Sanat okullarında bireyin estetik eğitimi hedeflenmekte, daha çok göz ve elin uyumuna yönelik bir ders islenmektedir. Bu anlayış aynı dönemlerde Amerika, Almanya ve diğer birçok ülkede benzer yaklaşımlar içeren dersler şeklinde yapılıyor.

Endüstrinin gereksinimleri sanat eğitiminin okullarda ders olarak verilmesinin önünü açmıştır. Ayrıca yaratıcılığın sanat eğitiminde önem kazandığı yıllar olarak: “Freud’un bilinçaltı dünyasına ilişkin buluşlarının dikkatleri topladığı, Amerika’da ‘gelişimci eğitim’ görüşünün yaygınlaştığı, sanatta dışavurumcu ve gerçeküstücü akımlarla çocuk resimleri arasında bir bağ kurulduğu yılları belirtmektedir” (Kırışoğlu, 2005, s. 168).

Yaratıcılığın sanat eğitimindeki önemini ise Artut (2004, s. 154) şöyle belirtmektedir:

Yaratıcı sanat eğitiminde, etkinlik sürecinde öğrenme anlamında olumlu gelişmelerin kazanıldığı bilinmektedir. Bu süreçte görme, anlama ve algılama artar, beynin ilgili bölümleri aktif hale geçerek öğrenme maksimum düzeye ulaşabilir. Yaratıcılık için ön bilgiye gereksinim duyabiliriz. Fakat görmeyi öğrenmemiş bir kişinin başarılı olması oldukça güçtür. Çünkü yaratıcılıkta görmek, anlamak ve algılamak çaba gerektirir.

Yukarıda Artut, sanat eğitiminde yaratıcılığı geliştirmenin, bireyin görme, anlama, algılama sürecindeki önemini vurgulamıştır. Bu önem çerçevesinde yaratıcı sanat eğitimi, okul düzeyinde sanatsal ve estetik bilgi ve deneyimlerin çocuğa, gence,

yetiştirilene bir sistem içinde kazandırıldığı bir disiplin alanı olur. Burada artık sanat; ürünü, tarihi, eleştirisi ve estetiği ile öğretilen ve öğrenilen bir ders olma durumundadır (Kırıçoğlu, akt. Gül, 2006, s. 12). Bu ders, öğrencilerin yeteneklerine, yaratıcılıklarına, yetersizliklerine bakılmaksızın herkes içindir. Belirli bir sınıfa, gruba ait değildir. Genel eğitim içerisinde özellikle yetenekli yeteneksiz öğrenci ayrımı sanat derslerini zayıflatmıştır (Özsoy, akt. Duman, 2006, s. 18). Unutulmamalıdır ki, bazı bireyler yaşamlarının erken dönemlerinde yeteneklerini gösterirken, bazı bireyler daha geç açılabilirler (Özsoy, 2003, s. 47). “Yaratıcılık her ne kadar doğuştan gelen bir özellikse de; yaratıcı düşünme, yaratıcı bakış açıları ve yaratıcı beceriler, büyük ölçüde sanat eğitimi sonucunda öğrenilebilen, öğretilen davranışlardır” (Artut, 2004, s. 15).

Yukarıda Özsoy’un bahsettiği yetenekli ve yeteneksiz öğrenci ayrımı dışında okullarda yaratıcı sanat eğitimini engelleyen bazı faktörlere San (2003, s. 23-24) şöyle değinmiştir: “Geleneksel eğitim dizgeleri, genellikle yakınsak düşünmeyi geliştirmeye özen göstermekte, bunun sonucunda da ıraksak düşünce ve yaratıcı yeti körelmektedir.” Ayrıca aynı kitabında San, “uygu” problemlerinden de bahseder. Ona göre; “okul, bir kurum olarak, ister istemez ‘uygu’ya yönelir; uylaşımcı olması da bir bakıma kaçınılmaz bir olgudur. Kurumsallaşmanın yaratıcılığı öldürdüğü de bilinmektedir.”

Yaratıcılık geliştirilebilir veya engellenebilir bir yetidir. Bu sebeple yaratıcılığın okullarda geliştirilmesi için gereken bazı davranışları ve yaratıcılığın gelişmesi sonucunda bireyin davranış ve tutumlarını Sungur şöyle anlatmıştır:

Yaratıcılığın kullanılmasına olanak sağlayan ve yaratıcılığı geliştiren programlar arttırılmalıdır. Yaratıcılığı özendirilen, ödüllendiren öğrenme ortamları ve yönlendiren öğretmen davranışları ile yaratıcı çocukların yetenekleri daha da geliştirilmelidir. Yaratıcılığın yaygınlaşması sonucunda sorun çözen, özgün, kişilikli, araştırmacı, buluşçu, üretken, sevgi ve heyecanla hayata bağlı olarak yetişen bireyler, toplumu daha sağlıklı bir geleceğe taşıyacaktır (Argun, 2004, s. 91).

Sungur yukarıdaki sözlerinin hemen ardından çağımızın bilgi çağı olduğunu ve bu bilgi çağı içerisinde bireyi; üreten, özgün, öngörüsü kuvvetli, mutlu, vizyon sahibi olarak tanımlamaktadır.

BÖLÜM IV

KURGUSAL METİNLER

Tarihsel gelişim süreci içinde sözel iletişimi kullanan insanoğlu, bilgi ve deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarmak için yazı dilini bulmuş, sözel dilin yanında yazı dilini de kullanmaya başlamıştır. Yazının etkisinin yüzyıllarca sürmesi, bu yönüyle büyük önem taşımaktadır. Yazı, insanların duygu ve düşüncelerini anlatmada kullandıkları belli simgeler ve işaretlerdir. Toplumsal yaşam, sözlü iletişim kadar yazılı iletişimi de gerekli kılmaktadır. Bilinmesi gerekir ki, toplumların aydınlanması ve gelişmesi, yazı dilinin bulunup kullanılmasından sonra olmuştur (Kavcar vd., 2013, s. viii).

İnsan önce doğayı dinleyerek, taklit ederek iletişim kurmuş ve dil gelişimi ile deneyimlerini nesilden nesile aktarabilmiştir. Bu deneyimlerinin ve yaşantıların aktarımını kalıcı kılmak için kurgusal anlatımlara başvurmuştur. İnsanoğlunun geçmişinin milyonlarca yıl öncesine dayandığı ifade edilirken, yazının Sümerliler tarafından bulunuşunun M.Ö. 3200 yıllarına uzanması, yazının insanın uygarlaşma sürecinde oldukça geç bir döneme denk düştüğünü göstermektedir. Ancak yazının bir ifade biçimi olarak kullanılması tesadüfi bir şekilde ortaya çıkmayıp, önce mağara duvarlarına çizilen resimlerle bir iletişim aracı olarak kullanılmış, daha sonra taş, ağaca, deriye ve nihayet kâğıda dökülen düşüncelerin simgeleştiği bir anlatım biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uygarlığa katkı sağlamış birçok buluş gibi yazı da ihtiyaçtan doğmuştur. Sümerlerin tarımla uğraşması ve ürünlerin hesaplarının tutulmasının ihtiyacı, tüm uygarlıkları etkileyecek büyük bir sisteme dönüşmüştür. Yazının bu ihtiyaçlara yanıt vermesinin ardından insanların soyut bir şekilde düşünüp, yine soyut bir şekilde dil ile ifade ettikleri düşünceler, yerini somut olarak kâğıda dökülen işaretlere bırakmıştır. Kâğıda dökülen bu somut düşünceler uygarlıkların kültürlerini, toplumsal kurallarını, deneyimlerini gelecek nesillere aktarmada büyük önem taşır.

Günümüzde ise gelişen bilgisayar ve haberleşme teknolojileri daha hızlı ve ekonomik yazım ve iletişim imkânları sunmaktadırlar. Her ne kadar teknolojik gelişmeler yazı dilinin önemini azaltmış, konuşma dilini öne çıkartmış gibi gözükse de, insanın iletmek istediği düşüncenin yayılmasına katkı sağlamaktadır. Deen ve Ponsot'a

(1985, s. 1) göre yazıyı kullanmak, düşünmektir. İnsan iki türlü sebepten dolayı yazar; birincisi, yazarken nasıl oyun oynayacağını bilenler -ki yazmak çok eğlencelidir- için yazmak; zaman sınırlaması, pahalı araçlar ve kaybetme riski olmadan, bir kendini yenileme oyunudur. İkinci olarak; yazmak, bilgi yüklü makinalardan, zengin kütüphanelerden ve kendi kafamızdan istediğimiz her an bilgi edinebilmektir.

Yazı yaygınlaşmadan önce insanlar, belki de akılda kolay kalsın diye ya da yaşantılarını kendilerinden sonraki nesillere aktarmak için, fabl ve fıkra gibi kısa öykülerle, olaylı küçük anlatı geleneğini geliştirmişlerdir. Sonra bunlarda yer, zaman ve kişiler betimlenerek genişletilmiş ve daha sonrasında sanatsal bir anlatım özelliği kazanmıştır. Yaratıcılık, kurgusallık ve estetik kaygı, kurgusal metinlerin temelini oluştururlar. Kurgusal metinlerde üslup, önemli ve ayırt edici bir özelliktir. Bu tür yazılarda bir olayı veya durumu dramatize etme ve karakterler canlandırma belirleyicidir ve anlatım dolaylıdır. Bir sorun açık açık tartışılmaz. Durumlar veya olaylar üzerinden duygu, bilgi ve düşünce aktarımı yapılır (Yakıcı, Yücel, Doğan, Yelok, 2012b, s. 180). Ancak burada asıl amaç yukarıda belirtilen aktarımlar dışında yaşantımızı zenginleştirmektir. Bu zenginleştirmeyi, yaşatarak, yani içinde bulunduğumuz ortamdan farklı bir ortama, gerçekten alınan öğelerin düş gücüyle beslenip zenginleştirildiği bir ortama bizi götürerek yapar. Bu ortamı oluşturmak için yazar, sözcük seçimine, tümcelerine büyük özen gösterir. Yaratıcı kurgusal metinlerin dokusuna düş gücünün, imgelemin payı karışır. İmgelem gerçeği değiştirmekle kalmaz ayrıca kendince biçimlendirir (Özdemir, 2007, s. 219-220). Eğer bu türün bize sunduğu dünya, gerçek dünya ile birebir örtüşüyorsa metnin kurgusallığından söz etmek zordur. Çünkü her yaratıcı kurgusal metin, gerçeğin gerçek hayatın diliyle yeniden yaratılmasıdır.

Kurgusallığın bir başka ölçütü ise anlatılan durum, olay veya verilen mesajın doğruluğunun kanıtlanamaz oluşudur. Çünkü yaratılan dünya düş gücünün ürünüdür ve deney sonucu oluşmamıştır. Yazar eserinde dış dünya ile bağlantılı ancak ondan çok farklı, kendi içinde tutarlı bir dünya sunmaktadır. Yaratılan bu dünyanın gerçekleşmesi imkânsız da olsa okuyucu, bu dünyadan etkilenerek yaşadığı gerçek dünyaya ve insanlara bakış açısını değiştirir ve olaylara geniş bir perspektifle yaklaşır. Okuyucu artık kendi evreninin dışında farklı evrenlerin olduğunu da öğrenir (Aktaş ve Gündüz, 2007, s. 200-201). Kurgusal metinler altı bölüme ayrılmıştır. Bunlar masal, destan, şiir, hikâye/öykü, roman ve tiyatrodur.

Bu çalışma kapsamındaki uygulamalar, yukarıda belirtilen kurgusal metin türlerinden biri olan masalın, çocuklara okunması ile yapılmıştır. Dolayısıyla burada sadece masal türünü ele almak uygun görülmüştür.

4.1. Masal

Masalın önemini belki de en güzel dile getiren Cemal Süreyya olmuştur. Ona göre; “masal dinlememiş çocuklar, büyüyünce kedi resmini bile cetvelle çizerler.” Bu söylem her ne kadar basit gibi görünse de içerisinde çok derin bir mana yatmaktadır. Cemal Süreyya masalın düşsel bir gerçeklikle, çocuğun dünyasında uyandırdığı hayali evrenin ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır.

İnsanoğlu düş kuran ve kurduğu bu düşleri dile getiren bir varlıktır. Buradan yola çıkarak kaynağı belli olmayan masalın, insanoğlunun kurmuş olduğu düşlerle meydana geldiğini söylemek mümkündür. Birçok araştırmacı masalın tanımını yapmıştır. Ancak masalın herkesçe kabul edilen bir tanımı yoktur. Daha çok masalın işlevi ve önemi üzerine görüşler mevcuttur. Bu nedenle, var olan kaynaklarda yapılan masal tanımları, işlevleri ve önemini anlatan söylemlerden yararlanarak çalışmaya devam etmek doğru olacaktır.

TDK'nın Büyük Türkçe Sözlüğünde masal; “insanoğlunun evren, dünya, yaşam, doğa, toplum ve kendisiyle ilgili tarihsel oluşum, düşün, istek ve izlenimlerinin az ya da çok değişikliğe uğrayarak ağızdan ağıza geçme yoluyla çağımıza ulaşan geleneksel anlatı örnekleri” olarak tanımlanmaktadır.

Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok'un (2012, s. 180) birlikte kaleme aldıkları kitapta ise masal; olağan üstü olayların anlatıldığı, zaman ve mekân özellikleriyle gerçeğe pek de uymayan, bir tekerleme ile başlayıp yine tekerleme ile biten kurgusal metinlerdir.

Özdemir (2007, s. 323), masal üzerinde yapılan araştırmalardan yola çıkarak, masalın tanımını şöyle vermektedir: “Masal, düzyazı anlatımı ile oluşturulan, tümüyle düş gücünün ürünü, gerçekle ilgisi bulunmayan, sunduğu evreni inandırıcı kılma yolunda bir kaygı taşımayan kısa bir anlatıdır.”

Güneş ve Yakıcı'ya (2005, s. 229) göre masal, birçok bilimin yararlanabileceği bir kaynaktır. Milletlerin kültür özellikleri masalarda gizlidir. Masallar, toplumun kuruluşunu ve ana unsurlarını nitelendirmede, halk kültürünün temellerini araştırmada son derece değerli belgelerdir.

“Her milletin kültürel kimliğini belirleyen, toplumsal hafızasının temelini oluşturan sözlü ve yazılı kültür ürünleri vardır. Bu ürünler milletlerin kültürel kodlarını meydana getirir” (Aslan, 2011, s. 84).

Arıcı’ya (2009) göre, insanoğlu kendi yaşam gerçeğini, çözüm önerilerini, beklentilerini masal olaylarına ve masal kahramanlarına yükleyerek anlatmış ve asırlardır bu yolla gelecek kuşakları ikaz etmeye, eğitmeye, yaşamın zorluklarına karşı onları donanımlı kılmaya çalışmıştır (Şahin, 2011, s. 208-209).

Yavuz’a (2002) göre, masallar toplumu eğiten temel öğelerden biri olarak görülmektedir. İnsanoğlu, kendi yaşam gerçeğini, çözüm önerilerini, beklentilerini, masal olaylarına ve masal kahramanlarına yükleyerek anlatmış ve yüzyıllar boyu, bu yolla gelecek kuşakları uyarmaya, eğitmeye, yaşamın zorluklarına karşı onları donatmaya çalışmıştır (Yılmaz, 2012, s. 301).

Güneş’e (1998, s. 92) göre, varoluşu insanlığın tarihine kadar uzanan ve hikâye, roman gibi türlere kaynaklık ettiği düşünülen masalın içeriğinin olağanüstü bir nitelik taşıdığı ve aynı zamanda bu olaylar içerisinde cin, peri, dev gibi olağanüstü karakterlerin olduğu görülmektedir.

Yalçın ve Aytaş’a (2003) göre:

Masallar tür olarak gerek çocuklar gerekse yetişkinler için her zaman büyülü bir dünyanın kapısı olmuştur. Bu kapıdan geçmeyen ya da geçmek istemeyen yok gibidir. Bu büyülü dünyanın ne zaman kurulmaya başladığı kesin olarak bilinmemektedir. Kaynaklarının da ne olduğu hakkında kesin bir bilgi yoktur. Ancak genel olarak masalların konu ve içerik yönünden bölgelere göre ayrılık gösterdikleri bilinmektedir. Asya ve Avrupa masallarının arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Türk masallarında yer alan tekerlemeler diğer masallar içinde onu farklı kılmaktadır (Tok, 2012, s. 42-43).

Yukarıda masalın tanımı, işlevi ve önemi üzerine yapılan açıklamalarda masalın genel olarak görülen özelliklerinden bahsedilmiştir. Buradan yola çıkarak toparlamak gerekirse; masallar birer düş ürününü olup, olağanüstü olayların ve kahramanların anlatıldığı, tekerleme ile başlayıp yine tekerleme ile biten; düz yazı anlatımıyla oluşan, yer ve zaman kavramlarının belirsiz olduğu, hikâye ve roman gibi türlerin kaynağı olduğu düşünülen, kuşaktan kuşağa aktarılan; uyarmaya, eğitmeye, yaşamın

zorluklarına karşı insanları donatmaya çalışan; önce sözlü daha sonra yazılı anlatım türüne dönüşen, kurgusal metinlerdir.

Masalın biçimbilimi üzerine yaptığı araştırmasında Propp (1985), masalların değişen ve değişmeyen değerlerine değinir. Ona göre değişen masallardaki kişi adları ve bu kişilerin özellikleri olup, değişmeyen ise masalların işlevleridir. Sonuç olarak masallar çoğunlukla aynı eylemleri farklı kişilere yaptırmaktadır. Bu belirlemenin hemen ardından din tarihçilerinin, mitlerde ve inançlarda işlevlerin değişik gerçekleştiriciler tarafından yinlendiğini uzun zamandır farkında olduklarını fakat bunun tam aksine masal tarihçilerinin bunu farkına varamadıklarını söylemektedir. Tanrıların özelliklerinin işlevlerinin birbirlerine geçtiğini sonunda ise Hristiyan azizlerine geçmesi gibi, masallardaki bazı kişilerin işlevleri farklı kişilere geçer. Ona göre işlevler son derece az, kişiler ise oldukça fazladır. Bu durumun sonucu olarak, olağanüstü masalların çift yönlü özelliğinden bahseder. Bir yanda, masalın olağanüstü çeşitliliği, son derece renkli görünümü, diğer yanda, olağanüstü sayılabilecek tekbiçimliliği, tekdüzeliği. Propp masallardaki kişi işlevleri üzerine incelemesine devam eder. Ona göre, masalların girişinde genellikle bir başlangıç durumu sunulur. Bu da ailenin üyelerinin sayılması ya da geleceğin kahramanın yalnızca adı ile ya da durumun betimlemesi ile başlar. Olay örgüsü içerisinde iyi ve kötü vardır. İyi kötüyle savaşır. Sonuçta her zaman iyi kazanır (Propp, 2001, s. 38-44-121).

Masalların çocuk gelişimine olan katkısına bakıldığında, Küçükyazıcı (2010) masalın çocukta yarattığı önemli katkıyı şöyle açıklamaktadır. Masal anlatılırken anlatıcı ve çocuk arasında kurulan ilişkinin yanı sıra çocuğun bütün zihinsel faaliyetleri harekete geçer. Okuduğu veya dinlediği masallardaki karakterler ve olaylar hakkında düşler kuran çocuk, olayların gelişimine göre iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlışı ayırt etmeyi öğrenir (Şahin, 2011, s. 209).

Masallarda konu gereği insan ilişkileri ön plandadır. Bu ilişkiler dostluk, arkadaşlık, yardımlaşma, alçak gönüllülük, iyilik gibi önemli değerleri içermektedir. Masallar çocuğun bir yanda düş gücünü arttırırken diğer yanda psikososyal yönünü geliştirmektedir.

4.2. Kurgusal Metinlerin İçinde Barındırdığı Kavramlar

İnsanoğlu eski çağlardan beri ister mağara duvarına isterse papirüse olsun kendini ifade etmenin yollarını bulmuştur. Bu ifade yollarında hayallerini, duygularını,

düşüncelerini belirtmede, yazmanın olanaklarından yararlanmışır. Yazarken düşlemiş, benzetmiş, betimlemiş ve metafor, simge, imge ve alegori gibi yazmaya yardımcı olan kavramları kullanmışlardır. Bu kavramları aşağıda kısaca anlatmak kurgusal metinleri çözümlmek açısından yararlı olacaktır.

4.2.1. Düş

TDK'nın güncel Türkçe sözlüğüne göre düş üç şekilde tanımlanmıştır:

- 1) Uyumken zihinde beliren olayların, düşüncelerin bütünü, rüya.
- 2) Gerçek olmayan şey, imge.
- 3) Gerçekleşmesi istenen şey, umut.

Düş kavramı, psikanalitik kuram açısından egonun bastırılmış olduğu duygu, düşünce ve isteklerin gevşeyerek uyku sırasında ortaya çıkması anlamına gelmektedir. Düş daha çok uyku sırasında meydana gelen olayların bütününe verilen ad iken; düşlemek, uyanırken insan zihninde beliren olguyu yaşamak anlamına gelmektedir. Kaynaklar düşlemek kavramını bir şeyi, bir kimseyi, bir durumu istenilen biçimde tasarlamak, zihinde canlandırmak olarak tanımlamaktadırlar. Buradan yola çıkarak toplarsak düş, psikanalitik açıdan bir uyku haliyken, psikolojik olarak bireyin gerçekleşmesi zaman alacak belki de hiç gerçekleşmeyecek isteklerinin zihinde canlanmasıdır diyebiliriz.

Düşün yaratıcılıkla olan ilişkisine bakıldığında, özellikle sanatçıların yaptığıın da tam olarak düşün tanımlarından biri olan, duyular dünyasından edinilen izlenimlerden yola çıkarak oluşan imgeler aracılığıyla yapıtını oluşturma süreci olduğunu söyleyebiliriz.

Düşün bu çalışma ile ilişkisine bakıldığında ise, çalışmanın kaynağı olan kurgusal metinleri, çocuğun okuyarak veya dinleyerek anlatılan olayları, kahramanları zihninde canlandırarak düşlemesi, beki de kahramanın yerine kendini koyarak hayal etmesi ve kendine fantastik bir dünya yaratması çocukta var olan yaratıcı gücü ortaya çıkarmasında yardımcı olur.

4.2.2. Betimleme (Tasvir)

Özdemir'e (2007, s. 33) göre betimleme en yalın haliyle, "sözcüklerle resim çizmedir. Görme, işitme, tatma, dokunma, koklama . . . gibi duyu organlarımız aracılığıyla varlıkların belirleyici niteliklerini algılamak, bu nitelikleri belirterek onları görünür kılmaktır."

Yakıcı ve diğerlerine (2012, s. 239) göre, bir varlığın, olayın veya kavramın göz önünde canlandırılacak biçimde anlatılmasıdır. Bu anlatımda betimlenen varlığın, olay ve kavramın karakteristik özellikleri belirginleştirilir.

Aktaş ve Gündüz'e (2007, s. 94) göre ise, bir nesnenin, yerin ve bir kişinin görünüşü, hareketleri gözlemleyen kişide uyandırdığı intibaları anlatmayı ve zihinde canlandırmayı amaçlayan bir anlatımdır.

Yukarıdaki betimleme tanımlarına bakıldığında betimlemenin, bireyin veya sanatçının, görünen dünyanın sahip olduğu varlıkların özelliklerini, kendi içsel ve zihinsel süzgecinden geçirip, gerek sözcüklerle, gerek melodilerle gerekse de tuvali ile aktarma yöntemidir.

Betimleme, yoruma canlılık ve zenginlik katar. Başarılı bir betimleme dinleyicinin, okuyucunun, izleyicinin duygularını harekete geçirerek onun yapıtın içine girmesini sağlar ve heyecandırır. Diğer bir deyişle, "betimleyici anlatım okuyucuların duygularına, imgeleyen güçlerine seslenir. ". . . yazar, dış dünya ile, varlıklarla ilgili izlenimlerini okurlara da aktarmak ister. Bunun için de bilinçli, titiz bir gözlem yoluyla ayrıntı seçer, seçtiği ayrıntıları imge oluşturacak biçimde düzenler" (Özdemir, 2007, s. 33).

4.2.3. Metafor

Metafor bilinen kavramla bilinmeyeni anlatır. Söz konusu iki kavram arasında sadece kısmî bir uygunluk ve andırma mevcuttur. Göstergebilimsel terimlerle ifade edilirse; bir metafor, daha farklı bir gösterilene gönderme yapan, bir gösteren gibi hareket eden bir gösterilen içerir. Metaforun üstü kapalı bir şekilde yaptığı benzetmeyi fark edebilmek için hayal gücümüzü kullanmamız gerekir. Metaforlar hem sembolik hem de ikonik nitelikler içerebilir. Başlangıçta uzlaşım sal değilmiş gibi görünürler çünkü görünüşte "asıl" ya da düz anlamsal benzerliği dikkate almazlar. Dolayısıyla metaforun ikonik bir nitelik taşımasının dışında simgesel bir nitelik taşıdığı da

söylenbilir. Metaforik işaretleyenler işaretlenenenden ziyade işaretleyeni ön plana çıkarmaya çalışır (Dervişcemaloğlu, 2008, s.43; Akşehirli, 2011, s. 15).

“Metafor, Aristo tarafından çok geniş bir anlamda kullanılmıştır. Aristo’ya göre metafor; türden çeşide, çeşitten türe, çeşitten çeşide bir kaymayla ya da bir benzeşim ilişkisi içinde, bir adın, ona uygun olmayan bir şey için kullanılmasıdır” (Dervişcemaloğlu, 2008, s. 43).

Metaforun türleri vardır. Dervişcemaloğlu (2008, s. 44) Ege-Edebiyat web sitesinde yer alan çalışmasına göre bu türler şöyledir:

- *Kapalı Metafor*: Benzeyenin açıkça belirtilmediği yalnızca andırıldığı bir eğretilerdir. “O kamyş, elemelerin yarattığı fırtınaya dayanamayacak kadar zayıftı” ifadesinde “kamyş” acılara yenik düşen bir kişiyi göstermektedir, belirsizdir.
- *Karma Metafor*: İki ya da daha fazla sayıda farklı benzetilenin (taşıyıcı) birleştirildiği, bazen de iç içe geçirildiği eğretilerdir. Shakespeare gibi söz sanatlarını çok yoğun kullanan şairlerde bu tip eğretilmelere sık rastlanır.
- *Ölü Metafor*: Uzun zamandır kullanılagelen, sıradanlaşan ve benzeyenle benzetilen arasındaki uyumsuzluğun fark edilemediği eğretilmeler. Masanın ayağı, meselenin özü, politikanın nabzı, dağın eteği gibi. Divan edebiyatımızda da ölü eğretilmelere sıkça rastlanmaktadır.
- *Eksilteli Metafor*: Bu eğretileme çeşidi, metaforla düzdeğişmece arasında önemli bir mantıksal fark olmadığı görüşüne dayanır. Mesela “Richard bir gorildir” ifadesi bize Richard hakkında gerçek bir bilgiyi aktarıyor olabilir: Gorilin adı Richard olabilir ya da Richard’ın goril gibi bir adam olduğunu söylüyor olabilir.
- *İmgesel Metafor*: Görsel ayrıntılar bakımından zengin kavramsal metaforlardır. Bunlar, görsel şemalardan çok, zengin bir görsellik içerirler. Şiir dilinden verilebilecek “Karım, beli bir kum saatini andıran” ifadesi iki tane imge içerir; bir kadın bedeni imgesi ve bir kum saatinin imgesi. Buradaki imgeler, iki nesnenin şekli üzerinden oluşturulmuştur.
- *Mega-Metaforlar*: Bir metnin bütünü boyunca alttan alta yer alan ancak yüzeye çıkmayan metaforlardır.

4.2.4. Simge

TDK'nın felsefe Terimleri Sözlüğünde simge üç biçimde tanımlanmıştır. Buna göre; “1) belli bir insan öbeğinin uzlaşım yoluyla kendisine belli bir anlam verdiği im. 2) bir şeyi gösteren, bir anlamı, bir düşünceyi görülebilir kılan im. 3) görülmez bir gerçekliği canlandıran imge ya da özdeksel nesne, örneğin, güvercin barışın simgesi”.

TDK'nın halkbilim terimleri sözlüğünde ise; simge, “bireylerin, düşün, duyu, istek, buyruk ve eylemleriyle, çevrelerinde gördüklerini anlatmak için kullandıkları kimi çizgi, biçim, resim, ses, doğal ve yapay nesne, insan, hayvan, bitki ya da bunlara ilişkin ürün ve organlardan oluşan geleneksel düzen” olarak tanımlanmıştır.

Dervişcemaloğlu (2008, s. 75-76) Ege-Edebiyat web sitesinde yer alan çalışmasında simgenin, Charles Peirce'ün gösterge ile nesnesi arasındaki bağıntıdan hareketle saptadığı üç gösterge türünden (ikon, işaret, simge) biri olduğunu belirtir. “Buna göre simge, nesnesine kanun, kural ya da uzlaşmayla gönderme yapar. Simge, nedensiz ve niyetlidir. Simgelerde biçimle içerik arasındaki ilişki nedenli değil, uzlaşmaya bağlıdır. Simgeler iletişim niyetiyle üretilir ve kullanılırlar. Bir dildeki kelimeler simgeye verilecek en güzel örnektir. Mesela “masa” kelimesiyle onun gönderme yaptığı nesne arasında hiçbir ilişki ya da nedensel bağ yoktur ancak uzlaşma söz konusudur.”

4.2.5. İmge

İnsan; düşünen, hayal kuran, düş gören ve bunları renklerle, biçimlerle, çizgilerle, imlerle, sembolik elemanlar olarak görselleştirme gücüne sahiptir (Kapar, 2009 s. 43). İmge, insanın zihninde, duyularıyla algıladığı dış dünyanın bir tasarımıdır.

TDK Büyük Sözlükte imgenin üç tanımı bulunmaktadır:

- 1) Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hülya.
- 2) Psikol. Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj.
- 3) Psikol. Duyularla algılanan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj.

Yukarıdaki tanımlamalarda görüldüğü gibi imgenin tek bir anlamı yoktur. Burada ikinci tanım daha çok nesnel içerikli bir imge tasarımından bahsedilirken, birinci ve üçüncü tanımlar bunun tam tersi öznel içerikli bir imge tasarımından bahsedilmektedir. Afşar Timuçin (2000) de yukarıdakine benzer nitelikte bir ayrımdan söz eder. Ona göre, iki çeşit imgeden bahsedilebilir. Bunlardan birincisi, dış kaynaklı olan “duyumsal imge”, ikincisi ise imgelemin ürünü olan “zihinsel imgedir”. İmge öncelikle dış dünyanın sahip olduğu nesnelere algıyla gerçekleşen basit bir sunumdur. Bunlar kavramsal düşünmenin temelini oluştururlar. İkinci olarak ise imge, imgelemin doğrudan doğruya yarattığı olarak vardır. İmgelem herhangi bir gereksinimle ya da boş bir edimle bir şey tasarladığında imge olmuş olur.

Metin Cengiz'e (2006, s. 36) göre:

En genel kullanımıyla imge bir nesne, bir varlık hakkındaki zihinsel tasarımıdır. Duyu yoluyla elde edilmiş varlık hakkındaki bu ilk resim, kopya ya da tasarım maddenin büyüğü bir türevi olan ve gizli labirentlere sahip olan bilinçte belirginleşir. Kısaca dış dünyanın, varlığın, gerçek ya da gerçekdışı bir şeyin ya da olgunun zihindeki tasarımına imge denir. Nesne hakkındaki bilgimiz böylece oluşur. İmge hakkındaki en genel tanım varlık hakkında bilgi edinmenin ilksel biçimi olması yönündedir. Yani varlık hakkındaki bilincimiz onun imgesi, öznel tasarımıdır. İmge zihinde ya algı yoluyla ya da algının düşünülmesi, çağrıştırılması, imgelemde kurgulanması yoluyla elde edilir. Bizi ilgilendiren de imgenin düşünsel, çağrışımsal biçimi, imgelemde -hayalgücü, muhayyile-kurgulanmasıdır. İmgenin bu biçimi şiirsel olana daha yakındır.

Nesnenin görünüşüne ait öğrenilen, bilinen ve bellekte toplanan bilgileri tasarlama gücü ile birleştiren sanatçı için nesne yeniden üretilmiş imge halini alır. Düş gücü ve hayal dünyasını kapsayan, sanatçının yaratma eylemine kaynaklık eden imgelem gücü, içgüdülerin etkisiyle alışılmış ortak dünyasal ya da doğüstü yerleri besleyip coşturan, düşsel durumlar sunar (Klee, 2006, s.40).

4.2.6. Alegori

Bir anlatının ya da söylemin tamamı boyunca devam eden bir tür genişletilmiş metafordur. Alegoride, bir anlatıdaki nesnelere, kişiler ve olaylar, anlatının dışındaki anlamlarla örtüşür. Yani alegoride iki anlam vardır; birincisi, yüzeysel ya da gerçek anlam, ikincisi ise bunun altında yatan daha derin ve genel bir sembolik anlamdır. Alegorik bir metinde gerçek anlamın dışındaki derin ve sembolik anlamı ortaya çıkarmak için metni kelime kelime çözümlenmelidir. Alegoride çoğunlukla altta yatan anlamın ahlaki, toplumsal, dini ya da politik bir önemi vardır ve karakterler hayırseverlik, açgözlülük, kıskançlık gibi soyut kavramların kişileştirilmiş temsilleri olarak karşımıza çıkarlar. Alegori, bir fikir ya da kavramın doğrudan, birebir ilişki içinde somut bir temsilidir. Bu düzeyde belirsizlik yoktur, her alegorik unsurun açık bir yorumu vardır. Alegori basitçe bir şey söyler ve başka bir şey kasteder. Ama alegoriyi bu açıdan ironiyle karıştırmamak gerekir. İronide bir şey söylenir ve genelde onun zıttı kastedilir. Alegoride yüzeydeki hikâyenin gerisinde ahlâkî, politik ya da dinî bir anlam anlaşılmalıdır. Alegori genel olarak ikiye ayrılır: Tarihsel ve politik alegori, çeşitli karakterler ve olaylar vasıtasıyla tarihi kişiliklerin ve olayların temsil edildiği alegorilerdir. Fikrî alegoriler ise ana karakterlerin soyut kavramları temsil ettiği ve olay örgüsünün bir öğretiyi ya da tezi örneklediği alegorilerdir. Bu tür alegorilerde kişileştirme söz konusudur (Dervişcemaloğlu, 2008, s. 3-4).

4.3. Kurgusal Anlatıların Görsel Sanatlarda Görünümü: Pablo Picasso, Marc Chagall, Kiki Smith, Paula Rego Örnekleri

Duygu ve düşüncesiyle bir bütün olarak varlığını sürdüren insanoğlu tarih boyunca kendini ifade edebileceği çeşitli yöntemler geliştirmiştir. Bu yöntemlerin en önemlilerinden biri de resimdir.

En eski devirlerden beri insanlar, resmettikleri bazı şekil ve figürlerle hem iletişim kurma hem de kendini ifade etme ihtiyacını giderebilmişlerdir. İşte bu ihtiyaçlar insanın inanç duygularını da etkisi altına almıştır. Özellikle Hristiyanlıkta İncil'in ikonografik betimlemeleri bize bu etkiyi doğrudan göstermektedir. “İkon, Hristiyan mitolojisine ait sahneleri içeren taşınabilir ya da bir yere sabitlenmiş tahta üzerine boyalı veya kabartma her çeşit dinî konulu resimlerdir” (Köklü, 2006, s. 12). Buna göre, yazılı anlatımın ilk örneği olan İncil betimlemeleri sanat tarihinin en önemli

dönemlerinden olan Rönesans resim sanatının ana konusu olmuştur. Orta çağda gücü doruk noktasına ulaşan kilise, Rönesans'ın son dönemlerine doğru gücünü yitirmeye başlamış ve 18. yüzyıl sonunda Fransız ihtilalinin de etkisiyle monarşinin gücü zayıflamaya, din ve toplum düzeni sorgulanmaya ve sanat daha geniş bir alanda etkisini göstermeye başlamıştır. 19. yy bilimsel değişimler insana ait her alanda (siyasal, kültürel, felsefi, sanatsal ve dinsel) etki yapmıştır. Modern sanatla birlikte, temsil, temel sorun haline gelmiş; sanat kendine ait bir anlam alanı oluşturmaya başlamıştır.

Bir tarihsel temel üzerinde oluşan sanat tarihi boyunca sanatın anlam alanı oluşturan elemanı olan konu yaşanan sürece göre değişim gösterse de bazı kırılma noktaları olmasına rağmen modern sanat öykü anlatmaya devam etmiştir. Picasso'nun "Ovid's Metamorphoses" çalışmaları, Kiki Smith'in "Little Red Riding Hood", Marc Chagall'ın "Arabic Nights" ve Paula Rego'nun "Grimm Masalları" çalışmaları örnek gösterilebilir.

4.3.1. Pablo Picasso

20. yüzyılın en önemli sanatçılarından biri olan Pablo Picasso, kübizmin de kurucusudur. Ülkemizde üzerine birçok çalışma ve çeviriler yapılan Picasso'nun hayatı ve sanat anlayışı ile ilgili kısa bir hatırlatma yapmak yararlı olacaktır.

Picasso 1881 yılında Malaga'da doğmuş İspanyol kökenli Fransız ressam, heykel ve seramik sanatçısıdır. Babası bir ressam olan Picasso, 10 yaşındayken ailesi ile Torino'ya taşınmıştır. Sanatçı 4 yıl yaşadığı bu kentte, ilk çizimlerini babasının yardımıyla yapar. 1900 yılında, resmi Uluslararası Sergi'ye kabul edildiği için, ilk defa gittiği Paris'te üç ay kalmıştır. Picasso 20'li yaşlarında Paris'e yerleşir ve 1904 yılına kadar Paris ile Barcelona arasında gidip gelir. Bu süreçte Munch, Toulouse-Lautrec ve Max Jacob gibi sanatçılardan etkilenir. Picasso'nun eserlerindeki mavi dönemi bu yıllara rastlar. İlk heykel ve gravürlerini bu dönemde ortaya koyar (Kodaman ve Özkartal, 2010, s. 125). Resimlerinde koyu tonlar ve zeminde özellikle mavi renk egemendir. Ayrıca Nabiler ve Simgecilerden etkilenerek resimlerinde figürlerini inceltip uzatarak stilize eder. Resimlerinde derin bir melankoli hâkimdir. Toplumda dışlanmış, yalnız kalmış, mutsuz ve umutsuz insanları betimlemiştir (İşman, 2007, s. 50). 1905 yılında resimlerindeki koyu tonlar yumuşar ve mavi rengin yerini pembe alır ve Picasso'nun pembe dönemi adını alır. Aynı yıl Hollanda'da gerçekleştirdiği "Üç Hollandalı Kız" resminde figürleri ilk kez ağırlık ve hacim kazanmıştır. 1906'da yaptığı

“Gertrude Stein Portresi” ve “Ekmekli Kadın” resimleri bu yeni yaklaşımının yetkin örneklerdir. “1911 yılında New York’ta açtığı sergide, yapıtlarındaki yüzeylerin ve hacimlerin parçalara bölünmesiyle dikkatleri çeker” (Kabacalı, Özçelik ve Berkman, 1991, s. 145).

Yılmaz’a (2006) göre, 1914’ten sonra savaş sırası ve sonrasında klasik bir anlayışla gerçekçilik ve kübizmi birlikte uygulayan Picasso’nun o dönemlerdeki eserlerinde klasik sanatçıların etkileri görülmektedir. Picasso uzun süre belirli bir anlatım biçimini benimseyemeyen, sürekli yenilik arayan bir sanatçıdır. Sanattaki ilk değişiklikleri fark ettiği anda kendisiyle çelişme pahasına da olsa hazırdaki yöntemini değiştirmiş, yeni anlayışlara, düşüncelere ve akımlara karşı kendini yenilemiştir. Onun sanat anlayışını ve eserlerini var eden aslında kendisiyle çelişmesi olmuştur (Kodaman ve Özkartal, 2010, s. 126).



Resim 1. Guernica, 1937

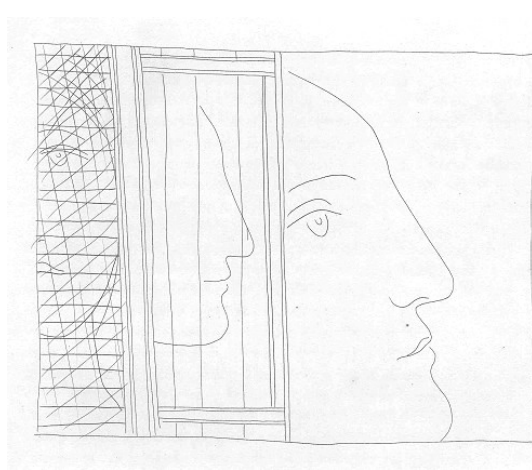
Kaynak: artsintherightplace.wordpress.com

1930’dan sonra dünyanın en önemli sanatçılarından biri olan Picasso Paris’te bir İspanyol sürgünü gibi yaşamını sürdürürken İspanya İç Savaşı’nın etkisiyle, politikayla ender ilgilenen Picasso, “1937’de küçük antik Basque kenti Guernica’nın bombalanmasından duyduğu acı ve tepki onun çağımızın en önemli savaş karşıtı resmi Guernica’yı sanat dünyasına kazandırmıştır” (Başar, 2006, s. 27). Günümüzde dahi etkisini hala koruyan bu resim, savaşın, şiddetin alegorik bir tasviridir. Ayrıca resmin içinde taşıdığı mitsel ve dinsel ikonografik anlatım konumuz olan kurgusal metin türlerinin de başlangıcı sayılabilir. “Serol Teber’e (1985) göre, resmin gerek temel yapısı, gerekse figürlerin tarihsel evrimleri mağara resimlerinden, Yunan vazo desenlerine, Rönesans’tan kübizme, toplumsal gerçekçiliğe kadar, insanlık tarihinin

hemen tüm kültürel evrelerini” barındırmaktadır (Ötkün, 2008, s. 96). Picasso kimi figürleri eski dinsel yapıtlardan esinlenerek üretilmiştir. Örnek olarak kucağında ölen çocuğunu taşıyan anne figürü verilebilir. Bu anne figürü gerçekte çağdaş bir "Pieta"yı betimlemektedir. Bu örnekten sonra Cebrail resminin taşıdığı ikonografi üzerine şunları söyleyerek devam eder:

Yerde yatan ölmüş, parçalanmış savaççı, eski dinsel yapıtlardaki biçimini korumaktadır. Ayrıca kadınların, çocuğun acısı, ölümleri, öldürülüşleri, parçalanışları, bunların dinsel kitapların öykülerinin yüzyıllar öncesi yapılmış ikonografik motiflerinden, hatta Yunan vazo desenlerinden esinlenerek yapıldıklarını anımsatmaktadır. Ancak Picasso, bunları eklektik bir biçimde değil, diyalektik bir etkileşim içinde birleştirmiş, yeni ve görkemli bir senteze ulaştırmıştır (Ötkün, 2008, s. 96-97).

Picasso'nun “Ovid's Metamorphoses” adlı çalışmalarında, İ.Ö. 43 yılında, İtalya'nın Sulmo kasabasında yaşamış olan Ovidius adlı ozanın Metamorphoses adındaki eserini resimlemiştir. Bu eser “en kısası 628, en uzununu 968 dize olmak üzere yaklaşık olarak 12000 heksametre eden 15 kitaptan oluşmaktadır” (Gür, 2007, s. 16).



Resim 2. Trois Fragments de Tetes, 1931

Kaynak: ovid-metamorphoses.net



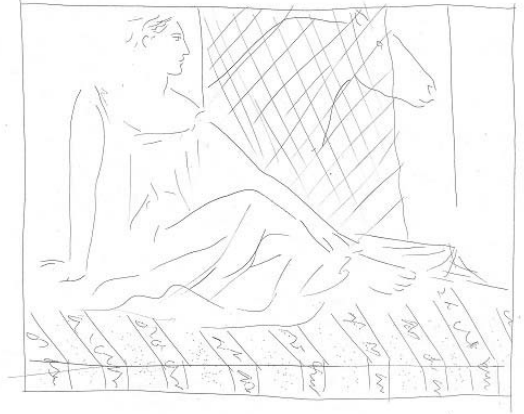
Resim 3. Homme et Femme Nue Tenant un Linge, 1931

Kaynak: ovid-metamorphoses.net



Resim 4. Tete d'un Homme et d'une Femme Voilee, 1931

Kaynak: ovid-metamorphoses.net



Resim 5. Femme Assise et Aheval, 1931

Kaynak: ovid-metamorphoses.net

Picasso'nun Metamorphoses illüstrasyonu, diğer birkaç illüstrasyonundan farklıdır. Her ne kadar Picasso'nun illüstrasyonları her zaman metni yansıtmaya da bu örnekte gerçekten de Picasso'nun metnin ruhuyla ilgili yorumlarının, genel kabul görmüş yorumlarla benzer olan birkaç kitap illüstrasyonu yaptığı söylenebilir (Cramer & Goepfert, 1983).



Resim 6. Minotaure Caressant du Mufle la Main d'une Dormeuse, 1933

Kaynak: spanghew.tumblr.com

Picasso kırklı yaşlarına geldiğinde André Breton'un önderliğinde, Salvador Dali'nin de önemli bir parçası olan gerçeküstücülüğe yakınlık duymaya başlar. Hiçbir zaman kendisini bu akımın bir takipçisi olarak tanımlamasa da eserleri o dönemin en iyileri olarak anılacaktır. Artık Pembe Dönemin soytarısı gitmiş, Yunan Mitolojisinin yarı insan yarı boğa yarattığı Minotaur eserlerinde boy göstermeye başlamıştır. Bu değişim Picasso'nun da kendini fani varlıklardan, diğer insanlardan farklı bir yere, yarı Tanrı boyutlarına konumlandığı bir işaret olarak algılanabilir (Saraç, 2012).

Yapıtlarında sıkça kullandığı mitolojik boğa imgesi "Minotaurus"un genç kızla birleşmesini konu alan resimler yine içsel bir özlemin tatminini ve coşkuyu yansıtır. Bir an önce doyurma isteği ile şiddet, teslim olma ile kurbanlaştırma, zevk ile acı arasındaki oynak sınırdaki yoğunlaşmıştır (Şahiner, 2000, s. 9).

4.3.2. Marc Chagall

Çocuksu, masalsı, şiirsel ve sıra dışı bir anlatıma sahip olan ressam Marc Chagall, bu çalışmanın belki de en neşeli masal anlatıcısıdır. Kurgusal metin türlerinin birçok özelliğini taşıyan resimleri insanı düşsel bir yolculuğa çıkarmaktadır. Resimlerindeki büyülü atmosfer onu gerçeküstücü gibi gösterse de o bunu kabul etmez. Ferid Edgü, 2010 yılında Pera Müzesinde gerçekleşen Chagall sergisi için kaleme aldığı yazı, onun hiçbir akımın ressamı olmak istememesinin göstergesidir: "Marc Chagall Rusya'dayken de Fransa'ya yerleştikten sonra da 20. yüzyıl sanatında devrim yaratan akımların, okulların hep dışında kaldı. Oysa resimlerinde yansıttığı dünya göz önünde tutulduğunda, gerçeküstücülerin arasında yer alması gerekiyordu. 1924'te gerçeküstücülerden gelen çağrıya olumsuz yanıt verdi. Bu akımı önemsemediği, yadsıdığı için değil, başka sanatçılarla ortak tasaları paylaşmadığı için." Buradan yola çıkarak, Chagall'ın herhangi bir kalıba girmek istemediğini söyleyebiliriz. Aslında onun resimlerine bakıldığında, bu hiçte yadsınacak bir durum değildir. Chagall, resimleri kadar özgürdür.

Marc Chagall'ın resimleri incelendiğinde çok fazla çocukluktan izler taşıdığı söylenebilir. Belki de bu durum resimlerindeki çocuksuluğun bir göstergesidir. Bunu daha iyi anlayabilmemiz için Chagall'ın çocukluğuna göz atmamız yerinde olacaktır.

Marc Chagall, 7 Temmuz 1887 yılında Beyaz Rusya sınırlarındaki küçük bir kasaba olan Vitebsk'de dünyaya gelmiştir. Yahudi kökenli olan ressam, Hasidik Rus

Yahudisi'dir. Yahudiliğin bu kolu, Talmud Yahudiliğinin entelektüalizmine karşı, 1730 yılında, Baal-Shem Tov tarafından Polonya-Litvanya sınırındaki bölgelerde kurulmuş ve yaygınlaştırılmıştır.



Resim 7. I and the Village, 1911

Kaynak: moma.org



Resim 8. The Spoonful of Milk,
1912

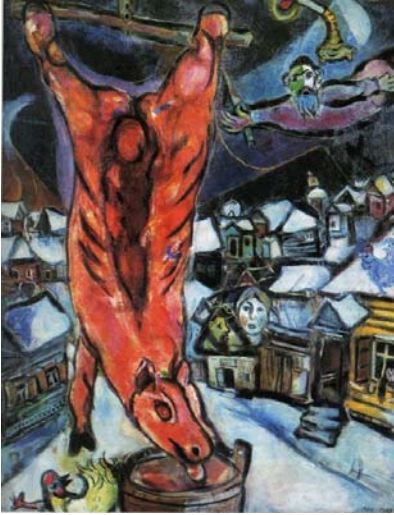
Kaynak: wikipaintings.org

Hasidizm, Tanrı ve evrensel aşka ulaşmak için ortak sezgiyi cesaretlendiren, Ortodoksluk ve bağnazlıktan uzak, dinsel bir Yahudilik yorumudur. Hasidik Yahudiliğin taraftarları birlikte dans etmeyi ve şarkı söylemeyi severler. Resimlerindeki aşk ve neşe bu inanın bir ürünüdür denebilir. Dokuz çocuklu bir ailenin en büyüğü olan Chagall kaleme aldığı "My Life" adındaki kitapta, yaşamının Vitebsk'in İtalyan ressam Giotto'nun fresklerindeki yapılar gibi basit ve sonsuz olduğunu söyler. Babası Zakhar ringa balığı tüccarının yanında tersane işçisi olarak çalışıyordu. Bu ağır iş nedeniyle akşamları yemek masasında uyulamaktadır. Bu nedenle Chagall, babasını resimlerinde hep yorgun ve üzüntülü olarak çizmiştir. Daha sonra babasını balık olarak resimlemiştir. Bir kasabın kızı olan annesi, ailesine manav işleterek katkı sağlamaktadır. Chagall resimlerinde annesinden sevgiyle söz etmektedir.

Chagall resimlerinde ailesini, çocukluğunu çok fazla resimlemiştir. Bu resimlemelerinden biri de damda keman çalmaktan hoşlanan amcası



Resim 9. The Fiddlers, 1912-13
Kaynak: wikipaintings.org



Resim 10. The Flayed Ox, 1947
Kaynak: wikipaintings.org

Neuch, bir sığır tüccarıdır. Chagall amcasıyla birlikte sığır alışverişine gider, yapmış olduğu “Sığır Tüccarı” (1912) ve “Damdaki Kemancı” (1912) adlı tablolarını amcasını ve yaptığı işi anlatmaktadır. Chagall’ın amcasının Broadway’ın ünlü “Damdaki Kemancı” müzikaline esin kaynağı olduğu söylenebilir.

Çok sevdiği büyük babası kasap olan Chagall, resimlerinde sıkça kullandığı uçan inekler ve diğer hayvanların nedenini açıklar niteliktedir. Bu resimler çocukluğundan ve gençlik yıllarından izler taşımaktadır. Özellikle “Yüzülmüş Öküz” (1947) resmi bu niteliktedir.

O dönemlerde Yahudi çocuklar Rus okullarına kabul edilmediğinden dolayı annesi rüşvet vererek Vitebsk okuluna kaydettirmiştir. Daha sonra, sanat öğretmeni olan Yuri Pen ile birkaç ay birlikte çalışır. Realizme yaklaşarak “Sepetli Kadın” (1906-1907) resmini yapar.

Daha sonra dönemin tanınan sanatçılarından Leon Bakst ile çalışır ve Bakst bir Rus balesi için yapılan bir öneriyi değerlendirerek çalışmak için Paris’e gitmeye karar verir. Chagall Paris’in çalışmaları açısından yararlı olacağına farkındaydı ve o da Bakst’ın yardımcısı olarak Paris’e gider. 1910 yılında düzenlenen Svaneva okulunun sergisinde; Chagall’ın Düğün, “Yemek Yiyen Köylü” ve “Ölü Adam” tabloları sergilenmiştir. Bir sanat koruyucusu olan Maxim Vineaver, yetenekli bulunduğu Chagall’ı Parise gitmesi yönünde cesaretlendirmiştir. Paris’e olan tutkusunu Chagall, “bir ağacın suya nasıl gereksinimi varsa sanatımın da Paris’e öyle gereksinimi var” sözleriyle dile getirmiştir. Chagall Paris’e gittiğinde La Palette Sanat Akademisine kayıt olur. Bu dönemde resimlerinde Van Gogh etkileri görünür. Ayrıca guaş tekniğini de keşfetmiştir. Bu dönemde Paris’te kübizm ve fütürizm tartışılan sanat akımlarıdır. Çevresinde Derain, Matisse, De Vlaminck, Robert

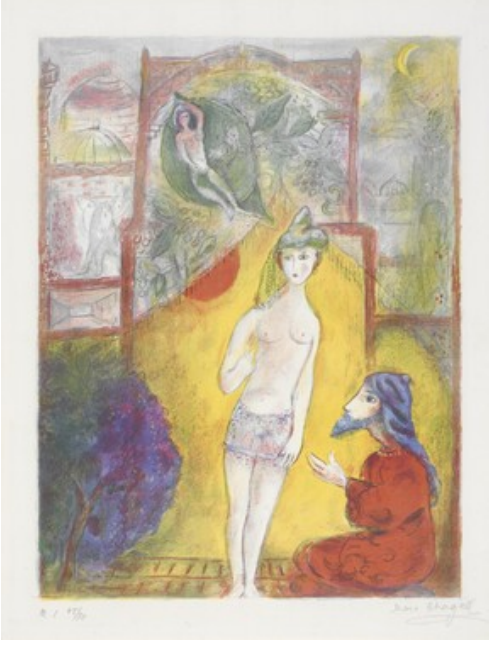
Delaunay, Fernand Léger, André Lhote, Jean Metzinger, Kompozitör Igor Stravinsky, Koreograf ve Balet Sergei Diaghilev gibi sanatçılar bulunmaktaydı. 1911-1912 yıllarında büyük bir mezbahaya yakın La Ruche Stüdyolarına taşınmış; daha aydınlık ve geniş bir atölyeye sahip olmuştu. Bu atölyenin fiziksel özelliklerinin dışında, kapı komşusu Modigliani, şair Blaise Cendrars, Guillaume Apollinaire, yazar ve eleştirmen Andre Salmon yakın arkadaşları olmuştur. Chagall ikinci Paris döneminin başlarında İspanyol gribinden ölmüştür (Reich, 2012, s. 13-64). Ardında birçok eser bırakan Chagall, eşi Bella'ya duyduğu aşkı birçok resmine işlemiştir. Chagall'ın, sadece Bella ya da ikinci eşi Vava'ya değil, aşk olgusunun yüceliğine de sadakatle bağlı olduğu söylenebilir. Masalsı öğeler taşıyan resimlerinin büyük çoğunluğunda, birbirine sarılan bir kadın ve erkek figürü yer almaktadır (İşman, 2007, s. 100).



Resim 11. Born July 7, 1887

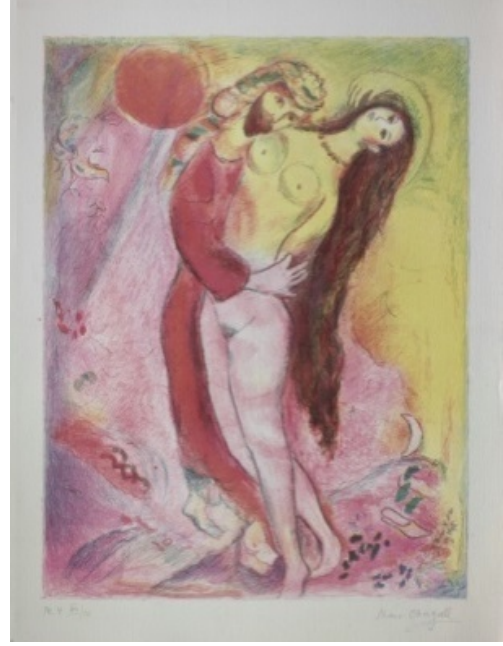
Kaynak: lenusa.ning.com

Yeryüzünün soğuk mavi ışığı altında evlenen çifti ayda yaşayan panlar üfledikleri düğün melodileriyle kutsarken gökyüzü yavaş yavaş ısınmaya ve güller açmaya baslar. Chagall'ın aşka adadığı bu kutsallık göz kamaştırıcıdır. Öyle ki soğuk dallar arasında kuşlar tekrar hareketlenmeye renkler canlanmaya başlar (Endirlik, 2006, s. 16).



Resim 12. Kamar Al-Zaman and the Jeweller's Wife

Kaynak: imamuseum.org



Resim 13. Julnar the Sea-Born and Her Son King Badr Basim of Persia

Kaynak: imamuseum.org



Resim 14. Abdullah the Fisherman and Abdullah the Merman

Kaynak: imamuseum.org



Resim 15. The Ebony Horse

Kaynak: wikipaintings.org

Chagall resimlerinde, müziksel bir masal diyarını anlatır. Bu diyarda ne yeredir ne de göktedir. Kendisine mitolojik, efsanevi bir dizi karakter eşlik eder. 1946 yılında

1001 gece masalları içerisindeki hikâyeleri resimlemeye başlamış ve bu çalışmalar 1948 yılında Kurt Wolff tarafından yayınlanmıştır.

13 renkli litografi dizisi oluşturan hikâyeler şunlardır: “The Ebony Horse”, “Julnar the Sea-Born and her Son King Badr Basim of Persia”, “Abdullah the Fisherman and Abdullah the Merman”, ve “Kamar Al-Zaman and the Jeweller’s Wife”. Paris’te bolca kullanmış olduğu renkli baskı geleneği ve becerilerinden yoksun New York tarafından son derece başarılı bulunmuşlardır.

Sanat dünyası, 1001 Gece Masallarının layıkıyla resmedilebilmesi için, uzun bir zaman yeteneği ve altyapısıyla Chagall gibi bir sanatçının ortaya çıkmasını beklemiş gibi görünmektedir. Görsel imgeler tarafından artan ve hatta aşan okuyucuların akıllarında canlandırdıkları imgeleri çok ustaca ele alabilen bir ressama ihtiyaç duyuluyordu. Fakat o, Doğu’nun dilini ve görüntülerini, Batı gözlerinin anlayabileceği şekilde dönüştürme ve nüfus ettirme yeteneğine sahip olmak zorundaydı.

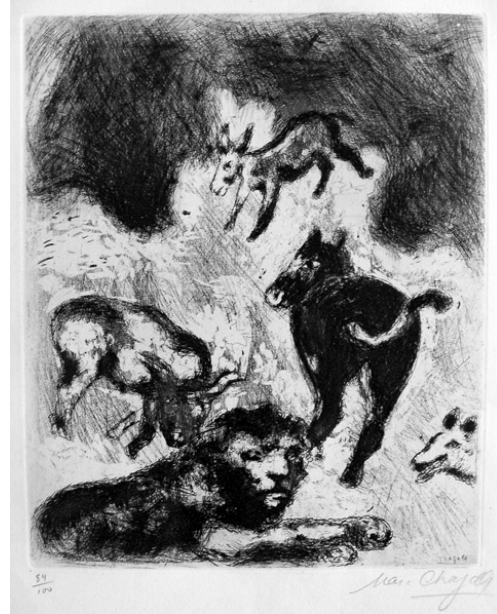
1001 Gece Masalları hakkındaki kısa bir kaynak ve içerik araştırmasının gösterebileceği gibi, Chagall’ın resimsel dünyasıyla bu masal koleksiyonunun oluşumu birbirine benzer olduğu görülebilir. Masalların, çok çeşitli kültürlerden geldiğini biliyoruz. Hindistan ve İran, Mısır ve Mezopotamya, Suriye ve Arabistan- ve yüz yıllar boyunca bu masallar, Arap dili ve İslam inancı ile birlikte tek bir çalışma kaynağı içinde birleşti. İbrani kültüründen gelen çoğu masalın ya da kökenleri nadiren bilinen, İslam-Arap dünyası içinde çok güçlü bir şekilde asimile olmuş kültürlerin efsane ve geleneklerinden gelen diğer hikâyelerin, bu koleksiyon içinde yer aldığını çok az insan bilir (Leslie Sacks Fine Art, 2005).

II. Dünya Savaşı’na kadar aralıklı olarak üç büyük yayım projesini devreye sokan Chagall, 1923- 27’de Gogol’ün “Ölü Canlar” adlı yapıtını (107 gravür), 1927-30’de “La Fontaine’in Masalları” (105 gravür) ve 1930-39, 1952-56’da “Tevrat’ı” (105 gravür) resimlemiştir (Johnson, 2013). Bu projeye büyük bir heyecanla katılmasına rağmen renksizlik ve çizgisizlik onu sınırlandırmıştır. (Healy, 2002).



*Resim 16. The Will Explained by
Aesop, 1927-30*

Kaynak: goldmarkart.com



Resim 17. The Lion Become Old, 1927-30

Kaynak: goldmarkart.com



*Resim 18. A Man and His Reflection,
1927-30*

Kaynak: goldmarkart.com



*Resim 19. The Two Bulls and a Frog,
1927-30*

Kaynak: goldmarkart.com

4.3.3. Paula Rego

Paula Rego 1935'te Portekiz'de doğmuştur. Londra Slade Güzel Sanatlar Okulu'nda öğrenim gören Rego, 1976'da kalıcı olarak Londra'ya yerleşene kadar hem İngiltere hem Portekiz'de yaşamış ve çalışmıştır. 1980'lere kadar garip simgesel ve öyküsel kolaj çalışmaları yapmış, daha sonra yetişkin insanların rahatsız edici ilişkilerini, alaycı ve mizahi şekilde betimleyen ve aynı zamanda erotik bir duyguya sahip resimler ve kolajlar yapmaya başlamıştır. Paula Rego resimlerinde sıklıkla kitap, film, fabl ve masallardan gelen hikâyeleri anlatıyor gibi gözükmemektedir ki kendisi bunu, insanların davranış ve ilişkilerini tanımlayan duygularını araştırmak için yapmaktadır. Rego'nun resimleri, birçok fikir ve duyguyu bünyesinde barındıran hikâyeleri, aşk ile nefret, özgürlük ile baskı, masumiyet ile şiddet gibi ortak kültürel bilgi odağı olarak kullanmış; insanların kendi hayatlarıyla bağlantılı ve zaten tanıdık olan öyküsel ve sembolik ağlar örmüştür (Fisher, Middleton & Morcillo, 2003, s. 30).

Rego'nun sanatının kökleri ailesindeki masal anlatma geleneğine, çocukluğunda oynadığı gizli oyunlara dayanır. Rego çalışmalarına çoğu kez konu olarak kendi çocukluk deneyimlerini almış olmakla beraber bunu kuru bir gerçeklik duygusundan çok gotik masallara yakışır bir atmosferle kurgulamıştır. Portekiz'in geleneği olan ve her yerde rastlanan hikâye resimleme geleneği de ressamın sanatsal tavrında etkili olmuştur (Telgeren, 2007, s. 28).

Rego, çocukluk yıllarında özellikle büyükannesi ve akrabalarından sürekli hikâye ve masallar dinlediğinden ve babasının büyük kitabı "Dante's Inferno" içindeki illüstrasyonları çok sevdiğinden bahseder. Bu dönemi yansıtan çalışmaları karanlıktır ve resmedilen sahneler çarpıcı biçimde yakıcıdır. Çocuk masallarındaki görüntülerin Dante'nin cehennemine benzer şekilde ve bir o kadar karanlık işlenmesi tuhaftır. Rego, psiko-seksüel entrika ve tabulardan oluşan, çocukluk hikâyeleri kisvesi altında; sihirli gerçekliğin hüküm sürdüğü, cadılardan (feminizmin gücü) başka hiçbir şeyin kesin olmadığı ve hatta hiçbir şeyin görüldüğü gibi olmadığı karanlık bir masal dünyası yaratmıştır (Centenary Heights State High School, 2012).

Sanatçı ve gravürçü Paul Coldwell ile yakın işbirliği içinde olan Rego 1988 itibarıyla ilk gravür serisine başlamıştır. Bu seri tamamıyla sanatçının erken yaşlarından beri iyi bildiği geleneksel İngiliz çocuk şarkı ve şiirlerine (nursery rhymes) adanmıştır. Çocukluğumuzun uyuklu hatıralarını geri getiren, melodik ve genellikle kafiyeli bu şiir

ve şarkılar, hayali karakterleri resimleyecek sanatçı için imgeler ve renkler açısından zengin bir alan yaratmaktadır (Vasconcelos, 2007, s. 14-15).

Çocuk kitaplarını resimlediği enfes çalışmalara (gravürlere) bakıldığında, yenilik anlayışımıza eşlik eden sürpriz duygusu ile birlikte, hiç kimse bu şok edici kaliteye kayıtsız kalamamaktadır. Rego'nun çizimlerinin muhteşem olduğu herkesçe kabul edilen bir gerçektir, ancak izleyiciyi esas etkileyen sanatçının sahip olduğu yeteneklerin ötesinde, düşüncelerinizde uyandırdığı gizli yollar ve boşluklar, yargılar, hassasiyetler ve fanteziler, dudağınızın kenarında bıraktığı rahatsız edici, ironik bir gülümseme ve bir şekilde uygunsuz ve karışık cevaplardır (Vasconcelos, 2007, s. 16).

Paula Rego'nun resmettiği çocuk kitaplarından bazı örnekler şu şekildedir: "Çocuk Tekerlemeleri" (1988), Peter Pan (1992) ve "Pinokyo serisi" (1996). Sanatçının bu tarz çalışmalarındaki üslubunu daha iyi anlamak ve resimlerindeki atmosferi yakalayabilmek adına yararlı olacaktır.



Resim 20. Little Miss Muffet III (Çocuk Tekerlemeleri serisi), 1989

Kaynak: casadashistoriaspaularego.com

"Little Miss Muffet", en iyi bilinen çocuk tekerlemelerinden biridir. Rego'nun en çok merak edilen illüstrasyonlarından biri olan bu çalışma, sanatçının çocukluk hatıralarına direk olarak gönderme yapan ve otobiyografik referansları olan, meta

kültürel ve estetik semboller ve değerlerle kaynaşmış bir resimdir. İddialara göre, örümceğin yüzü sanatçının annesine aittir. Ancak otobiyografisi doğru olarak okunduğunda bu bilginin tamamen yanlış olduğu ve göz ardı edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Küçük kız bir çeşit nesne tutuyor ve bunu yanındaki uğursuz yaratıktan gizlemek için elinden geleni yapıyor. Tehditkâr hareketleri ve korkunç görünümüne rağmen kadın suratlı örümceğin yüzünde kızgın veya korkutucu değil, aksine neredeyse gülümseyen bir ifade bulunmaktadır. Ancak küçük kız kocaman açılmış gözleriyle dehşete düşmüş ve örümceğin karanlık güçleri tarafından hipnotize edilmişçesine hareketsiz görünmektedir (Vasconcelos, 2007, s. 17).



Resim 21. The Neverland (Peter Pan series), 1992

Kaynak: originalprints.com

Güç ve zayıflık veya aşağılık, hâkimiyet ve alçak gönüllülük veya esaret, aşağılama ve hoşgörü, sevgi ve şefkat, anlaşmazlık ve hatta nefret Paula Rego'nun çalışmalarında sürekli bulunan ayırt edilebilir ifadelerdir. Fakat bu ifadeler çocuk kitapları için yapılan çalışmalarda, tıpkı Barrie'nin yazdığı Peter Pan'ın Portekizce versiyonu için yapılan illüstrasyonlarında olduğu gibi, özgün bir zariflikle kendilerini göstermişlerdir. Peter Pan serisi için yapılan renkli gravürler, fikir ve detay açısından oldukça zengindir. Aynı şekilde çocukluk ve yetişkinlik analizlerinde geleneksel kalıpların dışına çıkmış ve insan ilişkileri için yeni bir yaklaşım önerilmiştir (Vasconcelos, 2007, s. 18).

Olmayan Ülke, genellikle çocukların oyunlarında, hayallerinde ve hatta günlük konuşmalarında daha yaratıcı şekilde ortaya çıkan insan fantezisinin gizemli doğasının esaslı bir örneğidir. Peter Pan'ın Olmayan Ülkesi bir adadan başka bir şey olmayabilir; çok uzakta bir ada, uzak denizlerde kaybolmuş veya şatafatlı bitkilerle çevrili, vahşi canlıların dışında kimsenin yaşamadığı ıssız bir yer ya da önlerine çıkan herkesi öldüren yamyamların veya korsanların yaşadığı esrarengiz ve tehlikeli bir ada! Paula Rego'nun "Olmayan Ülke" çalışması, iyi ve kötünün, zulüm ve cömertliğin, şeytanlık ile masumiyetin, savaş ve barışın, tehlike ve güvenliğin en inanılmaz boyutlarının iç içe geçtiği; çocukların inanılmaz nitelikteki hayal gücünü yansıtmaktadır (Vasconcelos, 2007, s. 19).



Resim 22. The Blue Fairy Whispering to Pinocchio, 1996

Kaynak: artnet.com

Paula Rego'nun Pinokyo serisi illüstrasyonlarından "Pinokyo'ya Fısıldayan Mavi Peri" en bilinen çalışmalardan bir tanesidir. Bu resimdeki iki karakterden bir tanesi Mavi Peri, diğeri ise Pinokyo'dur. Çaresiz küçük çocuğa gizemli bir şeyler fısıldayan ve onu şefkatle kucaklamak üzere olan Mavi Peri, bizim masallardan alışkın olduğumuz

melek gibi masum bir kız değildir artık. Her ne kadar elinde sihirli değneği ve başında tacı olsa da, Pinokyo'nun perisi muhtemelen, sadece torununa büyük bir ciddiyetle sır tutup tutamayacağını soran, sevgi dolu ve bilge bir peri büyükannedir. Çocukların sessizlik sözünden sonra peri büyükanne onlara paha biçilemez bir hediye verir: Tahtadan yapılmış bir çocuk olan Pinokyo ete kemiğe bürünür ve böylece insan olur (Vasconcelos, 2007, s. 21).

Rego'nun bu resminde, çocuğun yaşlı peri ile karşılaşmasında herhangi bir heyecan ve coşku yoktur ancak belli bir kısıtlama veya ihtiyat olmadan çocuk kadının önünde durmakta ve fısıldamasını dinlemektedir. Muhtemelen kadın bir peri değil, bir cadıdır. Sihirli sopası ve süslü tacı ile peri kıyafetinde bir cadı. Ama yine de, çocuğa verdiği sözü tutmuş ve onu kanlı canlı ve belki de bir ruhu olan gerçek bir çocuğa çevirerek, onu bu ahşap durumun ağır yükünden kurtarmıştır.

Rego, yeniden, aşırı tuhaflıktan ve hepimizin hafife aldığı aldatıcı tabiatından doğal olarak ortaya çıkan bir hile gibi, mesajının belirsiz niteliğinde ısrar etmektedir. İşlerinin tümünde bulunan ortak bir özellik olarak Rego'nun çalışmaları, eleştirel bakış açısı ve yaklaşımlarda olduğu kadar, insan ilişkilerinin kararsızlığı, hissiyat ve seçimlerindeki paradokslar üzerine sorgulamalar konusunda da iddialıdır. Erkekler ve kadınlar benzer şekilde dünyayı ve onun sonsuz karmaşıklığını sorgulamak ve işleyişini çözmek konusunda üşengeç davranmaktadırlar çünkü bu onlar için gereksiz ve umutsuz gibi görünmektedir. Dünyanın anlamsız niteliğinden, trajedilerinin saçmalığından ve insanların bozulmuş diyaloglarından önce onlar son derece eylemsiz ve kuşkucu kalmaktadır. Belki de çocukların hala yetişkinlerin dünyasındaki kayıtsızlık ve şüpheciliğin ağır zincirini kırmaları mümkündür ve belki de bu, şairlerin, hikâyecilerin ve çocuk kitaplarını en iyi şekilde resmeden ressamların; çocuksu fantezilerin uçsuz bucaksız hayali dünyasına girmeye cesaret ettikleri zaman anladıkları ve bütün şaşırtıcı ve sonsuz ihtimalleriyle neşe içerisinde oynamaya başlamalarıdır (Vasconcelos, 2007, s. 22).

4.3.4. Kiki Smith

Kiki Smith 1954 yılında Almanya'da doğmuş bir Amerikalıdır. Babası Tony Smith, savaş sonrası soyut bir sanatçı ve mimar; annesi Jane Smith, bir opera sanatçısı ve oyuncudur. New Jersey'de büyüyen Kiki Smith ve ikiz kız kardeşleri, Beatrice and

Seton, babaları tarafından kendi çalışmalarına katılmaları konusunda teşvik edilmişlerdi (Rothschild & Soba, 2006).

20. yüzyılın feminist sanatçısı olarak imlenen Kiki Smith genç bir sanatçı olmaya heves ettiğinde, heykeltıraş babası Tony Smith kızına çizmesi için koni, silindir ve küp verir. Kiki Smith'in perspektif ve onun analitik yaklaşımından hoşlanmadığını gören baba Smith kızına bir tavsiyede bulunur: "Ne gördüğünü değil ne bildiğini çizmelisin." Smith'in babasının bu tavsiyesi Smith'in sanatının dışavurumunu oluşturmasında ciddi bir itici güç olmuştur. Smith bilince çıkarana kadar sorar kendisine; Kiki ne biliyordu? Kiki bedeni bilebilirdi, ya da daha çok bedene içten yaklaşabilirdi. Smith enine boyuna bedeni olanca görülmeyeninde görülür kılmaya çalışıyordu. Sanatçı görülmeyeni görülür kılmaya çalışırken bunu nesnel bir gerçeklik gibi de koyma eğiliminde değildi. Bununla beraber kabul ettiği bir ortak dil, ortak davranış şekillerinin de ayrıca altını çiziyordu. Çünkü Smith için bilgi sübjektiftir ve bu sübjektivizmin dışardaki fenomenlerden de ayrılmayan algısal deneyimsel bir gerçekliği vardır. Gerçeği algılamının kadınca bir yolu olduğuna inanmaktadır (Rush, akt. Kahraman, 2012).

Smith, Hartford Sanat Okulu'nda geçen bir yılın ardından 1976'da New York'a yerleşmiş ve ciddi olarak sanata yönelmiştir. Kısa bir zaman içerisinde ünü yayılan sanatçının, *Collaborative Projects* adlı New York merkezli bir sanatçı birliğine dahil olmasıyla şöhreti artmıştır. Çalışmalarının bu erken döneminde insan bedenini konu alan Smith, *Gray's Anatomy*¹ gibi, organların teker teker ve bedenden bağımsız olarak tasvir edildiği görsel kaynaklara ilgi göstermiştir. Babasının öldüğü 1980 yılında, alçıdan yaptığı bir ön kol ve el, sanatçının insan bedenine olan ilgisinin başladığının kanıtıdır. Ayrıca bu dönemde, daha sonraki çalışmalarında zihnini meşgul edecek olan ölüm kavramına da görsel düşüncesinde yer vermeye başlamıştır.

1985 yılında, Smith üç ay boyunca acil yardım teknisyeni olarak çalışmıştır. Bu deneyim sanatçının çalışmalarında dâhili fizyolojiyi kullanmasına ve insan vücudunu daha klinik şekilde tasvir etmesine yol açmıştır. 1990'ların başında ise, insan bedenini özne olarak kullanmaya devam eden Smith, tüm vücudu tanımlayan organları ve sistemleri inceleme düşüncesinden vazgeçmiştir.

Doğal hayat Smith'in sanatında önemli bir rol oynamış; tabiat, evren ve insanlar hayvanlar arasındaki tarihsel ve ruhsal bağlantılara dayanan işler yapmıştır.

¹ İlk olarak 1858'de yayımlanan klasik metin.

Smith, çalışmalarında kapsamlı bir şekilde kuşlara yer vermiş ve ayrıca sıkça tasvir ettiği kurt, geyik, kedi, baykuş, yarasa, fare gibi; din, edebiyat ve folklor bağlamında çizilen birçok hayvan türüne dikkat çekmiştir.

Yakın zamanda Smith, masalları keşfetmiş ve karakterleri geleneksel anlatımlarından ayırarak çalışmalarına konu etmeye başlamıştır. Sanatçı masallardan, mitlerden ve folklordan aldığı unsurları, farklı yorumlara açık şekilde bir araya getirerek, masal karakterlerini çağrıştıran yeni işler ortaya çıkarmıştır (Rothschild & Soba, 2006).

Söz konusu işlerin ilk ürünü, *Blue Prints* serisidir. 15 çalışmayı kapsayan bu seri, çoğunlukla küçük kızlar ve çeşitli masal ve hikâyelerden esinlenen karakterlerden oluşmaktadır. Bu seride, Currier ve Ives tarafından yapılan çalışmaları, kostüm fotoğrafları ve çocuk kitapları dâhil olmak üzere, Kuzey Avrupa'nın eski ustalarının Victoria zamanına dek uzanan sanatsal merakları ortaya konmaktadır (The Museum of Modern Art [MOMA], 2003).



Resim 23. Emily D., 1999

Kaynak: moma.org

İlk tamamlanan çalışmalardan biri olan *Emily D.*, Lizzie Borden'in tüyler ürperten hikâyesi olan; alında küçük bir buklesiyle kötü bir kız çocuğu hakkındaki Longfellow tekerlemesi ve bir Emily Dickinson şiiri olmak üzere, 19. yüzyıla ait bir çok unsurun bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Çalışma, Smith'in bir kitap içinde bulunduğu, Amerikan Victoria dönemine ait bir kostüm fotoğrafına dayanmaktadır (MOMA, 2003).



Resim 24. Melancholia, 1999

Kaynak: moma.org

Başka bir çalışma olan *Melancholia*; bir Rönesans sanatçısı olan Albrecht Durer'in aynı isimli eseri temel alınarak yapılmıştır. Çalışmada, kanatlı kadın sanatçının yüzüne daha çok odaklanabilmek için, birçok sembol elimine edilmiştir (MOMA, 2003).



Resim 25. Wolf Girl, 1999

Kaynak: moma.org

Wolf Girl adlı çalışmasında Smith, Oz Büyücüsündeki Dorothy karakterinden esinlenmiş olsa da; tatlı bir gülüşe sahip, ancak lanetlenmiş gibi görünen bir Laura Ingalls Wilder'ı daha çok andırmaktadır. Smith'e göre, kişiyi cinsiyetsizleştiren deformasyon, kişiyi daha çok özgürleştirmektedir (Honigman, 2003).



Resim 26. Pool of Tears 2, 2000

Kaynak: moma.org

1999'da yapılan *Blue Prints* serisini tamamladıktan sonra Kiki Smith; 1864 yılında Lewis Carroll tarafından yazılan *Alice's Adventures Under Ground* adlı çocuk kitabının, yine yazar tarafından yapılan çizimlerine dayanarak; duvar boyutunda bir gravür serisine başlamıştır. Smith, bunu ve diğer öyküleri yeniden keşfedip yeniden çalışırken; çocukluğun masumiyeti ile cinsel uyanış arasındaki ve gençlik ile tomurcuklanan ergenlik arasındaki (çoğu kez kızlar ve hayvanlar arasında geçenleri de dahil ederek) gerilimleri vurgulamaktadır. *Pool of Tears 2 (after Lewis Carroll)*, Alice'in kendi gözyaşlarıyla dolu bir havuzda, kendisi gibi havuza düşmüş kuşlar ve diğer hayvanlarla beraber yüzdüğü bir görüntüden türetilmiştir (MOMA, 2003).



Resim 27. Come Away From Her, 2003

Kaynak: moma.org

Smith'in bir başka çalışması olan *Come Away from Her (after Lewis Carroll)*, yine Lewis Carroll'un çizimlerinden birisidir. Alice'in, yanlışlıkla kedisinin yeme alışkanlıklarından bahsederken, kendisine eşlik eden kuşları kaçırmamasını konu almaktadır. *Alice's Adventures Under Ground* içindeki, *A Caucus Race and a Long Tale* adlı üçüncü bölümden bir sahne betimlenerek resmedilmiştir (MOMA, 2003).



Resim 28. Companions, 2001

Kaynak: moma.org

Smith'in zihnini en uzun süre meşgul eden masal *Little Red Riding Hood* (Kırmızı Başlıklı Kız) olmuştur. Bu konuyla ilgili, 1999'dan itibaren; heykel, cam boyama, özgün baskı ve fotoğraf olmak üzere sayısız işlere imza attı. Smith, genç kızın başından geçenleri yorumlarken; 17. yüzyıldaki müstehcen halinden, 19. yüzyılda Grimm Kardeşler tarafından yapılan dönüşüme ve bugünkü feminist edebiyata kadar hikâyenin çeşitli versiyonlarını yapmıştır. “Yoldaşlar” çalışması Smith'in iki senesini almıştır. Bu iki parçalı muazzam lilitografta kurt ve kız yüz yüze bakarken resmedilmiş ancak düşman olarak değil yoldaş olarak tasvir edilmişlerdir. Bu hassas noktayı ifade edebilmek adına Smith, kurdun kürkünde ve kızın kostümünde aynı renkleri kullanmak gibi, çeşitli kompozisyon öğeleri kullanmıştır (MOMA, 2003).



Resim 29. Born, 2002

Kaynak: moma.org

Smith'in “Kırmızı Başlıklı Kız” konusunda yaptığı bir diğer çalışma olan “Doğum”, hikâyenin şiddet içeren kısmını yansıtmakta ve burada kurt, ağzından kan akarken tasvir edilmektedir. Hikâyenin bu versiyonunda küçük kız ve büyükannesi kurt

tarafından yendikten sonra, kurdun midesinden çıkarak kurtulurlar. Buna dayanarak hikâyenin “Doğum” çalışmasındaki yorumu kurtuluş ve yeniden doğuş anlamına gelmektedir. Ayrıca bu yorum; İncil’e göndermeler, Meryem sembolizmi ve Smith’in eş zamanlı olarak yaptığı Sainte Genevieve figürüyle ilgili araştırmalarıyla birleşmektedir. Yapımı üç yıl süren bu muazzam litograf, son haline kavuşmadan önce bir dizi dinamik aşamadan geçmiştir (MOMA, 2003).

BÖLÜM V

YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma deneysel araştırma niteliğindedir ve araştırmanın yürütülmesinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Uygulamanın yapıldığı okulun öğrencilerinin farklı sosyo-ekonomik özelliğe sahip ailelerden gelmesi ve Niğde il merkezinde bulunması seçimde etkili olmuştur. Niğde Cumhuriyet İlkokulu uygulama okulu olarak seçilmiştir.

Araştırmada 8 deney ve 8 kontrol grubu öğrencisi rastlantısal olarak seçilmiştir. Kurgusal metinlerin bir türü olan masallar içerisinde, uzman görüşü alınarak belirlenen temalar deney ve kontrol grubuna uygulama konusu olarak verilmiştir. Belirlenen konular resimsel anlatımın bağlamını oluşturmak için kullanılmıştır.

Konular, ön test aşamasında deney ve kontrol grubunda yer alan bütün öğrencilere herhangi bir ön anlatım yapılmaksızın verilmiş ve resimlemeleri istenmiştir. Elde edilen veriler kaydedilmiştir. Deneysel süreç aşamasında ise, 4 hafta boyunca kontrol grubuna sadece temalar verilerek resim yaptırılmış, deney grubuna aynı temaları içeren masallar anlatıldıktan sonra resim yapmaları istenmiştir. Son test aşamasında ise, masal anlatılan deney grubu ile anlatılmadan devam eden kontrol grubuna aynı temalar verilmiş ve çıkan sonuçlar kayıt altına alınmıştır. Ön test ve son test verileri, Mamur (2010) ve Öztürk'ün (2007) çalışmalarından yararlanılarak oluşturulan dereceli puanlama anahtarı (bkz. EK-1) kullanılarak üç uzman tarafından puanlanmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bahsedilen içerik analiz yöntemi uygulaması, kurgusal metinlerin çocukların anlatımlarına katkısını ölçmek için oluşturulan dereceli puanlama anahtarı içerisinde yer alan sanatsal nitelikler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanmış olması nedeniyle güvenilir bulunan “Masallar Adası” isimli kitap, araştırmada kurgusal metin olarak kullanılmıştır. Masal kitabından seçilen uygulama konuları, “annemiz”, “yalan söylemek”, “yardımlaşma” ve “öğretmenimiz” olarak belirlenmiştir. Bu konular

dışında ilk hafta uygulanan ön test konusu “yarışma”, son hafta uygulanan son test konusu ise “hayalimizdeki Niğde” olarak belirlenmiştir.

Tablo 2

Veri Toplama Araçları Tablosu

Nitел Veriler	Veri Toplama Araçları	Soru Sayısı	Çalışma Grubu Kişi Sayısı	
			Deney	Kontrol
	Puanlama Anahtarı	7	8	8
	Toplam	7	16	

5.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın uygulama kısmı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Cumhuriyet ilkokulunda okuyan, 4-C. sınıfının 8 deney, 8 kontrol olmak üzere, toplam 16 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

5.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken, konuyla ilgili kitap, makale, tez ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından 7 adet sanatsal nitelik belirlenerek oluşturulan dereceli puanlama anahtarı uygulanmıştır. 6 haftanın sonunda deney grubu ve kontrol grubundan elde edilen görsel veriler; ilk olarak, 3 uzman tarafından dereceli puanlama anahtarı ile puanlandırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistiksel paket programına işlenerek değerlendirilmiştir. Masal anlatılarak resim yapmaları istenilen deney grubu ve sadece konu verilerek resim yapmaları istenilen kontrol grubu arasındaki fark Mann-Whitney U testi uygulanarak değerlendirilmiştir. “Mann Whitney U testi nonparametrik bir test olup, parametrik bir test olan “t” testinin nonparametrik test karşılığıdır” (Yazıcıoğlu, 2011, s. 227). Bunun yanında deney grubunun ön test-son test ve kontrol grubunun ön test-son test verileri arasındaki farkı görmek için Wilcoxon işaret testinden yararlanılmıştır. “Wilcoxon testi eşleştirilmiş ‘T’ testinin nonparametrik karşılığıdır” (Yazıcıoğlu, 2011, s. 231).

Elde edilen veriler, güvenilirlik sağlayabilmek açısından araştırmacı ve üç uzman tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve var olan ölçek üzerinden tekrar puanlama

yapılmıştır. Bu güvenilirliği ölçmek için ise “Sperman Sıra Korelasyonu Analizi” uygulanmıştır. “Sperman korelasyonu sıralama düzeyinde ölçümlere uygulanır” (Yazıcıoğlu, 2011, s. 261).

Nitel analiz yönteminde ise, deney ve kontrol gruplarından elde edilen görsel veriler, her hafta için ayrı ayrı olmak üzere, araştırmacı tarafından karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM VI

BULGULAR VE YORUMLAR

6.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın her alt problemi ayrı başlık halinde verilmiştir. Her alt problemin ön test ve son test çözümlenmeleri aynı tabloda gösterilmiş, en sonda ise ayrı bir tablo içinde sıralama testine ait bulgular verilmiştir. Ancak bunun öncesinde uzmanlar arasındaki korelasyonu ölçmek için Sperman Sıra Korelasyonu Analizi uygulanmıştır.

Tablo 3

Uzmanlar Tarafından Verilen Ön Test Puanları Arasındaki Korelasyon

Ön test	Uzman I	Uzman II	Uzman III
Uzman I	1	,898*	,788*
Uzman II	,898*	1	,775*
Uzman III	,788*	,775*	1

*. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablodaki verilere göre, değerlendirme formlarına cevap veren üç uzman arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,01$). Uzmanlar arasında doğru yönlü pozitif kuvvetli bir korelasyon mevcuttur. Uzman I ile uzman II arasındaki ilişki .898, uzman II ile uzman III arasındaki ilişki .775 ve uzman III ile uzman I arasındaki ilişki ise .788 olarak görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında araştırmacı tarafından alınan ön test sonuçları, uzmanlar bakımından anlamlı görülmüştür. Bu anlamlılık sonuçlarının da ön test verilerin güvenilir olduğunun göstergesidir denilebilir.

Tablo 4

Uzmanlar Tarafından Verilen Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon

Son test	Uzman I	Uzman II	Uzman III
Uzman I	1	,750*	,889*
Uzman II	,750*	1	,889*
Uzman III	,889*	,889*	1

*. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablodaki verilere göre, değerlendirme formlarına cevap veren üç uzman arasında anlamlı bir ilişki vardır. ($p < 0,01$). Uzmanlar arasında doğru yönlü pozitif kuvvetli bir korelasyon mevcuttur. Uzman I ile uzman II arasındaki ilişki .750, uzman II ile uzman III arasındaki ilişki .889 ve uzman III ile uzman I arasındaki ilişki ise .889 olarak görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında araştırmacı tarafından alınan son test sonuçları, uzmanlar bakımından anlamlı görülmüştür. Bu anlamlılık sonuçlarının da son test verilerin güvenilir olduğunun göstergesidir denilebilir.

Aşağıda ise alt problemlere ilişkin deney ve kontrol grubunun kurgusal metinlere yönelik davranışları kazanma durumuna ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

H0= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, yaratıcılık yetisinin kazanılmasına ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

H1= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, yaratıcılık yetisinin kazanılmasına ilişkin anlamlı bir fark vardır.

Yapılan ön test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasında ön test için anlamlı bir farkın olmadığı ($U=21$, $p=.279$) görülmektedir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin masal anlatmadan önceki yaratıcılık yetilerinin eşit olduğu söylenebilir.

Yapılan son test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasındaki son test için deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ($U=8$, $p=0.010$) görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin kurgusal metin türlerinden biri olan masalı

dinledikten sonra, yaratıcılık yetisini olumlu yönde geliştirdiği; masalı dinlemeyen kontrol grubunun ise bu yetiyi geliştiremediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunun “Yaratıcılık” Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	9.88	79	21	.279
	Kontrol	8	7.13	57		
Son Test	Deney	8	11,50	92	8	.010
	Kontrol	8	5,50	44		

Bu bulgulardan hareketle HO hipotezi reddedilmiş ve deney grubunun yaratıcılık yetisinin kazanılmasında kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

H0= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, betimleme yetisinin kazanılmasına ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

H1= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, betimleme yetisinin kazanılmasına ilişkin anlamlı bir fark vardır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubunun “Betimleme” Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	10.00	80	20	.279
	Kontrol	8	7.00	56		
Son Test	Deney	8	11.50	92	.234	.010
	Kontrol	8	5.50	44		

Yapılan ön test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasında ön test için anlamlı bir farkın olmadığı (U=20, p=.279) görülmektedir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin masal anlatmadan önceki betimleme yetilerinin eşit olduğu söylenebilir.

Yapılan son test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasındaki son test için deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ($U=.234$, $p=0.010$) görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin kurgusal metin türlerinden biri olan masalı dinledikten sonra, betimleme yetisini olumlu yönde geliştirdiği; masalı dinlemeyen kontrol grubunun ise bu yetiyi geliştiremediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan hareketle H_0 hipotezi reddedilmiş ve deney grubunun betimleme yetisinin kazanılmasında kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

H_0 = Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında karakterize etme yetisinin kazanılmasına ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

H_1 = Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında karakterize etme yetisinin kazanılmasına ilişkin anlamlı bir fark vardır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunun “Karakterize Etme” Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	8.00	64	28	.721
	Kontrol	8	9.00	72		
Son Test	Deney	8	11.19	89.50	10.50	.021
	Kontrol	8	5.81	46.50		

Yapılan ön test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasında ön test için anlamlı bir farkın olmadığı ($U=28$, $p=.721$) görülmektedir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin masal anlatmadan önceki karakterize etme yetilerinin eşit olduğu söylenilebilir.

Yapılan son test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasındaki son test için deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ($U=10.50$, $p=0.021$) görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin kurgusal metin türlerinden biri olan masalı dinledikten sonra, karakterize etme yetisini olumlu yönde geliştirdiği; masalı dinlemeyen kontrol grubunun ise bu yetiyi geliştiremediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan hareketle HO hipotezi reddedilmiş ve deney grubunun karakterize etme yetisini kazanmada kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

H0= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında renk tasarımı kurmaya yönelik kazanımlarında anlamlı bir fark yoktur.

H1= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında renk tasarımı kurmaya yönelik kazanımlarında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunun “Renk Tasarımı” Kurmaya Yönelik Kazanımlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	10.56	84.50	15.50	.083
	Kontrol	8	6.44	51.50		
Son Test	Deney	8	11.13	89	11	.028
	Kontrol	8	5.88	47		

Yapılan ön test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasında ön test için anlamlı bir farkın olmadığı ($U=15.50$, $p=.083$) görülmektedir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin masal anlatmadan önceki renk tasarımı kurmaya yönelik kazanımlarının eşit olduğu söylenebilir.

Yapılan son test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasındaki son test için deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ($U=.11$, $p=.028$) görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin kurgusal metin türlerinden biri olan masalı dinledikten sonra, renk tasarımı kurmaya yönelik kazanımları olumlu yönde geliştirdiği; masalı dinlemeyen kontrol grubunun ise bu renk tasarımı kurmaya yönelik kazanımları geliştiremediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan hareketle HO hipotezi reddedilmiş ve deney grubunun renk tasarımı kurmaya yönelik kazanımları kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

H0= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında içeriğin konuya uygunluğu yönünden kazanımlarında anlamlı bir fark yoktur.

H1= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında içeriğin konuya uygunluğu yönünden kazanımlarında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunun “İçeriğin Konuya Uygunluğu” Yönünden Kazanımlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	10.06	80.50	19.50	.195
	Kontrol	8	6.94	55.50		
Son Test	Deney	8	11.38	91	9	.015
	Kontrol	8	5.63	45		

Yapılan ön test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasında ön test için anlamlı bir farkın olmadığı ($U=19.50$, $p=.195$) görülmektedir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin masal anlatmadan önceki içeriğin konuya uygunluğu yönünden eşittir denilebilir.

Yapılan son test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasındaki son test için deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ($U=9$, $p=0.015$) görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin kurgusal metin türlerinden biri olan masalı dinledikten sonra, konuya uygunluğu yönünden kazanımları olumlu yönde geliştirdiği; masalı dinlemeyen kontrol grubunun ise bu yetiyi geliştiremediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan hareketle H0 hipotezi reddedilmiş ve deney grubunun konuya uygunluğu yönünden kazanımlarının kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

H0= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında özgün kurgu oluşturma yetisinin kazanılmasında anlamlı bir fark yoktur.

H1= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında özgün kurgu oluşturma yetisinin kazanılmasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubunun “Özgün Kurgu Oluşturma” Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	9.88	79	21	.203
	Kontrol	8	7.13	57		
Son Test	Deney	8	12.00	96	4	.001
	Kontrol	8	5.00	40		

Yapılan ön test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasında ön test için anlamlı bir farkın olmadığı ($U=21$, $p=.203$) görülmektedir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin masal anlatmadan önceki özgün kurgu oluşturma yetilerinin eşit olduğu söylenebilir.

Yapılan son test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasındaki son test için deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ($U=4$, $p=0.001$) görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin kurgusal metin türlerinden biri olan masalı dinledikten sonra, özgün kurgu oluşturma yetisini olumlu yönde geliştirdiği; masalı dinlemeyen kontrol grubunun ise bu yetiyi geliştiremediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan hareketle H_0 hipotezi reddedilmiş ve deney grubunun özgün kurgu oluşturma yetisinin kazanılmasında kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

H_0 = Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında özgün tasarım ve kompozisyon kurma yetisinin kazanılmasında anlamlı bir fark yoktur.

H1= Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında özgün tasarım ve kompozisyon kurma yetisinin kazanılmasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubunun “Özgün Tasarım Ve Kompozisyon” Kurma Yetisini Kazanmalarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	9.38	75	25	.505
	Kontrol	8	7.63	61		
Son Test	Deney	8	11.75	94	6	.005
	Kontrol	8	5.25	42		

Yapılan ön test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasında ön test için anlamlı bir farkın olmadığı ($U=25$, $p=.505$) görülmektedir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin masal anlatmadan önceki özgün tasarım ve kompozisyon kurma yetilerinin eşit olduğu söylenilebilir.

Yapılan son test analiz sonuçlarına göre deney – kontrol grupları arasındaki son test için deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ($U=6$, $p=0.005$) görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin kurgusal metin türlerinden biri olan masalı dinledikten sonra, özgün tasarım ve kompozisyon kurma yetisini olumlu yönde geliştirdiği; masalı dinlemeyen kontrol grubunun ise bu yetiyi geliştiremediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan hareketle H_0 hipotezi reddedilmiş ve deney grubunun özgün tasarım ve kompozisyon kurma yetisinin kazanılmasında kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Aşağıda deney grubunun ön test-son test ve kontrol grubunun ön test-son test verileri arasındaki farkı görmek için Wilcoxon işaret testinden yararlanılarak deney ve kontrol grubunun, kurgusal metinler aracılığıyla resimsel gelişim becerisinin kazandırılmasındaki etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 12

Kontrol grubunun konuya ilişkin masal okunmamasının, resimsel gelişim ile ilgili kazanımlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

Grup	Son Test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	5	3.60	18.00	1.66 7	.096
	Pozitif Sıra	1	3.00	3.00		
	Eşit	2				

Kontrol grubunda yapılan gözlem sonucunda ön test ve son test arasında fark yoktur. ($z = .962$, $p = .336$) İstatistiksel sonuçlara bakıldığında, konu ile ilgili masal okunmadan, sadece konu verilerek resim yapmaya devam eden kontrol grubunda çalışma sonunda resimsel gelişim ile ilgili kazanımların edinilmediği görülmüştür.

Tablo 13

Deney Grubunun Konuya İlişkin Masal Okunmasının, Sanatsal Resimsel Gelişim İle İlgili Kazanımlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Son Test- Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.45 6	.014
	Pozitif Sıra	7	.4.00	28.00		
	Eşit	1				

Deney grubunun yapılan gözlem sonucunda ön test ve son test arasındaki gelişim düzeyi anlamlıdır. ($z = 2.251$, $p = .024$) İstatistiksel sonuçlara bakıldığında, konu ile ilgili masal okunarak resim yapmaya devam eden deney grubunda çalışma sonunda resimsel gelişim ile ilgili kazanımlarında başarı sağladıkları görülmüştür.

6.2. Öğrenci Resimlerinin Nitel Çözümlemesi

Çalışmanın nitel kısmını oluşturan bu bölüm, araştırmacının belirlediği sanatsal nitelikler aracılığıyla öğrenci resimlerinin değerlendirilmesini içermektedir. Bahsedilen sanatsal nitelikler ile çocuk resimlerinde göz önünde bulundurulacak nitelikler şunlardır:

Yaratıcılık: Çocuk resimlerinde sıklıkla görülen, şablon biçimde çizimler görülmektedir. Deney grubunda ise bu şablon çizimler dışında, resimlerinde orijinallik, akıcılık ve esneklik göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

Betimleme: Çocuk resimlerinde yaratıcılıkta bahsedildiği gibi, şablon niteliğinde manzaralar, nesnelere ve figürler yer almaktadır. Ancak betimleme olayın veya kavramın göz önünde canlandırılacak biçimde anlatılmasıdır. Bu canlandırma sonucunda anlatımda betimlenen varlığın, olay ve kavramın karakteristik özellikleri belirginleştirilir. Öğrenci çalışmaları bu bağlamda incelenmiştir.

Karakterize Etme: Karakterize etmenin sözlük anlamı olan; ayırıcı niteliğini ortaya koymak, ayırt etmek bakımından ve öğrenci çalışmalarında anlatılan masal karakterlerinin, özelliklerini yansıtıp yansıtmadığı incelenmiş ve imgelerinde var olan kalıplaşmış manzara, nesne ve figürlerde ne gibi değişimler olduğu incelenmiştir.

Renk Tasarımı: Resimde renk, ifadeyi güçlendirme niteliğindedir. Rengin yardımıyla, anlatılmak istenen duygu, düşünce ve resim düzlemindeki atmosfer vurgulanır. Çalışmanın yaş aralığını oluşturan 10-11 yaş grubu gerçeklik evresindedir bu sebeple genellikle resimlerini oluşturan elemanları gerçeğe uygun biçimde boyamaktadırlar. Bu sanatsal nitelikte, öğrenci resimleri anlatılan masal ve kullanılan renkler arasındaki ilişki incelenmiştir.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Masalda anlatılan olay örgüsünün çocuk resmine yansımaları yani resim düzleminde yer alan figürler nesnelere masala uygunluğu ele alınarak incelenmiştir

Özgün Kurgu Oluşturma: Bu başlık altında öğrencilerin kendilerine anlatılan masalın, hangi anımı resmetmeye değer gördüğü ve bunu ne şekilde resimlediği ele alınarak incelenmiştir.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: İki boyutlu bir çalışmada öğelerin düzenlenmesi, organizasyonu, ilgili düzlemin uzunluğu ve genişliği üzerinde meydana gelir. Tasarım meydana getirmekte kullanılan kompozisyon öğeleri yan yana gelip birbirleriyle bağıntı kurabilmek için bazı ilkelere bağlı olarak düzenlenirler. Bu ilkeleri; tekrar, zıtlık, denge, uygunluk, egemenlik, ritim, bütünlük oluşturmaktadır. Bu aşamada resimler bu ilkeler bağlamında incelenmiştir.

6.2.1. Birinci Hafta/Ön test: “Yarışma” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar

İlk hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerine sadece “yarışma” konusu verilerek ön test yapılmıştır. Ön test yapılmasının temel amacı, her iki gruba dâhil olan öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerini görebilmektir. Öğrenci resimleri aşağıda verilmiştir.

Deney grubu resimleri:



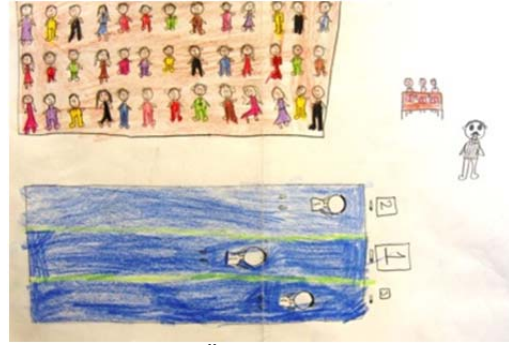
Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



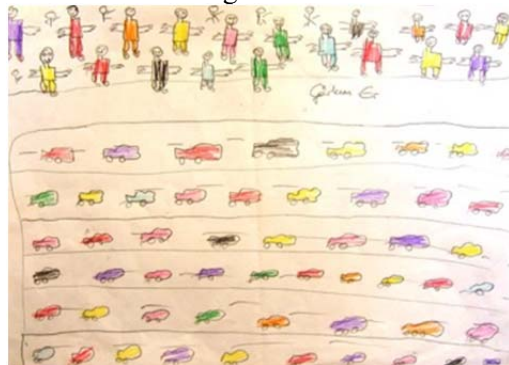
Öğrenci 5



Öğrenci 6

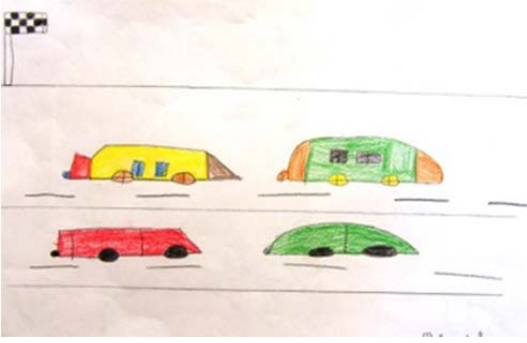


Öğrenci 7



Öğrenci 8

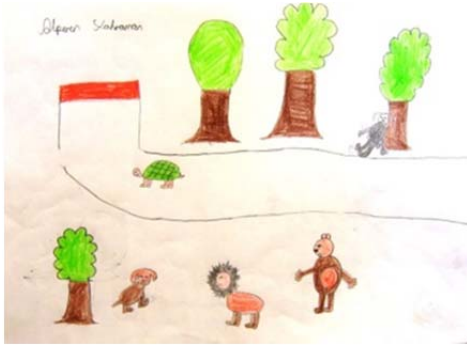
Kontrol grubu resimleri:



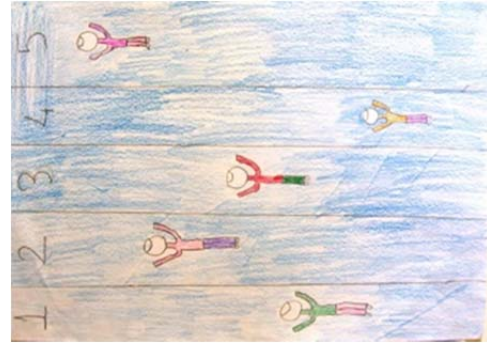
Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Bu uygulama sonunda öğrencilerin çoğunluğunun resimsel anlatımlarının güçlü olduğu görülmüştür. Uygulama yaparken de sıklıkla ‘Nasıl olmuş?’, ‘Güzel olmuş mu?’ gibi sorularla karşılaşmıştır. Sorulan sorular daha önce Bölüm I’de belirtildiği gibi bu yaş grubunun özelliği olan katı gerçeklik anlayışının göstergesidir. Çünkü bu evrede çocuklar resimlerinin mükemmel olmasını ister. Bu istek, kimi zaman öğrencilerde mükemmel olduklarını düşündükleri resimleri, figürleri kopyalamaya iter. Kimi zaman da mükemmeli başaramama korkusu, onların resim yapmaktan vazgeçmelerine sebep olur. Bu çalışma sürecinde de hem kopya eden hem de resim yapmaktan vazgeçen öğrenciler olduğu görülmüştür. Kopya eden öğrencilere müdahale edilmemiş ancak resim yapmaktan vazgeçen öğrencilerin, cesaretlendirici konuşmalarla devam etmeleri sağlanmıştır. Yukarıda resimleri görülen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iyi anlatıma sahip oldukları görülmektedir. Ancak araştırmanın amacı süreç içerisinde ve uygulamanın sonunda sadece çocukların daha iyi resim yapıp yapmadıklarını ölçmek değildir. Asıl amaç, kurgusal metinlerin çocukların resimsel anlatımlarına katkı sağlayıp sağlamadığını saptamaktır.

6.2.2. İkinci Hafta: “Annemiz” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar

İkinci hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerine “annemiz” konusu verilerek, sadece deney grubuna “Anne Kaplumbağa ve Yavrusu” masalı anlatılmıştır. Anlatılan masal ve öğrenci resimleri aşağıda verilmiştir.

Anne Kaplumbağa ve Yavrusu

Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde bir kaplumbağa ve yavrusu yaşarmış, günlerden bir gün anne ve yavru kaplumbağa ormanda gezinirken, anne kaplumbağa uyuya kalmış. Uyandığında ise yavrusunu yanında göremez bunun üzerine etrafına bakıp yavrusunu aramaya başlamış. Ancak hiçbir yerde bulamamış. Telaşlı anne kaplumbağa ağaçta yaşayan bir sincapla karşılaşmış. Sincaba yavru kaplumbağayı görüp görmediğini sormuş. Sincap, yavru kaplumbağanın tilki ile karşıdaki tepelere doğru yürüdüklerini, karşı tepenin ardında kartalın yaşadığını ve tilkinin yavru kaplumbağaya tuzak kurarak, onu kartala götürdüğünü söylemiş. Çok üzülen anne kaplumbağanın haline acıyan sincap ona yardım etmeye karar vermiş ve beraber karşı tepeye doğru yola

koyulurlar. Sincap tilkiye bir plan kurarak karşılarına çıkmışlar. Tilkiye bir tane kaplumbağa ile vakit kaybettiğini, yan taraftaki çalılıarın arkasında onlarca kaplumbağa gördüğünü ve onlarla kartalı daha memnun edebileceğini söylemiş. Açgözlü tilki çalılara atlar ancak çalılar dikenliymiş. Tilki acı içinde kıvrılırken anne kaplumbağa ve yavrusu oradan uzaklaşmış. Yavru kaplumbağa bir daha annesinin yanından izinsiz ayrılmaması gerektiğini öğrenmiş.

Deney grubu resimleri:



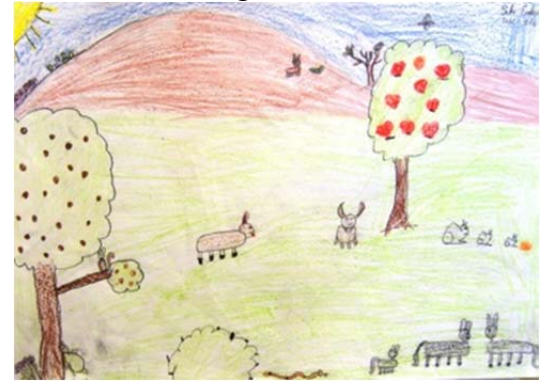
Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Bu masalda insana özgü özellikler hayvanlara atfedilerek deyim aktarmaları yapılmıştır. Bu özellik, bu masalın seçimine neden olmuştur.

Yaratıcılık: Çocuk resimlerinde genellikle görülen şablon figürler ve nesnelere deney grubu resimlerinin çoğunda görülmemektedir. Örneğin ikinci resimde görülen kartal, çocuk resimlerinde görülen alışkın olduğumuz kuş figürlerine benzememektedir. Yukarıdan bakılan olay örgüsü içinde, genelde çocuk resimlerinde görülmeyen, ağaç gölgesi gerçekçi bir biçimde yere düşmüştür. Bu özellikler yaratıcı olarak değerlendirebileceğimiz niteliktedir.

Betimleme: Bu dönemde, çocuk resimlerinde gerçeklik egemen olduğu için bu durum bazen objelerin ince detaylarını çizmeye yönlendirmektedir. Örneğin, Öğrenci 2'nin resminde görülen tepenin başında kartal yuvasını betimlenmiştir. Kaplumbağaların kabuğunun dış yüzeyinde görebildiğimiz geometrik tekrara dayalı dokuyu öğrenci 5, 6, 7 ve 8'in resimlerinde farklı yöntemlerle betimlemeye çalışmıştır. Deney grubu öğrencilerinin genelinde, anlatılan masalın olay örgüsünü ve karakterleri masala uygun bir biçimde betimledikleri görülmektedir.

Karakterize etme: Öğrenciler; resimlerdeki kahramanları, masaldaki karakterlere uygun bir biçimde betimlemiştir. Çocukların kuşları genelde "M" şeklinde çizmelerinin aksine Öğrenci 2'nin çalışmasında çizilen kartal figürü alıştığımız figürlere benzememektedir. Ayrıca hiyerarşi özelliğini kullanarak önceliği kartala vermiştir. Resmin üst kısmında resim düzleminin dışında görülen büyük gaga ile tekrar kartala vurgu yapmıştır.

Masala uygun olarak, öğrenci resimlerinde yavru kaplumbağayı kandıran tilki, onları bekleyen kartal, yavrusunu arayan kaplumbağa belirgin bir biçimde görülmektedir.

Renk tasarımı: Çocukların içinde bulunduğu evrenin özelliği olan gerçekliğe bağlı olarak resimlerdeki nesne ve figürler gerçeğe uygun biçimde boyanmıştır. Oluşturulan perspektif doğrultusunda resim düzlemi üzerinde ön planda olan nesne ve figürler de daha koyu renk, geri plan da ise açık renk kullanılmıştır. Derinlik, renk perspektifi kullanılarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Örneğin, öğrenci 3 ve 7'nin resimlerinde sözü edilen renk perspektifi hissedilmektedir. Ayrıca resimlerde sıcak renklerle masalda anlatılan orman atmosferi vurgulanmıştır.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Genel olarak resimler içeriğe uygundur ancak bunun dışında masalda görülen kahramanlar dışında figürler resmedilmiştir.

Özgün Kurgu Oluşturma: Öğrenciler masalın farklı kısımlarına dikkat çekmiştir. Örneğin Öğrenci 2, resimde anne ve yavru kaplumbağanın tilkinin dikenli çalılıklara yakalanması ile kaçışları; Öğrenci 3, resimde yavru kaplumbağanın uzaklaşması, Öğrenci 4 ve Öğrenci 7'nin resimlerinde tilkinin yavru kaplumbağanın kandırılıp kartala götürülmesi, Öğrenci 6 ve Öğrenci 8'in resimlerinde anne ve yavru kaplumbağanın ormanda gezinmesi canlandırılmıştır.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: Bu başlık altında anlatılan masalı oluşturan nesnelere ve figürler hangi ilkeler doğrultusunda düzenlendiği ele alınarak incelenmiştir. Tekrar, zıtlık, denge, uygunluk, egemenlik, ritim, bütünlük açısından Öğrenci 2'nin çalışmasına bakıldığında tekrar ve zıtlıkların kullanılmadığı ancak resimde kullanılan nesnelere arasındaki, masalın olay örgüsünü vurgulayan denge, uygunluk, ritim ve bütünlük görülmektedir. Öğrenci 3 çalışmasında, gökyüzünde ve ağaçlarda çizgi tekrarları kullanılmıştır. Özellikle ön plandaki ağacın dış kısmında koyu çizgi tekrarlarıyla ağaca boyut kazandırılmıştır. Ayrıca nesnelere arasındaki oran-orantı resim düzlemi üzerinde denge ve ritim oluşturmaktadır. Öğrenci 4 resminde de çizgi tekrarları görülmekte olup ön ve arka plan ilişkisi bakımından bir bütünlük oluşturulmuştur.

Kontrol grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Yaratıcılık: Orijinallik, akıcılık ve esneklik bakımından, kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun kalıplaşmış anne ve ev içerisinde anne, resimlerini yaptıkları görülmektedir. Bu bakımdan yaratıcılıktan uzak oldukları söylenebilir.

Betimleme: Kontrol grubu öğrencileri genel olarak, kalıplaşmış anne, çocuk imgelerini kullanmışlardır. Bunun yanında akla ilk gelen kalıplaşmış anneler günü çizimleri göze çarpmaktadır.

Karakterize Etme: Öğrenci resimlerinde karakterler konuya uygundur. Ancak sadece akla ilk gelen anne ve yanındaki çocuk figürleri metaforik bir anlatıma sahip olmamakla birlikte şablon biçiminde yorumlanmıştır.

Renk Tasarımı: Deney grubunda renklerin ifadeyi güçlendirdiği söylenmişti. Bunun yanında rengin resimlerde boşlukları doldurma, özellikle zemin boyamalarında nesne ve figürlerin boşlukta asılıymış gibi görünmelerinden kurtardığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun resimlerinde zeminlerinin boyanmadığı, nesne ve figürlerin boşlukta asılı gibi görünmektedir. Çünkü onlar için sadece önemli olan verilen annemiz konusudur.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Genel olarak içerik bakımından öğrenci resimlerinde anne ve çocuk çizilmiştir. Bu bir bakıma konuya uygun gibi görünse de öğrenci 1, 3 ve 7'nin resimlerinde anneler günü konusu işlenmiştir.

Özgün Kurgu Oluşturma: Öğrenci resimlerine bakıldığında, genelde ev içerisinde, piknikte annelerine hediye veren çocuklar canlandırılmıştır.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: Tekrar, zıtlık, denge, uygunluk, egemenlik, ritim, bütünlük açısından resimlere bakıldığında, Öğrenci 2 ve Öğrenci 5'in resimleri dışında diğer öğrenci resimlerinde zemin görülmemektedir. Öğrenci 2 çalışmasında çizgi tekrarlarından yararlanılarak bir ritim yakalanmaya çalışılmıştır. Öğrenci 6 ve Öğrenci 8'in resimlerinde kullanılan nesne ve figürlerin rastgele yerleştirildikleri görülmektedir. Bu durum resimde denge ve bütünlüğü bozmaktadır.

6.2.3. Üçüncü Hafta: “Yardımlaşma” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar

Üçüncü hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Yardımlaşma” konusu verilerek, sadece deney grubuna “Aslan ile Fare” masalı anlatılmıştır. Anlatılan masal ve öğrenci resimleri aşağıda verilmiştir.

Aslan ile Fare

Ormanlar kralı aslan ormanda bir gün avlanmaktan gelmiş, yatmış uyuyormuş. Minik bir fare aslanın üzerinde dolaşmaya başlamış. Aslan sinirlenerek uyanıp fareyi yakalamış. Tam öldüreceği sırada fare yalvarmış:-Ne olur beni bırak! Gün olur benim de sana bir iyiliğim dokunur, demiş. Aslan farenin bu sözlerine gülerek:-Sen küçük bir faresin, bana ne iyiliğin dokunur ki deyip, fareye acımış ve fareyi bırakmış. Fare sevinerek oradan uzaklaşmış. Aradan zaman geçmiş, Aslan bir gün avcılarının kurduğu tuzağa yakalanmış. Aslan çırpınmış, bağırmış ama tuzaktan bir türlü kurtulamamış. Oradan geçmekte olan minik fare aslanın bu durumunu görmüş. Hemen dişleri ile tuzağın iplerini kemirerek kesmiş. Aslanı tuzaktan kurtarmış. Fare aslana:- Beni küçük diye beğenmiyordun. Bak, senin canını kurtardım, demiş. Aslan, böylece yapılan bir iyiliğin karşılıksız kalmayacağını anlamış.

Deney grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Soyut bir kavram somutlaştırarak anlatılmış olması masalın seçimine neden olmuştur.

Yaratıcılık: Deney grubu öğrenci resimlerine bakıldığında, yaratıcılık yönünde ikinci haftaya göre gelişme gözlenmektedir. Anlatılan masalda aslanın kurtarılmasından sonra ne yaptıkları anlatılmamıştır. Ancak Öğrenci 3'ün resminde aslan ve fare dolaşırken Öğrenci 5'in resminde ise bir kuyunun başında resimlenmiştir. Ayrıca çocuk resimlerinde görülen şablon biçimli ağaçlar, öğrenci 2, 4, 5 ve 8'in resimlerinde değişmiş ve çeşitlenmiştir. Ayrıca Öğrenci 6'nın resminde, masalda sadece avcılar tarafından kurulan tuzaktan bahsedilmesine karşılık, ağın ağaç dalına kurulan bir sistemle çizilmesi orijinallik açısından yaratıcı olarak nitelendirilebilir.

Betimleme: Betimleme olayın veya kavramın göz önünde canlandırılacak biçimde anlatılmasıdır. Bu canlandırma sonucunda anlatımda betimlenen varlığın, olay ve kavramın karakteristik özellikleri belirginleştirilir. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin resimlerine bakıldığında her resimde karakterler masala uygun biçimde betimlenmiştir. Öğrenci 1, 2, 6, 7 ve 8'in resimleri aslanın yakalanma ve farenin aslanı görmesi ve yardım etmesi betimlenmektedir. Öğrenci 3, 4 ve 5'in resimlerinde aslanın kurtarılmasından sonraki olay örgüsü betimlenmiştir.

Karakterize Etme: Resimlerdeki kahramanlar, masaldaki karakterlerine uygun bir biçimde betimlenmiştir. Öğrenci 4'ün resmindeki aslan, çocuk resimlerinde alışık olmadık bir biçimde resmedilmiştir. Diğer resimlerde görülen yele bu resimdeki aslanda görülmemektedir. Ayrıca Öğrenci 6'nın resmindeki kuşlar da çocuk resimlerinde görülen kuşlara benzememektedir. Öğrenci 5'in resminde çam ağacı ve ayırıcı özellik bakımından, anlatılan masal dışında, Öğrenci 5'in resminde kuyu başında çizilen aslan ve fare karakterize edilerek resimlenmiştir.

Renk Tasarımı: Genelde renkler gerçeğe uygun biçimde kullanılmıştır. Öğrenci 2 ve 6, resimlerinin ön planlarında sıcak, arka planlarında soğuk renkler kullanılarak renk perspektifi yakalanmıştır. Öğrenci 6, resminde kuşlar alışık olmadık biçimde mor renge boyanmıştır.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Genel olarak öğrenci resimleri anlatılan masalın içeriğine uygun resimlenmiştir.

Özgün Kurgu Oluşturma: Öğrenci 1, 2, 6, 7 ve 8 aslanın yakalanma anını, öğrenci 3, 4 ve 5 ise resimlerinde aslanın kurtulduktan sonraki anı canlandırmıştır.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: Tekrar, zıtlık, denge, uygunluk, egemenlik, ritim, bütünlük açısından özellikle Öğrenci 2'nin resmindeki sıcak ve soğuk renk zıtlığı anlatımı güçlendirmiştir. Anlatılan masal doğrultusunda kullanılan nesne ve figürlerde bütünlük söz konusudur. Öğrenci 5'in resminde zemin, gökyüzü ve figürlerde kullanılan çizgi tekrarları resimde ritim oluşturmaktadır.

Kontrol grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Yaratıcılık: Orijinallik, akıcılık bakımından, öğrenci 3, 5 ve 6'nın resimlerinde yaratıcı özelliklerin olduğu söylenebilir. Ancak Öğrenci 1'in resminde kopya kullandığı görülmektedir.

Betimleme: Öğrenciler genellikle yardımlaşma konusunda metaforik bir anlatıma gitmemişlerdir. Öğrenci 2 ve 4 konuya uygun biçimde betimlememiştir. Öğrenci 3'ün resminde hazırlanan bir yemek için yardımlaşma, Öğrenci 5'in resminde bir köpeğe yardım etme, Öğrenci 6'nın resminde meydana gelen yangında yardımlaşma, Öğrenci 7'nin resminde ise karşıdan karşıya geçen bir ihtiyara yardım betimlenmiştir.

Karakterize Etme: Kontrol grubu öğrencilerinin resimlerindeki karakterler konuya uygun biçimdedir. Ancak Öğrenci 5'in resminde, çocuk resimlerinde görünen şablon şeklinde çizilen ev ve araba dışında her katı ayrı boyanmış bir ev ve farklı renklerle boyanan bir araba görülmektedir.

Renk Tasarımı: Genellikle resimlerde görünen nesne ve figürler gerçeğe uygun boyanmıştır. Ancak öğrenci 5 ev ve araba çiziminde farklı renk tasarımı kullanmış fakat sadece konuya odaklandığı için mekân renklendirmesi eksik kalmıştır. Konuya odaklanma bakımından mekân renklendirme eksikliği Öğrenci 6'nın resminde de görülmektedir.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Yardımlaşma, karşılıklı yapılan bir eylemdir. Öğrencilerin çoğu bu eylemi yardım etmek ile karıştırmışlardır. Öğrenci 3 ve 6'nın resimleri dışında bütün resimlerde bu karıştırma mevcuttur.

Özgün Kurgu Oluşturma: Öğrenci 5 ve 6'nın resimlerinde oluşturulan kurgu anlatılmak istenen konuyu vermektedir. Öğrenci 1'in resmi kopya edilerek kurgulanmıştır. Öğrenci 2'nin resminde oluşturulan kurgu konu bakımından anlaşılammaktadır. Öğrenci 4'ün resminde yerde yatan bir figür ve ona yardım edecek başka bir figür resimlenmiş ancak amaç verilememiştir.

Özgün tasarım ve kompozisyon: Tekrar, zıtlık, denge, uygunluk, egemenlik, ritim, bütünlük açısından resimlere bakıldığında, Öğrenci 6'nın resminde renk ve çizgi tekrarları ile ateş, ritmik bir şekilde ifade edilmiştir. Ancak resimlerin geneline bakıldığında resimlerde kullanılan nesne ve figürler gelişmiş güzel çizilmiştir. Resmi oluşturan elemanlar arasındaki ilişkiler bakımından bir bütünlük görülememektedir.

6.2.4. Dördüncü Hafta: “Yalan Söylemek” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar

Dördüncü hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerine “yalan söylemek” konusu verilerek, sadece deney grubuna “Yalancı Çoban” masalı anlatılmıştır. Anlatılan masal ve öğrenci resimleri aşağıda verilmiştir.

Yalancı Çoban

Bir gün çobanın biri koyunları otlatmak için dağları tepeleri aşmış. En sonunda bir yere varmış. Bir ağacın altına oturup koyunları otlatmaya başlamış. Koyunlar otlarken bu çoban da başlar kavalını çalmaya... Bir süre sonra sıkılır ve kendi kendine demiş ki: şu köylülere nasıl bir oyun oynasam? Sonra aklına bir fikir gelmiş. Başlamış bağırmaya: yetişin köylüler yetişin kurt koyunlara saldırıyor! Der demez köylüler koşa koşa gelmiş ve etraflarına bakmışlar. ‘Biz kurt murt göremiyoruz’ demiş ve ayrılmışlar oradan. Çoban bir kaç kere daha böyle yalan söylemiş en sonunda da: ‘Siz ne aptal köylülersiniz. Ben sizin gibi köylü görmedim yuh size nasıl da inandınız’ demiş ve herkes çok sinirlenmiş. Başka bir gün koyun sürüsüne gerçekten kurt saldırmış. Çoban başlamış bağırmaya; “yetişin köylüler yetişin sürüye kurt saldırdı yetişin!” demiş ama kimse aldırış etmemiş, çünkü önceden de yalan söylediği için bir daha inanmamış ve kurt sürünün yarısı yemiş, yarısını götürmüş. Çoban ise oturup ağlamış. Eee.. ne demişler yalan söylersen başına geleceklerini bilemezsin...

Deney grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Bu masal, *Aslan ve Fare* adlı masalda olduğu gibi soyut bir kavram somutlaştırılarak anlatılmış olduğu için seçilmiştir.

Yaratıcılık: Öğrenci 6, resminde görülen koyunlar yaratıcı bir şekilde türleri belirtmiştir. Koyunları, kontur çizgileri ile ifade ederken; keçilerin etrafını, mekânı boyayarak ifade etmiştir. Boşluğu biçimlendirerek, yani kâğıdın kendi renginden yararlanarak oluşturmuştur. Bu tür bir anlatım genel çocuk resimlerinden uzak bir anlatım özelliği taşımaktadır. Öğrenci 8'in resminde görülen güneş betimlemesi ise çocuk resimlerinde görülen sarı bir yuvarlak etrafında çizgilerle betimlenen güneş imgesinden uzaktır. Öğrenci 3'ün resminde görülen keçiler genelde çocuk resimlerindeki keçi ve koyun figürlerinden oldukça farklıdır. Bu anlamda özellikle keçilerin betimleme tarzının ve iki tür arasındaki farka yaptığı vurgunun son derece yaratıcı olduğu söylenebilir. Öğrenci 4'ün resminin ön planında görülen ağaç boyaması ve ağacın arkasında saklanan ağzı salyalı kurtlar çocuk resimlerinde genelde görülen ağaç ve kurt figürlerine kıyasla oldukça yaratıcıdır.

Betimleme: Bu dönemde, çocuk resimlerinde gerçeklik egemen olduğu için bu durum bazen objelerin ince detaylarını çizmeye yönlendirmektedir. Örneğin Öğrenci 2, resminde köy çeşmesi çizmiştir. Öğrencilerin çoğu, köy, çoban, köylüler, koyunlar ve kurtları betimlemiştir. Öğrenci 3 ve 4'ün resimleri, oran-orantı açısından ilgi çekicidir. Öğrenci 1'in resminde, evler şablon biçimde oluşturulmuş ve köy içinde koyunlar, çoban ve kurtlar betimlenmiştir. Öğrenci 2'nin resminde ince detaylar göze çarpmaktadır. Evin çatısına bir ip gerilmiş ve üstüne kuş çizilmiştir. Öğrenci 3'ün resminde çoban köye doğru yalan söylemek için gitmekte, Öğrenci 4'ün resminde çobanın yalanını öğrendikten sonra uzaklaşan köylüler, ağaca yaslanmış köylü ve koyunları izleyen ağızları salyalı kurtlar betimlenmiştir. Öğrenci 5, 6 ve 7'nin resimlerinde ağızdan çıkan düşünce balonlarını görmekteyiz. Genelde öğrenciler soyut kavramı anlatmakta resimlerinin yetersiz olduğu düşüncesiyle bu düşünce balonlarını çizmektedirler.

Karakterize Etme: Öğrenci 4, 6 ve 7'nin resimlerinde görülen koyun ve keçi çizimleri karakterize edilerek betimlenmiştir. Öğrenci 1 ve 4'ün resimlerindeki kurtlar da kendine özgü bir karakterize etme görünmektedir. Ayrıca Öğrenci 4'ün resminde, resim düzleminin ortalarına doğru çizilen çiçek resmi, çocuk resimlerinde görülen çiçeklerden uzaktır bu sebeple iyi bir karakterize etme örneğidir. Öğrenci 8'in resminde görülen güneş, çocuk resimlerinde görülen tipik özellikleri taşımamaktadır.

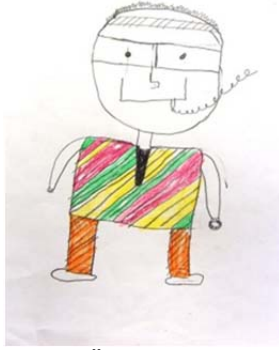
Renk Tasarımı: Resimlerde genellikle sıcak renkler kullanılmıştır. Öğrenci 4'ün resminde renk perspektifi görülmektedir. Ön planda sıcak renkler arka planda ise soğuk renkler kullanılmıştır. Ayrıca ön plandaki ağacın boyanma şekli de dikkat çekmektedir.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Deney grubu öğrencileri anlatılan masala uygun biçimde resimlerini yorumlamıştır. Ancak Öğrenci 7, resminde düşünce baloncuğu kullanarak konuyu anlatmaya çalışmış. Bu da resimsel anlatımda kendisini yetersiz gördüğünün işaretidir.

Özgün Kurgu Oluşturma: Öğrenci 1'in resminde görülen evler ve resmin ortasına yakın bir biçimde çizilen nehir çocuk resimlerinin genel özelliklerini içeren şablonlardan oluşmuştur. Ancak kurgu bakımından anlatılan masal örgüsünün geçtiği mekânı köyün içinde canlandırmıştır. Öğrenci 2, resminde sadece anlatılan masalın kahramanları durağan bir anlatımla canlandırmıştır. Öğrenci 3, resminde çobanın köye yalan söylemeye gidişini; Öğrenci 4, resminde çobanın yalan söylediği köylülerin uzaklaşma anı canlandırmıştır. Öğrenci 5, resminde koyunun arkasından kurdun saldırma ve çobanın yardım isteme anını; Öğrenci 6, resminde kandırılan köylüleri ve bundan keyif duyan çobanı canlandırmıştır. Öğrenci 8 de resminde kurdun saldırma anı canlandırmıştır.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: Öğrenci 3 ve 6'nın resimlerinde çizgi tekrarlarından kaynaklı ritim hissedilmektedir. Öğrenci 7'nin resmi dışında diğer resimlerde kullanılan nesnelere ve figürlerin yerleşimi bakımından bütünlük mevcuttur. Özellikle Öğrenci 3 ve 4'nin resimlerinde kullanılan çizgi ve renk perspektifleri anlatımı güçlendirmiştir. Öğrenciler genelde anlatılan masalın ardından, zihinlerinde egemen olan imgeleri odak noktası olarak vermiştir.

Kontrol grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Yaratıcılık: Kontrol grubunun geneli ise yalan söyleyen Pinokyo'yu resimlemiştir. Bazı öğrenciler kopya etme gereği duymuştur. Bunun sebebi sorulduğunda ise; akıllarına ilk gelenin Pinokyo olduğu ve güzel çizmek için kopya çektikleri cevabı alınmıştır. Araştırmanın gereği bakımından ne deney grubuna ne de kontrol grubuna müdahale edilmemiştir.

Betimleme: Öğrenci 1, resminde anlaşılamayan bir karakter betimlemiştir. Öğrenci 2'nin resmi tamamen kopyadır. Öğrenci 3, resminde Pinokyo ve babasını okul içinde kopya ederek betimlemiştir. Öğrenci 6 ve 8 resminde Pinokyo ve babasını evlerinde kopya ederek betimlemiştir. Öğrenci 5 resminde konu bakımından anlaşılamayan iki figür ve köpek, öğrenci 7 resminde yalan söylemek düşünce balonları ile anlatmıştır.

Karakterize Etme: Öğrenci 1'in resminde amaca uygun olmasa da karakterize edilmiş bir figür görülmektedir. Öğrenci 2, 3, 6 ve 8'in resimlerinde karakterler kopya etme yoluyla çizilmiştir.

Renk Tasarımı: Bu konuda çoğu öğrenci kopya etme yöntemini kullandıklarından dolayı renkleri de kopya ettikleri düşünülmektedir. Resimlerde genelde sıcak renkler kullanılmıştır. Resimde renk ifadeyi güçlendirme niteliğindedir. Rengin yardımıyla, anlatılmak istenen duygu, düşünce ve resim düzlemindeki atmosfer vurgulanır. Ancak kontrol grubu öğrencilerin kopya edenler dışında da renklerin bu özellikleri kullanmadıkları görülmektedir.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Kontrol grubunun, diğer konularda gösterdiği içeriğin konuya uygunluğu bu konuda görülmemektedir. Kontrol grubunun resimlerine bakıldığında, yalan söylemek konusunu kopya eden öğrenciler dışındaki öğrencilerde de içerik ve konu anlaşılammamaktadır.

Özgün Kurgu: Yalan söylemek gibi soyut bir kavramla karşılaşan öğrenci yine kalıplaşmış imgelere başvurmuştur. Öğrenci 3 dışında, diğer öğrencilerin kurgularında da kopya etme görülmektedir. Öğrenci 3'ün resminde Pinokyo ve babasını okul bahçesinde kurgulamıştır. Diğer öğrencilerin resimlerinde kurguya ilişkin problem yaşadıkları görülmektedir.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: Öğrenci 1'in resminde figürü düzleme yerleştirme bakımından dengeli görülmektedir. Öğrenci 8'in resminde nesnelere ve figürler aynı düzlem üzerinde sıralanmıştır.

6.2.5. Beşinci Hafta: “Öğretmenimiz” Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar

Beşinci hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerine “öğretmenimiz” konusu verilerek, sadece deney grubuna “*Handan ile Öğretmen*” masalı anlatılmıştır. Anlatılan masal ve öğrenci resimleri aşağıda verilmiştir.

Handan ile Öğretmen

Güzel günlerden bir gün, mevsimlerden sonbaharken, ağaçların yaprakları yerleri doldururken, köyün tozlu yollarından bir araba yaklaşmış köyün ortasına, bu arabadan siyah uzun saçlı, güzel giyimli bir kadın inmiş. Tüm çocuklar arabanın etrafını sarmış. Bu kadın beklenen köyün yeni öğretmeniymiş. Günler geçmiş. Öğretmen ve çocuklar bir birlerini çok sevmişler ancak Handan adında bir kız öğrenci okula gelmiyormuş. Öğretmen arkadaşlarına neden gelmediğini sorduğunda çocuklar hep bir ağızdan babasının göndermediğini söylemişler. Çok üzülen öğretmen, bunun üzerine öğretmen Handan’ın evine gitmiş. Kapıda öğretmeni babası karşılamış ve içeri buyur etmiş. Öğretmen, Handanın neden okula gelmediğini sorduğunda Handanın babası sinirlenmiş tam bağırcağken içeriden Handanın babaannesi çıkmış ve oğluna bu kızı okula göndermezsen sütümü helal etmem demiş. Baba sinirlenerek odaya geçmiş. Handan babasının yanına odaya girmiş. Baba o kadar yıl boşuna mı okudum. Bu memlekete hayırlı bir insan olmak istiyorum, bunun neresi kötü demiş. Bir süre düşünen baba, sonunda kızını okula göndermeye karar vermiş. Ertesi gün Handan büyük bir sevinçle okula gitmiş. Arkadaşları ve öğretmeni de sevinçle onu kucaklamış. Yıllar sonra Handan kendi köyüne öğretmen olarak atanmış. Handan, yıllar boyunca bu kutsal meslek olan öğretmenliğine devam ederek mutlu ve huzurlu yaşamış.

Deney grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Yukarıda anlatılan masalın seçiminde, verilen iki soyut kavram sonrasında, masalın tamamında somut kavramların kullanılmış olması etkili olmuştur.

Yaratıcılık: Öğrenci 7'nin resminde görülen araba, genelde çocuk resimlerinde yandan çizilen arabaların dört tekerlek çizilmesinin aksine iki tekerlek çizilmesi, Öğrenci 3 ve 4'ün resimlerinde şablon özelliği taşıyan güneş ışınlarının çiziminin görülmemesi yaratıcılık özelliği taşımaktadır. Öğrenci 5'in resminde genelde yüzleri izleyiciye dönük olan karakteristik figürler yerine öğrenciler arkası dönük oturur bir şekilde resimlenmiştir. Ayrıca çocuk resimlerinde vaz geçilmez olan dağ resimlemesi öğrenci 2, 4, 6, ve 8'ün resimlerinde görülmemektedir. Bunun sebebi ise anlatılan masaldaki sonbahar atmosferi olarak gösterilebilir. Öğrenci 7'nin resminde evin sadece çatısının penceresinin bir kısmının görünmesi çocukların karakteristik ev imgelerinden uzaktır.

Betimleme: Öğrenci 1'in resmi masala uygun değil de kalıplaşmış bir konu olan öğretmenler günü betimlenmiştir. Öğrenci 2, 4, 6 ve 8'ün resimlerinde öğretmenin okula gelişi, atmosfer sonbaharın hüznü betimlenmiştir. Öğrenci 3 ve 7'nin resimlerinde öğretmenin öğrencisinin evine gidişi betimlenmiştir. Öğrenci 5'in resminde ise çocukların genelinde görülen sınıf içi betimlenmiştir. Masalda vurgulanan öğretmenin siyah saçlı olması tüm resimlerde görülürken, siyah olarak vurgulanan araba sadece Öğrenci 8'in resminde görülmektedir.

Karakterize Etme: Anlatılan masala göre ağaçların karakterize edildiği görülmektedir. Şablon şeklinde çizilen ağaçların yerine sonbaharla birlikte yaprakları düşen ağaçlar görülmektedir. Öğrenci 8'in resminde arkası dönük oturan öğrenciler karakterize etme özellikleri taşımaktadır.

Renk Tasarımı: Öğrenci 1 ve 8'in resimleri hariç diğer resimlerde sonbaharı anlatan soğuk renkler kullanılmıştır. Ağaçlardaki yapraklar solgun ve kahverengidir. Resimde renk ifadeyi güçlendirme niteliğindedir. Rengin yardımıyla, anlatılmak istenen duygu, düşünce ve resim düzlemindeki atmosfer vurgulanır. Özellikle Öğrenci 2'nin resminde kullanılan soluk mavi ve kahverengi sonbahar atmosferini güçlendirmiştir.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Öğrenci 1'in resminde öğretmenler günü betimlemiştir. Bu öğrenci dışında diğer öğrenci resimleri konuya uygun biçimde işlenmiştir.

Özgün Kurgu Oluşturma: Öğrenci 2, 4 ve 6'nın resimlerinde öğretmenin okula geliş anı canlandırılmıştır. Öğrenci 3 ve 7, öğretmenin öğrencisinin evine gitme anını, Öğrenci 5 ise öğretmeni ve öğrencileri sınıf içinde canlandırmıştır. Okul dışında

kurgulanan atmosfer resimlerin genelinde sonbaharın vermiş olduğu hüzünlü bir havayı göstermektedir. Öğrenci 8 ise bunun aksine öğretmenin gelişini bir ilkbaharmış gibi kurgulamaktadır.

Özgün Tasarım ve kompozisyon: Öğrenci 1'in resminde öğretmen ve öğrenciler aynı düzlem içerisinde resimlenmiştir. Ön ve arka plan ayrımı verilmemiştir. Buna karşılık öğretmen ve öğrenciler arasında oran-orantı kurulmuştur. Öğrenci 2'nin resminde nesnelere ve figürler arasındaki oran-orantı ve yerleştirilme bakımından bütünlük söz konusudur. Resmedilen yol çizgileri ve araba arasında göze çarpan bir denge mevcuttur. Ayrıca ön plana öğretmenin gelişini simgeleyen araba konularak odak noktası belirtilmiştir. Öğrenci 3 resminde gökyüzünde yatay ve dikey çizgiler görsel bir ritim oluşturmuştur. Ayrıca ev ve figür arasındaki oran-orantı gerçeğe uygun biçimdedir. Öğrenci 4'ün resminde yine odak noktası öğretmenin gelişidir. Ön-arka planlardaki oran-orantı ifadeyi güçlendirmiştir. Öğrenci 5'in resminde sınıf içi çizilmiş öğretmenin yüzü izleyiciye dönüktür. Bu anlamda öğretmen ilginin merkezine alınmıştır. Öğrencilerin ise arkası dönüktür. Öğrenci 7'nin resminde ön planda evin çatısının ve penceresinin bir kısmını göstermiş, figürlerle arasında oran-orantı bakımından denge sağlamıştır.

Kontrol grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



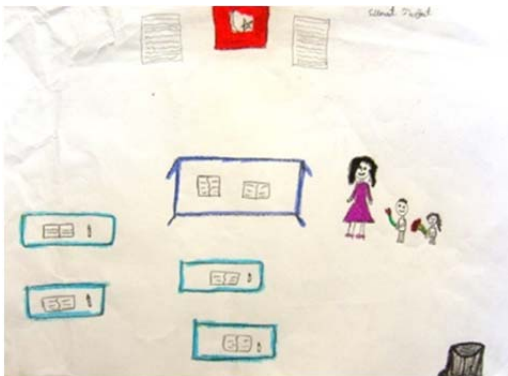
Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Yaratıcılık: Öğrenci 3'ün resmindeki masa ve sıranın ayakları betimleme bakımından yetersiz olsa da boyutlandırma açısından yaratıcı sayılabilecek niteliktedir. Ancak genelde sınıf içi rastgele çizilmiştir. Öğretmen, çocukların imlerinde tahta başında ders anlatan kişidir ve resimler bu doğrultuda çizilmiştir

Betimleme: Öğrenci 6 dışında diğer resimler sınıf içini göstermektedir. Öğrenci 1, 4, 5 ve 7'nin resimlerinde öğretmenler günü resmedilmiştir. Resimlerin genelinde 10-11 yaş grubunun içinde bulunduğu gerçeklik evresi bakımından ince detaylar resmedilmiştir. Bu duruma, Öğrenci 1'in resmindeki Türk bayrağı, Öğrenci 8'in resmindeki Atatürk portresi ve resimlerin genelinde görülen yazı tahtası üzerindeki yazılar örnek olarak gösterilebilir.

Karakterize Etme: Kontrol grubu öğrencilerinin resimlerinde genel olarak karakterize edilen nesne ve figürler görülmemektedir.

Renk Tasarımı: Öğrenci 3, 5 ve 8'in resimleri dışında pek renk kullanımı görünmemektedir. Bu üç resimde sıcak renkler mevcuttur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin renklerin yardımını kullanmadıkları görülmektedir.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Genel olarak konuya uygun olarak öğretmen, öğrenci ve sınıf içi resmedilmiştir. Ancak verilen 'öğretmenimiz' konusu genellikle öğretmenler günü konusuyla karıştırılmıştır.

Özgün Kurgu Oluşturma: Kontrol grubu resimlerinde Öğrenci 6 dışında, genelde sınıf içi ve öğretmen yazı tahtasının önünde canlandırılmıştır. Öğrenci 6, sınıf dışını resimlemiş, ancak çocuk resimlerinde görülen karakteristik özelliklerin dışına çıkamamıştır.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: Kontrol grubunun resimlerine bakıldığında genelde sınıf içi rastgele çizilmiştir. Genel olarak karakterler özgün olsa da, öğretmen, çocukların imlerinde tahta başında ders anlatan kişidir ve resimler bu doğrultuda çizilmiştir.

6.2.6. Altıncı Hafta/Son test: "Hayalimizdeki Niğde" Teması Verilerek Yapılan Uygulamaya İlişkin Yorumlar

Son hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerine sadece "Hayalimizdeki Niğde" konusu verilerek son test yapılmıştır. Öğrenci resimleri aşağıda verilmiştir.

Deney grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Son testin uygulandığı altıncı hafta, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmek için özellikle ‘Hayalinizdeki Niğde’ konusu seçilmiştir.

Yaratıcılık: Son haftada, deney grubu öğrencilerinin resimlerinde belirgin bir gelişim gözlemlenmektedir. Öğrenci 1, 2 ve 6’nın resimlerinde deniz betimlemesi genellikle çocukların yaptığı deniz betimlemelerinden daha özgün görünmektedir. Öğrenci 3’ün resminde kâğıdın kullanılma şekli, Öğrenci 4’ün resminde yukarıdan kuş bakışı çizilen, havuzda yüzen figürün sadece kafasının resmedilmesi, Öğrenci 5’in resminde mağaza içinde bulunan dinazor resmi, öğrenci resminde görülen arabalar hayvanlar ve son olarak Öğrenci 8’in resmindeki büyük akvaryum betimlemesi özgünlük bakımından yaratıcı özellikler taşıdığı söylenebilir.

Betimleme: Deney grubu öğrencilerinin resimlerinde, Niğde’de olmayan deniz, hayvanat bahçesi, büyük alışveriş merkezi gibi isteklerini anlattıkları görülmektedir. Öğrenci 1’in resminde tipik bir deniz anlatımı görülmemektedir. Figürler sahilde, denizin içinde ise balıklar betimlenmiştir. Öğrenci 2’nin resminde de figürler sahilde ve güneşlenmekte, Öğrenci 6’nın resminde kimi denizde kimi sahilde bol figürlü bir deniz betimlenmiştir. Öğrenci 3’ün resminde rahat bir trafik beklentisi görülmektedir. Öğrenci 4’ün resminde su havuzu betimlemesi görülmektedir. Öğrenci 5’in resminde bir spor mağazası ilginç biçimde betimlenmiştir. Mağazanın içinde dinozora benzer bir yaratık bulunmakta ve giyinme kabinleri, alışveriş yapan figürler resmedilmiştir. Öğrenci 7’nin resminde bir hayvanat bahçesi resimlenmiştir. Bu hayvanat bahçesinin içinde arabalar ve bir de ziyaretçileri gezdiren bir tren resmedilmiştir. Öğrenci 8’in resminde ise büyük bir akvaryum betimlenmiştir. İlk bakıldığında denizin içini gösteren bir resimmiş gibi görünse de sol köşede bulunan ve bu akvaryumu izleyen figürler zekice resmedilmiş bir akvaryum olduğunu göstermektedir.

Karakterize Etme: Öğrenci 3’ün resmine bakıldığında arabaların çocuk resimlerinde görülen karakteristik arabalara benzemediği söylenebilir. Öğrenci 4’ün resminde havuzun içinde yüzen figürün sadece kafası çizilmiş ve yukarı doğru bakmaktadır. Genelde çocuk resimlerinde deniz karşıdan çizilir ve figürler bedenleri ile resmedilir. Bu açıdan Öğrenci 4’ün resmindeki bu figürün karakterize edildiği söylenebilir. Genelde öğrencilerin resimlerinde görülen kedi, köpek yerine bir dinazorun betimlemesi, Öğrenci 5’in resminde tam bir karakterize etme örneğidir. Öğrenci 7’nin resminde betimlenen hayvanlar, yollar ve arabalar karakterize etme özellikleri göstermektedir. Öğrenci 8’in resminde de görülen deniz hayvanları genelde çizilen çocuk resimlerine benzememektedir.

Renk Tasarımı: Deneý grubu öğrencilerinin bu son hafta çalışmalarında resim düzleminin tamamını boyadıkları görülmektedir. Genelde canlı ve sıcak renkler kullanılmıştır. Ayrıca daha önceki çalışmalarda, 10-11 yaş çocuğunun içinde bulunduğu gerçeklik döneminin özelliği olan gerçeğe uygun boyamalar, bu son çalışmada uygulamanın amacı doğrultusunda değişmiş ve gelişmiştir. Bu değişim ve gelişime, Öğrenci 5'in resminde karakterize ettiği dinozor boyaması, Öğrenci 7'nin resminde yol boyaması, Öğrenci 8'in çalışmasında deniz hayvanlarının boyanması örnek olarak gösterilebilir. Bunun dışında Öğrenci 2'nin çalışmasında kayakların üzerindeki motifler ve renkleri tasarım özellikleri göstermektedir.

İçeriđin Konuya Uygunluđu: Deneý grubu öğrencilerinin hayallerindeki Niđe'yi istek ve özlemleri doğrultusunda uygun bir şekilde betimledikleri görülmektedir.

Özgün Kurgu Oluşturma: Öğrenci 1, 2 ve 6, resimlerinde hayallerindeki deniz imgesini canlandırmıştır. Deniz ve figürlerden oluşan bu canlandırma; kumdan kaleleri, atlama tahtasını, deniz içerisinde balıkları, figürleri barındıran zengin bir anlatıma sahiptir. Öğrenci 3, resminde rahat bir trafik özlemini yorumlamıştır. Kâğıdı kullanma şekli ve kuş bakışı perspektifiyle betimlenen figürlerin kurgu açısından başarılı olduğu söylenebilir. Öğrenci 4'ün resminde yine kuş bakışı perspektifle çizilen oyun havuzu canlandırılmıştır. Havuzun içinde ve kenarında duran figürlerin portreleri bakış açısına doğru yani yukarıya doğru bakarken canlandırılmışlardır. Öğrenci 5 ise resminde fantastik bir kurgu oluşturmuştur. Spor mağazası içerisinde bir dinozor ve üzerine binen bir figür betimlenmiştir. Ayrıca giyinme kabinlerinde de bu fantastik etkiler görülmektedir. Öğrenci 7, resminde hayvanat bahçesi canlandırmış ve resim düzlemi ortasına koyduğu hayvanlar kurgunun odak noktasını oluşturmuştur. Öğrenci 8'in resminde oluşturduğu kurgu dikkat çekicidir. Resim düzleminin tamamının akvaryum olarak kurgulanmış olduğunu resmin sol köşesindeki akvaryumu izleyen iki figür göstermektedir.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: Öğrenci 1 ve 2, resim düzlemini deniz ve sahil olarak iki parçaya bölmüştür. Nesne ve figürler arasındaki oran-orantı doğru biçimde uygulanmıştır. Deniz yüzeyinde kullanılan çizgi tekrarları ve iki resimde görülen renk tekrarlar, çeşitliliği resimlerde görsel bir ritim oluşturmuştur. Öğrenci 3, çalışmasında resim düzlemi dik bir şekilde kurgulanmıştır. Kurguya üstten bakılmış ancak iki yana yapılan evler karşıdan bakış açısına göre çizilmiştir. Öğrenci 4'ün resminde su havuzu resim düzleminin solunda yer almaktadır. Resim düzleminin alt kısmı durağan bir

anlatıma sahipken resmin üst kısmında yer alan su kanalları bu durağanlığı bozmuş ve resme hareket kazandırmıştır. Öğrenci 6'nın resminde oluşturulan kalabalık figürler resme ritim kazandırmıştır. Öğrenci 7'nin resminde sağ alt köşede görülen tren, verilen perspektifle sanki hareket ediyormuş izlenimi vermektedir. Ayrıca kullanılan renk tekrarları ve soğuk sıcak renk zıtlığı resme ritim kazandırmıştır. Öğrenci 8'in resminde büyüklü küçüklü deniz hayvanları ve akvaryum içerisindeki ritmik boyama resme hareket kazandırmıştır.

Kontrol grubu resimleri:



Öğrenci 1



Öğrenci 2



Öğrenci 3



Öğrenci 4



Öğrenci 5



Öğrenci 6



Öğrenci 7



Öğrenci 8

Yaratıcılık: Öğrenci 5, resminde deniz içerisinde bulunan figürlerin portreleri yaratıcı özellikler taşımaktadır. Öğrenci 7'in resminde görülen evler ve arka arkaya dizilme şekilleri genellikle çocuk resimlerinde görülen evlere benzememektedir. Bu sebeple yaratıcılık özelliği göstermektedirler.

Betimleme: Öğrenci 1'in resminde temiz Niğde isteği görülmektedir. Bunun için bir hizmetli ve çeşme betimlenmiştir. Öğrenci 2, resminde balık tutabileceği bir dere betimlemiştir. Öğrenci 3 ve 6'nın resimlerinde bir stadyum betimlemiştirler. Öğrenci 4 ve 5 ise hayal ettikleri denizi betimlemiştirler. Öğrenci 7, resminde yeşil bir Niğde, öğrenci 8 ise Niğde'de olmayan alışveriş merkezi hayalini betimlemiştir.

Karakterize Etme: Öğrenci 1, resim düzleminin sol tarafında yer alan ağaç genelde öğrenci resimlerinde görülen ağaçlara benzememektedir. Ayrıca öğrenci 7 resminde yer alan evler de karakteristik özellikler taşımamaktadır.

Renk Tasarımı: Öğrenci 5'in resminde görünen renkle süslenen motifler tasarlanmıştır. Öğrenci 3 çalışmasında sıcak ve soğuk renklerin birlikte kullanımı resim düzleminde ki resimsel anlatım eksikliklerine yardımcı niteliğindedir.

İçeriğin Konuya Uygunluğu: Genel olarak kontrol grubu öğrencilerinin resimlerinin içeriği verilen konuya uygun görülmektedir.

Özgün Kurgu Oluşturma: Öğrenci 1, resminde hayal ettiği temiz Niğde'yi resmin ortasına koyduğu temizlik yapan figür ile canlandırmıştır. Öğrenci 2, resminde balık tutan figür ile hayalindeki dereyi, Öğrenci 3 ve 6 resimlerinde stadyum, Öğrenci 4 ve 5 resimlerinde deniz, Öğrenci 8 ise alışveriş merkezini canlandırmışlardır.

Özgün Tasarım ve Kompozisyon: Öğrenci 1'in resminde şablon biçimde çizilen ev dışında diğer nesnelere ve figürler resim düzleminde sıralanmıştır. Bu durum resmin durağan olmasına neden olmuştur. Öğrenci 2'nin resminde resim düzleminin üst kısmında bitirilen dere kompozisyonu bozmaktadır. Öğrenci 3'ün resminde kullanılan

sıcak ve soğuk renkler ritim oluşturmuştur. Öğrenci 7'nin resminde ön plandaki evin ve bu evin gerisindeki evlerin boyama biçimi, ön-arka ilişkisini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunda dört hafta sonunda deney grubuyla karşılaştırıldığında gözle görülür bir gelişme olmadığı görülmektedir. Ancak deney grubuyla karşılaştırıldıklarında deney grubunda oluşan farklı düşünme biçiminin oluşmadığı görülmektedir. Böylelikle ilk haftadan son haftaya kadar deney ve kontrol grubu için şunlar söylenebilir. Ön test/ilk hafta her iki grubun öğrencilerinin belirli bir yaratıcılık ortaya koyduğu görülmüştür. Ancak dört hafta yapılan uygulamalar sonunda yapılan son test/altıncı hafta uygulaması sonunda deney ve kontrol grupları arasında gözle görülür bir fark vardır. Bu fark daha çok, yaratıcılık, betimleme, karakterize etme ve kompozisyon oluşturma yetilerinin gelişiminde hissedilirken, renk tasarımı, içeriğin konuya uygunluğu, özgün kurgu gibi olgularda daha az hissedilmiştir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

7.1. Sonuçlar

Yapılan gözlem sonuçlarına göre kurgusal metin türlerinden biri olan masalın, deney grubu öğrencileri üzerinde yaratıcılık yetisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakıldığında öğrencilerin resim yapmadan önce konuyla ilgili kurgusal metin türlerini okuması veya dinlemesi yaratıcılık yetisini önemli ölçüde geliştirmektedir denilebilir.

Yapılan gözlem sonuçlarına göre kurgusal metin türlerinden biri olan masalın, deney grubu öğrencileri üzerinde betimleme yetisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakıldığında öğrencilerin resim yapmadan önce konuyla ilgili kurgusal metin türlerini okuması veya dinlemesi betimleme yetisini büyük ölçüde geliştirmektedir denilebilir.

Yapılan gözlem sonuçlarına göre kurgusal metin türlerinden biri olan masalın, deney grubu öğrencileri üzerinde karakterize etme yetisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakıldığında öğrencilerin resim yapmadan önce konuyla ilgili kurgusal metin türlerini okuması veya dinlemesi karakterize etme yetisini önemli ölçüde geliştirmektedir denilebilir.

Yapılan gözlem sonuçlarına göre kurgusal metin türlerinden biri olan masalın, deney grubu öğrencileri üzerinde renk tasarımı yetisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakıldığında öğrencilerin resim yapmadan önce konuyla ilgili kurgusal metin türlerini okuması veya dinlemesi renk tasarımı yetisini büyük ölçüde geliştirmektedir denilebilir.

Yapılan gözlem sonuçlarına göre kurgusal metin türlerinden biri olan masalın, deney grubu öğrencileri üzerinde içeriğin konuya uygunluğu yetisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakıldığında öğrencilerin resim yapmadan

önce konuyla ilgili kurgusal metin türlerini okuması veya dinlemesi içeriğin konuya uygunluğunu büyük ölçüde geliştirmektedir denilebilir.

Yapılan gözlem sonuçlarına göre kurgusal metin türlerinden biri olan masalın, deney grubu öğrencileri üzerinde özgün kurgu oluşturma yetisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakıldığında öğrencilerin resim yapmadan önce konuyla ilgili kurgusal metin türlerini okuması veya dinlemesi özgün kurgu oluşturma yetisini önemli ölçüde geliştirmektedir denilebilir.

Yapılan gözlem sonuçlarına göre kurgusal metin türlerinden biri olan masalın, deney grubu öğrencileri üzerinde özgün tasarım ve kompozisyon yetisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakıldığında öğrencilerin resim yapmadan önce konuyla ilgili kurgusal metin türlerini okuması veya dinlemesi özgün tasarım ve kompozisyon yetisini önemli ölçüde geliştirmektedir denilebilir.

Alınan Wilcoxon sonuçlarına göre, deney gurubu kendi arasında kurgusal metin türlerinden biri olan masalın anlatımından sonra önemli ölçüde gelişim göstermiş, kontrol grubunda ise böyle bir gelişim görülmediği sonucuna varılmıştır.

7.2. Öneriler

- Görsel Sanatlar programları çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun hazırlanmalıdır.
- Çocuğun özelliklerine, yapısına ve değerlerine uygun hazırlanmış bir eğitim, çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerini köreltmekten veya tamamen yok etmekten kurtaracaktır.
- Derslerde hayal gücünün kullanımına yönelik konular işlenmeli, öğrenciler hayal etmeye ve düşünmeye yönlendirilmelidirler.
- Çocukların resimleri katı bir şekilde eleştirilmemeli daha yapıcı değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Görsel Sanatlar programlarında az da olsa yer verilen disiplinler arası çalışmalar çoğaltılarak çocuğun hayal gücü geliştirilmelidir.
- Bu çalışmanın temel konusu olan kurgusal metinler, araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi çocuğun hayal gücünü geliştirmekte olup bunun gibi edebi türlerin müfredatta daha fazla yer alması gerekliliği sonucu doğurmuştur.
- Araştırmanın evreninde yer alan 4. Sınıf çocuklarının özellikleri arasında yer alan katı gerçeklik duygusu, çocuğun resimden soğumasına neden

olabilmektedir. Bu sebeple bu yaş grubuna özel bir ilgi gösterilmeli ve resme devam etmeleri için cesaretlendirilmelidirler.

- Araştırmanın yapıldığı sınıfın öğretmeni göz önünde bulundurularak şöyle bir öneri getirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığının 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya koyduğu görsel sanatlar dersi öğretim programı, öğrenciyi merkeze alan öğretmene daha çok yönlendirici rol yükleyen bir anlayışla hazırlanmıştır (MEB, 2006, s.6). Bu sebeple, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından önce atanan sınıf öğretmenlerine uygulanan seminerler de sanat eğitimi üzerinde daha fazla durulmalıdır. Çünkü sanat eğitimi çocuğun düşsel dünyasını zenginleştirir ve çocuğun ufkunu genişletir.

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi* (3. bs.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Akşehirli, S. (2011). *Gösterge bilimi terimleri sözlüğü*. <http://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=1619> (Erişim Tarihi: 02.05.2013).
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. (8. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıcı, B. (2006). Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 10, 15-22. <http://edergi.atauni.edu.tr/index.php/gsf/article/view/3180> adresinden 15 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramlar ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2006). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2010). *Okul öncesinde resim eğitimi* (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, F. (2011). İstanbul'da bir sene birinci ay tandırbaşı adlı kitapta yer alan masalın performans teoriye göre incelenmesi üzerine bir deneme. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 44(44), 83-140. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/tr/index.php/turkdili/article/view/18738> (Erişim Tarihi: 12.05.2013).
- Atar, A. (2005). *Okulöncesi resim öğretimi uzaktan öğretim tasarımı birimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. <http://books.google.com.tr/books?id=CyjnG9CPM74C&pg=PA26&lpg#v=onepage&q&f=false> (Erişim Tarihi: 21.04.2013).
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde çoklu zekâ yansımaları ve görsel sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 52-62.
- Ayaydın, A., Vural, D. Ü., Tuna, S. ve Yılmaz, M. G. (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, S. (2006). *Toplumsal değişimler açısından Picasso'nun "Guernica", El Greco'nun "5. mührün açılışı", Goya'nın "Mayıs'ın 3'ü" adlı resimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Bostancı, F. (2006). *Çocuk resmini konu, çizgi, şekil ve renk açısından değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Centenary Heights State High School (2012). *Paula Rego* [Brochure]. Toowooba: Author. Retrieved May 21, 2013, from http://centheigshs.eq.edu.au/wcms/images/phocadownload/Home_Ec_Art/12_ART_Unit_1_Paula_Rego_Handout_2012.pdf
- Cramer, P. & Goepfert, S. (1983). *Pablo Picasso : the illustrated books : catalogue raisonne / Sebastian Goepfert, Herma Goepfert-Frank, Patrick Cramer*. Geneva: Wofsy Fine Arts, Alan. Retrieved May 21, 2013, from <http://www.centaurgalleries.com/Main/Item.cfm?ItemNo=02370>
- Çankaya Üniversitesi Türk Dili Birimi, (2012). *Genel hatlarıyla yazılı anlatım türleri*. Ankara. <http://turk101.cankaya.edu.tr/course.php?page=28> (Erişim Tarihi: 03.04.2013).
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2(1), 2-4. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=47> (Erişim Tarihi: 26.05.2013).
- Deen, R., & Ponsot, M. (1985). *The common sense what to write how to write and why*. New Jersey: Boynton/Cook Publishers Inc.
- Dervişcemaloğlu, B. (2008). *Gösterge bilim sözlüğü*. <http://www.ege-edebiyat.org/modules.php?name=News&file=article&sid=377> (Erişim Tarihi: 02.05.2013).
- Doğan, P. (2004). Günümüz Sanat Eğitiminde Özgün Arayışlar. *II. Sanat Eğitimi Sempozyumu* içinde 28-29-30 Nisan (s.389-391). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Duman, G. Ç. (2006). *Çocuğun zihinsel gelişimi ile sanatsal gelişimi arasındaki ilgi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Endirlik, A. (2006). *20. yy resminde figür soyutlaması ve Burhan Uygur*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul.
- Fisher S., Middleton R. & Morcillo A. (2003). *Making waves*. Women's Studies Center, Florida International University. Retrieved May 21, 2013, from http://womenstudies.fiu.edu/students/making-waves-journal/mw_vol1.pdf

- Gül, N. (2006). *Öğrenci resimlerinin değerlendirilmesinde öğrencilerin algılarının resim dersine yönelik tutumlarına etkisi Hatay ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi.
- Gültekin, T. (2011a). Lowenfeld ve Piaget gelişim evrelerinde 10-14 yaş grubu uygulamalarına yönelik estetik tercihler ve estetik deneyimin algısal gelişimi. E. Yolcu (Ed.), *II. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 44-53). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Gültekin, T. (2011b). Sanat eğitiminde estetik değerlerin gelişimi sürecinde çocuk ve iletişim. *Akademik Bakış Dergisi*, 24. <http://www.akademikbakis.org/24/03.htm> (Erişim Tarihi: 24.04.2013).
- Güneş, A. ve Yakıcı, A. (2005). Burdur masallarında kadın ve su. Yıldız, G., Yıldırım, M. Z., Kazan, Ş. (Ed). *I. Burdur Sempozyumu* içinde (s. 229-233). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. <http://sempozyum.mehmetakif.edu.tr/1burdursempozyumu/cilt2/2.4.pdf> (Erişim Tarihi: 12.05.2013).
- Güneş, S. (1998). *Anlatım bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası.
- Gür, S. (2007). *Ovidius'un Heroides'indeki karşılıklı mektuplarda aşk kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Gürtuna, S. (2003). *Çocuk ve sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Healy, J. (2002). *Marc Chagall: Printmaker*. Retrieved May 21, 2013, from http://www.weinstein.com/chagall/printmaker_essay.html
- Honigman, A. F. (2003). *Girls and Gore*. Retrieved May 21, 2013, from <http://www.artnet.com/magazine/features/honigman/honigman12-9-03.asp>
- İşman, S. A. (2007). *20. yüzyıl batı resim sanatında aşk olgusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Johnson, R. F. (2013). *Marc Chagall*. Retrieved May 21, 2013, from http://www.weinstein.com/chagall/about_chagall.html
- Kabacalı, A., Özçelik, T. ve Berkman, B. (1991). *Sanat Ansiklopedisi*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Kahraman, A. (2012). *Kiki Smith*. Retrieved May 21, 2013, from <http://www.yumusak-g.com/blog/2012/08/16/1999/kiki-smith/>

- Kaplan, R., İleri, C. ve Öztürk, A. (1998). *Edebiyat bilgi ve kuramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2272/unite08.pdf> (Erişim Tarihi: 20.05.2013).
- Kavcar, C., Kaya, Z., Gürgen, İ., Pilancı, H., Belet, Ş. D. ve Girmen, P. (2013). *Türkçe yazılı anlatım* (2. bs.). Ş. D. Belet (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/eKitap/TUR204U.pdf> (Erişim Tarihi: 11.06.2013).
- Kaynak, M. (2006). *Erciyes üniversitesi güzel sanatlar fakültesi öğrencileri ile mimarlık fakültesi öğrencilerinin yaratıcı yetenek düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kehnemuyi, Z. (2000). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Klee, P. (2006). *Çağdaş sanat kuramı*. (M. Dünder, Çev.). Ankara: Dost Kitapevi.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (14. Bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leslie Sacks Fine Art, (2005). Marc Chagall – Arabian nights (four tales from a thousand and one Arabian nights). Retrieved May 21, 2013, from <http://www.experiencela.com/calendar/event/9850?print=true>
- Linderman, M. G. (1997). *Art in the elementary school*. United States of America: McGraw.Hill.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitim bireyin gelişimi*. Ankara: Yazar. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/56/07/973760/dosyalar/2012_12/08082735_bireygelimi.pdf (Erişim Tarihi: 11.05.2013).
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2011a). *Çocuk gelişimi ve eğitim bilişsel gelişim*. Ankara: Yazar. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bili%C5%9Fsel%20Geli%C5%9Fim.pdf (Erişim Tarihi: 11.05.2013).
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2011b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi cinsel gelişim*. Ankara: Yazar. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/cinselgelisim.pdf> (Erişim Tarihi: 15.05.2013).

- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö. ve Tür, G. (1999). *Okulöncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: YA-PA Yayın.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın betimlenmesi ve yaratıcılık üzerine çevresel etkiler. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14(0), 255-264.
- Ötkün, C., (2008). Sanatın şiddeti ve sınırları. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1, 90-103.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal türler* (6. bs.). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, F. (2007). *Masal adası*. İstanbul: Çilek Yayınları.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öztepe, B. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde uyguladıkları yaratıcı etkinlikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, K. S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Propp, V. (2001). *Masalın biçimbilimi olağan üstü masalların yapısı* (göz. gez. 2. bs.). (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.). İstanbul: Om Yayınevi. (Orijinal baskı, 1985).
- Reich, A. (2012). *Adrift in Paris: Marc Chagall and the negotiation of identity through painting, 1911-1914*. Washington University, Electronic Theses and Dissertations. Retrieved May 21, 2013, from <http://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1744&context=etd>
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak* (N. G. Koldaş, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi. (Orijinal baskı, 2001).
- Rothschild, & Soba, (2006). *Whitney to present Kiki Smith retrospective, traversing the artist's 25-year career*. Retrieved May 21, 2013, from http://whitney.org/file_columns/0000/1689/november_16_2006_kiki_smith_.pdf
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim* (göz. geç. 3. bs.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Saraç, H. (2012). *Modernizm arenasında bir minotaur*. <http://www.edebiyathaber.net/hasan-sarac-picassonu-yasami-ve-yapitlari-uzerine-yazdi-modernizm-arenasinda-bir-minotaur/> (Erişim Tarihi: 06.05.2013).
- Sezer, H. (2001). *İlköğretim resim-iş eğitimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. (2. bs.). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2002). *Eğitime yeni bakışlar I*. Ankara: Mikro.

- Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Millî Folklor Üç Aylık Kültür Araştırmaları Dergisi*, 89, 208-219. http://www.millifolklor.com/tr/sayfalar/89/22_.pdf (Erişim Tarihi: 13.04.2013).
- Şahiner, R. (2000). *Bir sürgünün büyüğü yüzü: Picasso*. <http://www.rifatsahiner.com/makaleler/picasso.pdf> (Erişim Tarihi: 06.05.2013).
- Telgeren, A. (2007). *Avrupa resim geleneğinde çocuk ve oyun kavramı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- The Museum of Modern Art, (2003). *Kiki Smith: Prints, books, and things*. Retrieved May 21, 2013, from <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2003/kikismith/flash.html>
- Timuçin, A. (2000). *Estetik*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tok, M. (2012). Mesnevi'deki masalların farklılığı ve eğitimsel işlevleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 42-57. <http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=22513#.Uc4f1vnIacA> (Erişim Tarihi: 12.05.2013).
- Toker, F., Kuzgun, C., Cebe, N. ve Uçkunkaya, B. (1968). *Zekâ kuramları*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Topaktaş, A. (2001). *Mesleki lise öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vasconcelos, F. (2007). Invent and subvert: Paula Rego's illustrations of children's books. *E-fabulations: e-journal of children's literature*, 1, 14-23. Retrieved May 21, 2013, from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4287.pdf>
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2012). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., Yelok, S. (2012b). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, R. (1998). *Dil ve yazılı anlatım*. Niğde.
- Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2007). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir Gece Masalları örneği). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 299-306. http://sablon.sdu.edu.tr/dergi/sosbilder/dosyalar/25/25_21.pdf (Erişim Tarihi: 12.05.2013).

EK

Dereceli puanlama anahtarı (Rubric).

1. Uygulama Konu: Annemiz	4-Çok iyi	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli	Yorumlar
Yaratıcılık					
Betimleme					
Karakterize etme					
Renk tasarımı					
İçeriğin konuya uygunluğu					
Özgün kurgu oluşturma					
Özgün tasarım ve kompozisyon					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Çiğdem DOĞAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Adana 25.08.1983
Adres : Efendibey Mh. Candan Sk. 58-2 Toki Evleri
DY4 Blok No: 17 NİĞDE
Telefon : 05077438718
E-posta : cigdemdogan_22@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

2013 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Adana.
2009 : Lisans, Çukurova Üniversitesi Resim-İş
Öğretmenliği Bölümü, Adana.
2002 : Lise, Atatürk Lisesi, Adana.

YABANCI DİL

İngilizce : İyi

İŞ DURUMU

Aralık 2011 – Temmuz 2013 : Araştırma Görevlisi, Niğde Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Niğde