

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

**ÇOCUK RESMİNİ KONU, ÇİZGİ,
ŞEKİL ve RENK AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME**

(Yüksek Lisans Tezi)

Funda BOSTANCI

İstanbul - 2006

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

**ÇOCUK RESMİNİ KONU, ÇİZGİ,
ŞEKİL ve RENK AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME**

(Yüksek Lisans Tezi)

Funda BOSTANCI

Danışman: Prof. Dr. Ayşe ÖZEL

İstanbul - 2006

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUK RESMİNİ KONU, ÇİZGİ,
ŞEKİL ve RENK AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME**

Funda BOSTANCI

**(Orijinal)
İmzalar**

Danışmanı : Prof. Dr. Ayşe ÖZEL

.....

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ahmet ÖZOL

.....

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Sefer ADA

.....

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

İstanbul - 2006

ÖNSÖZ

Bireylerin tüm yaşantıları boyunca, kendilerini ifade etmelerinde önemli bir yere sahip olan çocukluk dönemi oldukça dikkat çekicidir. Bu dönemde eğitimcilerin yaklaşımları, çocuğun bilgi ve becerilerine uygun yöntemlerin ve değerlendirmelerin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırma süresince bana; araştırma, yöntem ve teknikleriyle yol gösteren danışmanım Sn. Prof. Dr. Ayşe ÖZEL' e teşekkürlerimi sunarım.

Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Sn. Öğretim Görevlisi Kenan Özcan' a da teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma yöntem ve tekniklerinde, değerlendirme süreci boyunca yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım, Sn. Öğretim Görevlisi Kenan Özcan' a, Sn. Gaye Ateş' e, Sn. Tuğba Afşar' a teşekkürlerimi sunarım.

Özel Irmak Okulları Müdürlüğü'ne ve değerli çalışmalarını benimle paylaşan ve bana ışık tutan tüm öğrencilerime teşekkür ederim. Ayrıca, Küçükyalı Merkez İlköğretim Okulu'na kapılarını bana açtıkları ve sonsuz yardımları için teşekkürlerimi sunarım.

Tüm çalışma sürem boyunca yanımda olan aileme de değerli zamanlarını bana ayırdıkları için ve önemli yardımlarından dolayı sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

Her çocuk kendine özgü bir gelişim sürecine sahiptir ve bu gelişim sürecinde de belirli evrelerden geçmektedir. Bu evrelerde önemli olan husus ise, her çocuğun kendine özgü bir gelişim yolu olduğudur. Bu yolda çocuk, bazı gelişim basamaklarını geçmemiş veya bu basamakları yaşının üstünde bir gelişimle tamamlamış olabilir.

Bireylerin tüm gelişim süreçleri boyunca, çocukluk dönemindeki gerek zihinsel gerekse resimsel anlamda kazanımları ve gelişimleri göz önüne alındığında; bu basamakların önemli bir yere sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bu önem doğrultusunda; araştırmada 7- 12 yaş aralığında yer alan çocukların, resimsel anlamda ortaya koydukları yaratıcı çalışmaların kişisel gelişimlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.(Bkz.s.4)

Bu amaç doğrultusunda çocuk ve resim ilişkisine yer verilerek; çocukta resimsel gelişim özellikleri, çocuk resimlerinde görülen çizim özellikleri ve çocuk resimlerini inceleyen çalışmaların tarihsel gelişimine yer verilmiştir. Aynı amaç içinde çocukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk özelliklerine de yer verilmiştir.

Eğitim alanında; sanat eğitiminin kavram olarak anlamı, tarihçesi, amaç ve ilkeleri, yöntemleri ayrıca ilköğretimde sanat eğitimin uygulanabilirliği araştırılmıştır.

Araştırmada, resmin elemanları üzerinde durularak; iki boyutlu çalışmalar içerisinde yer alan konular da araştırılmıştır.

Araştırmada yöntem olarak istatistik uygulaması yapıldı.İstatistik SPSS programında yapıldı. Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve okudukları okul değişkenlerine göre çapraz karşılaştırma Crosstabs yapıldı. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, yaş ve okudukları okul değişkenlerine göre farklılığı veya ilişkiyi belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapıldı.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Uygulanan test sonuçlarına göre, hipotezlerin kanıtlanabilirliği üzerinden yorumlara yer verilmiştir.

SUMMARY

Every child has its own development period and they pass through definite processes. What should be mentioned is here also that every every child has his own development way. The child could have not passed some development steps or completed these steps with a progress which is over his age.

When we take into consideration the minning of both intellectual and pictural earnings during this development period, it can obviously be seen that these steps have an important place. That is because with this research, we aim to examine the creative works of 7 – 12 year-old children by taking their development steps into consideration.

According to this aim we mention historical development of drawing specialities which are seen in their paintings and also of research which investigates the children paintings. We also mention about the childish creativeness and creative child specialities.

In the education part we mention the meaning of art education as a concept, its history, purpose and rules and also the possibility of practicing art education in primary schools.

Here two dimensioned works were researched too. Statistic applications are used as method and these statistics are done in SPSS program. Crossetes are done according to the variabilities of the students, sexualities, ages and the schools.

Mann-Whitney U test is applied to determine the students' differences according to the variabilities of their sexualities, ages and the schools.

In the fourth part of the research, result and the suggestions take part. According to the test result which is mentioned above, there is a commentary part over the proval of the hypothesizes.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	iv
RESİM LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Hipotez (Önem)	3
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Alt Problemler	4
BÖLÜM II	
2.1. EĞİTİM VE SANAT EĞİTİMİ	5
2.1.1. Eğitim	5
2.1.2. Sanat Eğitimi	7
2.1.2.1. Sanat Eğitiminin Anlamı	15
2.1.2.2. Sanat Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	19
2.1.2.3. İlköğretimde Sanat Eğitimi	22
2.1.2.4. Sanat Eğitimi Tarihi	27
2.1.2.4.1. Osmanlı Döneminde Sanat Eğitimi	28
2.1.2.4.2. Cumhuriyet Sonrası Sanat Eğitimi	28
2.1.2.4.3. Dünyada Sanat Eğitimi Tarihi	36

2.2. YARATICILIK.....	43
2.2.1. Çocukta Yaratıcılık	47
2.3. ÇOCUK VE ÇOCUK RESMİ	53
2.3.1. Çocuk ve Resim İlişkisi	53
2.3.2. Çocukta Resimsel Gelişme ve Gelişim Özellikleri.....	52
2.3.2.1. Karalama Dönemi	67
2.3.2.2. Şematizme Geçiş ve Şematik Düzey	68
2.3.3. Çocuk Resimlerinde Görülen Çizim Özellikleri.....	80
2.3.3.1. Uzam Gelişimi	80
2.3.3.2. Kâğıdı Tutuş Biçimi.....	80
2.3.3.3. Yer Çizgisi	82
2.3.3.4. Saydamlık	83
2.3.3.5. Kişileştirme	84
2.3.3.6. Renk Kullanımı	84
2.3.4. Çocuk Resimlerini İnceleyen Çalışmaların Tarihsel Gelişimi	86
2.3.4.1. Yurt Dışındaki Çalışmalar	86
2.3.4.2. Sanatsal Yaklaşımlar.....	91
2.4. RESMİN ELEMENLARI	92
2.4.1. Kompozisyon	92
2.4.1.1. Zıtlık.....	93
2.4.1.2. Egemenlik	94
2.4.1.3. Resimde Denge	95
2.4.1.4. Görsel Ritim.....	96
2.4.1.5. Şekil-Zemin	96
2.4.2. Görsel Tasarım Öğeleri.....	97
2.4.2.1. Nokta.....	97
2.4.2.2. Çizgi.....	97
2.4.2.3. Renk	98
2.5. İKİ BOYUTLU ÇALIŞMALAR.....	104
2.5.1. Çizgisel Çalışmalar	104
2.5.2. Renkli Çalışmalar	105
2.5.3. Üç Boyutlu Çalışmalar.....	106
2.5.4. Manzara Çalışmaları	110
2.5.5. Portre Çalışmaları	112

BÖLÜM III. YÖNTEM.....	114
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	114
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	114
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	114
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	115
BÖLÜM IV. BULGULAR ve YORUM	116
BÖLÜM V. SONUÇ ve ÖNERİLER	156
5.1. SONUÇ.....	156
5.2. ÖNERİLER.....	158
KAYNAKLAR	159
EKLER	

RESİM LİSTESİ

Resim 2.1. Erkek 9 Yaş	78
Resim 2.2. Kız-9 Yaş.....	78
Resim 2.3. Kız-8 Yaş.....	83
Resim 2.4. Kız-10 Yaş.....	83
Resim 2.5. Kız-7 Yaş.....	84
Resim 2.6. Kız-7 Yaş.....	84
Resim 2.7. Kız-8 Yaş.....	85
Resim 2.8. Üç Boyutlu Grup Çalışması-12 Yaş	93
Resim 2.9. Üç Boyutlu Grup Çalışması-12 Yaş	94
Resim 2.10. Üç Boyutlu Grup Çalışması-10 Yaş	96
Resim 2.11. Erkek-7 Yaş	98
Resim 2.12. Erkek-8 Yaş	99
Resim 2.13. Erkek-10 Yaş	100
Resim 2.14. Erkek-10 Yaş	101
Resim 2.15. Erkek-10 Yaş	102
Resim 2.16. Kız-10 Yaş.....	103
Resim 2.17. Erkek-8 Yaş	105
Resim 2.18. Kız-8 Yaş.....	106
Resim 2.19. Üç Boyutlu Grup Çalışması (12 Yaş).....	107

Resim 2.20. Üç Boyutlu Grup Çalışması (12 Yaş).....	108
Resim 2.21. Üç Boyutlu Grup Çalışması (10 Yaş).....	108
Resim 2.22. Erkek- 9 Yaş	109
Resim 2.23. Erkek -9 Yaş	109
Resim 2.24. Erkek-7 Yaş	111
Resim 2.25. Erkek-8 Yaş	111
Resim 2.26. Kız-12 Yaş.....	112
Resim 2.27. Erkek-10 Yaş	113
Resim 2.28. Erkek-10 Yaş	113
Resim 2.29. Erkek-10 Yaş	113
Resim 2.30. Kız-10 Yaş.....	113

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.3.3. Görülen Resimsel Gelişim Özelliklerinin Yaş Dilimlerine Göre Ayrımı	57
Tablo:1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Değerleri	116
Tablo:2. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Değerleri	116
Tablo:3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Değerleri	117
Tablo:4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Yapılan Resmin Konusunu Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	118
Tablo:5. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resimde Çizgiyi Kullanma Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	119
Tablo:6. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resimde Şeklini Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	120
Tablo:7. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resimde Renk Kullanımı Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	121
Tablo:8. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Yapılan Resmin Konusunu Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	122
Tablo:9. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resimde Çizgiyi Kullanma Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	123
Tablo:10. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resimde Şeklini Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	124
Tablo:11. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resimde Renk Kullanımı Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	125
Tablo:12. Öğrencilerin Okul Değişkeni ile Yapılan Resmin Konusunu Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	126
Tablo:13. Öğrencilerin Okul Değişkeni ile Resimde Çizgiyi Kullanma Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	127

Tablo:14.	Öğrencilerin Okul Değişkeni ile Resimde Şeklini Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	128
Tablo:15.	Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resimde Renk Kullanımı Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	129
Tablo:16.	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Mavi Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	130
Tablo:17.	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Sarı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	131
Tablo:18.	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Kırmızı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	132
Tablo:19.	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Turuncu Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	133
Tablo:20.	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Yeşil Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	134
Tablo:21.	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Mor Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	135
Tablo:22.	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Siyah Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	136
Tablo:23.	Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Mavi Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	137
Tablo:24.	Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Sarı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	138
Tablo:25.	Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Kırmızı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	139
Tablo:26.	Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Turuncu Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	140
Tablo:27.	Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Yeşil Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	141
Tablo:28.	Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Mor Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	142
Tablo:29.	Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Siyah Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu	143

Tablo:30.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Mavi Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	144
Tablo:31.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Sarı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	145
Tablo:32.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Kırmızı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	146
Tablo:33.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Turuncu Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	147
Tablo:34.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Yeşil Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	148
Tablo:35.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Mor Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	149
Tablo:36.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Siyah Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	150
Tablo:37.	Öğrencilerin Konu Seçiminin, Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	151
Tablo:38.	Öğrencilerin Çizgiyi Doğru Kullanmalarının, Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	151
Tablo:39.	Öğrencilerin Şekli Doğru Kullanmalarının, Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	151

Tablo:40.	Öğrencilerin Renkleri Doğru Kullanmalarının, Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	152
Tablo:41.	Öğrencilerin Konu Seçiminin, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	152
Tablo:42.	Öğrencilerin Çizgiyi Doğru Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	153
Tablo:43.	Öğrencilerin Şekli Doğru Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	153
Tablo:44.	Öğrencilerin Renkleri Doğru Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	153
Tablo:45.	Öğrencilerin Mor Rengi Kullanmalarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	154
Tablo:46.	Öğrencilerin Kırmızı Rengi Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	154
Tablo:47.	Öğrencilerin Yeşil Rengi Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	155

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Sanat eğitimi derslerinde amaca ulaşmada en önemli faktörlerden biri, yönlendireceğimiz, bilgilendireceğimiz insanların gelişimini, sanatsal gücünü ve yetilerini tanımaktır. Bu nedenle araştırmada çocuk resmi ile ilgili kaynaklar ve çocuk resimleri ele alınacaktır.

Sanat eğitimi özellikle okul öncesinde çocuğun önceden öğrenmiş olduğu bazı davranış ve sözcüklerden daha güçlü bir anlam ve iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çizim, boyama ve üç boyutlu inşa çalışmaları çocuğun duygu, düşünce algı, kavram, tepki ve becerilerinin somut göstergeleridir. Her çocuk çevresini farklı olarak yorumlar. Değişik kültür, yetişme koşulları ve bireysel özellikler, doğal olarak çocuk resimlerinde de farklılığa neden olmaktadır.

Resim ve çocuk birbirini tanımlayan sürekli değişen ve gelişen dinamik bir olgudur , iletişimin en etkili ve önemli unsurlarıdır. Genel sanat eğitimi içinde hiçbir sanat, resim kadar insanın kendini tanımlamasında, kanıtlamasında, doğadaki varlıkların algılamasında ve betimlemesinde etkili olmamıştır. Çocuğun kişisel ve sosyal gereksinimleri bazı sanatsal sembolleri kavramalarıyla yakından ilgilidir. Çocuğun dünyasında çizim ve boyama işlemleri sonucunda oluşan lekeler, belli belirsiz çizgi ve şekiller, iletişimin ve kabul görmenin belirtileridir. Çocukların oluşturdukları bu sanatsal etkinlikler önceden planlanmayan yeni veya aniden oluşan tanımlamalardır. Karalama, büyümenin ilk adımıdır. Devinimsel gelişimin önemli bir dışı vurumudur. Çocuğun zamanla küçük kas gelişimine paralel olarak çizimlerini de denetim altına aldığı ve sistematik olarak geliştiği görülür.

Çocuğun gelişim süreci içinde görme, algılama, düşünme ve çevresiyle tanışma sürecinde oyun ve sanatsal etkinliklere karşı dinamik bir istek vardır. Bu istek, çocukta hayal kurma-imgesel beceri, konuşma, yürüme becerisi ile birlikte veya daha önce de ortaya çıkabilir. Ancak, çocuğun çizme, boyama, yırtma, inşa etme gibi bazı aktiviteleri

gerçekleştirebilmesi de kuşkusuz belirli bir kas olgunluğunu gerektirir. Çocuk, imge yoluyla mantıksal, analitik kurallara bağlı kalmaksızın çeşitli etkinlik ve buluşlara yönelir. Dolayısıyla çocuk, yaptığı etkinliklerle kendini yansıtmakta, olaylar hakkında duygu, düşünce ve görüşünü kavrayabildiği, algılayabildiği şekilde dile getirebilmektedir. Çevresindeki olayları ve varlıkları kavrama olgusuna da ancak bir yetişkinin müdahalesi olmaksızın, kendisi keşfettiği zaman doyuma ulaşabilmektedir. Çocukların gelişim sürecini tanımadan yetişkinler tarafından bir şeyleri çabucak öğretmeye, yönlendirmeye çalışılması durumunda çocuklar, kendilerini açık bir şekilde ifade etme becerisinden yoksun kalabilirler. Çünkü böyle bir durumda yetişkinlerin yersiz müdahale ve denetimleri, çocukların gelecekteki sanatsal (artistik) yaşamlarındaki düşüncelerini dile getirebilmelerinde, estetik davranış geliştirebilmelerinde ve kendilerini ifade etme becerilerinde olumsuz gelişmeler görülebilecektir. Çocukların algılamaya elde ettikleri bazı çizgi, simge ve işaretler, etkinlik süreci açısından son derece anlamlı olup, onların dünyasını dolaysız, yalın, saf bir şekilde yansıtan önemli unsurlar olarak görülebilmektedir. Çocuğun resimlerindeki ifade zenginliği, yaşama ilişkin görgü ve edinilen bilgilerle yakından bağlantılıdır. Görsel algılama; çocuğun diğer duyuşsal, bilişsel becerilerine göre en etkili olanıdır.

Birçok eğitimci ve araştırmacının saptadığı gelişim kuramları, çoğunlukla çocuk resimleri üzerinde yapılan sayısal gözlem ve incelemeye dayanmaktadır. Bu nedenle saptanan çizgisel özellikler her kuramda aynıdır. Ancak araştırmacıların ayrıldıkları nokta, bu çizgilerin oluşum biçimleri üzerindedir; bu biçimlerin zihinsel bir soyutlama sonucu kavramlarına mı bağlı, yoksa doğrudan görsel algılarına mı bağlı olduğudur. Bu veriler doğrultusunda çocuk bildiğini mi yoksa gördüğünü mü çizer? Sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada; çocuk resimlerinin konu, çizgi, Şekil ve renk açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Yapılan resimlerde öğrencilerin yaş değişkenine göre farklılık var mıdır?
2. Yapılan resimlerde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık var mıdır?
3. Yapılan resimlerde öğrencilerin okul değişkenine göre farklılık var mıdır?

1.3. Hipotez (Önem)

Resim – İş dersi , öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çizgi , biçim ve renklerle ifade ettikleri bir anlatım dersidir. Bu araştırmada çocuğun gelişim basamakları gözönünde bulundurularak verilen sanat eğitiminin bu yönde verilmesi gerektiği açıklanacaktır. Aynı zamanda , öğrencileri öğrendikleri konuları akıllarında tutmalarına yardım edecektir. Bu sebeple bu ders eğitim için önem taşır. Resim – İş dersi çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimini sağladığı gibi , duygu ve düşüncelerini anlatma olanağı sağlayarak , öğretmenlere çocuğu tanıma fırsatı tanır. Günümüzdeki “yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi” geniş ölçüde bu ders aracılığı ile gerçekleşir. Resim faaliyeti sırasında birey , konu seçimi ve yorumlamasıyla bize sadece bir resim örneği vermemekte , resimden de öte bilgiler sunmaktadır. Çocuk bize resimleriyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmaktadır.

1.4. Sayıltılar (Varsayımlar)

1. Araştırmada kullanılan kaynaklar, alt problemlerde belirtilen olguları açıklayacak niteliktedir.
2. Araştırmada kullanılan veriler güvenilir niteliktedir.
3. Araştırmada kullanılan yöntem araştırmada ifade edilen alt problemleri çözebilecek niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2005 – 2006 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İlköğretim 1. kademe öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Seçilen bir devlet okulu ve bir özel eğitim kurumu ile sınırlıdır.
4. Öğrencilere yaptırılacak aktiviteler ile sınırlıdır.

1.6. Alt Problemler

1. Çocukta resimsel gelişim ve gelişme özellikleri nelerdir?
2. Yaş, cinsiyet, okul değişkenleri çocuklar üzerinde farklılıklar yaratır mı?
3. Sanat eğitimi kavramı neyi ifade etmektedir?
4. Sanat eğitimi içerisinde konu, çizgi, şekil ve renk kavramları neleri ifade etmektedir?
5. Çocuk resimlerinde konu, çizgi, şekil ve renk açısından değerlendirme yapılırken nelere dikkat edilmelidir?

BÖLÜM II

2.1. EĞİTİM VE SANAT EĞİTİMİ

2.1.1. Eğitim

Konunun temel kavramlarından olduğu için "eğitim" kavramının tanımı üzerinde de durularak "sanat eğitimi"ne geçilecektir.

"Eğitim" kavramı için de sanat gibi tek bir tanım yapmak zordur. Çünkü bu kavramı sadece talim, terbiye, öğretim, öğrenme, amaç, reform, başarı gibi kavramlarla bağdaştıramayız.

Eğitim, kelime olarak "eğmek" ten gelir. Türkçe bir kelimedir. Dilimize dil devriminden sonra girmiştir. Arapça karşılığı terbiye etmektir. Oxford sözlüğüne göre; genç insanları yetiştirme süreci, aynı zamanda gizil güçlerin ortaya çıkarılması ve karakterlerin şekillendirilmesi olan eğitim, sosyal bilimcilere, özellikle antropologlara göre çok geniş bir süreç olup her tür öğrenimi içine alır. Örgütlenmiş ve örgütlenmemiş öğrenimi içine alan bu süreç kişinin kültür kazanmasını, kişiliğinin oluşmasını ve onun sosyalleşmesini, diğer bir deyişle, onun kendi toplumunun bir üyesi olarak yaşama uyum sağlamasını öğretir.¹

Yaratıcı çağdaş insanın yetiştirilmesini hedefleyen yeni eğitim modeller için kendi alanında uzman olan, birçok değerli eğitimi ve sanat eğitimi bilim insanınının 1990-1991 yıllarındaki çalışma sonucunda hazırlamış olduğu raporda şu şekilde tanım yapılmıştır. "Çağdaş eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma sürecidir."² Eğitim; bireyin, doğal, toplumsal ve kültürel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimi daha düzenli, daha sağlıklı, daha etkili ve verimli hale getirmeye çalışır.

Yukarıdaki tanım ve açıklamadan da anlaşılacağı gibi, eğitimde hedef; bireyin davranışlarındaki değişikliktir. Ama bu değişiklik yapılmaya çalışılırken bireyin kendi

¹ Aktaran: Nermin Erdentuğ, **Türkiye'de Çağdaşlaşma, Eğitim ve Kültür Münasebetleri**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay., s.5.

² A.g.r., s.5.

yaşantısı hem hedef hem de bizim ve bireyin kullanacağı en büyük araçtır. Böyle bir tutumla bireyin özgünlüğünü zedelenmemiş olacağı düşünülmektedir.

Eğitim kavramının da tek bir tanımı vermek mümkün değildir. Çünkü çeşitli anlayışlar açısından çok farklı anlatımlarla tanımlanabilir. Eğitimi tamamıyla toplumsal bir olgu, insanlara ve oluşturduğu toplumlara özgü bir süreç olarak düşünüldüğünde içeriği aynı olmasına karşın farklı anlatımlar sunulabilir. Buna göre;

- a) Eğitim, yetileri hep birden ve uyumlu olarak gelişmektedir (Stein).
- b) Eğitim, çocuğu insan haline getirmek sanatıdır (Çiçeron).
- c) Eğitim, doğaya göre insan yetiştirmektedir (J.J. Rousseau).
- d) Eğitim, bedene ve ruha yetenekli olduğu güzelliği vermektir (Eflatun).
- e) Eğitimi yetişmiş nesiller tarafından, henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşit etkidir (Emil Durkheim)³.
- f) Eğitim, kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür (Good)⁴.

Görülüyor ki; farklı kişiler tarafından ve farklı dönemlerde söylenen eğitim tanımlarında ortak nokta, kişinin topluma, yaşama en etkin şekilde uyumunu sağlayan etkinliklerin tamamının, eğitim olduğudur. Bu bir süreçtir; insan yaşamı boyunca ve toplumların edindiği bilgilerin aktarıldığı zaman içerisinde sürüp gidecektir. Amacı bireydeki birtakım fikir, beden, ahlak, toplumsal yaşam v.s. gibi eğitimsel gelişme ve değişimleri içine almaktır. Eğitim sürekli bir oluşum olduğundan daha öncede belirtildiği gibi ömür boyu sürmektedir. Bundan dolayıdır ki; hiçbir bireye ulaşıldığı noktayla orantılı olarak eğitimini tamamlamış gözüyle bakılamaz. Bu da eğitimin hayat boyu sürekli bir oluşum içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

Eğitim, bireyin tüm yaşamı boyunca sürer ve yaşantısı boyunca kazandığı tecrübelerin, bilgilerin tümünü kapsar. Yani bireylerin yaşantısı boyunca, süreklilik içerisinde edindikleri tüm deneyimlerin toplamı eğitimi tanımlamaktadır. Bu yanıla

³ Türkdoğan, 1981. s.11.

⁴ Fidan, 1985, s.8.

eğitim yaşam boyu bireyleri uygun deneyimlerle donatarak hayata hazır hale getiren bir süreç niteliği taşımaktadır.

Eğitimi insan canlısının istenilen amaca uygun biçimde geliştirilmesi, işlenmesi şeklinde düşünürsek, bu çabanın rastgele yapılamayacağı, insan ve insan toplumu için eğitimi mutlaka bilinçli ve amaçlı yapılmasının gereği kendiliğinden ortaya çıkar. Öteki canlılardan ayrıcalığı bulunan insan yavrusunun belli davranışları kazanabilmesi için yapılan planlı ve bilinçli çalışmanın adına, yukarıdaki tanımlar cümlesinden olarak eğitim, dememiz yeterli bir ifade sayılmalıdır⁵. İnsanlığın başlangıcından bu yana bireyin eğitimi, önce aileden başlayarak sonra okulların daha sonra da ülke eğitimcilerinin bir sorunu olarak bugüne kadar gelmiştir. Bu sorunlarda insanlığın varolduğu sürece sürüp gidecektir.

2.1.2. Sanat Eğitimi

Sanat; bir duygunun, bir tasarının veya güzelliğin ifadesinde kullanılan yöntemlerin tümü ve bu yöntemler sonucunda ulaşılan üstün yaratıcılık gücüdür. Sanat; insanla nesnel gerçekçilik arasındaki estetiksel ilişki hoşa giden uyumlar yaratma çabasıdır. Kısaca; insanın kendini ifade etme yollarından biridir.

Sanat; insanlık evriminin ve kültürün önemli bir bileşenidir. İnsan yaratıcılığının belli değerler taşıyan ürünleri zamanla güzel sanatlar adını almıştır. Güzel sanatlar eğitimi, okul içi ve okul dışı sanatsal eğitim süreçleridir. ocuk, genç ve yetişkine sanatın yaşamdaki yerini ve önemini kavratmayı amaçlar. Bu amacına varmak için kuramsal bilgi verirken, bir yandan da çeşitli sanat dallarında uygulamalı çalışmalarla öğrenciye sanat olayını yaşatır. San'a göre; sanat eğitiminin en önemli ilkelerinden biri, sanat yoluyla bireydeki yaratıcı yetiyi geliştirmektir. Yaratıcılık ise, yalnızca sanatsal alana özgü bir yeti olmayıp, tüm duyuşsal, bilişsel, düşünsel etkinliklerde kullanılır. Sanat alanından başka alanlara geçişi yapılabilir.

Erbay'a göre eğitim, bir üretim sürecidir ve bireyin iyiyi, doğruyu, güzeli yakalayabilmesi için gereklidir. Sanat eğitimi; estetik kaygıların öğretilmesi ve

⁵ Türkdoğan, 1981, s.11.

bunlardan kurgusal sonuçların çıkartılmasına yardımcı olur; böylece sanat ürünleri aracılığıyla duygular kişisel paylaşımlara uzanır. Bilimde doğruyu arayan insan; sanatta, güzeli bulmaya çalışmış ve bütün arayışlar aslında insanın kendini bulma çabasıdır. Sanat; bireylerin toplumu anlaması ve toplum içinde yerini bulmasını sağlar. Topluma yabancı birinin o toplumu değerlendirebilmesi için ipuçlarını ancak sanatta bulabilir. Sanat; günlük yaşamın bir parçası olarak toplum değerlerini ve ideallerini belirler. Kavrandığından daha derin olan sanat, zaman içinde toplum ile değişir ve gelişir. Bugün dünyada hakim olan teknolojik gelişim, çağdaş toplumlarda sanat eğitiminin kalitesinin belirlenmesinde önemli etken olmaktadır. Sanat eğitimi; bireyin kişilik gelişimini, topluma uyum sağlamasını gerçekleştiren, yaratıcılığı sanat ve diğer alanlarda geliştirme amacı taşıyan eğitsel programlar bütünüdür.

20. yy.ın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise; okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar. "Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır."⁶

Sanat eğitimi, bireyin sanatın değişik alanlarında, ilgi ve yetenekleri göz önünde tutularak, yaratıcı kılmak için uygulanan eğitim çabalarını bütünü olarak ele almamız gerekir. Sanat eğitimi genel eğitimin içinde zorunlu olarak bulunması gereken özel bir eğitim alanıdır. Eğitim programları açısından, sanat eğitiminin oldukça dar bir çerçevede tutulduğu görülür. Resim ve iş-teknik eğitimi dersleri sanat eğitimi olarak anlaşılmaktadır. İş-teknik eğitimi derslerinde amaçlananların dışında bir yapıda sürdürülmektedir. "Sanat eğitimi bir organizasyon yöntemidir. Görsel algılamaya dayalı bir takım teoriler önderliğinde çocuğu madde yani, malzeme ile düşünceleri arasında çeşitli bağlantılar kurmaya buluşlar yapmaya alıştıran bir methodur."⁷

Amstine Donald'ın Art Education Theories (1985) adlı kitabında belirttiği gibi; "Eğer okullarda sanat eğitimi öğretilmezse, okulların eğitici görevi de azalır. Başarılı bir eğitim; insanı değiştirir ve bu değişim insanda her yönde olmak zorundadır. Kişi bilgisel açıdan donatılırken, paylaşmayı başarmayı, kendi yetenekleri sunmayı ve aşmayı

⁶ İnci San, **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları, s.19.

⁷ N. Gökaydın, **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**, İstanbul: M.E.B. Eğitim Dizisi, s.46.

öğrenmek zorundadır. İnsanoğlu duygusuz ve sadece beyniyle hareket eden bir canlı olsaydı, belki de sanat eğitimine ihtiyaç olmazdı. Fakat insan düşünen ve hisseden bir canlıdır. İşte bu özellik sanat eğitimini vazgeçilmez yapmaktadır. Bilgi çabuk öğrenilir, çabuk ta unutulur. Oysa kişinin duygularına ve düşüncelerine yani insani niteliklerine hitap eden öğrenme, bireyi topluma hazırlar ve ona başarı yolunu açar.” Satırlarıyla sanat eğitiminin önemini açıkça tanımlamaktadır.⁸

Geleceğe hazır olabilmek için sanatta ve düşüncede bilim ve teknikte yaratıcı insan yetiştirmek için en önemli alan olan sanat eğitiminde yeni yaklaşımlara gereksinim vardır. Bir sanat dalında yaratıcı olmak, yalnızca doğuştan getirilen ya da sonradan kazanılan yeteneklere bağlı değildir. Bu yeteneklerle birlikte sanat dalıyla ilgili bilgileri, teknik ve yöntemleri de edinmiş olmak gerekir. Yöntem ve teknikler bilinmeden hiçbir yetenek, gerçek anlamda yaratıcı olamaz. Bilgi, teknik ve yöntemleri öğrenebilmek için sanat eğitimi önemlidir.

Sanat eğitimi genel eğitim içerisinde bütünlük sağlayarak bireyin yetenekleri doğrultusunda bireyi yaratıcı kılmak için uygulanan eğitim ve öğretimdir. Sanat eğitimi, tanım olarak geniş bir alanı kapsar. Bütün sanat dallarının birbiriyle ilişkisinin ele alındığı, sanatın düşünsel boyutunun yanı sıra, uygulamalı çalışmalara da yer verildiği sanat eğitimi kavramı yine de hala tartışmalara açık olan bir kavramdır.

Sanat eğitimi, yanlış anlamalara neden olacak sanatçı yetiştirmek için verilen eğitim anlamını taşımaz. Sanat eğitim ve öğretimi her birey için gerekli olan bir eğitim alanıdır. Çünkü sanat eğilimiyle duyularını kullanmayı geliştiren birey, algılamayı da öğrenir; bu da çevresi ile iletişimi haline geçmesini sağlar. Çevresiyle iletişim haline geçen birey; algıladıkları üzerinde düşünür, eleştirir yorum yapar, kendi öznelik süzgecinden geçirerek ürününü ortaya koyar. Bu yaratma sürecinin motor gücü ise; sanat eğitimidir. Bir anlamda sanat eğitimi bireyin kişiliğinin gelişmesini sağlayan bir eğilimdir.

Günümüzde yaratıcılığın tanımı artık değişmiştir. Yaratıcılık salt sanata özgü bir kavram değildir. Yaratıcılık değişen şartlarla birlikte günümüz toplumunda bireyin

⁸ Mutlu Erbay, **Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 1977, s.44.

kendini var etme etkinliği olarak karşımıza çıkar. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanatsal ögeler artık hayalinizin içinde yer almaktadır. Her birey görsel-işitsel araçlar yoluyla (televizyon, bilgisayar, radyo, telefon vs.) etken ya da edilgen bir Şekilde kendini herhangi bir sanat faaliyetinin içinde bulabilmektedir. Günümüz Őartlarında reklamlar, afişler, internet ortamı günlük hayatımızın olağan bir parçası haline gelmiş durumda. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar gün geçtikçe artan görsel ve işitsel uyarıların etkisinde kalmaktadır. Günümüz çocukları oyunlarını artık el arabalardan değil bilgisayar ortamındaki seçenekler arasından seçme Őansına sahip çocuklardır. Hayata başladıklarında renmelerin gereken Şeyler ebeveynlerinkinden çok daha fazladır. Bu açıdan sanat eğitimi, günümüzde çocuğun bu karmaşık dünyayı algılaması ve zmlemesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Sanat eğitimi ile yorum yapan ve üreten bireylerin yetişmesi sağlanarak toplumların her alanda ilerlemesi gerçekleşir. Sanat dalları ve bilim dalları arasında ilişkiler kurabilen bilimsel ve sanatsal anlamda özgün üretimler gerçekleştiren bireylerin var olduğu bir toplumda ancak gelişmeden bahsedilebilir. Bu açıdan sanat eğitimini dar kalplara sığdırmadan, önemini kavrayarak genel eğitim içerisinde ele almak gerekmektedir.

Çağımızda en çok gereksinim duyulan insanca özellik bu olsa gerektir. Çünkü ağımız bir yarış çağıdır. Bu yarışta sürekli yeni nesneler, yeni biçimler üretilmektedir. Daha çok üretim, daha çok biçimi gerektirir. Bu da özgün olanı arayan, yaratıcı bir yeti ile olasıdır. Ayrıca endüstriyel ve teknolojik gelişmeler, daha çok retilimi hedeflerken buna bağlı olarak makineleşen ya da robotlaşan insan tehlikesini getirmektedir. "Her Şeyin ekonomik gle lldğ, insanın sadece bir üretim aracı olarak görüldüğü" dünyamızda sanat eğitimine daha çok gereksinim vardır. Hatta bu bir zorunluluktur. Bu gerçeği yakından kavramış endüstri ülkeleri sanat eğitimine yönelmişlerdir. Neden sanat eğitimi önem kazanmıştır? Sanat eğitiminden beklenen nedir?

Kağan, sanatın eğitsel işlevini belirtirken; "Sanat, aslında bilincin bütün mekanizmalarının açılıp çalışmasının en etkin bir aracı olarak karşımıza çıkmaktadır." açıklamasıyla sanatın duygu eğitiminde olduğu denli us eğitiminde de önemli bulunduğunu vurgular. "Bilincin bütün mekanizmalarının" gelişmesinde önemli bir araç olarak ele alınan sanat eğitimi; insanın bir bütün olarak us ve duygu varlığı

eğitilmesinde tartışmasız yerini alır. Böylece sanat, insanın iki temel özelliği olan us ve duygularının eğitiminde önemli bir görevi üstlenmiş olmaktadır.

Eski eğitim anlayışında yalnızca usun eğitimi önemli bulunmuş, duygu eğitimi hiç dşunlmemiştir. Bilim ve endüstrideki değişim ve gelişmeler duyguların da eğitimini gündeme getirdi 19.yy. yarısından başlayarak önce endüstrileşme sürecinde başta giden ülkelerde olmak üzere geniş kitlelerde sanat eğitimine ilginin arttığı ya da arttırıldığı gibi gerçektir. Sanat eğitimi endüstri devrimi ile başlamış, makineleşmenin yaygınlaşmasıyla, yaratıcılık ve özgünlüğe verilen önem artmıştır.

Sanat eğitimi, gelişmiş ülkelerde bir eğitim akımı olarak ortaya çıkar. Çağdaş eğitim akımlarının önemle ele alındığı ülkelerden biri de özellikle 1900-1933 yılları arasında Almanya'dır. Almanya'da 1887'lerden başlatılabilen bir akım, Alman literatüründe 'sanat eğitimi hareketi' adını almış, özellikle genel eğitim düzeyindeki bir reform hareketi olarak anlaşılmıştır. Bu akıma göre çağın tek yanlı kıldığı insan yaratıcı bir eğitimle bundan kurtulabilecektir.⁹

Sanat eğitimi yeni bir çağda, yeni bir insan anlayışı ile eğitime girmiştir.

Almanya'da başlayan sanat eğitimi akımı koşutunda düzenlenen uluslararası kongreler de bu akım güçlenmesinde etkin olur. Paris ve Bern'de düzenlenen kongreler resim öğretimine ayrılmıştır. 1901'de Dresden'deki kongre ise görsel-yoğrumsal (plastik) sanatlara ilişkin düzenlenmiştir. Almanya'da sanat eğitimi açısından belirginleşen düşünce ocuk ve sanat çevresinde gelişir. Dresden Sanat Kongresi'nde Konrad Lange; 'ocuğun estetik haz alma yetisinin eğitilmesini, gevezelik etmeden asıl sanatı görme ve ondan zevk almayı öğrenmelerini ancak hayranlık duyarak kendinden geçme tehlikesine karşı sanat eğitiminin ussal yanının da pekiştirilmesini' ister. Sorun, sanat duygusunu geliştirmek, elleri gözlerin ve dşlemlenin hizmetine vermektir. Lange'nin isteği 'ocuk duyarlılığının eğitilmesidir.

Çocuktan yola çıkan sanat eğitimi anlayışım destekleyen Hamburglu resim ğretmeni Cari Götze, 1901 Dresden Kongresi konuşmacılarından. Götze, şu üç konu üzerini önemle durmaktadır; resim dersleri her okulun ana dersidir, ğrenci doğayı ve

⁹ İhsan Turgut, **Eğitim zerine Felsefi Bir Deneme**, Tin Yay., İzmir, 1988, s.47.

nesneleri gözlemlmeli ve gözlemlerini resimlemeyi öğrenmelidir; her öğretmen resim yapabilmeli ve gelişmiş sanat görüşü ve sanatsal ilgileri bulunmalıdır. Götze'ye göre; okul çocuğu soyut düşünceye götürmektedir ki, bu tür düşünce yaşamla ilişki açısından en verimsiz araçtır. Bütün sorun sezgi ve düşünme ile tanıma ve bilmeyi birbiriyle canlı bir ilişkiye sokmaktadır. Resim çalışmalarında önemli olan sanat için eğitim değil, sanat yoluyla eğitimidir.¹⁰

Sanat eğitimin, endüstri devrimi ile gündeme gelişi anlamlıdır. Sanatın özündeki yaratıcılık ve özgürlük egesi, makineleşme ve tekdüze olma sorununa çözüm olarak görülmüştür.

Bu gerekçelerle sanat eğitimi ya da estetik eğitimi 19. yüzyılın sonlarından başlayarak gittikçe artan bir gereklilikle yaşama girer.

Birçok sanat ve eğitim bilimi düşünürü tarafından çağdaş bir yapıda olması için eğitimin bilim eğitimi, teknik eğitim ve sanat eğitimi olmak üzere üç temel alanda yapılması gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca, birisinin diğerlerine göre öncelikli ve ayrıcalıklı kabul edilemeyeceği de vurgulanmaktadır. Dolayısıyla sanat eğitimi çağdaş eğitim için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Bireyin eğitiminin tam olabilmesi için bilim, teknik ve sanat eğitiminin üçünün birden verilmesi, ayrıca aralarında bağların kurulması gerekmektedir. "Çağdaş eğitimde, bilim eğitimi, teknik eğitim ve sanat eğitiminden biri ya da ikisi için öbüründen ya da öbürlerinden vazgeçilemez."¹¹

Sanat eğitimi kavramı yukarıda vermiş olduğumuz "eğitim" tanımına koşut olarak genelde şöyle tanımlanmaktadır. "Sanat eğitimi; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli estetik değişiklikler oluşturma sürecidir."¹² Tanımlamadan da anlaşılacağı gibi, birey ile çevresi (toplumsal, kültürel, fiziksel, doğal) arasında kurulan ilişki ve iletişimlerde bireyin estetik tavır geliştirmesi beklenmektedir. Bunun için gerekli koşulları sağlayıcı program ve organizasyonların yapılması sanat eğitimi politikalarını belirleyecektir. "Çağdaş sanat eğitimi temelde sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye ve ortama olabildiğince duyarlı olmalarını sağlamaya, söz konusu çevre ve ortamla çok yönlü,

¹⁰ Erbay, a.g.e., s.44.

¹¹ M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (1991), a.g.r., s.5.

¹² A.g.r., s.6.

kapsamlı ve yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğenilerini geliştirmeye, yaratma ve yorumlama güdülerini doyurmaya, kendilerini sanatsal alanlarda da gerçekleştirmelerini ve yaşamlarını daha anlamlı duruma getirme yolunda sanattan en iyi biçimde yararlanmalarını mümkün kılmaya yöneliktir."¹³

Sanat eğitiminin yararları konusunda Hidayet Telli özetle şunları söylemektedir:

- a) Sanat eğitimi; çağdaş yaşama ve özgür düşünme yolunu açıyor.
- b) Sanat eğitimi, insanın kişiliğini ortaya çıkarıyor. Toplum düzeninde en yüce varlık insandır. İnsanın özgürleşmesinde, sanat etkinlikleri yararlı bir araçtır.
- c) Sanat eğitimi, toplumun refaha ulaşmasında büyük etken oluyor. Günümüz toplumu, bir yığın toplumdur. Toplumun refaha ulaşması için, yığınların eğitilmesi gerekmektedir.
- d) Sanat eğitimi, yaşama biçim veriyor.
- e) Sanat eğitimi, dünya barışının güvencesi oluyor. İnsanın birbiriyle anlaşmasında, kültür ve estetik beğenin önemli payı olduğu görülmektedir.
- f) Sanat eğitimi insanın özgürlük ve bağımsızlık duygularını doyuma ulaştırıyor.
- g) Sanat eğitimi, insana geniş bir açı içinde düşünme yeteneği kazandırır.¹⁴
- h) Bu kadar güzel ve anlamlı içerik ve hedefi olan sanat eğitiminin bir ders olarak okullarımızda uygulanma biçimlerine ilişkin de bir takım saptamalar yapılmıştır:
- i) Her çocuğun yaratıcı gücü vardır. Sanat eğitimi herkes için gereklidir.
- j) Sanat eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.
- k) Sanat eğitimi çocuğa göre olmalıdır. Özetle, çocuğun yaş grubuna göre yani, onun bedensel ve zihinsel gelişimi ile orantılı olmalıdır.

¹³ A.g.r., s.6.

¹⁴ Hidayet Telli, "Türkiye'de Resim-İş Öğretimine Genel Bir Bakış", İnci San, et.al., (ed.) içinde, s.19.

- l) Sanat eğitimi, ustalık ve beceri kazandırmak şeklinde değil estetik duyarlılığın eğitilmesi biçiminde anlaşılmalıdır.
- m) Sanat eğitimi dersi kuru ve kuramsal bilgiler yerine işe ve yaratıcılığa dayandırılmalıdır.
- n) Çocuğun yaptığı işler bütün olarak değerlendirilmelidir.¹⁵

Sanat eğitimi, hem bir kavram olarak hem de uygulama biçimleri ve hedef yaş grupları bakımından birçok sorunlarla iç içedir. İnci San bu sorunları şu şekilde saptamış ve ortaya koymuştur.

- a) "Sanat eğitimi kavramının yarattığı sorun,
- b) Sanat eğitiminde ussal ve us dışı bileşenlerin yarattığı sorunlu,
- c) Sanat eğitiminin alanları içine giren sanat dalları ve konuları bakımından ortaya çıkan sorunlar."¹⁶

Birinci maddede: "sanat eğitimi" kavramıyla "eğitim sanat için mi yapılmalı yoksa sanat yoluyla kişinin eğitilmesi mi amaçlanmalıdır?" düşüncesi sorgulanmış ve yapılan bir ayırtılmayla:

- a) Sanat yoluyla eğitim,
- b) Sanat için eğitim

olmak üzere iki başlık çıkarılmıştır. Sanat yoluyla eğitimde; sanatın eğitsel amaçlar uğruna bir araç olarak kullanılması hedeflenirken, sanat için eğitimde ise; sanatın kendisinin eğitimi ve öğretimi amaçlanmaktadır.

Çalışmamızda yaş grubu olarak saptanan 7-12 yaş "Sanat yolu ile eğitim" anlayışı içerisine koşulsuz girmekte ve yavaş yavaş "Sanat için eğitim" anlayışına kendini terk

¹⁵ H. Yücel Gel, "Türkiye'de Resim-İş Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme", İnci San, et. Al., (ed.) içinde, s.190-193.

¹⁶ İnci San, "Sanat Eğitimi Sorunları", Suut Kemal Yetkin'in anısının düzenlenene **Sanat Tarihi ve Sorunları** adlı seminerde sunulan bildiri.

etmektedir. Bu geçişin yavaş yavaş olmasının nedeni, sanat eğitiminin bireysel özellik ve kişinin yetiştirme koşullarına göre yapılmasıdır.

2.1.2.1. Sanat Eğitiminin Anlamı

Sanat eğitimi ilk olarak okul öncesi dönemde başlar ve bu dönemde çocuk dış çevreden etkilenmeden çalışmalarını yaptığı için daha özgür, renkli, korkmadan yapılan çalışmalar sergiler. Sanat eğitimi ilköğretimde resim-iş ve iş-teknik derslerinde devam eder; ama çocuk diğer derslere de ağırlık vermek zorunda olduğu için sanat eğitimi dersleri ikinci planda, hatta tamamen kaldırılarak olması gereken önemini sürdürememektedir. Okullarımızda yapılan böyle bir uygulama eğitim sistemimizin daha iyi olmasını değil, daha kötü olmasına neden olmaktadır. Çünkü sanat eğitimi dersleri çocuğun zihinsel yapısının gelişiminde en önemli payı alan kesimdir. İlköğretim çağından sonra sanat eğitimi ortaöğretimde müfredata göre devam eder; fakat üniversite hazırlık çalışmaları nedeni ile yine sanat eğitimi ikinci plana itilir. İlköğretimden sonra alınabilecek en iyi sanat eğitimi Güzel Sanatlar Liselerinde verilmeye çalışılan sanat eğitimidir. Böyle bir imkanı olmayan genç okul dışında verilen sanat eğitimi kursları ile bir parça ihtiyaçlarını giderebilir veya sanat eğitimi öğretmenlerinden yardım isteyebilir. Genel eğitim dizgesi içinde sanat eğitimi olması gereken konumda değil ve okullarımızda en sorunlu alanlardan biridir.

Okul öncesi ve okullarda sanat eğitiminin amacı çeşitli temellerle saptanabilir. Büyükişleyen (1977-78) "Çocuklarda sanat eğitiminin amacı, oyun oynama içgüdüsünün gelişmesi ile onların iç dünyalarına girmek ve muhakeme yeteneklerini saptamaktır. Sanat ve iş eğitimi kişilerde bütünlüğü sağlar. Sanat yapmak eldeki malzemeyi dengeli bir bütün haline getirmektir. "Çocuğu yaratıcı düşünen ve duyarlı yapmayı amaçlayan eğitim ortamları sağlanmalıdır. Bu eğitim ortamları malzeme açısından uygun sanat eğitimi atölyeleri olmalıdır.

Sanat eğitiminin en önemli noktası, sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesidir. Üniversitelerimizin eğitim fakülteleri bölümlerinde sanat eğitmeninden çok sanatçı yetiştirme çabası, eğitmen olacak adayların çocuğu tanımadan, çocuk seviyesine inmesini bilmeden ve çocuğa göre yapılması gereken uygulama çalışmalarını yapmadan bilinçsiz öğretmen yetiştirme gibi sonuçlara varmamızı sağlar. Üniversitelerimizde

çocuk yetiştirmek için daha çok stajyerlik eğitimi verilmeli ve öğretmen adayının çocukları daha iyi anlayabilecekleri çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim fakültelerinin amacı bilimsellik ve uzmanlığın yanında çocuk için eğitim olmalıdır. Önce çocukları tanımak sonrada onlara bu sorunlarla yüklü ve durmadan değişen dünyamıza göre, yararlı olacak eğitim yollarını araştırıp bulmak gerekiyor. Doğal olarak "Sanat amaç değil ama araç olacaktır" (Herbert Read) Sanat kendi başına yaratıcı işlevselliği olan bir unsurdur.¹⁷

"Yapılması gereken daha iyi öğretmen yetiştirmek değil, fakat daha ziyade doğru eğitimi oluşturan şeylerin ne olduğuna dair anlayışı geliştirmektir." (John Dewey)

Çağımızda gelişmiş ülkelerin sanata verdikleri önemle ne denli büyük kazançlar elde ettikleri hem kendi yaşamlarına hem de diğer ülkelere büyük ölçüde katkıda buldukları kaçınılmaz bir gerçektir. Geniş kapsamlı bir resim eğitimi programı bir çok teknik ve psikolojik sorunu kendi bünyesinde kapsar. Bu durum her derste ortaya çıktığı için, öğretmenin hazırlıklı bulunması bir gereksinimdir. Her konu çocuğun gelişim sürecine uygundur. Onu yüreklendirip coşturmak, yapacağı iş üzerinde teknik ve hayal gücü kullanmasına yardımcı olmak son derece önemlidir. Çocuğun resim eğitiminde onun seviyesine inip onunla beraber düşünüp bir şeyler ortaya koymak onu daha da yüreklendirecek ve daha güzel, kendini daha iyi tanımlayabileceği çalışmalar ortaya koyacak, bu işten çok zevk alacaktır. Önemli olan da çocuğun yaptığı işten zevk almasıdır. Çocuk çalışmasını yaptığı sırada malzemeler ile karışmalı bir bütün olmalıdır. Çalıştığı sırada çevrenin kirlenmesi, batması elinin yüzünün boyanması önemli olmamalıdır. Çocuğu çalışırken kısıtlamak onun yaratıcı olabilecek tutumlarını kısıtlamaktan başka bir şey değildir.

Çocuğun eğitimcilerle kendisini anlatmaya çalışması ve olaylar karşısındaki duygu ve düşüncelerini aktarmasında sade bir anlatım aracı olan resmin rolü çok önemlidir. Resim aynı zamanda sözsüz bir dili oluşturması açısından evrenseldir. Bu yolla anlatımın kolay olması yaşı ya da kişilik özellikleri dolayısıyla sözlü iletişim kurmakta güçlük çeken çocukları tanımada da önemli bir teşhis aracı olmasını sağlamaktadır. Resmin ön ergenlik dönemine kadar çocukların bilinçsel yeteneklerini güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçebildiğim kabul eden uzmanlar, resmi kişiliğin duygusal yönünün

¹⁷ Herbert Read, **Sanatın Anlamı**, Çevirenler: Güner İnal ve Nuşin Asgari, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1974, s.81.

bilinçaltı yansıtılmalarının ifadeleri olarak değerlendirdiklerinde aynı durumu görmemişlerdir. Çünkü çocuk resminin yorumlanmasında söz konusu olan öznellik ifadesi yan yarıya kontrol edilemez bir duruma yol açmaktadır. Uzmanlar resimleri çocuklara karşı bir yakınlık kurma aracı ve kişilik özellikleriyle, algılama güçlerinin dış dünyaya yansması olarak değerlendirmektedirler. Bunun için zeka, kişilik ve yakın çevre özelliklerine göre bir çocuktan diğerine farklılık gösteren resim uygulamasına yaklaşımın objektif olması gerekir.

Resim, insanların düzenli bir şekle sokmaya çalıştığı karışık dünyalarını açıklaması ve zihinsel gelişimlerdeki artışın bir göstergesi olarak sayılabilir. Çocukların kendiliklerinden yaptıkları resimleri kendi iç dünyalarını yansıtması nedeniyle iyi bir gözlemci gözüyle incelendiğinde gelişim aşamalarını bize ayrıntılarıyla açıklarlar.

Çocuk resimlerinde çizim genellikle bir şeyin temsil edilidir. Resimler çocukların gelişimlerinin ve becerilerinin genel bir göstergesidir. Resimler çocukların düşünüş biçimlerinin yanı sıra diğer insanlarla ilişkilerini yansıtır ve sorunlarını çözüm biçimleri konusunda bize fikir verir. Çocuk resim yaparken kendini özgür oyun ortamına bıraktığından tüm davranışları doğal olarak gelişir.

Resim psikolojik ve pedagojik açıdan çocuğu bize tanıtmaya çalışan bir ölçme aracı olduğu gibi çocuğun zeka, kişilik ve yakın çevre ilişkileriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracıdır.

Belirli bir kas olgunluğuna erişmiş olan bütün çocuklar, kağıt üzerinde yaptıkları çizgi çalışmalarında bulunur. Çocuğun belirli bir kas olgunluğuna erişmesi için okul öncesi döneminde bol bol küçük kas gelişimine yardımcı olacak uygulamalar yapılmalıdır. Bireysel zeka ve kişilik faktörlerinin yanı sıra, çocuğun çevre ile olan etkileşimi, günlük deneyimleri bir çocuğun çizgisinden farklı kılan başlıca etmenlerdir. Çizme, boyama ve inşa etme çocuk için karışık bir yapıya sahiptir. Çocuk bunları deneme yanılma yöntemi sonucu bu öğeleri birleştirerek bulur. Çocuk bu öğeleri anlamaya çalışırken ona sadece rehber olunmalı, ona neyi nasıl yapacağı gösterilmemelidir. Bu hem çocuğu hem de öğreticiyi kolay yola sokar ve kalıcı bir öğrenme ortaya çıkmaz. Seçme, yorumlama ve yenileme çocuğu serbest bırakıp

kendisinin doğruları bulması ile ortaya çıkar. Çocuk yaptığı resimleri ile kendisinin iç dünyasına bizim de girmemize izin verir.¹⁸ Çocuk için resim dinamik bir faaliyet örneği yalın bir anlatım aracıdır. Çocukta sanat bir düşünme dilidir. Çocuk dünyayı kendi algıladığı biçimde görür ve bunu kendi ifadeleri içinde yansıtmaya çalışır. Her çocuk engelleme olmaksızın kendisinde var olan yaratıcılık dürtülerini kullanabilir. Çocuk resim yoluyla dünyayı kendi açısından en kestirme yoldan özentisiz ve yalın bir anlayışla verir.

John Ruskin (1819-1907) "Ana babalar çocuğa çizim söz konusu olduğunda boyaların ve kağıdın ekonomik ve düzgün kullanımında ısrar etmeden önce kalemi doğru tutmayı ve çizim kurallarını öğretmelidirler. "

Güçlü imgeler edinmek, zihinde bu imgeleri ayrıştırıp birleştirerek renk, biçim, doku, form, uzam gibi sanatsal değerlerle düşünme, ve nitelikli sonuçlara yönelik sorun çözme zihinsel bir uğraştır. Sanat niteliksel zekanın bir ürünüdür. Çocuklara da vermemiz gereken bu niteliksel zekayı sanat yolu ile nasıl kullanabileceklerini öğretmektir. Sanat yolu ile geliştirilen zekanın her alanda verimli olarak kullanılması mümkündür. Planlı programlı bir eğitimle bu sonuca ulaşılması mümkündür. Plansız bir eğitimde öğrenme ve yaratıcılık gelişmez.

Sanat eğitiminin görevi, iç ve dış çevreden gelen olayları tarafsız olarak incelemek ve gözlemlemektir. Eğitimcinin öğrenciye kazandıracığı bilgi beceri ve alışkanlıklar, değer ve takdir duygusu yaş ilgi ve yeteneklerine göre olması sağlanmalıdır. Okul öncesi dönemdeki bir çocuktan grafiksel bir çalışma bekleyemeyeceğimiz gibi 12-13 yaş grubundaki herhangi bir çocuğun da çizilmiş olan hazır bir çalışmayı boyamasını bekleyemeyiz. Bunlardan ilki çocuk için çok zor olacağı gibi diğeri de çok kolay üzerinde hiç düşünmeyeceği birer çalışma olur.

¹⁸ Yavuzer, 2000.

2.1.2.2. Sanat Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Sanat eğitimi, bir çerçeve içinde, bireylerin yeteneklerinin işletilip, yaratıcı, kendine güvenli, estetik duyguları geliştirilmiş kişi olmalarını amaçlarken, genelde aynı niteliklere sahip uygar bir toplum yaratma düşüncesinin de sanat eğitimi ile gerçekleştirilebileceğini bilmeliyiz.¹⁹

Sanat eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir;

a) *Çocuğun sanatsal yaratıcılığını geliştirmek:* Her şeyden önce çocuğun doğuştan getirdiği güçlere, yaratıcı süreçte bulunan, sezgi, deneme, araştırma, sına, imgelem, kalıplardan kurtulma, bulma, yeniden kurma, taklitten kurtulma gibi unsurları benimseterek onları sanatsal yönden geliştirerek, düşüncelerini, duygularını ve yaşantılarını sanatsal forma dönüştürebileceklerini öğretmektir. Sanatsal yaratı olayında özgün kişiliğin, özgün şeyler ortaya çıkarmasını sağlamak amaç olarak kabul edilmelidir. Bunu gerçekleştirirken çocuğa sıfırdan yaratıcı düşünce ve etkinlik olabileceği gibi varolanları da yeni biçimlerde kullanımı, yeni baştan şekillendirilmesini uyarlanmasını gerçekleştirmeyi öğretmektir.

b) *Çocuğa her alanda kullanabileceği, yaratıcı davranışlar geliştirmek:* Yalnız sanatsal aktivitelerde değil; çocuğa deneyimler kazandırmak, yaşantı zenginliğini ve toplumsallaşmasını sağlamakta amaç edinilmiştir. Devamlı değişen ve gelişen dünyamıza ayak uydurulabilmesi için bu değişimi kullanabilecek ve dış dünya ile iletişimi sağlanabilecek yeterliğe ulaşabilmeyi kendi başına gerçekleştirebilen; soru soran, düşünen, parçalar arasında bağlantılar kuran, problemlere çok çeşitli çözümler bulabilen, özgün düşünebilen, yaşantılarında yapıcı ve üretken bireyler yetişmesini sağlamaktır.

c) *Çocuğu toplumsallaştırmaya yönleltmek:* Çocuklara planlı, programlı çalışmaları, bireysel ya da grup çalışması olarak yaptırmak; onlara, sorumluluk duygusunu, düzenli olma duygusunu aşılacağından estetik anlamda özgün kişiliklerini

¹⁹ M. Büyükişleyen, *Sanat ve İş Eğitimi Metodu - Yaygın Yükseköğretim Kurumu*, Ankara: Resim-İş Enstitüleri Resim-İş Bölümü, 1977-78, s.98-10.

bularak kendilerini kanıtlamaları sağlanacaktır. Bireysel çalışmalar çocuğun kendi özgün yapısına bürünmesini, özgür, bağımsız düşünmesini ve karar verme yetisinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu yetinin sağlıklı olarak gelişmesi; bireyin kendine güvenli olmasını, sağlıklı karar almasını ve kararlı olabilmesini öğretecektir. Grup çalışmaları ise, bireyler arasındaki paylaşımı, işbirliğini, dayanışma duygularını yaşatarak birbirlerine yönelik olan saygı, sevgi ve hoşgörü gibi duygusal yetilerini geliştirmelerini, yaşantısında kullanmalarını sağlayacaktır. Bütün bu yetilerin yaşanması ve geliştirilmesi bireylerin hem okul içi-okul dışı hem de daha sonraki kişisel yaşantı süreçlerinde yaşantılarını olumlu etkileyip iyi alışkanlık kazanmalarını sağlayacaktır.

d) Kendi kültür değerlerini tanıtarak onlara sahip çıkmalarını sağlamak: Çocuğunu tüm sanat dallarındaki, eski ve yeni günümüzün sanat yapıtlarını, güzelliklerini görmelerini sağlayarak duyarlılıklarını geliştirmek, sanatı tanıyan, devinimlerini hisseden, çağımızın oluşumlarını gözleyen, değerlendiren bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır. Bireylerdeki bu yöndeki gelişim onlarda oluşacak olan sanatta paylaşım duygusunu öğrenmelerine neden olacaktır. "Tarihi ören yerlerini, anıtları, müzeleri, sanat galerilerini, atölyelerini ve tasarım stüdyolarını tanıyarak kültür ve tabiat varlıklarına sahip çıkabilmek, bu sahiplenme yalnız kendi kültür değerlerine değil, başka toplumların kültür değerlerine de değer verilmesi gereğini ortaya koyacaktır."²⁰

e) Temel sanat bilgilerini çocuğun seviyesine ve yeteneklerine uygun şekilde vermek: Çünkü çocuk kendi yaşına ve seviyesine göre sanatı izliyor değerlendiriyor ve uyguluyor. Hatta eleştiren biri olarak karşımıza çıkıyor. Farklı bir anlatım tarzının çocuğun bütün dünyasını karıştırmasına veya yok olmasına da sebep olacağı bilinmelidir.

f) Çocuğa ifade alışkanlıkları kazandırmak: Çocukların çevrelerindeki gözlemlerini, düşüncelerini, heyecanlarını ifade edebileceği yaratma hazını duymasını ve yaşamasını sağlamak. Sanat eğitimi derslerinde, kendini dışa vurarak ifade alışkanlığı kazanan, yaratma hazı duyan çocuk diğer derslerinde de daha başarılı olacaktır. Çünkü diğer derslerde tam anlamıyla bu imkânı bulamayan çocuk özgün

²⁰ İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı, Ankara: M.E.B., 1997, s.17.

iradesini ve kişiliğini sağlam temellere oturtamamaktadır. Çocuğun kendini ifade etmesi, onun kişisel anlayış ve teknik becerilerini de geliştirecektir.

g) Çocuğa farklı malzemeler tanıtmak: Çocuğun düşünme, çözüm bulma gibi yaratıcı yetilerini daha zengin hale getirebilmek için malzemeleri ve aletleri tanıtarak aralarındaki ilişkileri anlatmak gerekmektedir. Bu uğraş sonunda edindiği malzemelere bilgileri ışığında estetik yapıda biçim vermesine imkan tanıyacaktır. Çünkü bütün bu uğraşlar, çocuğun tasarıma yönelik hayal gücünü daha da geliştirecektir.

h) Sanat eğitiminin amacı tüm öğrencileri sanatçı yapmak değildir: "Şu iyice bilinmelidir ki; sanat eğitiminin amacı, sanat için eğitim, yani belli bir dalda uğraşı olan sanatçı yetiştirmek değildir. Amaç sanatla eğitimidir. Gerek sanat uğraşında bulunan kişide, gerek sanat eserleriyle karşılaşp onu değerlendirende harekete geçen tüm zihinsel yeti ve süreçleri, duyu, duyum, algılama, imgeleme, düşünme, anma, çağrışım gibi güçleri eğitmektir. Sanatı algılamaya hazır ve sanatı seven, hem eskinin, hem çağının sanat görüntülerini (phenomenon) algılayıp değerlendirecek yetenekli kişiler yetiştirecektir."²¹

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı "Resim-İş Öğretmen Kılavuzu" kitabına göre bu ilkeler şöyle sıralanmıştır;

- a) Aynı yaş grubunun ve çevrenin bireyi de olsalar, çocukların taşıdıkları kişisel özellikler dikkate alınmalıdır.
- b) Bireysel farklılıklara sahip çocukların kendilerini dışa vurmalarını sağlayacak çok çeşitli gereçlerle, iki ve üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir.
- c) Çocuğu yaratıcılığa yöneltmek esas olmalıdır.
- d) Dersler çocuğun istekle çalışmasını sağlayacak şekilde ilginç duruma getirilmelidir.
- e) Çocuk resimleri büyüklerin gözüyle değerlendirilmemeli, onların zihinsel, bedensel ve ruhsal yönlerden gelişimleri bilinerek ona göre bir eğitim uygulanmalıdır.

²¹ İnsan San, **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları; 1983, s.2.

- f) Çocuğun bilmesi gereken teknik bilgiler, ilgisini dağıtacak kadar uzun ve sıkıcı olmamalı, uygulamalar sırasında verilmelidir.
- g) Resim-iş dersi diğer derslerin devamı şeklinde düşünülmemelidir.
- h) Değerlendirme sırasında, çocuğun gelişme süresi içinde tüm çalışmalarını göz önünde bulundurulmalıdır.
- i) Her çocuğun çalışmasının sergilenmesini isteyeceği düşünülerek, sergilemeye önem verilmelidir.²²

2.1.2.3. İlköğretimde Sanat Eğitimi

Ülkemizde genel sanat eğitimi resim-iş dersi adıyla verilmektedir. İlköğretimde I. devrede resim-iş dersi iki saat olarak yürütülmektedir. II. ve III. devrede resim-iş dersi haftalık bir saat olarak okutulmaktadır. II. ve III. devre sanat eğitimine yönelik birer saatlik iş dersi konulmuştur.

Resim-iş dersinin ilköğretimde sanat eğitimi içerisindeki yeri ve önemi çok büyüktür. Çünkü, ilköğretim çağı çocuğunun üretken ve sosyal bir toplumun zeminini oluşturması açısından alacağı estetik eğitimi kaçınılmaz zorunluluğu vardır. Bu dönemdeki çocukların zihinsel, bedensel ve ruhsal açıdan dış etkilemelere en açık olduğu dönemi oluşturmaktadır. Bu bağlamda da sanat eğitiminin verileceği en uygun dönem bu yaşlardadır. Sanat eğitimi çocuğun algısal yetilerinin gelişmesini sağlarken kültürel anlamda da gelişmesini sağlayacaktır. Sanat eğitimi hedeflenen amaçlar doğrultusunda belli bir disiplin içerisinde verilmelidir.

Bir sanat eğitimi programının her yönüyle kapsamlı ve geniş amaçlı olması onun yeterliliğini göstermez. Bu sebeple etkin bir sanat eğitiminin hedefler doğrultusunda tam anlamıyla uygulanması gerekmektedir. Amerika ve Almanya'daki derslerin içeriğine bakıldığında amaçlan hedefleyen gelişmiş bir sanat eğitimi programı oluşturulduğu görülmektedir. Amerika'da:

²² Resim-İş Öğretmen Kılavuzu, Ankara: M.E.B. İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1997, s.18.

I. II ve III. sınıflarda yürütülen program şöyledir;

- a) Sanat, dizayn ve teknoloji ile birlikte yürütülür
- b) Bilgi teknolojisi gösterilir, sınıflarda teknoloji bölümü vardır

IV. ve V. sınıflarda yürütülen program yaratıcılık ağırlıklıdır. Öğrenciler küçük gruplara ayrılır, kendilerine 10 proje verilir. Bu erişikleri hedeftir.

VI. ve X. sınıflarda 3 hedef vardır;

- a) Estetik yaklaşım
- b) Sanat eleştirisi, sanata bakış
- c) Sanat tarihi

Almanya'da;

Derslerin içeriği

- a) Estetik duyguları geliştirme
- b) Sanat yoluyla eğitim

Sanat eğitiminde çözüm kazandırılması gereken sorunlardan biri de derslerin ne kadarının uygulama ne kadarının öğrencilerin konuyla ilgili bilgi kazanacakları süre miktarıdır.²³

İlköğretimde sanat eğitimi çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi açısından 3 devrede incelemekte fayda vardır.

- a) İlköğretimde 1. devre sanat eğitimi (1, 2, 3. sınıf)
- b) İlköğretimde 2. devre sanat eğitimi (4-5. sınıf)
- c) İlköğretimde 3. devre sanat eğitimi (6, 7, 8. sınıf)

Bunun sebebi çocukluktan erişkinliğe geçişte oluşacak değişimlerin sanat eğitiminde ve eğitimcinin yaklaşımlarının şekillenmesinde etkin rol oynamasıdır. 1. devrede-çocuklar yakın çevreleriyle ilgilenir. "Ben" ve "benim" üzerine kurulmuş dünyaları vardır. 2. devrede çocuklar toplumsal gelişimleri sonucu olarak, çevresinin

²³ G. Türkdöğen, **Sanat Eğitimi Yöntemleri**, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1981, s.35.

farkına vardıkları için daha farklı bir duyuşsal dünyaya yönelirler. Dış dünyayı tanımaya yönelik bir istekleri vardır. 3. devrede çocuklar ise; erginliğe doğru bir başlangıç içerisine girmişlerdir. Gençliğe yaklaşmanın getirdiği bunalımların oluşturduğu bir dünyası olacaktır. Doğal gelişimleri ile diğer devre çocuklarına göre farklı yapıları olacaktır. Bu farklılıklar çocuğun sanat eğitimindeki işlevi ve yönü belirlemektedir.

İlköğretimin sekiz yıl zorunlu hale getirilmesi eğitimimizi iyileştirme çabalarından birisidir. Böylelikle çocuğun tam da meslek seçimine yöneleceği dönemde hala eğitim etkinliği içinde olması onun doğru yönlendirmelerle doğru mesleği seçmesine olumlu etkiler sağlar. Ancak ilköğretimde sekiz yıllık zorunlu eğitim bir takım sorunların kalkmasında henüz çok da yardımcı olmamıştır. Eğitimimizde yapılması gereken düzenlemeler eğitim sürecinden çok eğilimin içeriğine yönelik yapılması gereken düzenlemelerdir.

İlköğretimde sanat eğitiminin uygulandığı dersler resim ve müzik dersleridir. İlköğretimde uygulanan resim-iş dersinin genel amaçları ders programlarında şöyledir:

- a) Türk Milli Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazandırabilme.
- b) Sanatı görsel bir iletişim formu olarak kullanmada ve değerlendirmede güven ve yeterlilik kazanmaları için öğrencilerin görsel okur yazarlığını sağlayabilme.
- c) Sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme.
- d) Her alanda kullanılacak yaratıcı davranışlar geliştirebilme.
- e) Düşünceleri gerçekleştirebilmek ve sanat eserleri üretebilmek amacıyla bireysel anlayış ve teknik yeteneklerini geliştirebilme.
- f) Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla sanat ve tasarımla ilgili olarak bilinçli estetik hükümler vermelerini sağlayabilme.
- g) Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme.

- h) Düzensizliklerden rahatsız olmasını ve çevresini güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazandırabilme.
- i) Sanat yoluyla ifade imkanı vererek, ruh sağlığına yardımcı olabilme.
- j) Öğrencilerin kendilerini ispatlamalarına ve kendilerini bulmalarına imkan tanıyabilme.
- k) Öğrencilerin hayatları boyuca sanat yapan üreticiler ve ya sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olarak yaşadıkları kültüre katkılarını sağlayabilme.
- l) Bireysel ve ya grup çalışmalarında sorumluluk ve işbirliği, dayanışma anlayışını, birbirleri arasında sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi duygu ve davranışları geliştirebilme.
- m) Sanatın özgünlük olduğunu ve hayata olan katkısını kavrayabilirle.
- n) Sanatsal yaratma hazzını duymasını ve sanatçıyı takdir etmesini sağlayabilme.
- o) Tasarıma yönelik hayal gücünü geliştirebilme.
- p) Tarihi ören yerlerini, anıtları, müzeleri, sanat galerilerini, atölyelerini ve tasarım stüdyolarını tanıyarak kültür ve tabiat varlıklarına sahip çıkabilme.²⁴

Eğitimin ürünleri çok geç alınır. Çocuğa verilen eğitimin ne denli hedefe ulaştığını ancak on sene sonra öğrenebiliriz. Şu an gördüğümüz sorunların anında çözülmesi bir on sene sonrasında toplumun konuşan, düşünen, üreten, yorumlayan bireyleri demektir. Bu açıdan eğitimde görülen sorunların çözümü toplumların geleceğini belirlemesi açısından önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Geleceği biçimlendiren eğitimcilerin yılmadan bu sorunların üzerinde durması gerekmektedir. Eğitim sistemimizde mevzuattan, maddi imkansızlıklardan ve geçmişin getirdiği olumsuz birikimlerden kaynaklanan bir çok sorun vardır. Bu sorunların çocukları dolayısıyla ülkemizin geleceğini etkilediğini düşünerek bir an evvel çözüme kavuşturulması gerektiği unutulmamalıdır.

²⁴ T.C. M.E.B. İlköğretim Genel Müdürlüğü, **İlköğretim Okulu Ders Programı**, 1,2,3,4,5. sınıf, M.E.B. Y:3405,3406,3413,3414, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000.

Günümüz koşullarında ortaya çıkan tabloya baktığımızda baktığımızı göremeyen, işittiğini duymayan, dilsiz bir kitleyle karşılaşıyoruz. Çoğu zaman gençlerimizin, kendi tarihleri ve batılı dünyanın etkisi altında ve aynı zamanda Asya Kıtası ile olan ilişkilerimiz açısından ortaya çıkan mozaikleşmiş kimlik yapısı içerisinde kendilerini var etmekte zorlandıklarını görüyoruz. Toplumlarında kişilikleri vardır ve bu kişilik özelliği toplumu oluşturan bireylerin ortak değer yargılarıyla oluşur. Kimliğini bulamayan bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu toplumun yaşantısında da kaliteden, düzenden ve gelişmeden bahsedilemez. Sanat eğitimiyle her şeyden önce bir kişilik eğilimi gerçekleştiği için genel eğitim içerisinde bu açıdan oldukça önemli bir yeri vardır. Nitekim, dünya tarihinde toplumların gelişimlerini düşündüğümüzde izledikleri grafiğin inişli çıkışlı olduğunu biliyoruz. Toplumların yükselmeye başladığı dönemlerde daima sanat alanında tartışmaların yaşandığını ve yükselmenin gerçekleştiği dönemde de sanatın hemen her dalında en başarılı örneklerin üretildiğini görüyoruz.

Örgün eğitim içerisinde sanat eğitimi dar kalıplar arasına sıkışmış durumdadır. Sanat eğitiminde çocuğun yaratıcı olması gereken, özgürce gerçekleştirdiği etkinliklerin yerini çoğunlukla teknik bilgiler verme ve el becerisi kazandırma düzeyinde etkinlikler almıştır. Bugünkü fiziki şartlara baktığımızda çoğunlukla okullardaki atölye koşulları sanat eğitiminin gerçekleşmesine uygun ortamlar değildir; oysaki çocuğun kendini özgür hissedeceği bir atölye ortamı onun yaratıcılığı açısından önem taşımaktadır. Özenle oluşturulmuş atölyelerde verilen sanat eğilimi, onun çalışmasıyla bütünleşmesine yardımcı olacaktır. Kalabalık sınıf ortamında aynı sırada oturan birkaç öğrenciyle yapılan uygulamalı sanat eğitiminde çocuğun güzeli kavramasını beklemek büyük bir çelişki yaratmak demektir.

Genel eğitim içerisindeki sanat eğitimindeki bir başka sorun da öğretmenin donanımıdır. Örgün eğitim içerisinde ilköğretim birinci kademedeki derslere çoğunlukla sınıf öğretmenleri girmekte, sanat eğitimi konusunda kendi alanı gereği yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerle çocuğun henüz şematik dönemdeki gelişimi olumsuz olarak etkilenmektedir. Öğretmenin bu konuda yeterli bilgisinin olmayışı çocuğun aynı zamanda yönlendirilmesi sırasında da problem yaratmaktadır. Öğrencilerin çalışmalarının bilinçsiz olarak öğretmenleri tarafından eleştirilmesi onların sanala olan ilgilerinin kaybolmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda yetenekleri dışındaki

alanlarda değerlendiriliyor olmaları öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini de yitirmelerine sebep olmaktadır.

2.1.2.4. Sanat Eğitimi Tarihçesi

Sanat denilince sadece plastik sanatların akla gelmesi nedeniyle, sanat eğitimi ve plastik sanatların eğitimi anlaşılmaktadır. Aslında sanat denilince sadece plastik sanattan değil, diğer sanatları da (ritmik, dinamik, fonetik, sahne) içine alan geniş bir alan akla gelmektedir. Bu amaçla bütün sanatçıları ve bu sanatların birbirleriyle ilişkisini toplum, kültür ve eğitim bağlamında irdeleyen tüm çalışmalara Güzel Sanatlar Eğitimi denilebilir.

Sanat Eğitimi, görsel sanatların eğitim ve öğretimi ile ilgilenir, bu öğretim uygulamalı çalışmalar, sanat eseri inceleme, eleştirisi, sanat tarihi ve estetik yer alır. Bu alanın içine araç-gereç ile birlikte müfredat programları, çalışma düzeni gibi konularda dahil edilmelidir.

Sanat eğitimi her yaştaki birey için yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilince örgütlemek için gereklidir. Sanat bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını işbirliği, yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi bir işe başlayıp bitirme sevinci tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir.

Kendisine sanatla ilgili alanlar evlerden açılmış evinde, yukarıda, anaokulunda, sanat eğitimi almaya başlamış bir çocuk ilköğretimde sınıflar ilerledikçe etrafındaki sanat faaliyetlerini yavaş, yavaş değerlendirebilmeye başlar.

2.1.2.4.1. Osmanlı Döneminde Sanat Eğitimi

Osmanlı İmparatorluğu'nun batıya yönelmesiyle ülkeye Avrupalı sanatçılar yerleşmiş, sanat çalışmaları babadan oğula, ustadan çırağa devam ettirilmeye çalışılmıştır. Asıl sanat eğitimi mühendishane ve Harbiye Mektebi'nde sanat derslerinin programa alınmasıyla başlamıştır.

1991'de Sami Beyin Müdürlüğünde kız öğrencilerinin de Sanat eğitimine olanak tanıyan İnas Sanay-i Nefise Mektebi açıldı ve dolayısıyla bu okulda bir çok bayan sanatçıya yetişmiş oldu.

Bu okuldan mezun olan sanatçılar, sanatlarının yanı sıra eğitim kurumlarında öğretmenlik yaparak, temel sanat ve resim-iş eğitiminde yeni nesillerin sanatı tanımalarına fırsat vermişlerdir.

Türk sanatının, 1700'den itibaren Batı'ya yönelmesiyle birlikte, saraya yabancı sanatçıların yerleştiği bilinmektedir. O dönemlerde, sarayda usta-çırak ilişkileriyle süren sanat eğitimi; babadan oğula, ustadan çırağa devam ettirilmiştir.

1793 yılında, Mühendishane'de ve Harbiye Mektebi'nde, doğa gözlemine bağlı resim derslerinin programa alınmasıyla birlikte, sanat eğitimi, gerçek anlamda başlamış oldu. Harbiye ve Askeri İdadi Mektebi'ndeki ilk sanat dersleri, daha çok mesleki gaye ile programda yer almış olsalar bile, bugün ulaşılan seviyenin ilk hareketleri olması bakımından önemlidir.

2.1.2.4.2. Cumhuriyet Dönemi Sanat Eğitimi

Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte sanata önem veren Atatürk, devletin görevleri arasına bu konularla uğraşmayı da katmış, sanata ilgiyi devlet politikası haline getirmiştir. Sanatın, temel kültür sorunlarından biri olduğu sık. sık vurgulanır. Sanat eğitiminin sorunları milli eğitimin sorunlarından bağımsız düşünülmez. Atatürk'ün sanat ve eğitim sorunlarına yaklaşımı ve oluşturduğu devlet politikası ile özellikle resim sanatçıları güçlerini birleştirerek oluşturdukları birlikler ile Türk sanatını

olgunlaştırmaya çalışmışlardır. Bunun sonucunda da 1921 yılında Türk Ressamlar Cemiyeti kurulmuştur. 1924 'ten sonra ise; bilgi, birikim ve deneyim kazanma yanında Avrupa sanatını yerinde inceleyebilmek amacıyla yurt dışına bir çok sanatçı devlet bursuyla gönderilmiştir.

Ülkemizde Cumhuriyet öncesi ilk sanat eğitimi hareketleri içinde, bugünkü akademik seviyede kurulmuş olan Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi/bugünkü Mimar Sinan Üniversitesi)'nin haklı bir yeri vardır. 1883 yılında Osman Hamdi Bey tarafından kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi'nin müdürlüğüne, 2 Aralık 1883 yılında, hükümetin kararıyla yine kendisi atanmış, 24 Şubat 1910'da ölene kadar bu görevde kalmıştır. Bu okulun kurulmasıyla birlikte askerî ressam, yerlerini yavaş yavaş bu okullardan mezun olan sivil sanatçılara terk etmişlerdir. Böylelikle ilk defa resim öğrenimi sivillere geçmiştir.

1911 yılında, kız öğrencilerinin de sanat öğrenmelerine imkan sağlayan İnas Sanayi-i Nefise Mektebi Sami Bey'in müdürlüğünde açıldı. Kısa bir süre sonra ise müdürlüğe Mihri Müşfik getirilmiştir. Kısa süreler içerisinde birkaç müdür değişikliği yaşayarak öğrenim hayatını devam ettiren okuldan, bir çok kadın sanatçı yetişmiştir.

Akademi çıkışlı ressam, sanatçı olmaları yanında uzun yıllar resim-iş öğretmenliği de yapmışlardır. Ne var ki; bu sanatçı-eğitmciler çocukları kendi yetişme biçimlerine göre eğittikleri gerekçesiyle yetersiz bulunmuş ve eleştirilmişlerdir. Daha sonra, 1927'de akademi içinde resim öğretmeni olmak isteyenlere bir öğretmenlik formasyonu veren kurs açılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin temel bir özelliğinin "Güzel sanatları sevmek ve onda yükselmek" olduğunu belirten ve "Sanat ve sanatçıdan yoksun bir millet, tam bir hayata sahip olamaz" diyen Atatürk, bu görüşleriyle sanat eğitiminin gelişim seyrine önemli katkıları olmuştur. Özsoy'a göre; Cumhuriyetin ilk yıllarında hükümetin davetiyle Türkiye'ye gelen ünlü eğitimcilerden Amerika'lı John Dewey'e okulların mevcut durumu incelenmiş ve hazırlanan ayrıntılı rapor, yerli eğitimcilerin de gayretleri ile sonuçlandırılarak Eğitim Bakanı Mustafa Necati döneminde yürürlüğe konulmuştur. Ona göre, 1926'da kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde 1932 yılında resim bölümü açılmıştır. Gerçekten bu bölümün açılışı ile Türkiye'de sanat

eğitiminin temellerini oluşturmada önemli role sahip resim öğretmeni yetiştirme işinin kurumsallaştırılması sağlanmıştır. Böylece cumhuriyetin yeni insanı geçmişin olumsuz etkilerinden arınıp, olumlu değerlerini sürdürürken çağdaş ve uygar dünyanın verilerinden de yaralanacak biçimde eğitilmesi amaçlanmıştır.

1925-1929 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı yapan Mustafa Necati, sanat eğitiminin gelişmesine önemli katkıları olmuştur. Avrupa'ya giderek eğitim kurumlarında incelemelerde bulunarak gözlem ve deneyimlerini artıran Mustafa Necati'nin döneminde müdürlüğüne İsmail Hakkı Tonguç'u getirdiği Mektep Müzesini kurması, o dönemde çok ihtiyaç duyulan Sanayi-i Nefise Encümeni (Güzel Sanatlar Kurulu) uzman kurulunu örgütlemesi ve Alman eğitim bilimci Frey ve Stiehler öğretmenliğinde hizmet içi eğitim amaçlı olarak okullardaki resim ve el işi öğretmenlerinin katıldığı "İş Prensiplerine Müstenit Tedrisat Kursu"nun açılması önemli uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte Frey; Mektep Müzesi ve İş Okulu Akımı, Stiehler ise; sanat eğitimi konularında raporlar hazırlayarak Eğitim Bakanlığı'na sunmuşlardır. Telli (1990) Stiehler'in raporunda şu önerilerin önemli olduğunu söylemektedir: "Resim ve el işleriyle öğrencinin, yaratıcı yetenekleri geliştirilecek ve sanat eserlerinin değerini anlayacak bir duruma getirilecektir. Bu, bizzat sanat değildir. Belki herkesi sanata doğru eğitmektedir. Bizzat sanat, ancak bu alanda yaratma gücü olan kısıtlı kişilerce başarılabilir."²⁵

Yine Cumhuriyetin kuruluş yıllarında hem genel hem de sanat eğitimi politikalarına etkili olan İsmail Hakkı Tonguç'un da sanat eğitimine katkıları göz ardı edilemez. Tonguç'un sanat eğitimi anlayışını anlattığı resim-el işleri ve sanat terbiyesi, resim eğitimi tarihi ile iş ve meslek eğitimi kitapları bu bakımdan önemlidir. Tonguç'un sanata bakışında; öğrencinin resmi bir anlatım aracı olarak görmesi, resimle tasarım becerisini ve yaratıcılığını geliştirmesi, sanat eserlerini tanıma ve değerlendirme deneyimini kazanması, resmin doğadaki güzellikleri duyumsatması, çocuğu ve genci sanata dost kılması gibi düşünceleri bulmak mümkündür, ilköğretim Genel Müdürlüğünü yapmış olması, Gazi Orta Muallim Mektebi resim-iş bölümünün ve köy

²⁵ Nermin Erdentuğ, **Türkiye'de Çağdaşlaşma, Eğitim ve Kültür Münasebetleri**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay., s.57.

enstitülerinin kuruculuğunu üstlenmiş olması, sanat eğitiminin yaygınlaştırılmasına büyük katkı sağlamıştır.

1926–1927 öğretim yılında ortaöğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü'nde, 1932 yılına gelindiğinde önemli olaylardan biri enstitü bünyesinde Resim-İş Eğitimi Bölümü'nün açılmasıdır. Bölümün ilk öğretmeni ve kurucusu İsmail Hakkı Tonguç olup, 1932-1935 yılları arasında bölüm başkanlığı yapmıştır. Tonguç ile birlikte Almanya'da eğitim gördükten sonra yurda dönen Malik Aksel, Hayrullah Örs, İsmail Hakkı Uludağ, Şinasi Barutçu ve Mehmet Ali Atademir bulunmaktadır. Bu kadro, daha sonraki katılımlarla genişlemiş ve bölümün ilk programlarını hazırlamıştır. Bölümdeki benimsenen öğretim yaklaşımına ilişkin olarak bir değerlendirme yapmak için Kemal Aytaç'ın bu konuya dair tespitlerine bakmakta yarar vardır. Aytaç'a göre (1981), "Sanat Eğitimi Akımı", eğitim literatüründe dar ve geniş anlamlarda olmak üzere iki biçimde kullanılmaktadır. Dar anlamıyla kısmen İş Okulu Akımı ile ilişkili olup, resim ve el işi derslerini yeniden yapılandıran bir akım anlamında iken; geniş anlamıyla ise, 19. Yüzyılın son çeyreğinde, kültür çöküşüne ve insanın kendine yabancılaşmasına karşı koymak için, eğitimde güzel sanatlar yoluyla genel bir reform yapma çabası anlamına gelmektedir. Bu perspektiften GEE-RİB' ne bakıldığında, her iki yaklaşımın süreç içerisinde birbirlerini tamamlar nitelikte bir etki göstermiş olduğu söylenebilir. Ayrıca Güzel Sanatlar Akademisi'nin o güne dek üstlendiği resim-iş öğretmeni yetiştirme görevini de artık GEE-RİB üstlenmiş oluyordu.

Baltacı oğlu'nun kısa bir süre GEE Müdürlüğü'nü yaptığı dönemde RİB henüz açılmamış olmasına rağmen, enstitünün 1931 yılı öğretim programının hazırlanmasında çok etkili olmuş ve resim ve el işi derslerinin bütün bölümlerde okutulmasını sağlamıştır. Uygulamaya konulan programın önemli sonuçlarından biri, resim-iş bölümünün açılması için bir aşama olmasıdır.

GEE-RİB'ünden resim-iş öğretmenlerinin yetişmeye başladığı yıllardan beri genellikle ilkokullarda resim derslerinin sınıf öğretmenlerince verilmekte olduğu bilinmektedir. Ülke genelinde uygulanan ortaokul programlarında ise, durum biraz farklıdır. Etike'nin tespitlerine göre (1991), 1930, 1938, 1949 ortaokul programları resim dersleri önceleri oldukça yalın ve yüzeysel iken 1949' da en gelişmiş biçimine ulaşmıştır. Bu yıllarda Resim derslerinin program bütünü içindeki yeri uzun yıllar

%3'lük oranını koruduğu; ancak amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından ise, 1950'ye doğru daha çok gelişmiştir. 1938 programında bilinçli olarak belirlenen hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlara dönüşmesi için somut çabaların programlara yansıdığı görülmektedir. Ayrıca 1938' de başlayan geleneksel disiplinlere dönüş eğilimi sonucu, resim ders saatleri azaltılmış ve programlarda ağırlık sosyal bilgilere verilmiştir.

1949 programının çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olarak hazırlandığını ileri süren Etike (1991: 153), programda, "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri ve İlk Gençlik Çağı" adlı bir bölümün bulunmasına dikkat çekerken; Telli (1990), resim ders saatlerindeki azalmanın başından beri 1949 programına kadar devam ettiğini, bu programda iş bilgisi dersinin konulmuş olmasından başka 1970 yılına kadar bir değişiklik olmadığını ve 1990'a kadar yapılan programlarda da bir değişikliğin görülmediğini belirtmektedir.

1957 yılında 976 sayılı Tebliğler Dergisinde Liseler için hazırlanan resim dersi programı biraz daha genişletilerek dekoratif resimler, grafik çalışmalar ve şematik resim gibi konulara da yer verilmiştir, ilk öğretmen okullarının öğretim programlarına bakıldığında ise 1953-1973 yılları arasında Resim-İş dersinin yoğunluklu olarak yer aldığı görülecektir. 1962 yılında 7. Millî Eğitim Şûrası'nda Güzel Sanatlar Komisyonu'nun raporunda plâstik sanatlar eğitiminin önemsenmesi, sanatçıların desteklenmesi, bölge kültür merkezlerinin kurulması, devletin gerçek bir sanat politikasının olması istenmiş ve bu çalışmaların; a. Halk sanatı eğitimi, b. Okullardaki sanat eğitimi, c. Sanatçıların yetiştirilmesi biçiminde sınıflandırılarak ele alınması gereği vurgulanmıştır. 1974'teki 9. Millî Eğitim Şûrası'nda ise orta öğretim kurumlarındaki sanat eğitiminin eğitsel kol etkinlikleri ile desteklenmesi ve lise ve dengi okullarda resim derslerinin seçmeli dersler arasına alınmıştır. Bu çabalar sanat eğitimi adına değerlendirildiğinde aslında hiç küçümsenmeyecek uğraşlar olarak görülebilir. Çünkü bütün bunlar, ileride yapılacak olan daha gerçekçi ve doyurucu projelere alt yapı niteliği taşımaktadır.

Orta öğretim kurumlarına öğretmeni yetiştirme amacıyla 1926 yılında Ankara'da Gazi Öğretmen Okulu açıldı. 1932-1933 öğretim yıllarında bu okul bünyesinde sanat

öğretmeni yetiştirmek amacıyla resim bölümü açılmış daha sonraları bu bölüm iş öğretiminin de önem kazanması nedeniyle Resim-İş bölümüne dönüştürülmüştür.

Cumhuriyet döneminde sanat eğitiminin, önceki dönemlerden çok farklı bir nitelik kazanması, hızlı bir gelişim ve geniş bir açılım içinde olması, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş temeli, amacı ve bu amaca erişebilmek için eğitime yükseldiği görev ile sıkı sıkıya ilişkilidir.

Türkiye'deki sanat eğitiminin tarihi seyrine bakıldığında, daha çok akademik seviyede değişim ve gelişimin olduğu gözlenmektedir. Ne var ki, bu kademelere gelmeden önce, özellikle zorunlu eğitim kademelerindeki öğrencilerin sanat eğitimine özel bir itina ve önem verilmeli, geçmişe bakıp geleceğe daha iyi yön verilmelidir. Sanat ve onun eğitiminin, eğitim kurumlarında hak ettiği ağırlığı yakalayabilmesi, serpilip gelişebilmesi, onun gerekliliğine ve önemine inanmış insanlar tarafından sağlanabilir. Bu özelliklerde yetişecek olan insanların mimarları da, çağın gereklerini yakalayabilmiş bir eğitim politikası ve kararlılığı, gerekli donanım ile etkili bir programla yetişmiş olan eğitimciler olacaktır. Bu sebeple, her alanda olduğu gibi sanatın eğitiminde de çok iyi yetişmiş sanat eğitimcileri, bu misyonu yakalamada en temel yapı taşları olarak yerlerini alacaklardır.

Türkiye'de resim öğretiminin geliştirilmesinde İstanbul Erkek Öğretmen Okulu olarak bilinen İstanbul Darülmüallimin'in de payı büyüktür. Bu okul özellikle 1909'daki Mustafa Satı Bey'in müdürlüğü ve sanat ile eğitimi birleştirmede öncülüğüyle bilinen İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun öğretmenliği döneminde resim eğitimine büyük katkılar sağlamıştır. Satı Bey, bu görevi sırasında okul programına resim ve el işi derslerini koymuş, okul müzelerini kurmuş, toplumda herkesin öğretmen olabileceği düşüncesine karşı çıkararak, öğretmenliğin özel yeteneklere dayanan bir meslek olduğunu savunmuştur.

1910'da Satı Bey'in önerisiyle pedagoji ve sanat eğitimi konusunda incelemelerde bulunmak üzere; Avrupa'ya gönderilen Baltacıoğlu, iki yıl sonra yurda döndüğünde gerek genel eğitimde gerekse resim (sanat) eğitiminde hem teorik hem de uygulamaya dönük birçok yeniliklere imza atmıştır. Sanata ilişkin başta Resim ve Terbiye olmak üzere; Resmin Usul-ü Tedrisi, Yazının Usul-ü Tedrisi, Demokrasi ve Sanat, Resim

Elişleri ve Sanat Terbiyesi, Sanatsal Estetik Yaratma bu eserlerinden sadece bir kaçıdır. Uygulamaya dönük etkinlikleri "..sanat eğitime getirdiği yeni tarzı ayrıca uygulama okulunda örnek dersler vererek göstermiştir. Uyguladığı yöntemi ise 'doğaya ve sezgiye bağlı yöntem' olarak adlandırmıştır". Baltacıoğlu ayrıca; "Türkiye'de 1910'dan sonra resim eğitiminde yaptığımız "reforma" tam bir başarı ile sona ermiştir" (1964) diyerek, o dönemde Türk çocuklarının uluslararası resim sergilerindeki aldıkları yüksek derecelerden ve bu eserlerin Herbert Read gibi yetkin kişilerin beğenisini kazanmış olmasından güç aldığını da belirtmektedir.

Cumhuriyet dönemine kadar sanat eğitimi bakımından en önemli gelişmenin kuşkusuz, Osman Hamdi Bey'in 1883'te kurduğu ve 1910'a kadar müdürlüğünü yaptığı Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi) olduğunu belirtmekte yarar vardır. Bu okul ile ilgili olarak Turani (1992:667), "... sivil yaşama daha yakın bir sanatçı heyecanı görülmeye başlandı." Derken, Kılıç'a göre de (1995:86), "figürlü düzenlere ve portrelere yönelmekle özgünlüğünü kanıtlayan Osman Hamdi Bey'in kuruculuğunu yaptığı bu mektep, bir anlamda artık resim sanatının askerlerden sivillerin ellerine geçmesi demektir." Osmanlı'nın son döneminde başlayan yenileşme hareketleri, askerî okul programlarına resim derslerinin de girmesi, Osmanlı sultanı Abdülaziz'in sanata olan ilgisi gibi nedenler bir akademinin kurulmasının ön hazırlığı olmuştur. Sanayi-i Nefise Mektebi Alisi (Güzel Sanatlar Akademisi), işte böyle bir ortamda Batıdaki akademilerin bir benzeri olarak kurulmuştur.

Çağdaşlaşma açısından önemli bir adım olan Güzel Sanatlar Akademisi'nde ilk sıralar eğitime "Resim, Mimari ve Oymacılık (Heykel)" bölümleri ile başlanır. Eğitimin hem kuramsal hem de uygulamalı olduğu bu yıllarda hocaların çoğu yabancı, programlarda insan anatomisi, tabiat resmi, perspektif ve yağlıboya ağırlıklı olup, dersler usta-çırak ilişkisi ile yürütülmektedir. Bir erkek okulu olarak açılan okul, 1914'te Halil Ethem Bey'in müdürlüğünde içinde İbrahim Çallı, Hikmet Onat, Feyhaman Duran'ın da bulunduğu Avrupa'dan dönen Türk hocalar okula atanır. 1914'te gelişen toplumsal şartların, İnas (Kız) Sanayi-i Nefise Mektebi'nin de açılmasına neden olduğunu belirtmekte yarar vardır. 1927 yılında Sanayi-i Nefise Mektebi'nin ismi Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilip teşkilatlandırılır. Her geçen gün sanat eğitimi amaçlarına uygun olarak gelişen okul, 1940-1941 öğretim yılında resim ve

heykel bölümlerinin yüksek devreleri açılmış, 1959 'da ise akademinin tüm bölümlerine seçme sınavlarıyla lise mezunları alınarak bölümlerin öğretim süreleri beş yıla çıkartılmıştır.

Türkiye'de sanat eğitiminin temellerinin oluşumundaki tarihsel sürecin iyi anlaşılabilmesi bakımından MEB tarafından 1961 yılında oluşturulan "Güzel Sanatlar Komitesi"nce hazırlanan bir rapor ile 1992'de Gazi Üniversitesi merkez olmak üzere Ankara'daki bazı sanat eğitimi merkezlerini inceleme sonucu hazırlanan rapordan da söz etmekte yarar vardır, ilk rapora ilişkin Özsoy'un bir makale çerçevesinde yaptığı değerlendirmelere değinmek suretiyle 1961 yılına kadar Türkiye'deki sanat eğitiminin durumu özetlenebilir. Yaklaşık iki aylık bir incelemenin ardından sekiz bölümden oluşan 1961'deki raporun altıncı bölümünde "Genel Öğretim Kurumlarında Resim Eğitimi" başlığı altında ilk ve orta dereceli okullar ile öğretmen okullarında uygulanmakta olan sanat eğitimi incelenmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur. Raporun ilkokullara ilişkin bölümünde; resim derslerinin alanda yetkin olmayan sınıf öğretmenlerince verildiği, bu öğretmenlerin derse bakışlarına göre sınıflandırılarak analizlerin yapıldığı, dersin amaçları dışında bir yedek ders mantığıyla kullanıldığı ve buna teftiş sisteminin de engel olamadığı, dersin işlenişinde estetik ve pedagojik kriterlere dikkat edilmediği ve derse gereken önemin verilmesinin sağlanmasında okul-aile işbirliğinde de diyalog ve bilgilendirme eksiklikleri bulunduğu belirtilmektedir.

Ortaokullardaki duruma ilişkin raporda; ilkokullarda olduğu kadar bir kopyacılık olmamakla birlikte resim derslerinin çocuğu ya bir tarafa iten pratik ya da tamamen bir serbesti yaklaşımlarıyla şaşırttığı, derse giren öğretmenler sayısınca sanat yaklaşımlarının varlığından ötürü anlayış birliğinin yokluğu, nadir de olsa bir çaba içerisinde olan öğretmenlerin ise gereken ilgiden yoksun bırakıldıkları, öğretim programlarının öğretimde birliği sağlayabilecek düzeye sahip olmayışı ve "İş" derslerinin çocuklardan istediği teknik yeterlik ve el becerisinin öğrencileri bunalttığı ve bunun bir an önce terk edilmesinin gereği vurgulanmıştır.

02-10 Mayıs 1992 tarihleri arasında Birmingham Güzel Sanatlar ve Tasarım Enstitüsü'nden (Institute of Art and Design, Birmingham) biri enstitünün dekanı diğeri aynı enstitünün Güzel Sanatlar ve Tasarım Eğitimi Anabilim dalı başkanı iki öğretim üyesi konuğa, Gazi Üniversitesi ve British Council'in işbirliğiyle Türkiye'ye bilimsel

amaçlı bir ziyaret imkânı sağlanmıştır. Gazi Üniversitesi dekanının talebi üzerine konuklar, eğitim fakültesinin resim-iş bölümünde yaptıkları incelemeler sonucunda, uygulanmakta olan sanat eğitimi hakkındaki görüş ve önerilerini belirttikleri bir rapor hazırlamışlardır, Özsoy (1993: 58-70)'un bu raporun tam metnini aktardığı ve analizlerini yaptığı makalesinin, Türkiye'de uygulanan sanat eğitime ilişkin oldukça önemli tespitler içermesi bakımından ilgililerce detaylı olarak incelenmesinde yarar vardır.

Söz konusu rapor, Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda uygulanan sanat eğitimi ile sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlardaki mevcut durum ve yapılması gerekenler konusunda yol gösterici eleştiri ve öneriler içermektedir. Gözlem ve incelemelerde beş ana alan üzerine odaklanıldığı belirtilerek görüşler biçimlendirilmiştir. Buna göre; 1. Resim-İş öğretmeni programının dayandırıldığı gerekçeler, 2. Resim-İş eğitimi, 3. Resim-İş derslerinin eğitimle olan bağlantısı ve etkileşimi, 4. Eğitim-öğretim programı kalitesinin ve düzeyinin korunması, 5. Kültürel hedefler. İki yabancı sanat eğitimcisi ve tasarımcısı gözüyle hazırlanan bu raporun üzerinden yaklaşık on yıla yakın bir zaman geçmiş olmasına rağmen, tüm ilgililerce incelenmeyi gerektiren tespitlerin halen tazeliğini koruduğu söylenebilir.

2.1.2.4.3. Dünyada Sanat Eğitimi Tarihi

19. yüzyıl Batı'da, Endüstri Çağı'dır. Sanatın ders olarak okullara girişi bu zamana rastlar. 1800'lerin ortalarında artık sanat eğitim programlarının bir parçasıdır. Okullara sanat dersinin girmesinin amacı, hızla gelişen endüstriye tasarımların gerekli olmasıdır. Bu yolla endüstrinin üreteceği eşyanın tasarımında yenilikçi bir anlayışın arayışı içine girilir. Amaç üretilen ürünlerin düzgün çizilmesidir

Smith'e göre sanatın öğretiminde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenir. Öğrenci önce doğru çizgiyi sonra eğri çizgiyi daha sonra bunların bileşik biçimlerini öğrenir. Bu yolla, oranı yerinde yapılar oluşturmada çizme yetisi kazanır. Müfredat programları, açıklayıcı ve oldukça sistematiktir. İzlenmesi ve uygulanması kolaydır. Sanat yapmak yetenek işi değil öğrenme işidir. Bu yöntemler Amerika, İngiltere, Almanya gibi ülkelerde uygulanmıştır. 19. yüzyılda Almanya'da sanat eğitimi bezeme, süsleme

öğelerinin, geometrik desenlerin çizimi, kalıp(şablon) oluşturarak yapılan kopya ve perspektif çalışmalarından oluşuyordu.

Alman sanat tarihçisi Konrat Lange'ın çalışmaları, sanat eğitimi ve resim derslerine ilgiyi çeker. Bu bir bakıma insanlığın gelişiminin belirli evresindeki bir zorunluluktur. "Ona göre sanat eğitiminin amacı: Çocuğu doğanın ve yaşamın içine sokmak ve çocuğun bilincini doğa biçimlerine ve renklere, seslere ve canlıların devinimlerine ilişkin anı imgeleriyle doldurmaktır."²⁶

Lange aynı çalışmasında, sanat eğitiminin temel yapısına ilişkin yaklaşımlar getirir. Sanatsal eğitimin çıkış noktasını meydana getiren temel kurallar, bizzat sanatın özünden çıkar. Sanatsal eğitim ussal eğitimin özel bir türü olmadığı gibi, teknik becerilerin kazandırılması da değildir. Sorun ne belli bir kuramsal bilginin iletilmesi nede ellerin beceriyle donatılmasıdır. Sorun sanat duygusunu geliştirmek, elleri, gözlerin ve düşünlemlenin hizmetine vermek demektir.

Resim öğretmeni Cari Götze'nin yüzyılın başında sanat eğitimine ilişkin getirdiği yaklaşımda ilginçtir. Sanat yolu ile eğitim için getirilen önerileri bugünde önemini korumaktadır. Götze'ye göre: Resim dersi her okulun ana derslerindedir. Her öğrenci, doğayı ve kendi çevresindeki nesnelere biçim ve renkleriyle bağımsızca (kendi başına) gözlemlemeyi ve gözlemlerini yalın, açık seçik ortaya koymayı (çizerek resmederek) öğrenmelidir.

Her öğretmen resim çizebilmeli ve geliştirmiş olduğu sanat görüşü yanında, güçlü sanatsal ilgileri de bulunmalıdır. Götze, çocukta yaratıcı gücün kişisel ifade biçimlerini savunarak yaratıcılığı ön plana çıkartmıştır. Götze'nin genel eğitim içinde, sanat eğitimine ilişkin kendi dönemi Almanya'sından yola çıkarak yaptığı eleştiriler, bizim eğitim sistemimiz için de geçerliliğini koruyor.

Endüstri eşyasının sevimsizliğine ve uyarsızlığına tepki olarak 1919'da Almanya'da, daha sonrada Avrupa ülkelerinin bazılarında ve Amerika birleşik devletlerinde kurulan BAUHAUS Okulu, endüstriyel kullanım eşyalarına insan duyarlılığı katarak onlara sanatsal bir içerik kazandırmayı amaç edinmiştir. Böyle bir

²⁶ İnci San, **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları, 1983, s.68.

okula, bir endüstri ülkesi olan Almanya da ihtiyaç duyulması anlamlıdır. Gropius'a göre; genel eğitim veren okullardaki sanat dersleri, her çocuk ve insanda var olan biçimlendirici yaratma yeteneğini güçlendirecek nitelikte olmalıdır. "Görme duyusu, form bilinci ve el becerisi geliştirilmeli, oyun biçiminde fark ettirmeden bilinçli işe yönelten bir tarz ile icat etme, deneyler yapma sağlanmalı, serbest biçimlendirme alışkanlığı kazandırılmalı, teknik bilgi verilmelidir."²⁷

Bauhaus okulu, sanat yoluyla eğitim görüşünün mekanikleşen çevreyi yeniden ele almayı sağlayacak, farklılıklar yaratacak bir yaklaşımla uygulamaya konulması sanat eğitimi için çok önemlidir.

Gropius'un yaklaşımında söz konusu olan yalnız sanat değildir. Ancak sanat bütün eğitim için bir yöntem niteliğindedir. Monotonlaşmış, yaratıcılıktan uzaklaşmış bireylerin yeniden yaratıcı hale gelmeleri söz konusudur. Bu yaratıcılığın alanı da yalnız sanat değildir. Bütün teknik alanlar da yaratıcı bireyler istemektedir. Bu isteğin dışında insanın yabancılaşmasının çözümü de sanatta bulunmaktadır. Bu yöntemi sanat yoluyla eğitim yöntemi olarak adlandırabiliriz. Bu sanat eğitimi kuramı da diğer sanat eğitimi kuramlarının bir çoğunda olduğu gibi görsel ağırlıklı bir eğitimi önermektedir.

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, sanat eğitimi konusundaki çabalar yoğunlaşarak sanat eğitiminin biçimlendirilmesi açısından iki değişik düşüncenin gündeme geldiği görülür. Bunlardan birincisinde, sanat eğitimi insanın yaratıcılığını geliştirmek amacıyla, yaparak, uygulama içinde, bireyin kendi yaratıcılığının katılmasıyla mı eğitim yapılmalı sorusuna yanıt aranırken ikinci yaklaşımda, insanın estetik eğitimi adı altında, daha çok düşünsel yanı ağır basan bir eğitim mi uygulanmalıdır?

Tartışmalar sonucunda, sanat eğitimi için bazı temel görüşlerin oluşmasına neden olduğu görülür.

Sanat yoluyla eğitim.

Sanat için eğitim.

Sanata doğru eğitim.

²⁷ İnci San, **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları, 1983, s.99.

Bu görsel eğitim ağırlıklı sanat eğitiminin dışında bir başka yaklaşımla müz'sel eğitim gündeme geldi. Bu çabalar içinde, H.Read'in yaklaşımları yanında, J.Dewey'in katkısını da özellikle belirtmeliyiz. H.Read, sanat için eğitim değil, eğitimin belli bir formunu amaçlıyordu. Kendini ifade etmenin tüm biçimlerini, yazın şiir, müziği de içine alan birleştirici ve bütünleştirici bir yöntemi istiyordu. "Belki bunun için estetik eğitimi deyimi en uygun kavramdır. Bununla amaçlanan, insanın bilincinin, us'unun ve yargılama gücünün temelinde yatan duyuların eğitimi olmalıdır."²⁸

Sanat eğitimi amaçları Read'e göre şunlar olmalıdır:

- a) Tüm algı ve duyum tarzlarının doğal yoğunluk ve yeğinliğini korumak;
- b) Bu çeşitli algı ve duyum tarzlarının birbirleriyle ve çevreyle bağlantısında uyum sağlamak;
- c) Duyuların anlaşılabilir, paylaşılabılır biçimde anlatımı;
- d) Zihinsel yaşantıların anlaşılabilir biçimde anlatımı (aksi durumda bu yaşantılar kısmen yada tamamen bilinç dışı kalacaklardır),
- e) Düşünce ve düşüncelerin işlenen biçimde anlatımı;

19. yüzyılın sonlarında sanat eğitiminde amaç, kişinin estetik yargı yetisinin geliştirilmesine kayar. Çevre ve doğa inceleme kapsamına alınır ve incelerken araştırılır. Çizmeden, resim yapmadan görmeyi öğrenmek olası değildir.

Pestalozzi (1746-1827) çizim derslerinin eğitiminin öteki alanlar ile ilişkisini kurarak çocuğun zihinsel gelişimini güçlendirmeyi amaçlar "Çizim sanatıyla ölçme sanatı biri ötekini tamamlayarak göz ve dil uyumunu sağlar" İlkesinden hareketle sanat, sanatsal ürün vermek için değil, başka eğitsel işlevlere doğru öğretilir. Bu yönetime göre öğretim çocuğun hazır olmasıyla başlar.

Rousseau, Pestalozzi ve Froebel gibi öncülerin düşünceleri ve uygulamaları ile başlattıkları çocuğun özgürlüğüne ve eğitimine yönelik hareket giderek boyut kazanmaya başlar. Çocuk artık büyüklerin küçük modeli değildir. Bedensel ve ruhsal

²⁸ İnci San, **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları, 1983, s.133.

açından yetişkinlerden ayrı niteliklere sahiptir. Sanat eğitimi el becerileri, kurallar yönteminden çocukların kendi eğilimleri doğrultusunda özgür gelişimlerine kayar. Göz ve elin eğitimine bu kez bellek ve düş gücü eğitimi eklenir. Belleğin ve düş gücünün eğitilmesi aynı zamanda zihinsel yetilerin gelişiminde etkin rol oynayacaktır.

20. yüzyılda çocuğun bir bütün olarak gelişimine ilişkin araştırmaların yapıldığı, eğitimde deneyimin yaşantı zenginliğinin önem kazandığı yıllardır. Her şey çocukta düş gücünü ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik değerlendirilir. Çocuklara resimli kitap verilmemesi önerilir. Çocukta zihin resimleri oluşturulmalıdır. Müzelere, galerilere çocuk deneyim kazanmadan çocuk götürülmemelidir. Çünkü buralardaki resimler çocuğa kopyacılık verecektir, öğretici olmayacaktır.

Almanya'da açılan "Çocuğun Yaşamında Sanat" sergisi (1901), o ülkede çocuk ve çocuğun sanat eğitimi üzerinde yeniden düşünmeyi gerektirir. Sanat eğitimi duyarlılığın eğitimine doğru gelişir. Çocuk kendi anlatım formunu kendisi yaratır. Bu form kendi başına yetişkinlerin yarattıkları form kadar anlamlıdır. İngiliz sanat tarihçisi ve estetikçisi Herbert Read'in kuramı antik düşünür Platon'a dayanır. Kuramın ilkesi; estetik eğitim eğitimin temelidir. Birlik, bütünlük ve düzen sağlayıcı özelliği ile tüm sanatlar eğitimde temel olarak alınmalıdır. Read'a göre duyuların eğitimi çok önemlidir, ve kişi görerek, işiterek, dokunarak dış dünyayı duyulan ile algılar.

20. Yüzyılın gelişim aşamalarının yeni girişimlere ihtiyaç duyması sonucu Bauhaus adlı temel sanat okulu Walter Gropius tarafından kurulur. Bu okul daha büyük yaşların sanat eğitimine hitaben kurulsa da, kuramları bugün bile ilköğretim müfredatlarında yer alır. 1919'da kurulan bu okulun benzerlerinin açılması devam ederken 1933'te kapatılır.

Bauhaus öğretisinin okullarımızdaki eğitime etkisi şöyle sıralanabilir:

- a) Sanat eğitiminde sınıflarda çok çeşitli gerecin kullanılması ve böylece öğrencilerin malzemenin renk, biçim, doku vb. özellikleri yanında tasarım olasılıklarına karşı duyarlılıklarının geliştirilmesi
- b) İşçilik ve ustalığın sanatsal yaratmanın ayrılmaz parçaları olması

- c) Temel tasarımın yeni bir düşünce olarak ilköğretime girmesi
- d) Çağdaş sanatın gereç, biçim ve sanat sorunlarına getirdiği yeni çözümlerle, sanatçıların konuya bilimsel yaklaşımlarının bu anlamda okullara çeşitli yeniliklerin girmesine neden olması
- e) Bilim, teknoloji ve sanatın birleşmesi
- f) Sanatın öğretilebilir ve öğrenilebilir olarak düşünülmesi ve somut ilkelerin sanat eğitimine girmesidir.

Sanat eğitimi konuya yaklaşım bakımından; Kesin, ayrışma ve sistemli- Zihinsel süreçlerin çözümüne dayanan anlıksal- Çocuğa özel bir statü veren doğalcı görüşler olarak üç gruba ayrılır. Bütün bu görüşlerin doğrultusunda sanat, öğretilen ve öğrenilen bir alandır. Bu öğretim yalnız teknik beceri, bilgi ile sınırlı olmayıp anlatımsal ve yaratıcı tüm davranışları kapsar. Bu nedenle sanat bir ders olarak programda yer almalıdır. Sanat, eğitimin bütünlüğü içinde bir araç derstir, diğer görüşlerden birinde ise disiplinli bir alandır ve rastlantıya yer yoktur.

Roland yazdığı eğitime yönelik kitabında sanat eğitimi için dünya üzerindeki uğraşılan şu şekilde sıralamıştır:

1840: Horace Mann, çizimin el ve göz koordinasyonunu daha iyi geliştirdiğine ve el becerilerinin geliştirilebileceğinin bir yolu olduğuna inanıyordu. Çocukların kopya edecekleri gösterimleri içeren 24 çizim dersinden oluşan bir kitap yayınlamıştır.

1870: Bu yıllarda ABD. Massachussets Eyaleti devlet okullarında endüstriyel çizimin zorunlu olması gerektiren bir yasa çıkardı. Walter Smith çocukların kopyalayabileceği örneklerden oluşan bir kitap çıkardı. Bu dersler özellikle keskin kalem uçları, el temizliği ile ilgili idi.

1890-1900: Resim yapma hareketi sanat zevkini devlet okullarına taşıdı. Çocuklar dini veya ahlaki mesajlar içeren sanat ürünü resimlerini izlediler, tartıştılar ve biriktirdiler. Ross Turaer "Okullarda doğru biçimde etkilenen çocukların evdeki ana-babalarının zevkini düzeltebileceğini" düşündü.

1900: Bu yüzyılın başlarında Arthur Wesley Dow' un Kompozisyon (1899) adlı kitabında, temel sanat ilkelerine çizgi, renk, geçiş, tekrarlama ve simetri gibi unsurlara bağlı kalarak sanatsal etkinliklerde bulunmak ve yapıt üretmek üzerine derslerden, çalışmalardan oluşmaktadır. Çocuklar nitel olarak yetişkinlerden farklı olarak görülür.

1920: Franz Çizek çocuktaki özgür anlatıma verdiği önem ile dikkati çeker. Gerçek yaratıcılık için çocukların özgür kılınmalarının önemli olduğunu onları yetişkinlerin etkisinden uzak tutulması gerektiğine inanmıştır.

1920-1930: Sigmund Freud sanatı sosyal baskılan açığa çıkarabilecek terapik bir aktivite olarak görür. Yetişkinlerin sanatla uğraşan çocuklara karışmalarının daha sonra telafi edilemeyecek rahatsızlıklara, bozukluklara ve çocukta bir çeşit duygusal komplekse neden olabileceğini savunmuştur.

1930: John Dewey sanatın bir süreç olduğu, ortaya çıkan ürünün de tamamlanmış sanatsal bir etkinlik olduğunu dile getirmiştir. Dewey'e göre sanat, çocuklarda genel, yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde ve demokratik bir toplumda özgür düşünen kişilikler geliştirmek için önemli bir araçtır.

1940: Lowenfeld, çocukların sanat yapıtlarına yetişkinlerin kullandığı hiçbir standardın uygulanmaması konusunda kesin görüşlerini dile getirerek, çocukların yapıtlarının değerlendirilmesinde not faktörünü önermiştir.

1950: Boş zamanlardaki artış insanların bu zamanlarını sanat ile değerlendirmelerine yol açtı.

1960- 1970: Manuel Barkan sanatın sanat öğrenen kişi açısından, bir sanatçı, eleştirmen ve bir sanat tarihçisi olarak değerlendirilmesi olduğunu savunmuştur. Sanat eğitimcileri artık öğretilerine göre sanatı ayırmışlardır. Sanat temel, özel eğitimlilere, terapi olarak ayrılmaya başlanmıştır.

1980: Sanat eğitiminde dört disiplin önem kazanır duruma gelmiştir. Estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretimi önemli bir rol oynamıştır. Bu ilke birbirini izleyen ve birbiri ile ilişkili sanat eğitiminin verilmesini, güçlendirilmesini önermektedir.

Çocuk resimlerinin sınıflandırılması ve gelişim basamaklarında ilk çalışmayı James Sally 1877' de yapmıştır. 1905'te Levinstein ve Kechr Ensteiner, 1910'da Stern, 1913'de Rauma, Luguet. 1917'de Krotzch, 1922'de Burt, 1927'de Wulf ve 1931'de Erg takip etmiştir.

2.2. YARATICILIK

Önceden kestirmelerin veya sonuç çıkarmaların birey için yeni, orijinal, hünerli, zekice ve nadir olması manasına gelir. Yaratıcı düşünür, yeni alanları araştıran, yeni gözlemler yapan, yeni kestirmelerde bulunan ve yeni çıkarımlar yapan kişidir.²⁹

Yaratıcılık dendiğinde öyle pek yakın tanımlamalara sığmayan, karmaşık bir süreç karşısında olduğumuzu belirtmeliyiz. Yaratıcılık süreci tüm duygusal ve düşünsel etkinliklerde her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcılık 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. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık bir temel öge olarak bulunmaktadır.³⁰

Sanat eğitiminin temelinde yaratıcı gücü eğitmek vardır. Çünkü yaratıcı düşüncüyü oluşturmak ve onu nesnelleştirmek için yaratıcı yetiyi en üst düzeyde kullanmak gerekmektedir. Yaratmak anlam yönünden ortaya koymak, ortaya çıkartmak demektir. Yaratıcılığın temelinde orijinali yakalamak, eskiyi tekrarlamayan, yepyeni bir öz ve biçim oluşturmak, ortaya koymak yatar. Yaratıcı bireyin amaçladığı şeyde ne kadar özü yakalama ve yepyenilik amacı varsa o kadar yaratıcılığa yakın demektir. Çünkü sanatçı da olsa, çocukta olsa başta yaratıcı gücü ortaya konulan olgunun özünde orijinallik olacaktır.

Kesin olarak, tek bir tanımla anlatılmayan yaratıcılığı birkaç anlatımla incelemekte fayda vardır:

- a) Kişinin eski bilgi ve yaşantılarına dayanarak yeni nesne ve düşünceler ortaya koyma olayına, öğretimde "yaratma" denir. Kişinin bir tür sentez yapma gücü

²⁹ İ. Alev Arık, **Yaratıcılık**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, No: 790, 1987, s.22.

³⁰ İnci San, **Sanat ve Eğitim**, Ankara, 1985, s.9.

ve yeteneğidir. Yani yaratıcı kişi, sorunlara yeni çözüm yolları bulan, karmaşık ve yeni düzeyde bir sentez yapabildir.

- b) Yaratıcılık, kişinin imgelem gücü ile ortaya çıkan bir niteliktir. Yaratıcılıkta merak-imgelem-buluş, özgünlük-bütünlük öğeleri vardır.
- c) Yaratıcılık, kişide bilinçaltı ve bilinç üstü birikimlerin çatışması sonucu ortaya çıkan bir olgudur³¹

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında ortak olan yaratıcılığın yalnızca insanlara özgü ve kişilere göre farklılıklar taşıyan hep yepyeniye niteleyen bir olgu olduğudur. O halde yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak, yaratıcılığı sanatta yeni ve özgün bir bütünlük kazanma olarak tanımlayabiliriz. Bir yaratının oluşumunda yer alan dört evreyi aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

- a) *Hazırlık dönemi:* Sorun, gerçekleştirilmek istenen ya da ihtiyaç belirlenir. Çözüm için bilgi, malzeme toplanıp ölçülendirilir. Beynin sağ alt ve üst bölümlerinde sezgiler, görsel yetiler işe başlar ve sol alt bölümüne kaydedilir.
- b) *Kuluçka dönemi:* Sorun, zihinsel inceleme için bırakılır ve geriye atılır. Bu dakikalar ya da yıllar sürebilir. Düşünme, bilinçaltı süreçler ve duyuşsal algılama çalışır.
- c) *Aydınlanma dönemi:* Yaratıcılığa temel olma amacı ile zihinde doğarlar Bu anlık bir durumdur. Zengince gelişir ve beyin bunu hemen kaydeder. Sol alt ve sağ üst bölümde ilgilidir. Çözüm tanımlanır ve uygulamaya geçilir.
- d) *Gerçekleşme dönemi:* Beynin sol küresi çalışır. İlgi ve uygulama aşamasıdır. İlgi tüm beyine dağılmıştır.³²

Bütün bu sürecin işleyebilmesi için, yaratıcı olgunun kalitesini belirleyen algımında güçlü olması gerekmektedir. Çünkü ister sanatçı olsun, ister çocuk olsun

³¹ Galip Türkdöğün, **Sanat Eğitim Yöntemleri**, Ankara: Ayyıldız Matbası, 1981, s.28.

³² İnci San, **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1977, s.102.

topladığı güçlü algılan özümseyerek yorumlar ve sonuçta da yaratır. Bunun içinde algının yaratıcı olguda önemi büyüktür.

Yaratıcılık kavramı, içinde barındırdığı süreçleri ile değişik şekillerde tanımlaması yapılmış bir kavramdır.

Törence yaratıcı düşünmeyi şöyle tanımlamaktadır; “Hoşlukları, rahatsız edici eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünüyü ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla varsayımları değiştirip yeniden sınamak.”

Barlett ise yaratıcılığı "ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma"³³ olarak tanımlamaktadır.

Sungur'a göre yaratıcılık; "Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin dönenceler geliştirme; bu dönenceleri değiştirme ya da yeniden sınamak, daha sonra da sonucu ortaya koyma"dır.³⁴

Conrad, akıcı düşünme yeteneği ile yaratıcılık arasında ilişki kurmuştur. "Bu konuda Guilford' un da çalışmaları vardır. Guilford akıcılığı sözcüklerle ilgili akıcılık, çağrışımlarda akıcılık, düşünsel akıcılık, anlatmışa akıcılık olarak sınıflandırmıştır."³⁵

Akıcılık Guilford'un saptadığı dört yaratıcı özellikten birisidir, "Akıcılık, esneklik. özgünlük ve ustalık (ayrıntıların işlenmesi). Torrance (1996/1974) bu özellikler yaratıcılığı zenginleştirmek ve ölçmek için testler (deneyler) tasarlamada kullanmışın Sanal eğitimi bilim adamları bu deneyleri özellikle de akıcılık düşüncesini oldukça gerçek dışı bulmuşlardır."³⁶

Yaratıcılık bir süreçtir ve May' a göre "Yaratıcı süreç sayrılığın sonucu olarak değil, duygulanımsal (emotional) sağlığın en yüksek derecedeki betimi, normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme edimlerinin bir dışı vurumu olarak keşfedilmeli. Yaratıcılık,

³³ Nuray Sungur, **Yaratıcı Düşünce**, Birinci Baskı, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, 1992, s.20.

³⁴ Nuray Sungur, a.g.e., s.20.

³⁵ İnci San, **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Sosyal Felsefi 17, Kıralı Ofset, 1977, s.13.

³⁶ Mary Stokrocki - Olcay Kırışlıoğlu, Orta Öğretim Sanat Öğretimi, Ankara: M.E. Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğr. Eğitimi, s.14.

sanatçının olduğu kadar bilim adamının, esletin olduğu kadar düşünürün emeğinde görülmeli; ve yaratıcılığın erimi, ola ki modern teknolojinin kaplanlarında ya da bir annenin çocuğuyla normal ilişkilerinde ortaya çıksın, çizili) sınırlandırılmamalı. Yaratıcılık Websler' in yerinde belirmesiyle, yapma, varlığı ortaya çıkarma sürecidir."³⁷

Sanat Felsefesi kitabında İhsan Turgut'a göre " Yaratıcılık ya da creativity, doğurmak, yaşatmak, meydana getirmek anlamındadır. Creativity'de dinamik bir süreç söz konusudur. Yaratıcılık her alanda vardır. Çünkü bilim, felsefe ve sanat işi bir yerde doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek işidir."

"Yaratıcılık, zekanın, belleğin, imgelemin birlikte bulunduğu bir davranış türüdür. Öğrenme ile kazanılan bilgilerin akla geçişlerinin (transfer) başarılması eğitimin niteliğine bağlıdır."³⁸

"Sanat uzmanları yaratıcılığın çok çalışma ve düş kırıklığını da içeren pek çok bileşeni kapsadığını kabul ederler. Ünlü sanat eğitimci Elliot Eisner (1972) dört yaratıcılık türü önermiştir. Bunlar şöyle sıralanır:

- a) Sınırlan zorlama (Duchamp'ın hazır objeleri).
- b) Sınırları kırma (Picasso'nun yeni akımlardaki öncülüğü)
- c) İcat etme (Leonardo'nun yeni akımlardaki öncülüğü)
- e) Estetik düzenleme (Bir resimde bütünlüğü sağlama)³⁹

Yaratıcılık aynı zamanda bu tanımlarıyla yetenekli olmaktan apayrı bir kavramdır. "Bireyin kullansa da kullanmasa da yeteneği olabilir; yetenek bireyde şu ya da bu olarak ölçülebilir. Ancak yaratıcılık yalnız, edimde görülebilir.Bazen büyük bir yetenek ve güdü bir yaratıcılık, bazen de pek geleneği olmayan yüksek bir yaratıcılık olabilir.⁴⁰ Aynı zamanda her insanda az ya da çok yaratıcılık vardır ancak yaratıcılığın ortaya çıktığı alan farklı olabildiği gibi yaratıcılığın derecesi de farklı olabilir.

³⁷ Rollo May, **Yaratma Cesareti**, Çev.: Alper Oysal, İstanbul: Metis Yayınları, 1987, s.63.

³⁸ İhsan Turgut, **Sanat Felsefesi**, İzmir: Bilgehan Matbaası, 1991, s.226.

³⁹ Mary Stokrocki - Olcay Kırıçoğlu, a.g.e., s.15.

⁴⁰ Rollo May, a.g.e., s.66.

Genel olarak sanat eğitimi için, bilim adamlarının yaptığı bütün bu tanımlar birbirinden farklı olsa da tanımların bazı temel noktalarda birbirlerine yaklaştıklarını görüyoruz. Her şeyden önce yaratıcılık kavramı, ortaya çıkararak, var eden bir edim olarak özgünlüğü ön görüyor. Çocuğun da en önemli özelliği kendine özgü oluşudur. Yaratıcılık çocuğa doğuştan gelen bir özelliktir. Çocukta yaratıcılığın az ya da çok oluşu, çocuğun aile içindeki gereksinimlerinin karşılanma biçimi, çocuğa sağlanan eğitim ve yaşam koşullarıyla sıkı sıkıya ilişkilidir. Okul öncesinde iyi bir aile içi eğitim alan çocuğun doğru bir okul eğitimi sayesinde yönlendirilmesi ile yaratıcılığının geliştirilmesi mümkündür. Ancak bunun tam tersi de söz konusudur. Sorunlu bir ailede büyüyen çocuk gelişimini doğru olarak tamamlayamayacaktır. "Çocuğun gelişimi evreler halinde gerçekleşir. Bu evrelerden birinden diğerine geçişle çocuk gerçekten büyük bir çaba harcamak zorunda kalır. Aileye katılan yeni bir kardeş, aşırı sert bir baba, sinirli anne, ana baba geçimsizliği, ana baba ayrılığı gibi bazı sorunlar çocuğun bu evrelerden birine saplanıp kalmasına neden olabilir." Bir aile ortamından okul ortamına geçen çocuğun yanlış bir eğitime yönlendirilmesi ile de yaratıcı olması beklenemez. Çocukta var olan yaratıcılığın geliştirilmesi için doğru yönlendirmelerle yapılacak eğitim şarttır. Bu noktada kavram düzeyinde eğitimin ne olduğu üzerinde durabiliriz.

2.2.1. Çocukta Yaratıcılık

Çocuğun taklit yoluyla edindiği yaşam deneylerinin hayal gücüyle zenginleştirilmesi, okul öncesi çocuğun yaratıcılığının temelini oluşturur. Başlangıçta, çevredekilerin davranışlarını değişiklik yapmadan taklit eden çocuk, zihinsel, bedensel gelişimi ve algı birikimi arttıkça bunlara kendi yaşantısından da katkılar yapar ve kendine özgü davranış biçimleri oluşturur. Çocuğun yapısını Kurtman Ersanlı "Ben Olmak İstiyorum" adlı kitabında çocuk diliyle şöyle anlatmaktadır: Çevremi ve çevremde bulunanları kendi isteğime göre değerlendiriyor ve oyunlarımla yarattığım karakterleri değiştirebiliyorum. Etrafımda gördüğüm davranışları kendime oyun ederek taklit ediyorum, kendimi insanların, hayvanların veya eşyaların yerine koyarak roller yapıyorum. Bu rollerde gözlem yapma ve hatırlama yeteneklerimi işletirken hayal gücü

ve düşünce ufkumu genişletiyorum.⁴¹ Böylelikle çocuk, yaşantısında taklit etme yoluyla edindiği davranışları, hayal gücüyle de destekleyerek kendine özgü bir biçime sokar. Davranışları kendine göre yorumlar. Çevresinden edindiği izlenimlerle kendi duygusal yapısına uygun olacak şekilde, kendine özgü bir dünya kurar. O dünyayı renklendirir, değiştirir ve istediği biçime sokar. Çocuğun okul öncesinde ve okul döneminde yaptığı, oyun, öykü, masal; resim, müzik gibi etkinlikler onun yaratıcılığının gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Çocuğun bu tür etkinliklerle kurduğu dünyası ona, hayatın gerçeklerini ve toplumun ondan beklentilerini de öğrenmesini sağlayacaktır.

Hiçbir şey yoktan meydana gelemeyeceği gibi, çocuğun da yaratıcılık için çalışmaya, zihinsel etkinliğe ve algı birikimine gereksinimi vardır. Bunun içinde çocuğa, doğa ile kaynaşma, çevre ile bütünleşme ortamı hazırlamak, sanat eğitimcisinin ödevlerinin başında gelir. Bu gereksinim yerine getirilirse, çocuğun yaratıcı yetisi gelişecektir. Bu gereksinimi gerçekleştirirken unutulmaması gereken şey; her çocuğun kendine özgü bir kişiliğinin olması nedeniyle, çocuktan çocuğa yaratıcı gücün ortaya çıkartılarak geliştirilmesinin farklı farklı olacağıdır. "Psikolojik farklılıklarına, algılayış güçlerine göre, gene bir sınama-yanılma aşamasından sonra belli bir süre, zihnen analiz-sentez uğraşı içine girerler. Bu zihinsel devingenlik sonucu, yaratıcı zekâ rolünü oynar ve olgu meydana çıkar."⁴²

Çocuklar üzerine çalışma yapan araştırmacılar, genelde ortak bir kanıyı paylaşırlar: Doğuşta tüm çocuklar yaratıcıdır, insanoğlu yaratıcılık yetisiyle dünyaya gelir, bu yeti geliştirilebilir ya da köreltilebilir. Ama köreltilmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden güdülenebilir, kazanılabilir ve geliştirilebilir.

Çocuğun yaratıcılığı, yetişkinlerin yaratıcılığında olduğu gibi tam bir bilinçlilik içermez. O daha çok kendi doğasında var olan yaratma yetisi ve enerjisini kullanır. Daha doğaldır ve doğaçlamalıdır. Yetişkinler ise kendilerinin koyduğu kurallarla dolu yaşam içerisinde karşılaştıktan problemleri çözerken yaratıcılık gösterirler. Çocuklar, büyüklerin dünyasını değil kendi dünyalarını oluşturmak, daha doğrusu kendilerini var etmek çabasında ve özgürlüğündedirler. Algılamalarını ve imgelerini aktarma peşindedirler, ama her insan gibi büyüme sıkıntısıyla da karşı karşıyadırlar. Yaşamın

⁴¹ Kurtman Ersanlı, **Ben Olmak İstiyorum**, 1998, s.80.

⁴² Galip Türkdogan, **Sanat Eğitimi Yöntemleri**, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1981, s.29.

değişmez koşulu olarak büyüyecekler ve büyükler dünyasında yerlerini alacaklardır. Aslında eğitimin en önemli amacı da çocuğun nasıl olsa yerini alacağı büyükler dünyasına nasıl hazırlanacağını belirlemesidir.

Büyüklerin, bilgi birikimine dayandırdığı zekasının yanında daha çok duygusal zekaya sahip olan çocuklar, imgeleri içinde dolaşırken engin yaratıcı düşünce ve ürünler ortaya koyabilirler. Ayrıca en olmadık problemlere en akla gelmedik çözümleri üretebilirler. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada hemen hemen her yaş grubundan kişilere yöneltilen "Üçüncü bir gözünüz olsaydı nerenizde olsun isterdiniz?" sorusuna yetişkinler, genelde "ensemde", "alnımda", "başımın yan tarafında" ve benzeri yanıtlar verirken, 6-7 yaşlarındaki bir erkek çocuk, "işaret parmağımın ucunda" diyerek en farklı yanıtı vermiştir. Bu yanıt, araştırmayı yapan uzmanlar tarafından, en akılcı yanıt olarak kabul edilmiştir.* Gerçekten de düşünüldüğünde bu çarpıcı yanıtın yaratıcı yetinin varlığına işaret ettiği açıktır. İşaret parmağında üçüncü bir gözün olması, herhangi bir şey ararken, kontrol ederken, yakından ya da uzaktan bakarken bize oldukça yardımcı olacaktır.

Çocukların yaratıcı düşüncelerini saptamak doğrultusunda deneysel çalışmalar yapan araştırmacılardan biri de Edward De Bono'dur. Bono, çalışmalarından birini "Çocuklar Sorun Çözüyor" adlı kitapta sunmaktadır. İngilizce adı "Children Solve Problems" olan bu kitapta, çocuklara ilginç sorunlar verilmekte ve çocuklardan bu sorunların çözümlerinin çizgilerle anlatımı istenmektedir. "Kedi ile köpeğin dövüşmesini engelleyiniz."; "Bir uzay roketi tasarlayınız ve donatınız."; "Eğlence makinesi yapınız." gibi toplam dokuz sorunun çözümleri de çok ilginç, komik, sevimli, düşündürücü, çarpıcı ve yaratıcıdır.⁴³

Çocuklar yaratıcılıklarını, en güzel şekilde sanat aktivitelerinde ortaya koyarlar. Çünkü onlar ne bir bilim adamı, ne de bir teknik elaman gibi yaratıcı süreçleri içersinde bir buluş peşinde değillerdir. Onlar, yetişkinlerin sahip olduğu fiziksel yeterliliğe ve ekonomik özgürlüğe de sahip değildir. Üstelik beslenmek, giyinmek ve barınmak için büyüklerin yardımına da gereksinim duyarlar. Çocuklar, sanat aktivitelerini

* Üç yıl önce yayınlanmış TV haberlerinden alınmıştır.

⁴³ Edward de Bono, **Çocuklar Sorun Çözüyor**, Çev.: Feryal halatçı, İstanbul: İnkılab Kitabevi, 1995, s.13-126.

gerçekleştirirken hem gerilimlerinden kurtulur hem de yaratma arzularını tatmin ederler. Böylece duygu ve düşüncelerini yeteneklerine en uygun bir araçla gerçekleştirmiş ve belki de evrensel ritme bilmeyerek de olsa katkıda bulunarak, onunla kendisi arasında empati kurmuş olurlar.

Yaratıcı çocuklar:

- a) Karşılarına çıkan fırsatlardan yararlanmasını bilirler.
- b) Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yollar bulurlar.
- c) Her şeyi merak ederler, soru sorarlar, tahminlerde bulunurlar.
- d) Araştırma ve deney yapmaya eğilimleri fazladır.
- e) Hayal güçleri fazladır.
- f) Yeni ve değişik buluşlar ortaya atarlar.
- g) Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutarlar.
- h) Ayrıntılara dikkat ederler, yanlış ve eksiklerini hissederler.
- i) Oyuna düşkündürler, yeni oyunlar bulurlar.⁴⁴

Bütün bu özelliklere sahip olan yaratıcı bireyleri iyi yetiştirmek belli koşullara bağlıdır. Yaratıcılığı geliştiren koşullar olduğu gibi, yaratıcılığı engelleyen ortamlar da vardır. Toplumsal biçimlere ve durumlara uyma zorunluluğu, belli kalıplara uyma, bunların dışına çıkamama, rahatına düşkünlük, içsel özgürlükten yoksun olma, dış ilişkilerde güvenli olmama, yanlış yapmaktan yenilgiye düşmekten ve alay edilmekten korkma, belli bir otoriteye bağımlı olma aşırı mükemmeli olma, akıl ve mantıktan yana bir eğitimden geçmiş olma yaratıcılığı engelleyen etkenlerdir.

Zamanın büyük bir bölümünü okulda geçiren çocuklara hitap eden öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu da kalıplaşmış şeyleri yineleme ve sınırlamasıyla olmamalıdır. Katılık, aşırı tekrarcılık, söz hakkı tanımama gibi tavırlar öğrencinin körelmesine gerilemesine, sınırlandırılmasına neden olacaktır. Esnek davranılarak, öğrenciye söz hakkı, düşündüğünü söyleme şansı verilmelidir. Öğretmene düşen; yönetme, müdahale etme değil, yönlendirme, organize etme yaratıcılığı ortaya

⁴⁴ S. Balkın, "What is Creativity" Music Educators Journal, Sayı: 76, Mayıs 1990.

çıkartacak davranış biçimi ve konuşma tarzı olmalıdır. Öğretmen öğrenciyi farklı yollardan aramaya yönlendirerek doğru yanıtları söyletme yerine onu düşünmeye, araştırmaya sevk edecek şekilde yaratıcı süreç içine sokmalıdır.

Sükan, çocukların yaratıcı olabilmeleri için özgür olmaları ve eldeki araçları çekinmeden kullanmaları gerektiğini söylemiştir. Ayrıca uygun ortam ve olanaklar sağlanamazsa çocukların kendilerine olan güvenlerini yitireceklerini, yetilerini geliştiremeyeceklerini, başkalarının yöntemlerini, çizgilerini ve düşüncelerini kopya etmeye yöneleceklerini ileri sürmüştür.

O halde yaratıcı çocuklar yetiştirmek için katı ve kısıtlayıcı eğitim kurallarını bir kenara bırakmak, çocuklara belli sınırlar içinde özgürlük tanımak, çocukların yetenek ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek bir ortam hazırlamak, yaratıcı güçlerini geliştirecek olanaklar sağlamak güven duyacakları ve başarı duygusunu tadacakları deneme fırsatları yaratmak eğitimcilerin başlıca görevidir.

Çocukta yaratıcılıkta: çocuğun yaptığı çalışma özgün değil, içtendir. Çocuk daima dış etkilerin altında iş yapar. Çocuğun yaptığı büyüklerin sanatını aşma değil, ulaşmaya çalışmadır. Öğretmenin yaratıcı çocuğu tanıyıp, ödüllendirmesi gerekir. Yaratıcı çocuk sınıf seviyesine çekilmemeli, istediği çalışıp gelişmesine imkân verilmelidir. Malzeme ve araç yetersizliği, konunun çocuğun yaratıcılığına geliştirecek durumda olmaması, atölyenin bulunmayışı, okulun yapılan işlerle donatılmayışı, ders saatinin azlığı, kopya çalışmaları, geleneksel biçimlerin tekrarı, malzeme azlığı ve malzeme bolluğu yaratıcılığın önünde bir engel teşkil eder.

İlkokul çocuğu gördüğünü aynen çizmeye koyulmaz. Örneğin; okul bahçesinde adlı bir konuda koşan çocuğu uzun bacaklı olarak, yavaş koşanı kısa bacaklı olarak yapar. Figürlerini kendine göre bir yer çizgisine yerleştirir. Vücutlar yumurta biçiminde, yüzler birer dairedir ve çocuk kendi kendine güvenlidir ne demek istediğini sıkıntısızca kâğıda yansıtır. İlk önce ne çizmek istediğini bilmez sonra işe koyulur, sonuç önem taşımaz, kendini işine o kadar kaptırır ki coşkularını sese ve harekete aktarabilir.

E.P. Torrance "Boşlukları rahatsız eden ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünüyü ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak" olarak yaratıcılığı tanımlar.

Çocukların yaratıcılıklarında kullandıkları simgeler; onların gördükleri, tattıkları, bildikleri, işittikleri, dokundukları ve düşündükleri hatta benimsedikleri işaretlerdir. "Tek bir tüy kızıl derili işareti olabileceği gibi, tek bir çember yüz işareti olabilir." Çocuğun yaratıcılığındaki önemli evre simgelerden kavramlara geçişidir. Çocuğun anlatım zenginliği onun yaşantısındaki zenginliğe bağlıdır. Öğretmen çocukta yaratıcılığı geliştirmek için çocuğun yaşantısının renkliliğinden faydalanmalı ve yöntemler geliştirmelidir.

Matisse (1953) "Her gerçek yaratma içten gelir, bunu dışarıdan bir takım malzeme ile besleriz. Bu sanatçının yalnız kendisinin yer aldığı ve yavaş yavaş dış dünyayı içine sindirdiği bir süreçtir. Bu süreç resmi yapılan obje kendisinin bir parçası oluncaya kadar sürer."

Picasso "Ben aramıyorum, buluyorum." der. Zihin imgelerine uygun düşen biçimler arasındaki bağlaşımı belirtir. Burada yaratıcılık: seçme ve seçilenler arasında yeni ilişkiler kurma davranışı olarak görülebilir.

2.3. ÇOCUK VE ÇOCUK RESMİ

2.3.1. Çocuk ve Resim İlişkisi

Dünyadaki her çocuğun resim yapması veya resim yapma eğiliminde olması ilginçtir. Bu nedenle "Niçin çocuklar resim yapmayı seviyor ve istiyor?" diye bir soru sorarsak sanırım yanıtını şöyle verebiliriz: Çocuklar ellerine kalem alarak kağıt yüzeyinde ilk karalama deneyimlerini yaşarlarken, başlangıçta herhangi bir şeyi anlatma ve sembolize etme kaygıları yoktur. Sadece kalem ile kâğıt arasındaki ilişki sonucunda kalemin kâğıt üzerine bıraktığı izleri keşfetmenin heyecanını yaşayarak merakla kalemin ucunu izlerler. Ortaya çıkan karalamalarının kendi üzerinde bıraktığı gizemli etkiden hoşlandıkları için tekrar tekrar denemek isterler. Artık yeni bir oyun bulmuşlardır. Bu oyun, gizemli, sürükleyici ve zevklidir. Her şeyden önemlisi büyük insanların istem ve kontrollerinin dışında sadece kendisinin kontrolünde olan, kendi istemleriyle oluşan ona ait bir oyundur. Bu oyun biraz ileride onun duygu ve düşüncelerinin, heyecanlarının, sembolik olarak dışa vurulmasında en büyük araç olacaktır. "... Çocuk bu aşamalarda yalnız kağıt üzerinde değil her bulduğu uygun şeyle her şeyin üzerine çizer. Aslında çocuk çizmek üzere işe başlamaz, kendisine sorulduğunda ne yaptığını bilmez bile. Elindeki çizimden çizgiler çıktığını keşfetmesi, onu eliyle gittikçe çizgilerle birlikte uzaması ona büyük zevk verir."⁴⁵

Çocuklar oynusu bir uğraş ve alınan hazdan yola çıkarak başladığı karalamalarını giderek sembolleştirir veya çizimlerine (karalamalarına) anlamlar yüklemeye başlar. Bu durum, çocuğun içinde bulunduğu çevreyle kurduğu ilişki sonucunda çocukta oluşan heyecanların, sevinçlerin, korkuların, hayallerin kısacası tüm duygu ve düşüncelerin simgeler yoluyla dışa vurulması, anlatımıdır. Bu dışavurumlar da yalınlık, saflık, masumiyet, çekincesizlik, coşku ve aranmamış mantık ilişkileri ile olmayacakları bazen çizgilerinde bazen de söylemleriyle zihninde olduruveren bir anlatım görülür. Çocuk bu anlatımın ilk başlarda farkına varmasa da sonraları farkına vararak ve kendisinin dışında dünyayla iletişim kurmak amacıyla resimler yapacaktır. Eğer çocuk, resimleri hakkında konuşmak istediğinde, dinlenirse, her çizimin veya boyamanın ne kadar ayrıntılı bir

⁴⁵ İnci San, a.g.e., 1977, s.95.

öyküye sahip olduğu anlaşılabilir. Çocuğun çizim ve boyamaları artık onun diğer bir dilidir.

Biraz büyüyen çocuk; resimlerini çizerken, boyarken güzelliği, güzel yapmayı düşünür ve amaçlar; fakat bu amaçlarında "sanat yapma" kaygısı yoktur. Sanat yapmak bilinçli ve istemli bir eylemdir. Sanatçı P. Klee, kendi resimleriyle çocuk resimleri arasında ilintileri kuran araştırmacılara şöyle der: "... Benim resimlerimi çocuk resimlerine benzetmeyiniz. Bunlar iki ayrı dünyanın ürünleridir. Unutmayınız ki; çocuklar sanat hakkında bir şey bilmezler. Sanatçı ise aksine resimlerinin biçimsel düzeni ile bilinçli olarak ilgilidir. Sanatçının resimlerindeki anlam amaçlanan ile bilinçaltının ortak bir sonucudur."⁴⁶ Yine Sabahattin Eyüboğlu çocuğun resimlerinde sanat kaygısının var olup olmadığını değerlendiren bir görüşünde şöyle der: "Çocuğun sözlerinde ve çizgilerinde dünya ile bir uyuma çabası aranabilir. Ancak bir sanat kaygısı değil."⁴⁷ Psikolog H. Yavuzer, Eyüboğlu'nun bu konudaki görüşlerini şöyle değerlendirmektedir: "... Eyüboğlu'na göre her çocuk anlamsız sesler, amaçsız eğriler, doğru çizgilerle başlar içini dökmeye. Sonra bunlar bir işaret olmaya, birer sembol değeri kazanmaya başlar. Bu semboller tazeliklerini yitirip, birer şema haline gelmedikleri sürece çocuk düşünce ve duygularının özgür bir belirtisi sayılabilir. Yani çocuk resim yoluyla dünyayı bize kendi açısından ve en kestirme yoldan özentsiz ve yalın bir anlayışla verir."⁴⁸

Adler'in de ifade ettiği gibi; doğum yaşam ve ölüm döngüsü içerisinde çocuk kavramı, bireyin var oluşunda bir kilit noktasıdır. Çünkü bugünün çocuklarının dünün çocuklarından farkı, yalnızca artık onların birer yetişkin olmalarıdır. Aynı fark bugünün çocukları ile geleceğin çocukları arasında da daima var olacaktır. Bu döngü içerisinde iyi yetişen her çocuk kendinden sonra gelen her yeni neslin insanlık çitasını daha yükseğe taşıyacaktır.

Çocuk kendini var etme yolunda çocukluktan çıkana dek erişkine bağımlıdır. Var olduğu andan itibaren dışındaki dünyaya ait edindiği izlenimlerinde bağımlı olduğu yetişkin onun yaşam üslubunun oluşmasında yardımcı bir nitelik taşır; vücuduna ve

⁴⁶ Olcay Tekin Kırıçoğlu, a.g.e., s.1991, s.64.

⁴⁷ Haluk Yavuzer, a.g.e., s.1992a, s.13.

⁴⁸ A.g.e., s.13.

çevresine yönelen izlenimleriyle çocuğun yaşam üslubu oluşur ve bundan sonra izlediği yolda bu üslupla örtüşenleri özümser, "bütün ömrü boyunca ilgisi duyumsaması emisyonları, düşünce ve davranışları yaşam üslubunun yasalarına uygun bir akış izler, ilgili üslubun yaratıcı çarkı dönmeye başlar."⁴⁹

Atalay Yörükoğlu'na göre; "Çocuk, gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış, reşit sayılmayan küçük yurttadır."⁵⁰ Kuşkusuz, duygu ve düşünce dünyasıyla yetişkinlerden ayrılan çocuğu tanımak ve anlamak kolay değildir. Oysa ki, çocuk kavramı her yetişkinin geçirdiği bir süreçtir aslında Ancak birey olarak kendini var ettikten sonra yetişkin için çocukluk donemi artık yabancılaştığı yalnızca anımsayabildiği bir süreç haline dönüşür. Yaşamın yasalarını kavrayıp öğrendikçe ve zihinsel, bedensel olarak geliştikçe yetişkin olur insan.

Çocuk küçük bir erkek veya küçük bir kadın değil; o, bambaşka kendine özgü bir varlık diyor, Tuncel Altınköprü.⁵¹ Bu kendine özgü varlığın dünyasında tanımlar ve kavramlar erişkin insanın dünyasından farklı bir ifadede, yer alır. Öyleyse çocuğun dünyasında yaratıcılığı nasıl tanımlarız, sınırları nedir, çocuğun yaratıcılığı ile erişkinin yaratıcılığı farklı mıdır? Çocuk kavramının yanı sıra yaratıcılık kavramının üzerinde de ayrıca durmak konunun daha iyi anlaşılmasına yardım edecektir.

2.3.2. Çocukta Resimsel Gelişme ve Gelişim Özellikleri

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 zeka yaşına tam karşılık gelmeyebilir. Böylece çizimsel yaş (düzey) olarak adlandırılabilir bir durum ortaya çıkar. Yetişkinler sabırsız davranarak, çocuğun üst aşamalarda gerçekleştirecek olduğu bir sonucu önceden beklememeli ve çocuğu zorlamamalıdır. Çünkü zorlanırsa,

⁴⁹ Alfred Adler, **Sorunlu Okul Çocuğu**, İstanbul: Cem Yayınları, 1998, s.7.

⁵⁰ Atalay Yörükoğlu, **Aile ve Çocuk**, İstanbul: Özgür Yayınları, 1992, s.13.

⁵¹ Tuncel Altınköprü, **Çocuğunu Başarısı Nasıl Sağlanır**, İstanbul: Eğitim Dizisi: 7, 2001, s.134.

"başaramıyorum" duygusuna kapılarak cesareti, şevki kırılacak ve çocuk farkında olmadan yaratıcılığını geri plana iterek kopyaya, öykünmeye gidecektir.⁵²

Çocuk resimlerini araştıran ve değerlendiren araştırmacılar, çocukların resimsel anlatımlarında, bedensel ve zihinsel gelişimlerine koşut olan gelişim özellikleri saptamışlardır. Gelişimde bir üst aşamaya geçtiğini gösteren izler çocukların çeşitli yaş dönemleri içinde toparlandığında çeşitli gruplamalar ortaya çıkmaktadır. Bu gruplamaların başat olan önemli örneklerini "Çocuk Resimlerini İnceleyen Çalışmaların Tarihsel Gelişimi" adlı bölümümüzde vermiştir.

Yapılan literatür taramalarında görülmüştür ki; hemen her araştırmacı birbirine benzeyen sınıflandırmalar yapmıştır. Saptamalarda dikkat çeken en önemli özelliklerden birisi, tüm gelişim aşamalarının başlangıcının "karalama" ile olmasıdır. Dönemleri ayırmada kullanılan diğer adlandırmalar ve yaş grupları, küçük farklılıklarla da olsa benzerlikler göstermektedir. Bu da bize göstermektedir ki tüm çocuklar aynı resimsel gelişim aşamalarından geçmektedirler. Ancak, araştırmacıların hemen hepsinin birleştiği bir nokta vardır: Bu sınıflamalar birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılamazlar ve birbirlerine geçişler yaparak girift bir biçimde devam ederler. Çünkü dönemleri ayırmada kullanılan bir saptama (özellik), farklı yaşlardaki çocuklarda çok az da olsa görülebilmektedir.

Aşağıdaki tabloda sunulduğu gibi, yapılan çalışmalar sonucunda gelişimsel aşamaları gösteren sınıflandırmalar yapıldıysa da, çalışmamızın konu başlıkları yöntem olarak bu sınıflandırmalara göre yapılmamıştır. Başlıkların resimsel gelişimde görülen özelliklere göre seçilmesi ve bu şekilde korununun ele alınıp aktarılması daha uygun görülmüştür.

⁵² Atalay Yörükoğlu, a.g.e., 1993, s.27.

Tablo 2.3.3.
Görülen Resimsel Gelişim Özelliklerinin Yaş Dilimlerine Göre Ayrımı

Yaş Grubu		
1,5-2-3	Karalama	Biçimsel benzerliği olmayan çizimler Sözlü, değişken adlandırmalar
3-4	Karalama ve karalamadan çıkış	Belirsiz, ilk simgesel yaklaşımlar
4-5	Karalama sonrası ve şematige geçiş dönemi	İlkel şema Nesnel gerçeklikle kurulan ilk sembolik benzerlikler Uzam algısı ve betimlemesinin başlangıcı
5-8	Şematik dönem	Nesnel gerçeklikle kurulan biçimsel benzerlik ilişkilerinin artma süreci
8-9	Şematik çıkma çabaları	Artistik eyleme geçişe doğru belirsiz ve bilinçsiz adımlar Simgesel benzerlikten çok nesnel gerçekliğin yakalanması çabaları Hacim ve üçüncü boyutun belirginleşmesi
9-12	Belirsizlik	Nesnel gerçekliğe benzerliğin artması Perspektif ve hacim etkili çizimlerde başarının artması Sanatsal eylemlerin başlangıcı

İstenilen amaç doğrultusunda, etkin ve başarılı bir sanat eğitimi programı uygulayabilmek için çocuğun gelişim özelliklerinin ve süreçlerinin gerçek anlamda bilinmesi gerekir. Farklı gelişim hızıyla her çocuk gelişim basamaklarından geçmektedir. Çocuğun zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişimleri sanat eğitimiyle doğrudan doğruya etkileşim içindedir. Bu sebeple çocuğun gelişim aşamaları, eğitimcinin çocuğa yaklaşımını ve sanat eğitimi belirleyen önemli unsurlardan biridir.

Çocuğun gelişimi, bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimi demektir. 2-14 yaşındaki çocuklar yaşadıkları çevrenin etkileri ile doğru orantılı olarak gelişimlerini devam ettirirler. Bu süreç içerisinde çocuğun gelişimini oluşturan gelişim basamakları birbirleriyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Sanat eğitimi açısından çocuğun kişilik gelişimini doğrudan etkileyen bedensel, ruhsal, grafiksel ve toplumsal gelişimlerdir.

Çocuk 1 yaşlarında çevresindeki malzemelere tamamıyla egemen değildir. Çocuktaki gelişim malzemesiyle, el çarpma, vurma, kırma, bulduğunu atma gibi

faaliyetlerle kendini gösterecektir. Zamanla çocuk malzemeyi tanıyacak ve daha anlamlı bir şekilde kullanacaktır. Örneğin; 2 yaşma göre 5 yaşındaki çocuğun; kalem tutuşu, kağıt üzerine yönelişi, diğer resim malzemelerini kullanışı bedensel ve zihinsel gelişimi ile ilgili olup önceki yaşlarına göre olumlu yönde çok daha farklıdır. Bu değişim çocuğun grafiksel gelişimiyle de kendini gösterecektir. Her çocuğun resimsel yönden ilk etkinliği karalamalardır. Karalamalar, içgüdüsel rastgele çizimlerdir. Bu karmaşık, amaçsız ve ilamsız çizgilerin zamanla daha anlamlı, belirgin, sembolik ifadeler yerini bırakması gibi dönüşümler çocuğun grafiksel gelişimidir. Grafiksel gelişim içerisinde çocuğun resmindeki bazı değişimleri de onun toplumsal gelişiminin bir kanıtı olmaktadır. Çünkü çocuk, yaşı ilerledikçe ve girdiği ortamlar doğrultusunda toplum yapısındaki varlığını öğrenir ve kendine göre yaşam bilincini geliştirir. Bu gelişim çocuk resimlerindeki tek tek ve bağımsız figürlerin zamanla sayılarını çoğaltmasıyla gözönüne sermektedir. Bağımsız olarak çizilen figürler resim içerisinde bir diyalog halindedirler ve zamanla daha da iletişim kurulur. Bu gelişimlerin paralelinde ve diğerlerine bağımlı olarak ruhsal gelişimi ise çocuğun resimlerinde bir biçim ve düzen fikri ile yerini alacaktır. Biçim ve düzen duygusunun getirdiği resimde renk. Armoni, denge, açık-koyu gibi değerlerle ve bu değerlerin farklılıkları ile bu gelişim gözlenecektir. Sanat eğitiminin amaçladığı bedensel, zihinsel-ruhsal eğitime bu yönden bakıp çocuğun resimsel gelişimini gözlerken bu faktörleri gözönünde tutmak amaçlanmalıdır. Çocuğun gelişiminde bedensel, zihinsel-ruhsal gelişimiyle bağımlı olarak gelişen sanat etkinliklerinde bir sanat döneminden diğerine geçişin aynı zamanda olması söz konusu değildir. Fakat üstün ve geri zekalı çocukların dışında her çocuk aynı yaşlarda aynı dönemlerden geçerler.⁵³

Çocuk resimleri; ülke, ırk, iklim ve eğitim farklılıkları taşımalarına rağmen aynı özellikleri gösterirler. Çünkü, çocuklar gördüğünden çok onun hakkında bildiğini, düşündüğünü, tasarladığının resmini yaparlar. Çocuğun varolan doğal gelişimleri onun resimsel algısını bu gelişime uygun olarak değiştirecektir. Bu nedenlerle çocuk resimleri aynı dönemlerde bütünsellik göstermektedirler.

Çocuk resimlerinde, çocukta aynı konuya saplanmak gibi bir sıkıntısı yoktur. Çünkü olabildiğince özgürdür. Resim onun için bir oyundur. Oda oyunu çok sever. Bir

⁵³ <http://resimegitimi.www.350egs.com>, Erişim Tarihi:2005.

kağıt ve kalem ya da boya. Hemen resme başlar, düşünmez. Çocuk resimleri, acemilik ve bilirsizliğin aksine varolan ustalık birçok ressamı imrendirmektedir. Çocuklar konu sıkıntısı çekmediği gibi resimlerinde bazen sadece kendinin çözebileceği işaretler varken bazen de herkesin hemen anlayabilecekleri, ne olduğunu kavrayabilecekleri şekillerle konuyu işlemektedirler. Konudan hiçbir zaman çekinmeyen ve korkmayan bir yapıya sahiptirler. Bedri Rahmi Eyüboğlu çocuk resimlerinde gördüklerini şöyle sıralanmıştır;

- a) Renk seçimindeki renk ayaklarında şaşmayan ölçüler
- b) Konu seçiminde pervasızlık
- c) İstifteki inanılmaz davranış ön plandakilerin küçük arkadakilerin büyük oluşundan doğan sonuç. Yatık sahnenin tiyatro perdesi halinde dikilmesi, görüş rahatsızlığı tiyatro sinema ilişkileri
- d) Malzeme seçiminde çocuğun pervasızlığı. Malzemeye esaret yok. İster kurşun kalem, ister tebeşir, sulu-yağlı ne olursa olsun, yeter ki kolay kırılsın, kolay işlensin, çocuk gücünü aşmasın.

Yapılan incelemeler, çocuk resimlerinin realist bir eğilime sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çocuğun; kuşu uçarken, ördeği yüzerken, yaprağı düşerken, köpeği tasmasıyla çizmesi realite eğilimine örneklerdir. Bazen bu tutum çocuğun gereksiz detaylara yönelmesine neden olacaktır. Çocuğun bu eğilimine zıt iki eğilim göze çarpmaktadır. Biri, objenin nitelik ve nicelik detaylarını koruyarak basite indirgenen bir çizim şekli olan şematizm. İkincisi ise objenin görsel karakterini zenginleştirmeye dayanan idealizmdir. İdealizm çocuğa göre resmi güzelleştirmek demektir. Çocuk bu arzusunu çizdiği nesneyi olağanüstü çizgilerle dekoratif renklendirerek resmi değiştirerek gösterir.⁵⁴

Çocuk resimlerinde göze çarpan önemli özelliklerinden biri de orantıdır. Bu orantısal özelliği üç ayrı durum dâhilinde incelemek mümkündür. Birincisi, bir nesneyi oluşturan elemanlar arasındaki orantıdır. Diğerleri farklı nesnelere arasındaki büyüklük orantılarıdır. Nesnelere hem kendi büyüklüklerine, hem de bu nesnelere arasındaki uzaklığa bağlı orantının değişmesi gerekir. Fakat çocuk resimlerinde bu orantı kâğıda

⁵⁴ Suna Acun, & Gülay B. Erten, **Çocuk Gelişimi**, İstanbul: Esin Y., 1992, s.42.

aktarılmaz. Çocuk genelde arka plandaki nesnelere uzaklığa orantılı olarak küçültmez. Öteki ise çocuğun duygusal yapısından oluşan orantısallıktır. Çizilen nesnenin çocuk için varolan önemine göre değişir. Nesne büyük ya da küçük çizilir. Orantılı çizimlere çok az rastlanır.

Çocuk resimlerinde insan figürlerinin bütünü oluşturulan parçalar arasındaki orantısızlığa çokça rastlanmaktadır. Thomas ve Thalsmi (1988), çocukların gövdeye oranla başın ölçüsünü abartma eğilimlerinin bir planlama başarısızlığının sonucu olduğunu bulmuşlardır. Çocuklar, başı gövdeden önce çizmektedirler ve şeklin geri kalanı için yeterli yer bırakmaktadırlar. Eğer çocuklara gövdeyi baştan önce çizmeleri söylenirse, çok küçük çocukların bile tam ölçülü resimler yaptıkları görülmüştür.

Yaptığı resimleri esprileri süsleyerek oyun haline dönüştürmek, çocuk resimlerinin özelliklerindedir. Bundan dolayı çocuk, hayvan resimlerine gözlerin üzerine kaş yapar. Güneşe, çiçeklere insan yüzleri çizer. Çocuk bu tür resimleri çizerken kendini o nesnenin yerine koyarak resmetme eğilimi gösterir.

Holhberg çocuk resimlerinin başka bir özelliğini kurallara uygun biçim olarak yorumlarken, Freeman ise; kurallara uygun resim olarak yorumlamıştır. Her iki yorumda bir nesnenin kolayca tanınmasını sağlayan genel amaçlı çizimler anlamında kullanılmıştır.

Freeman ve Janijozin'a göre; küçük çocuklar resimlerinde nesne hakkında, görüş alanının dışında da olsa tanımlayıcı bir özellik taşıyan yapısal bilgiyi sunmayı içmektedirler (örneğin; bir fincanın arkada kalmış ve görünmeyen sapı). Buna karşın çocuklar nesnenin tanımlayıcı bir özellik olsun veya olmasın yalnızca görülebilir özelliklerini ele almışlar ve böylece bakışa özgü bilgiyi kaybetmek pahasına yapısal biçimi vermek eğiliminde oldukları birçok başka araştırmacı tarafından da ortaya konmuştur.

Çocuk özlemini duyduğu aile yapısını da sembolleştirmek yoluna gider. Huzursuz bir ev anne-babanın yerine mutlu bir aile yapısı kurarak o sıcaklığı hissetmek ister. Bu yüzden çevresine yönelerek bu ortamı oluşturacağı şeyler arar. Annenin ve babanın yerine canlılar koyarak özlemini resmeder. Canlılar arasında en çok tanıdıkları, aile yapısını bildikleri canlılara yönelirler. Annenin yerine tavuğu, babanın yerine horozu, kendi yerine civcivi koyarak istediği oluşturma yoluna gider. Bu tür eğilimlere her yaşta rastlamak mümkündür.⁵⁵

Çocuk resimlerinde, her nesne için ayrı birer tip oluşturulur. Bu oluşumu etkileyen faktörler şunlardır;

- a) Durağanlık, değişmezlik
- b) Tipi korunması
- c) Tipin değişimi

a) Çocuk resimlerinde, hareketli figürlerin nesnelere hareket ettiklerini bilir fakat oluşturdukları hareketlerini yakalayamazlar. Onları duruyormuş gibi resmederler (Giden bir araba, koşan bir insan, ip atlayan çocuklar gibi...).

b) Tipin korunması ilkesini ise ilk resimlerden başlayarak uygular. Çocuk, gövdesiz insan çizer. Bu hem doğaya terstir ve yanlış olmasına rağmen ona yapılan müdahaleye aldırmadan çizimini sürdürür. Bazen resimlerinde oluşan, fakat sonraki resimlerinde kaybolacak ayrıntılara başvurur. Bu ayrıntılar, bazen rastlantılar olarak çizilirler. Bazen de bilişsel olarak ortaya çıkarlar.

c) Zamanla yeni tip ortaya çıkmaya başlar. Çatışma ilk tiple ikinci tip arasında oluşur. Çocukta, ilk tiple yeni tip arasında seçim zorluğu başlar. Raslantı sonucu ya da çocuğun beceriksizliği dışında çocuk tiplemesini koruduğu görülür. Çocuğun yaşı ilerledikçe, tiplemesine yenilikler eklenir. Bu eklentiler çocuğun eski tiplemesini tamamen ortadan kaldırmaz. Eskiyle yeninin bir uyumu ortaya çıkar. Zamanla da ikinci tip daha fazla resmedilir. Sadece baş ve ayaklardan oluşan insan figürüne, sonraları kollar, gövde, eller, ayaklar, kulaklar resmedilir. Çocuğun doğal değişimiyle meydana

⁵⁵ Haluk Yavuzer, **Resimleriyle Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995, s.13.

gelen algısal düzeyiyle orantılı olarak yeni ayrıntıların çizimlerine eklendiği görülür. Örneğin kolları gövdenin herhangi bir yerine yerleştirirken, zamanla normal yerlerine konulması gibi.

Çocuk resimlerini içerik yönünden etkileyen üç faktör vardır:

- a) Çocukların yapacakları resmin konusu hakkında sahip oldukları bilgiler
- b) Sahip oldukları bilgilerin hangi yönlerini resmetmeye ilişkin kararları
- c) Bu bilgilerin resimsel oluşumunu sağlayacak kişisel kapasitesi

Geçmiş yıllarda son iki faktörün önemi ihmal edilmekteydi. Fakat günümüzde tam anlamıyla da olmasa birçok sanat eğitimcisi çocuğun eğitiminde bu faktörler üzerinde önemle durduğunu vurgulamakta fayda vardır.⁵⁶

Çocukların çizimlerinin onların zihinsel gelişmelerini yansıttığı ileri sürülmüştür. Oysaki çocuklar çizdikleri resimler hakkında konuşurken, yansıttıklarından fazlasını bildiği görülmüştür. Çizimlerinde beş parmaktan az ya da fazlasını çizen çocuk aslında parmak sayısını bilmektedir. Çocuk kulağı ve yerini bildiği halde onu da resmetmez. Kolların yerini bilir, konuşma anında doğruluğunu benimser düzeltir; fakat bir sonraki çiziminde tekrar vücudun alt kısmından çizer.

a) *Döndürme özelliği:*

Çocuk resimlerinde, döndürme özelliğine çok sıkça rastlanmaktadır. Eğitimcilerin "döndürme özelliği" olarak adlandırdığı bu özellikte çocuk kağıdın tam ortasına koyduğu noktayı yer çizgisi olarak kabul eder. Anlatmak istediklerini de bu noktanın etrafına resmetme yoluna gider. Çocuk çizdiklerini iki boyutlu bir yaklaşımla yatırarak veya açarak çizer. Bu tür anlatımlar nedeni ise çocuğun kendini olayların merkezinde görmesidir. Bu bağlamda minyatürlerle de benzer bir özellik taşımaktadır. Minyatürlerde de ortada toplanan bir merkez etrafında olaylar anlatılma yoluna gidilerek resmedilir.

⁵⁶ H. Yücel, Gel, *Türkiye'de Resim-İş Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme*, İstanbul, 1990, s.62.

b) *Düzleme özelliği:*

Bu dönemde çocuk resme bilinçsiz olarak yaklaşmaktadır. Bu yaklaşımdan dolayı düz bir kağıda, bir nesnenin resmini ancak düz olarak yapabileceği düşüncesindedir. Bu sebeple çocuk, örneğin; masa resmi çiziyorsa bir kare ya da dikdörtgen çizer. Bacaklarını da kısa ya da uzun kenarına paralel çizer veya top oynayanları resmediyorsa futbolcular yere yatıyorlarmış gibi görülmektedir. Bu yaklaşımla oyuncular baş aşağıda çizilebilir. Kaleler yere yapılmış gibidir. Yere atılan ağ gibi görünmektedir. Çocuk bu anlatımıyla gördüğünü değil kendi düşüncesini resmetmektedir.

c) *Üst üste konmuş perspektif özelliği:*

Nesnelerin yerini göstermek isteğiyle yatay çizginin üstünde çizerek gösteren küçük çocuk, hemen hemen kendiliğinden üstüste konmuş perspektifi bulur. Resmine birincisinin üstüne yatay bir katla devam eder. Daha çok şey göstermek isterse yine yer kalmazsa o zaman onun üstünde başka bir katmanla resmini sürdürür. Bu görüntü Mısır ve Asur kabartmalarıyla benzerlik gösterir.⁵⁷ Bu yönüyle çocuk kağıdını doldurma amacı taşır.

d) *Tamamlama (örnek) özelliği:*

"Aynı yaş grubu içindeki çocuklar doğaya dıştan değil, içten ve merkezden bakar ve görmeye çalışır. Yani çocuklar doğal olarak her olayı kendi iç görüşleri açısından değerlendirip yorumlama çabası güderler. Doğa dört yanı ile gösterilir. Doğa hakkında resimlerini oluştururken; gördüklerinden çok izlenimlerini, eşyalarla ilgili bilgilerini anımsayarak bunları tümüyle resimlerine ilave etme eğilimleri vardır. İnsan, hayvan ve ağaç v.b. varlıkların resimlerinden çok onunla ilgili bildikleri her şeyi resimlerine eklerler". Ağaç resmi çizdiklerinde görmedikleri; fakat bildikleri toprak altındaki köklerini çizerler. Meyveler kadar iri sapsar resmederler. Laguet'e göre bu özellik "örnekleme (axemlarite)" özelliği olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun bir olayın ya da bir eşyanın her parçasını ve her ayrıntısını onun için en önemli ya karakteristik yanından çizme eğilimi: bildiğini kanıtlama işareti olarak kabul edilir.

⁵⁷ G. Türkdoğan, *Sanat Eğitimi Yöntemleri*, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1985, s.39.

Evlerini resmetmemeleri istendiğinde, hatırladıkları her şeyi resimlerine aktarırlar. Resimlerinde çoğu kez; ev, bahçe, çitler, ağaçlar, baca, kapı kolu varsa hayvanlarını çizdiklerini görmek mümkündür. Çocuklar görmedikleri soyut şeylerinde resmini çizebilecek cesareti gösterirler.

e) *Çok açılı perspektif özelliği:*

Çocuk resminde her yönden gösterilen bir perspektif anlayışı vardır. Bu bağlamda yandan, önden, kuşbakış (üstten) oluşan çizimlere de rastlanılabilir. Bu anlamda tamamlama ve düzleme özellikleriyle de benzerlik taşımaktadır. Bu tür yaklaşımların nedeni okul döneminin başlangıcında perspektif kaygısından oluştuğu ileri sürülebilir. 11 ve 15 yaşları arasında ise hem bu sebeple, hem de erken verilen perspektif bilgisinin sonucunda oluştuğu gözlemlenebilir.

f) *Boy hiyerarşisi özelliği:*

Bazen çocuk resimlerinde bazı figürlerin veya nesnelerin boylarını diğerlerine göre daha büyük çizdikleri görülür. Çocukların çok sevdiği ve kendilerine göre önemli olan kişilerin (anne, baba, öğretmen gibi) nesnelerin yeri ona göre resmin en güzel yeridir. Sevmediği ya da istemediği kıskandığı kişileri (kardeş, arkadaş gibi) ve nesnelere sevdiğine göre çok daha küçük resmetmenin yanı sıra bazen de onları çizmediği görülmektedir. Bazı çizimlerinde ise; büyük çizdiği figürlerin büyük olmasının nedeni, onların normalde uzun olmaları ve çocuğun o kişilere aşağıdan yukarı doğru bakmalarından kaynaklanmaktadır. Bu özellik bazı eğitimcilere göre "anlamsallık özelliği" olarak nitelendirilmektedir.

Çocukların resimlerindeki bu anlatım yönünü minyatürlerde görmek mümkündür. Minyatürlerde de olayın merkezini oluşturan önemli kişiler (padişah gibi) diğerlerine göre daha büyük çizilir.

g) *Saydamlık özelliği:*

Bu özelliğiyle çocuklar resimlerinde bütünlük endişesi taşıdığından konuyu tamamıyla anlatmak ister. Evini ya da okulunu, sınıfını resmeden çocuk oradaki yaşantıyı ve hareketi belirtmek ister. Aksi halde konuyu tam anlamıyla

anlatamayacağını sanırlar. Evini çizen çocuk, evde aileyi ilgilendiren bütün unsurları yansıtır. Varlığını bildiği, gördüğü daha doğrusu algıladığı herşeyi çizmeye çalışır. Örneğin; okulunu ya da sınıfını resmeden çocuk, okulun bahçesinde oynayan öğrencileri resmederken; sınıflardaki sıralara, masalara, kantine kadar her şeye duvar yokmuşçasına çizer.

h) *Alan perspektifi özelliği:*

Primitif resimlerde görülebilen bu özelliği taşıyan resimler ön plan, orta plan, arka plan olarak ayrılabilir. Çocuk kağıdı bölerek birinci plan, ikinci plan ve geriye doğru plan oluşturarak sonsuzluğa gitmeyi amaçlar.⁵⁸

i) *Kuşbakış perspektif özelliği:*

Çocukların çok sık kullandığı bir perspektif tarzıdır. Bakış noktası zeminden çok yukarıda oluşturulmasına rağmen, figürler ve nesnelere yer seviyesinden çizilmiş durumdadır. Ufuk çizgisi kağıdın yukarısına doğru çizilir. Bazen ufuk çizgisinin resme aktarıldığı da görülür. Ufuk çizgisiyle yer çizgisi arasındaki mesafe kağıdın büyük bir çoğunluğunu kapsar. Zemin üstten resmedilir.

j) *Kendiliğinden yineleme özelliği:*

Çocuklarda sık sık gözlenen özelliklerden biridir. Çocuk ağacı veya çiçeği çizmek için belli bir tarz oluşturduğunda, oluşturduğu bu tarzdan dönüşüm olmaksızın tekrarladığı bir şema meydana getirir. Çocuk, rahatlıkla çizebileceği ve kompozisyonda çokluğu yakalayabileceği bir ifade tarzı oluşturmayı amaçlamaktadır. Çocuğun kazandığı bu tür becerileri, onun için sevinç ve mutluluk duymasını sağlayacağından oluşturduğu tarzı sık sık tekrarlamak ihtiyacı duyar.

k) *Eğilim özelliği:*

Çocuklar, resimlerinde yatay konumdaki yer çizgisinin üzerine nesnelere 90 derecelik açıyla dik olarak çizerler. Zemin eğik olduğu zamanda aynı anlatım tarzını kullanırlar. Yamaçlara çizilen evler, ağaçlar dik olara yerleştirildiği için düşecekmiş

⁵⁸ G. Türkdoğan, **Sanat Eğitimi Yöntemleri**, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1985, s.39.

gibi bir görüntü verirler. Evlerin duvarları, içe doğru eğik olarak çizilir. Bazen de dış doğru çizdikleri görülür.

l) *Üst yapıda toplama özelliği:*

Çocuk çizdiği herşeyi olanağı ölçüsünde açık ve tanınabilen bir şekilde uygulayarak yanyana ve üstüste koyar. Çizdiği ve vermek istediği bütün ayrıntıları, kağıtta boş yer kalmayınca kadar doldurma eğilimi gösterir.

m) *Bakışım (simetri) özelliği:*

Resimlerinde çocuk zaman zaman tekrarlara ve bu barlardan oluşan simetriye başvurur. Çocuk resminde dengeyi ve kompozisyonu damlayabilmek için bu yola gerek duyar. Çocuk resimlerinde önceleri anlamsız şekillerin tekrarına girerken daha sonraları anlamlı şekillerin, motiflerin tekrarına dönüşür. "Çocuk, biçimlerinin ayrıntılarını düzenli biçimde karşılıklı tekrarlama isteği duyar. Bir çiçek resminde yapraklar karşılıklı düzenli olarak tekrarlanır."⁵⁹

n) *Denge-düzenli denge özelliği:*

Çocuk aldığı birimleri kağıdın yanlarında üst ya da alt kısmında tekrarlayarak bütünlüğü sağlamaya çalışır. Çocuk birimlerini bazı dağınık olarak yerleştirirken bazen de sıralayarak bir düzen oluşturmaya çalışır.

⁵⁹ G. Türkdöğän, **Sanat Eğitimi Yöntemleri**, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1985, s.39.

2.3.2.1. Karalama Dönemi

"Karlama" terimi Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; "Yazı taslağı, leke sürme, kötülük yükleme, boya veya kalemle bir takım şekiller çizerek bir yeri kirletmek, bir yazının üzerini çizerek onu geçersiz kılmak, taslak yapmak" anlamlarına gelmektedir. Genel olarak 2–4 yaş arası çocuklarda görülen ve çocuk resimlerinin ilk belirtileri olan çizimleri tanımlamak için de bu terim kullanılmaktadır. İngilizce yazılan yayınlarda bu tür çizimler için "scribble" kelimesi kullanılmaktadır. Bu kelime de, Mac Millian ve Redhose İngilizce sözcüklerine göre yaklaşık olarak Türk Dil Kurumu sözlüğü ile aynı anlamları içermektedir.

Karalamalar çocuğun ilk çizimsel deneyimi ve el-göz koordinasyonunun özel bir davranışsal şeklidir. Karalamada kullanılan kalem ya da diğer araçlar, başlangıçta çocuğun fiziksel hareketinin uzantısının bir parçası durumundadır. Kalem ve bıraktığı iz keşfedilip arasında bir bağlantı kurulduğunda bir dizi koşullu eylem başlar. Önceleri rastlantısal olan karalama giderek, istemli bir aktivite durumuna gelir.

Karalamalar aynı zamanda doğaçlamalı bir ifade ve öykünmedir. Çocukların karalamaya başlamalarında gerekli olan koşullardan en önemlisi bedensel yeterliliktir. Gerekli kas olgunluğuna ulaşmadan çocuk kalemi tutup yönlendiremez, çizimler büyüklere göre oldukça kontrolsüzdür. Gelişim, kontrolsüz karalamalardan kontrollü karalamalara doğru gerçekleşir. "Çocuk kontrollü karalamaya başladıktan sonra görsel kontrolden ve yaptığı işaretlerden haberdar olur. Bir başka deyişle bunları keşfetmeye başlar. Çocukların çoğu bu tür karalamaları büyük bir coşku ile yaparlar, çünkü onlar için görme ve hareketle ilgili gelişim arasındaki koordinasyon başarı açısından büyük önem taşır. Göz-el koordinasyonunun görüldüğü bu kontrollü karalamada çocuk yeni hareketlerinden, yeni uyarımları keşfetmeye, keşfettikçe de haz duymaya başlar."⁶⁰

Karalamalarda kullanılan malzemeler, kurşunkalem veya pastel boya gibi kontrolsüz sert bastırmalara (çocuğun kol ve omuz kasları istenilen düzeyde gelişmediği

⁶⁰ Haluk Yavuzer, a.g.e., 1992a, s.34.

için) dayanamayacak yapıdaysa sık sık malzemenin veya ucunun kırıldığı da görülebilecektir. Çocuk, eğer olanak verilir ve bol bol karalama deneyimi kazanırsa, malzemeyi tanıdıkça daha rahat ve cesur karalamalar yapacaktır. Böylece bedensel ve zihinsel gelişmeyle birlikte resimsel gelişimde de düzenli ve hızlı bir ilerleme görülecektir. Bu dönemde gelişmeler ay ay izlenebilir. Üstelik bazı çocuklarda ilk zamanlar haftalık gelişim bile görülebilmektedir.

Sonuç olarak karalama süreci her çocuk tarafından mutlaka yaşanmaktadır. Bunun kısa zamanda ve sorunsuz olarak aşılabilmesi için; çocuğun çokça ve düzenli aralıklarla (ayrıca bir plan-program çerçevesinde) malzeme deneyimini yaşaması gerekmektedir. Çocuğun resimsel malzemeyle olabildiğince geniş olanaklar çerçevesinde tanışması onun malzemeye daha egemen olmasına, deneysel yaşantıda daha özgüvenli ve rahat tavır geliştirmesine neden olacaktır. Bu durumda onun gelişimsel aşamaları daha rahat ve hızlı geçmesini sağlayacaktır.

2.3.2.2. Şematizme Geçiş ve Şematik Düzey

"Şema", taslak anlamına gelen Latince bir kelimedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre; "Bir aletin, bir aracın veya bir biçimin ana çizgilerini gösteren çizim" demektir. Kelime bu anlamıyla kabul görerek, çoğu sanat eğitimcisi ve araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Çizek, çocuk resimlerinde karalama sonrası görülen çizimsel özellikleri formula terimi ile adlandırırken Löwanfeld, "şema (Schema)" ya da "şematik devre (Schemat'i Perido)" diye tanımlamıştır. Daha sonraki birçok araştırmacı ve yazar Löwenfeld'in adlandırmasını benimsemiştir.⁶¹

Şema, çocuğun nesne ve olayları ifade etme kapasitesinin bir göstergesidir. Şematik çizim, nesnelere önemli özelliklerinin ortaya çıkarıldığı nesnenin bölümlerinin ayrıtıldığı bir düzeydir. Çeşitli araştırmacılar, şemanın doğası ve anlamıyla çocuğun kişiliği ve yeteneği arasındaki ilişki konusunda farklı görüşler belirtirler. Mühle'ye göre şema, arkasında anlam olan bir işaret ya da sembol değildir. Her ifade ve şeklin kendisi bir anlamdır.⁶² Luquet ise şeması görünmeyen özellikleri temsil etme mantığından

⁶¹ İnci San, a.g.e., 1977, s.97; Olcay Tekin Kırıçoğlu, a.g.e., 1991, s.88.

⁶² Betty Lark - Horovitz, **Understanding Children's Art for Better Teaching**, Charles E. Merrill Publishing Company, Ohio, 1973, s.12.

dolayı niyet edilmiş bir gerçekleşme olarak ifade etmektedir.⁶³ Bunun yanında Piaget; şemanın, görme ya da dokunmayla algılanan herhangi bir objenin ifadesi olmadığı sonucuna varmıştır. Ona göre şema, daha çok algılama eyleminin anlatımıdır. Çocuk, görsel dili kullanırken çok çeşitli yorumlamalar yapar. Bunlardan hiçbiri deneyimle gerçekleşmemiş ya da reddedilmemiştir. Dolayısıyla bu resimlerin değerlendirilmesinde kişinin kendi gözlem ve deneyimleri ışığında çocuğun fikirlerinin çeşitliliğini düşünerek hareket etmesi gerekir.⁶⁴

Şematik betimlemede taslak halindeki nesnelere gerçek nesnelere simgesel benzerlik gösterir. Şekil, ayrıntılardan arındırılarak oldukça basitleştirilmiş, yalınlaştırılmıştır. Üç boyutlu, hacimli görünüm iki boyutlu düzlemleştirilmiş bir görünüme dönüşmüştür. Algılamada ve aktarmada "kolaycılık" yapılarak nesnelere en geniş yüzeylerinden hareketle durağan olarak çizilmeye çalışılmıştır. Nesne ya da şekiller tekrar tekrar kullanılan taslak şekilleri ile temsil edilmişlerdir. Resmin konu elemanları kendi içlerinde bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümler, genel bütün parçalara göre en dikkat çekici özelliğe göre olmaktadır. Bölümler sınırları (kontur) çizilerek betimlenmektedir. Konturları çizilen alanların yüzeysel alanları kontur rengi ile aynı veya farklı renklerle düzlemleştirilerek (modele uygulanmadan ya da model kaygısı duyulmadan) boyanmaktadır.

Şematik düzey 4 yaşından 7 yaşına kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Bu devrede çocuklar anlatımlarını sezdirerek çizme yoluna giderler. Bu çizimlere değişmez bir biçim oluşturmadan, gerçekleştirme yoluna giderler. Buna bağlı olarak bu dönemde çocuklar kendileri için anlamı olan şeyleri ve bildiklerini anlatmak isterler. Bu yaşlarda çocuk kendine has bir dünya kurma eğilimindedir.

Çocuğun bedensel gelişiminin artmasıyla birlikte kaslarına olan egemenliği de arttıkça çizgilerinin yönünün de denetim altına girdiğini görürüz. Karalamalar artık daha amaçlı ve istemlidir. Çocuk yalnızca kalemi elinde tutmaktan doğan haz yerine, yaptığı işten büyük zevk almakta ve tekrar tekrar aynı şeyi çizmeye çalışmaktadır. Ancak, sonuç onun için hala önemli değildir. Önemli olan süreçtir. Çocuk denetsiz

⁶³ Betty Lark-Horovitz, a.g.e., s.12.

⁶⁴ Betty Lark-Horovitz, a.g.e., s.12.

hareketlerden denetli fiziksel güce ve imgelem gücüne dayanan etkinliğine geçiş yapmaktadır.⁶⁵

Cyril Burt'e göre 4 yaş çocuğu için, insan figürü en sevilen konudur. Baş yerine bir yuvarlak, gözler için noktalar, bacaklar için de iki düz çizgi çizilir. Daha seyrek olarak gövde için ikinci yuvarlağın eklendiği ve daha da seyrek olarak kollar yerine de iki çizgi çizildiği gözlemlenebilir. Genellikle bacakların, kol ve gövdeden önce yansıtılması olağandır.⁶⁶ Çocuk resimlerindeki insan figürlerinin bu tür anlatımlarını Gardner çöp adamlar olarak nitelendirir.

Evrenin başlarında, figürlerde baş, bedene oranla çok büyüktür. Süreç içinde zaman zamanda çok uzun çizilen bir bedende kafa daha küçük çizilebilir. Çoğunlukta yüzler önden çizilir. Çizimlerinde yüzler ifadesiz olarak resmedilirler. Başlardan çıkan bacaklar bazen ayaklı, elleri de hem parmaklı, hem de parmaksız olarak çizebilirler. Çocuk bu yaşlarda kendisi için önem taşıyan şeyleri daha büyük çizer. Bedensel kısımları arasında oransal yaklaşımları halen daha gelişmemiştir. İlerleyen yaşıyla paralel olarak parçalar arasındaki oransal yaklaşımı olumlu yönde değişecektir. Bunu 5–7 yaş grubundaki çocukların çizdikleri figürlerden görmek mümkündür. Yaşı küçük olan çocuk kafayı beden göre daha büyük çizerken, diğer yaştaki çocuk çizimini daha orantılı (insan, hayvan ve eşyaların parçaları arasındaki orantı) bir şekilde sunmaktadır.

Yer çizgisi olgusu gelişmeyen çocuklarda amaç kâğıdı doldurmak olduğundan birbirini örten obje ya da figürlere rastlanmaz. Her şey yukarıdan aşağıya doğru veya tersine uçuyormuş gibi görünmektedir (üst yapıda toplama özelliği). Önden arkaya doğru bir planlama anlama amacı güdülmez.

Kâğıdı, gelişigüzel doldurmak amaçlı çizdiklerini, ilerleyen süreçte bir merkezde toplamaya başlamıştır. Bazen kâğıdın altına çizdiği yer çizgisi adı verilen çizginin üzerine çizdiklerini sıralamaktadır. Gelişimiyle yerin farkına varan çocuk bastığı yeri resmetmek ister. Kâğıdı doldurmak amacıyla başlangıçta boşluğa çizilen resimlerin bazılarında yer çizgisinin oluşması olgunlaşmayan mekân fikrinin belirtisi olmaktadır.

⁶⁵ İnci San, a.g.e., 1977, s.96.

⁶⁶ Haluk Yavuzer, **Resimleriyle Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995, s.39.

Bu gelişimlere rağmen çocukta perspektif olgusu henüz gelişmemiştir. Çocukta mekân fikri 7 yaşında olgunlaşmaya başlar. Resimlerinde belirgin gelişmeler göze çarpar. Çocuk çevresine daha gerçekçi anlamda yaklaşırken perspektif zor paylaşabilecek bir konuma gelir.

Bu dönemlerde çocuğun hareketi tasvir edemediği görülür. Fakat 4–5 yaşlarındaki çizdiği hayvan resimlerinde hareketi tasvir edebilmek için bacak sayısını fazla çizdiği görülür. Bunun yanında ayakların sayılarını az çizenlere rastlamakta mümkündür. Çocuk çizdiği hayvanın koşarken bacaklarını tamamıyla göremediğinden, hareket fikrini bazı çocuklar bacak sayılarını artırarak tasvir ederler. İlkokul çağına girmiş 7 yaş çocuklarında ilgi çekici konu harekettir. Yapılan birçok resimde amacın hareket olduğunu görmek mümkündür.

Çocuğun konu seçimi onun dünyaya olan tepkilerinin bir ifadesi olduğu gibi, konu; çocuğun fiziksel donanımı, kişiliğin gelişimi ve yaşantıları ile ilgili olarak doğan üslubu belirler. Bazı çocuklar kalın konturlarla çizer, bir diğeri hafif, dalgalı, titrek çizgiler kullanır. Bir çocuk titizlikle desenlerini çizerken, diğeri bulaşan, geniş fırça darbeleriyle boyar. Tıpkı sanatçılar gibi çocukların da yapıtlarında kişilik ayrımları yansır.⁶⁷

Bu dönemde çocuklar renkli anlatımlarında boyaya daha az hâkim oldukları için çizgisel anlatımlarındaki başarıyı gösteremezler. Boyadığı objelerin gerçekte hiçbir ilişkisi yoktur. Çünkü çocuk içsel coşkusunun verdiği itişle boyayı kullanmaktadır. Çocuk rahatlıkla kırmızı bir gökyüzü, mavi saçlı, sarı yüzlü bir figür boyayabilir.

İnci San'a göre; "Çocuk 4–5 yaşlarına kadar, hiçbir ayırım yapmaksızın ve önceden kararlaştırmaksızın renkleri kullanır. Renklerin, özellikle üç ana rengin adlarının öğrenilmesi 4–5 yaşlarına rastlamaktadır. Karalama aşamasında renge pek önem vermeyen çocuk 4–5 yaşlarından sonra parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renk kullanmaya doğru gidecektir."⁶⁸

⁶⁷ İnci San, **Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları, 1997, s.100.

⁶⁸ İnci San, **Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları, 1997, s.100.

Renkli anlatımlarında çocuğu yönlendiren daha yoğun psikolojik anlamlara da rastlanır. Çocuğun psikolojik yanının hem de renk coşkusunun yönlendirdiği anlatımlarında kahverengi, sarı, mavi, yeşil insanlara rastlamak mümkündür. Annesini en sevdiği renkle resmederken çocuk sevmediği ya da korktuğu kimseyi de koyu soğuk renklerle ifade edebilmektedir.

Renklendirmede realist yaklaşım, çocuğun objelerin niteliklerine uygun olan renkleri gerçekçi bir biçimde kullanma eğilimidir. Bitkilerde hayvanların tersine realist renklendirme kullanılır. Örneğin; gövde kahverengi, dalları yeşil boyanmış ağaçlar gibi.⁶⁹

Her iki renklendirmenin de bilinçsizce yapıldığı ileri sürülmektedir. Aynı kâğıt üzerinde de görülebilen bu yaklaşımlarda çocuğun yaptığı şeylerin gerçek renklerini bildiği de görülmüştür. Örneğin; trafik lambaları, gökyüzü, ağaçlar gibi. Çocuklar bazen bildiğini resmederken, bazen de bilinçsizce bol renk kullanmak amacıyla objelerin renginden uzaklaşır. Bazılarında ise rastlantısal bir özellik taşır.

Çocuk bu dönem içerisinde yeni kavramlar oluşturma peşindedir. Bu dönem çizdiği ve hayalinde canlandığı simgeler sürekli bir değişim içindedir. Her gün farklı bir simgesel anlatıma yönelebilirler. Bu tür simgesel değişimlere bütün objelerde rastlamak mümkündür.

Araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara göre; sevecen, ılımlı, uyumlu olan çocukların genellikle sıcak renkleri kullandıkları, uyumsuz, çekingen ve iddialı çocukların çoğunun da sürekli soğuk renkleri kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların soğuk renklerden sıcak renklere doğru yönelişleri doğal gelişimleri içerisinde olacaktır.

Bu aşamadaki çocuk resimlerini genel olarak iki maddede toplamak mümkündür.

a)Resim ve düşünüş arasında ilişki kurma çabası

b)Sürekli arama sonucu oluşan simge biçimlerinin durmaksızın değişmesi⁷⁰

⁶⁹ Haluk Yavuzer, **Resimleriyle Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995, s.51.

⁷⁰ Z. Kehnemuyi, **Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Doğan Kardeş Çocuk ve Eğitim Kitaplığı 76, 1995, s.24.

7 yaşından 9 yaşına kadar olan süreçte ise; çocuk, doğru doğal biçimi yansıtmayı dener. Düşüncenin genişlemesine çalışır. Bu çabanın henüz tam anlamıyla "yapabilmeye" dönüşmediği görülür. Bir sonraki aşamanın yaklaştığını bildiren ve onu hazırlayan bir anlamlılık ve görüş kazanma adımıdır. Bu yaşta resim dersinde gerçeğe yaklaşma zorunluluğunun ilk belirtileri hissedilebilir. Çünkü artık gerçek biçim yansıtabilme denemeleri yapılır. Çocuk gerçeği daha çok görebildiği için hayal dünyasını terk eder.⁷¹

Okul öncesi dönemi ile okul dönemi arasında farklılıklar oluşmaktadır. Bu farklılıklar okul dönemindeki çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan önemli değişikliklerdir. Bu değişimler resimlerdeki figürlerin birbirleriyle olan ilişkileriyle ortaya çıkmaktadır. Düşünce ve duygusal yaşamı giderek karmaşık hale gelir. Çocuğun resimlerini aşağıda sıralanan değişiklikler ışığında görmekte fayda vardır.

- a) Fiziksel çevresi ile ilgisi artmıştır
- b) El becerisi artmıştır
- c) İşin tekniğini ve sürecini daha iyi kavramıştır
- d) Öz bilinci gelişmiştir
- e) Kendisinin ve yöresindeki çocukların yapıtlarına karşı eleştiri yetisi kazanmıştır
- f) Kültürel etkinliklere daha açıktır
- g) Çevresine kendini kabul ettirme dileği dolayısıyla davranışları değişmiştir
- h) Beceri ve deneyleri yeterli olmadığı halde, yetişkinlere erişme çabası içindedir
- ı) Kişiliğin karakteristikleri arttıkça ve yerleştikçe çocuk bireyselliğe yönelmektedir.⁷²

Çocuğun çevresiyle etkileşimi ve deneyimleri sonunda edindiği bilgiler kendine özgü belirli şemalar oluştururlar. Şemaları kişisel özellik taşırlar. Çocuk anlatımını dış etkilenmeler sonucunda da değiştirmez. Çocukların resimlerinde şemasal farklılıklara rastlanabilir. Bu farklılıkların oluşumu bireysel farklılıklardan ve kavramlarını

⁷¹ Handan Türk, **Sanat Eğitimi**, Basılmamış Ders Notları, Ankara: Gazi Üniversitesi, 1985, s.34-35.

⁷² İnci San, **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1977, s.101.

şekillendiren çocuğun bilgilerinin hangi yönünü harekete geçirebilme yetisiyle orantılıdır. Farklılığın oluşumunda eğitimcinin de yönlendirmesi önemli yer tutar.

4–5 yaşlarında başlayan şematik çocuk resminin 9 yaşına kadar devam ettiği görülmektedir. Şematik anlatımda çocuk artık ayrıntılara yönelmiştir. Örneğin; gözler daha ayrıntılı, kirpikler, parmaklar, dişler, saçlar, kulaklar bazen çizilir bazen de çizilmez. İnsan figürü bazı çizimlerde baş ve gövdeden önce gösterilir. Bazılarında ise baş profilden çizilirken gövde yine cepheden çizilir. Ayaklarsa profilden çizilir. Çocukların bu tarz şemasal anlatımı, Mısır rölyef ve resim sanatındaki insan figürlerinin tasviriyle benzerlik taşımaktadır. Bütünü oluşturan parçalar arasındaki oransal gelişimde dikkati çekmektedir. Çocuk insan şemasını resmederken geometrik şekillere de başvurur. Şemayı oluşturan şekiller bütünden ayrıldıkları zaman anlamlarını kaybederler. Bu şekiller bazen ovaler, üçgenler, çemberler, kareler, dikdörtgenler ya da düzensiz şekillerden ibarettir. Çocuk bu dönemde insan figürlerinde elbiseyi resmetmeyi amaçlamaktadır. Çocuğun büyümesi ile orantılı olarak bu şema da değişir. Bütünün birbirinden ayrımı durumunda parçalar hiçbir anlam taşımamaktadırlar.

İnsan figürü gibi ev, ağaç, güneş v.b. nesnelere içinde de çocuk şemalar geliştirmiştir. Çocuk ancak kavramlara ya da kendisinin geçirdiği özel bir yaşantıya uymadıkları zaman bu şemaları değiştirir. Sözelimi bu şemalar çocuk 9 yaşına yaklaştıkça doğalcı karakter alır.⁷³

Küçük ve büyük insan şemalarından oluşmuş grupların çocuk resmine bol bol girmesi çocuğun toplumsal gelişiminin bir kanıtıdır. Çocuk, kendini çevrenin bir parçası olarak görmeye başlar ve yapacağı her şeyi buna bağlar. Çizeceği her şeyin birbiriyle olan ilişkisini düşünmeden çizmeyi amaçlamaz. Çocukların kendine özgü bir bakış açısı gelişmiştir. Laguet; çocuk resmindeki evreyi, görsel gerçekçilik olarak açıklamaktadır. Bundan sonra devamlı bir gelişme içerisinde olan çocuk görsel açıdan da giderek daha gerçekçi olmaya başlar.

Çocuğun realist yapısının ortaya çıkması onun gerçeği eskiye göre daha çok görmesiyle orantılıdır. Böylece çocuk hayal dünyasından uzaklaşmaya başlamıştır. Artık çocukta gerçek biçim yansıtma ve bunu yapabilmek anlamında denemeleri,

⁷³ İnci San, **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: İş Bankası Yayınları, 1977, s.102.

uğraşları oluşmaya başlar. Çocuk kullanabileceği her şeyi algılama yoluna gitmektedir. Çocuk bir anlamda biçim oluştururken bu dönemde kendini tanıma ve tamamlama yoluna gider.

Çocuğun resminde görülen önemli değişikliklerden biri de mekânsal değişikliklerdir. Çocuk nesnelere yerleştirilmesinde kendine has bir plan geliştirmiştir.

Çocuklar insanların çevresindeki etkinlikleri ve bütün nesnelere üzerine yerleştirecekleri yer çizgisini kâğıdın altına çizerler. "6 yaşındaki çocuk için bu yer çizgisi insanları ilgilendiren bütün etkinlikleri ve tüm nesnelere üzerinde taşır."⁷⁴

7-9 yaş çocuk mekânsal ilişkilerde büyük başarı göstermektedir. Kâğıdın alt tarafına yerleştirilen yer çizgisi üzerine çocuk dünyasını kurar. "Kâğıdın üst tarafında ise, gökyüzü için ayrı bir yatay çizgi çizilir. Başlarda bu iki çizgi arasında yer alan figürler, ağaçlar, uçaklar hemen hemen aynı büyüklükte dirler, seyrek olarak birbirini keserler".⁷⁵ Bazen kâğıdın altını yer çizgisi olarak kabul edip üzerine resim yapılan çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bu tür anlatımlarda arkaya yeni şeyler resmetmek isteyen çocuğun ikinci bir yer çizgisini resmine ilave ettiği görülmektedir. Çocuğun mekânsal düzenlemelerinde hem kuşbakışı çizimler hemde profilden çizimler aynı resimde görülebilir (çok açılı perspektif).

Çocuk resminin özelliklerinden saydamlık özelliğine bu dönemde de rastlanırken kompozisyon denemeleri açısından ilk örnekler bu dönemde başlamaktadır. Daha önceki dönemlerde çocuk, sezgisel olarak kâğıda nesnelere yerleştiriyordu. Bu dönemde ise kâğıda çizdikleri şeyleri kendinde oluşan düzenleme anlayışının ve düşüncesinin bir ifadesi olarak yerleştiriyordu. Buna rağmen kâğıdı çok düzensiz kullanan çocuklara da rastlamak mümkündür.

Bu dönemlerdeki renkli anlatımlarında çocuk aynı eşyayı aynı renklerle boyayarak tekrarlanmasından oluşan bir renk şeması oluşturur.

⁷⁴ Haluk Yavuzer, **Resimleriyle Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995, s.57.

⁷⁵ İnci San, **Sanatsal Yaratma**, Ankara. Çocukta Yaratıcılık Türkiye İş Bankası yayınları, 1977, s.102.

Genel olarak bu dönemin özelliklerini;

- a) Kendine özgü bir insan ve çevresinin resmini yapmak
- b) Tekrarlanmayla elde edilen güven duygusu
- c) Geometrik çizgilerin uygulanması diye sıralamak mümkündür

Çocuk bu dönemde harekete dayanarak biçimi oluşturma yoluna giderken çizdiğini de hareket halinde göstermek amacını taşıması da önemli özelliklerdendir.

Handan Türk'ün çizgisel figürler oluşturma aşaması olarak adlandırdığı 9-11 yaşlarında çocuğun vücut hatlarını anlatabilme çabası görülmektedir. Artık figürlerde ve nesnelerin anlatımında şemasal çizimlere rastlanmamaktadır.

Çocuk ruhu içinde düşünce olan bir vücudun canlılığını gösterebilmek ister. Biçimde sınırı tam belirleme konusunda aşırı bir çaba dikkati çeker. Bu aşama temelde o ilk çekingen denemelerin devamı ve paraleli olan bir özellik taşır."⁷⁶

Bu yaşlarda çocuklar, toplumun bir üyesi oldukları fikrini daha da geliştirme yoluna giderler. Bu gelişimi çizgileriyle de ifade ederler. Çocukta yaşamsal aktiviteleri toplumla beraber yapabilme heyecanını yaşama düşüncesi egemen olmuştur. Okul arkadaşları ve onlarla olan diyalogu çocuğun toplumsal gelişiminin kanıtıdır. Resimlerinde fazlasıyla bu ilişkilere yer vermektedir. "Anatomiye uygun, elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri bol ayrıntılı olarak işlenirler. 6-8 yaşından itibaren cins ayrımını çizimlerinde gösteren çocuk, erkek ve kız giysilerindeki ayrımları özellikle ve itina ile belirtir. Figür ve diğer öğeler arasındaki ilişki, düzenleme bakımından kurallara uymaya başlamıştır. Mekân ve perspektif artık kendini gösterir."⁷⁷ 6 yaşlarında kâğıdın altı olarak kabul edilen veya kâğıdın altına çizilen yer çizgisi bu dönemde 10 yaşına doğru yukarı çıkar, ufuk çizgisini oluşturur.

Gerçeğe ve anatomiye uygun çizimlerin ortaya çıkması geometrik çizgilerin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple geometrik çizgiyi artık kullanamazlar.

⁷⁶ Handan Türk, **Sanat Eğitimi**, Basılmamış Ders Notları, Ankara. Gazi Üniversitesi, 1985, s.35.

⁷⁷ İnci San, **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, s.104.

Resimlerine de kız ya da erkek ayırımını her yönüyle belirten çocuklar kendi aralarında aynı cinsten arkadaş grupları oluşturmaya başlarlar. "Konu seçimlerinde kızlarla erkekler arasında ayırımlar belirir. Erkek çocuklar daha çok tekneler, uçaklar, trenler, savaş ve spor sahneleri; kızlar ise kadın yüzleri, giysileri, evler, çiçekler, yavrulu hayvanlar çizerler."⁷⁸ Bu tür konumsal farklılıklara sonraki yaşlarda da rastlanılmaktadır.

Derlediğimiz resimler incelendiğinde çocukların cinsiyeti arasında konu seçimine göre bir farklılık olduğu çok açık görülmektedir. Ancak günümüzde değişen sosyal koşullar ve ilgiler nedeniyle, resimlerdeki bu farklılığın azaldığı söylenebilir. Örneğin; 3-4 yıl önce kız çocukları, resimlerinde genelde kendi kız arkadaşlarını ve kızlara özgü oyun türlerini (ip atlama vb.) betimlemekte iken, erkek çocukları da aynı şekilde kendi erkek arkadaşlarını ve "erkek oyunu" ya da "erkeksi" olarak kabul edilen konuları daha fazla resmetmekteydiler. Günümüzdeki resimlerde ise, kızların erkekleri, erkek arkadaşlarını, erkeklerin de kız arkadaşlarını daha çok konu edindiği görülebilmektedir.

Resimlerdeki cinsiyet ayrımı aslında konu seçiminden çok konunun anlatım biçiminde olmaktadır. Çünkü konu seçimleri sadece cinsiyete göre değil, içinde yaşanan sosyo-kültürel ortamla ve dışarıdan yapılan yönlendirmelerle daha çok ilintilidir. Örneğin, ilköğretim okulunun üçüncü sınıfına giden yaklaşık 9 yaşlarındaki kız ve erkek çocuklar, öğretmenin verdiği, "Evinizi ve komşularınızı çiziniz" şeklindeki konuyu resimlerinde anlatırken; önce ev çizmişler, daha sonra gerekli gördükleri diğer elemanları eklemişlerdir. Kız çocukları evin pencerelerine perde, hatta saksıda çiçek çizerken, erkek çocukları buna gerek duymamıştır.

⁷⁸ Haluk Yavuzer, **Resimleriyle Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995, s.66.



Resim 1. Erkek 9 Yaş



Resim 2. Kız 9 yaş

Erkek çocuklar, çizimlerini yaparken kalemi ya da boyayı kızlara göre daha çok bastırarak daha kalın çizgiler çizmekte, kızlar ise daha az bastırdıkları gibi, kol ve parmak kaslarına daha egemen oldukları için daha ince çizgiler ve ayrıntılar yapmaktadırlar.

Özellikle karalama döneminden okul öncesine kadar geçen devrede, erkek çocukları babaya ve babanın mesleğiyle ilgili konulara, kız çocukları ise anne ve anne mesleğiyle ya da ev yaşantısıyla ilgili konulara merak duymaktadırlar. Bu durum karalamalarını adlandırılırken de kendini göstermektedir.

Yalnız anatomiye uygun olarak belirlenmiş elbiseleri çizmezler, anatomiye gösteren resimlere de rastlamak mümkündür. Bununla beraber genelde çocuk bu dönemde çevresine daha ayrıntılı ve daha gerçekçi bir anlatım tarzıyla yaklaşır. Anatomi resimlerinin oluşumu çocuğun çevresinden edindiği algılar ve izlenimler sonucudur.

Bu dönemde çocuklar; "ne çizdiklerini uzun uzun düşünürler, yaptıklarını beğenmezler, olması gerektiği biçiminde yapamadıklarını sanıp cesaretlerini yitirirler. Çocuğun bu yıllarda kendini ifade etme gücüne olan güveni sık sık sarsılır. İmgeleme gücü de eskisi kadar zengin değildir. Büyüklerden yardım istedikleri ve onların sanatsal olmayan yeteneklerinden de memnun kalmadıkları görülür. Kısaca yaratıcı etkinliklerde

beceriksiz ve şaşkındırlar. Fiziksel, zihinsel ve duyuşsal büyüme sonucu artık onları erken yılların üslubu doyurmaz.⁷⁹

Renkli anlatımların, artık, gelişigüzel olmaksızın renkleri gerçeğe uygun bir şekilde uygulanmaya başlandığı görülür.

11. yaştan başlayarak algı yönünden yetkinleşmeye başlayan, bedensel, duyuşsal, zihinsel gelişim gösteren çocuğun resimlerinde yanılısama (perspektif-derinlik-3 boyutlu yanılısama ve ölçü kaygısı) görülmeye başlar⁸⁰

Görsel gerçekçilik basamağında çocuk resimlerini parça oluşturmak yerine, bir bütün olarak planlar. Önceki evrelerde biçimleri kâğıdın yüzeyine yan yana, bitişik düzeyde sıralarken bu evrede önden arkaya bir perspektif içerisinde yerleştirme düşüncesine sahip olur.⁸¹

Ergenlik öncesi dönem olarak adlandırılan ve 11 yaşında başlayan bu çağda çocuk ruhsal bunalıma girerek yaratıcılığında azalma olabilir. Bu sebeple çocuğun bu dönemde etkin bir sanat eğitimcisine ihtiyacı vardır.

Görsel gerçekçilik basamağında çocuk resimlerindeki saf yürek özelliklerinin yerini, yetişkinlere özgü gözleme dayanan ölçütler almaya başlar. Çocuk yaptıklarını doğadakilere karşılaştırır, benzemediğini görünce umutsuzluğa düşebilir. Bu umutsuzluk ya da güvensizlik doğayı gerçekçi olarak yansıtmaktan kaynaklanır.⁸²

Ergenlik döneminin ilk işaretlerinin görüldüğü bu yaşlarda çocukta bedensel ve zihinsel yönden çok önemli değişimler olduğu görülür. Çocuk gelişen zekâ ve mantığının yardımı ile bazı sorunları çözümlene yetisine sahip olur. Buna rağmen çocukta büyük bir yaratma gücü vardır. Bazı eğitimciler bu aşamada çocukların yaratıcılık yönlerinin geliştiğini, bazıları ise ergenlik çağı nedeni ile çocukları içe dönük, çekingen, güvensiz, yaratıcılık açısından güçsüz olduklarını savunurlar. Oysa çocukların özgür olma duyuşlarının, kişiliklerini bulma yolunda yeni heveslerle

⁷⁹ İnci San, **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, s.104.

⁸⁰ Handan Türk, **Sanat Eğitimi**, Basılmamış Ders Notları, Ankara. Gazi Üniversitesi, 1985, s.35.

⁸¹ M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, **Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, 1992, s.30.

⁸² M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, **Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, 1992, s.30.

yaratıcılıklarını dolaylı biçimde ve olumlu ölçüde etkileyeceği varsayımını kabullenmek, daha mantıklı bir yorum olsa gerek.⁸³ Bu bağlamda sanat eğitimcisine önemi çok büyük bir görev düşmektedir.

Mantık devri diye adlandırdığımız bu çağda çocuk daha çok gözle görülen şeylerle ilgilenir. Işığı hava akımlarıyla karşılaştırır, perspektife önem verir. Bu grupta iki tip göze çarpar:

- a) Nesnel gözle görülen şeylerle ilgilenen tip (görsel)
- b) Öznel, içsel, duygunun yoluyla etkilenen tip (görsel olmayan)⁸⁴

Bu dönemdeki çocuk daha çok görsel şeylerle ilgilendiği için bütün nesnelere ayrıntıları ile gösterme amacı taşırlar. İnsan figürü çizimlerinde kız ya da erkek ayırımı amacını taşıyan anlatımlar artık vücudun verdiği hareketin oluşturduğu kıvrımlardan bazılarını resmine aktarır. Hayvan figürlerinin çiziminde de, hareketlerine anlamlı bir ifade katmaya başlar.

2.3.3. Çocuk Resimlerinde Görülen Çizim Özellikleri

2.3.3.1. Uzam Gelişimi

Çocuğun anlatıma ya da anlatılan konuya daha çok önem verilmesi yüzünden, çizilen nesnelere arasındaki oran ilişkisini ve perspektif ifadesine pek dikkat etmediği görülür. İlk bilimsel çizimlerde hatta karalamalarda bile "önemli görülen konu elemanları" kâğıdın merkezine doğru ve daha büyük şekilde çizilmektedir. Bu anlayış uzamın devreye girmesiyle de sona ermez, sadece kurgusal değişikliğe uğrar. Anlatımın ön planda olduğu çizim anlayışını minyatür tarzı resimlerde de görmek olanaklıdır.

Ön - arka plan ilişkilerinin belirtildiği bu tür çizimlerde, derinliğin ve hacmin betimlendiği görülse de, oran ilişkilerinde önemli olanın feda edilmesi ile resim, çelişkili, ilginç ve çocuksu bir dile kavuşur. Uzam algısının varlığını ve gelişimini

⁸³ Galip Türkoğan, **Sanat Eğitim Yöntemleri**, Ankara: Ayyıldız Matbası, 1981, s.53.

⁸⁴ Z. Kehnemuyi, **Çocuğun Görsel Sanat Eğitim**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Doğan Kardeş Çocuk ve Eğitim Kitaplığı 76, 1995, s.24

gösteren en belirgin resimsel özellikler "kâğıdın tutuş" yönü, resme konu edilen "alana bakış noktası" ve resimdeki konuyu oluşturan objelerin oturtulmaya çalışıldığı "yer çizgisi"dir.⁸⁵

2.3.3.2. Kâğıdı Tutuş Biçimi

4-5 yaşlarına kadar süren karalama döneminde çocuk kâğıdı belirli bir yön duygusu içerisinde kullanmamaktadır ve kâğıdın tutuş yönü belirgin değildir. Gelişmenin giderek artmasıyla ve karalamadan biçimsel benzerlikli çizimlere geçişin görülmesiyle birlikte, kâğıdın tutuş yönünde bir belirginlik göze çarpmaya başlar. Ama yine de bu yön çok net değildir ve yön hakkında çok karar verilememektedir. Bu sürecin az da olsa 5-6 yaşlarına kadar sürdüğü görülür.

İlkel şema dönemine rastlayan bu geçiş aşamasının ilk biçimsel resimlerinde kâğıdın döndüre döndüre kullanıldığını ya da kâğıdın etrafında çocuğun kendisinin dönerek çizim yaptığını gösteren özellikler görülür. Kâğıdın yüzeyindeki çizimlerin birbirlerine göre zıt ya da ters yönlerde yerleştirilmesinden anlaşılabilen bu özellikler değişen ivmelerle 3-6 yaş arasında ve en yoğun olarak da 4 yaşlarında görülür.

Kâğıt yönü belirginleşmeye başlasa da konu elemanları yer yer zemine oturtulmadan havada uçuşurcasına çizilmektedir. Bu çizimlerde de uzam kaygısı duyulmadan kâğıt üzerine bir serpiştirme yapılmaktadır. Çizilen konu elemanları kendi yaşam alanları sınırında değil, birbirlerinin alanlarında konumlandırılırlar. Örneğin, balık, kâğıdın yukarısında bulutlara yakın çizilirken, yanına bir insan figürü yerleştirilebilir. Anlatımın daha önemli olduğu anlayışta bu durum mantıksız değildir.

6-7 yaşlarında netleşmeye başlayan kâğıdın tutuş yönü büyük bir oran ile yatay konumda olmaya devam edecektir. Bundan sonra artık kâğıdın kullanım ya da tutuş yönü belirgin ve nettir. Sonraki çizim aşamalarında da bu netlik kaybolmayacaktır. Aynı tutuş tarzı ve tercihi yetişkinlerde de görülecektir.

⁸⁵ Galip Türkdöğen, **Sanat Eğitim Yöntemleri**, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 19981, s.53.

2.3.3.3. Yer Çizgisi

Uzamın algılanması ve betimlenmeye çalışılması, kendini daha belirgin olarak ilk defa kâğıdın en altının yer düzlemi, üst tarafının gök çizgisi olarak kabul edilmesi ile gösterir. Yer ve gök çizgisi arası ise hava boşluğu olarak kabul edilir. Sonraki gelişim aşamasında çocuk kâğıdın alt tarafına önce ince, sonra giderek kalınlaşacak yer çizgisini çizer. Daha sonraki gelişimde ise bu betimlemeyi daha da belirginleştirmeye çalışır.

Kâğıdın en altının yer çizgisi olarak kabulü ile başlayan "uzam" betimlemesinde çocuk konu elemanlarını yer düzleminde ve tam karşıdan görüyormuşçasına çizmektedir. Bu tarz çizimlerde ilk önceleri üçüncü boyut ya da hacim etkisi görülmez. Ayrıca yer çizgisi sayısı bazen ikiye, üçe bazen de beş-altıya kadar çıkabilir. Hatta yeryüzü olarak kabul edilen bölüm üzerine yerleştirilen her nesnenin altına çizgiler çizilerek, bu sayının daha da çok aktarıldığı olur. Bu tarz anlatımda, derinliği ifade çabısından çok yüzeyi anlatma kaygısı vardır. Birbiri arkasında saklama yapılmadığından ve daha çok objenin betimlenmesine çalışıldığından konuyu oluşturan elemanlar kâğıt düzlemine havadakiler ve karadakiler olarak ayrımlanarak dağıtırlar. Bu ayrımlama aynı zamanda kompozisyonun da başlangıcı ve anahtarıdır. Çocuk, karadakiler olarak kabul ettiklerini karada göstermek için altlarına yer bağlantı çizgisi çizmektedir. Yerdekileri yere daha iyi sabitlemek için yer bağlantı çizgileri çizerken, bir yandan da "yeryüzünü nasıl daha iyi betimlerim" kaygısı içindedir. Çünkü onun için gökyüzünü betimlemek yeryüzüne göre daha kolaydır. Biraz bulut ve güneş çizimi gökyüzünü betimlemek için yetmektedir. Eğer gökyüzü çizimi zenginleştirilmek istenirse, kuşlar ve kelebekler çizilerek bu problem çözülür.

Çocuk gökyüzünü bu denli kolay betimlerken karada büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Çünkü karada çizilebilecek çok obje vardır ve bunların yeryüzünde bir zemine oturtulması gerekmektedir. Bu nedenle yer çizgisini yeryüzüne dönüştürme

çabalarına girer ve bulutların altına dağların simgesel çizimlerini yapar. Böylece dağ ve dağın eteklerinden aşağıya doğru kâğıdın en altına kadar olan yeryüzü olmuş olur.

Yine 8 yaşlarından itibaren görülmeye başlayan bina çizimlerindeki saklamalı çizimler ile 9-10 yaşlarından itibaren görülmeye başlayan; ev, masa, sandalye gibi objelerin yan yüzeylerin derinlikli çizim çabaları perspektifin fark edilmeye ve ifade edilmeye çabaladığının izleri sayılabilir.



Resim 3. Kız-8 Yaş



Resim 4. Kız-10 Yaş

2.3.3.4. Saydamlık

Çalışmamızda "saydam" terimi, normal koşullarda ve fiziksel engeller nedeniyle görülmesi olanaklı olmayan objelerin sanki görülüyormuş gibi resmedilmesiyle ortaya çıkan çizimsel özelliği tanımlamak için kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre, "saydam" kelimesi; "Işığın geçmesi ve arkasındaki şeylerin görülmesine engel olmayan." anlamındadır.

Saydamlık özelliği çocukların resimlerinde çok farklı şekilde ifade olunur. Örneğin; çizilen bir insan figürünün kolları ve bacakları elbisenin içerisinden görülmesiyle, hamile bir kadının karnında bebeği ile çizilmesiyle, tekne ya da gemideki insanların, araba ya da trenin içindeki yolcu veya sürücünün vücudunun içeride kalan bölümlerinin çizimleriyle, bina içlerinde ampulün, yemek ve oturma eşyalarının ya da soba ve bacanın içindeki duman hareketinin görülmesiyle, deniz içinde balıkların veya yüzen insanların gövdelerinin su içinde görülmeyen kısımlarının çizimiyle ifade olunur.



Resim 5. Kız-7 Yaş



Resim 6. Kız-7 Yaş

2.3.3.5. Kişileştirme

Çocukların resimlerindeki hayvanlara, bitkilere ve cansız varlıklara genelde insan yüzünün bazı fiziksel özelliklerini kazandırarak, bunları insansılaştırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu özellikte yapılan çizimler Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan anlama uygun olarak "kişileştirme" terimiyle tanımlanmıştır. Sözlükte kişileştirme terimi, "Cansız varlıkları veya hayvanları insanmış gibi gösterme, canlandırma sanatı" olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle, resimlerdeki insansılaştırma özelliğinin "kişileştirme" olarak tanımlanması hem biçimde de içerik açısından yerinde olacaktır.

2.3.3.6. Renk Kullanımı

Renk çocuklar için çok önemlidir ve çok şey ifade eder. Sadece resimlerinde değil, tüm yaşamlarında da bu etki görülür. Oyuncak seçiminde, elbise seçiminde hatta yedikleri ve içtiklerinde renkliliği tercih ederler. Seçtikleri renk kompozisyonları canlı, sıcak ve coşkundur.

Farklı yaş dilimlerindeki çocuklar, tercih ettikleri renkleri kullanırken farklı özellikler göstermektedir. Resminde betimlediği herhangi bir objeyi çizerken ya da boyarken objenin kendi renginin dışında renkler de kullanılabilir.

İlkel şema dönemindeki çocuk boyamalarını yaparken ya da konu elemanlarının konturlarını çizerken objenin doğal gerçekliğindeki rengine benzetme kaygısını çok

fazla taşımaz. Bu kaygı, asıl şematik dönem içerisinde yavaş yavaş ortaya çıkar. Ama bu dönemdeki benzetmeler sembolik aşamadan yukarı çıkamaz. Çünkü çocuk, objelere hacim etkisini verecek olan renklerin ara değerlerini yok ederek, objeyi şematik olarak betimleyen yüzeysel alanı düzlemlendirerek boyamaktadır. Bunu yaparken kullandığı renkler ara tonlarla çeşitlendirilmiş değilse de tekrarlı kullanımla çarpıcı ve göz alıcı bir renklilik etkisi yaratacak şekildedir.

10–12,5 yaşları arasında, resimlerini sembolik benzerliğe benzetme kaygısı ortadan kalkmaya başlar. Bu yaşlardaki çocukların tercih ettiği renklerin sayısında da bir artış görülür. Bu artış, aslında renk tonlarının ara değerlerinin yarattığı etkiye bağlı olarak gelişen estetik duyarlılıktan ötürüdür. Renklerin ara değerlerinin gösterilmesiyle sağlanan bu renklilik, küçük çocukların yaptıklarına benzer şekilde, renkli ve parlak bir resim elde etme isteğinden dolayı değildir.



Resim 7. Kız-8 Yaş

2.3.4. Çocuk Resimlerini İnceleyen Çalışmaların Tarihsel Gelişimi

2.3.4.1. Yurt Dışındaki Çalışmalar

Küçük çocukların kendiliğinden yaptıkları çizimlerin, çocuğun gelişimsel psikolojisine ışık tutmada kullanılabileceği düşüncesi yeni değildir. Bu düşünce psikolojinin yeni yeni bilim dalı olduğu yıllarda, başka bir deyişle, 19. yüzyıl sonlarında ortaya çıkmıştır.⁸⁶ Önce çocuk sanatının hem çocuk için hem de çocuk sanatından hoşlanan yetişkin için öznel bir değer taşıdığı keşfedilmiş, sonra yetişkinler tarafından müdahale görmemiş çocuk sanatının çocuğun hayal gücünü, iç dünyasını ve görsel çevre deneyimini geliştirecek eğitimsel değere sahip olduğu ortaya konmuştur.⁸⁷

Çocuk resimleri üzerine yapılmış bilinen en eski çalışma, 1885 yılında Ebenezer Cooke adlı araştırmacı tarafından yayınlanan makaledir. Cooke, bu çalışmasında resimsel gelişimin birbirini izleyen devrelerini yaptığı gözlemlere dayanarak tanımlamış, ayrıca okullardaki sanat eğitiminin, çocuğun ilgi alanına ve düşünsel yapısına daha uygun hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. 1887 yılında ise, Corrado Ricci, bir grup İtalyan çocuğun çizimlerini rapor halinde yayımlamıştır. Ricci'nin bu koleksiyonu çocuk resimleri üzerine yapılan çalışmaları örneklemesi bakımından belki de elimizdeki en eski kaynaktır.⁸⁸

20. yüzyılın ilk yıllarında çocuk sanatına duyulan ilgide önemli bir artışın meydana gelmesi dikkat çekicidir. Bu dönemde, birçok ülkede çocukların spontane çizimlerini toplayan araştırmacılar, bunları tanımlamaya ve sınıflandırmaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Öyle görülüyor ki, bu araştırmacıların büyük bir çoğunluğu çocuk resmini, onun zihninde yer almış imgenin bir kopyası olarak görüyor, bu yüzden çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir penceresi olarak kabul edilmesi gerektiğini savunuyorlardı.⁸⁹

⁸⁶ Dale B. Harris, **Children's Drawing As Measures of Intellectual Maturity**, New York: Harcourt, Brace, 1963, s.10.

⁸⁷ Art Education, **Encyclopedia of Britannica**, Cilt II, U.S.A., 1971, s.502.

⁸⁸ Dale B. Harris, a.g.e., s.10.

⁸⁹ Glyn V. Thomas, Angele M. J. Silk, **An Introduction to the Psychology of Children's Drawings**, New York, Harvester Whitesheaf, s.27.

Çocuk resimlerini inceleyen çalışmalar başlıca dört farklı yaklaşım doğrultusunda ele alınmıştır:

- a) Gelişimsel yaklaşım,
- b) Klinik-projektif yaklaşım,
- c) Sanatsal yaklaşım,
- d) Simgesel yaklaşım.⁹⁰

Çocuk resimleriyle ilgili en önemli görüşlerin başında, çocuk resimlerini çocuğun fizyolojik gelişim aşamalarına koşut olarak sınıflandırılıp incelenebileceğini ileri süren görüş gelmektedir. Bu alanda çalışmış en önemli araştırmacılar ile Kerschensteiner, Rouma, Burt, Luquet ve Piaget'dir.

1903 yılında Münih'teki halk okullarının eğitim programını yeniden düzenlemekle görevlendirilen Kerschensteiner, çalışmasına bilimsel bir temel kazandırmak amacıyla çocuk resimlerine başvurdu. Münih ve çevresinde yaşayan çocuklar tarafından yapılmış 100.000 resim toplamış; yaptığı incelemeler sonucunda yaş devrelerini temsil eden üç ana kategoriye ulaşmıştır. Kerschensteiner'in çocuk resimlerini sınıflandırmada kullandığı bu kategoriler şöyledir: Yalın şematik çizimler, görsel gerçekliğe yakın çizimler ve üç boyutluluk etkisi verilmeye çalışılan çizimler. Kerschensteiner'in 1905 yılında tamamladığı araştırması birçok resmin yanında, yukarıdaki sınıflamaya göre çocukların yüzdesini, yaşını ve cinsiyetlerini gösteren tabloları da içeriyordu. Normal çocuklar ile zekâ geriliği olan çocukların resimleri arasındaki farkları da inceleyen yazar, bu farkların hem niteliksel hem de niceliksel olduğunu göstermiş, zekâ geriliği olan çocukların yaptığı resimlerin normal çocuklarınkine oranla ilkel ve içerik bütünlüğünden uzak olduğu saptamıştır. İki cinsiyet arasındaki performans farkına dikkat çeken Kerschensteiner'a göre erkek çocuklar dekoratif desenler dışında hemen her konuda kızlara göre daha iyidirler.⁹¹

Gelişim devrelerinin analizi söz konusu edildiğinde bu dönemin en kapsamlı çalışması Rouma tarafından gerçekleştirilmiştir. 1913 yılında tamamlanan araştırma, belirli bir zaman süreci (9-10 aylık, haftalık vb.) içinde anaokulu ve ilkokul çocukları

⁹⁰ Glyn V. Thomas, Angele M. J. Silk, a.g.e., s.27-33.

⁹¹ Dale B. Harris, a.g.e., s.15.

tarafından yapılan resimlerin incelenmesinden meydana geliyordu. Rouma verilerinin değerlendirilmesinde istatistikî metotlar kullanmamış; ancak bulgularını oldukça dikkatli gözlemlere dayanmak ve çeşitli durumları incelemek yoluyla saptamıştır. Rouma, insan figürünün resmedilmesini temel olarak almış ve bu konuda ortaya çıkan gelişim evrelerini şöyle tanımlamıştır:

I. İlk Başlangıç Dönemi

- a) Çocuk eliyle aracı kontrol eder.
- b) Çocuk çizdiği anlamsız ve ilintisiz çizgileri isimlendirmeye başlar.
- c) Çocuk çizmek istediği nesnelerin ne olduğunu çizim işlemi sırasında söyler.
- d) Rastlantısal olarak ortaya çıkan çizgilerle gerçek nesnelere arasında benzerlikler görür.

II. İnsan Figürünün Resimsel Gelişimi

İlk resimleme çabaları başlangıç dönemindeki gibidir.

- a) İri baş (Kafa beden) dönemi.
- b) Geçiş dönemi.
- c) Önden görünüşüyle bütün bir insan figürünün resmedilmesi.
- d) Önden görülen yüz ile yandan görülen yüz arasındaki geçiş dönemi.
- e) Profil.

1910 ile 1915 yılları arasında yapılan bu çalışmaların en önemli katkısı çocuk resimlerinde gelişimsel bir sürecin söz konusu olduğunun anlaşılması ve bu sürecin devrelere ayrılarak sınıflandırılmasıdır. Çocuk resimlerini gelişimci bir yaklaşımla açıklayan önemli araştırmacılardan bir diğeri de Cyrill Burt'tır. Burt'a göre çizim bir çeşit bireysel dış vurum; ayrıca konuşma ve yazmanın yetersiz olduğunda işe yarar bir eylemdir. Çünkü çizim ne dilsel ne de aritmetiktir. Çocuğun kurgulama gücüne ise değerli bir katkısı vardır.⁹² Burt, gelişimsel süreç içinde fark edilebilen aşamaların

⁹² Dale B. Harris, a.g.e., s.18.

varlığından söz eder. Çeşitli alt devrelere de bölünen bu aşamalar kısaca şöyledir: "2 ila 3 yaş arasındaki ilk dönem 'karalama' dönemidir. Bu dönem, özellikle kollardaki kas hareketlerinin egemenliğinde amaçsızca yapılan kalem karalamaları ile başlar. Bunları adlandırılabilen ve biraz daha amaçlı olarak ortaya konan karalamalar takip eder. Bundan sonra taklit edici çizimler ile yöreselleşmiş karalamalar gelir. Böylece çocuk bir objeye ait belli parçaları resmetmeye çabalar ve ikinci devreye yani 4 yaşında görülen 'çizgi' dönemine geçiş gerçekleşir. İnsan figürünün en sevilen konu olduğu bu devrede kalemlle yapılan tek çizgi hareketi, karmaşık karalamaların yerini alır. Bu durum, görsel denetimin gelişmeye başladığına işaret eder. 5 ila 6 yaş aralarında gelişecek döneme "ayırıcı sembolcülük" denir. İnsan çiziminde kabataslak bir şema ortaya çıkar. Vücudun bölümleri kabaca, şekil ve orana dikkat edilmeksizin betimlenir. "Betimleyici gerçekçilik" tanımıyla anılan 7 ila 9 - 10 yaş arasındaki devirde ise ayırıcı özelliklerden çok tanımlayıcı özellikler vurgulanmaktadır. Çizimler hala gerçekçi olmaktan çok semboliktir; ancak ortaya çıkan şema ayrıntı ve gerçekçilik bakımından doğruya yakındır. Çocuk tüm anımsadıklarını, tüm kendini ilgilendirenleri konu halinde ifade etmeye çabalamaktadır. 10 ila 11 yaşlarında görülen 'görsel gerçekçilik' döneminin en önemli özelliği tekniğin gelişmesi, çocuğun kopyalama ya da diğerlerinin çalışmalarından etkilenme eğilimini göstermesi, görsel gerçekliği yansıtmaya, doğadan çizimler yapmaya çalışmasıdır. Salt kontura dayalı iki boyutlu çizimlerden sonra üç boyutlu görünümü sağlayan çizim aşamasına geçiş bu dönemde gerçekleşir. Çocuk 11 ila 14 yaş arasında bir 'gerileme' dönemine girer. Sözlü anlatıma daha çok değer vermeye başlanır. Ancak, çizimlerde bozulma ve geriye dönüş görülür. Spontane çizimlerde insan figürü daha az resmedilir, bunun yerine dekoratif çizimler giderek artar. Çocuğun erken ergenlik dönemine girmesiyle (15 yaş ve yukarısı) 'sanatsal uyanış dönemi' başlar. Birçok çocuk bu son evreye ulaşmaz. Çünkü bir önceki devrede baskı ve geri dönüş genellikle çok güçlüdür. Ulaşabilenlerin çalışmaları ise ilk sanatsal yaratma şeklini alacaktır.⁹³

Gelişim psikolojisi alanında en önemli otoritelerden biri olarak görülen Piaget 'nin resim ve zihinsel gelişmeyle ilgili görüşleri, hala çocuk resimlerindeki gelişimci yaklaşımlarda ağır basmaktadır. Piaget' nin gelişim psikolojisine yaptığı katkı, hem

⁹³ İnci San, **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Yay., 1977, s.106-107.

kuram hem metot açısından eşsizdir. Genellikle, gelişim süreci içinde meydana gelen kavrama yetisinin niteliksel değişimlerini deneysel ve kuram olarak incelemiş, bu değişimlerin matematik-mantık terimleriyle tanımlanması doğrultusunda çalışmıştır.⁹⁴

Piaget'nin çocuk resimleri hakkında oluşturulmuş bir kuramı yoktur. Ancak resmi, çocuğun dünyayı gelişen bir biçimde zihninde temsil ettiği yolundaki kuramında kanıt olarak kullanmıştır. Ona göre, "... Resim yapmak çocuk için simgesel bir oyundur. Çocuğun bu oyunda ortaya koyduğu şey onun duygusal ve düşünsel yaşamıyla ilgili imgeleridir. Çocuğun uyum sağlaması gereken toplumsal, nesnel gerçekler dünyası ile çelişkileri, istekleri, sevinçleri ve tedirginlikleriyle dolu bir iç dünyası vardır. Birinciyi ortak anlatım aracı olan dil ile anlatabilen çocuk ikinciyi bu dil ile anlatamayabilir. Bu nedenle çocuğun 'çocuk sanatı' olarak adlandırılan kendiliğinden simgesel anlatımları çevreyi, toplumu kısaca nesnel gerçekleri, benimsemiş ile 'ego'nun bir bileşkesinden başka bir şey değildir."⁹⁵

Piaget'e göre çocuğun en önemli sorunlarından biri, kendi kontrolü dışındaki sosyal ve fiziksel dünyaya uyum sağlama zorluluğudur. Dış dünyaya uyum sağlama çocuğun çevreyle olan ilişkilerini özümsemesiyle olanaklıdır. Bu nedenle; çocuğun duygusal ve zihinsel dengesi için, hem dıştan büyük bir kısıtlama getirmeyen hem de özümleme olanaklarını sağlayan bir etkinlik alanı bulunmalıdır. Oyun, bu özümlemeyi kolaylaştırıcı belli başlı en önemli etkinliktir. Piaget, oyunun içinde bulunan 'yapmış olmak için yapmak' ve 'özümleme olanakları yaratmak' gibi niteliklerin çocuk resimlerinde de var olduğunu belirtir. Aynı şekilde, ilk çocuklukta yer alan karalamaları 'saf oyun' olarak niteler. Çocuğun resmini bir terapi olarak kullanma düşüncesini Piaget'nin 'özümleme' kavramına benzetmek olanaklıdır. Öte yandan Piaget, çizimi dış dünyayı temsil etme amacı olarak da görür ve bu nedenle çizimleri zihinsel imgelerin ortaya çıkışı olarak değerlendirir. Nitekim Piaget çocuktaki gelişimsel aşamaları tipik bir biçimde gösteren çizimleri, mekan kavramının gelişmesini doğru olarak gösteren kanıtlar olarak kabul etmiştir (Yavuzer, (b.d); 24-25). ,1991;⁹⁶

⁹⁴ "Piaget", **Encyclopedia of Psychology**, Cilt III, London, s.12.

⁹⁵ Olcay Tekin Kırıçoğlu, **Sanata Eğitim**, Eskişehir: Eğitim Kitabevi, 1991, s.62.

⁹⁶ Haluk Yavuzer, a.g.e., s.24-25.

2.3.4.2. Sanatsal Yaklaşımlar

Rhoda Kellogg, çocuğun resimsel gelişimindeki en önemli devrenin "karalama dönemi" olduğuna işaret eder. Ona göre, basit çizgi formasyonları şeklinde tanımlanabilecek karalamalar her çizimde görülebilir. Karalamalar, göz kontrolü olsun ya da olmasın kendiliğinden yapılabilen bütün şekilleri kapsar. Göz kontrolü altında yapılabilen karalamalar ise görsel etkilenimlerin izini gösterirler. Ancak her çizim, desen, şekil, resimsel ya da dilsel sembol karalama parçalarına yani basit çizgi elemanlarına bölünebilir.⁹⁷ 2 ila 4 yaş arasındaki çocuklar tarafından yapılmış binlerce resmi inceleyen Kellogg, 20 çeşit birleşik ve tek karalama biçimi belirlemiştir. Bunlardan en önemlileri; benekler (lekeler), dikey çizgiler, yatay çizgiler, vev çizgiler, kavisli çizgiler, zigzag çizgiler, yay (helezon) ve fııldak şeklindeki çizgilerdir. Kellogg, bu karalamalar arasından bir çember içinde çapraz çizgi şeklindeki "Mandala" adını verdiği formu başat kabul eder. Ayrıca, büyüü çember anlamına gelen "Mandala"nın tüm doğu dünyasında dinsel bir simge olarak rastlandığına da işaret etmektedir.⁹⁸

Rhoda Kellogg, çocuğun sanatsal gelişimini üç ana döneme ayırarak incelemektedir: 1. Anlamsız basit karalamalar dönemi, 2. Belirgin şekiller dönemi, 3. anlamlı şekiller dönemi.⁹⁹ Çocuğun sanatsal gelişiminin ilk devresine rastlayan anlamsız karalamalar, 2 yaş civarında yerini, üzerinde çalışılan kâğıdın sınırlarıyla orantılı basit şekillere, daire ya da dikdörtgenler şeklinde tanımlanabilecek diyagramlara bırakır. Daha sonra bu diyagramlar uçlarından birleştirilerek türlü "kombinasyonlar" oluşturulur. Zamanla bunlardan bir kaç daha çok tercih edilerek tekrar tekrar çizilmeye başlanır ve küçük değişikliklere uğratarak insan ve obje çizimine adapte edilir. 4 yaş civarında bu aşamaları geçirmiş çocuğun biçime ilişkin algısı gelişmiş demektir.¹⁰⁰

Özetle, çocuk resimlerini sanatsal bir yaklaşımla ele alan bu araştırmaların en belirgin ortak görüşü, çocuğun duygusal, algısal ve entellektüel deneyimlerini çizdiklerine yansıtmakta olduğuna işaret etmesidir. Hem Löwenfeld, hem de Arnheim ve Kellogg bir yandan erişkin sanatçı ile çocuk arasındaki ayrımına dikkat çekmekte, bir

⁹⁷ Rhoda Kellogg, **Analyzing Children Art**, California: Mayfield Publishing Company, s.18-20.

⁹⁸ İnci San, a.g.e., 1977, s.108.

⁹⁹ Haluk Yavuzer, a.g.e., s.1992a, s.27-28.

¹⁰⁰ Jacqueline Goodnow, a.g.e., s.25.

yandan da sanatçıyı sanatçı yapan düşünsel, duygusal ve algısal sürecin çocukta da var olduğunu vurgulamaktadırlar.

Çocuğun yaratıları sanat olarak ele alınabilmişse de yetişkinlerin sanatından bağımsız olduğu açıkça ortaya konmuştur. Örneğin; Herbert Read, bu noktada başlıca ayırımın bir olgunluk farkından ileri gediğini öne sürmektedir. Ona göre bir başka fark ise, kassal güç ile süreçler arasındaki bağlantı ve işbirliği açısından kendisini gösterir. Bunu teknik beceri ya da teknik ustalık olarak tanımlamak da olasıdır. Küçük çocuk için önemli olan güzellik veya çirkinlik değildir. Onun dünyasında estetik kaygıdan çok tüketilen çaba ve edinilen zevk önemlidir. Her ne kadar yaratma davranışı bakımından sanatçıya benziyorsa da ondan düşünce ve teknik açısından tamamen ayrılmakta olduğu unutulmamalıdır.¹⁰¹

2.4. RESMİN ELEMANLARI

2.4.1. Kompozisyon

Uygulanmak istenen konunun, bir yüzey üzerine düzenli bir şekilde yerleştirilmesidir. Kompozisyon, seyreden kişi üzerindeki ilk etkidir. Resimde iki ana kompozisyon bölümü vardır. Uygulama yapılmış yüzeyin dışında da konu devam ediyormuş gibi resmin dışına taşmış ise açık kompozisyondur. Konu yapıldığı yüzeyde bitmiş ise odak noktası sadece yüzey üzerinde ise kapalı kompozisyondur.

Görsel olarak öğrenilen analiz çalışmaları ile görmesini, algılayabilmesini öğrenen bir öğrenci, çevresine ve olaylara bakmasını bilen, gördüğünü değerlendirebilen, bunlardan en doğru sonucu çıkarabilen bir insan modeli olarak karşımıza çıkar.

Kompozisyon öğeleri, doluluk-boşluk, görsel ritim, denge, çizgi, renk, doku, biçim vb. den oluşur. Çocuğa resmini yapacağı konuyu elindeki kâğıda yerleştirmesini öğretmeliyiz. Çocuk kâğıdın yüzeyini iyi değerlendirmeli, doldurmaya çalışmalıdır. Doldurmaya çalışmalı derken çocuğa boş kalan yerleri doldur şeklinde değil, verilen

¹⁰¹ İnci San, a.g.e., 1977, s.137-140.

konu hakkında daha fazla yorum yürütmesi için ona örneklerle yardımcı olunmalı, hayal gücünü geliştirmesine imkân tanınmalıdır.

2.4.1.1. Zıtlık

Kompozisyonda karşıtlık anlamındadır. Evrendeki her şeyin zıt ögesi vardır, bu bir dengedir. Zıtlık yoksa harekette yoktur. Zıtlık resimde ölçü, aralık, renk, doku, biçim, üslup zıtlığı şeklinde kendini gösterir.



Resim 8. Kız-12 Yaş

2.4.1.2. Egemenlik

Odak noktasının oluşturulmaya çalışılması ile gerçekleşir. Odak noktası resimde bir ya da birkaç tane olabilir. Bu formların büyüklük ve küçüklükleri ile gerçekleştirileceği gibi renklerle de gerçekleşir, hatta kolâj gibi yapıştırma tekniklerinde de yapıştırılan malzemeler ile odak noktasının oluşturulması mümkündür. Egemenlik odak noktasının sağlam bir şekilde yerleştirilmesi ile oluşur.



Resim 9. Erkek 12 Yaş

2.4.1.3. Resimde Denge

Başarılı bir kompozisyonda hemen göze çarpar. Denge biçim, yön, ölçü, aralık, doku, renk vb. ile sağlanabilir. Denge, simetrik ve asimetric olarak iki kısma ayrılır. Simetrik dengede bir eksen çevresinde öğelerin aynı durumları tekrar etmesi ile oluşur. Asimetric dengede ise; eşit öğelerin düzenlenmesi, fakat bir eksen etrafında olmayan bir düzenlemedir, simetrik dengeye göre daha ilgi çekicidir." Resimde bir nesnenin önemi, o nesnenin merkezleşmesi ve özel nitelikte olması ile gerçekleşebilir" (1995-Kehnemuyi). Resimde dengeyi daha çok dik ve yatay çizgiler oluşturur. Tek yönlü eğik ve kırık çizgiler dengeyi bozar. Denge öğeleri arasında bir uyum olmalıdır. Bu öğeler;

- a) Uzun-Kısa
- b) Yuvarlak-Köşeli
- c) Açık-koyu
- d) Asimetric-Simetrik
- e) Büyük-Küçük
- f) Parlak-Mat
- g) Sert-Yumuşak
- h) Açık-Kapalı
- i) Denge kendi içinde dengeli ve dengesizlik açısından üç ana unsurda incelenir.

Bunlar:

- a) Ölçü bakımından (Büyüklik-Küçüklük)
- b) Değer Bakımından (Açıklık-Koyuluk)
- c) Renk Bakımından (Renk Dereceleri-İlişkileri)

2.4.1.4. Görsel Ritim

Ritime, tekrar da diyebiliriz. Tekrarla düzenin bütünleşmesini sağlar. Ritim hareketten meydana gelir. Hareket olmayan yerde ritim yoktur. Resim yapılırken bir hareket vardır ve bu resimde uygulanan formları da oluşturur. Ellerimizi birbirine vurarak, müzik aletleri ile, kalemimizin kağıt üzerinde bıraktıkları ile, boyalar, artık parçaların düzenlenmesi vb. ritmi meydana getirir.

Ritim, açık-koyu öğelerin birbirleri ile ilişkilere, dolu-boş kısımlar ve bunların çevre ilişkileri ve üzerimizdeki etkileridir.

2.4.1.5. Şekil - Zemin

Görsel tasarım öğeleri düzenlenerek, zemin oluşturulur. Zemin, iki boyutlu etkisi olan bir düzenlemedir. Geniş berrak alanlarda, birbirine benzeyen tekrar çizimlerinde kullanılır. Şekil, üç boyutlu düzenlemelerde, derinlikte, çizgisellikte kullanılır. Şekil - zemin ilişkisinde değer derecelenmesi esas alındığında; sıcak renkli, koyu tonlu, parlak ve sert dokulu cisimler daha yakın bir zemin-şekil oluştururlar. Soğuk renkli, açık tonlu, mat ve yumuşak dokulu cisimler uzak bir etki oluşturur. Çizgisel durumlarda ise çizgi dereceleri farklı tutulduğu için çalışmada derinlik ifadesi daha da güçlenir.

Şekil-zemin ilişkisinde şekil zeminden ayırt edilmesi belirli olması açısından gereklidir. Resimde zemin modelin daha belirgin olması açısından tercih edilir.



Resim 10. Kız 12 Yaş

2.4.2. Görsel Tasarım Öğeleri

Görme ışık olmadan gerçekleşemez. Işık renklerin oluşması için şart olduğu gibi görmek için de şarttır.

Nokta, çizgi, renk, doku, soyut biçim, yüzey görsel tasarım öğeleridir.

2.4.2.1. Nokta

Nokta uzayda yer kaplar ve iki çizginin birleşmesi açısından gereklidir. Görsel olarak nokta;

- a) Eş büyüklükte tekdüze,
- b) Eş büyüklükte sıklaşan ve seyrekleşen,
- c) Belli bir sistemde büyüyen ve küçülen,
- d) Serbest bir düzen içinde toplanan ve dağılan,
- e) Değişik büyüklük ve değerlerdeki noktaları oluşturdukları serbest ya da geometrik düzen olarak değerlendirilir.

2.4.2.2. Çizgi

İki noktanın birleşmesi için çizgi çizilmesi gerekir. Çizgi biçimi ve konumu yönünden incelenir.

Biçim yönünden, doğru, dalgalı, kırıktır. Konumu yönünden olan çizgide ise aynı çizgiler seyredene yatay olarak yansıtıldığında farklı bir izlenim oluşur. Çizgilerin çeşitlilikleri hareket, durgunluk gibi ifadelerle de yardımcı olur. Gözle görülen gerçeğin ve düşüncelerin sembolize edilmesi, sadelik ve netlik kazanması, çizginin sonsuzluğunda netlik kazanır. Çizgi kütleye sınır olarak onu boşluktan ayırır ve tanıtır. Çizgi bir boşluğun tanımında, bir alanın belirlenmesinde kon tür olarak aynı zamanda o alanın süslenmesinde de doku olarak uygulanır. Çizgi, desenin temelini oluşturan önemli bir unsurdur. Çeşitli etki ve şiddetteki çizgiler tasarlanan modeli anlamlı kılan unsurlardır.



Resim 11. Erkek 9 Yaş

2.4.2.3. Renk

Işığın cisimlere çarparak görsel algı sonucu insanda bıraktığı etkiye “renk” denir. Beyaz ya da saydam diyebileceğimiz güneş ışığı cisimlere çarptığı zaman çarpılan cisim sadece bir rengi yansıtır, diğer renkleri ise yutar. Örnek verecek olursak sarı bir elbise diğer renkleri yutarak sadece sarı rengini yansıtır ve gözümüze sarı renk olarak görünür.

Güneş ışınları beyaz olarak bir prizmaya vurduğu zaman, prizmadan yedi renk olarak gökkuşağı renkleri çıkar. Bu renkler; sarı, kırmızı, mavi, yeşil, turuncu, lacivert (eflatun), mor renklerdir. Işık olmadan renklerin de görünmesi mümkün değildir. Çok ışıklı bir ortamda renkler, daha canlı ve parlak; loş bir ortamda renkler, soluk görünmektedir. Renkleri ile duygularımızı yansıtabiliriz. Onlar, bizim üzüntü, sevinç, neşe gibi duygularımızın aynı konuşma dili gibi yardımcı birer fonksiyonlarıdır.

Çocukların renk dünyası büyüklerinkine göre farklılık sergiler. Çocuklar ana renkleri resimlerinde daha çok tercih ederler. Onlar için renk dünyası; sarı, kırmızı ve mavidir. Ara renkler onlar için önemli değildir. Çocukların yaşları büyüdükçe yardımcı renkleri de resimlerinde kullanmaya başlarlar. Gökaydın (1998) çocuk resminde renk kavraması şöyle sıralanmıştır.

a) Ana renklerden başka daha bazı renklerin isimlerini bilen ve bu renkleri kullananlar.

b) Yalnız ana renkleri bilip onları kullananlar.

c) Beyaz, siyah, kırmızı, mavi gibi en sade ve etkili iki renk grubunun ismini bilen ve kullananlar.

d) Renklerin isimlerini ve kullanılmasını bilmeyenler veya birbirine karıştıranlar.

Öğretmen çocuğun renk görüşünü takip etmeli ve çeşitli uygun renk kullanmasına dikkat etmelidir. Çocuklar renkleri uyguladıkları konu üzerinde kalıplaşmıştır; ağacı yeşil, çatıyı kırmızı, gökyüzünü mavi olarak boyamaları gibi. Renklere karşı çocukların ilgili davranması onların çocukluklarından dolayı gelen içgüdülerinden kaynaklanmaktadır.



Resim 12. Erkek 7 Yaş

Renkler kendi aralarında etkilerine göre bölümlere ayrılırlar.

Ana Renkler: Sarı, kırmızı, mavidir. Bu renkler kendilerine hiçbir renk katılmadan elde edilirler. Bütün renklerin karışımları bu renklere olur.

Ara Renkler: Sarı ile kırmızının karışımı (turuncu), sarı ile mavinin karışımı (yeşil), mavi ile kırmızının karışımı (mor) elde edilir. Elde edilen bu renklere ara renkler denir. Renkleri karıştırırken birini diğerinden az ya da çok karıştırmamız ara rengin açık veya koyusunu elde etmemizi sağlar. Sarı renge az kırmızı katarsak açık turuncu, çok kırmızı katarsak koyu turuncu elde etmiş oluruz. Bu durum diğer renkler için de geçerlidir.

Sıcak Renkler: Sarı, kırmızı, turuncu renkleridir. Genellikle ışık etkisi yaratırlar ve ilk önce göze çarpan renklerdir. Çocukların da bu renkler tercih etmeleri bu yüzden.



Resim 13. Erkek 7 Yaş

Soğuk Renkler: Mavi, yeşil, mor renkleridir. Gölge kısımlarda daha çok gözümüze çarpar. Titreşimi diğer renklere göre daha az olduğu için sıcak renklere oranla ikinci derecede gözümüze çarparlar.



Resim 14. Erkek 7 Yaş

Kontrast (zıt) Renkler: Renk çemberinde birbirinin karşısına gelen renkler birbirinin tamamlayıcısıdır. Tamamlayıcı olan bu renkler, sarının karşısına mor, kırmızının karşısına yeşil, mavinin karşısına yeşil gelen renklerdir.



Resim 15. Kız 8 Yaş

Nötr Renkler: Siyah, beyaz ve gridir. Bu renkler renk olarak sayılmazlar. Bütün ana renkleri karıştırırsak grilik elde ederiz. Biz bu duruma renklerin kirlenmesi adını da verebiliriz. Siyah; ışığı tamamen içinde hapseder, yani bütün renkleri yutar. Beyaz ise; hiçbir rengi kabul etmeden ışığı tamamen dışarıya yansıtır, yani içinde renk barındırmaz. Kışın siyah kıyafetleri, yazın beyaz kıyafetler tercih etmemizin en büyük sebebi budur.

Armoni-Bütünleyici Renkler: Mor-mavi, kırmızı-yeşil, turuncu-mavi. Renge gri katarsak o rengin tonunu elde ederiz. Renge siyah katarsak o rengin gölgesini elde ederiz. Renge beyaz katarsak o rengin açık halini elde ederiz. Renkler ile bir renk kompozisyonu kurulduğunda sadece sıcak renkler ya da sadece soğuk renkler gibi kompozisyonlar monotonluk yaratır. Bu durumu gidermek için sıcak renklerin yanında soğuk renkler ile de bir kompozisyon kurulması, renklerin birbirlerini tamamlamasına izin verilmesi gerekir. Sıcak ve soğuk renkler birbirlerinin fonunun oluşmasına ve kademelenmenin oluşmasına yardımcı olur.



Resim 16. Kız 11 Yaş

Kontrast renkleri birbirleri ile kullanırsak birbirlerinin değerini artırır ve daha parlak canlı bir görünüm oluşmasına katkıda bulunurlar.

Renklerin birbirleri ile bir uyum içinde kullanılmasına “renk armonisi” denir. Bu tonlama, yakın renkler, zıt renkler ile kurulan bir uyumdur. Renkler birbirleri ile bir uyum içinde kullanılmazsa seyreden gözü yapılan çalışma rahatsız eder. Çalışma seyreden kişiye rahat bir ifade vermelidir. Bu da çalışma üzerindeki renklerin birbiri ile uyumu ile gerçekleşir.

Renkler de aynı perspektif çalışmalarda olduğu gibi yakındaki objenin büyük uzaktaki objenin küçük görülmesine benzer bir şekilde, yakında daha canlı ve parlak, uzakta ise kademelenme sonucu mat gözükürler. Daha da uzağa gidildiğinde renkler renk özelliğini kaybeder.

2.5. İKİ BOYUTLU ÇALIŞMALAR

Yüzey üzerinde gerçekleştirilen resimsel çalışmalardır. Çizgisel ve renkli çalışmaları içerir.

2.5.1. Çizgisel Çalışmalar

Çocuk çalışmalarına çizgi ile başlar. Her yaşta çocuk çizgisel çalışmalar yapabilir. Birinci sınıfta çocuk yazı yazmaya başlamadan önce çizgisel çalışmalar yapar. Çizgi desenin esas temelidir. Okullarda çizgi çalışmalarına konu geldiğinde sadece çizgiyi kendi başına değil, ton değerleri ile de kullanılması gerektiği çocuklara öğretilmelidir. Çizgi sadece düz çizgi değildir. Eğri, zigzag, yuvarlak, kesik, kalın, ince, koyu, açık, renkli, renksiz vb. şekilde birçok çizgi çeşidi vardır. Önemli olan; öğrenciye, çizgi çeşitlerini ve tonlamasını, renklendirmeyi öğretmek ve çizginin amacını benimsetmektir: çocuk değişik çizgiler ile kâğıdı veya uyguladığı alan üzerinde kompozisyonlar oluşturmalı, rasgele hareketleri çalışmasında sergilememelidir. Çizgi kompozisyonu için nasıl bir şey yapacağını düşünerek yapmalıdır. Çizgi, resmin temelidir.

2.5.2. Renkli Çalışmalar

Çocukların renk dünyası ilk resim yapmaya başladıkları zaman ana renklerle sınırlı olsa da sonraki yaşlarında sınırsız bir renk dünyaları vardır. Çocukların ruhsal dünyasını dışa vurması, yaratıcılıklarının oraya çıması ve çeşitleme açısından renginde kullanılması gerekir.

Renkli çalışmaları çocukların gerçekleştirebilmeleri için, boyaları kullanabilmeleri gerekir. Boyalar sırası ile: kuru kalem boya, pastel boya, mumlu boya, sulu boya, guvaş boya, yağlı boyadır. Renkli çalışmalar sadece boyalar ile değil, renkli olan her çeşit araç-gereç ile yapılabilir. Çocuklara renkli çalışmalar adı altında sadece boya bilgisi verilmesi, hayal güçlerini zorlamadan resim yapmalarına yol açar. Çocuk boyaların yanında resim çalışmalarında yardımcı maddeleri de kullanabilmeli, renk yaratabilecek kendi boyalarını keşfetmelidir. Renkli kâğıt, kumaş, bitkilerle elde edilebilecek boyalar vb. malzemeler çocukların renk dünyalarında yerini almalıdır.



Resim 17. Grup Çalışması 10 Yaş



Resim 18. Kız 8 Yaş

2.5.3. Üç Boyutlu Çalışmalar

Çocuk nesnelere tanırken üç boyutlu olarak algılar. Çeşitli geometrik biçimler örnek gösterilerek üç boyutlu tasarımlar elde edilebilir.

Heykel, rölyef, yapısal çalışmalar, kabartma çalışmalarını içine alır. Üç boyutlu çalışmalarda çocuk iki boyutlu olan kâğıt üzerine resim çalışmalarının yanında, kabartma malzemeleri ile de resim yapabileceğini, yalnız bunu eli ile hissedebilmesi gerektiğini, elinin bir alçalıp bir yükseleceğini çalışması üzerinde fark etmelidir. Çocuklar sevdiği objelerin küçük heykellerini yapmaktan hoşlanırlar. Yeter ki onlara üç boyut kavramı açıklanabilsin. Okul öncesi dönemden itibaren çocuk oyun hamurları ile üç boyutlu çalışmalara başlar. Çocuklar ilk önce yüzeysel algıya sahiptirler. Ama

çocukları resim çalışmaları ile tek yönlü geliştirmek için üç boyutlu çalışmalara da başvurmak gerekir.

Yoğrulabilen kil, plastilin, kağıt hamuru gibi gereçler çocukların biçimlendirme çalışmalarına yardımcı olur. Çocuk ilk önce üç boyutlu çalışmalarını el ile çalışır, daha sonra yardımcı olacak modelaj aletleri gelir. Çocuk kabartma çalışmaları ile işe başlar ondan sonra heykel çalışmaları gelir. Bu tür işler çocuğun hayal gücünün özgür kalmasını ve onun rahatça coşkuyla çalışmasını amaçlar. Çocukların üç boyutlu çalışmalarda en kolay olarak kullanabilecekleri malzeme kildir. Çünkü kil bulunması kolay bir malzemedir. Kil çalışmasına başlamadan önce, içinde bulunması muhtemel yabancı maddelerden arındırılması gerekir. Çocuk kil ile her türlü şekli yapabilir.

Üç boyutlu çalışmaları bükme ve kesme tekniği ile, tel ile, alçı, kil, kağıt vb. malzemelerden de yapılabilir.



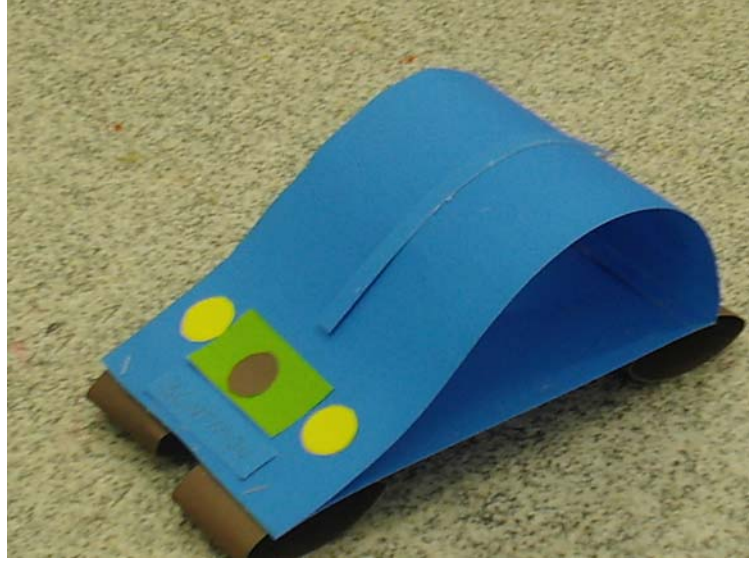
Resim 19. Üç Boyutlu Grup Çalışması (12 Yaş)



Resim 20. Üç Boyutlu Grup Çalışması (12 Yaş)



Resim 21. Üç Boyutlu Grup Çalışması (10 YAŞ)



Resim 22. Erkek 9 Yaş



Resim 23. Erkek 9 Yaş

2.5.4. Manzara Çalışmaları

Çocuk dış dünya ile ilişki içinde olmalıdır. Dış dünyayı resim çalışmalarında uygulamalı olarak çalışırsa, resim dersleri içinde geçen bazı terimleri uygulamalı olarak daha iyi anlayacaktır. Resim dersi içinde anlatılmaya çalışılan renk perspektifi, perspektif kuralları, objeler arasındaki oranlar, yakınlık-/uzaklık, büyüklük-küçüklük ilişkileri çocuk dış dünyaya açıldığında öğretmenin de yardımı ile daha iyi anlaşılabilir. Peyzaj resmi çocuğa sanki fotoğraf çekiliyormuş gibi açıklanmamalı, çocuğun kendinden de bir şeyler katmasına izin verilmelidir. Çocuk karşısındaki manzarayı resmederken kendi dünyasının, merak ettiği dünyanın içinde olmalıdır. Kullanacağı boya malzemelerinin nasıl kullanılacağı çocuğa anlatılmalı, renk konusunda dümdüz boyamalardan artık uzaklaşması sağlanmalıdır. Güneş ışıklarının yapraklar üzerinde bıraktığı tonlamalar, evlerin gölgeleri, çiçeklerin renklerinin çeşitliliği, uzaktaki görüntülerin bulanık görünmesi çocuğa sadece bilgi olarak verilmemeli, uygulamalı olarak anlatılmalıdır. Çocuk bu şekilde zaten görüyor olduğunu resmine daha kolay aktaracaktır. O sadece bu kuralları uygulama konusunda kamçılanmak ister.

Çocuğa peyzaj resmini daha kolay uygulayabilmesi için ustaların yapmış olduğu kendilerine özgü manzara resimlerinden örnekler gösterilmesi uygun olur. Van Gogh, Cezanne gibi ustaların yapmış oldukları çalışmalar çocukların bu konuda kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlayacaktır. Manzara resmi çalışmaları uygulaması birinci kademedeki çocuklar için henüz erken uygulamalardır; onlar doğayı bildikleri gibi çizmek isterler. İkinci kademedeki çocukların manzara resim yapmaya çalışmaları artık ince ayrıntılara girmeye başlamalarından dolayıdır. Çocuklar manzara resmi çalışırken hiç desen çizmeden doğrudan boya ile çalışmalarına başlayabilirler.



Resim 24. Erkek-7 Yaş



Resim 25. Erkek-8 Yaş



Resim 26. Kız-12 Yaş

2.5.5. Portre Çalışmaları

Portre çalışmalarını çocukların algılaması biraz zor bir konu olmasına rağmen, sevdikleri insanların portrelerini yapabilecekleri de söylenebilir. Her çocuk kendi yüzünün resmini yapmayı sever. Ayna karşısına geçerek çocuk portresini yapabilir. Profilden görünüş çocuk için kolay görüldüğü için genellikle bunu tercih eder. Karşıdan görünüş çocuk için daha zor bir biçimdir. Çocuğa portre çalışmasına geçildiği zaman oranların da açıklanması gerekir. Bunun için insan vücudunun oranları temel olarak alınmıştır. Sınıfta portre çalışmasına geçildiği zaman iki farklı tip konu olarak seçilirse, çocuklar oranların ayırımına daha kolay varabilirler. Gözlerin büyüklük ve küçüklükleri, dudakların kalınlığı, burunun ağız ile gözler arasındaki mesafesi, kulakların gözler ve dudaklar ile olan ilişkisi çocuklara oranlar model üzerinde gösterilerek açıklanmalıdır.

Çocuklar; portre çalışmalarını boyarken istedikleri teknikleri seçebilecekleri gibi, öğretmen tarafından herhangi bir teknik ile boyamaları da tavsiye edilebilir. Boyarken renk bilgisinde öğrendikleri gibi renkleri karıştırarak veya birbiri üzerinde tonlamalar elde ederek boyamaları çocuklara öğütlenebilir.



Resim 27. Erkek-10 Yaş



Resim 28. Erkek-10 Yaş



Resim 29. Erkek-10 Yaş



Resim 30. Kız-10 Yaş

BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. İlköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerden kendi seçtikleri konuda bir resim yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları resimler alan uzmanları öğretmenler tarafından, farklı boyutlarda değerlendirilerek başarı durumları belirlenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde bulunan Özel Irmak Okulları ve Maltepe ilçesinde bulunan Küçükalyalı Merkez İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören, birinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Küçükalyalı Merkez İlköğretim Okulu'nda okuyan 60 öğrenci ve Özel Irmak Okulları'nda okuyan 60 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme (random) yöntemiyle seçilen, 120 öğrencinin yapmış olduğu resimler değerlendirilmeye alınmıştır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilere kendi seçtikleri konuda bir resim yaptırılmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları resimler alan uzmanları öğretmenler tarafından; konu, şekil, çizgi ve renk boyutlarında birlikte değerlendirilerek bir not verilmiştir. Resme verilen not daha sonra, “Çok İyi”, “İyi”, “Orta”, “Kötü” ve “Çok Kötü” şeklinde kategorize edilmiştir. Bu notlandırma öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemine ve yaşına göre yapılmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İstatistik çözümlemede SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri okul türü değişkenlerinde, yüzde (%) ve frekans (f), yapılmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları resimler; konu, şekil, çizgi ve renk boyutunda değerlendirildiğinden, bu boyutlar ile öğrencilerin demografik özellikleri ve öğrencilerin resimlerde kullandıkları renk tercihleri arasında Crosstabs analizi; farklılığı belirlemek için ise Mann Whitney-U testi yapılarak manidarlık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM

Tablo:1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Değerleri

Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kız	71	59,2
Erkek	49	40,8
Toplam	120	100,0

Tablo 1’de, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin %59,2’si kız ve % 40, 8’i erkektir.

Tablo:2. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Değerleri

Yaş	Frekans (N)	Yüzde (%)
7-9 Yaş	83	69,2
10-12 Yaş	37	30,8
Toplam	120	100,0

Tablo 2’de, öğrencilerin yaş değişkenine göre yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %69,2’si 7-9 yaş arasında ve % 30, 8’i ise 10-12 yaşındadır.

Tablo:3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Değerleri

Okul	Frekans (N)	Yüzde (%)
Özel	60	50,0
Devlet	60	50,0
Toplam	120	100,0

Tablo 3'te, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine göre yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si özel okulda, %50'si devlet okulunda öğrenim görmektedirler.

Tablo:4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Yapılan Resmin Konusunu Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Cinsiyet		KONU				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Kız	N	4	40	5	22	71
	%	5,6%	56,3%	7,0%	31,0%	100,0%
	Toplam	3,3%	33,3%	4,2%	18,3%	59,2%
Erkek	N	5	23	10	11	49
	%	10,2%	46,9%	20,4%	22,4%	100,0%
	Toplam	4,2%	19,2%	8,3%	9,2%	40,8%
Toplam	N	9	63	15	33	120
	%	7,5%	52,5%	12,5%	27,5%	100,0%

Tablo 4'te, öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile yapılan resmin konusunu belirleme arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Resmin konusunun belirlenmesinde kız öğrencilerin %56,3'ünün orta düzeyde, %31,0'inin çok iyi oldukları belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin %46,2'sinin orta düzeyde ve %22,4'sini çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin resmin konusunu belirlemeleri toplam olarak değerlendirildiğinde kız öğrencilerin %33,3'nün ve erkek öğrencilerin %19,2'sinin konu belirlemede orta düzeyde oldukları belirlenirken, kız öğrencilerin %18,3'ünün ve erkek öğrencilerin %9,2'sinin konu belirlemede çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Genel toplamda öğrencilerin resmin konusunu belirlemede % 7,5'inin kötü, %52,5'inin orta, %12,5'inin iyi, %27,5'inin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:5. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resimde Çizgiyi Kullanma Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Cinsiyet		ÇİZGİ				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Kız	N	16	29	8	18	71
	%	22,5%	40,8%	11,3%	25,4%	100,0%
	Toplam	13,3%	24,2%	6,7%	15,0%	59,2%
Erkek	N	14	18	8	9	49
	%	28,6%	36,7%	16,3%	18,4%	100,0%
	Toplam	11,7%	15,0%	6,7%	7,5%	40,8%
Toplam	N	30	47	16	27	120
	%	25,0%	39,2%	13,3%	22,5%	100,0%

Tablo 5'te, öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resimde çizgiyi kullanma durumları arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resimde çizgiyi kullanma yeteneğinde kız öğrencilerin %22,5'inin kötü, %40,8'inin orta düzeyde, %11,3'ünün iyi ve %25,4'ünün çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Resimde çizgiyi kullanmada erkek öğrencilerin %28,6'sının kötü, %36,7'sinin orta düzeyde, %16,3'ünün iyi ve %18,4'ünün çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin resimde çizgiyi kullanmaları toplam olarak değerlendirildiğinde kız öğrencilerin %13,3'nün ve erkek öğrencilerin %11,7'sinin çizgi kullanımlarının kötü olduğu, kız öğrencilerin %24,2'sinin ve erkek öğrencilerin %15,0'nın orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin %15,0'nın ve erkek öğrencilerin %7,5'inin de çok düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin resim yaparken çizgiyi kullanmaları genel olarak değerlendirildiğinde; % 25'inin kötü, %39,2'sinin orta düzeyde, %13,3'ünün iyi ve %22,5'ini de çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Tablo:6. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resimde Şeklini Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Cinsiyet		ŞEKİL				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Kız	N	16	30	6	19	71
	%	22,5%	42,3%	8,5%	26,8%	100,0%
	Toplam	13,3%	25,0%	5,0%	15,8%	59,2%
Erkek	N	13	18	8	10	49
	%	26,5%	36,7%	16,3%	20,4%	100,0%
	Toplam	10,8%	15,0%	6,7%	8,3%	40,8%
Toplam	N	29	48	14	29	120
	%	24,2%	40,0%	11,7%	24,2%	100,0%

Tablo 6’da, öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resimde kullanılan şekil çeşitliliğini belirleme durumları arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resimde kullanılan şekil çeşitliliğinin belirlenmesinde kız öğrencilerin % 22,5’inin kötü, %42,3’ünün orta düzeyde, %35,3’ünün iyi ve çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Resmin şeklinin belirlenmesinde erkek öğrencilerin %26,5’inin kötü,%36,7’sinin orta düzeyde, %36,7’sinin iyi ve çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre resimde kullanılan şekil çeşitliliğini belirlenmesi toplam olarak değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %13,3’ünün ve erkek öğrencilerin %10,8’inin kötü, kız öğrencilerin %25,0’ının ve erkek öğrencilerin %15,0’ının orta düzeyde, kız öğrencilerinin %15,8’inin ve erkek öğrencilerin %8,3’ünün çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin resmin şeklini belirlemeleri genel olarak değerlendirildiğinde %24,2’sinin kötü, %40,0’ının orta düzeyde, %11,7’sinin iyi ve %24,2’sinin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:7. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resimde Renk Kullanımı Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

CINSİYET		RENK					Toplam
		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	
Kız	N	1	12	30	10	18	71
	%	1,4%	16,9%	42,3%	14,1%	25,4%	100,0%
	Toplam	,8%	10,0%	25,0%	8,3%	15,0%	59,2%
Erkek	N	1	13	20	10	5	49
	%	2,0%	26,5%	40,8%	20,4%	10,2%	100,0%
	Toplam	,8%	10,8%	16,7%	8,3%	4,2%	40,8%
Toplam	N	2	25	50	20	23	120
	%	1,7%	20,8%	41,7%	16,7%	19,2%	100,0%

Tablo 7’de, öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resimde renk kullanımı arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resimde renk kullanımında kız öğrencilerin %1,4’ünün çok kötü, %16,9’unun kötü, %42,3’ünün orta düzeyde,%14,1’inin iyi ve %25,4’ünün çok iyi olduğu belirlenmiştir. Resimde renk kullanımı konusunda erkek öğrencilerin, %2’inin çok kötü, %26,5’inin kötü, %40,8’inin orta düzeyde, %20,4’ünün iyi ve % 10,2’sininde çok iyi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre resmin renginin belirlenmesi toplam olarak değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %10’unun ve erkek öğrencilerin %26,5’inin kötü, kız öğrencilerin %25’inin ve erkek öğrencilerin %40,8’inin orta düzeyde, kız öğrencilerin %15’inin ve erkek öğrencilerin %4,2’sinin çok iyi oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin resminde renk kullanmaları genel olarak değerlendirildiğinde %20,8’inin kötü, %41,7’sinin orta düzeyde, %16,7’sinin iyi ve %19,2’sinin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:8. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Yapılan Resmin Konusunu Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Yaş		KONU				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
7-9 Yaş	N	8	57	10	8	83
	%	9,6%	68,7%	12,0%	9,6%	100,0%
	Toplam	6,7%	47,5%	8,3%	6,7%	69,2%
10-12 Yaş	N	1	6	5	25	37
	%	2,7%	16,2%	13,5%	67,6%	100,0%
	Toplam	,8%	5,0%	4,2%	20,8%	30,8%
Toplam	N	9	63	15	33	120
	%	7,5%	52,5%	12,5%	27,5%	100,0%

Tablo 8’de, öğrencilerin yaş değişkeni ile resmin konusunu belirleme arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Resmin konusunun belirlenmesinde 7-9 yaş arasında olan öğrencilerin %68,7’sinin orta düzeyde, %9,6’sının çok iyi oldukları belirlenmiştir. Yaşı 10-12 arasında olan öğrencilerin %16,2’sinin orta düzeyde ve %67,6’sının çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin resmin konusunu belirlemeleri toplam olarak değerlendirildiğinde 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %47,5’inin ve 10-12 yaşındaki öğrencilerin %5’inin konu belirlemede orta düzeyde oldukları belirlenirken, 7-9 yaşındaki öğrencilerin %6,7’sinin ve 10-12 yaşındaki öğrencilerin %20,8’inin konu belirlemede çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Genel toplamda öğrencilerin resmin konusunu belirlemede %7,5’inin kötü, %52,5’inin orta, %12,5’inin iyi, %27,5’inin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:9. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resimde Çizgiyi Kullanma Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Yaş		ÇİZGİ				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
7-9 Yaş	N	28	39	9	7	83
	%	33,7%	47,0%	10,8%	8,4%	100,0%
	Toplam	23,3%	32,5%	7,5%	5,8%	69,2%
10-12 Yaş	N	2	8	7	20	37
	%	5,4%	21,6%	18,9%	54,1%	100,0%
	Toplam	1,7%	6,7%	5,8%	16,7%	30,8%
Toplam	N	30	47	16	27	120
	%	25,0%	39,2%	13,3%	22,5%	100,0%

Tablo 9’da, öğrencilerin yaş değişkeni ile resimde çizgiyi kullanma durumları arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resimde çizgiyi kullanma yeteneğinde 7-9 yaşındaki öğrencilerin %33,7’sinin kötü, %47,0’ının orta düzeyde, %10,8’inin iyi ve %8,4’ünün çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Resimde çizgiyi kullanmada 10-12 yaşındaki öğrencilerin %5,4’ünün kötü, %21,6’sının orta düzeyde, %18,9’unun iyi ve %54,2’inin çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin resimde çizgiyi kullanmaları toplam olarak değerlendirildiğinde 7-9 yaşındaki öğrencilerin %23,3’nün ve 10-12 yaşındaki öğrencilerin %1,7’sinin çizgi kullanmalarının kötü olduğu, 7-9 yaşındaki öğrencilerin %32,5’inin ve 10-12 yaşındaki öğrencilerin %6,7’sinin orta düzeyde olduğu, 7-9 yaşındaki öğrencilerin %5,8’inin ve 10-12 yaşındaki 16,7’sinin de çok düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin resim yaparken çizgiyi kullanmaları genel olarak değerlendirildiğinde; % 25’inin kötü, %39’2’sinin orta düzeyde, %13,3’ünün iyi ve %22,5’ini de çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Tablo:10. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resimde Şeklini Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Yaş		ŞEKİL				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
7-9 Yaş	N	26	40	8	9	83
	%	31,3%	48,2%	9,6%	10,8%	100,0%
	Toplam	21,7%	33,3%	6,7%	7,5%	69,2%
10-12 Yaş	N	3	8	6	20	37
	%	8,1%	21,6%	16,2%	54,1%	100,0%
	Toplam	2,5%	6,7%	5,0%	16,7%	30,8%
Toplam	N	29	48	14	29	120
	%	24,2%	40,0%	11,7%	24,2%	100,0%

Tablo 10’da, öğrencilerin yaş değişkeni ile resim şeklini belirleme durumları arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resmin şeklinin belirlenmesinde 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin % 31,3’ünün kötü, %48,2’sinin orta düzeyde, %9,6’sının iyi ve % 10,8’inin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Resmin şeklinin belirlenmesinde 10–12 yaş arasındaki öğrencilerin %8,1’inin kötü,%21,6’sının orta düzeyde, %16,2’sinin iyi ve % 7,5’inin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre resmin şeklini belirlemesi toplam olarak değerlendirildiğinde; 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %21,7’sinin ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %2,5’inin kötü, 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %33,3’ünün ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %6,7’sinin orta düzeyde, 7-9 yaş arasındaki öğrencilerinin 7,5’inin ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %54,1’inin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin resmin şeklini belirlemeleri genel olarak değerlendirildiğinde %24,2’sinin kötü, %40,0’ının orta düzeyde, %11,7’sinin iyi ve %24,2’sinin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:11. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resimde Renk Kullanımı Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Yaş		RENK					Toplam
		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	
7-9 Yaş	N	2	21	42	12	6	83
	%	2,4%	25,3%	50,6%	14,5%	7,2%	100,0%
	Toplam	1,7%	17,5%	35,0%	10,0%	5,0%	69,2%
10-12 Yaş	N	0	4	8	8	17	37
	%	,0%	10,8%	21,6%	21,6%	45,9%	100,0%
	Toplam	,0%	3,3%	6,7%	6,7%	14,2%	30,8%
Toplam	N	2	25	50	20	23	120
	%	1,7%	20,8%	41,7%	16,7%	19,2%	100,0%

Tablo 11’de, öğrencilerin yaş değişkeni ile resimde renk kullanımı arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resimde renk kullanımında 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %2,4’ünün çok kötü, %25,3’ünün kötü, %50,6’sının orta düzeyde, %14,5’inin iyi ve %7,2’sinin çok iyi olduğu belirlenmiştir.

Resimde renk kullanımı konusunda 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin, %10,8’inin kötü, %21,6’sının orta düzeyde, %21,6’sının iyi ve % 45,9’unun çok iyi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre resmin renginin belirlenmesi toplam olarak değerlendirildiğinde; 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %17,5’inin ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %10,8’inin kötü, 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %35,0’ının ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %21,6’sının orta düzeyde, 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %5’inin ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %14,2’sinin çok iyi oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin resminde renk kullanmaları genel olarak değerlendirildiğinde, %1,7’sinin çok kötü, %20,8’inin kötü, %41,7’sinin orta düzeyde, %16,7’sinin iyi ve %19,2’sinin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:12. Öğrencilerin Okul Değişkeni ile Yapılan Resmin Konusunu Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Okul		KONU				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Özel	N	2	25	5	28	60
	%	3,3%	41,7%	8,3%	46,7%	100,0%
	Toplam	1,7%	20,8%	4,2%	23,3%	50,0%
Devlet	N	7	38	10	5	60
	%	11,7%	63,3%	16,7%	8,3%	100,0%
	Toplam	5,8%	31,7%	8,3%	4,2%	50,0%
Toplam	N	9	63	15	33	120
	%	7,5%	52,5%	12,5%	27,5%	100,0%

Tablo 12’de, öğrencilerin okul değişkeni ile resmin konusunu belirleme arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Resmin konusunun belirlenmesinde özel okulda okuyan öğrencilerin %41,7’sinin orta düzeyde, %8,3’ünün iyi ve %46,7’sinin çok iyi oldukları belirlenmiştir. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin %63,3’ünün orta düzeyde, %16,7’sinin iyi ve %8,3’ünün çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin resmin konusunu belirlemeleri toplam olarak değerlendirildiğinde özel okulda okuyan öğrencilerin %20,8’inin ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %31,7’sinin konu belirlemede orta düzeyde oldukları belirlenirken, özel okulda okuyan öğrencilerin % 23,3’ünün ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %4,2’sinin konu belirlemede çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Genel toplamda öğrencilerin resmin konusunu belirlemede % 7,5’inin kötü, %52,5’inin orta, %12,5’inin iyi, %27,5’inin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:13. Öğrencilerin Okul Değişkeni ile Resimde Çizgiyi Kullanma Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Okul		ÇİZGİ				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Özel	N	8	19	7	26	60
	%	13,3%	31,7%	11,7%	43,3%	100,0%
	Toplam	6,7%	15,8%	5,8%	21,7%	50,0%
Devlet	N	22	28	9	1	60
	%	36,7%	46,7%	15,0%	1,7%	100,0%
	Toplam	18,3%	23,3%	7,5%	,8%	50,0%
Toplam	N	30	47	16	27	120
	%	25,0%	39,2%	13,3%	22,5%	100,0%

Tablo 13'te, öğrencilerin yaş değişkeni ile resimde çizgiyi kullanma durumları arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resimde çizgiyi kullanma yeteneğinde özel okulda okuyan öğrencilerin %13,3'ünün kötü, %31,7'sinin orta düzeyde, %11,7'inin iyi ve %43,3'ünün çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Resimde çizgiyi kullanmada devlet okulunda okuyan öğrencilerin %36,7'sinin kötü, %46,7'sinin orta düzeyde, %15'inin iyi ve %1,7'sinin çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin resimde çizgiyi kullanmaları toplam olarak değerlendirildiğinde özel okulda okuyan öğrencilerin %6,7'sinin ve devlet okulunda okuyanların %18,3'ünün çizgi kullanımlarının kötü olduğu, özel okulda okuyan öğrencilerin %15,8'inin ve devlet okulunda okuyanların %23,3'ünün orta düzeyde olduğu, özel okulda okuyan öğrencilerin 21,7'sinin ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin % ,8'inin çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin resim yaparken çizgiyi kullanmaları genel olarak değerlendirildiğinde; % 25'inin kötü, %39'2'sinin orta düzeyde, %13,3'ünün iyi ve %22,5'ini de çok iyi oldukları belirlenmiştir.

Tablo:14. Öğrencilerin Okul Değişkeni ile Resimde Şekli Belirleme Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Okul		ŞEKİL				
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Özel	N	8	21	6	25	60
	%	13,3%	35,0%	10,0%	41,7%	100,0%
	Toplam	6,7%	17,5%	5,0%	20,8%	50,0%
Devlet	N	21	27	8	4	60
	%	35,0%	45,0%	13,3%	6,7%	100,0%
	Toplam	17,5%	22,5%	6,7%	3,3%	50,0%
Toplam	N	29	48	14	29	120
	%	24,2%	40,0%	11,7%	24,2%	100,0%

Tablo 14'te, öğrencilerin okul değişkeni ile resim şekli belirleme durumları arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resmin şeklinin belirlenmesinde özel okulda okuyan öğrencilerin % 13,3'ünün kötü, %35'inin orta düzeyde, %10'unun iyi ve % 41,7'sinin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Resmin şeklinin belirlenmesinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin %35,1'inin kötü, %45'inin orta düzeyde, %13,3'ünün iyi ve % 6,7'sinin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin okul değişkenine göre resmin şekli belirlemesi toplam olarak değerlendirildiğinde; özel okulda okuyan öğrencilerin %6,7'sinin ve devlet okulunda okuyanların %17,5'inin kötü, özel okulda okuyan öğrencilerin %17,5'inin ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin % 22,5'inin orta düzeyde, özel okulda okuyan öğrencilerinin %20,8'inin ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin % 3,3'ünün çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin resmin şekli belirlemeleri genel olarak değerlendirildiğinde %24,2'sinin kötü, %40,0'inin orta düzeyde, %11,7'sinin iyi ve %24,2'sinin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:15. Öğrencilerin Okul Değişkeni ile Resimde Renk Kullanımı Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

Okul		RENK					Toplam
		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi	
Özel	N	1	10	18	13	18	60
	%	1,7%	16,7%	30,0%	21,7%	30,0%	100,0%
	Toplam	,8%	8,3%	15,0%	10,8%	15,0%	50,0%
Devlet	N	1	15	32	7	5	60
	%	1,7%	25,0%	53,3%	11,7%	8,3%	100,0%
	Toplam	,8%	12,5%	26,7%	5,8%	4,2%	50,0%
Toplam	N	2	25	50	20	23	120
	%	1,7%	20,8%	41,7%	16,7%	19,2%	100,0%

Tablo 15'te, öğrencilerin okul değişkeni ile resimde renk kullanımı arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.

Resimde renk kullanımında özel okulda öğrenim gören öğrencilerin %1,7'sinin çok kötü, %16,7'sinin kötü, %30'unun orta düzeyde, %21,7'sinin iyi ve %30'unun çok iyi olduğu belirlenmiştir.

Resimde renk kullanımı konusunda devlet okulunda okuyan öğrencilerin, %1,7'sinin çok kötü, %25'inin kötü, %53,3'ünün orta düzeyde, %11,7'sinin iyi ve %8,3'ünün çok iyi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul değişkenine göre resmin renginin belirlenmesi toplam olarak değerlendirildiğinde; özel okulda öğrenim gören öğrencilerin %8,3'ünün ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %12,5'inin, özel okulda okuyan öğrencilerin %15'inin ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %53,3'ünün orta düzeyde, özel okulda okuyan öğrencilerin %15'inin ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %4,2'sinin çok iyi oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin resminde renk kullanmaları genel olarak değerlendirildiğinde, %1,7'sinin çok kötü, %20,8'inin kötü, %41,7'sinin orta düzeyde, %16,7'sinin iyi ve %19,2'sinin çok iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tablo:16. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Mavi Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

CİNSİYET		Öğrencilerin Mavi Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Kız	N	7	64	71
	%	9,9%	90,1%	100,0%
	Toplam	5,8%	53,3%	59,2%
Erkek	N	4	45	49
	%	8,2%	91,8%	100,0%
	Toplam	3,3%	37,5%	40,8%
Toplam	N	11	109	120
	%	9,2%	90,8%	100,0%

Tablo:16. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resminde mavi rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Kız öğrencilerin %9,9'u ve erkek öğrencilerin %8,2'si resimlerinde mavi rengi kullanmazken, kızların % 90,1'i ve erkek öğrencilerin %91,8'i resimlerinde mavi rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin % 9,2'si resimlerinde mavi rengi kullanmazken, %90,8'i mavi rengi kullanmaktadırlar.

Erkek ve kız öğrenciler resim yaparken mavi rengi yaklaşık aynı oranda tercih etmektedirler.

Tablo:17. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Sarı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

CİNSİYET		Öğrencilerin Sarı Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Kız	N	10	61	71
	%	14,1%	85,9%	100,0%
	Toplam	8,3%	50,8%	59,2%
Erkek	N	12	37	49
	%	24,5%	75,5%	100,0%
	Toplam	10,0%	30,8%	40,8%
Toplam	N	22	98	120
	%	18,3%	81,7%	100,0%

Tablo:17. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resminde sarı rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Kız öğrencilerin %14,1'i resimlerinde sarı rengi tercih etmezken, %85,9'u resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. Erkek öğrencilerin %24,5'i resimlerinde sarı rengi kullanmazken, %75,5'i resimlerinde sarı rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %18,3'ü resimlerinde sarı rengi kullanmazken, %81,7'si sarı rengi kullanmaktadırlar.

Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre resimlerinde sarı rengi daha çok tercih etmektedirler.

Tablo:18. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Kırmızı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

CİNSİYET		Öğrencilerin Kırmızı Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Kız	N	10	61	71
	%	14,1%	85,9%	100,0%
	Toplam	8,3%	50,8%	59,2%
Erkek	N	9	40	49
	%	18,4%	81,6%	100,0%
	Toplam	7,5%	33,3%	40,8%
Toplam	N	19	101	120
	%	15,8%	84,2%	100,0%

Tablo:18. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resminde kırmızı rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Kız öğrencilerin %14,1'i ve erkek öğrencilerin %18,3'ü resimlerinde kırmızı rengi kullanmazken, kızların % 85,9'u ve erkek öğrencilerin %81,6'sı resimlerinde kırmızı rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin % 15,8'i resimlerinde kırmızı rengi kullanmazken, %84,8'si kırmızı rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:19. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Turuncu Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

CİNSİYET		Öğrencilerin Turuncu Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Kız	N	28	43	71
	%	39,4%	60,6%	100,0%
	Toplam	23,3%	35,8%	59,2%
Erkek	N	22	27	49
	%	44,9%	55,1%	100,0%
	Toplam	18,3%	22,5%	40,8%
Toplam	N	50	70	120
	%	41,7%	58,3%	100,0%

Tablo:19. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resminde turuncu rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Kız öğrencilerin %39,4'ü resimlerinde turuncu rengi tercih etmezken, %60,6'sı resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. Erkek öğrencilerin %44,9'u resimlerinde turuncu rengi kullanmazken, %55,1'i resimlerinde turuncu rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %41,7'si resimlerinde turuncu rengi kullanmazken, %58,3'ü bu rengi kullanmaktadırlar.

Kız ve erkek öğrencilerin yaklaşık %40'ının, resimlerinde turuncu rengi tercih etmemektedirler.

Tablo:20. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Yeşil Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

CİNSİYET		Öğrencilerin Yeşil Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Kız	N	10	61	71
	%	14,1%	85,9%	100,0%
	Toplam	8,3%	50,8%	59,2%
Erkek	N	8	41	49
	%	16,3%	83,7%	100,0%
	Toplam	6,7%	34,2%	40,8%
Toplam	N	18	102	120
	%	15,0%	85,0%	100,0%

Tablo:20. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resminde yeşil rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Kız öğrencilerin %14,1'i ve erkek öğrencilerin %16,3'ü resimlerinde yeşil rengi kullanmazken, kızların % 85,9'u ve erkek öğrencilerin %83,7'sinin resimlerinde yeşil rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin % 15'inin resimlerinde yeşil rengi kullanmazken, %85'inin yeşil rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:21. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Mor Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

CİNSİYET		Öğrencilerin Mor Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Kız	N	29	42	71
	%	40,8%	59,2%	100,0%
	Toplam	24,2%	35,0%	59,2%
Erkek	N	32	17	49
	%	65,3%	34,7%	100,0%
	Toplam	26,7%	14,2%	40,8%
Toplam	N	61	59	120
	%	50,8%	49,2%	100,0%

Tablo:21. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resminde mor tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Kız öğrenciler %40,8'inin resimlerinde mor rengi tercih etmezken, %59,2'si resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. Erkek öğrencilerin %65,3'ü resimlerinde mor rengi kullanmazken, %34,7'si resimlerinde mor rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,8'i resimlerinde mor rengi kullanmazken, %49,2'si bu rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:22. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Resminde Siyah Renği Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

CİNSİYET		Öğrencilerin Siyah Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Kız	N	24	47	71
	%	33,8%	66,2%	100,0%
	Toplam	20,0%	39,2%	59,2%
Erkek	N	16	33	49
	%	32,7%	67,3%	100,0%
	Toplam	13,3%	27,5%	40,8%
Toplam	N	40	80	120
	%	33,3%	66,7%	100,0%

Tablo:22. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile resminde siyah renği tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Kız öğrencilerin %33,8'i ve erkek öğrencilerin %32,7'si resimlerinde siyah renği kullanmazken, kızların % 66,2'si ve erkek öğrencilerin %67,3'ü resimlerinde siyah renği kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin %33,3'ü resimlerinde siyah renği kullanmazken, %66,7'si siyah renği kullanmaktadırlar.

Tablo:23. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Mavi Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

YAŞ		Öğrencilerin Mavi Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
7-9 Yaş	N	7	76	83
	%	8,4%	91,6%	100,0%
	Toplam	5,8%	63,3%	69,2%
10-12 Yaş	N	4	33	37
	%	10,8%	89,2%	100,0%
	Toplam	3,3%	27,5%	30,8%
Toplam	N	11	109	120
	%	9,2%	90,8%	100,0%

Tablo:23. Öğrencilerin yaş değişkeni ile resminde mavi rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. 7-9 yaş arasında olan öğrencilerin %8,4'ü ve 10-12 yaş arasında olan öğrencilerin %10,8'i resimlerinde mavi rengi kullanmazken, 7-9 yaş arasında olan öğrencilerin % 91,6'sı ve 10-12 yaş arasında olan öğrencilerin %89,2'si resimlerinde mavi rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademede okuyan öğrencilerin % 9,2'si resimlerinde mavi rengi kullanmazken, %90,8'i mavi rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:24. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Sarı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

YAŞ		Öğrencilerin Sarı Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
7-9 Yaş	N	18	65	83
	%	21,7%	78,3%	100,0%
	Toplam	15,0%	54,2%	69,2%
10-12 Yaş	N	4	33	37
	%	10,8%	89,2%	100,0%
	Toplam	3,3%	27,5%	30,8%
Toplam	N	22	98	120
	%	18,3%	81,7%	100,0%

Tablo:24. Öğrencilerin yaş değişkeni ile resminde sarı rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. 7-9 yaş arasında olan öğrencilerin %21,7'si resimlerinde sarı rengi tercih etmezken, %78,3'ü resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %10,8'i resimlerinde sarı rengi kullanmazken, %75,5'i resimlerinde sarı rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %18,3'ü resimlerinde sarı rengi kullanmazken, %81,7'si sarı rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:25. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Kırmızı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

YAŞ		Öğrencilerin Kırmızı Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
7-9 Yaş	N	10	73	83
	%	12,0%	88,0%	100,0%
	Toplam	8,3%	60,8%	69,2%
10-12 Yaş	N	9	28	37
	%	24,3%	75,7%	100,0%
	Toplam	7,5%	23,3%	30,8%
Toplam	N	19	101	120
	%	15,8%	84,2%	100,0%

Tablo:25. Öğrencilerin yaş değişkeni ile resminde kırmızı rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. 7-9 yaş arasında olan öğrencilerin %12,0'ı ve 10-12 yaş arasında olan öğrencilerin %24,3'ü resimlerinde kırmızı rengi kullanmazken 7-9 yaş arasında olan öğrencilerin %88'i ve 10-12 yaşındaki öğrencilerin %75,7'si resimlerinde kırmızı rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin % 15,8'i resimlerinde kırmızı rengi kullanmazken, %84,8'si kırmızı rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:26. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Turuncu Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

YAŞ		Öğrencilerin Turuncu Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
7-9 Yaş	N	37	46	83
	%	44,6%	55,4%	100,0%
	Toplam	30,8%	38,3%	69,2%
10-12 Yaş	N	13	24	37
	%	35,1%	64,9%	100,0%
	Toplam	10,8%	20,0%	30,8%
Toplam	N	50	70	120
	%	41,7%	58,3%	100,0%

Tablo:26. Öğrencilerin yaş değişkeni ile resminde turuncu rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. 7-9 yaş arasında olan öğrencilerin %44,6'sı resimlerinde turuncu rengi tercih etmezken, %55,4'ü resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. 10-12 yaşındaki öğrencilerin %35,1'i resimlerinde turuncu rengi kullanmazken, %64,9'u resimlerinde turuncu rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %41,7'si resimlerinde turuncu rengi kullanmazken, %58,3'ü bu rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:27. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Yeşil Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

YAŞ		Öğrencilerin Yeşil Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
7-9 Yaş	N	12	71	83
	%	14,5%	85,5%	100,0%
	Toplam	10,0%	59,2%	69,2%
10-12 Yaş	N	6	31	37
	%	16,2%	83,8%	100,0%
	Toplam	5,0%	25,8%	30,8%
Toplam	N	18	102	120
	%	15,0%	85,0%	100,0%

Tablo:27. Öğrencilerin yaş değişkeni ile resminde yeşil rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %14,5'i ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %16,2'si resimlerinde yeşil rengi kullanmazken, 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin % 85,5'i ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %83,8'inin resimlerinde yeşil rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin % 15'inin resimlerinde yeşil rengi kullanmazken, %85'inin yeşil rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:28. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Mor Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

YAŞ		Öğrencilerin Mor Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
7-9 Yaş	N	43	40	83
	%	51,8%	48,2%	100,0%
	Toplam	35,8%	33,3%	69,2%
10-12 Yaş	N	18	19	37
	%	48,6%	51,4%	100,0%
	Toplam	15,0%	15,8%	30,8%
Toplam	N	61	59	120
	%	50,8%	49,2%	100,0%

Tablo:28. Öğrencilerin yaş değişkeni ile resminde mor tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. 7-9 yaş arasında olan öğrenciler %51,8'i, resimlerinde mor rengi tercih etmezken, %48,2'si resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. 10-12 yaş grubundaki öğrencilerin %48,6'sı resimlerinde mor rengi kullanmazken, %51,4'ü resimlerinde mor rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,8'i resimlerinde mor rengi kullanmazken, %49,2'si bu rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:29. Öğrencilerin Yaş Değişkeni ile Resminde Siyah Renk Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

YAŞ		Öğrencilerin Siyah Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
7-9 Yaş	N	27	56	83
	%	32,5%	67,5%	100,0%
	Toplam	22,5%	46,7%	69,2%
10-12 Yaş	N	13	24	37
	%	35,1%	64,9%	100,0%
	Toplam	10,8%	20,0%	30,8%
Toplam	N	40	80	120
	%	33,3%	66,7%	100,0%

Tablo:29. Öğrencilerin yaş değişkeni ile resminde siyah rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. 7-9 yaş arasındaki öğrencilerin %32,5'inin ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %35,1'i resimlerinde siyah rengi kullanmazken, 7-9yaş arasındaki öğrencilerin % 67,52'i ve 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin %64,9'u resimlerinde siyah rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin %33,3'ü resimlerinde siyah rengi kullanmazken, %66,7'si siyah rengi kullanmaktadırlar.

Tablo:30. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Mavi Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

OKUL		Öğrencilerin Mavi Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Özel	N	7	53	60
	%	11,7%	88,3%	100,0%
	Toplam	5,8%	44,2%	50,0%
Devlet	N	4	56	60
	%	6,7%	93,3%	100,0%
	Toplam	3,3%	46,7%	50,0%
Toplam	N	11	109	120
	%	9,2%	90,8%	100,0%

Tablo:30. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkeni ile resminde mavi rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Özel okulda okuyan öğrencilerin %11,7'si ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %6,7'si resimlerinde mavi rengi kullanmazken, özel okulda okuyan öğrencilerin % 88,3'ü ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %93,3'ü resimlerinde mavi rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin % 9,2'si resimlerinde mavi rengi kullanmazken, %90,8'i mavi rengi kullanmaktadırlar.

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin, özel okulda okuyan öğrencilere göre resim yaparken mavi rengi daha çok kullanmaktadırlar.

Tablo:31. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Sarı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

OKUL		Öğrencilerin Sarı Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Özel	N	11	49	60
	%	18,3%	81,7%	100,0%
	Toplam	9,2%	40,8%	50,0%
Devlet	N	11	49	60
	%	18,3%	81,7%	100,0%
	Toplam	9,2%	40,8%	50,0%
Toplam	N	22	98	120
	%	18,3%	81,7%	100,0%

Tablo:31. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkeni ile resminde sarı rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Özel okulda okuyan öğrencilerin %18,3'ü resimlerinde sarı rengi tercih etmezken, %81,7'si resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin %18,3'ü resimlerinde sarı rengi kullanmazken, %81,7'si resimlerinde sarı rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %18,3'ü resimlerinde sarı rengi kullanmazken, %81,7'si sarı rengi kullanmaktadırlar.

Özel okulda ve devlet okulunda okuyan öğrenciler resimlerinde sarı rengi aynı oranda tercih etmektedirler.

Tablo:32. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Kırmızı Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

OKUL		Öğrencilerin Kırmızı Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Özel	N	15	45	60
	%	25,0%	75,0%	100,0%
	Toplam	12,5%	37,5%	50,0%
Devlet	N	4	56	60
	%	6,7%	93,3%	100,0%
	Toplam	3,3%	46,7%	50,0%
Toplam	N	19	101	120
	%	15,8%	84,2%	100,0%

Tablo:32. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkeni ile resminde kırmızı rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin %25'i ve devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin %6,7'si resimlerinde kırmızı rengi kullanmazken, özel okulda okuyan öğrencilerin %75'i ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %93,3'ü resimlerinde kırmızı rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademede okuyan öğrencilerin % 15,8'i resimlerinde kırmızı rengi kullanmazken, %84,8'si kırmızı rengi kullanmaktadırlar.

Devlet okulunda okuyan öğrenciler, özel okulda okuyan öğrencilere göre, resimlerinde kırmızı rengi daha çok tercih etmektedirler

Tablo:33. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Turuncu Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

OKUL		Öğrencilerin Turuncu Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Özel	N	25	35	60
	%	41,7%	58,3%	100,0%
	Toplam	20,8%	29,2%	50,0%
Devlet	N	25	35	60
	%	41,7%	58,3%	100,0%
	Toplam	20,8%	29,2%	50,0%
Toplam	N	50	70	120
	%	41,7%	58,3%	100,0%

Tablo:33. Öğrencilerin yaş öğrenim gördükleri okul değişkeni ile resminde turuncu rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir.Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin %41,7'si resimlerinde turuncu rengi tercih etmezken, %58,3'ü resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin %41,7'si resimlerinde turuncu rengi kullanmazken, %58,3'ü resimlerinde turuncu rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %41,7'si resimlerinde turuncu rengi kullanmazken, %58,3'ü bu rengi kullanmaktadırlar.

Özel ve devlet okuyan ilköğretim öğrencileri resim yaparken turuncu rengi aynı oranda tercih etmektedirler.

Tablo:34. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Yeşil Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

OKUL		Öğrencilerin Yeşil Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Özel	N	13	47	60
	%	21,7%	78,3%	100,0%
	Toplam	10,8%	39,2%	50,0%
Devlet	N	5	55	60
	%	8,3%	91,7%	100,0%
	Toplam	4,2%	45,8%	50,0%
Toplam	N	18	102	120
	%	15,0%	85,0%	100,0%

Tablo:34. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul değişkeni ile resminde yeşil rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin %21,7'si ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %8,3'ü resimlerinde yeşil rengi kullanmazken, özel okulda okuyan öğrencilerin % 78,3'ü ve devlet okulunda öğrencilerin %91,7'si resimlerinde yeşil rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin % 15'inin resimlerinde yeşil rengi kullanmazken, %85'inin yeşil rengi kullanmaktadırlar.

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin, özel okulunda okuyanlara göre, resimlerinde yeşil rengi daha çok tercih etmektedirler.

Tablo:35. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Mor Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

OKUL		Öğrencilerin Mor Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Özel	N	32	28	60
	%	53,3%	46,7%	100,0%
	Toplam	26,7%	23,3%	50,0%
Devlet	N	29	31	60
	%	48,3%	51,7%	100,0%
	Toplam	24,2%	25,8%	50,0%
Toplam	N	61	59	120
	%	50,8%	49,2%	100,0%

Tablo:35. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkeni ile resminde mor tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Özel okulda okuyan öğrencilerin %53,3'ü resimlerinde mor rengi tercih etmezken, %46,7'si resimlerinde bu rengi kullanmaktadırlar. Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin %48,3'sı resimlerinde mor rengi kullanmazken, %5,7'i resimlerinde mor rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,8'i resimlerinde mor rengi kullanmazken, %49,2'si bu rengi kullanmaktadırlar.

Özel okulda öğrenim gören öğrenciler, devlet okulunda okuyan öğrencilere göre resimlerinde mor rengi daha az tercih etmektedirler.

Tablo:36. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkeni ile Resminde Siyah Rengi Tercih Etmeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu

OKUL		Öğrencilerin Siyah Renk Tercihleri		Toplam
		Kullanmama	Kullanma	
Özel	N	18	42	60
	%	30,0%	70,0%	100,0%
	Toplam	15,0%	35,0%	50,0%
Devlet	N	22	38	60
	%	36,7%	63,3%	100,0%
	Toplam	18,3%	31,7%	50,0%
Toplam	N	40	80	120
	%	33,3%	66,7%	100,0%

Tablo:36. Öğrencilerin okul değişkeni ile resminde siyah rengi tercih etmeleri arasında yapılan karşılaştırma görülmektedir. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin %30'u ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin %36,7'si resimlerinde siyah rengi kullanmazken, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin % 70'i ve devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin %63,3'ü resimlerinde siyah rengi kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ve ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin %33,3'ü resimlerinde siyah rengi kullanmazken, %66,7'si siyah rengi kullanmaktadırlar.

Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere göre, resimlerinde siyah daha fazla tercih etmektedirler.

Tablo:37. Öğrencilerin Konu Seçiminin, Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{x}_{sira}	Mann-Whitney U	Z	P
7-9 Yaş	83	48,30	523,000	-6,307	,000
10-12 yaş	37	87,86			
Toplam	120				

Tablo37’de, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yaş değişkeni ile resimde konu seçimi arasında anlamlı bir fark vardır ($U=523,000$; $z = -6,307$; $p<.001$). 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin ($\bar{x}_{sira}=87,86$), 7-9 yaş arındaki öğrencilere($\bar{x}_{sira}=48,30$) göre; resmin konusunun seçiminde daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo:38. Öğrencilerin Çizgiyi Doğru Kullanmalarının, Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{x}_{sira}	Mann-Whitney U	Z	P
7-9 Yaş	83	48,90	572,500	-5,735	,000
10-12 yaş	37	86,53			
Toplam	120				

Tablo38’de, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yaş değişkeni ile resimde çizgiyi kullanma arasında anlamlı bir fark vardır ($U=572,500$; $z = -5,735$; $p<.001$). 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin ($\bar{x}_{sira}=86,53$), 7-9 yaş arındaki öğrencilere($\bar{x}_{sira}=48,90$) göre; resminde çizgiyi kullanmada daha başarılıdırlar.

Tablo:39. Öğrencilerin Şekli Doğru Kullanmalarının, Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{x}_{sira}	Mann-Whitney U	Z	P
7-9 Yaş	83	50,12	674,000	-5,143	,000
10-12 yaş	37	83,78			
Toplam	120				

Tablo39’da, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yaş değişkeni ile şekli doğru kullanmaları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U=674,000$; $z = -5,143$; $p<.001$). 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin ($\bar{x}_{sira}=83,78$), 7-9 yaş arındaki öğrencilere($\bar{x}_{sira}=50,12$) göre; resminde şekli daha doğru kullandıkları görülmektedir.

Tablo:40. Öğrencilerin Renkleri Doğru Kullanmalarının, Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{x}_{sıra}$	Mann-Whitney U	Z	P
7-9 Yaş	83	50,93	741,000	-4,741	,000
10-12 yaş	37	81,97			
Toplam	120				

Tablo40’da, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yaş değişkeni ile resimde renkleri doğru kullanmaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir (U=741,000; $z = -4,741$; $p < .001$). 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin ($\bar{x}_{sıra} = 81,97$), 7-9 yaş arasındaki öğrencilere ($\bar{x}_{sıra} = 50,93$) göre; resminde renkleri daha doğru kullanmaktadırlar.

Tablo:41. Öğrencilerin Konu Seçiminin, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul	N	$\bar{x}_{sıra}$	Mann-Whitney U	Z	P
Özel Okul	60	72,45	1083,000	-4,125	,000
Devlet Okulu	60	48,55			
Toplam	120				

Tablo41’de, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine ile resimde konu seçimi arasında anlamlı bir fark vardır (U=1083,000, $z = -4,125$; $p < .001$). özel okulda okuyan öğrencilerin ($\bar{x}_{sıra} = 72,45$ devlet okulunda okuyan öğrencilere ($\bar{x}_{sıra} = 48,55$) göre; resmin konusunun seçiminde daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo:42. Öğrencilerin Çizgiyi Doğru Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul	N	\bar{x}_{sira}	Mann-Whitney U	Z	P
Özel Okul	60	75,51	899,500	-4,953	,000
Devlet Okulu	60	45,49			
Toplam	120				

Tablo42’de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine ile resimde çizgiyi kullanma arasında anlamlı bir fark vardır ($U=899,500$; $z = -4,953$; $p<.001$). Özel okulda okuyan öğrencilerin ($\bar{x}_{sira}=75,51$) devlet okulunda okuyan öğrencilere($\bar{x}_{sira}=45,49$) göre; resminde çizgiyi kullanmada daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo:43. Öğrencilerin Şekli Doğru Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul	N	\bar{x}_{sira}	Mann-Whitney U	Z	P
Özel Okul	60	73,34	1029,500	-4,248	,000
Devlet Okulu	60	47,66			
Toplam	120				

Tablo43’de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine ile şekli doğru kullanmaları arasında anlamlı bir fark vardır ($U=1029,500$; $z = -4,248$; $p<.001$). Özel okulda okuyan öğrencilerin ($\bar{x}_{sira}=73,34$), devlet okulunda okuyan öğrencilere($\bar{x}_{sira}=47,66$) göre; resminde şekli daha doğru kullandıkları görülmektedir.

Tablo:44. Öğrencilerin Renkleri Doğru Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul	N	\bar{x}_{sira}	Mann-Whitney U	Z	P
Özel Okul	60	69,93	1234,000	-3,119	,002
Devlet Okulu	60	51,07			
Toplam	120				

Tablo44’de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine ile renkleri doğru kullanmaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($U=1234,000$; $z = -3,119$; $p<.002$).

Özel okulda okuyan öğrencilerin ($\bar{x}_{sıra}=69,93$), devlet okulunda okuyan öğrencilere($\bar{x}_{sıra}=51,07$) göre; resimde renkleri daha doğru kullandıkları görülmektedir.

Tablo:45. Öğrencilerin Mor Rengi Kullanmalarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	Mann-Whitney U	Z	P
Kız	71	66,49	1314,000	-2,624	,009
Erkek	49	51,82			
Toplam	120				

Tablo45’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine ile resimde mor rengi kullanmaları arasında anlamlı bir fark vardır (U=1314,000; $z = -2,624$; $p < .01$). Kız öğrencilerin ($\bar{x}_{sıra}=66,49$), erkek öğrencilere($\bar{x}_{sıra}=51,82$) göre; resimde mor rengi daha çok kullandıkları görülmektedir.

Tablo:46. Öğrencilerin Kırmızı Rengi Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul	N	$\bar{x}_{sıra}$	Mann-Whitney U	Z	P
Özel Okul	60	55,00	1470,000	-2,739	,006
Devlet Okulu	60	66,00			
Toplam	120				

Tablo46’da öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine ile resimde kırmızı rengi kullanmaları arasında anlamlı bir fark vardır (U=1470,000; $z = -2,739$; $p < .01$). Devlet okulunda okuyan öğrencilerin ($\bar{x}_{sıra}=66,00$), özel okulunda okuyan öğrencilere($\bar{x}_{sıra}=55,00$) göre; resimde kırmızı rengi daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo:47. Öğrencilerin Yeşil Rengi Kullanmalarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul	N	$\bar{x}_{sıra}$	Mann-Whitney U	Z	P
Özel Okul	60	56,50	1560,000	-2,037	,042
Devlet Okulu	60	64,50			
Toplam	120				

Tablo47’de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine ile resimde yeşil rengi kullanmaları arasında anlamlı bir fark vardır ($U=1560,000$; $z = -2,037$; $p<.05$). Devlet okulunda okuyan öğrencilerin ($\bar{x}_{sıra}=64,50$), özel okulunda okuyan öğrencilere ($\bar{x}_{sıra}=56,50$) göre; resminde yeşil rengi daha fazla kullandıkları görülmektedir.

BÖLÜM V. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin %59,2'si kız, %40,8'i erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %69,2'si 7-9 yaş , %30,8'i ise 10-12 yaş arasındadır. Yine aynı öğrencilerin %50'si özel okulda, %50'si devlet okulunda öğrenim görmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları 3 ana başlık halinde sunulmuştur:

1. Öğrencilerin yaptıkları resimlerde yaş değişkenine göre çıkan sonuçlar

Yapılan resimlerde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Genelde 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin; gelişim evreleri açısından, 7-9 yaş arasındaki öğrencilere göre daha ilerde bir seviyede olduğu göz önüne alınırsa, daha üst sınıf öğrencilerinin başarı oranlarının yüksek çıkması doğal bir sonuçtur.

- Resmin konusunu belirlemede 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin, 7-9 yaş arasındaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Tüm öğrencilerin yarısından fazlasının resmin konusunun seçiminde başarı oranlarının orta düzeyde oldukları görülmektedir.
- Resminde çizgiyi kullanma yeteneğinde, şeklinin belirlenmesinde, renk kullanımı konusunda 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin, 7-9 yaş arasındaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

2. Öğrencilerin yaptıkları resimlerde cinsiyet değişkenine göre çıkan sonuçlar

Yapılan resimlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık kız öğrencilerin başarı oranının erkek öğrencilere göre daha fazla olması anlamı taşımaktadır. Erkek çocuklar, çizimlerini yaparken kalemi ya da boyayı kızlara göre daha çok bastırarak daha kalın çizgiler çizmekte, kızlar ise daha az bastırdıkları gibi, kol ve parmak kaslarına daha egemen oldukları için daha ince çizgiler ve ayrıntılar yapmaktadırlar.

- Resmin konusunu belirlemede kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının resmin konusunun seçiminde orta düzeyde oldukları görülmektedir.

- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre resimde çizgiyi daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. 4 öğrenciden birinin resimde çizgiyi kötü kullandıkları belirlenmiştir.
- Resimde kullanılan şeklin çeşitli olarak kullanılmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
- Resimde renk kullanımı konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere daha başarılıdırlar.

3. Öğrencilerin yaptıkları resimlerde okul değişkenine göre çıkan sonuçlar

Yapılan resimlerde okul değişkenine göre önemli farklılık görülmüştür. Özel okulda okuyan öğrenciler bir sene boyunca verilen sanat eğitimi ile devlet okulunda okuyan ve sanat eğitimi verilmeden resim yapmaları istenen, aynı yaş ve sınıftaki öğrencilere göre değerlendirmede daha başarılı bulunmuştur.

- Resmin konusunu belirlemede, çizgiyi kullanma becerisinde, şeklinin belirlenmesinde özel okulda okuyan öğrencilerin, devlet okulunda okuyanlara göre daha başarılı oldukları görülmektedir.
- Resimde renk kullanımı konusunda öğrencileri genelde başarılı olmadıkları görülmektedir. Karşılaştırma yapıldığında özel okulda okuyan öğrencilerin devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

5.2.ÖNERİLER

1. Devlet okulunda okuyan öğrenciler, araştırmada görüldüğü gibi sadece yaptıkları tek resimle değerlendirilmiş, yıl boyunca yaptıkları resimler değerlendirmeye katılmamıştır. Bu nedenle başarı oranları diğer özel okul öğrencilerine göre düşük olmuştur. Buna bağlı olarak her öğrencinin kendine ait bir süreç dosyası değildir. Bu dosyada öğrencinin resim dersinde yaptığı ilk iş konulmalı yıl boyunca yaptığı işler öğrencinin isteği doğrultusunda dosyaya eklenmelidir. Yılsonunda yaptığı son iş de eklenerek öğrencinin kendi resimsel gelişimini gösteren kanıt niteliğinde resimleri öğrenci ve velisiyle belirlenen günlerde paylaşılmalıdır. Bu dosya her sene güncellenmeli, öğrencinin hangi yaş seviyesinde neler başarıp başaramadığı görülmelidir. Çocuk işte bu resimlere göre değerlendirilmeli, iyi ya da kötü olarak bir değerlendirme asla yapılmamalıdır.

2. Resim öğretmenlerinin ayrıca diğer derslerle sürekli konularını ilişkilendirmeleri, öğrencilerin bilgileri pekiştirmeleri adına da yararlı olacaktır. Temel kavramlar olan çizgi, şekil, renk ve konu öğrencilere farklı aktivitelerle her derste uygulanmalıdır. Örneğin; resim dersinde işlenen geometrik şekiller konusunda matematik öğretmeniyle ortak bir programda aktiviteler hazırlanmalıdır.

3. Çocuklarda resimsel gelişim evrelerine de resim öğretmenin hâkim olması da önemlidir. Bu konuda sık sık rehber öğretmenlerle ilişki kurulmalıdır. Böylece her çocuk kendi gelişim düzeyine göre bir değerlendirmeye tabii tutulur. Ayrıca değerlendirme sürecine öğrencide bizzat katılım göstermelidir.

4. Kız ve erkek öğrencilerin beğeni ve isteklerini, hayata geçirmede izlediği yollar farklılık gösterir. Bu yollarda eğitimciler tarafından kabul edilmeli, erkek ve kız öğrencilerin ilgi düzeylerine göre ayrı bir program hazırlanmalıdır. Ayrıca hazırlanan programda sınıf içinde farklı öğrenme stillerine sahip çocukların olduğu da unutulmamalıdır (kırmızı, mavi, sarı, yeşil öğrenen). Bu öğrenme stillerine sahip öğrencilerden bazıları ders sırasında aktif katılımı (kırmızı) öğrenme sağlarken bir diğeri araştırma yapıp, sunumlar hazırlayarak öğrenir (sarı).

KAYNAKLAR

1. ACUN, Suna, Gülay B. Ertekin, **Çocuk Gelişimi**, Esin Yayıncılık, İstanbul, 1992
2. ADLER, Alfred, **Sorunlu Okul Çocuğu**, İstanbul: Cem Yayınları, 1998.
3. ALTINKÖPRÜ, Tuncel, **Çocuğunu Başarısı Nasıl Sağlanır**, İstanbul: Eğitim Dizisi: 7, 2001.
4. ARIK, İ. Alev, **Yaratıcılık**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, No: 790, 1987.
5. ARTUT, Kazım, **Sanat Eğitimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002
6. Art Education, **Encyclopedia of Britannica**, Cilt II, U.S.A., 1971.
7. AYTAÇ, Kemal, **Avrupa Eğitim Tarihi**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fak. yy-225, Eğitim Tarihi Dizisi -1, II. Basım, Ankara 1980.
8. BALKIN, A. , **What is Creativty**, Music Educators Journal, Sayı:76, 1990
9. BİNGÖL, Cemal, **Resim Nedir? Nasıl Yapılır? Nasıl Öğrenilir?**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
10. BLOOM, Benjamin S. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme** Çev.D. Ali Özçelik, Milli Eğitim Basımevi I. Basım, Ankara, 1979.
11. BONO, Edward de, **Çocuklar Sorun Çözüyor**, Çev.: Feryal halatçı, İstanbul: İnkılab Kitabevi, 1995.
12. BÜYÜKİŞLEYEN, M., **Sanat ve İş Eğitimi Metodu - Yaygın Yükseköğretim Kurumu**, Ankara: Resim-İş Enstitüleri Resim-İş Bölümü, 1977-78.
13. CORNOCK, Straund, **Sanat Eğitiminde Beynin İşlevi - İmplications of Lateralisation of Brain Function For Art Education**, Vol,2 ,1984.

14. ÇEKİL, Cengiz, **Sanat Eğitimi ve Temel Sanat Eğitimi**, Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Semineri, Kasım 1989, H.Ü. Yay. :10, Ankara,
15. ERBAY, Mutlu, **Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 1977.
16. ERDENTUĞ, Nermin, **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, Eğitim ve Kültür Münasebetleri, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay..
17. ERİNÇ, Sıtkı M., Sanat ve Eğitim, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt III, Bursa
18. ERSANLI, Kurtman, **Ben Olmak İstiyorum**, 1998.
19. ETİKE, Serap, Sanat Eğitimi Yazıları, İlke Yayınları, Ankara.
20. GALYEAN, Collene Beverly, **Yönlendirilen Yaratıcılığı İlk ve Ortaokullardaki Yararı - The Use of Guided Imagery In Elementary And Secondary Schools**, C.A. İmagination-Cognition And Personality, 1982-1983 ,Vol 2
21. GÖKAYDIN, N., **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**, İstanbul: M.E.B. Eğitim Dizisi.
22. HARRIS, Dale B., **Children's Drawing As Measures of Intellectual Maturity**, New York: Harcourt, Brace, 1963.
23. **İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı**, Ankara: M.E.B., 1997.
24. KARAYAĞMURLAR, Bedri, **Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim**, Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü.Buca Eğitim Fak. İzmir,1990,s.188
25. KEHNEMUYİ, Z., **Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Doğan Kardeş Çocuk ve Eğitim Kitaplığı 76, 1995.

26. KEHNEMUYİ, ZERRİN, **ÇOCUĞUN RESİM EĞİTİMİ**, REDHAUSE YAYINEVİ, İSTANBUL,1997.
27. KELLOGG, Rhoda, **Analyzing Children Art**, California: Mayfield Publishing Company.
28. KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin, **Sanata Eğitim**, Eskişehir: Eğitim Kitabevi, 1991.
29. KUZGUN, Yıldız, **Kendini Değerlendirme Envanteri El Kitabı**,Ö.S.Y.M Yayınları,Ankara,1980-8.
30. LARK, Betty - Horovitz, **Understanding Children's Art for Better Teaching**, Charles E. Merrill Publishing Company, Ohio, 1973.
31. M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, **Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimini Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, 1992.
32. MC.Herald,, **Education Forself-Actualization,Development Assoc**,National,1981 Oct.Vol 35.
33. MAY, Rollo, **Yaratma Cesareti**, Çev.: Alper Oysal, İstanbul: Metis Yayınları, 1987.
34. READ, Herbert, **Sanatın Anlamı**, Çevirenler: Güner İnal ve Nuşin Asgari, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1974.
35. **Resim-İş Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: M.E. B. İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1997.
36. ROUQUETTE, M., **Yaratıcılık** , İstanbul, İletişim Yayınları, 1994.
37. SAN, İnci, **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları, 1983.
38. SAN, İnci, **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1977.

39. SAYIL, Melike,BAYRAKTAR, Rveyde, **Çocukların Resimsel Düzlem İçinde Nesnelere Kurdukları İlişkiler**, V.Psikoloji Kongresi Raporları,E..yy.,s.757,İzmir,1991
40. SENA, Cemil,**Estetik**,Sanatla Gzelliğın Felsefesi,Büyük Fikirler Kitapları Dizisi: 13,I..Basım ,Remzi Kitabevi,İstanbul,1972,s.23
41. SZEN, Metin, Uğur Tanyeli, **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü**, Remzi Yayınevi, İstanbul.
42. SUNGUR, Nuray, **Yaratıcı Düşünce**, Birinci Baskı, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, 1992,.
43. T.C. M.E.B. İlkretim Genel Müdürlüğü, **İlkretim Okulu Ders Programı**, 1,2,3,4,5. sınıf, M.E.B. Y:3405,3406,3413,3414, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000.
44. THOMAS, Glyn V., Angele M. J. Silk, **An Introduction to the Psychology of Children's Drawings**, New York, Harvester Whitesheaf.
45. TOKROCKI, Mary S- KIRIŞLIOĞLU, Olcay, **Orta ğretim Sanat ğretimi**, Ankara: M.E. Geliştirme Projesi Hizmet ncesi Öğr. Eğitimi.
46. TURGUT, İhsan, **Sanat Felsefesi**, İzmir: Bilgehan Matbaası, 1991.
47. TÜRK, Handan, **Sanat Eğitimi**, Basılmamış Ders Notları, Ankara. Gazi Üniversitesi, 1985.
48. TÜRKDOĞAN, Galip, **Sanat Eğitim Yöntemleri**, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1981.
49. VELBER,Friedrich Verlag, **Yaratıcılık Eğitimi**,Çev.Berna Can,Almanya,1979.
50. YAVUZER, Haluk, **Resimleriyle Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995.
51. YRKOĞLU Atalay, **Aile ve Çocuk**, İstanbul: Özgür Yayınları, 1992.

52. YÜCE Kemal, **Eğitimde Masallardan Yaralanmak**, İzmir I.Eğitim Bildirileri,D.E.Ü. Buca eğt. Fak. yy.,Kasım,1991.
53. www.elyadal.org (erişim 2005)
54. www.dilekdemirci.com/cocukresim (erişim 2005)
55. www.keremkoroglu.sitemynet.com (erişim 2005)
56. www.rehberogretmen.com (erişim 2005)
57. www.resimegitimi.com (erişim 2005)
58. www.yayim.meb.gov.tr (erişim 2006)
59. www.geocities.com/enveryolcu/ (erişim 2005)
60. www.ogretmenlersitesi.com (erişim 2006)
61. www.yok.gov.tr/egtfakdoc/ilksanat/unite4134.doc (erişim 2005)
62. www.beyaznokta.org.tr/dusun.htm (erişim 2005)

EKLER



Resim 3.1. Erkek 12 Yaş



Resim 3.2. kız 9 Yaş



Resim 3.3. erkek 8 Yaş



Resim 3.4. kız 10 Yaş



Resim 3.5. kız 7 Yaş



Resim 3.6. kız 7 Yaş



Resim 3.7.. erkek 8 Yaş



Resim 3.8. erkek 8 Yaş



Resim 3.9. erkek 8 Yaş



Resim 3.10. erkek 8 Yaş



Resim 3.11. erkek 11 Yaş



Resim 3.12. kız 11 Yaş



Resim 3.13. kız 11 Yaş



Resim 3.14. erkek 11 Yaş



Resim 3.15. erkek 12 Yaş



Resim 3.16. kız 12 Yaş



Resim 3.17. kız 12 Yaş



Resim 3.18. erkek 12 Yaş



Resim 3.19. erkek 7 Yaş



Resim 3.20. kız 8 Yaş



Resim 3.21. erkek 8 Yaş



Resim 3.22.kız 8 Yaş



Resim 3.23. kız 9 Yaş



Resim 3.24. kız 8 Yaş



Resim 3.25. erkek 7 Yaş



Resim 3.26. erkek 8 yaş



Resim 3.27. erkek 8 yaş



Resim 3.28 erkek 7 yaş



Resim 3.29 erkek 8 yaş



Resim 3.30. kız 7 yaş



Resim 3.31. kız 9 yaş



Resim 3.32. kız 7 Yaş



Resim 3.33. kız 7 Yaş



Resim 3.34. kız 8 Yaş



Resim 3.35. erkek 7 Yaş



Resim 3.36. erkek 12 Yaş



Resim 3.37. kız 12 Yaş



Resim 3.38. kız 12 Yaş



Resim 3.39. kız 7 Yaş



Resim 3.40. kız 7 Yaş



Resim 3.41. kız 8 Yaş



Resim 3.42. erkek 7 Yaş



Resim 3.43. erkek 12 Yaş



Resim 3.44. erkek 7 Yaş



Resim 3.45. erkek 7 Yaş



Resim 3.46. kız 7 Yaş



Resim 3.47. erkek 7 Yaş



Resim 3.48. kız 7 Yaş



Resim 3.49. kız 9 Yaş



Resim 3.50. kız 8 Yaş



Resim 3.51. kız 11 Yaş



Resim 3.52. erkek 6 Yaş



Resim 3.53. erkek 7 Yaş



Resim 3.54. erkek 7 Yaş



Resim 3.55. kız 8 Yaş



Resim 3.56. kız 7 Yaş



Resim 3.57. erkek 7 Yaş



Resim 3.58. erkek 6 Yaş



Resim 3.59. kız 7 Yaş



Resim 3.60. kız 7 Yaş



Resim 3.61. erkek 7 Yaş



Resim 3.62. kız 8 Yaş



Resim 3.63. erkek 7 Yaş



Resim 3.64. kız 7 Yaş



Resim 3.65. kız 8 Yaş



Resim 3.66. erkek 7 Yaş



Resim 3.67. erkek 7 Yaş



Resim 3.68. kız 8 Yaş



Resim 3.69. erkek 9 Yaş



Resim 3.70. erkek 7 Yaş



Resim 3.71. kız 7 Yaş



Resim 3.72. kız 7 Yaş



Resim 3.73. kız 7 Yaş



Resim 3.74. kız 11 Yaş



Resim 3.75. kız 11 Yaş



Resim 3.76. erkek 12 Yaş



Resim 3.77. kız 12 Yaş



Resim 3.78. kız 11 Yaş



Resim 3.79. erkek 11 Yaş



Resim 3.80. erkek 12 Yaş



Resim 3.81. erkek 12 Yaş



Resim 3.82. kız 11 Yaş



Resim 3.83. kız 11 Yaş



Resim 3.84. kız 11 Yaş



Resim 3.85. kız 10 Yaş



Resim 3.86. kız 12 Yaş



Resim 3.87. kız 12 Yaş



Resim 3.88. erkek 12 Yaş



Resim 3.89. kız 11 Yaş



Resim 3.90. kız 11 Yaş



Resim 3.91. erkek 8 Yaş



Resim 3.92. erkek 8 Yaş



Resim 3.93. erkek 8 Yaş



Resim 3.94. erkek 8 Yaş



Resim 3.95. erkek 12 Yaş



Resim 3.96. kız 11 Yaş



Resim 3.97. kız 11 Yaş



Resim 3.98. kız 11 Yaş



Resim 3.99. kız 11 Yaş



Resim 3.100. kız 11 Yaş



Resim 3.101. erkek 11 Yaş



Resim 3.102. erkek 8 Yaş



Resim 3.103. erkek 7 Yaş



Resim 3.104. kız 8 Yaş



Resim 3.105. kız 8 Yaş



Resim 3.106. kız 8 Yaş



Resim 3.107. kız 8 Yaş



Resim 3.108. kız 9 Yaş



Resim 3.109. kız 8 Yaş



Resim 3.110. kız 9 Yaş



Resim 3.111. kız 9 Yaş



Resim 3.112. kız 9 Yaş



Resim 3.113. kız 10 Yaş 3



Resim 3.114. kız 8 Yaş



Resim 3.115. kız 9 Yaş



Resim 3.116. kız 9 Yaş



Resim 3.117. erkek 7 Yaş



Resim 3.118. kız 7 Yaş



Resim 3.119. kız 9 Yaş



Resim 3.120. kız 8 Yaş