

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AGRESYONUN ÇOCUK RESİMLERİNE
YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ezgi YILDIRIM

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Mesut YAVUZ

Haziran, 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AGRESYONUN ÇOCUK RESİMLERİNE
YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ezgi YILDIRIM
(Y1412.270024)

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Mesut YAVUZ

Haziran, 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1412.270024 numaralı öğrencisi Ezgi YILDIRIM'ın "OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AGRESYONUN ÇOCUK RESİMLERİNE YANSIMASI" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.07.2017 tarih ve 2017/16 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *02.08.2017* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :21/08/2017

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mesut YAVUZ

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Haluk YAVUZER

3) Jüri Üyesi : Doç. Dr. Arzu YÜKSELEN

[Handwritten signatures of the three jury members]

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul öncesi dönemde agresyonun çocuk resimlerine yansıması” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim (22/08/2017).

Ezgi YILDIRIM



ÖNSÖZ

Tez yazım süreci boyunca bana yol gösteren ve anlayışla motive eden sayın hocam ve danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Mesut YAVUZ'a,
Her zaman engin bilgilerinden yararlandığım, bana çocuk ve resim konusunu sevdiren, çalışmamın planlanmasında yol gösterici rol üstlenip kütüphanesini açan ve her türlü desteği sağlayan sayın hocam Prof. Dr. Haluk YAVUZER'e,
Birlikte çalışmaktan çok büyük keyif aldığım, hayata bakışı ile bana rehber olan ve üzerimde büyük emeği bulunan sayın hocam Doç. Dr. Arzu YÜKSELEN'e
Bu süreçte gerek akademik gerek duygusal desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili ekip arkadaşlarım Benan ÖZAN, Miraç ÖZTÜRK, Neslihan ARGÜT, Feryal SAVCI, Pervin BAYSAN ve Burak ALDIŞ'e,
Birlikte büyüdüğüm dostlarım Ezgi KURT, Ece AKIN, Pınar ERTÜRK ve Seda KAYA'ya,
Çalışma sürecimde tüm duygusal dalgalanmalarına katlanan ve hayatımın her anında beni koşulsuz destekleyen sevgili aileme
Sonsuz teşekkürler...

Haziran, 2018

Ezgi YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem.....	3
1.1.1 Alt problemler.....	3
1.2 Önem.....	4
1.3 Sınırlılıklar	5
2. İLGİLİ ALANYAZIN	6
2.1 Agresyon (Saldırganlık).....	6
2.1.1 Saldırganlık, şiddet ve öfke kavramları	6
2.1.2 Saldırganlığın türleri	9
2.1.3 Saldırganlığa ilişkin kuramlar.....	11
2.1.3.1 Biyolojik yaklaşım	11
2.1.3.2 İçgüdüsel yaklaşım.....	14
2.1.3.3 Davranışçı yaklaşımlar.....	17
2.1.4 Çocuklarda saldırganlık	18
2.2 Çocuk ve Resim.....	20
2.2.1 Çocuk resminin tarihçesi	21
2.2.2 Çocuk resmine ilişkin yaklaşımlar.....	23
2.2.2.1 Gelişimsel yaklaşımlar	23
2.2.2.2 Projektif ve klinik yaklaşımlar	27
2.2.2.3 Sanatsal yaklaşımlar.....	29
2.2.2.4 Sembolik yaklaşımlar.....	30
2.2.3 Çocuk resminin gelişim aşamaları.....	32
2.2.3.1 Karalama dönemi (2-4 yaş).....	33
2.2.3.2 Şema öncesi dönem (4-7 yaş)	37
2.2.3.3 Şematik dönem (7-9 yaş)	39
2.2.3.4 Gerçekçilik dönemi (9-12 yaş).....	41
2.2.3.5 Görünürde doğalcılık dönemi (12-14 yaş)	43
2.2.4 Çocuk resminin özellikleri.....	44
2.2.4.1 Renk	44
2.2.4.2 Tip – şema	45
2.2.4.3 İfade.....	46
2.2.4.4 İçerik	46
2.2.4.5 Oran- orantı	47
2.2.4.6 Çizgi	48
2.2.4.7 Alan.....	48
2.2.5 Çocuk resimlerinde agresyon.....	49

2.2.6 İnsan resmi çizimi	50
2.3 İlgili Çalışmalar	51
3. YÖNTEM.....	60
3.1 Araştırmanın Amacı	60
3.2 Araştırma Modeli	60
3.3 Araştırma Grubu	60
3.3.1 Evren	60
3.3.2 Örneklem	61
3.4 Kullanılan Materyaller	61
3.4.1 Aile bilgi formu	61
3.4.2 Okul öncesi sosyal davranış ölçeği – öğretmen formu (OÖSDÖ-ÖF).....	61
3.4.3 Bir insan çiz testi.....	61
3.4.4 Resim değerlendirme ölçeği	62
3.5 Uygulama	62
3.6 Verilerin Analizi	63
4. BULGULAR.....	65
4.1 Aile Bilgi Formuna Yönelik Bulgular	65
4.2 Çizimlerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	70
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	90
5.1 Sonuç ve Tartışma	90
5.1.1 Koppitz- bir insan çiz testinin agresyona yönelik duygusal göstergeleri ile okul öncesi sosyal davranış ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılmasına ilişkin değerlendirmeler	90
5.1.2 Resim değerlendirme ölçeği puanları ile okul öncesi sosyal davranış ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılmasına ilişkin değerlendirmeler	92
5.1.3 “Evimde bir akşam yemeği” ve “Okuldaki oyun saatim” konulu resimlerdeki renk tercihleri ile okul öncesi sosyal davranış ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılmasına ilişkin değerlendirmeler.....	96
5.2 Öneriler	97
KAYNAKLAR	99
EKLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ.....	113

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1: Çalışmaya Katılan Çocukların Yaş ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ...	65
Çizelge 4.2: Çalışmaya Katılan Çocukların Anne Yaşına Göre Dağılımı.....	65
Çizelge 4.3: Çalışmaya Katılan Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	66
Çizelge 4.4: Çalışmaya Katılan Çocukların Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı	66
Çizelge 4.5: Çalışmaya Katılan Çocukların Baba Yaşına Göre Dağılımı	66
Çizelge 4.6: Çalışmaya Katılan Çocukların Babalarının Hayatta Olma Durumuna Göre Dağılımı.....	67
Çizelge 4.7: Çalışmaya Katılan Çocukların Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	67
Çizelge 4.8: Çalışmaya Katılan Çocukların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı	67
Çizelge 4.9: Çalışmaya Katılan Çocukların Aile Yapısına Göre Dağılımları	68
Çizelge 4.10: Çalışmaya Katılan Çocukların Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımları	68
Çizelge 4.11: Çalışmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	68
Çizelge 4.12: Çalışmaya Katılan Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı	69
Çizelge 4.13: Koppitz- Bir İnsan Çiz Testinin Asimetri Değişkenine Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 4.14: Koppitz- Bir İnsan Çiz Testinin Kesik El Değişkenine Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Çizelge 4.15: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin Tıp-Şema Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	72
Çizelge 4.16: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin İfade Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	73
Çizelge 4.17: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin İçerik Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	74

Çizelge 4.18: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin Oran-Orantı Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	75
Çizelge 4.19: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin Çizgi Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	76
Çizelge 4.20: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin Alan Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	77
Çizelge 4.21: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin Tip-Şema Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	78
Çizelge 4.22: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin İfade Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	79
Çizelge 4.23: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin İçerik Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	80
Çizelge 4.24: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin Oran-Orantı Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	81
Çizelge 4.25: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin Çizgi Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	82
Çizelge 4.26: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin Alan Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	83
Çizelge 4.27: Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resimde Sıcak Renk Kullanımına Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	84
Çizelge 4.28: Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resimde Soğuk Renk Kullanımına Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	85

Çizelge 4.29: Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resimde Renk Çeşitliliği Değişkenine Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86
Çizelge 4.30: Çocukların “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resimde Sıcak Renk Kullanımına Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
Çizelge 4.31: Çocukların “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resimde Soğuk Renk Kullanımına Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	88
Çizelge 4.32: Çocukların “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resimde Renk Çeşitliliği Değişkenine Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	89

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AGRESYONUN ÇOCUK RESİMLERİNE YANSIMASI

ÖZET

Resim birçok uzman tarafından çocuğun kişiliğini değerlendirmede kullanılan araçlardan biri olarak nitelendirilmektedir. Çocuklar resim aracılığı ile duygu ve düşüncelerini dışa yansıtabilmektedir. Bu düşünceden hareketle mevcut çalışma, agresyonun çocuk resimlerine yansımalarını araştırma amacıyla planlanmıştır.

Çalışmaya; devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 5-6 yaş grubu, 42 kız 43 erkek çocuk olmak üzere toplam 85 çocuk katılmıştır. Tüm çocuklara sosyal davranış ölçeği uygulanmış ve çocukların fiziksel- ilişkisel saldırganlık düzeyleri belirlenmiştir. Çocuklardan bütün bir insan figürü, “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu bir resim ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu bir resim çizmeleri istenmiştir. Çocuklara her çizim için 12 farklı renkte boya kalemi verilmiştir ve çocuklar çizimlerini tercih ettikleri renklerde yapmıştır. İnsan figürü çizimleri, Koppitz’in 9 duygusal göstergenin varlığına göre belirlemiş olduğu Bir Adam Çiz Test’i kullanılarak analiz edilmiştir. “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimler ise çalışmacı tarafından hazırlanan “Şema”, “İfade”, “İçerik”, “Oran”, “Çizgi” ve “Alan” boyutlarını içeren Resim Değerlendirme Ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Çocuklar Resim Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre riskli, şüpheli ve normal olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

İnsan figürü analizleri sonucunda saldırganlığa sahip olan çocukların çizimlerinde asimetri olduğu görülmüştür. Ayrıca, “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin “Şema”, “İfade”, “İçerik”, “Oran” ve “Çizgi” boyutları ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin de “Şema”, “İfade”, “İçerik”, “Oran”, “Çizgi” ve “Alan” boyutları ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, saldırganlık düzeyi ile renk tercihi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi, Çocuk Resimleri, Agresyon, Saldırganlık*

REFLECTION OF AGGRESSION TO THE CHILDREN'S DRAWINGS IN THE PRE-SCHOOL YEARS

ABSTRACT

Drawing is described by many experts as one of the tools used to assess the children's personality. Children can express their emotions and thoughts through drawings. Based on this idea the present study was designed to investigate the reflections of aggression in the children's drawings.

A total of 85 children, 42 girls and 43 boys, aged 5-6 were randomly selected from public and private schools. Social behavior scale was applied to all children and their physical - relational aggressiveness levels were determined. All children are asked to draw a whole human figure, a picture of "A dinner at my house" and a picture of "My playtime at my school". 12 different color crayons were given to children for all three drawings and they completed their drawings with the colors they preferred. The human figures were analyzed utilizing Draw A Person Test (DAPT) of Koppitz according to the presence or absence of 9 emotional signs. The picture of "A dinner at my house" and the picture of "My playtime at my school" were analyzed utilizing the Drawing Assessment Scale (DAS) prepared by the researcher including "Schema", "Expression", "Presentation", "Proportion", "Line" and "Extent" sub-dimensions. Three groups were identified as risky, suspicious and normal according to the score of DAS.

The analysis results of human figure indicated the presence of asymmetry in the drawings of the children who have aggression. Besides, it was found that the level of aggression accounted for a significant correlation in "Schema", "Expression", "Presentation", "Proportion", "Line" sub-dimensions of the picture of "A dinner at my house" and a significant correlation in "Schema", "Expression", "Presentation", "Proportion", "Line" "Extent" sub-dimensions of the picture of "My playtime at my school". There was no significant correlation between aggression level and color preference.

Keywords: *Pre-school, Children's drawings, Aggression*

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi bireyin gelişim sürecindeki en önemli dönemdir. Bu dönemde çocuklar çeşitli yöntemlerle gelişimlerine katkı sağlayacak farklı deneyimler kazanmaktadır. Bu yöntemlerin en önemlilerinden biri de “resim” dir. Resim çocuğun görsel deneyimlerinin, bilişsel ve motor fonksiyonlarının bir ürünüdür. Aynı zamanda erken çocukluk döneminde kullanılan eşsiz bir ifade yöntemidir (Hsu, 2014). Literatür incelendiğinde; çocuk ve resim konusunda bazı araştırmacıların resmin çocuk üzerindeki terapötik etkisine odaklandığı görülürken (Kramer, 1979; Lowenfeld & Brittain, 1987), bazı araştırmacıların da anlam, iletişim ve görsel temsil özelliği üzerinde durduğu görülmektedir(Kellogg, 1970; Matthews, 1999, 2003; Golomb, 1992). Ayrıca Piaget ve Luquet gibi isimler çizimlerin çocuğun bilişsel gelişimini nasıl temsil edebileceği konusuna yoğunlaşmıştır. Freud’un öncülük ettiği psikanalitik kuramcılar ise çocuk resmini projektif bir yöntem olarak değerlendirmiş ve resmin çocuğun bilinçaltında yatan istek ve korkularını temsil edebileceğini öne sürmüştür (Yavuzer, 2015).

Çocuğun kendini ifade etme ihtiyacı onun doğasının bir parçasıdır. Çocuğun kendini ifade etmek ve çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmak için kullandığı yöntemlerden biri olan resim, yetişkinlerin gözünde çocukların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için bir araç olarak değerlendirilmektedir (Anning, 1999). Çocuğun yaptığı çizim sözlü iletişim ile birçok açıdan benzerlik gösterir. Bu nedenle çocukların çizimleri, birçok uzman tarafından bir çeşit iletişim aracı olarak kabul görmektedir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuklar çok az kelime haznesine sahip oldukları için resim, okul öncesi dönemde oldukça önemli bir iletişim aracıdır. Ayrıca okul öncesi dönemde iletişim becerilerini geliştirmek için de kullanılan bir yöntemdir (Anim, 2012).

Çocukların sanat etkinliklerinin ne anlama geldiğini araştırmacılar yıllardır incelemektedir. Özellikle projektif yaklaşım çerçevesinde resmin çocuğun kişiliğine dair ipuçları verebileceği ifade edilmektedir. Malchiodi’ye göre (1998) resim çocukların kendilerini ifade etmelerinde ve kişilik özellikleri ile duyguların dışa

yansıtılmasında en önemli araçlardan biri olarak kabul görmüştür. Resim aracılığı ile çocuklar iç dünyalarını dışarı yansıtmakta, çeşitli duygularını açığa çıkarmakta ve psikolojik durumlarıyla ilgili bilgiler vermektedir. Resimler, tüm sanatsal eserlerde olduğu gibi bilinç ve bilinçdışındaki unsurları kapsayıcı nitelikte kişisel ifadelerdir ve onları ortaya çıkaran çocukların birçok farklı özelliğini temsil edebilir.

Yavuzer'e göre (2015) resim küçük çocuklar için kelimelerden daha güçlü bir ifade aracıdır ve yetişkine çocuğun iç dünyası ve büyüme süreci ile ilgili önemli ipuçları verir. Resim aracılığı ile çocuğun benmerkezci bakış açısından uzaklaştığı ve büyük bir çevrenin üyesi olduğunun farkına vardığı anlaşılabilir. Gelişimsel açıdan bakıldığında çocuk karalama evresinde ortaya çıkardığı belirsiz şekiller içinde bile bazı duygularını yansıtmaya olanağı bulmaktadır. Ancak resmin çocuğun kişiliğini değerlendirmede tek başına kullanılması çok sağlıklı ve yeterli görünmemektedir. Kişiliğin ve tutumların değerlendirmesi için gözlem ve diğer projektif yöntemlerin birlikte kullanılması gerekmektedir.

Resmi bilişsel çerçevede değerlendiren uzmanlar ise resmi karmaşık bir aktivite olarak tanımlamaktadır. Çizim yapma sürecinde çocuk planlama, konumlandırma, sıralama vb. birçok problemle yüzyüze gelir ve bunlara bulduğu çözümler çocuğun dünyayı algılama şeklini yansıtır. San (1979) çocuğun çizimlerinin sezgisel ve mantıksal çözümlerinin ötesinde olduğunu belirtmektedir. Çocuk resminde yetişkine ilgi çekici gelen nokta nesnelere çocuğa özgü bakış açısıyla yerleştirilmiş olmasıdır. Bu bakış açısı henüz akılcı ve tümden-gelimci düşünce tarafından etkilenmemiştir. Çağırılmadan akla gelen ve gözlem aracılığıyla denetlenmemiş imgelere sahiptir.

Gelişimsel çerçeveden bakıldığında çocuk resminde evrensel aşamalar olduğu görülmektedir. Evre kuramcılarının göre dünyanın neresinde olursa olsun her çocuğun çizim becerilerinde geçtiği belli aşamalar vardır. Geçiş bazen hızlı bazen yavaş olsa da mutlaka her çocuk bu evrelerden geçmektedir (San,1979). Schuster ilk aşama olan karalama evresinin harekete yönelik bir eğlence aracı olarak başladığını ifade etmektedir. Bir süre sonra bu karalamalar bilinçli eyleme dönmektedir. Çocuklar her gün eklenen yeni deneyimleri ve bol miktarda materyal aracılığı ile karalamalarını zamanla geliştirirler (Serjouie, 2012).

Üç dört yaş civarında çocukların çizimlerinin daha fazla detay içerdiği görülür. Bu dönemden itibaren resim, basit formüller ve şemalar üzerine kurulmaktadır. Bu şematik çizimler konuyu tasvir edebilmek için sembol görevi görmektedir (Thomas & Silk, 1990). Lowenfeld tarafından şema öncesi dönem olarak adlandırılan beş altı yaş döneminde ise resimde iki önemli özellik görülmektedir. Bunlardan ilki tek tip simgelerin sık sık yinelenmesidir. İkincisi ise figür ve nesnelerin kâğıdın alt kısmına konumlandırılan “yer” çizgisi üzerine sıralanmasıdır (San, 1979). İmgesel düşünmenin hâkim olduğu bu dönemde çocukların düşünme biçimi sanatsal düşünmeye yakın olarak nitelendirilmektedir. Çocuk bu dönemde soyutlama yapamaz, bu nedenle de çocuk resmini soyut ve kavramsal olarak kabul etmek doğru görünmemektedir. Çocuk kavram oluşturabilir; ancak bu kavramlar doğrudan duyulara dayanan imgesel düşünme ürünleridir (Kırıçoğlu, 2002). Bu çizimler aynı zamanda ilkel bir yapıya sahip olduğu için çocuğun dünyasını en doğal şekliyle görmesi konusunda yetiştirmeye yardımcı olmaktadır.

Resim yapma sürecinde duygusal ve iletişimsel araçlar mevcut olduğu için çok sayıda klinik görüşmede çocuk resmi bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca kolay bulunabilen malzemelerle ve çok uzun süre almadan uygulanabilen bir yöntem olduğu için de uzmanlar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Ancak dikkat edilmesi gereken birtakım noktalar bulunmaktadır. Resim, uzmanlara çocuğun iç dünyasına dair ipuçları vermekle birlikte çocuktan çocuğa göre değişebilen bir uygulamadır. Resmin kişisel ve genellenemez oluşundan ve bilinçdışı gibi unsurları barındırabileceğinden ötürü çocuk resimlerinin yorumlanması projektif yöntemler konusunda uzun süreli uzmanlık gerektirmektedir. Ayrıca kişiliği; gözlem ve diğer ölçüm araçlarını kullanmadan değerlendirmek, uzmanları sağlıklı ve bilimsel bir tanıya ulaştırmaktan uzaktır.

1.1 Problem

5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının agresyon düzeyi ile çizim becerilerinin karşılaştırılması bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.1.1 Alt problemler

Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Koppitz - Bir İnsan Çiz Testi” duygusal göstergeleri ile çocukların saldırganlık düzeyleri puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin Şema, İfade, İçerik, Oran-Orantı, Çizgi ve Alan boyutlarındaki çizim becerileri ile saldırganlık düzeyleri puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Çocukların “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin Şema, İfade, İçerik, Oran-Orantı, Çizgi ve Alan boyutlarındaki çizim becerileri ile saldırganlık düzeyleri puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerindeki renk tercihi ile saldırganlık düzeyleri puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.2 Önem

Literatüre bakıldığında, “Çocuk ve Resim” konusunun yüzyılı aşkın süredir başta psikologlar, sanatçılar, çocuk gelişimciler, eğitimciler ve sanat tarihi uzmanları olmak üzere birçok farklı disiplinden kişi tarafından incelendiği görülmektedir. Uzmanların birçoğu “resim” in bilişsel ve motor gelişim açısından oldukça sağlam ipuçları verdiği konusunda hemfikirdir; ancak kişiliğin duygusal yönünü değerlendirmede kullanılabilirliği açısından çoğu zaman aynı fikirde olmadıkları görülür. Çocuk resmi bazı durumlarda oldukça karmaşık bilgiler içerdiği için uzmanlar, kişiliğin değerlendirilmesinde ortak nesnel bir görüşte birleşemediklerini ifade etmektedir (Yavuzer, 2015). Diğer taraftan, destekleyen deneysel çalışmalar çok sayıda olmamasına rağmen günümüzde “resim”, çocuklarda kişiliğin duygusal yönünü değerlendirmede bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemi kullanan uzmanlar çocukların gelişmemiş dil becerileri sebebiyle, hissettikleri duyguları aktarmada yetersiz olduklarını ve resim yapma sürecinin dil gelişimindeki yetersizliğe rağmen çocuğun duygularını açığa çıkardığını öne sürmektedir.

Çocuklarda kişiliğin duygusal yönünün ve sosyal davranışların değerlendirilmesinde “resim” yönteminin kullanılmasının tartışmalı olduğu (Halmatov, 2016) göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın literatüre önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların agresyona sahip olan ve olmayan 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının çizgisel gelişimleri ve duygu

durumları ile ilgili veriler sunabileceği öngörülmektedir. Böylece bu konuyla ilgilenen psikolog, çocuk gelişimci ve eğitimcilere yol gösterici araştırmalardan biri olabilecektir. Bunun yanısıra araştırma sonuçlarının ebeveynlerin çocuklarının duygu dünyasına dair fikir sahibi olmalarında etkili olabileceği düşünölmektedir. Ayrıca, elde edilen verilerin gelecekte “çocuk resmi” ne yönelik yapılacak araştırmalara da kaynak olacağı öngörülmektedir.

1.3 Sınırlılıklar

- Agresyonu değerlendirme açasından Okul öncesi Sosyal Davranış Ölçeği – Öğretmen Formu’ndaki maddelerle sınırlıdır, çocuklar bir psikiyatrist tarafından değerlendirmeye alınmamıştır.
- Çalışmaya toplamda 4 özel ve devlet anaokulu dahil edilmiş, çok geniş ve çeşitlilik gösteren bir sosyoekonomik tabana ulaşılammıştır.
- Çalışmaya yalnız 5-6 yaş grubu çocuklar dahil edilmiştir.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1 Agresyon (Saldırganlık)

2.1.1 Saldırganlık, şiddet ve öfke kavramları

Agresyon, diğer bir ifadeyle saldırganlık; insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Saldırganlık genelde olumsuz algılanmasına rağmen aslında ne iyi ne de kötüdür. Sözcüğün Latince'deki temel anlamı bir yere veya kimseye yaklaşmak, aynı zamanda da saldırmak, üzerine atılmak anlamlarına gelmektedir. Eski Romalılar insanın harekete geçmesini gerektiren her şeyi “aggredi” olarak adlandırmaktaydı. Bu durumda Latince olan “agressio” sözcüğü tahrip etme anlamının dışında “ilk hamle” olarak çevirilmelidir. Fakat günümüzde “agresyon” sözcüğü daha dar anlamda ele alınmaktadır (Stein, 1997).

“Saldırganlık” sözcüğü günlük yaşantıda “şiddet” sözcüğü ile eşanlamlı olarak kullanılmakla birlikte (Köknel, 2013), literatüre bakıldığında da iki kavramın birbiriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Saldırganlık; “birincil veya tek amacı başka bir kişi ya da organizmaya, fiziksel veya psikolojik zarar verme olan davranış biçimi” şeklinde ifade edilmektedir (Colman, 2015). Başka bir tanıma göre saldırganlık; insana, doğaya, canlıya, eşyaya zarar vermeye yönelik davranış, eylem biçimi olarak ele alınmaktadır (Köknel, 2013). Şiddet ise birincil anlam olarak; bir gücün, hareketin derecesini veya sertliğini ifade ederken Dünya Sağlık Örgütü (2002) şiddeti; “fiziksel gücün kasıtlı bir şekilde kendine, başkasına, bir gruba ya da topluluğa karşı; fiziksel ve psikolojik zarara, ölüme, gelişim sorunlarına ya da yoksunluğa neden olacak şekilde tehdit edici biçimde kullanılması” şeklinde ifade etmektedir. Başka bir görüşe göre ise şiddet, aşırı derecede öfke ifade etme şeklinde kendini gösteren bir davranış türüdür (Erten & Ardalı, 1996).

Saldırganlık genellikle “öfke” duygusu ile bağlantılıdır. Öfke kelimesi psikoloji sözlüğünde, “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma, kısıtlanma, vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye veya kişiye yönelik şu veya bu şekilde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun, negatif bir duygu” şeklinde ifade edilmektedir (Budak, 2000). Öfke de her duygu

gibi sinir sistemine dayalı bir duygudur. Eski dönemde felsefi düşüncelerin etkisiyle duygu ve bilişin farklı kavramlar olduğu düşünülmekteydi. Plato insanların üç ruhu olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; akıl, istek ve duygulardır. Bu felsefi düşüncenin etkisi, biliş ve duygu ilişkisi hakkında yüzyıllar boyunca süren tartışmalar için zemin hazırlamıştır. Modern zamanlarda beyin ve biliş üzerine yapılan çalışmalarla duygu ve bilişin birbirinden farklı ve ayrı aktiviteler olduğu gerçeği kesinlik kazanmıştır (Smith & Kosslyn, 2014).

Günümüzdeki çalışmalar beynin belli bölgelerinin duyguları işlemek için özelleşmiş olduğunu göstermektedir. Bu bölgelerin başında medial temporal lobda bulunan “amigdala” gelmektedir. Amigdala küçük ve badem şeklini andıran bir yapıdır (Hendricks ve ark., 2013). Saldırganlığın nörolojik boyutunu araştıran çalışmacılar amigdalanın beyinde saldırgan dürtüleri kontrol eden merkez olduğunu ve beyin travmaları sonucu zarar görmesi durumunda bireylerde şiddete yönelik davranış değişikliği görülebildiğini öne sürmektedir (Ferns, 2007). Amigdala sinir sistemimizin oldukça önemli bir kısmını oluşturmaktadır ve birçok nöro bilimciye göre öfke duygusu ile doğrudan bağlantılıdır. Çalışmacılar amigdalanın organizmada öfke duygusu başlattığında, prefrontal korteksin şiddet içeren davranışları tetiklediği görüşündedir (Hendricks ve ark., 2013). Yapılan araştırmalarda amigdalayı barındıran temporal lobun EEG aktivitesi ile öfke yoğunluğu arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Potegal & Stemmler, 2010). Beyinde duyguların işlenmesiyle ilgili başka bir görüşe göre ise sağ ve sol hemisferlerin işleyiş farkı duygu ve davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Bazı araştırmalar sol hemisferdeki aktivasyonun olumlu duygularla, sağ hemisferdeki aktivasyonun ise olumsuz duygularla ilişkili olduğunu göstermiştir (Ergin & Yıldız, 2010). Şiddet ve antisosyal davranışlarla en çok ilişkilendirilen bir başka beyin bölgesi ise prefrontal kortektir. “Antisosyal ve suç işlemiş bireylerde prefrontal korteks, temporal korteks, insula, amygdala, hipokampus/parahipokampus, ön-arka singulat girus'ta yapısal ve fonksiyonel anormallikler olduğu öne sürülmektedir” (Yalçın & Erdoğan, 2013).

Saldırganlık, öfke ve şiddet kavramları çoğu zaman iç içe geçmiş gibi görünse de teorisyenler bu konuda farklı tanımlamalar yapmış ve saldırganlığı kategorize etmişlerdir. Rochlin, şiddetli öfke ve saldırganlık kavramlarının birbirinden farklı olduğunu savunmaktadır. Ona göre şiddetli öfke, belirli bir nesneye ya da tarafa yöneltilmemiş, belli bir sebep ve niyet taşımayan ve merkezi sinir sisteminin neden

olduğu bir reaksiyondur. Saldırganlığın hedefinde ise bir kişi vardır ve o kişiye karşı bir düşmanlık niyeti taşır(Erten & Ardalı, 1996).

Swaffer ve Holin (2001) öfkeyi; çevresel faktörlerin, düşüncelerin ve fizyolojik uyarımların etkileşimiyle ortaya çıkan kompleks bir duygu olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple öfkenin ortaya çıkışında fizyolojik ve bilişsel bileşenleri içeren bir durum söz konusudur. Öfke genel olarak “anlık” ve “mizaca bağlı” olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmaktadır. Anlık öfke; varlığı ve şiddeti duruma göre değişkenlik gösteren, fizyolojik uyarılma sonucunda oluşan gerilim ve rahatsızlık duygusu ile ilişkili olan öfke türü olarak belirtilmektedir. Mizaca bağlı öfke ise bireyin; yüksek seviyede süregelen öfkeye sahip olması ve hemen her şeyin kendisinde öfke duygusu uyandırması şeklinde açıklanmaktadır.

Fromm’a (1973) göre ise insanda farklı iki tür “saldırganlık” bulunmaktadır. Birinci tür; insanda ve tüm hayvanlarda görülmekle birlikte, organizmanın yaşamsal çıkarları tehdit altında olduğunda ortaya çıkan bir saldırma tepkisidir. Fromm bu türü “savunucu” saldırganlık olarak tanımlamaktadır. Savunucu veya yumuşak saldırganlık olarak da tanımlanan bu tür bireyin varlığını devam ettirmesini sağlar. Bu saldırganlık türü biyolojik olarak uyarlanabilir ve tehdit ortadan kalktığında o da ortadan kalkar. İnsan türüne özgü olan öteki tür “yıkıcı” saldırganlık ise biyolojik olarak uyarlanamaz ve geçerli bir amaç taşımamaktadır.

İnsanda iki tür saldırganlık olduğunu belirten bir başka görüşe göre ise, saldırganlık *araç* ve *amaç* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Her ne kadar kendini koruma amacıyla başkasına zarar vermek, isteyerek zarar vermeyi içerse de *araç* olan saldırganlık kapsamında değerlendirilir. Başka bir ifadeyle *araç* olan saldırganlık bir hedefe ulaşmayı sağlamak üzere gerçekleştirilen dolaylı saldırganlık eylemlerinden oluşur. Amaç (düşmanca) olan saldırganlıkta ise tek hedef karşı tarafa fiziksel veya sözel olarak zarar vermektir (Kâğıtçıbaşı, 2014).

İçgüdüsel kuramı savunanların başında gelen Freud, tüm yaşamın hedefinin “ölüm” olduğu görüşünü öne sürmüştür. Ona göre, yaşayan her organizmada bir zamanlar var olduğu şekline geri dönmeye çabaladığı bir “başlangıç durumu” söz konusudur. Yaşamın başlangıcında cansız maddelerde kaynağı bilinmeyen bir gücün etkisiyle yaşam belirtileri ortaya çıkmıştır ve bu durumun etkisiyle cansız maddede oluşan gerilim zamanla kendini ortadan kaldırmaya çalışacaktır. Yani canlı madde yeniden

cansız maddeye geri dönmek için çabalayacaktır. Böylece canlılarda var olan yıkıcılık dürtüsü ortaya çıkmıştır (Freud, 2001). Ölüm içgüdüleri olarak da adlandırılan yıkıcılık içgüdülerinin işleyişi yaşam içgüdüleri kadar kolay anlaşılır değildir (İnanç & Yerlikaya, 2014).

Sonuç olarak öfke ve saldırganlık kavramları ile ilgili genel bir tanımlama yapıldığında öfkenin fizyolojik bir reaksiyon olduğu, bundan türeyen saldırganlık davranışının ise kontrollü olmadığı sürece bireyin yaşamında farklı sorunlara neden olabilecek bir tür davranış problemi olduğu söylenebilir. Saldırganlık terapötik yardım gerektiren bir bozukluk olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öfkenin insan için uyum sağlayıcı ve koruyucu etkileri de bulunmaktadır. Öfke duygusu doğru yönlendirildiğinde bireye fiziksel ve bilişsel bir güç sağlayabilir. Diğer kişilerin kendi kişisel sınırlarına girmesini engelleyebilir ve tehdit olarak algıladığı durumlarda kendini savunmasına imkân sağlayabilir (Gültekin, 2008).

2.1.2 Saldırganlığın türleri

Buss (1961), saldırganlığı üç kategoride açıklamıştır. Bunlar; fiziksel veya sözel, aktif veya pasif, doğrudan veya dolaylı saldırganlıktır.

Salırganlığın en çok bilinen türü olan *fiziksel saldırganlık*; vücut uzuvları (el, ayak, dişler vb.) veya araç (silah, bıçak, sopa vb.) aracılığı ile karşıdaki canlı veya nesneye gerçekleştirilen saldırı türü olarak tanımlanmaktadır. Bu tür saldırganlığın genelde iki sonucu olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki engelin ortadan kaldırılmasıdır. Salırganlığın tanımı gereği 'engel' in genelde bir canlı olması beklenmektedir. Birey başka bir canlı tarafından engellendiğinde ilk olarak yıkıcı olmayan bir tepkiyle engel ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Bu tepkinin başarısız olması durumunda ise saldırı devreye girmektedir; çünkü engelin saldırı aracılığı ile ortadan kaldırılması daha muhtemeldir. Fiziksel salırganlığın diğer sonucu ise karşıdaki canlıya acı vermek ya da onu yaralamak şeklinde ortaya çıkmaktadır. Her saldırının sonucunda yaralanma görülmez; ancak hedefine ulaşan her fiziksel saldırının sonucunda acı görülmektedir (Buss,1961).

Salırganlığın bilinen diğer bir türü ise *sözel saldırganlıktır*. Fiziksel salırganlıkta asıl hedef direk olarak engeli ortadan kaldırmaktır. Sözel salırganlıkta ise dolaylı bir yol kullanılmaktadır. Sözel saldırı; karşı tarafı küçümseme, alay etme veya tehdit etme yolu ile hedefe ulaşmayı içermektedir. Bu agresyon türüne sahip bireyler genel

olarak karşısındakini ya da toplumu suçlama eğilimindedir (Swift & Vourvoulias, 2006). Bu saldırganlık türünde karşı taraftaki organizmada herhangi bir fiziksel yaralanma söz konusu değildir. Fiziksel saldırıda yaralanmanın derecesine göre saldırının şiddeti sınıflandırılabilirken, sözel saldırıda böyle bir sınıflandırma yapmak mümkün görünmemektedir (Buss, 1961).

Sözel saldırganlık konusunda dikkat edilmesi gereken nokta saldırganlığın tartışmacı kişilikle karıştırılmaması gerektiğidir. Sözel saldırıda yıkıcılık söz konusudur. Saldırıda bulunan kişi karşısındaki kişide psikolojik acıya neden olacak şekilde onun benliğine saldırıda bulunmaktadır. Tartışma ise yapıcı bir eylemdir. Yapılan araştırmalar kişiler arası iletişimde sözel saldırganlığın karşı tarafta memnuniyetsizliğe sebep olduğunu gösterirken, tartışmanın ise karşıdaki kişide memnuniyet uyandırdığını ortaya koymuştur (Martin & Anderson, 1997).

Saldırganlığın diğer kategorisinde değerlendirilen *aktif saldırganlık* amaca yönelik bir davranış olarak nitelendirilmektedir. Bu saldırganlık türünde asıl amaç karşıdakinin canını acıtmak ve ona acı çektirmektir. *Pasif saldırganlık* ise karşıdakini direk olarak yaralamak ya da onun canını acıtmak yerine, onun amacını gerçekleştirmesine engel olmak olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle fiziksel olarak yaralayıcı hiçbir şey yapmadan karşı tarafa zarar verme davranışıdır (Çelik & Otrar, 2009).

Diğer bir tür olan *doğrudan saldırganlık* ise, saldıran kişi ile hedef kişinin yüzyüze olmasını ifade etmektedir. Bu saldırganlık türünde hedef doğrudan karşıdaki kişidir. Hedefe yönelik saldırı sözel veya fiziksel olabilir. Bir kişiye bağırarak ya da ona vurarak doğrudan saldırganlık uygulanabilmektedir. Dolaylı saldırganlık ise bir nesne ya da bireye direk olarak saldırıda bulunmadan, başka bir kişi ya da nesne aracılığı ile zarar verme davranışı olarak nitelendirilmektedir. Bu, karşı saldırıdan kaçınan bir saldırganlık şeklidir. Dolaylı saldırganlık Norma Feshbach tarafından; karşıdaki kişiyi reddetme, dışlama gibi acı verici davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Ramirez & Andreu, 2006). Literatürde doğrudan ve dolaylı saldırganlık konusunda cinsiyet farkının oldukça tartışmalı olduğu görülmektedir. Birçok uzman erkeklerin kadınlara oranla daha fazla doğrudan saldırganlığa başvurduğunu öne sürse de, yapılan çalışmalarda cinsiyet farkının doğrudan saldırganlığa başvurmada önemli bir faktör olmadığı göstermiştir (Björkqvist ve ark., 1992). Agresyon-cinsiyet ilişkisi çerçevesinde ele alınan bir başka görüşe göre

erkeklerde saldırganlığın genetik olarak, kadınlarda ise çevresel koşulların etkisiyle ortaya çıktığı ileri sürülmektedir (Bilgin & Özcan, 2012).

Saldırganlıkla ilgili başka iki kategori ise reaktif ve proaktif saldırganlıktır. Reaktif saldırganlık, karşı taraftan algılanan tehdide karşı öfkeli, savunmacı bir şekilde ortaya çıkan, bir çeşit misilleme cevabı olarak tanımlanmaktadır. Proaktif saldırganlık ise ortada bir sebep olmadan hedefe yönelik kasıtlı saldırı davranışı olarak tanımlanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcıları proaktif saldırganlığın pekiştirme yoluyla kazanılmış bir davranış olduğunu öne sürmektedir. Dodge ve Coie'nin (1997) yapmış olduğu çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Çalışma sonucunda çocuklardaki reaktif saldırganlığın akran reddi ile, proaktif saldırganlığın ise arkadaş çevresi ve kalitesi ile ilişkili olduğu görülmüştür (Hubbard ve ark., 2002).

2.1.3 Saldırganlığa ilişkin kuramlar

Literatür incelendiğinde saldırganlığın kökenine dair birçok kuramsal görüş bulunmaktadır. Bunlar genel olarak biyolojik, içgüdüsel ve davranışçı yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır.

2.1.3.1 Biyolojik yaklaşım

Biyolojik yaklaşımı benimseyen çalışmacılar saldırganlığı, çevreden gelen negatif uyarıcılara karşı doğuştan gelen fizyolojik bir tepki olarak nitelendirmektedir. Biyoloji kuramcıları agrsyona sahip kişilerin; biyokimyasal, fizyolojik veya biyolojik nedenlerden kaynaklanan bir psikolojik bozukluğa sahip olabileceği görüşünde birleşmektedir. Saldırganlığın toplumsal eşitsizlik sonucu ortaya çıkabileceği görüşünü reddetmekte ve nedenlerinin genetik-biyolojik olduğunu öne sürmektedir (Ferns, 2007).

Şiddete yatkın antisosyal bireylerde görülen gri cevher azalması da saldırganlığa ve suça sebep olabilecek etkenler arasında gösterilmektedir. Almanya'da yapılan bir çalışmada; ağır şiddet suçu işleyen hükümlülerde frontal ve oksipital loblarda gri cevher hacminde azalma olduğu görülmüştür. İngiltere'de yapılmış başka bir çalışmada ise antisosyal psikopatisi olan hükümlülerde anterior rostral prefrontal korteks ve temporal loblarda suç işlememiş antisosyal bireylere oranla daha az gri cevher hacmi bulunmuştur (Yalçın & Erdoğan, 2013).

Biyokimyayı temel alan çalışmalar ise hormonların ve nörotransmitterlerin de saldırgan davranışlarda rol oynayabileceğini belirtmektedir. Özellikle serotonin ve adrenokortikal / interrenal steroid hormonlarının saldırganlık üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir (Summers & Winberg, 2006). İnsan ve hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalarda düşük serotonin seviyesinin dürtüsel saldırganlıkla ilişkili olduğunun görülmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Serotoninin, saldırgan davranışları modüle eden ve bastıran prefrontal kortikal bölge üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple serotonin salgısındaki yetersizliğin bu bölgeyi etkileyerek saldırgan davranışa yol açabildiği düşünülmektedir (Siever, 2008).

Erkeksi özelliklerin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde rol oynayan “testosteron” un da agresyon üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda çoğu türün dişilerinin erkeklerden daha düşük testosteron ve agresyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Tam olarak testosteronun saldırganlık ve baskın olma davranışını nasıl etkilediği bilinmemekle birlikte testosteron ve saldırganlık düzeyi arasında bir bağlantı olduğu kabul edilmektedir (Book ve ark., 2001). Alandaki diğer çalışmalar hayvanlarda testosteron ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymakla birlikte, insanlarda testosteron ve saldırganlık arasında tutarlı bir ilişki saptayamamıştır. Bazı araştırmalar tutarlı bir ilişki bulamamış olsa da yakın zamanda Book ve arkadaşlarının yapmış olduğu meta-analiz sonuçları erkeklerde testosteron ve saldırganlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptamıştır (Popma ve ark., 2007).

Hipogliseminin saldırganlığa yol açtığı düşüncesi de oldukça uzun yıllardır araştırılmış olan bir konudur. Antropolog Bolton tarafından yapılan bir çalışmada, Peru’da yaşayan vahşi Quolla yerlilerine oral glukoz tolerans testi (OGTT) uygulanmış ve yerlilerin OGTT değerleri düşük düzeylerde bulunmuştur (Oral ve ark., 1992).

Biyolojik yaklaşım çerçevesinde ele alınan bir başka görüş ise genetiğin saldırganlık üzerinde etkili olduğudur. Özellikle kromozom anormalliklerinin saldırganlık ve suça yönelik davranışlarda etkili olabileceği oldukça eski bir tartışma konusudur. Normal bir insan hücresi 46 kromozom içermektedir. Bunlardan 2 tanesi ("X" ve "Y") cinsiyet belirlenmesinden sorumlu cinsiyet kromozomlarıdır. Normal bir kadın 2 X kromozomuna sahipken, normal bir erkek 1 X ve 1 Y kromozomuna sahiptir. İleri düzey saldırganlık üzerine yapılan araştırmalar sonucu normal insanlarda 46 olması

gereken kromozom sayısı bazı zihinsel engelli ve uzun boylu suçlularda⁴⁷ olarak tespit edilmiştir. Bu suçlularda ekstra bir Y kromozomu bulunduğu görülmüştür (Jarvik ve ark., 1973). Ancak saldırganlığın ve antisosyal davranışın tümüyle genlerle ilişkili olduğunu söylemek güçtür. Aktarılan genotipe özgü fenotipik özellikler ve eğilimlerin ne olduğu kesin olarak bilinmemektedir. Bir dizi genotip, yine bir dizi çevresel etkenle etkileşerek bireyde suça yönelme ve saldırganlık gibi davranışlara neden olabilmektedir (Karakaş, 2009).

Ayrıca evlat edinilmiş çocuklar ile yapılan çalışmalar davranış problemleri ile genetik faktörler arasında ilişki olabileceğini göstermiştir. Hutchings ve Mednick'in Danimarka'da 1145 erkek çocuk ile yapmış olduğu çalışma sonucunda biyolojik anne ve babaları ile hiç görüşmemiş olmalarına rağmen biyolojik babaları davranış problemleri gösteren çocukların, biyolojik babaları davranış problemleri göstermeyen çocuklara oranla iki kat fazla davranış problemi gösterdikleri görülmüştür (Esin & Dursun, 2014).

Alandaki önemli çalışmalardan bir diğeri ise ikiz çalışmalarıdır. Tek yumurta ikizleri (monozigot) özdeş genetikliğe yakın oldukları için, sorun davranışlarda genetik faktörlerin etkisi konusunda önemli bir bilgi kaynağı olarak kabul edilmektedir. Yapılan çalışmalar, davranış problemlerinde genetik faktörlerin önemli olduğu yönündedir. Davranış problemlerinin, tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerine göre iki kat daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Bir başka çalışmada ise, tek yumurta ikizlerinde davranış problemi açısından eşler arasındaki benzerliğin %35 olduğu saptanmıştır. Çift yumurta ikizlerinde ise bu benzerlik %13 olarak bulunmuştur. İkizler arasında yapılan son çalışmalarda problem davranışla genetik faktörler arasında anlamlı ilişkiler bulunmasına rağmen, aksi yönde sonuçlar elde edilen çalışmalar da bulunmaktadır; ancak bu çalışmalar pek çok yöntemsel hataya sahip olmaları, çok küçük örneklemeler üzerinde çalışılmış olmaları ve çevresel koşulların kontrole alınmamış olması sebebiyle eleştirilmiştirlerdir (Esin & Dursun, 2014).

Biyolojik yaklaşımın tartıştığı diğeri ise zekâ ile antisosyal davranışlar arasındaki ilişkidir. Zekânın antisosyal davranışlar üzerinde etkisi olduğu görüşünü savunanların başında gelen Goddard'a göre zekâ engeli olan her birey potansiyel bir suçludur. Mental yetersizlik Mendel yasalarına bağlı olarak kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır ve her kuşaktan mental yetersizliğe sahip bireyler davranışlarının sonuçlarını anlayamadıkları için suç işlerler. 1910-1914 yılları arasında yapılan

çalışmalar sonucunda antisosyal davranış gösteren suçlular arasında %50 oranda zekâ geriliği saptanmış, 1924-1928 yılları arasında yapılan diğer bir çalışmada ise mental gerilik oranı %20 olarak belirlenmiştir. Zekâ testlerinin geliştirilmesi ve suçlu-suçsuz denekler üzerinde birtakım çalışmalar yapılması sonucu suç davranışında zihinsel yetersizliği öngören görüşler giderek önemini yitirmiştir (Yavuzer, 2013).

2.1.3.2 İçgüdüsel yaklaşım

Bu yaklaşımın savunucularına göre saldırganlık, insanın doğuştan getirdiği içgüdüsel bir davranıştır. İçgüdüsel yaklaşımın saldırganlığa bakış açısı bu yaklaşım içerisinde en bilinen iki temel kuram çerçevesinde açıklanabilir. Bunlar Psikoanalitik Kuram ve Etiyolojik Kuramdır.

Psikodinamik Kuramlar: Bu kuramların içinde en önemlilerinden olan psikanalizin kurucusu Freud insan davranışlarını güdüleyen, *Triebe* adı verilen birtakım dürtü veya içgüdüler olduğunu öne sürmüştür. Freud'a göre, insan davranışlarını yönlendiren iki temel içgüdü bulunmaktadır. Bunlardan biri cinsellik, diğeri ise saldırganlıktır. Libido adı verilen cinsellik aynı zamanda yaşama içgüdüsünden, Thanatos adı verilen saldırganlık ise ölüm içgüdüsünden kaynaklanmaktadır. Freud başlarda bu iki içgüdünün birbirine zıt ve çatışma halinde olduğunu öne sürdü ise de, ilerleyen zamanlarda teorisini geliştirmesiyle birlikte aslında bu iki gücün birbirinden beslendiğini ve birlikte hareket ettiğini belirtmiştir. Freud'a göre ölüm içgüdüsü istisnai durumlar dışında kendine zarar verme davranışı olarak görülmemektedir. Bunun dışı dönük yansıması olarak çevreye zarar verme ve başkalarına saldırma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Burger, 2006).

Freud davranışı şekillendiren ruhsal işlevleri üç kategoriye ayırmış ve bunları id, ego ve süperego şeklinde isimlendirmiştir. Zihindeki cinsel ve saldırgan dürtüleri id temsil etmektedir. İd ilkel dürtülerine doyum aramaktadır ve biyolojik dürtüleri erteleyerek bireyin varoluşunu korumaya çalışan Ego'ya karşı çalışmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında id baskındır (Corsini & Wedding, 2012).

Güç ve enerji prensibini kabul eden Freud doğada görülen enerjinin, insanda görülen mental ve psişik enerjiye dönüşebileceğini belirtmiştir. Enerjinin tamamı ile ortadan kaybolması söz konusu değildir. Belli durumlarda saklanabilir veya kanalize edilebilir. Organizma enerjiyi koruyarak dengede tutmaya çalışmaktadır çünkü enerji

dengede olduğu zaman organizma mutludur. İd fazla enerji birikimine dayanamamakta ve engellenme ile birlikte oluşan gerilim sonucu kişide enerjiyi boşaltma istediği meydana gelmektedir. İnsan davranışlarında görülen bozukluklar da bu engellenmeye bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Yanbastı, 1990).

Freud'un psikanalitik kuramını bazı aıllardan kabul edip bazı aıllardan fikir ayrılığına düşen çeşitli kuramcılar da olmuştur. Bu kuramcılardan en bilindir olanları Adler ve Jung'tur. Psikodinamik kuramlardan Bireysel Psikoloji'nin kurucusu olan Adler saldırganlığı, üstünlük arzusunun yara alması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak nitelendirmektedir. Kişi stnlk arzusuna bağlı olarak öz-saygısına düşkündür. zsaygısının zedelendiğini, kendisinin değersizleştiğini hissetme, suçlanma, yoksun kalma gibi durumlarda kişi saldırganlaşmaktadır. Ona göre açıkça kendini gösteren davranışlar biçiminde ortaya çıkabilen saldırganlık, tam tersine sportif ve sanatsal faaliyetler olarak farklı bir biçimde de ortaya çıkabilmektedir. Yani toplumda kabul görmeyen saldırgan davranışlar, toplumca kabul edilen faaliyetler şeklinde davranışlara yansımaktadır (ayır & etin, 2011).

Jung ise arketipler adını verdiği ilk imgeleri barındıran ortak bir bilinçaltının varlığını ileri sürmüştür. Bu arketiplerin en önemlilerinden biri olan "gölge" kişiliğin karanlık yönünü temsil etmektedir. Ona göre gölge insanlığın kötülüğe eğilimli yönüdür (Burger, 2006).

Psikodinamik kuramlar çerçevesinde değerlendirilen teorisyen Eric Fromm da insanın saldırgan davranışının nedeni olarak, kişinin kendini güçsüz ve yetersiz hissetmesini neden gösterir. İsteklerini gerçekleştirememe durumundan kaynaklanan güçsüzlükten dolayı, birlikteyken kendini güçlü olarak gördüğü bir grup ya da bir kişiye benimseme yoluna başvuracağını savunmuştur. Benimsediği grup ya da kişinin başarısını kendi başarısı olarak kabul eden kişi aynı zamanda benimsediği kitlenin, saldırgan davranışlarını örnek alarak saldırgan bir tutum sergilemekte ve bu şekilde kendisini güçlü hissetmektedir. Fromm, dnleyici şiddetin, güçsüzlükten meydana geldiğini, şiddetin güçsüzlüğü dnleyen bir çeşidi olduğunu ileri sürmektedir. İnsanlar amaçlarına ulaşamadıkları zaman, kendilerini güçsüz ve engellenmiş hissederler. Bu engellenme duygusu da insanlarda saldırgan davranışlara neden olmaktadır (Bostan & Kılıcıl, 2008).

Bir diğerkuramcı Erik Erikson ise antisosyal davranışların gelişimini açıklamak için Freud'un modelinden yararlanmış ve ego kimliği kavramını ileri sürmüştür. Ona göre her çocuk ve ergen sağlıklı bir ego kimliği geliştirmeye çalışmaktadır. Ancak bunu başaramayanlar rol karmaşası içine girmektedir. Erikson ileri yaşlarda görülen birçok antisosyal davranışı erken dönemlerde görülen bu kimlik çatışmasına bağlamaktadır (Aksel & Irmak, 2012).

Etiolojik Kuram: Etiolojik kuramın kurucusu Konrad Lorenz uzun yıllar hayvanlar üzerinde yaptığı gözlemler sonucunda, aynı türden olan hayvanlar arasında anlam içeren tepkiler olduğunu farketmiştir. Yaşam savaşında, hayvanlar arasındaki güdüsel saldırganlık sebebiyle güçlü olanlar dayanıklılık göstermektedir. Bu yüzden Lorenz'e göre hayvanlar mantıken sürekli enerji yüklü olmalı ve bu yükü bir uyarıcı olsun veya olmasın belirli zamanlarda boşaltmalıdır. Aralarda yaşanan gereksiz patlamalar hayvanların saldırgan davranışlarının tipik işaretidir (Stein, 1997).

Lorenz'e göre, insan saldırganlığı da tıpkı hayvanlardaki gibi sürekli akan bir enerji pınarının beslediği bir içgüdüdür ve bunun dışavurumu için herhangi bir uyarıcıya ihtiyaç olmayabilir. Lorenz, içgüdüsel bir harekete özgü enerjinin, o davranışla ilişkili sinir merkezlerinde depolandığını ve yeterince enerji biriktiğinde bir patlamanın meydana gelme olasılığının bulunduğunu ileri sürmektedir (Kiraz, 2015).

Lorenz, saldırganlığın insan doğasının bir parçası olduğunu ve onu toplum ya da sosyal kurumların ortaya çıkarmadığını belirtmektedir. Ona göre, saldırganlığın önlenmesi mümkün değildir. Önleneyeğinin sanılması durmadan ısısı artan bir buhar kazanı içindeki buhar basıncını, kaçmasına izin vermeyerek kazanın içinde tutmaya ve böylece patlamayı önleyeyeğini sanmaya benzemektedir. Saldırganlık konusunda yapılabilecek tek şey; insanın içinde patlak veren içgüdülerin yönlendirilerek saldırganlığını yansıtabileceği bir nesneye zararsızca aktarılmasıdır (Yavuzer, 2013).

Lorenz insandaki saldırganlık görüşünü destekleyecek örnekler de toplamıştır. Dürtüsel saldırganlık kavramını Kızılderililer ve diğerkabileler üzerinde yapmış olduğu araştırmalar ve kendi kişisel deneyimleri sonucunda ortaya koymuştur. Onun insanlar arasındaki anlaşmazlıkları açıklamada kullandığı bu dürtüsel saldırganlık görüşü, akla daha yatkın açıklamalar getiren psikolojik bilgileri reddetmiş ve bu sebeple psikoloji camiasında eleştirilmesine neden olmuştur (Stein, 1997).

2.1.3.3 Davranışçı yaklaşımlar

Engellenme Kuramı: Herhangi bir biçimde engellenme içeren durumların saldırganlığa neden olduğunu ileri süren kuramdır. J. Dollard'ın temsil ettiği engellenme kuramına göre saldırgan davranışın meydana gelmesi için her zaman engellenmenin varlığı öngörülmektedir ve bunun tersi olarak, engellenmenin var olması her zaman bir saldırganlık biçimine yol açmaktadır (Kiraz, 2015).

Davranışçı yaklaşımın ekollerinden olan J. Dollard ve N. E. Miller teorilerinde soyut kavramlar kullanmayı reddetmektedir. Bu nedenle endişe ve suçluluk gibi duyguları Freud'un yaptığı gibi süperegoya değil, çocukluk döneminde bir uyarıcı ile eşleşmiş ve sonrasında bu uyarıcı karşısında sürekli olarak ortaya çıkmış, adı konulmamış korku tepkilerine bağlamaktadır. Onlara göre yetişkin yaşamında önemli duygusal sorunlara temel oluşturan bilinçdışı çatışmalar bebeklik ve çocukluk yıllarında öğrenilmektedir. Çocuk çağı bireyin kendini en zayıf zayıf ve çaresiz hissettiği dönemdir. Büyük çocuklar ve yetişkinler engellemelerden kurtulmak için çeşitli mekanizmalara sahiptir; ancak küçük çocuklar bunun için çok az yeteneğe sahip olduğundan engelin neden olduğu acıyı yaşamak durumunda kalır. Herhangi bir engellenme durumunda yaşanan acı çocuk açısından hiç geçmeyecek gibi görünebilir ve buna benzer durumlar birikerek bilinçdışı çatışmaların kaynağını oluşturabilir. Çocuğun engellenme durumlarında sergilediği öfke ve saldırganlık tepkileri de bir diğer korku ve çatışma kaynağıdır (İnanç & Yerlikaya, 2014).

Sosyal Öğrenme Kuramı: Sosyal öğrenme kuramının geliştirilmesinde en büyük katkıyı sağlayanlar Albert Bandura, Walter Mischel ve Richard Walters'dır. Bandura saldırgan davranışların öğrenilmesinde ergen-ebeveyn ilişkilerinin önemini vurgulamıştır. Ebeveynin şiddet uygulaması ve çocukla sıcak ilişki geliştirememesi çocuğun şiddet davranışına yönelme olasılığını artırmaktadır. Bandura saldırganlık konusunu üç aşamada ele almıştır:

- Saldırganlığın kökeni, nasıl geliştiği ve öğrenildiği
- Saldırganlığı teşvik edici ve ortaya çıkarıcı etkenler
- Saldırgan davranışların ortaya çıktıktan sonra nasıl süreklilik kazandığı

Bandura saldırgan davranışların gözlem, araçsal öğrenme ve doğrudan deneyimler aracılığı ile öğrenildiğini öne sürmüştür. Çocuklar saldırgan davranışları gözlem ve taklit yoluyla öğrenirken; aile, kültür ve sembolik modeller gibi çevresel etkenler de

bunu teşvik edici rol üstlenmektedir. Ayrıca davranışın ortaya çıktıktan sonra süreklilik kazanması pekiştiricilere bağlanabilmektedir (Aksel & Irmak, 2012).

Sosyal öğrenme kuramına göre çocuk davranış kurallarını çevresindeki insanlardan öğrenmekte ve saldırganlığı içselleştirmektedir. Saldırgan bir davranış biçimi çocuklukta bir kez oluştuktan sonra kalıcı hale gelmektedir. Sosyal öğrenme kuramı, öfke yönetimi gibi davranış değiştirme modellerinin temelini oluşturmaktadır. Sosyal öğrenme kuramını destekleyen bir başka durum da toplum içindeki şiddeti bir yaşam tarzı olarak meşrulaştırmış küçük gruplar ya da azınlıklardır. Bu tür küçük gruplarda; grubun inanç, değer ve kuralları, saldırganlığa onay verildiğini, aksi davranışların cezalandırıldığını öğretmektedir. Saldırganlık karşıtı bir yaşam tarzını uygulayan topluluklar da bulunmaktadır. ABD'deki Hutterci ve Amish toplulukları, Orta Afrika'daki Pigmeler'in yaşam tarzı Bandura'nın şiddetin içgüdüsel olmadığı görüşünü destekler niteliktedir. Ancak bu topluluklar çok az sayıda ve yalıtılmış durumdadırlar (Gültekin, 2008).

2.1.4 Çocuklarda saldırganlık

Yeni doğmuş bir bebeğin yaşamın ilk günlerindeki tek amacı temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. İstek ve isteksizlik bir çocuğun algıladığı ilk duygulardır. Kısa bir süre sonra duygularında ayrıntılar gelişmeye başlar. Bebek ilk zamanlarda ihtiyaçlarını yalnızca ağlayarak belirtmektedir ve bu ağlama sonucu ihtiyaçları karşılanmadığı takdirde bebekte huzursuzluk ve korku duyma eğilimi artmaktadır. Bir bebeğin sergilediği her kızgın hareketin altında yardıma muhtaçlık ve korku bulunmaktadır. Bu iki duygu bazen birbirlerinin yerine geçebilmektedir. Küçük çocuklar kaderlerine terkedildiğinde bağırarak şiddetlenir ve mesajlarına tepki alamadıklarında korkuları birden öfkeye, ilgiye olan istekleri ise saldırgan bir bekleyişe dönüşebilmektedir (Stein, 1997).

Saldırganlık çocuklarda sıklıkla karşılaşılan bir tepki türüdür. Çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi sözel ve fiziksel olmak üzere iki tür saldırganlık sergilerler. Sözel saldırganlık davranışı gösteren çocuklar; bağırarak, lakap takarak, eleştirerek, alay ederek, karşısındakini suçlu ve değersiz hissettirmeye çalışırlar. Fiziksel saldırganlığı olan çocuklar ise vurma, itme, boğuşma gibi karşısındakinin canını acıtmaya yönelik davranışlarda bulunurlar (İnanç ve ark., 2015).

Bütün çocuklarda biraz da olsa saldırganlık davranışı görülmektedir; ancak saldırganlığın biçimi ve sıklığı çocukluk dönemi boyunca değişiklik göstermektedir. İki üç yaşlarındaki çocuklar kızgın olduklarında karşısındakine bir şeyler fırlatır veya vurur. Dönemin özelliğine uygun olarak, başka bir çocuktan oyuncasını almak gibi belirli bir amaca ulaşmak için saldırgan davranışlar sergilerler. Bu saldırganlık türü tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi “Araçsal Saldırganlık” olarak nitelendirilmektedir. Amaca ulaştıktan sonra bu saldırganlık davranışının sona erdiği gözlenir. Sözel becerilerin gelişmesiyle çocuklar açık fiziksel saldırganlıktan çok iğneleme ya da alay etme gibi sözel saldırganlık davranışlarına başvurmaktadır. Daha büyük yaşlardaki okul öncesi çağı çocuklarında daha yaygın olarak görülen düşmanca saldırganlığın amacı ise fiziksel acıdan çok karşısındakinin duygularını incitmektir. İlkokul ve ergenlik yıllarında fiziksel saldırganlık gittikçe azalmakta ve çocuklar saldırganlığın ne zaman ve ne kadar gösterilebileceğine dair kültürel kuralları öğrenmektedir (Bee & Boyd, 2009).

Yörükoğlu'na (2004) göre saldırgan çocuk ruhsal sorunları nedeniyle yaşlıları ve çevresi ile uyumlu ilişkiler kuramayan çocuk olarak nitelendirilmektedir. Bu çocuklar geçimsiz ve kavgacı bir görünüm sergilerler. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Anne-baba, öğretmen ve genel olarak yetişkine karşı gelmeye eğilimlidir. Tepkileri ölçsüz ve durumla orantısızdır. Davranışlarından utansa bile yinelemekten kendini alıkoyamaz. Ancak çocuklukta sıklıkla görülen itişip kakışmalar, aralarda yaşanan geçimsizlikler bir çocuğu saldırgan olarak tanımlamak için yeterli değildir. Saldırganlık olarak nitelendirilebilmesi için söz konusu tutum ve davranışlarda süreklilik gözlenmesi gerekmektedir.

Çocukluk döneminde görülen saldırganlık ile ilgili olarak iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar biyolojik temelli yaklaşım ve sosyal öğrenme yaklaşımıdır. Biyolojik yaklaşımlardan psikanaliz kuramcılarına göre saldırganlık doğuştandır. Diğer önemli biyoloji kuramcısı Lorenz'e göre de (1966) çocukluk döneminde denetim altına alınabilecek ve önlenilecek bir dürtü olan saldırganlık doğuştan gelmektedir. Onun antisosyal gösterimi olan şiddet ise doğuştan gelen bu dürtünün düzensiz ve beklenmedik değişimleridir. Öğrenme kuramcıları ise bu görüşün tersini; yani saldırganlığın doğuştan gelmediği, deneyimlere ve öğrenmeye dayalı olduğu fikrini savunmaktadır. Bu kuramcılara göre saldırganlık öğrenilmiş ve tercih edilmiş bir durumdur. Öğrenme kuramcıları, çocuklarda görülen saldırganlığı çoğunlukla

sosyal etkileşim sonucu gerçekleşen ve yıkıcı etkilerle birlikte sosyal etkileme süreçlerini ortaya çıkaran öğrenilmiş bir durum olarak açıklamaktadır. Bu görüşe göre çocukların, saldırgan davranış sergileme ve bu tür eylemlerde bulunma yeteneğiyle doğmadıkları varsayılır. Bu özellik, öğrenme süreciyle, ya doğrudan bireyin kendi deneyimleri ya da başkalarının davranışlarını izleme, gözlemleme aracılığıyla kazanılmaktadır (Yavuzer, 2014).

Çocuk ve saldırganlık konusunun önemli başlıklarından biri de akran zorbalığıdır. Çocuklar arasındaki saldırgan etkileşimler ilk bakışta oldukça basit görünebilir. Ancak araştırmalar orta çocukluk dönemi boyunca saldırgan etkileşimlerin gittikçe karmaşıklaştığını göstermektedir. Çocuklar büyüdükçe bu etkileşimlerde; fail, kurban, failin yardımcısı, kışkırtıcı seyirci ve tarafsız seyirci gibi tutarlı roller benimseme eğilimi göstermektedir. Çocukların benimsediği rolleri bir dereceye kadar kişilik özellikleri belirlemektedir. Bu rollere bürünen çocuklardan her biri, belirli bir saldırganlık vakasının sürmesinde ve aynı rolleri içeren saldırganca etkileşimin gelecekte de yaşanıp yaşanmayacağına belirlenmesinde rol oynamaktadır.

Ne şekilde olursa olsun saldırganlık kişinin kendisine veya diğer kişilere zarar veren bir davranış biçimini ve tasvip edilmeyen olumsuz bir sosyal beceriyi anlatmaktadır. Bu olumsuz davranış biçiminin çocuk, ergen, yetişkin olarak her bireyde az veya çok var olduğu kabul edilebilir; ancak bu durumun ortadan kaldırılması ya da en az seviyeye indirilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir (Derwent ve ark., 2010).

2.2 Çocuk ve Resim

Resim, tüm sanat türlerinde olduğu gibi insanın karmaşık iç dünyasını dışarı yansıtma şekli ve zihinsel kapasitesinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Özellikle çocuklar, kendiliğinden ve doğal olarak resim yaptıkları için iç dünyalarını bütün detaylarıyla resme aktarmaktadır. Resim çocukla ilgili ayrıntıları yakalama konusunda yetişkine yardımcı olsa da içinde birçok kavramsal karmaşa bulundurmaktadır ve bu sebeple uzmanlar bir çizimin tam olarak neyi ifade ettiği konusunda çoğunlukla fikir birliğine varamazlar (Yavuzer, 2015).

Tek başına kullanıldığında doğru sonuçları vermese de çocukla çalışan birçok uzman resmi terapötik bir yöntem olarak kabul etmektedir; çünkü resim çocukların sözel becerilerinin ve kelime haznelerinin yetersiz kaldığı durumlarda kendilerini ifade

etmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuk resimleriyle yapılan çalışmalar oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. Resmin uzun yıllardır uzmanlar için vazgeçilmeyen bir değerlendirme aracı olmasının en önemli sebebi çocuğun yaptığı resmin içerik, tarz ve biçiminin onu daha iyi anlayabilmek ve analiz edebilmek için temel oluşturmasıdır (Malchiodi, 2013).

2.2.1 Çocuk resminin tarihçesi

Çocuk resimlerine karşı ilk ilgi 18. yy sonlarında, basit görünüşü ve masumiyeti nedeniyle çocuk çizimlerine hayran olan sanatçılarda görülmüştür. Bu dönemde birçok sanatçı gerçekçi çizimlerden uzaklaşıp, yaratıcı ve çocuk çizimlerine benzeyen resimler yapmayı amaçlamıştır. 20 yy.'a gelindiğinde sanatçılar kendilerine ilham kaynağı olması amacıyla çocuk resimleri toplamaya başlamıştır. Fineberg (1997); çocuk resimlerinin Klee, Miro ve Picasso gibi isimlerin diğerlerinden sıyrılarak ortaya çıkardığı eserlerdeki etkilerine dikkat çekmektedir (Rose, 2014).

Psikolojide çocuk çizimlerinin incelenmesi ise geçen yüzyılda çocukluk döneminin çok farklı bir gelişim dönemi olduğunun anlaşılması üzerine gerçekleşmiştir. Çocuklar bu dönemde araştırma ve çizim geliştirme konularında vaka analizlerine dâhil edilmiştir. Başlarda yapılan çalışmalar betimleyici ve resmin gelişimsel özelliklerini temel alır nitelikte olmuştur. İlk gelişimsel model 1885 yılında, çizgi gelişimini bilmenin çocuğun eğitimindeki önemini vurgulayan Cooke tarafından ileri sürülmüştür (Catte, 1999). 1887 yılında yayımlanan Corrado Ricci'nin bir grup İtalyan çocuğun çizimlerini rapor haline getirdiği çalışma ise çocuk resimleri üzerine yapılan çalışma örnekleri arasındaki en eski kaynaktır (Güven, 2009).

Çocuk resmini gelişim aşamalarına göre sınıflandıran görüşler çocuk resmi tarihinin en önemli görüşleri olarak kabul edilmektedir. Gelişim aşamalarını açıklama konusunda Kerschensteiner, Rouma ve Luquet gibi isimlerin büyük katkısı olmuştur. Almanya'da okul çağı çocuklarının yaptığı binlerce resmi inceleyen Kerschensteiner çocuk resmini üç temel kategoriye ayırmıştır. Bunlar: şematik resim, görsel gerçekliğe yakın resim ve üç boyutlu mekânı temsil eden resimdir. Kerschensteiner'dan sonra Rouma da aynı yöntemi kullanarak yaptığı incelemelerde çocukların insan figürü çiziminde birbirinden farklı 10 evre bulunduğunu ileri sürmüştür. Aynı dönemde çocuk resimlerini incelemekte olan Luquet ise daha

bütünleştirici bir kuram ortaya koymuş ve çocuk resmini 5 gelişim evresine göre sınıflandırmıştır. Luquet bu evrelerin kademeli olarak ilerlediğini ve her evrede bir önceki evrenin izlerinin görüldüğünü belirtmiştir. Luquet ve kendisinden daha sonra gelecek olan Piaget çocukların resimleri aslında gerçekçilik niyetiyle çizdiğini ileri sürmüştür. Yani resim yapan çocuk herhangi bir objenin tanınabilir ve gerçekçi bir temsilini yapmaya çalışıyordu (Yavuzer, 2015).

Çocuklarda gelişimsel değerlendirmeye odaklanmak, çizim yeteneği ve zekâ arasında bağlantı kurmaya çalışan bazı psikologları teşvik etmiştir. Ivanoff (1909) çocuk resimleri ve zekâ konusunda yaptığı araştırmasında oran-orantı, yaratıcılık, teknik ve sanatsal değer gibi boyutları değerlendirdiği bir ölçek kullanmıştır. Çalışma sonunda ölçek sonuçları ile aynı çocukların öğretmenlerinden alınan genel yetenek ve zekâ değerlendirmesinin sonuçları arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu çalışma çocuk resimlerinin zekâ ölçümü olarak kullanılmasının güvenilirliğini araştıran daha sonraki çalışmalara da yol gösterici nitelikte olmuştur. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri Florence Goodenough tarafından geliştirilen ve sonrasında Harris tarafından revize edilen “Bir Adam Çiz” testidir. Bu test günümüzde tek başına geçerli bir zekâ ölçütü olmayıp yalnızca tarama amaçlı kullanılsa da ortaya çıktığı dönem için oldukça etkili bir çalışma olarak kabul edilmiştir (Rose, 2014).

Goodenough’ın geliştirmiş olduğu Bir Adam Çiz Testi’nin zekânın yanısıra kişilik özelliklerini ortaya çıkardığı da gözlenmiştir. Bu çalışma daha sonraları Buck (1948) ve Machover (1949) gibi isimlerin fikirleriyle de savunulmuştur. Alandaki fikir birliği çocukların çizdiği insan figürlerinin kendileri ve diğer insanlarla ilgili algılarını yansıttığı yolundaydı. Bu dönemden sonra insan figürünün çocukların zekâ düzeyini belirlemek için kullanılmasının dışında kişilik özelliklerinin de belirleyicisi olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Malchiodi, 2013).

1940’lı yılların sonlarından itibaren, çocuk resmine getirilen yeni bakış açısıyla çocuğun çizimlerinin onun duyguları hakkında fikir verebileceği düşüncesi gelişmiş ve çocuk çizimleri kişilik değerlendirmesinde kullanılmaya başlanmıştır. Ancak ünlü Rorschach testi ve gibi diğer projektif yöntemlerde olduğu gibi resmin kişilik değerlendirmesinde kullanılması genelde bilimsel analizden ziyade sezgisel ve öznel gösterimlere dayanmaktadır. Bununla birlikte, uzun yıllardır klinik psikologların çizim testlerini psikolojik uyumsuzluk veya kişilik bozukluğu göstergelerini değerlendirme amacıyla sıklıkla kullandıkları bilinmektedir (Rose, 2014).

Çocuk resmi alanına çalışma ve fikirleriyle önemli katkılar sağlamış diğer bir isim de Löwenfeld'dir. Löwenfeld, kendini sanat aracılığı ile ifade etmenin sağlıklı duygusal ve kişisel gelişim için gerekli olduğu düşüncesini savunmuştur. Bu düşüncesi psikanalizden temel almış olsa da içinde bulunduğu Nazi Almanya'sının baskısından da etkilenmiştir. Bu dönemde edindiği deneyimler sonucunda Löwenfeld, stresin kendini özgürce ifade etme konusunda önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır (Thomas & Silk, 1990). Bunun yanısıra gelişim kuramcılarında etkilenmiş ve çocuğun çizgisel gelişim evrelerini onun çok yönlü gelişimiyle birleştirmiştir. Ona göre çocuklar ilk çizimlerinden başlayarak belirli dönemlerde belirli figürler sergilemektedir. Löwenfeld görmeyen ve az gören çocuklarla yapmış olduğu çalışmalar sonucunda iki çeşit estetik algılama tipi belirlemiştir. Bunlardan ilki baştanbaşa gözleriyle algılayan Görsel Tip'tir. Diğerisi ise dokunma duyusunun önem kazandığı dokunsal tiptir. Bu algılama tipinin görmeme veya az görme durumuyla ilgisi bulunmamaktadır. Bu tipte bir kişi algılamada sadece gözlerini kullanmamaktadır. Tüm bedensel duyu ve duyuları aracılığı ile o anda çevresini oluşturan mekân hakkında bağlantı kurmaktadır (San, 1979).

Arnheim (1956) çizimlerdeki görsel dengenin evrensel ve doğal olarak tatmin edici olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre iyi bir kompozisyona sahip olan resimde, resmin bütün kenarlardan eşit uzaklıklarda olması gerekir. İnsanın doğuştan estetik yeteneğe sahip olduğunu savunan Arnheim, insan algılarının “gruplama”, “yakınlık” gibi doğuştan sahip olunan organizasyon prensiplerince şekillendiğini belirtmiştir. Bu prensiplerden biri de “simetri”dir. Çocukların da özellikle ikili simetriye sahip formları tercihleri ettiği görülmektedir. Arnheim resimde çizilen objenin parçaları ve bu parçaların yerleştirilmesinde önemli olan noktanın düzen ve denge arayışı olduğunu ifade etmiştir. Çocuğun hangi gelişim döneminde olursa olsun biçimsel düzene dikkat ettiğini vurgulamıştır (Güven, 2009).

2.2.2 Çocuk resmine ilişkin yaklaşımlar

2.2.2.1 Gelişimsel yaklaşımlar

1800'lerin sonlarında ve 20. Yüzyılın başlarında çocuk resimlerine ilgi duyan araştırmacılar resim yapma evrelerini tanımlamaya başlamıştır. Bu ilk çalışmalarda çocukların genel olarak; karalama evresi, şematik evre ve natüralistik evre olmak üzere 3 sanatsal gelişim evresinden geçtiği ileri sürülmüştür. Bu çalışmalar genel ve

geniş kapsamlı olmasına rağmen daha özgül analizlere ve daha ayrıntılı bilginin tespit edilmesine önayak olmuştur (Malchiodi, 2013).

Çocuk resmiyle ilgili en önemli teorilerin başında gelişimsel yaklaşımlar gelmektedir. Çocuk resimlerinin sistematik bir gelişim çizgisi izlediğine dair ilk görüş belirten isimlerden biri Gustaf Britsch'tir. Britsch çocukların yaptığı resimlerin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde geliştiğini söylemiştir. Onunla aynı görüşü paylaşan Arnheim ise çocuk resimlerindeki gelişmenin algısal bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Bu gelişme algısal ayırmsama süreci içinde gerçekleşmektedir. Çocuk gördüğü nesnenin eş değerini yaptığı resme aktarmaktadır (Kırışoğlu, 2002).

Gelişimsel yaklaşımlarda resim genel olarak çocuk için bir tür oyun ve eğlence aracı olarak kabul edilmektedir. Çocukların hemen hepsi tarafından severek yapılan resim etkinliği gelişim dönemlerine göre anlam bulmaktadır. Resim yapma, tıpkı diğer sanat faaliyetlerindeki gibi çocukların iç konuşmalarının sürdürüldüğü bir etkinliktir. Çocuk resminde gelişimsel yaklaşımı benimseyen Kerschensteiner ve Rouma'dan sonra şair ve filozof olan Friedrich von Schiller de konuyu gelişimsel açıdan ele almış ve "Fazla Enerji Kuramı"nı ileri sürmüştür. Bu kurama göre; hareketli ve olabildiğince aktif olmak insanın doğuştan sahip olduğu doğal yapısıyla ilgili bir durumdur. Bu nedenle oyun fazla enerjiyi boşaltmanın bir yolu olarak kabul edilmektedir (Dilci, 2014). Bu kuramcılara göre resim de bir oyun etkinliği olduğu için resmin fazla enerjiyi atma konusunda çocuğa yardımcı olduğu düşünülebilir; ancak çizim yapma sırasında çocuklar çok fazla enerji harcamazlar. Bu sebeple Fazla Enerji Kuramı resmin gelişimsel açıdan özelliklerini belirleme konusunda yetersizdir (Yavuzer, 2014).

Gelişimsel yaklaşımlara öncülük eden en önemli çalışma Luquet tarafından gerçekleştirilmiştir. Resmi, 5 gelişim evresine ayırarak sınıflandıran Luquet'in önemli kabul edilmesi kısmen kendinden önceki görüşleri birleştirici olmasından kısmen de kendinden sonra gelecek olan Piaget'nin çalışmalarını etkilemiş olmasından kaynaklanmaktadır (Thomas & Silk, 1990). Luquet, çocuk çizimlerinin bilişsel bir modele dayandığını ileri sürmüş ve 5 aşamada geliştiğini belirtmiştir:

- Rastlantısal Gerçeklik (18-24 ay) : Bu dönemdeki ilk karalamalar desen algısı farkındalığını ve el-göz koordinasyonu becerisinin gelişmekte olduğunu göstermektedir.
- Başarısız Gerçeklik (2-3 yaş): Bu dönemde karalamalar daha anlaşılır hale gelir, ancak çocuklar hala çizimlerini tam anlamıyla kontrol edememektedir.
- Sembolik Gerçeklik (3-4 yaş): Bu dönemdeki çizimlerinin birçoğu basit formlere veya şemalara dayanmaktadır.
- Zihinsel Gerçeklik (5-7 yaş): Çocuğun bu dönemde yaptığı çizimler, normalde görülemese de, onun varlığını bildiği öğeleri içermektedir. Transparan resim bu dönemim en önemli özelliklerindedir.
- Görsel Gerçeklik (8 yaş ve üzeri): Çocuğun belli bir bakış açısıyla çizmeye, orantıları kullanmaya ve buna bağlı olarak ilişki kurmaya başladığı dönemdir (Barraza, 1999).

Yine bu yaklaşımıcılardan Kellogg çocuk gelişimi ve antropoloji alanlarını birleştirmiştir. Bütün insanlığa ait evrensel imgelerin çocuklar tarafından benzer biçimsel düzenlemelerle ifade edildiğini ve bazı ortak kalıpların ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Kellogg'un topladığı ve incelediği 200.000'in üzerinde çocuk resmi, küçük çocukların resimlerinde görülen ortak biçimleri, şekilleri ve düzenlemeleri göstermektedir. Bu kapsamlı çalışmada çocuk resimleri ilk yapmaya başladıkları çizgilerden; insan, hayvan, ağaç ve ev gibi temsili nesnelere kadar incelenmiştir. (Malchiodi, 2013). Kellogg çizgi gelişimini; desen evresi, şekil evresi, tasarım evresi ve resim evresi olmak üzere 4 aşamada ele almıştır. Bu dört evre; çocuğun ilk karalama eylemine başladığı dönemden, toplum tarafından tercih edilen şemaları çizmeye başladığı döneme kadar olan süreyi kapsamaktadır (Drosinos, 2006).

Cyrill Burt'a göre ise resmin tek işlevi bireysel dışa vurumu sağlamak ve dilin yetersizliğinden kaynaklanan sınırlı iletişimi genişletmek değildir. Resim, çocuğun kurgulama gücünü geliştiren bir etkinliktir. Çocuk resim yaptığında duygusal, algısal, zihinsel boyutta işlem yapar. Böylece yaptığı çalışmalar onun bilişsel gelişimine katkı sağlar. Soyut düşünebilir, kavramsal yargıları olur. Ayrıca çocuk resimleri çocukların zekâ düzeylerini belirlemede de kullanılabilen bir ölçüttür (Batı, 2012).

Diğer bir gelişim kuramcısı olan Löwenfeld çocuğun sanatsal yollarla kendini ifade etmesinin onun bilişsel ve kişisel gelişimini olumlu etkilediğini belirtmiş ve spontan şekilde kendini ifade etmeye teşvik edilmesinin önemini vurgulamıştır. Ona göre öğretmenlerin kullandığı klasik resim öğretme teknikleri çocukların kendini ifade etmesini engellemektedir. Çocuğun sanatsal gelişimi doğal bir süreçtir ve çevreden gelecek herhangi bir etki bu sürecin doğallığını etkilemektedir. Löwenfeld gelişim düzeylerinin belirlenmesinde çocuk çizimlerinin önemine dikkat çekmiş ve çocukların yaş düzeylerine göre çizim becerilerini tanımladığı bir evre teorisi geliştirmiştir. Ona göre çocuğun sanatsal gelişimi 5 evrede gerçekleşmektedir:

- Karalama Evresi (2-4 yaş)
- Şema Öncesi Evre (4-7 yaş)
- Şematik Evre (7-9 yaş)
- Gerçekçilik Evresi (9-12 yaş)
- Doğalcılık Evresi (12-14 yaş) (Drosinos, 2006).

Gelişimsel yaklaşımlar arasında hala ağır basmakta olan bir diğeri ise Piaget'nin resim ve zihinsel gelişimle ilgili görüşleridir. Yavuzer (2014), Piaget'ye göre çocuklukta zekâ gelişiminin büyük ölçüde biyolojik olgunluğa ve yaşa bağlı bazı evrelerden geçtiğini belirtmektedir. Piaget resmi, çocuğun dünyayı zihninde, gelişen bir biçimde temsil ettiği bir etkinlik olarak ele almıştır. Çizimi sembolik oyun ve zihinsel imgelerle açıklamıştır. Ona göre çizimler zihinsel imgelerin kâğıt üzerine yansması şeklindedir; ancak mekânsal kavrama bağlı zihinsel imgenin oluşmamış ise çocuk doğru çizimi gerçekleştiremez. Çocuk genel olarak çevresindeki sosyal ve fiziksel dünyaya uyum sağlama sürecindedir ve Piaget'ye göre uyum sağlama çevre ile olan ilişkilerin özümlemesiyle oluşmaktadır. Çocuk çevresinden edindiği tecrübeleri sahip olduğu bilişsel yapısı ile özümsemeye çalışmaktadır. Piaget'ye göre oyun, özümsemeyi sağlayan en temel etkinliklerden biridir. Oyunda bulunan salt yapmış olmak için yapmak ve özümleme olanakları yaratmak gibi nitelikler çocuk resimlerinde de bulunmaktadır. Bu sebeple Piaget çocuğun yaptığı ilk karalamaları “saf oyun” olarak nitelendirmiştir. Çocuklar çizimlerini kişisel olarak önemli olayları yeniden canlandırmak için kullandıklarında çizim özümletici bir işlev taşıyabilmektedir. Piaget'nin bilişsel gelişimin bir dizi aşamadan geçtiği konusundaki

görüşü, onun Luquet tarafından ortaya konulan çocuk resmi sınıflandırmasını büyük bir hevesle benimsemesine yol açmıştır.

2.2.2.2 Projektif ve klinik yaklaşımlar

1940'lı yıllardan itibaren çocuk resimlerine bakış açısı farklılaşmaya başlamış ve resmin çocukların duygu ve güdülerini dışa yansıtmada etkili bir yöntem olabileceği düşüncesi üzerine yoğunlaşmıştır. Çocuk resminin bu şekilde kullanımı zamanla psikoloji ve psikiyatri alanlarında çocuğun kişiliğini değerlendirmek için kullanılan projektif metotların bir parçası haline gelmiştir (Thomas & Silk, 1990).

Resmin projektif yöntemlerden biri olarak kabul edilmesi ilk olarak 1920'lerde insan figürünün kişiliği ve bilişsel kapasiteyi değerlendirmek için kullanılmasıyla başlamıştır. Goodenough; geliştirdiği bir adam çiz testiyle çocukların IQ seviyelerini belirleme düşüncesindeyken, topladığı datalar sonucu testin kişiliğe yönelik de ipuçları verdiğini gözlemlemiştir. Sonrasında gelen Machover (1949) insan figürü çizimine ilişkin ilk kapsamlı monografi çalışmasını ortaya çıkarmıştır ve bu çalışmada çizimleri hem simgesel anlam hem de yapısal faktörler açısından incelemiştir. Machover ile aynı dönemde çalışmalarını yürüten Buck ise insan figürünün yanı sıra ev ve ağaç çizimleri de ekleyerek bu yaklaşımın genişlemesini sağlamıştır. Bireyin kişilik dinamiklerini yorumlamak ve entelektüel seviyesini belirlemek amacıyla kullanılabilir projektif bir araç olarak Ev-Ağaç-İnsan Testi'ni geliştirmiştir. Buck'ı takip eden Hammer da kendisinden önce gelen ve resmin dışavurumsal yönünü inceleyen araştırmacıların görüşlerini de içeren kapsamlı bir çalışma ortaya koymuştur (Eyal&Lindgren, 1977; Leibowitz, 2013).

Di Leo'ya (2013) göre Ev-Ağaç-İnsan Testi'nde 3 figürün seçilmesinin sembolik birer anlamı bulunmaktadır. Ev figürü çocuğun çevresindeki yaşantıyı, ağaç figürü büyümeyi, insan figürü ise çocuğun kişiliğini yansıtmaktadır. Projektif değerlendirmenin yanısıra bu üç figür çocuk çizimlerinde en sık ve kendiliğinden görülen doğal figürlerdir. Çocuklar; insanları, evleri ve ağaçları hayatlarında önemli birer etken olarak görmektedir ve bu figürleri çizerken kendileri hakkında, çizdiklerinden çok daha fazla şey anlatmaktadır.

Resim, kişiliği ve bilişsel kapasiteyi değerlendirmenin yanısıra bireyin çevresi ile olan etkileşiminini değerlendirme amacıyla da kullanılmıştır. Lawton ve Sechrest aile içi etkileşimi değerlendirme amacıyla Bir Aile Çiz Testini kullanmaya başlamış

ve bu alana farklı bir yön kazandırmıştır. Ardından gelen Levy tarafından da sosyal etkileşimi değerlendirme amacıyla Çiz ve Bir Hikâye Anlat Testi geliştirilmiştir. Testte, kişiye 3 adet figür çizdirilip o figürlerle ilgili bir hikâye anlatması istenmekte ve böylece kişilerin çizdiği figürlerle kurduğu ilişkiler incelenebilmektedir. Bu çalışmaların ardından 1965'te Cookerly, grup etkileşimini ve kişilerarası çözüm becerilerini değerlendirme amacıyla Bir Grup Çiz testini geliştirmiştir. Bu test de diğerleri gibi kişiliği analiz etmekten çok bireyin kurduğu ilişkileri incelemeye yönelik olarak kullanılmıştır (Wall, 1970).

Projektif yöntemler üzerinde çalışan diğer önemli isimlerden Freud ve Jung, güncel hayatta kullanılan semboller ve kişilikler arasındaki karşılıklı bağlantılarla ilgilenmişlerdir. İmgelerin unutulmuş ya da bastırılmış yaşantıları temsil ettiğini ileri süren Freud birtakım sembollerin rüyalar veya resimle ifade edilerek ortaya çıkabileceğini gözlemlemiştir. Önceleri resmin, sadece bilişsel gelişime katkısı konusundaki düşünceleri baskın iken, daha sonraki çalışmalarından elde ettiği gözlemler sonucunda resimle anlatımın insanın iç dünyasını dışavurma ve iç dünyasını anlamaya giden bir yol olduğunu görmüştür. Daha sonra yaptığı çalışmalarla da bu inancını doğrulamıştır. Resimlerin kişiliği ve ruhsal uyumu değerlendirmede kullanılması, klinik psikoloji ve psikiyatride projektif yöntemlerin daha geniş bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır. Resimlerde duyguların dışa vurulmasının değerlendirilmesinde önemli bir kullanım alanı oluşturmuştur (Dilci, 2014).

Asıl olarak oyun üzerine ileri sürülmüş olan “Yineleme Kuramı”nda ise oyunun atalarımız açısından önem taşıyan içgüdüsel etkinliklerin provası olduğu belirtilmiştir. Hall'a göre oyun, çağdaş toplumda sorun yaratabilecek saldırganlık gibi ilkel güdülerin dışa vurumunu sağlamaktadır. Bu görüş resim açısından değerlendirildiğinde, çizim yapma işlemi içgüdüsel etkinliklerin provası olmasa da, çizimler ilkel içgüdülerin simgesel bir dışa vurumu olarak değerlendirilebilir. Örneğin asker ve savaş resmi çizen bir çocuğun ilkel saldırganlık dürtülerini tekrar ederek onları yüzeye çıkardığı söylenebilmektedir (Yavuzer, 2014).

Venger'e (2011) göre ise çocuklar önemsedikleri şeylerin resmini çizmektedir. Ona göre resim, bilinç düzeyi ile bilinçaltı düzeyinin ortak ürünüdür. İnsanlar her yaşta, özellikle de çocuklukta duygularını, kaygılarını resimlere yansıtmaktadır. Bundan dolayı resim “içten gelen bir hikâye” olarak nitelendirilmektedir. Venger'e göre

resimler samimi olarak kâğıda çizgi olarak aktarılan duygu ve düşüncelerdir. Çocuk bir objenin resmini çizerken mutlaka ona kendinden bir şey katar. Resme kattığı şey çoğunlukla çocuk için önem teşkil eden durumlardır (Halmatov, 2016).

2.2.2.3 Sanatsal yaklaşımlar

Çocuk resimlerine sanatsal yaklaşımın ilk izleri 20. yüzyılın başlarında her türlü olağandışı görüntünün sanata girdiği, akademik ölçülerin göz önünde bulundurulmadığı ve sanatsal yaratmada yeni kaynaklar arandığı dönemde görülmeye başlanmıştır. O yıllarda çocuk resimlerine ilgi büyük ölçüde artmış; sanatçı ve eğitimciler başta olmak üzere konuyla ilgilenen herkes çocukların yaptığı resimleri toplamaya başlamıştır. Resimlerinde çocuksu imgeleriyle ünlü sanatçı Jean Debuffet de çocuk resimlerini biriktirenlerden biridir. Hatta Paris caddelerinde Grafittiler üzerine bir araştırma yürütmüştür. Böylece o yıllarda çocuk resimleri sanatçılara esin kaynağı oluşturmuştur (Kırıçoğlu, 2002).

Çocuk resimlerine ilgi gösteren Alman dışavurumculardan Kandinsky ve Klee, geleceğin resim sanatının çocuk resimlerinden ilham alacağını söylemiştir. Bunun yanı sıra Klee 1912'de bir dergiye yazdığı yazıda, sanatın ilk izlerinin etnografya müzeleri ile anaokullarında bulunduğunu, çocukların dışarıdan herhangi bir yardım almadan ürettikleri resimler ile birer sanat örneği sunduklarını belirtmiştir (Dilci, 2014).

Schwerdtfeger çocuk resimlerinde, sanat tarihi açısından bir kıyaslama yapılacak olursa erken Mısır, erken Antik ve Romantik çağların üslubuna benzer bir anlayış olduğunu; çağdaş resmin pek çok akımı ile çocuk resmindeki anlayışın benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Meseleye, çocuğun objenin özüne inmesi açısından yaklaşılabileceğini savunmaktadır. Üstelik çocuk bu öze inmeyi dâhice bir güvenle yapmaktadır. Schwerdtfeger, bunda görsel niteliklerin değil, yaşantılara ilişkin içeriklerin rol oynadığını belirtmiştir (San, 1979).

Çocukların sanatsal gelişimini inceleyen çalışmacılar birçok farklı varsayım öne sürmüştür. Bu varsayımlardan biri çocukların; yaşamın ilk yıllarında cinsiyet, kültür vb. faktörlerden bağımsız olarak, evrensel bir çizim becerisine ve ilkel sanat anlayışına sahip olduğu yönündedir. Piaget çocukların bilişsel becerilerini temel alan sanatsal gelişimlerini evrensellik açısından incelemiş ve çocukların çizimlerinin tüm ülke ve kültürlerde aynı aşamalara göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Yaşamın

ilk yıllarında çocukların yaptığı çizimlerde evrensel özellikler gözlene de ilerleyen yıllarda başka bir karakteristik özellik belirlemek ve belli bir yaşa eriştiklerinde çizimlerinde kültürel öğeleri de kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bu da çizimlerdeki evrensellik özelliğinin bebeklik döneminden 6 yaşa kadar gözlemlenebildiği anlamına gelmektedir (Toku, 2001).

Sanatsal yaklaşımların önemli temsilcilerinden biri olan Arnheim, sanatın görsel algı ve görsel düşünce ile olan ilişkisini incelemiştir. Ona göre, çizilen figürler birer kopya olmanın ötesinde orijinalin birtakım özelliklerini yansıtmaktadır. Yapılan çizimler orijinalin ana çatısından çıkarılır, böylece orijinali nasıl algıladığımız ortaya konulmaktadır. Örneğin; insan figürünün ana çatısı dikey bir eksen ile verilebilir; işte çocuğun çizimlerinde anlatmaya çalıştığı bu dikeyliktir. Rudolf Arnheim'e göre çizilen figürün parçaları ve bu parçaların yerleştirilmesinde önemli olan, ana çatıya uygun düşme kaygısı ile düzen ve denge arayışıdır. Arnheim, çocuğun her dönemde biçimsel düzene dikkat ettiğini vurgulamıştır (Güven, 2009).

Rhoda Kellog da (1970) çocukların ilgi çekici temel şekillerin resimlerini yaptıklarını ileri sürmüştür. Bu görüşünü doğrulamak amacıyla daireler, çaprazlar gibi basit formların her yerden ve her kültürel geçmişten gelen çocukların resimlerinde yer aldığını belirtmiştir. Kellog'un diğer bir önemli görüşü ise doğuştan gelen ve evrensel olan bir "görsel düzen" in varlığıdır. Kellog'a göre çocukların basit karalamalara, başka bir deyişle belirgin çizgilere ilişkin çalışmaları 2 yaşlarına doğru başlamaktadır. 2-3 yaş civarında belirgin şekillerin oluştuğu gözlenmekte, 3-4 yaşlarında ise anlamlı şekiller başka bir ifade ile diyagramlar ortaya çıkmaktadır. Basit karalamalar ve belirgin şekiller ile anlamlı şekiller arasındaki en önemli fark şudur: Basit karalamalar ve basit şekiller kendiliğinden, anlamlı şekiller ise üzerlerinde düşünüldükten sonra ortaya çıkmaktadır (Yavuzer, 2015).

2.2.2.4 Sembolik yaklaşımlar

Resim en basit tanımıyla düz bir yüzey üzerindeki bir seri işaretler topluluğudur. Çocuk çizdiği resimlerde objenin kendisini değil, sembolik yansımaları resmetmektedir. Yan yana çizdiği daireden birini baş diğeri ise vücut olarak nitelendirirken aslında birbirinin aynı olan bu çizimlere iki farklı anlam yüklemektedir. Çocuğun realist olmaktan çok simgeselliğini vurgulayan Goodman'a göre bazı çizimler tamamen simgeseldir. Bir resmin bir objeyi ifade edebilmesi için,

onu sembolize etmesi ve ona işaret etmesi gerekmektedir. Aynı zamanda resimler nesnelere simgelenmesinin yanı sıra duygu ve düşüncelerin açıklanış şeklidir. Bu tür soyut kavramlar doğrudan, gerçekçi biçimde anlaşılabilir ve hiçbir sembol bir düşünceyi, bir objenin resimde kopya ediliş gibi tam anlamıyla doğrudan ortaya koyamaz (Yavuzer, 2014).

Sanatsal etkinliklerin en önemli aşamalarından biri, çevremizde gördüğümüz nesnelere ile o nesnelere dair edinilen bilgilerin birbirlerini tamamlaması olarak nitelendirilen görsel algılamadır. Çocuğun çizimleri onun algısını temsil etmektedir. Çizgi genel olarak 1-2 yaşları arasında karalamalar ile başlamakta, bu çizimler zamanla daireye dönüşmektedir. Çocuk 3-4 yaşına geldiği zaman çevresinde gördüğü reel objeleri çizmekte ve parçaları bir araya getirmektedir. 9-12 yaş evresinde ise çizimler içsel gerçeklikten görsel gerçekliğe geçiş yapmaktadır. Çocuk gelişim evresinin son basamağına geldiği zaman çizimleri tüm yaşantısının reel bir göstergesi olup çok yönlü algısal gelişimi, bu çizimlerde yatmaktadır (Uysal & Selvi, 2012).

Sembolik yaklaşım savunucularına göre resimler sembolik kodlar olarak nitelendirilmektedir. Resimde görülenlerin görsel algı ile ilgili belirli bir ilişkiye dayanmak zorunluluğu bulunmamaktadır. Goodman; resimleri oluşturan işaretlerin, dilde kullanılan semboller gibi görülmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre, bir resmin bir objeyi temsil edebilmesi için benzerlik taşıması gerekmez. Resimde her şey her şeyi temsil edebilmektedir. Örneğin, bir köpeğin resmi ile köpek kelimesi birer semboldür ve köpek ile köpek resmi arasında fiziksel bir benzerlik olması gerekmez. Eğer köpek resmi gören kişiyi ikna edecek kadar gerçekçi görünüyorsa ise bu, o zamana kadar kazanılan alışkanlıktan kaynaklanmaktadır. Tıpkı dildeki kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi gibi resimlerin yorumlanması da öğrenilebilmektedir. Hochberg ve Brooks (1962) ise yapmış olduğu çalışmada resim konusunun anlaşılması için özel bir öğrenmeye ihtiyaç olmadığını gözlemlemiştir. Çalışmada nesne tanımlama deneyimi olmayan 19 aylık çocukların sıralı çizimlerden benzer nesnelere seçme davranışında, en az nesnenin kendini tanımlamada olduğu kadar başarılı olduğu görülmüştür (Thomas & Silk, 1990).

Her sembol hem kendisini hem de kendisinin dışındaki başka bir şeyi temsil edebilmektedir. Bir sembolü anlamak ve kullanmak için, çocuğun bilişsel olarak o sembolün somut özelliklerini ve ifade ettiği şey ile arasındaki soyut ilişkiyi bilmesi

gerekir. Başka bir ifade ile çocuğun hem nesnenin kendisini hem de ona işaret eden temsilini akılda tutması gerekmektedir. DeLoache (1987) yapmış olduğu çalışmasında, uzay-nesne-sembol ilişkisinin yaklaşık 3 yaş civarında görüldüğünü saptamıştır. 3 yaşındaki çocuklar, bir odanın ölçekli modelinde küçük kanepenin altında gizlenmiş olan küçük bir Snoopy'nin gerçek odanın içinde büyük kanepenin altında gizli olan Snoopy'yi temsil ettiğini anlayabilmiştir (Isabelle ve ark., 2006).

Çizimi nesnelerin görüntüsünden çok, görsel ve duysal deneyimleri birlikte aktaran tatmin edici bir sembol üretmek şeklinde tanımlayan Arnheim; resimde sembolleri kullanarak ortaya konan sanatsal ifadenin evrensel olarak tatmin edici olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde Kellog da çocuk resminin sembolize etme amacı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Selfe de çizimin amacının, görsel ve duysal deneyimlerin çocuğu tatmin edecek biçimde sembolize edilmesi olduğunu söylemiştir (Yavuzer, 2014).

2.2.3 Çocuk resminin gelişim aşamaları

Çocuğun fiziksel ve bilişsel faaliyetlerine paralel olarak sanat faaliyetlerinde de birtakım değişimler meydana gelmektedir. Çocuğun ilk zamanlarda yaptığı anlamsız karalamalar zamanla birer sanat evresine dönüşmekte ve ergenlik dönemine kadar devam etmektedir. Çocuğun çizimlerindeki ayrıntı miktarının yaşa ve bilişsel gelişime bağlı olarak arttığı bulunmuştur (Okyay, 2008).

Çizim becerilerinin nasıl bir gelişim izlediğini sistematik evrelerle açıklayan ilk kuramcılardan biri Luquet olmuştur. Onun geliştirmiş olduğu evre teorisi çocuk resimleri alanında 20. yüzyılın en etkili fikirlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Çocukların, çizimlerini çeşitli gerçekçilik biçimleri ile nasıl geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Gerçekçiliğin temsili konusunda kendisiyle aynı görüşü paylaşan Willat da farklı yaş gruplarından çocuklarla yaptığı çalışmalar sonucunda çocuk resmindeki gelişimsel süreci açıklayan başka bir evre teorisi ortaya koymuştur. Çocukların yapmış olduğu çizimleri yorumlayarak sırasıyla; Topoloji, Ortogonal Projeksiyon, Yatay ve Dikey Projeksiyon, Eğik Projeksiyon ve Perpektif olmak üzere beş çizim sistemi belirlemiştir (Jolley, 2010).

Çok miktarda veri elde edilen çocuk resmi çalışmalarının çoğu enlemsel çalışmalar olup bu alandaki boylamsal çalışmalar nispeten az sayıda olmuştur. Yine de bunlar, çocuk resminde aşamaların belirlenmesi konusunda bilimsel temel sağlayan

çalışmalarıdır (Thomas & Silk, 1990). Bu çalışmalar ışığında genel bir yargıda bulunulacak olursa çocuklar büyüdükçe resimlerinin daha ayrıntılı, daha oranlı ve daha gerçekçi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte resimlerin gelişimi açısından her evrede çocukların yaptığı resimleri niteleyen bazı çarpıcı ve ayırıcı özellikler bulunmaktadır. Çocuk resmindeki gelişim beş evrede ele alınmaktadır:

- Karalama Dönemi (2-4 yaş)
- Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
- Şematik Dönem (7-9 yaş)
- Gerçekçilik Dönemi (9-12 yaş)
- Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 yaş) (Yavuzer, 2015).

2.2.3.1 Karalama dönemi (2-4 yaş)

Küçük çocuklar boya kalemini bir yüzeyin üzerinde gezdirip iz bırakmaktan büyük zevk alırlar. Karalama formundaki bu izler kendiliğinden gerçekleşmekte ve çocuğun sanatla ilk buluşması olarak kabul edilmektedir. Çocuklar çoğu zaman rastgele bir biçimde, kollarını kâğıt üzerinde ileri ve geri götürerek karalama yapmaktadır. Bu dönemdeki çizgilerin genelde kâğıttan taşıdığı gözlenir. Ancak, çocukların hareketleri ile kâğıt üzerinde bıraktıkları izler arasındaki ilişkiyi farketmeleri uzun sürmemektedir. Bu ilişkiyi farkettikçe çocuklar hareketlerini değiştirerek karalama alanını kontrol etmeye başlar. İlk karalamalar genelde bir veya daha fazla yönde boylamsal çizgiden oluşmaktadır. Çocuğun algısal ve motor yetenekleri arttıkça dairesel desenler ve geometrik şekiller görülmeye başlanır. Zamanla örüntüler oluşturmak için çizgiler şekillerle birleşmeye başlar (Roland, 2006).

Karalama döneminde kâğıt üzerinde bırakılan izler birer resimden çok, çocuğun el hareketlerinin yansıması olarak değerlendirilmektedir. Çizdiği düz, dalgalı, dairesel çizgiler çocuğun kendi bedenini kontrol edebilme olanağını fark edebilmesini sağlamaktadır. Böylece çocuk, kendi hareketlerinin farkına varmakta, hareketlerini geliştirmekte ve onları değiştirebileceğini kavramaktadır. Çizgilerin onun hareketlerine göre değişebileceğini keşfeden çocuk bu durumdan zevk almaya başlayacaktır. Çocuk uzun bir süre bu “oyun” a devam eder. Bu oyunun bir anlamı da, çocuğun ilk kez kendi davranışları ile çevreyi etkileyebileceğini farketmesidir (Halmatov, 2016).

Yavuzer'e (2014) göre çocuk için çizmek, elin hareketlerini kâğıda dökmektir. Yaşamın ilk yıllarında "keşif" ve "icat" girişimleri içinde olan çocuk her şeye dokunduğu gibi kâğıda da dokunur. Eli amaçsızca kâğıt üzerinde dolaşırken yüzeyde çizgiler bırakır. Bu çizgileri gören çocuk onları yapanın kendisi olduğunu anlar. Böylece yaratıcı gücünün bilincine varır. Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı güç, zamanla yeniden canlandırılmak istenen bir zevkin kaynağı olacaktır.

Karalamalara anlam yüklemek zor olduğundan, anlamları üzerine çeşitli teoriler vardır. İlk araştırmacılar karalamaların amaçsız, yalnızca kolun, bileğin ve elin hareketlerini kaydeden işaretler yapmak olduğunu saptamıştır. Çocuğun karalamaları yetişkine anlamsız çizgiler karmaşası gibi gelse de çizim yapan çocuk dil ve el kol hareketleri ile kendini ifade yeteneğini geliştirmektedir. Yaptığı şey bir resim gibi görünmese de çocuk için bir anlamı vardır. Karalamalar, çocukların kâğıttaki çizgi ve şekillerin çevrelerindeki şeyleri temsil edebildiği kavramının farkına varmasını sağlamaktadır (Malchiodi, 2013).

Linderman'a göre çocukların karalamaları kendi içinde farklı gelişim basamakları oluşturmaktadır:

İsimsiz Karalamalar: Çizgiler rastgele/ gelişigüzel. Geniş kol hareketleri ile yapılır ve çok yer kaplarlar.

Kontrollü Karalamalar: Çocuklarda motor koordinasyonun gelişmesiyle kontrollü karalamalar görülmeye başlar. Çocuklar bu evrede kol hareketleri ile çizgiler (en, boy, dairesel) arasındaki ilişkiyi keşfederler.

İsmlendirilen Karalamalar: Çocuklar yaptıkları karalamaları bir nesne veya obje olarak adlandırmaya başlar. Bu onların şekillerle ilgili düşünmeye başladıklarına işaret eder. Bu dönemde çevrelerindeki yaşam ile ilişki kurarlar, şekillerin yapılarını algırlar. Bazı geometrik formları bir nesne veya insan figürü olarak isimlendirebilirler (Dilci, 2014).

Karalamalar genel olarak gelişigüzel karalamalardan kontrollü karalamalara, ardından da ismlendirilen karalamalara dönüşmektedir. Çocukların ilk karalamaları kendiliğinden ortaya çıkan ve gelişigüzel çizgilerden oluşan çizimlerdir. Ancak bu çizimler daha sonra ortaya çıkacak olan resim yapma ve yazı yazma becerilerinin ön basamağını oluşturmaktadır. Çocuk bu dönemde deneme amacıyla ve tesadüfen çeşitli büyüklükte, şekilde ve yönde çizgiler çizer. Henüz ince motor becerileri

kazanmadığı için mum boya vb. materyalleri kullanarak geniş çaplı kol hareketleri ile çizim yapar. Çizim yaparken kâğıda bakmaması, henüz çizdiği işaretlerin nereden geldiğinin bilincinde olmamasından kaynaklanmaktadır. Kontrollü karalamalar döneminde ise çocuk artık kâğıttaki çizgileri kendisinin yaptığının bilincindedir. Farklı çizgiler çizdiğinde kâğıtta ne gibi değişiklikler olacağını görmek ister. Çocuk bu dönemde tekrarlayan hareketlerle kendine özgü yatay, dikey, çapraz çizgiler ve büyük- küçük daireler çizer. Kontrollü karalamalara gelişigüzel karalamaların tersine, göz kontrolü ve motor koordinasyon eşlik etmektedir. Bir süre sonra çocuk çizdiği şekillerin gerçek dünyadaki nesnelere benzediğini keşfeder ve çizimlerini isimlendirmeye başlar. İsimlendirilen karalamalar döneminde çizimlerde gözle görülür büyük bir fark olmamakla birlikte çocuğun düşünme şeklinde bir takım değişiklikler gözlenmektedir. Çocuk çizmeye başlarken, çizmeyi amaçladığı bir figür vardır ancak bu figürler açık uçludur. Örneğin, anne figürü çizmeyi amaçlayan bir çocuk yuvarlak çizer ve bunu annenin kafası olarak isimlendirir. Çizim yaptığı sırada etrafındaki insanların “elma” dan bahsettiğini duyar ve çizdiği şekli elma olarak isimlendirerek değiştirir (Boriss &Krimsky, 1999).

Gardner da (1980) çocuklardaki bu isimlendirme fenomenini araştırmış ve çocukların yaptığı karalamaların isimlendirilmeleri konusunda basit bir açıklama yapılamayacağını belirtmiştir. Yetişkin, çocuğa yaptığı resmi sorduğunda çocuk yetişkini memnun etmek için yaptığı resim üzerine bir hikâye anlatabilir. Bununla birlikte çocuğun gözünden bakmak zordur. Gerçekte çocuğun yaptığı işaretlerin bir anlamı olabilir ve temsili imgeler dönemine doğru ilerliyor olabilir. Ayrıca karalamaları isimlendirme bazı küçük çocuklarda sıkça görülürken bazılarında hiç görülmemekte veya çok nadir görülmektedir. Malchiodi’ye göre de bu dönemde resimler üzerine sözlü anlatım artmaktadır. Çocuğun yaptığı karalamalar yetişkine anlamsız ve tanımlanamaz gibi görünse de, terapistler açısından çocuğun yaptığı resim üzerinde aktif olarak konuşması önemlidir (Malchiodi, 2013).

Kellogg ise karalama eylemindeki görsel ilginin çocuğun çizim yapma yeteneği edinmesinin vazgeçilmez bir bileşeni olduğunu belirtmiştir. Kellogg göz kontrolü gerektirmeyen ve kas gelişimine bağlı olarak değişiklikler gösteren 20 temel karalama türü olduğunu ortaya koymuştur. Ona göre bu yirmi temel karalama türü, sanat gelişiminin yapı taşlarını oluşturmaktadır; çünkü bu karalamalar küçük

çocukların çizimlerinin ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde tanımlamasına olanak sağlamaktadır (Drosinos, 2006).

Yine Kellogg'a göre tüm çizimler temel karalamalar dâhilinde analiz edilebileceği gibi örüntülerin kâğıt üzerindeki yerleşim şekillerine göre de analiz edilebilmektedir. Ancak yerleşim şekillerine göre analiz yapmak karalamalarda olduğu kadar geniş kapsamda ele alınamamaktadır. Çünkü karalamalar herhangi bir zemin üzerindeki tüm çizgi oluşumlarını kapsarken, yerleşimler belli bir sınır gerektirir. Bu aşamada çocuk, karalamalarını belirli bir çerçeveye yerleştirir ve kâğıdın kenarına göre konumlandırma yapar. İkisi arasındaki diğer bir fark ise karalamalarda göz kontrolü gerekmezken, yerleşimlerde göz kontrolü olması gerektiğidir. İki yaşın sonunda bu yerleşim şekilleri yerini amaçlı olarak çizilmiş daire, üçgen, kare benzeri şekillere bırakmaktadır (Kellogg, 1970).

Üçüncü yılın sonuna gelindiğinde, çizimlerde güneşe ya da dilimlere bölünmüş pastaya benzeyen çeşitli şekillerde "bir araya getirilmiş formlar" gözlenmeye başlamaktadır. Bu şekillere mandala adı verilmektedir. Aslında bu simgeler, çocukların aşına olduğu gerçek objelerle ilişkilidir (Duncan, 2013). Kellogg'a göre mandalalar, soyut çalışmadan gerçek resme dönüşen dizinin önemli birer parçasıdır. Çocuk mandaladan güneş figürüne, güneşten de insan figürüne geçiş yapmaktadır. Bu süreçte bir adımdan diğerine geçerken, önceki spontan sanatının pek çok özelliğini yeni çizimlerine yansıtır. Bu görsel gelişim sistemi çocuğun çizdiği ilk insan figürlerinin yetişkine neden biçimsiz ve kaba görüldüğünü açıklamaktadır. Mandalalar sadece çocuğun sanatsal gelişiminin bir parçası olarak değil, aynı zamanda çocuk sanatı ve yetişkin sanatı arasında bir bağ olarak da değerlendirilmelidir (Kellogg, 1970).

Geleneksel görüşe göre çocuklar karalamaları resim çizme amacıyla yapmamakta, karalama sırasında kollarını hareket ettirmenin ve yüzeyde izler bırakmanın keyfini yaşama amacıyla yapmaktadır. Son dönemde bazı araştırmacılar karalama dönemi ile ilgili bu geleneksel görüşe karşı çıkarak bu dönemdeki karalamaların tanınabilir formlar içermese de çocukların bunları, temsili denemeler yapma amacıyla gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Bu yeni bakış açısı, çocukların karalama faaliyetlerinin daha önce düşünülenenden daha karmaşık olabileceğini düşündürmektedir (Roland, 2006).

2.2.3.2 Şema öncesi dönem (4-7 yaş)

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında işlem öncesi olarak adlandırdığı bu dönemde çocuk, düşüncesi “eylemler” yoluyla var olan bir bireyden, gittikçe kavramsal ve zihinsel temsil durumuna hareket eden bir bireye dönüşmektedir. Aynı zamanda uzamsal kavramlar önem teşkil etmektedir. Gelişmemiş insan figürünün ilk ortaya çıkışı da bu dönemde görülür. Bu figürlere çoğunlukla iribaş denir çünkü kurbağaların ilk dönemki şekline benzerler. İribaş figürlerin gelişmemiş bir baş (daire) ve iki ayak (daireden çıkan iki çizgi) ve nadir olarak da kollardan (dairenin yanlarından çıkan iki çizgi) oluştuğu gözlenmektedir. Bu sebeple baş olarak nitelendirilen dairenin hem başı hem de gövdeyi temsil ettiği düşünülmektedir. Cox'a (1989) göre çocukların çoğu bedeni başın bir parçası olarak görmektedir. Arnheim (1974) ise çocukların insan olarak nitelendirilebilecek basit şekilleri yaratma çabasında olduklarını; ancak grafik dağarcıkları yeterli olmadığı için figürleri basit geometrik şekillere indirgediklerini belirtmiştir (Wadsworth, 2015; Malchiodi, 2013).

Şema öncesi dönemde çocukların çizimleri çok az ayrıntıya sahiptir. Bu dönemdeki ilk figürler radyal veya güneş formları olarak görülür. Çizilen figürler aynı görünümde olsa da, çocuklar çizimlerine farklı özellikler ekleyerek (figürün rengini değiştirerek vb.) iki farklı insan veya cinsiyet arasında ayrım yapabilmektedir. Bir kişiyi belirtmek için farklı renk kullanılsa bile çoğu zaman renkler fazla önem teşkil etmemektedir. Renklerin bu dönemde daha çok çocukların sanatsal özelliklerini harekete geçirmek için kullanıldığı düşünülmektedir (Damiano, 2008).

Kellogg'a göre şema öncesi dönemde çocukların çizdiği figürler genel olarak; hayvanlar, binalar, bitkiler ve taşıtlar olarak dört kategoride gruplandırılmaktadır. Çocuğun çizdiği ilk hayvan figürleri insan figüründen ayırt edilemeyebilir. Örneğin; bir insan figürü, bir tavşan veya ayı figürü gibi başının üzerinde kulakları görünecek şekilde çizilebilir. Aynı şekilde bu şemada çizilen bir hayvan da dikey bir gövdeye sahiptir ve ön cepheden çizilir. Yatay bir gövde ile çizilen hayvan figürlerinde ise çocuk, yüzün pozisyonunu insanın gövdesiyle ilişkili olarak değiştirebilmektedir. Bina figürleri ise diagramların kombinasyonundan oluşmaktadır. Çocuk konuyu, çocuk sanatına özgü arketipik veya evrensel şekiller açısından ele alır. Çocukların çizdiği bina veya ev resimleri dünyanın her yerinde aynı özellikleri göstermektedir. Çocuklar tarafından çizilen bitki figürleri arasında ise en alışıl gelmiş olanlar ağaç

figürleridir. İlk ağaç figürleri kolsuz insan figürüne benzetilebilir. Çiçek ve ağaç resimleri gerçekte oldukları boyutlarda çizilmezler. Çocuklara doğadaki nesnelere değişik boyutlarını taklit etmeleri söylendiğinde, bu onların çocuk sanatını yok etmek ve zekâlarını küçük görmek anlamına gelir; çünkü aslında her çocuk ağaçların, çiçeklerin, binaların ve insanların gerçekteki boyutlarını bilmektedir (Kellogg, 1970).

Bu yaş dönemindeki çocuğun çizimleri yetişkinler tarafından daha kolay anlaşılabilir hale gelse de çocuğun üstesinden gelmeye çalıştığı birtakım motor, bilişsel ve grafiksel engeller söz konusudur. Çünkü çocuk çizim yaparken hala elini kontrol etmede zorlanmakta ve motor kontrolü sağlayabilmek için çabalamaktadır. Ayrıca dikkat becerisindeki yetersizlik sonucu konumlandırma, oryantasyon ve orantılaşma ile ilgili bir takım teknik problemler yaşayabilir. Zamanla dikkat becerisindeki gelişmeye bağlı olarak çizimlerinde diğer unsurları daha fazla göz önünde bulundurmaya başlar (Jolley, 2010).

Küçük çocukların niçin gerçekçi olmayan insan figürü çizme eğiliminde olduğunu açıklamak için çeşitli teoriler ileri sürülmüştür. Bazı uzmanlar, çocukların insan vücudunun farklı bölümleri ve bunların biraraya gelme şekli konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle, çizim yaparken insan figürünün bazı bedensel özelliklerini yansıtmadıklarını belirtmektedir. Bu konudaki diğer bir görüş ise çocukların çizim yaparken ne çizdiklerine bakmadığını ileri sürmektedir. Bu görüşe göre çocuklar zihinlerindeki soyut formları referans almakta ve bu formların dünyadaki nesnelere simgelemek için çeşitli şekillerde birleştirilebileceğini keşfetmektedir (Roland, 2006).

Çocuğun yaşı ilerledikçe çizdiği figürlerin gerçekçiliği de artmaktadır. Bu dönemde çocuk arka arkaya gördüğü nesnelere sanki hepsini görüyormuş gibi bir bütün halinde çizer. Bu durum çocuğun gördüğü şeyleri görünen haliyle değil bildiği haliyle çizdiğini göstermektedir. Dört yaşına doğru görsel uyaranların beyinde oluşan imajlarını ilk kez taklit edebilmeye başlar. Bu dönemde harflerin ilk taklitleri ortaya çıkar. Taklit yeteneğine birebir eşleme yeteneği eklendiğinde resimde sembolleştirme yeteneği ortaya çıkmış olur. Bu yeteneklerin ortaya çıkış sırası beyinde motor alanların gelişim sırasını takip etmektedir. Genellikle dört yaşından itibaren çocuklar öğrenme ve konuşabilme becerisine paralel olarak nitelendirilebilecek çizimler gerçekleştirebilirler. Çizim sürecinde onlar için en önemli konu insan figürü çizme deneyimleridir. İnsan figürleri kaba formlar şeklinde sembolik olup, vücut oranları

gerçek dışıdır. Çocuğa göre önemli sayılan konular öncelik taşımaktadır ve bu çizimler büyük ve orantısız olarak resimlerde ifade edilir. Ancak bunlar sadece insan figürleri ile sınırlı değildir. Yakın çevresinde en çok ilgisini çeken ev, ağaç ve otomobil gibi varlıkları da benzer şekilde betimlemeye çalışırlar. Bu çizimler kâğıt üzerinde geliş güzel şekilde yer alırlar (Dilci, 2014).

Her geçen yılda bilişsel becerilerin gelişimiyle nesnelere arasındaki bağlantıları seçme gücü de artmaktadır. Mekân içinde nesnelere yerleştirilmesinde bir ilerleme göze çarpar. Ayrıntılar çoğalır, figürler ve öğeler bir merkez etrafında toplanmaya veya yer çizgisinin üzerine daha anlamlı biçimde dizilmeye başlar. Figürlerin ve nesnelere birbirine oranında ve kâğıda olan oranlarında gelişmeler olur. Dört ile altı yaşlar arasında çocuğun en sık çizdiği şey en sevdiği konu olan insan figürüdür. İnsan figürlerinde “baş” genelde büyüktür. Bazen de figürler fasulte gibi ince uzun görünümde ve başları küçüktür. Genellikle yüzler önden görünümüyle çizilir ve ifadesizdir (San, 1979).

Okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerindeki dünyanın farkında olmaya başladığında, çevrelerinde gördükleri birçok nesne çizimlerinde görülmeye başlar. Bu dönemde çocuk; arkadaşları, ailesi ve evcil hayvanı gibi kendisi için önemli olan şeyleri çizme eğilimindedir. Renkleri farklı şeyleri ifade etmek için kullansa da çoğu zaman nesnelere gerçek renklerinin dışında yansıtılır. Bu yaş grubu çocuklarda renk kullanımı için herhangi bir kural bulunmamaktadır (Roland, 2006; Malchiodi, 1998).

Çocuk dört beş yaşlarına kadar hiçbir ayırım yapmaksızın ve önceden kararlaştırmaksızın renkleri kullanır. Karalama döneminde renge pek önem vermeyen çocuk dört beş yaşından sonra parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renk kullanmaya doğru ilerler. Başlarda üç ana renk ile yetinmekteyken beş yaş civarı siyah, beyaz, turuncu, yeşil, mor gibi renkleri de kullanmak ister. Conrad’a göre ancak kavramların tam yerleşmesinden sonra rengin, simge ve anlatımın genel karakterine olan bağlantısına karşı daha yoğun bir ilgi belirlemektedir (San, 1979).

2.2.3.3 Şematik dönem (7-9 yaş)

Piaget’in somut işlemler dönemi olarak adlandırdığı bu dönemde çocuğun akıl yürütme süreci mantığa dayalıdır. Somut işlemler döneminde çocuk mevcut problemlere uygulanabilir mantıksal düşünce süreçleri geliştirir (Wadsworth, 2015).

Buradaki “İşlem” kavramı, içselleştirilmiş bir eylem anlamında kullanılmaktadır. Bu eylem sayesinde çocuk, nesnelere kendine özgü bir yapıyı ya da çerçeveyi uygulayarak onları kendi zihninde olduklarından daha başka bir şeye dönüştürmektedir. Bir başka deyişle işlem; çocuğun çevresiyle somut ilişkilerden elde ettiği imgeleri zihninde işleyerek, eski imgelerle yenileri arasında ilişki kurarak yeni bir şema oluşturmasıdır. Çocuk resimlerinde bu durum çok kolay gözlenebilir. Bu dönemde çocuğun resimlerinde görülen şemalar artık tanıdık ve bildik şeylerdir. Bu şemalar giderek daha fazla görsel ipuçları içerir. Renkler nesnenin gerçek yapısına bağlı lokal renktir. Resim yapmak, önceleri çocuğun baş etkinliği durumundayken giderek yaşamında daha az yer tutmaya başlar. Dil yavaş yavaş resmin yerini alır (Kırıçoğlu, 2002).

Bu dönemde bir önceki evrede iribaş olarak çizilen insan figürü yerini tamamen gövdesi ve ayrıntıları olan bir insan figürüne bırakır ve şekil artık genellikle bir yer çizgisine oturur. Bu çizgi ya resmin alt kısmına çizilir ya da kâğıdın kenarı yer çizgisi olarak kullanılır. Üzerinde nesnelere olduğu yer çizgisinin yanı sıra bir gök çizgisi de olabilir. Çocuklar yer ve gök çizgilerini koysalar da henüz dünyayı gerçekten üç boyutlu olarak temsil etmeye çalışmazlar. Bu evrede boyutları abartma çocukların özgürce kullandığı bir unsurdur. Önem vurgulamak için boyutta çeşitlilik normal karşılanmaktadır. Resimdeki abartılar, vurgulanmış unsurlar ya da atlanan kısımlar sıradışı nitelikler için bakıldığında önem kazanmaktadır; çünkü özellikle gelişimin bu evresinde büyütme, dramatik vurgular ve hatta ayrıntıların belirgin eksikliğinin sıradışı ve kaygı verici olup olmadığını söylemek zordur. Birçok vakada bu özellikler bir çocuğun normal gelişim sürecine dâhildir (Malchiodi, 2013).

İlkokul döneminde çocukların çizdiği insan figürlerinde kol ve bacaklar uygun yerlere yerleştirilmiştir ve figürler açıkça farklılaşmış baş ve gövdeye sahiptir. Bazı çocukların resimlerinde giysiler, eller, ayaklar, parmaklar, burun ve dişler gibi ayrıntılar da gözlenebilir. Ancak çocuğun çizimlerinde ayrıntı belirtmemesi kaygılanılacak bir durum değildir. Bu dönemde çocuk insan figürü için bir şema tasarladığında, herhangi bir etken bu şemada değişiklik oluşturmadığı sürece, o şemayı tekrarlama eğilimindedir. İnsan figürünün çeşitli eylemleri ve işlevleri ile ilgili teşvik edici deneyimler, çocuğun sembolize etme biçiminde ve gelecekteki insan tasvirlerinde daha fazla esnekliğe yol açacaktır(Roland, 2006).

Sekiz yaşından itibaren çocuklar çizimlerinde derinliği tasvir etmeye başlarlar. Çocuk artık belirli bir bakış açısından çizmeye ve orantılarla nesnelere arası ilişkileri hesaplamaya başlamıştır. Çocuk resminin bu gelişim basamağı, Luquet tarafından “Görsel Gerçeklik” olarak adlandırılmaktadır. Yani, çocuk büyüdükçe çizimleri görsel olarak daha gerçekçi görünmektedir. Dokuz ve on yaşlarında ise çizimlerin daha geleneksel tarzda olduğu gözlenmektedir. Çizimler daha az değişkenlik göstermeye ve daha özenli çizilmeye başlanır. Bu dönemde çocuklar sıklıkla çizimlerinden memnun olmamış gibi görünür ve faaliyeti sürdürmek istemezler. Bunun nedeninin büyük olasılıkla, kendi çizimlerinden arzu ettikleri sonucu alamamaları olduğu düşünülmektedir. Başkaları tarafından desteklenen veya kendi kendini eğiten çocuklar genelde çizdiği imajları ve karakterleri geliştirme eğilimindedir, böylece ifade özgürlüklerini de genişletmiş olurlar (Thomas & Silk, 1990).

Bu dönemde zengin bir şeması olan çocuğun çevresindeki her şeyin daha çok farkında olduğu ve çevresiyle daha aktif bir etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Çocuğun bilgisi, onun dünya anlayışını ve ilgilerini açıklamaktadır. Çocuğun şemalarını farklılaştırma arzusunun derecesi, şema kapsamının karakteristiklerini bilme isteği, onun araştırma isteğini göstermektedir. Çocuğun zihinsel açıdan geliştiğinin bir başka belirtisi de, çevresini saran dünyayı anlayışıdır. Objeler çocuk tarafından duygusal ilişkilerine ve zihinsel kavrayışına bağlı olarak anlamlı ya da anlamsız olarak değerlendirilir. Bir başka özellik ise çeşitli objelerin betimlenmesinde oranların çeşitliliğidir. Çocuk bu objelerin kendisi açısından duygusal anlamına işaret etmektedir. Abartma, ihmal ya da eksik bırakma gibi çocuğun çevresi ile olan ilişkilerini gösteren tipik özellikler bu yaş döneminin özellikleri olmasa da, çocuğun sağlıklı duygusal tepkilerinin belirtileridir (Yavuzer, 2015).

2.2.3.4 Gerçekçilik dönemi (9-12 yaş)

Piaget’ye göre bu evrede somut işlemler dönemi sürmektedir ve çocuk ben merkezli düşünceden uzaklaşmaya devam etmektedir. Çocuklar başkalarının düşüncelerine, görüşlerine ve hislerine dikkat etmeye başlamıştır. Bu dönemde çocuklar etraflarındaki dünyayı hızla farketmeye başlar ve daha önceki anlatım yolları (şematik temsiller) artık kendi algılamalarını resimlerinde gösterme gereksinimine

cevap vermez olur. İlk perspektif denemeleri yapılmaya başlanır. Çocuklar artık basit yer çizgisi yerine, derinlik yaratma amacıyla yerle göğün birleşimini çizerler. Doğadaki renkleri gerçeğine uygun olarak gösterirler. İnsan figüründe cinslere göre özellikler daha ayrıntılı ve farklıdır (Malchiodi, 2013).

Dokuz on yaşlarında, çocuklar çevrelerindeki şeylere karşı daha fazla görsel farkındalık sergilemeye başlar. Ayrıca insan figürünü eylem pozisyonunda ve farklı kıyafetler içinde çizme eğilimi gösterirler. Bunu yaparken çabaları genellikle beklentilerinin altında kalır ve hayal kırıklığına uğrarlar. Bazı çocuklar, kitaplardaki ve dergilerdeki illüstrasyonları kopyalayarak yetişkinlerinkine benzer beceriler sergilerler. Bu dönemdeki "gerçekçiliğe vurgu" nun, önceki yıllara oranla arttığı göz önüne alındığında, görsel anlatım ve gözlem tekniklerine dayalı sanat eğitiminin, bu yaşta yararlı olabileceği düşünülmektedir (Roland, 2006).

Bu yaş çocukları için resim, daha az kullanılan bir iletişim aracıdır. Çocukların yaşları büyüdükçe görsel iletişime daha az yönelmeye başladığı görülmektedir. Bunun yerine düşüncelerini ve dünyayı algılayışlarını sözel becerileri aracılığı ile ifade etmeyi tercih ederler. Diğer taraftan bu dönem çocuğunun resimleri hala gelişimine yönelik önemli ipuçları vermektedir. Çizim gelişimi açısından, bu döneme bazen "çete dönemi" de denir; çünkü çocuklar bu dönemde, tipik olarak artan sosyal becerilerini yansıttıkları arkadaş gruplarının resimlerini çizerler. Dönemin sonlarına doğru çalışmalarında gerçekçiliği elde etmeye ve sanatsal tekniklerde ustalaşmaya başlarlar. Figürlerini mükemmelleştirme amacıyla aynı nesneyi veya figürü birkaç defa üst üste çizebilirler. Bu yaş çocukları sanatsal yeteneklerine yönelik eleştirilere daha duyarlıdır (Charleroy ve ark., 2012).

Bu dönemde çocuğun bir taraftan olabildiğince gerçeği yansıtma isteği ve bu yolda başarısı ile başarısızlığı sürerken, bir taraftan da çizgide daha özgür ve kendine özgü anlatım formları görülmektedir. Bu evrede henüz perspektif kuralları öğrenilmemiş ve hareket problemi çözülmemiştir. Işık, renk, gölge ve resim düzleminde üçüncü boyutu yaratma yeterince gelişmemiştir. Bunların öğrenilmesi okul ve okulun sunduğu öğrenme olanakları, kültürün sunduğu çeşitli grafik kaynaklar (kitaplar, dergiler, sanat yapıtları vb.) ve en önemlisi öğretmenin etkin öğretimiyle olanaklıdır (Kırıçoğlu, 2002).

2.2.3.5 Görünürde doğalcılık dönemi (12-14 yaş)

Resim gelişim aşamalarının sonuncusu olan bu döneme aslında çoğu yetişkin erişmemektedir; çünkü on on bir yaş civarında başka şeylere ilgi duydukları veya teknik eksiklikten dolayı cesaretlerini yitirdikleri için resim yapmayı bırakmaktadırlar. On üç on dört yaşlarına gelindiğinde resim yapmaya devam eden çocuklar, resimlerinde perspektifi daha etkin bir şekilde kullanmaya başlar. Çalışmalarına daha çok ayrıntı katabilir, çevreyi eleştirel algılamaları ve malzemeleri kullanmadaki ustalıkları artabilir, renk-desen gibi unsurlara daha çok dikkat edebilir ve soyut imgeler yaratabilirler. Bu dönemde ergen; bir nesne, kişi ya da manzarayı yansıtma konusunda seçimler yapmaya başlar. Küçük çocuklar insan, hayvan ve çevre resimleri yapmaya odaklanırken ergenler bu unsurları yalnızca kompozisyonlarının bir parçası olarak değil, aynı zamanda meseleler, kişisel felsefeler ve fikirler iletmek ve sembolize etmek amacıyla kullanmaktadır (Malchiodi, 2013).

Muhina'ya (1985) göre bu dönem ergenlikle örtüşmektedir, dolayısı ile cinsel öğelerin resimlerde büyük ölçüde belirginleştiği söylenebilir. Oranlarda boyut kadar derinlik de sağlıklı bir şekilde belirtilmeye başlanır. Bu dönemde ergen, renkleri doğru şekilde kullanmaktadır. Nesnelere orantılı ve perspektiflidir. Zihinsel gelişimde aksaklıklar olduğunda veya ruhsal birtakım problemler söz konusu olduğunda çizilen resimlerin de yaş dönemlerine uygun olmadıkları gözlenmektedir (Halmatov, 2016).

Bu dönemde estetik form, ilk yıllarda olduğundan daha önemsiz duruma gelir. Genç; grafiti, karikatür gibi kişisel işlere yönelirken, spontan çizim azalmaktadır. İki boyutlu düzlem üzerinde üç boyutlu alanın temsili görülmeye başlanır. Çocuklar bu dönemde üç farklı çizim yöntemi kullanma eğilimindedir: gözlem, imgelem/bellek ve kopya etme. Bu yöntemlere karşın bu yaş çocuklara yaptırılan ortaokul sanat çalışmaları, gerçekçilik ve anlatıma önem vererek ayrıntıyı ön planda tutmaktadır (Charleroy ve ark., 2012).

Bu dönemde genç hem kendi çalışmalarına hem de başkalarının çalışmalarına karşı eleştirel bir tavır geliştirir. Resimsel birçok sorun artık öğrenilerek çözülmeye başlanır. Okul çağında ve ilk ergenlik çağında resmin kaybolan bütünlüğü tekrar kazanılır. Genç öğrenerek bütünü kavramaya başlar. Bu öğrenme çok boyutlu bir öğrenmedir (Kırıçoğlu, 2002: 96).

2.2.4 Çocuk resminin özellikleri

2.2.4.1 Renk

Çocuk resimlerinin değerlendirilmesi “renk” faktörü ilk önce dikkat edilmesi gereken noktalar arasında kabul edilmektedir. Başta Luscher olmak üzere pek çok araştırmacı renklerin, duyu durumlarının yansıması olduğunu ileri sürmektedir. İnsanların ruhsal durumları ile renk seçimi arasında doğrudan ilişki olduğunu savunan birçok tez olmakla birlikte, çocuk söz konusu olduğunda göz ardı edilmemesi gereken başka noktalar da bulunmaktadır. Resim yapma esnasında yeterince renkli kalem olup olmadığı, çocuğun istediği renklere kolayca ulaşip ulaşamadığı, ne kadar sıklıkla aynı rengi tercih ettiği iyi gözlenmeli ve bu sorulara cevap aranmalıdır (Halmatov, 2016).

Çocukların yaptığı resimler renk açısından ele alındığında her evrenin renk kullanımında birtakım gelişimsel normlara sahip olduğu görülmektedir. Sanatsal gelişimin ilk evrelerinde çocuklar çoğunlukla renkleri bilinçli olarak seçmez, ellerine hangi kalem denk gelirse o rengi kullanırlar. Dört yaşından itibaren renk kullanımının subjektif olduğu söylenebilir ancak renkleri çevrelerinde algıladıklarıyla ilişkilendiren çocuklar da bulunmaktadır. Bu durum, rengin malzemeleri denemenin ötesinde herhangi bir özel anlamı olup olmadığını belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Bir sonraki aşamada renklerin şematik kullanımı ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde renk kullanımının daha katı ve kurallara uygun olduğu gözlenirken, rengin beklenmedik kullanımı daha kolay farkedilmektedir. Büyük çocuklar renkleri kullanma konusunda gerçekçidir ve resimlerindeki renkleri doğada bulunduğu şekilde kullanabilirler (Malchiodi, 2013).

Literatürde sıklıkla, çocuğun renk seçiminin, çizdiği konuyla ilgili hissettiği duygulardan etkilendiği belirtilmektedir. Bu görüş özellikle klinik psikolog ve sanat terapistleri tarafından, değerlendirme ve terapi kapsamında hastaların renk kullanımının gözlemlenmesi sonucunda sıklıkla dile getirilmektedir. Bununla birlikte, çocukların çizimlerinde renk kullanımının duygusal olarak önemli olduğu kabul edilse de, bu görüşün çoğunluğu deneysel çalışmalar yerine mesleki gözlemlere dayandırılmıştır (Burkitt ve ark., 2003).

Renk üzerine yapılan araştırmalarda kız çocukların renk seçimine erkek çocuklara oranla daha çok önem verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konuda araştırma yapan

bazı uzmanlar sıcak renkleri seçen çocukların çoğunlukla sevecen, uyumlu ve işbirliğine önem veren özelliklere sahip olduğunu, çoğunlukla soğuk renkleri seçen çocukların ise iddiacı, çekingen, zor kontrol edilebilen ve uyumsuz davranışları olan çocuklar olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan kırmızı, turuncu gibi sıcak renklerin olumsuz özellikleri olabileceğini belirten görüşler de bulunmaktadır. Kırmızı saldırganlık ve öfke ifade edebilir. Ayrıca Kırmızı renk hayati önem taşıyan bir konunun, problemin ya da tehlikenin sinyallerini verebilir ve şiddetli bir hastalığı yansıtabilir. Turuncu renk endişeli bir durumu çağrıştırabilir. Soğuk renklerden biri olan mavi ise sakinliği ifade eder ve çocuğun kendine olan güveninin bir işareti olabilir (Okyay, 2008; Yavuzer, 2015).

2.2.4.2 Tip – şema

Çocuk aynı şekil kombinasyonunu ard arda üreterek ve aynı formülü kullanarak birçok resim oluşturur. Oluşturulan bu resimler için *şema* terimi kullanılmaktadır. Belirli bir formun veya dizinin tekrar tekrar kullanımı, özellikle üç ile altı yaş arasındaki çocukların çizimlerinde belirgindir. Birçok teorisyen, çocukların insan figüründe ortak şema gelişimi görüşünü benimsemiştir. İnsan figürü, *iribaş* ve *geleneksel* olmak üzere iki temel şemaya ayrılarak ele alınabilir. İribaş olarak isimlendirilen ilk insan figürleri çoğu zaman yüz özellikleri taşıyan bir daire ve bacaklardan oluşur. Dört beş yaşlarında çocuklar insan figüründe baş ve gövdeyi ayırmaya başlar, böylece geleneksel şemanın benimsenmesine ilişkin göstergeler ortaya çıkar (Thomas & Silk, 1990).

Çocuk yaptığı resimlerde her obje için bir tip oluşturur. Tipin oluşumunu etkileyen faktörler; *değişmezlik*, *tipin korunması* ve *tipin değişimi* olarak üç kategoride sınıflandırılabilir. İlk çizilen şemalardan itibaren *tipin korunması* ilkesinin uygulandığı gözlenir. Buna primer koruma da denir. Rastlantısal koşullar ya da beceriksizlik sonucu çocuğun çizdiği tiplerde değişiklikler olabilir ancak genelde çocuk çizdiği tipi koruma eğilimindedir. Bazen tipte yapılan değişim başlangıçta sadece o resim için kabul görür ve daha sonraki resimlerde ortaya çıkmaz. Ancak en sonunda yeni tip, eski tip korunarak onunla bağdaştırılır. Bu da sekonder koruma olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki tip birden korunur. Başta her ikisi aynı sayıda resmedilirken git gide ikinci tip daha fazla sayıda resmedilmeye başlanır. Sekonder korumanın etkisi ile değişimler kabul görmeye başlar (Yavuzer, 2015).

2.2.4.3 İfade

Duyguyu ifade etmeyi öğrenmek, sağlıklı sosyal duygusal gelişimin önemli bir parçasıdır. Yaşamın ilk birkaç yılında, çocuklar duygularını iletmelerine, duruma göre iletişimlerini ayarlamalarına ve hatta duygularını maskelemelerine olanak tanıyan esnek ve duygusal ifade kalıpları geliştirirler. Zamanla duygularını yansıttıkları sanatsal ifade yöntemlerini de kullanmaya başlarlar. Birçok teorisyen, resmin çocukların duygularını dışa yansıtmasında etkili bir yöntem olabileceğini savunmaktadır. Goodenough (1926),da çocuk resmi analizlerinin çocukları duygusal olarak değerlendirmek için yararlı olabileceğini belirtmiştir (Thomas & Silk, 1990; Chaplin & Aldao, 2013).

Çocuk resminde ifade üç kategoride ele alınmaktadır: gerçek anlamda, içerik anlamında ve soyut anlamda. Gerçek ifade, insandaki yüz ifadesinin tasviri ve diğer canlı veya cansız nesnelerin kişiselleştirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Küçük çocuklar resimlerinde gerçek ifadeleri kullanma konusunda oldukça başarılıdır. Golomb (1992) ve Sayıl (2001) yapmış oldukları çalışmalarda ilkökul çocuklarının temel duyguları aktarmak için ağız ve kaş çizimlerini kullanma becerilerini değerlendirmiş ve duyguların ifade edilmesinde ağız çiziminin başarılı olduğunu görmüşlerdir. Çocuklar çizilen konularla ilgili repertuarlarını geliştirdikçe içeriksel ve soyut ifade yöntemlerini de kullanmaya başlamaktadır (Jolley, 2010).

Yüz, çocuğun duygu durumunun birebir yansımasıdır. Resimdeki yüz neşeli ve mutluysa çocuk da mutludur, üzgünse çocuk da üzgündür. Yüz ifadesi şaşkınsa güvensizlik ve kaygı söz konusu olabilir. Farklı yöne bakıyorsa ve görünmüyorsa içe kapanıklık düşünülebilir. Çizilen yüz kızgınsa saldırganlık, nahoşluk, memnuniyetsizlik olduğu söylenebilir. Eğer yüz itici veya tiksindirici ise karşı gelme eğilimi ve asosyallik akla gelmelidir (Halmatov, 2016).

2.2.4.4 İçerik

Bir resimde sunulan içerik genel olarak üç faktörden etkilenmektedir: Çocukların resim konusundaki bilgileri, bu bilginin hangi yönlerinin sunulacağına ilişkin yorumları ve bu bilgiyi yansıtabilecek kapasiteye sahip olup olmadıkları. Pek çok geleneksel kuram (Luquet, Piaget, Inhelder ve Harris) çocukların yaptığı resimlerin onların bilişsel gelişimlerini yansıttığını öne sürmüştür. Oysa çocuklar çoğunlukla resimlerinin yansıttığından daha fazlasını bilmektedir (Yavuzer, 2015).

Çocuk resimleri içerik yönünden incelendiğinde üç çeşit görsel algılama tipi olduğu görülmektedir: Görücü tip, yapıcı (insancı) tip ve karışık tip. Görücü tip çocuklar çalışmalarında konuyu bütün olarak ele alır. Yapıcı (insancı) tipteki çocuklar nesnelere parçalar halinde düşünür. Resim yaparken nesnenin parçalarını ayrı ayrı birleştirerek bütünü elde ederler. Karışık tipteki çocuklar ise bütün içinde parçalara yer verme anlayışına sahiptir. Çoğu zaman çeşitli araçların yardımıyla planlı çizimler oluştururlar (Dilci, 2014).

2.2.4.5 Oran- orantı

Yavuzer (2015) , çocuk resminde iki tür orantı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri, bir nesneyi meydana getiren parçalar arasındaki orantı; diğeri ise farklı nesnelere arasındaki orantıdır. İlk orantı türü ele alındığında çocukların farklı parçaların büyüklükleri konusunda yapısal bilgiye sahip olduğu görülür ve bunu kâğıda doğru bir şekilde aktarmayı başarırlar. İkinci orantı türünde ise çocuğun mesafe ile değişen orantıları kâğıda yansıtması ender görülür. Genelde çocuk, yaptığı resimlerde arka planda görünen şekilleri küçültmeyi düşünmez.

Di Leo (1983) ve Koppitz (1968) 'e göre, resimlerinde insan figürlerini çok küçük çizen çocukların genellikle çekingen, utangaç ve güvensiz olduğu düşünülürken; çok büyük insan figürü çizen çocukların ise otokontrolü zayıf ve saldırgan çocuklar olduğu düşünülmektedir. Di Leo (1973) büyük çizilen insan figürünün genellikle çocuk için önem teşkil eden biri olduğunu ya da o kişinin saldırgan bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir (Foley & Mullis, 2008).

Geçmişte birçok araştırmacı çocukların 6 yaşına gelene kadar çizimlerini doğru bir şekilde ölçeklendiremediklerini öne sürmüştür. Resimde orantının, çocuk açısından konunun önemini yansıttığı düşünülmektedir. Ayrıca planlama problemleri ve performansa etki eden diğer faktörlerin de çocukların insan çiziminde kafa ile gövde arasındaki göreceli orantıyı etkileyebileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan son yıllarda yapılan çalışmalar, çocukların çizimlerinde doğru ölçeklendirmeyi yapma konusundaki yönelimlerinin azımsanmaması gerektiğini belirtmektedir (Thomas & Silk, 1990).

2.2.4.6 Çizgi

Resmin ifadesel yönü değerlendirilirken tüm faktörler göz önünde bulundurulmaktadır. Çizgiler de duygulara yönelik birtakım ipuçları verebilir. Örneğin dalgalı çizgiler sevgiyi ve güzel şeyleri temsil edebilmekteyken, keskin ve zigzag şeklinde çizgiler saldırganlığı temsil edebilir. Bununla birlikte kalın çizgiler de genellikle agresif ve yüksek enerjili kişilerle ilişkilendirilmektedir. Zayıf ve ince çizgiler ise düşük enerji utangaçlık göstergesi olarak nitelendirilmektedir (Stolley, 2012).

Başka bir görüşe göre ise çizgiler ince, silik ve belirsizse çekingenlik, pasiflik, yorgunluk veya ince motor problemlere işaret edebilir. Çizim yaparken silgi çok fazla kullanılıyorsa özgüven problemi, duygusal dalgalanma veya yüksek kaygı düzeyinden bahsedilebilir. Çizim sırasında önce kesik kesik çizgilerle alt yapı oluşturduktan sonra kalın çizgilerle üzerinden geçen çocuğun, kaygısını kontrol etmek istediği düşünülmektedir. Resmin ana hatları kalın ve belirgin çizilmişse ve kâğıtta iz bırakmışsa duygusal gerilim ve dürtüsellik söz konusu olabilir. Kâğıtta çizilen yer kalemin fazla bastırılmasından dolayı yırtılmışsa çatışma, saldırganlık veya hiperaktiviteden söz edilebilir (Halmatov, 2016).

2.2.4.7 Alan

Çocuk resimlerinde kâğıdın nasıl kullanıldığı, nereye neyin veya kimin resminin nasıl çizildiği, çizilen resmin etrafındakilerin konumu zihinde oluşan imgenin harekete dönüşmesinde kâğıdın etkisinin göstergeleridir. Kâğıda çizilen resmin arkasıyla solundaki alan, geçmiş dönemi ve hareketsizliği sembolize etmektedir. Bu alan aktif değildir. Düşünce ve düşünceyi gerçeğe dönüştürecek hareket arasında bağlantısızlık vardır. Objenin sol ve arka tarafı geçmişi, unutulmuşluğu, özlemi veya önemsizliği ifade edebilir. Sağ, ön ve üst tarafların ise gelecek ile ilgili ve etkin olduğu düşünülmektedir. Resmin sol ve alt tarafı olumsuz ve depresif duyguların alanıdır. Bu alan ayrıca güvensizlik ve pasifliği de temsil edebilir. Sağ taraf ise olumlu duyguların alanıdır. Sağ tarafta aktiflik, netlik ve somutluğun etkin olduğu düşünülmektedir (Halmatov, 2016).

Figürlerin birbirine olan konumları da alan değerlendirmesi açısından önemlidir. Çocukların aile resimlerinde bireyleri neden birbirlerine göre farklı yerleştirdikleri ve figürler arasına neden görsel sınırlar (figürleri hapsedmek, bölmelere yerleştirmek,

birbirinden ayırmak için çizgi kullanmak vb.) çektikleri üzerine birçok tartışma yapılmaktadır. Çocukların bu görsel sınırları ve figürleri kâğıt üzerinde nasıl yerleştirdikleri, onların aile ilişkilerine dair ipuçları veriyor olsa da, çocuklar için bu özelliklerin kesin olarak ne anlama geldiğini belirtmek zordur. Örneğin bir resimde figürlerin birini diğerinden ayrı çizme, başkalarından kaçınmanın bir şekli olarak düşünülebilir. Oysa bazı çocuklar için bu çizim şekli güvenlik hatta bağımsızlık arayışının bir ifadesi olabilir. Ya da istismarcı davranışların görüldüğü ailelerde çocuk, resim içinde korunma ve kaçma aracı olarak sembolik sınırlar oluşturmaya çalışırken, başka bir çocukta bu çizim kendine ait bir yer arayışını ifade edebilir (Malchiodi, 2013).

2.2.5 Çocuk resimlerinde agresyon

Çocuklarda saldırganlığın birçok sebebi olabilmektedir. Bunlardan ilki yaşın gelişimsel özelliklerine bağlı saldırganlıktır. 1-3 yaş arasında birçok çocuk vurma, ısırma, itme gibi davranışlar sergileyebilir. Bu gelişim döneminde çizimleri karalamalar ile karakterize edilmektedir. Toplumsal bilinci ve tecrübeleri arttıkça karalamaları gelişir ve agresif tavırları uzlaşmacı tavırlara dönüşmeye başlar. Bazı durumlarda çocuklar statü kazanma amacıyla da saldırgan davranışlarda bulunabilirler. Bu tip çocukların çizimlerinde göze çarpan özellikler ise kâğıda fazla bastırarak çizim yapmaları ve tedirgin hareketler sergilemeleridir. Çocuklar bazen de akran rekabeti veya ebeveynin yüksek beklentileri gibi stres kaynaklarına bağlı olarak saldırgan davranabilir. Bu durumda, saldırganlığın en yaygın göstergesi figürlerdeki değişmezlik ve renklerdeki yoğunluktur (Wimmer, 2014).

Çocuklar; kırılganlıklarını, neşeli veya agresif duygularını çizimleriyle ortaya koymaktadır. İç ve dış dünyası arasında çelişkiler yaşayan çocuklar için deşarj aracı olarak görülen resim, çocuğun kişilik yapısını ortaya çıkarmada yetiştikine yardımcı olabilir. Çizim sürecinde çocuğun psikolojik durumu da çok önemlidir. Örneğin anne babası ile iletişim kopukluğu olan ve babası tarafından dövülen bir çocuk babasına karşı hissettiklerini onun elini küçük çizerek veya hiç çizmeyerek resmine yansıtabilir (Oğuz, 2010).

Çizimde saldırganlığın en yaygın olan belirtileri çizilen resmin sivri ve keskin özellikte olmasıdır. Bu bir boynuz, dil, diş, tırnak vb. olabileceği gibi gerçekte olmayan herhangi bir uzantı da olabilir. Bununla birlikte bastırılarak çizilen çizimler

(gölgelemeler) yüksek kaygı düzeyine ve duygusal gerginliğe işaret edebilir. Resimlerdeki gölgelemeler ve belirginleştirilmiş vurgular özellikle de resmin çevresinin belirgin olması kontrol duygusunun yüksek olduğu anlamına da gelebilmektedir (Halmatov, 2016).

2.2.6 İnsan resmi çizimi

Çocuk, resimlerinde özellikle ve öncelikle kendisini çizmektedir. Resimdeki bazı çizgiler çocuğun fiziksel ve psikolojik özelliklerini yansıtabilir. Kâğıda ölçülü şekilde yerleştirilmiş bir insan resmi, onu çizen çocuğun dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Kâğıdın bir köşesine sıkıştırılmış ve dengesiz resmedilmiş bir insan resmi ise onu çizen çocuğun aşağılık duygusu içinde ezilmişliğini ifade edebilir. Aynı şekilde kol ve bacakların eksik çizilmesi de aşağılık duygusunun ve güvensizliğin belirtisi olabilir. Çocuğun bazı uzuvları vurgulamayıp, bazılarını öne çıkarması birtakım rahatsızlıklara ilişkin ipuçları verebilmektedir (Dilci, 2014).

İnsan resmindeki ayrıntılar ele alındığında her birinin farklı anlamları olabilmektedir. **Baş:** Akıllı simgelemektedir. Çocuğun gözünde her şeyi bilen ve akıllı olan kişi çocuk tarafından büyük kafalı çizilir. Ayrıca kendini yaşlılarından daha az zeki olarak gören, okul başarısı konusunda endişeleri olan ve aileleri tarafından sıkça eleştirilen çocukların da kafa resmi genellikle daha büyük çizilmektedir. Kafa resminin normalden küçük çizilmesi ise iletişim problemlerine ve içe kapanıklığa işaret edebilir (Halmatov, 2016).

Gözler: Gözler, iris ve göz bebeği olmadan çizilmişse çocuğun görme ile ilgili problemleri olduğu düşünülebilir. Ayrıca göz bebeğinin çizilmemesi çocuğun sosyalleşme konusunda zorluk yaşadığını da gösterebilmektedir. Bununla birlikte gözlerin çok küçük çizilmesi fiziksel istismara, çok büyük çizilmesi ise şüpheli kişilik yapısına işaret edebilir (Foley & Mullis, 2008).

Ağız: Ağız “saldırı organıdır”. Ağız açık şekilde çizilmiş ve dişler görünüyorsa sözel saldırganlığa meyil vardır, yani çocuk küfretmeye meyillidir. Ağzın olmayışı ise negatif tutuma, soyutlanma isteğine, kaçınmaya işaret eder. Duygularını dile getirmede sıkıntı, dile getirmeyi istememe veya duygularını ifade edememe olabilir (Halmatov, 2016).

Burun ve Kulaklar: Burun güç savaşının simgesidir. Bir çocuk, burnu silik çiziyorsa özgüven eksikliği üzerinde yoğunlaşılması gerekebilir. Burun yokluğu ise çocuğun güçsüzlüğünün göstergesi olabilir. Çok büyük kulaklar ise genellikle işitme problemi olan çocuklar tarafından çizilmektedir (Dilci, 2014).

Eller ve Kollar: Uzun veya büyük kollar, çocuğun başkalarını kontrol etmek veya güç kazanmak istediği anlamına gelebileceği gibi başkalarına ulaşma arzusuna da işaret edebilmektedir. Küçük kollar ise iktidar korkusu ya da çocuğun kendisini zayıf veya etkisiz hissettiği anlamına gelebilir. Büyük eller agresifliğin göstergesi sayılabilir. Agresif çocuklar genellikle pençe benzeri el çizme eğilimindedir (Foley & Mullis, 2008).

Ayaklar ve Bacaklar: Bacakları birbirine bitişik çizmek genellikle gerginlik, cinsel dürtüleri kontrol etme girişimi veya başkaları tarafından yapılan cinsel istismara yönelik ipuçları verebilir. Büyük çizilen ayaklar çocuğun güvenlik arayışının, küçük çizilen ayaklar ise güvensizlik ve çaresizlik hissini göstergesi olabilir (Foley & Mullis, 2008).

2.3 İlgili Çalışmalar

Joiner ve arkadaşlarının (1996) yapmış olduğu çalışmada çocukların dışavurumsal çizimlerinde duygusal problemlerin yaygın olarak kullanılan üç göstergesinin (orantı, detay ve çizgi kalınlığı) geçerliği ve güvenilirliği incelenmiş ve bunların çocukluk depresyonu ile anksiyetenin objektif ve projektif ölçümleri ile olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Çalışmaya çocuk ve ergen psikiyatri hastası olan ve yaşları 6 ile 16 arasında değişen toplam 80 çocuk dâhil edilmiştir. Önceki çalışmalar bu çizim göstergelerinin depresyon ve anksiyetenin değerlendirilmesinde güvenilir olduğunu belirtmiş olsa da Joiner ve arkadaşlarının araştırmasının sonucunda bu göstergeler depresyon ve anksiyetenin projektif ölçümleri ile ilişkili bulunmamıştır. Çalışmanın sonucunda duygusal problemlere yönelik olduğu düşünülen bu üç göstergenin kullanılmasının sağlıklı olmayacağı düşüncesine varılmıştır.

Underwood (1997) gerçekleştirdiği çalışmada çocuklardaki agresyonun insan figürü çizimindeki yansımalarını incelemiştir. Çalışmaya yaşları 12 ile 16 arasında değişen, 80 erkek 90 kız olmak üzere toplam 170 çocuk katılmıştır. Çocuklara önce davranış ölçeği uygulanmış ardından insan figürü çizdirilmiştir. İnsan figürü, agresyonun göstergesi olarak belirtilen “dişler”, “eğik ağız”, “büyük eller”, “uzun kollar”, “sivri

parmaklar” ve “yumruklar” olmak üzere 6 özelliğe göre değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda insan çiziminin 6 karakteristik özelliği ile davranış ölçeğinin agresyon boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Jolley ve Vulic-Prtoric (2001) çocukların duygusal tutumlarının resimlere yansımalarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini babasını savaşta kaybetmiş ve babası hayatta olan iki grup olmak üzere toplam 60 Hırvat çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara üçer adet resim yaptırılmış ve her bir resim için kendi karakterleri ile birlikte tarafsız adam, iyi asker ve düşman asker karakterleri çizmeleri istenmiştir. Ardından bu figürlerin boyutları ile yerleşim mesafeleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda babanın hayatta olma durumu ile çizilen karakterlerin büyüklüğü ve yerleşimi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Aynı şekilde çizilen düşman karakter ile boyut ve yerleşim arasında da farklılık olmadığı görülmüştür.

Rudenberg ve arkadaşlarının (2001) yaptığı çalışmada sivil ayaklanmanın olduğu bölgelerde yaşayan çocukların çizimleri değerlendirilmiştir. Yaşları 8 ile 12 arasında değişen çocuklar üzerinde ayaklanmanın etkileri ve bunlarla baş etme yöntemleri resimler aracılığı ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma 1993 yılında Güney Afrika'da, 1994'te yapılan ilk demokratik seçim öncesinde gerçekleştirilmiş ve 64 siyah 38 beyaz olmak üzere toplam 102 Güney Afrikalı çocuk deney grubuna alınmıştır. Karşılaştırma grubu için de West Belfast'ta yaşayan 23 çocuğa ait resimler analizlere dâhil edilmiştir. Çocuklara “Bir İnsan Resmi” ve “Yaşadığım Sokak” olmak üzere 2 farklı resim çizdirilmiştir. Resimler iki bağımsız uzman tarafından stres, duygu durumu, uyum ve savunma mekanizması olmak üzere dört ayrı başlığa göre değerlendirilmiştir. Resimlerin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular stres seviyelerinde uluslararası farklılıklar olduğunu ve West Belfast'ta yaşayan çocukların duygu durumu göstergesinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Belfastlı çocuklarda strese tepki verme biçiminin daha yüksek düzeyde öfke ve saldırganlık içerdiği görülmüştür.

Burkitt ve arkadaşları (2004) çocukların olumlu hissettikleri konularda figürleri daha büyük çizdikleri ve bu çizimlerde en çok tercih ettikleri renkleri kullandıkları, olumsuz hissettikleri konularda ise figürleri küçük çizdikleri ve en az tercih ettikleri renkleri kullandıkları görüşünün doğruluğunu araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yaşları 4 ile 11 arasında değişen toplam 253 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde çocuklara renk kartları gösterilmiş ve

renkleri “çok mutsuz” ve “çok mutlu” arasında değişen bir skalaya göre puanlamaları istenmiştir. İkinci bölümde ise çocuklara nötr, pozitif ve negatif olmak üzere 3 farklı konuda (bir adam, bir köpek ve bir ağaç) çizim yaptırılmıştır. Çizimlerde çocukların kullanmaları için kartlarla aynı renk boya kalemleri verilmiştir. Çalışma sonunda her çizimin yüksekliği, şeklin en yüksek köşesinden en alçak köşesine kadar dikey mesafe olarak ölçülmüştür. Genişlik şeklin en soldaki ve en sağdaki kenarları arasındaki yatay mesafe baz alınarak ölçülmüştür. Yüzey alanı ise 0.5 cm'lik karelerden oluşan bir ızgara kullanılarak ölçülmüştür. Ölçümler sonucu çocukların, pozitif karakterize edilmiş figürlerin boyutlarını büyüttükleri, olumsuz karakterize edilmiş figürlerin boyutlarını ise küçülttükleri tespit edilmiştir. Ayrıca pozitif figürler için en çok tercih ettikleri renkleri kullandıkları, negatif figürler için ise en az tercih ettikleri renkleri kullandıkları görülmüştür.

Kındap ve Sayıl (2005) yapmış oldukları araştırmada çizimin temsil ve estetik yönünün gelişimini iki ayrı çalışmada ele almıştır. Yaptıkları birinci deneyde çizimin temsili boyutlarında doğrusal bir gelişim olup olmadığını incelemişlerdir. Birinci deneyde yaşları 6 ile 13 arasında değişen çocuklara "manzara" ve "oynayan çocuklar" olmak üzere iki konuda çizim yaptırılmıştır. Manzara resminde perspektif kullanımında doğrusal bir gelişim olduğu ve kâğıdı kullanmada büyük çocukların küçük çocuklara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Oynayan Çocuklar resminde ise perspektif kullanımı açısından yaşa bağlı bir farklılık bulunmamakla birlikte kâğıdı kullanmada büyük çocukların küçük çocuklara göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca tüm temsili alt boyutlarda kızların erkeklerden daha başarılı olduğu görülmüştür. İkinci deneyde, okul öncesindeki çocukların, ergenlere oranla daha estetik çizimler üretmeleriyle ilgili bir gelişim olup olmadığına bakılmıştır. Yaşları 5 ile 13 arasında değişen çocuklardan, mutlu/üzgün bir figür ve mutlu/üzgün bir ağaç çizimleri istenmiştir. Bulgular yaş ve duygu türünün, çizimlerin ifade yönü üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir. On üç yaşındaki çocukların estetik göstergeler açısından diğer tüm yaş gruplarından daha başarılı oldukları; ayrıca estetik sembollerin kullanımı açısından üzgün ifadenin, mutluya göre daha başarılı çizildiği bulunmuştur.

Ekinci'nin (2008) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada 9-11 yaş aralığında, herhangi bir nedenden dolayı iç göçe maruz kalmış çocuklar ile göç etmemiş çocukların yapmış olduğu resimler gelişimsel ve duygusal açıdan karşılaştırılmıştır. Çalışmada toplam

360 serbest resim yaptırılmış ve içlerinden 55 göç eden, 55 göç etmeyen çocuğun resimleri seçilmiştir. Çocukların yapmış olduğu resimler bu alanda uzman kişiler tarafından çizgi, renk, kompozisyon, biçim, oran-orantı, perspektif ve ifade boyutları açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda kompozisyon ve konu açısından çocukların çevrelerindeki olaylardan etkilendikleri, yaşadıkları bölgenin kültürel özelliklerini ve coğrafi özelliklerini resimlerine yansıttıkları görülmüştür. Resimler çizgi, oran-orantı, perspektif ve ifade gibi gelişimsel boyutlarda karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İki gruptaki çocukların da 9-11 yaş “Gerçekçilik Dönemi” özelliklerinin bir alt basamağı olan 7-9 yaş “Şematik Dönem” özellikleri gösterdiği görülmüştür.

Okuyay’ın (2008) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi 6 yaş grubu çocukların çizdiği aile resimleri sosyo-kültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılmıştır. Çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarına giden 84 kız ve 102 erkek olmak üzere toplam 186 çocuk araştırmaya dâhil edilmiş ve çocuklara "Aile" konulu çizimler yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda 6 yaşındaki çocukların cinsiyetleri ile anne, baba ve çocuk figürlerindeki ayrıntılar arasında ve ağız çizimi ile annenin öğrenim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Davranış problemi düzeyi yüksek çocukların anne figürüne göz çizmediği ve baba figürünün kollarını vücuda bitişik çizdiği; sosyal işbirliği düzeyi yüksek çocukların ise anne figürüne kısa bacak çizdiği görülmüştür. Resimlerdeki detaylar ve çocukların kullandıkları renkler açısından erkek ve kız çocuklar arasında farklılıklar olduğu; bazı çevre detayları ve kullanılan renkler ile çocukların davranış problemleri ve sosyal beceri düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte çocukların cinsiyetleri ile aile bireylerinin birbirlerine yakın veya uzak çizilmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Annesi ilköğretim mezunu olan çocukların resimlerindeki figürleri sayfanın üst tarafına çizdiği ve çiziminde silik çizgiler kullandığı görülmüştür. Üniversite mezunu olan babaların çocukların figürleri sayfanın sol tarafına çizdiği; ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının ise resimlerinde silik çizgiler kullandığı görülmüştür. Resimlerin sayfanın soluna sıkıştırılarak yapılması, resimlerde silik-kesintili çizgiler kullanılması ile koyu-bastırılmış çizgiler kullanılması ve kâğıdın dikey veya yatay kullanımı ile ailelerin gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız çocuklar resimlerinde en büyük figürü anne-çocuk olarak çizdiği

görülmüştür. Babanın eğitim seviyesi düştükçe çocuğun problem davranış puanlarında bir artış gözlenmiştir.

Yurtal ve Artut'un (2008) yaptığı araştırmada çocukların şiddeti nasıl algıladıkları ve bunu resimlerinde nasıl ifade ettikleri incelenmiştir. Araştırmada çocukların şiddetle ilgili ele aldığı konular, şiddeti uygulama ve şiddete maruz kalma açısından çizdikleri karakterlerin özellikleri, resimlerdeki karakterlerin şiddet uygulama biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya orta sosyo-ekonomik düzeyine sahip ailelerden gelen 11-12 yaş aralığındaki 47 kız ve 30 erkek olmak üzere toplam 77 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların şiddeti nasıl algıladıklarını ölçmek için şiddet uygulayan ve şiddete maruz kalan kişi/kişileri konu alan bir resim çizmeleri istenmiştir. Çizimler, ele aldıkları konulara göre anlamsal açıdan incelenmiştir. Çocukların resimlerinde aile içi şiddeti daha fazla yansıttıkları görülmüştür. Bunu sırasıyla genel kavga-tartışma, kapkaç, çete, savaş ve töre gibi konulardaki şiddet olayları izlemiştir. Resimlerin genelinde şiddeti uygulayan kişiler erkek olarak çizilmiştir. En fazla şiddete uğrayan kişilerin ise kadın ve çocuk olarak resmedildiği görülmüştür. Fiziksel şiddetin, resimlerde daha fazla ifade edildiği gözlenmiştir.

Brechet ve arkadaşları (2009) çocukların, detaylı senaryolara dayalı olarak duygusal etiketler üretme ve insan figürü çizimlerinde temel duyguları tasvir etme becerilerini incelemiştir. Çalışmaya 6-11 yaş arası çocuklar dâhil edilmiş ve çocukların yaptığı resimler yaş gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Bu çalışma ile çocukların temel duyguları anlamalarının ölçülmesinde insan figürü çizimi kullanılmasının uygun olup olmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar duyguları anlama ve insan çizimi becerisi arasında benzer gelişimsel kalıplar olduğunu ve basit duygusal ifadeler (mutlu, üzgün) ile karmaşık duygusal ifadelerin (kızgın, korkmuş, tiksiniş) tasvirleri arasında açık bir fark olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda çocukların temel duyguları anlama becerisinin ölçülmesinde insan çizimi testinin kullanılabileceğini fikrine varılmıştır.

Zadeh ve Malik'in (2009) yapmış olduğu çalışmada Pakistan'ın kuzeyindeki depremde hayatta kalan çocukların çizimlerdeki saldırgan eğilimler incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 5-15 yaş aralığındaki 75 çocuk (44 erkek 31 kız) oluşturmuştur. Projektif değerlendirme aracı olarak Koppitz İnsan Çizimi Testi kullanılmıştır. Çocuklara 81/2 x 11 inç boyutunda beyaz kâğıtlar verilerek bütün bir insan resmi çizmeleri istenmiştir. Çizimler, saldırganlığın resimlerdeki duygusal

göstergesi olarak kabul edilen 24 maddelik bir liste kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar her iki cinsiyette de en sık ortaya çıkan göstergenin düz çizgiler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca saldırganlığın görülme sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, her iki cinsiyet arasında duygusal göstergeler açısından bir fark gözlenmemiştir.

Beytut ve arkadaşları (2009) bir üniversite hastanesinin Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kliniğine daha önce hastane deneyimi olmayan, akut bir hastalık nedeniyle yatırılmış 20 çocuğun resimleri ile aynı kliniğe kronik bir hastalık nedeniyle yatırılmış 20 çocuğun resimlerini incelemiştir. Çalışmada çocuklara resim kâğıdı ve 12 farklı renkte boya kalemi verilerek “hastane” deyince akıllarına gelen ilk şeyi çizmeleri istenmiştir. Çocukların resimleri anksiyete, depresyon, agresyon, benlik saygısı, renk seçimi ve hastane imajı olmak üzere toplam 7 alt başlıkta yorumlanmıştır. Çocukların resimleri incelendiğinden akut hastalığı olan çocukların anksiyete puanlarının, kronik hastalığı olan çocukların ise depresyon ve düşük benlik saygısı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Andreou ve Bonoti (2010) yaptıkları çalışmada çocukların zorbalığa maruz kalma ve mağduriyet deneyimlerini değerlendirme amacıyla anket ve çocuk çizimleri olmak üzere iki tamamlayıcı değerlendirme aracı kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini 10 farklı ilkokulun 4., 5. ve 6. sınıflarına giden toplam 448 çocuk oluşturmuştur. Çocuklardan ilk olarak okullarında akran mağduriyetinin yaşandığı bir sahneyi çizmeleri istenmiştir. İkinci adım olarak ise zorba ve mağdur rollerine yönelik anketi doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların anket sonuçları ile çizimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte zorbalık ve mağduriyeti tasvir etme konusunda cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Erkek çocukların kızlara göre daha fazla fiziksel saldırı sahnesinde kendilerini tasvir etme eğiliminde olduğu gözlenirken, kızların daha çok sözlü mağduriyet sahnelerini tasvir etme eğiliminde olduğu gözlenmiştir.

Crawfor ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada, yaşları 3 ile 10 arasında değişen çocukların resim yaparken kullandıkları renklerin duyguları yansıtmada önemli olup olmadığı incelenmiştir. Yaptıkları birinci deneyde ilk adım olarak çocuklardan renk tercihi yapmaları istenmiştir. İkinci adımda tercih ettikleri ve etmedikleri tüm renkler verilerek iyi ve kötü şekilde çizilmiş figürlerin dış hatlarını boyamaları istenmiştir. Ayrıca çocuklara yine tüm renkler verilerek kendi mutlu ve üzücü deneyimlerini

yansıtan resimler çizdirilmiştir. İkinci deneyde ise hastanede yatan çocuklara renk tercihi yaptırılmış ve hastane ile ilgili endişe ve korku verici deneyimleri ile pozitif deneyimleri çizdirilmiştir. Her iki deneyde de, çocukların renk kullanımı ile renk tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocuklar güzel figürleri renklendirmek için daha çok kendi tercih ettikleri renkleri kullanmıştır. Kötü çizilmiş figürleri renklendirmek için tercih etmedikleri renkleri kullanacakları düşünülse de, çocukların bu figürleri renklendirmek için tercih ettikleri ve etmedikleri renkleri karışık olarak kullandıkları görülmüştür. Hastanede yatan ve yatmayan çocukların olumlu ve olumsuz deneyimlerini yansıttıkları resimleri karşılaştırıldığında ise çocukların renk kullanımları ile önceki renk tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmanın sonucunda çocuk çizimlerinde renklerin anlamını yorumlarken klinisyenlerin çok dikkatli davranmaları gerektiği belirtilmiştir.

Crusco (2013), duygusal ve davranışsal problemleri olan çocukların yaptığı insan figürü çizimlerine bu problemlerin ne şekilde yansıdığını incelemiştir. Çocuklar normatif (n=80), duygusal problemleri olanlar (n=46) ve davranışsal problemleri olanlar (n=50) şeklinde 3 gruba ayrılmıştır. Çocuklara çeşitli özellik ve yaşlarda 5 insan figürü (2 kendisi, 1 kadın, 2 erkek) çizdirilmiştir ve çizimler Nagliere (1991) tarafından geliştirilmiş olan Bir İnsan Çiz Testi kriterlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda normatif grup ve iki problem grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, davranışsal problemleri olan iki grup arasında sınırda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Köçkar ve Gürol (2012) bir üniversite hastanesinin çocuk hematoloji ve onkoloji kliniğinde yapmış oldukları araştırmada 4-7 yaş arası primer tanısı kanser olan ve kemoterapi tedavisi gören çocuklar ile aynı yaş grubundan, sosyo-demografik özellikleri benzer olan sağlıklı çocuklarla çalışmışlardır. Çocuklara resim kâğıdı ve 12 renkten oluşan kuru boya seti verilerek “ev” resmi çizmeleri istenmiştir. Çocukların çizdikleri resimler anksiyete, agresyon, benlik saygısı ve renk olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir. Araştırma sonucunda kanser tanısı olan çocuklar ile sağlıklı çocuklar arasında yaş, cinsiyet, gelir durumu özellikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Kanserli çocuklar ve sağlıklı çocukların resimleri incelendiğinde; kanser tanısı olan ve uzun süre tedavi gören çocukların anksiyete ve agresyon puanlarının aynı yaş grubundaki sağlıklı çocuklara oranla yüksek olduğu ve arada istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Benlik saygısı

açısından incelendiğinde ise kanser tanısı olan çocukların benlik saygısının düşük olduğu gözlenmiştir.

Burkitt ve Sheppard'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışmada tek ve karışık duyguların çizildiği resimlerde çocukların renk kullanımı incelenmiştir. Çalışmaya 4 yaş 11 ay ile 8 yaş 1 ay arasında toplam yüz seksen çocuk (90 kız ve 90 erkek) katılmıştır. Çalışma iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiş ve birinci oturumda çocuklara mutlu, üzgün ve karışık duygusal reaksiyonlar veren bir kahramanın öyküsü dinletilmiştir. Hikâye bitiminde çocuklara, kahramanın duyguları hakkında sorular sorulmuş ve onu çizmeleri istenmiştir. İkinci oturumda ise çocukların tercih ettikleri renkler değerlendirilmiştir. Çocuklara toplam 9 renk kartı (kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, mor, pembe, kahverengi ve siyah) gösterilmiş ve her bir rengi hissettikleri duruma göre 1-5 arasında puanlamaları istenmiştir. Analizler sonucunda çocukların diğer karakterleri ve kendilerini tasvir ettikleri genel çizimlerde karışık renkler kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte karışık duyguları olan karakterleri mavi ve kırmızı renklerle tasvir ettikleri, kendi karışık duygularını ise kırmızı renkle tasvir ettikleri görülmüştür.

Özkan'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada çocukların resimlerine duygusal tiplmelerin yansıması incelenmiştir. Çalışmaya 60-72 aylık olmak üzere toplam 73 çocuk katılmıştır. Çocuklarla toplamda 5 hafta çalışma yapılmıştır. Birinci haftada herhangi bir duygu durumunun karakterize edilmediği (nötr) bir insan resmi, ikinci haftada mutlu bir insan resmi, üçüncü haftada mutsuz bir insan resmi, dördüncü haftada öfkeli/kızgın bir insan resmi, beşinci haftada korkmuş bir insan resmi çizdirilmiştir. Resimlerde mutluluk, mutsuzluk, kızgınlık, korku ve nötr duygu gibi ifadesel tiplmelerin; resmin renk, çizgi, biçim, içerik, anlatımsallık ve oran-orantı gibi boyutlarına ne şekilde yansıdığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda, farklı duygu durumlarının (mutlu, mutsuz, öfkeli, korkmuş, nötr) yansıtıldığı insan figürü çizimlerinde çocukların çeşitli renkleri tercih ettikleri, duygu durumuna göre değişmeyen çizimler yaptıkları, yarısından fazlasının olumsuz duyguların yansıtıldığı insan figürünü uzun çizdikleri, nötr insan figürünü kısa çizdikleri, duygu durumuna göre bir fark olmaksızın insan figürünü kağıdın alt sol tarafına çizdikleri, çizilen insan figüründe detaya yer verdikleri ve duyguyu anlaşılır şekilde ifade ettikleri bulunmuştur.

Brechet ve Jolley (2014) çocukların dışavurumsal resimlerinde, duyguları anlama ve temsili resim becerilerindeki yeterliliğin rolünü incelemiştir. Yaşları 7 ile 10 arasında değişen 50 çocuğun dâhil edildiği çalışmada, çocuklardan iki tane ifadesel (mutlu ve üzgün), iki tane de temsili (koşan bir adam ve bir ev) resim çizmeleri istenmiştir. İfadesel resimler, ifade temalarının sayısına ve ifadenin anlaşılabilirliğini ölçen 5 puanlık bir skalaya göre değerlendirilmiştir. Temsili çizimler ise ayrıntıları ve görsel gerçekçiliği değerlendiren bir ölçek üzerinden puanlandırılmıştır. Çalışma sonucunda duyguları anlama ve temsili resim yeteneğinin çocukların dışavurumsal çizimlerinde önemli bir farklılığa neden olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, çocukların duygusal kavrama yeteneği geliştikçe resimlerinde daha detaylı ve etkili ifadesel tasarımlar kullandıklarını ve temsili çizim becerileri geliştikçe bu duygusal tasarımların daha kolay uygulanabildiğini düşündürmüştür.

Yaralı ve arkadaşlarının (2016) yapmış olduğu çalışmada yedi ve on yaşındaki çocukların sevgi kavramını çizdikleri resimlerde nasıl ifade ettikleri incelenmiştir. Çalışma grubuna birinci sınıfa devam eden 13 ve dördüncü sınıfa devam eden 13 çocuk olmak üzere toplam 26 çocuk dâhil edilmiştir. Çocuklara resim çizmeleri için A4 boyutunda birer kâğıt ve tüm renkleri içeren kuru ve pastel boyalar verilmiştir. Çocuklara ikişer adet resim yaptırılmıştır. İlk resimde en sevdikleri kişiyi çizmeleri, ikinci resimde ise kendilerini en sevdikleri kişiyle birlikte bir şey yaparken çizmeleri istenmiştir. Çocuklar çizimlerini yaparken araştırmacılar tarafından notlar alınmış ve çocukların çizdiği figürler bir kâğıda kaydedilmiştir. Resimlerin analizi sonucunda; her iki yaş grubunda da çocukların en sevdikleri kişiyi çizdikleri resimlerde daha çok arkadaşlarını çizmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir ancak on yaş grubundaki çocukların resimlerindeki arkadaş çizimlerinin yedi yaş grubundaki çocuklardan daha fazla olduğu bulunmuştur.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Amacı

Resim tek başına kullanıldığında sağlıklı sonuç verebilecek bir ölçüm aracı olmasa da, birçok uzman tarafından çocuğun kişiliğini değerlendirmede kullanılan araçlardan biri olarak nitelendirilmektedir. Resim yorumlama yetiğine çocuğun duyguları, içsel çatışmaları hakkında fikir sahibi olma imkânı vermektedir. Bu yönü göz önünde bulundurulduğunda resim yöntemi ile kendisini ifade eden çocuğun yaşadığı problemlere dair bazı ipuçları elde etmek, gerekli saptamaları yapmak ve problemlerin çözümü ile ilgili aileye ve çocuğa yardımcı olmak mümkün görünmektedir. Bu doğrultuda çalışma; çocukların yaptığı insan figürleri ile “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerin, duygusal değişkenleri yansıtıp yansıtmadığının ve agresif davranışlar ile çizim becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların agresyona sahip olan ve olmayan 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının çizgisel gelişimleri ve duygu durumları ile ilgili bilgi sunması ve sonrası için konuyla ilgilenen psikolog, çocuk gelişimci ve eğitimcilere yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

3.2 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 5-6 yaş okul öncesi çağı çocuklarının “İnsan Çizimi” ile “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerinde var olan durumu betimlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

3.3 Araştırma Grubu

3.3.1 Evren

Çalışmanın evrenini İstanbul ilinin Avrupa ve Anadolu yakasında bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına giden 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır.

3.3.2 Örneklem

Çalışmanın örneklemini İstanbul ilinin Maltepe, Fatih, Ataşehir ve Esenyurt ilçelerinde bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 5-6 yaş grubu, 42 kız 43 erkek çocuk olmak üzere toplam 85 çocuk oluşturmaktadır.

3.4 Kullanılan Materyaller

3.4.1 Aile bilgi formu

Çalışmacı tarafından çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, anne-baba yaşı, öğrenim durumu, aile yapısı, ailedeki çocuk sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, özel bir sağlık durumunun olup olmadığı gibi) ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla geliştirilmiş olan form 17 madde içermektedir.

3.4.2 Okul öncesi sosyal davranış ölçeği – öğretmen formu (OÖSDÖ-ÖF)

Crick, Casas ve Mosher tarafından 1997 yılında geliştirilmiş olan Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form (PSBS-TF), Şen ve Arı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek likert tipi beşli derecelendirmeye sahip olup 24 maddeden oluşmaktadır. 3-6 yaş grubu çocuklara uygulanan ölçeğin maddeleri hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında puanlanmaktadır. Ölçeği dolduran kişi olarak öğretmenden çocuğun her bir maddede ifade edilen davranışı hangi sıklıkla gösterdiğini değerlendirmesi istenmektedir (Arı & Şen, 2011). Ölçeğin; ilişkisel saldırganlık, açık/fiziksel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır.

3.4.3 Bir insan çizme testi

“İnsan Çizme Testi” nin iki tür kullanım amacı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi çocuğun bilişsel gelişimi ile ilgili ipuçları vermesi, ikincisi ise çocuğun duygusal yapısı veya anlık duygusal durumu ile ilgili bilgi vermesidir (Özer, 2009).

İlk olarak 1926 yılında Florence Goodenough, çocuk resimlerinin onların bilişsel becerilerini ve gelişimlerini yansıttığını gözlemlemiş ve bilişsel açıdan daha ileri düzeyde olan çocukların resimlerinde daha fazla ayrıntıya yer verdiğini belirterek “İnsan Çizme Testi” ve bilişsel puanlama sistemini geliştirmiştir (Güven, 2009).

Sonraki yıllarda Koppitz “İnsan Çizme Testi” nin gelişimsel değerlendirmenin yanı sıra duygusal değerlendirme amacıyla da kullanabileceğini belirterek yeni bir

test formu geliştirmiştir. Koppitz literatürde çocuk çizimleri için öne sürülmüş olan tüm duygusal göstergelere bakarak normal çocukların çizimlerinde istatistiksel olarak seyrek görülen 30 faktör belirlemiştir. Bu faktörlere duygusal ve ruhsal rahatsızlığı bulunan çocukların resimlerinde sıkça rastlanmaktadır (Okyay, 2008; Özer, 2009).

3.4.4 Resim değerlendirme ölçeği

Çalışmacı tarafından geliştirilen “Resim Değerlendirme Ölçeği” Lowenfeld’in resim gelişim evreleri kuramı ve literatür incelemesi sonucunda ulaşılan çocuk resminin gelişimsel özellikleri baz alınarak hazırlanmıştır. Ölçek, Prof. Dr. Haluk Yavuzer’in danışmanlığı ile geliştirilmiştir. ”Tip-Şema”, “İfade”, “İçerik”, “Oran-Orantı” “Çizgi” ve “Alan” olmak üzere 6 boyutu bulunan ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Maddeler değerlendirmeci tarafından “Evet” ya da “Hayır” şeklinde işaretlenmektedir. Her “Evet” için 1, her “Hayır” için 0 puan verilir. 1., 5., 6., 9., 12., 13., 14., 15. Maddeler ters puanlanmaktadır.

3.5 Uygulama

Araştırmanın uygulama kısmı aşağıdaki gibidir;

Çalışmacı tarafından hazırlanan “Aile Bilgi Form”u çalışmaya dahil edilen çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği – Öğretmen Formu çalışma grubundaki çocukların devam ettiği okullardaki okul öncesi eğitimi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Çalışmacı tarafından çocuklara A4 boyutunda açık renk kalın saman kâğıtlar dağıtılmış ve 12 renk olmak üzere toplam üç kutu kuru boya masanın üç yerine koyulmuştur. Çocuklara “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konularında 2 adet resim ve “İnsan Çizimi” yaptırılmıştır. Önce insan çizimi ile başlanmış ve çocuklara “Çizebildiğiniz kadar güzel bir insan resmi çizmenizi istiyorum” şeklinde yönerge verilmiştir. İnsan çizimi sonrası diğer resimlere başlamadan önce çocuklara, akşam yemeği resmi ile ilgili olarak “Kendinizi ve ailenizi evinizde akşam yemeği yerken çizmenizi istiyorum. Yemek yerken başka bir şey yapıyor musunuz? Anne babanız ve kardeşiniz masada nasıl oturuyor? Masada neler var? Bulunduğunuz odada neler var? İstediğiniz her şeyi çizebilirsiniz.”

yönergeleri verilmiştir. Ardından oyun saati ile ilgili olarak “Okuldaki serbest oyun saatinizde en çok ne oynamayı seviyorsunuz? Oynarken arkadaşlarınız da oluyor mu? En çok hangi oyuncaklarla oynuyorsunuz? Oyun zamanı yaptığınız her şeyin resmini çizebilirsiniz.” yönergeleri verilmiştir.

Çocukların resimleri tamamlamasının ardından konuları gerektiği şekilde anlayıp anlayamadıklarını ölçme amacıyla resimleriyle ilgili kısa sohbetler yapılmıştır.

3.6 Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasının ardından araştırmada kullanılan testlerin puan hesaplamaları yapılmıştır. İstatistiksel çözümlenmeleri SPSS 20.0 paket programında uygun istatistik testleri yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak sırasıyla aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır:

- Çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını insan figürü çiziminde asimetri değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.
- Çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını insan figürü çiziminde kesik el değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.
- Çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin tip-şema, ifade, içerik, oran-orantı, çizgi ve alan boyutlarındaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır.
- “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin tip-şema, ifade, içerik, oran-orantı, çizgi ve alan boyutlarındaki çizim becerileri farkının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.
- Çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin tip-şema, ifade, içerik, oran-orantı, çizgi ve alan boyutlarındaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır.

- “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin tip-şema, ifade, içerik, oran-orantı, çizgi ve alan boyutlarındaki çizim becerileri farkının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.
- Çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerde sıcak renk kullanımına göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.
- Çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerde soğuk renk kullanımına göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.
- Çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerde renk çeşitliliğine göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları iki başlık şeklinde sunulmuştur.

4.1 Aile Bilgi Formuna Yönelik Bulgular

Çizelge 4.1: Çalışmaya Katılan Çocukların Yaş ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5 yaş	35	49.3	36	50.7	71	83.5
6 yaş	7	50.0	7	50.0	14	16.5
Toplam	42	49.4	43	50.6	85	100

Çizelge 4.1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların %83,5’i 5 yaş grubunda, %16,5’i ise 6 yaş grubunda yer almaktadır. 5 yaş grubundaki çocukların %49,3’ü kız, %50,7’si ise erkektir. 6 yaş grubundaki çocukların ise %50’si kız %50’si erkektir.

Çizelge 4.2: Çalışmaya Katılan Çocukların Anne Yaşına Göre Dağılımı

Anne Yaşı	f	%
30-35	10	11,8
35-40	55	64,7
40-45	20	23,5
Toplam	85	100

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların annelerinin %11,8’i 30-35 yaş aralığında, %64,7’si 35-40 yaş aralığında, %23,5’i ise 40-45 yaş aralığındadır.

Çizelge 4.3: Çalışmaya Katılan Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Annenin Eğitim Düzeyi	f	%
İlkokul	1	1,2
Ortaokul	2	2,4
Lise	30	35,3
Lisans	51	60,0
Lisansüstü	1	1,2
Toplam	85	100

Çizelge 4.3’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların annelerinin %1,2’si ilkokul, %2,4’ü ortaokul, %35,3’ü lise, %60’ı lisans, %1,2’si ise yüksek lisans mezunudur.

Çizelge 4.4: Çalışmaya Katılan Çocukların Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Annenin Mesleği	f	%
Ev Hanımı	20	23,5
Niteliksiz Eleman	11	12,9
Nitelikli Eleman	54	63,5
Toplam	85	100

Çizelge 4.4’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların annelerinin %23,5’i ev hanımı, %12,9’u niteliksiz eleman, %63,5’i ise nitelikli eleman kategorisinde yer almaktadır.

Çizelge 4.5: Çalışmaya Katılan Çocukların Baba Yaşına Göre Dağılımı

Baba Yaşı	f	%
30-35	3	3,5
35-40	47	55,3
40-45	34	40,0
Bilinmiyor	1	1,2
Toplam	85	100

Çizelge 4.5’de görüldüğü gibi çocukların babalarının %3,5’i 30-35 yaş aralığında, %55,3’ü 35-40 yaş aralığında, %40’ı 40-45 yaş aralığında yer almaktadır. %1,2’sinin ise baba yaşı bilinmemektedir.

Çizelge 4.6: Çalışmaya Katılan Çocukların Babalarının Hayatta Olma Durumuna Göre Dağılımı

Babanın Hayatta Olma Durumu	f	%
Hayatta	84	98,8
Hayatta Değil	1	1,2
Toplam	85	100

Çizelge 4.6’da görüldüğü gibi çocukların babalarının %98,8’i hayatta, %1,2’si ise hayatta değildir.

Çizelge 4.7: Çalışmaya Katılan Çocukların Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Babanın Eğitim Düzeyi	f	%
Ortaokul	1	1,2
Lise	25	29,4
Lisans	56	65,9
Lisansüstü	2	2,4
Bilinmiyor	1	1,2
Toplam	85	100

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi çocukların babalarının %1,2’si ortaokul, %29,4’ü lise, %65,9’u lisans, %2,4 ise lisansüstü mezunudur. %1,2’sinin ise eğitim düzeyi bilinmemektedir.

Çizelge 4.8: Çalışmaya Katılan Çocukların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Babanın Mesleği	f	%
Niteliksiz	29	34,1
Nitelikli	55	64,7
Bilinmiyor	1	1,2
Toplam	85	100

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi çocukların babalarının %34,1’i nitelsiz, %64,7’si ise nitelikli eleman olarak çalışmaktadır.

Çizelge 4.9: Çalışmaya Katılan Çocukların Aile Yapısına Göre Dağılımları

Aile Yapısı	f	%
Çekirdek Aile	81	95,3
Boşanmış Aile	3	3,5
Eksik Aile	1	1,2
Toplam	85	100,0

Çizelge 4.9’da görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların ailelerinin %95,3’ü çekirdek aile, %3,5’i boşanmış aile, %1,2’si ise eksik ailedir.

Çizelge 4.10: Çalışmaya Katılan Çocukların Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımları

Ailenin Gelir Durumu	f	%
Alt Sosyo-ekonomik Düzey	1	1,2
Orta Sosyo-ekonomik Düzey	53	62,4
Üst Sosyo-ekonomik Düzey	31	36,5
Toplam	85	100,0

Çizelge 4.10’da görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların ailelerinin %1,2’si alt sosyo-ekonomik düzeyde, %62,4’ü orta sosyo-ekonomik düzeyde, %36,5’i ise üst sosyo-ekonomik düzeydedir.

Çizelge 4.11: Çalışmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	f	%
Tek Çocuk	52	61,2
İki Kardeş	31	36,5
Üç ve Üzeri	2	2,4
Toplam	85	100,0

Çizelge 4.11’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların %61,2’si tek çocuk, %36,5’i iki kardeş, %2,4’ü ise üç veya daha fazla kardeştir.

Çizelge 4.12: Çalışmaya Katılan Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	f	%
İlk Çocuk	62	72,9
İkinci Çocuk	22	25,9
Üçüncü ve Üzeri	1	1,2
Toplam	85	100,0

Çizelge 4.12’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların %72,9’u ilk çocuk, %25,9’u ikinci çocuk, %1,2’si ise üçüncü çocuk veya üzeridir.



4.2 Çizimlerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

1. Koppitz - Bir İnsan Çiz Testi” duygusal göstergeleri ile çocukların saldırganlık düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çizelge 4.13: Koppitz- Bir İnsan Çiz Testinin Asimetri Değişkenine Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

ASİMETRİ		n	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Evet	11	1,830	57,91	637,00	1,3750	,007
	Hayır	74	1,283	40,78	3018,00	1,0000	
	Toplam	85					
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Evet	11	2,545	59,50	654,50	3,0000	,008
	Hayır	74	1,561	40,55	3000,50	1,0000	
	Toplam	85					
Genel Saldırganlık Düzeyi	Evet	11	2,163	59,32	652,50	2,1333	,008
	Hayır	74	1,413	40,57	3002,50	1,0000	
	Toplam	85					

*p<0.05

Çizelge 4.13’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını insan figürü çiziminde asimetri değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda insan figürü çiziminde asimetri olan ve olmayan çocukların fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur (p=,007). Bununla birlikte insan figürü çiziminde asimetri olan ve olmayan çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p=,008). Ayrıca insan figürü çiziminde asimetri olan ve olmayan çocukların genel saldırganlık düzeyi puanları arasında da anlamlı düzeyde fark bulunmuştur (p=,008).

Çizelge 4.14: Koppitz- Bir İnsan Çiz Testinin Kesik El Değişkenine Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

KESİK EL		n	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Evet	16	1,2031	38,75	620,00	1,0000	,336
	Hayır	69	1,3895	43,99	3035,00	1,0000	
	Toplam						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Evet	16	1,4196	35,53	568,50	1,0000	,132
	Hayır	69	1,7516	44,73	3086,50	1,0000	
	Toplam						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Evet	16	1,3042	36,22	579,50	1,0000	,172
	Hayır	69	1,5585	44,57	3075,50	1,0000	
	Toplam						

*p<0.05

Çizelge 4.14'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını insan figürü çiziminde kesik el değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda insan figürüne el çizen ve çizmeyen çocukların fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,336). Ayrıca insan figürüne el çizen ve çizmeyen çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,132). Aynı şekilde insan figürüne el çizen ve çizmeyen çocukların genel saldırganlık düzeyi puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,172).

2. Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin Şema, İfade, İçerik, Oran-Orantı, Çizgi ve Alan boyutlarındaki çizim becerileri ile saldırganlık düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çizelge 4.15: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin Tip-Şema Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	Tip-Şema	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	34	50,28	1,0000				
	Şüpheli	26	42,10	1,0000	,007*	,137	,002**	,076
	Normal	25	34,04	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	34	50,43	1,6429				
	Şüpheli	26	44,46	1,0000	,004*	,362	,001**	,025
	Normal	25	31,38	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	34	51,65	1,3667				
	Şüpheli	26	43,04	1,0000	,002*	,147	,000**	,030
	Normal	25	31,20	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal

* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.15’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin tip-şema boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının tip-şema boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,007). Aynı şekilde ilişkisel saldırganlık düzeyi puanlarının tip-şema boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,004). Ayrıca genel saldırganlık düzeyi puanlarının da tip-şema boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,002). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve fiziksel, ilişkisel ve genel

saldırıcılık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^{γ}) gruplar arasında olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.16: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırıcılık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin İfade Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırıcılık Puanı	İfade	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p^+	p^{γ}	p^{τ}
Fiziksel Saldırıcılık Düzeyi	Riskli	20	54,63	1,4375				
	Şüpheli	13	43,73	1,0000	,007*	,171	,002**	,307
	Normal	52	38,35	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırıcılık Düzeyi	Riskli	20	58,78	2,4286				
	Şüpheli	13	42,04	1,0000	,001*	,059	,000**	,458
	Normal	52	37,17	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırıcılık Düzeyi	Riskli	20	58,25	1,9000				
	Şüpheli	13	42,00	1,0000	,002*	,068	,000**	,483
	Normal	52	37,38	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal

* $p < 0,05$, ** $p < 0,017$ (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.16’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırıcılık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin ifade boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırıcılık düzeyi puanlarının ifade boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=,007$). Bununla birlikte ilişkisel saldırıcılık düzeyi puanlarının ifade boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir($p=,001$). Ayrıca genel saldırıcılık düzeyi puanlarının da ifade boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir($p=,002$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve fiziksel, ilişkisel ve genel saldırıcılık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^{γ}) gruplar arasında olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.17: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin İçerik Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	İçerik	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	31	53,95	1,6250				
	Şüpheli	21	38,26	1,0000	,000*	,010**	,000**	,537
	Normal	33	35,73	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	31	56,18	2,7143				
	Şüpheli	21	36,24	1,0000	,000*	,002**	,000**	,738
	Normal	33	34,92	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	31	56,65	2,0000				
	Şüpheli	21	36,57	1,0000	,000*	,002**	,000**	,670
	Normal	33	34,27	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal
* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.17’de görüldüğü gibi çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin içerik boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının içerik boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,000). Bununla birlikte ilişkisel saldırganlık düzeyi puanlarının içerik boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,000). Ayrıca genel saldırganlık düzeyi puanları da içerik boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık göstermektedir(p=,000). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-şüpheli (p⁺) gruplar ile riskli-normal (p^γ) gruplar arasında olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.18: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin Oran-Orantı Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	Oran-Orantı	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	8	65,06	2,3750				
	Şüpheli	17	54,18	1,0000	,000*	,265	,000**	,001**
	Normal	60	36,89	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	8	57,69	2,3571				
	Şüpheli	17	56,15	2,7143	,001*	,953	,008**	,002**
	Normal	60	37,32	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	8	61,50	2,1667				
	Şüpheli	17	57,59	2,1333	,000*	,536	,002**	,000**
	Normal	60	36,40	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal
* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.18’de görüldüğü gibi çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin oran-orantı boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının oran-orantı boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,000). Bununla birlikte ilişkisel saldırganlık düzeyi puanlarının oran-orantı boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,001). Ayrıca genel saldırganlık düzeyi puanları da oran-orantı boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık göstermektedir(p=,000). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^γ) gruplar ile şüpheli-normal (p^τ) gruplar arasında olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.19: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin Çizgi Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	Çizgi	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	7	68,86	2,1250				
	Şüpheli	19	50,50	1,0000	,000*	,054	,000**	,006**
	Normal	59	37,52	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	7	64,07	3,0000				
	Şüpheli	19	49,16	1,5714	,006*	,110	,004**	,053
	Normal	59	38,52	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	7	67,07	2,6667				
	Şüpheli	19	50,16	1,2667	,001*	,081	,001**	,026
	Normal	59	37,84	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal
* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.19’da görüldüğü üzere çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin çizgi boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının çizgi boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,000). Bununla birlikte ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları çizgi boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık göstermektedir(p=,006). Ayrıca genel saldırganlık düzeyi puanlarının da çizgi boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,001). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^γ) gruplar ile şüpheli-normal (p^τ) gruplar arasında olduğu görülmüştür. İlişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın ise riskli-normal (p^γ) gruplar arasında olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.20: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resmin Alan Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	Alan	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	10	50,35	2,3750	,299
	Şüpheli	30	44,53	1,1250	
	Normal	45	40,34	1,0000	
	Toplam	85			
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	10	47,40	3,0000	,287
	Şüpheli	30	46,87	2,7143	
	Normal	45	39,44	1,0000	
	Toplam	85			
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	10	50,20	1,2000	,227
	Şüpheli	30	46,17	1,0667	
	Normal	45	39,29	1,0000	
	Toplam	85			

* p<0,05

Çizelge 4.20’de görüldüğü gibi çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin alan boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal –Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları ile alan boyutundaki çizim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Çocukların “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin Şema, İfade, İçerik, Oran-Orantı, Çizgi ve Alan boyutlarındaki çizim becerileri ile saldırganlık düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çizelge 4.21: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin Tip-Şema Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	Tip-Şema	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	32	50,97	1,0000				
	Şüpheli	26	42,21	1,0000	,005*	,123	,001**	,075
	Normal	27	34,31	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	32	49,14	1,6429				
	Şüpheli	26	47,00	1,0000	,006*	,842	,001**	,013**
	Normal	27	31,87	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	32	50,72	1,3667				
	Şüpheli	26	44,67	1,0000	,005*	,311	,001**	,025
	Normal	27	32,24	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal

* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.21’de görüldüğü üzere çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin tip-şema boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının tip-şema boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,005). Bununla birlikte ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları tip-şema boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık göstermektedir(p=,006). Ayrıca genel saldırganlık düzeyi puanlarının da tip-şema boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,005). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Fiziksel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^γ) gruplar arasında olduğu görülmüştür. İlişkisel saldırganlık düzeyi

puanları arasındaki farklılığın ise riskli-normal (p^γ) gruplar ile şüpheli-normal (p^τ) gruplar arasında olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.22: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin İfade Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	İfade	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p^+	p^γ	p^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	16	59,56	1,5625				
	Şüpheli	10	52,40	1,1875	,000*	,515	,000**	,008**
	Normal	59	36,92	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	16	62,44	3,0000				
	Şüpheli	10	49,25	1,4286	,000*	,271	,000**	,087
	Normal	59	36,67	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	16	61,63	2,2667				
	Şüpheli	10	49,45	1,4000	,000*	,349	,000**	,091
	Normal	59	36,86	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal
* $p < 0,05$, ** $p < 0,017$ (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.22’de görüldüğü gibi çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin ifade boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının ifade boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=,000$). Aynı şekilde ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları ifade boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık göstermektedir($p=,000$). Bununla birlikte genel saldırganlık düzeyi puanlarının da ifade boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir($p=,000$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^γ) gruplar arasında olduğu bulunmuştur. Fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın ise riskli-normal (p^γ) gruplar ile şüpheli-normal (p^τ) gruplar arasında olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.23: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin İçerik Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	İçerik	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	30	60,10	1,6250				
	Şüpheli	24	32,29	1,0000	,000*	,000**	,000**	,407
	Normal	31	34,74	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	30	62,30	2,7143				
	Şüpheli	24	32,56	1,0000	,000*	,000**	,000**	,890
	Normal	31	32,40	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	30	63,32	2,0000				
	Şüpheli	24	31,52	1,0000	,000*	,000**	,000**	,850
	Normal	31	32,23	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal
* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.23’de görüldüğü gibi çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin içerik boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının içerik boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,000). Aynı şekilde ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları içerik boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık göstermektedir(p=,000). Bununla birlikte genel saldırganlık düzeyi puanlarının da içerik boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,000). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-şüpheli (p⁺) gruplar ile riskli-normal (p^γ) gruplar arasında olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.24: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin Oran-Orantı Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	Oran-Orantı	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	9	70,89	2,3750				
	Şüpheli	13	50,73	1,0000	,000*	,047	,000**	,012**
	Normal	63	37,42	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	9	65,61	3,0000				
	Şüpheli	13	52,73	1,7143	,000*	,104	,000**	,015**
	Normal	63	37,76	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	9	69,61	2,1667				
	Şüpheli	13	54,38	2,1333	,000*	,064	,000**	,005**
	Normal	63	36,85	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal
* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.24’de görüldüğü gibi çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin oran-orantı boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının oran-orantı boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,000). Bununla birlikte ilişkisel saldırganlık düzeyi puanlarının oran-orantı boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,000). Ayrıca genel saldırganlık düzeyi puanlarının da oran-orantı boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,000). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^γ) gruplar ile şüpheli-normal (p^τ) gruplar arasında olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.25: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin Çizgi Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	Çizgi	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	6	76,83	2,7500				
	Şüpheli	20	58,08	1,5000	,000*	,027	,000**	,000**
	Normal	59	34,45	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	6	71,83	3,1429				
	Şüpheli	20	58,28	3,0000	,000*	,197	,000**	,000**
	Normal	59	34,89	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	6	75,25	2,8000				
	Şüpheli	20	59,05	2,1333	,000*	,071	,000**	,000**
	Normal	59	34,28	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal
* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.25’de görüldüğü gibi çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin çizgi boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının çizgi boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,000). Aynı şekilde ilişkisel saldırganlık düzeyi puanlarının çizgi boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,000). Ayrıca genel saldırganlık düzeyi puanlarının da çizgi boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,000). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^γ) gruplar ile şüpheli-normal (p^τ) gruplar arasında olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.26: Çocukların Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarının “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resmin Alan Boyutundaki Çizim Becerilerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Saldırganlık Puanı	Alan	n	Sıra Ortalaması	Medyan	p	p ⁺	p ^γ	p ^τ
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	10	63,55	2,3750				
	Şüpheli	21	51,67	1,1250	,000*	,075	,000**	,000**
	Normal	54	35,82	1,0000				
	Toplam	85						
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	10	61,50	1,4286				
	Şüpheli	21	54,83	1,1429	,000*	,505	,000**	,000**
	Normal	54	34,97	1,0000				
	Toplam	85						
Genel Saldırganlık Düzeyi	Riskli	10	64,75	1,2000				
	Şüpheli	21	53,88	1,0667	,000*	,108	,000**	,000**
	Normal	54	34,74	1,0000				
	Toplam	85						

+ Riskli-Şüpheli, γ Riskli-normal, τ Şüpheli-Normal
* p<0,05, ** p<0,017 (Bonferroni Düzeltmesi)

Çizelge 4.26’da görüldüğü gibi çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin alan boyutundaki çizim becerilerine göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal – Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda fiziksel saldırganlık düzeyi puanlarının alan boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,000). Aynı şekilde ilişkisel saldırganlık düzeyi puanlarının alan boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,000). Ayrıca genel saldırganlık düzeyi puanlarının da alan boyutundaki çizim becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir(p=,000). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasındaki farklılığın riskli-normal (p^γ) gruplar ile şüpheli-normal (p^τ) gruplar arasında olduğu görülmüştür.

4. Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerindeki renk tercihi ile saldırganlık düzeyleri puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Çizelge 4.27: Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resimde Sıcak Renk Kullanımına Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

SICAK RENK		n	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Evet	62	1,364	43,31	2685,50	1,0000	,808
	Hayır	23	1,326	42,15	969,50	1,0000	
	Toplam	85					
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Evet	62	1,705	44,03	2730,00	1,0000	,478
	Hayır	23	1,646	40,22	925,00	1,0000	
	Toplam	85					
Genel Saldırganlık Düzeyi	Evet	62	1,523	43,84	2718,00	1,0000	,564
	Hayır	23	1,475	40,74	937,00	1,0000	
	Toplam	85					

*p<0.05

Çizelge 4.27’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resimde sıcak renk kullanımına göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda resimde sıcak renk kullanan ve kullanmayan çocukların fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,808). Ayrıca sıcak renk kullanan ve kullanmayan çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,478). Aynı şekilde sıcak renk kullanan ve kullanmayan çocukların genel saldırganlık düzeyi puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,564).

Çizelge 4.28: Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resimde Soğuk Renk Kullanımına Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

SOĞUK RENK		n	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Evet	79	1,3608	42,93	3391,50	1,0000	,905
	Hayır	6	1,2708	43,92	263,50	1,0000	
	Toplam	85					
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Evet	79	1,6854	43,05	3401,00	1,0000	,939
	Hayır	6	1,7381	42,33	254,00	1,0000	
	Toplam	85					
Genel Saldırganlık Düzeyi	Evet	79	1,5122	43,17	3410,50	1,0000	,795
	Hayır	6	1,4889	40,75	244,50	1,0000	
	Toplam	85					

*p<0.05

Çizelge 4.28’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resimde soğuk renk kullanımına göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda resimde soğuk renk kullanan ve kullanmayan çocukların fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,905). Ayrıca soğuk renk kullanan ve kullanmayan çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,939). Aynı şekilde soğuk renk kullanan ve kullanmayan çocukların genel saldırganlık düzeyi puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,795).

Çizelge 4.29: Çocukların “Evimde Bir Akşam Yemeği” Konulu Resimde Renk Çeşitliliği Değişkenine Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

RENK ÇEŞİTLİLİĞİ	n	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Tek Renk	17	1,2574	40,82	694,00	1,0000
	Karışık Renk	68	1,3787	43,54	2961,00	1,0000
	Toplam	85				,609
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Tek Renk	17	1,5546	39,85	677,50	1,0000
	Karışık Renk	68	1,7227	43,79	2977,50	1,0000
	Toplam	85				,510
Genel Saldırganlık Düzeyi	Tek Renk	17	1,3961	39,97	679,50	1,0000
	Karışık Renk	68	1,5392	43,76	2975,50	1,0000
	Toplam	85				,526

*p<0.05

Çizelge 4.29’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resimde renk çeşitliliğine göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda resimde tek renk ve karışık renk kullanan çocukların fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,609). Bununla birlikte tek renk ve karışık renk kullanan çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,510). Aynı şekilde tek renk ve karışık renk kullanan çocukların genel saldırganlık düzeyi puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,526).

Çizelge 4.30: Çocukların “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resimde Sıcak Renk Kullanımına Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

SICAK RENK		n	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Evet	60	1,3583	42,94	2576,50	1,0000	,966
	Hayır	25	1,3450	43,14	1078,50	1,0000	
	Toplam	85					
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Evet	60	1,6643	42,14	2528,50	1,0000	,578
	Hayır	25	1,7486	45,06	1126,50	1,0000	
	Toplam	85					
Genel Saldırganlık Düzeyi	Evet	60	1,5011	42,20	2532,00	1,0000	,604
	Hayır	25	1,5333	44,92	1123,00	1,0000	
	Toplam	85					

*p<0.05

Çizelge 4.30’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimde sıcak renk kullanımına göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda resimde sıcak renk kullanan ve kullanmayan çocukların fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,966). Ayrıca sıcak renk kullanan ve kullanmayan çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,578). Aynı şekilde sıcak renk kullanan ve kullanmayan çocukların genel saldırganlık düzeyi puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,604).

Çizelge 4.31: Çocukların “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resimde Soğuk Renk Kullanımına Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

SOĞUK RENK		n	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Evet	76	1,3750	43,40	3298,50	1,0000	,583
	Hayır	9	1,1806	39,61	356,50	1,0000	
	Toplam	85					
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Evet	76	1,7124	43,74	3324,50	1,0000	,366
	Hayır	9	1,4921	36,72	330,50	1,0000	
	Toplam	85					
Genel Saldırganlık Düzeyi	Evet	76	1,5325	43,87	3334,00	1,0000	,291
	Hayır	9	1,3259	35,67	321,00	1,0000	
	Toplam	85					

*p<0.05

Çizelge 4.31’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimde soğuk renk kullanımına göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda resimde soğuk renk kullanan ve kullanmayan çocukların fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,583). Ayrıca soğuk renk kullanan ve kullanmayan çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,366). Aynı şekilde soğuk renk kullanan ve kullanmayan çocukların genel saldırganlık düzeyi puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,291).

Çizelge 4.32: Çocukların “Okuldaki Oyun Saatim” Konulu Resimde Renk Çeşitliliği Değişkenine Göre Fiziksel, İlişkisel ve Genel Saldırganlık Düzeyleri Puanlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

RENK ÇEŞİTLİLİĞİ	n	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	p
Fiziksel Saldırganlık Düzeyi	Tek Renk	21	1,2798	42,76	898,00	1,0000
	Karışık Renk	64	1,3789	43,08	2757,00	1,0000
	Toplam	85				
İlişkisel Saldırganlık Düzeyi	Tek Renk	21	1,7075	43,74	918,50	1,0000
	Karışık Renk	64	1,6830	42,76	2736,50	1,0000
	Toplam	85				
Genel Saldırganlık Düzeyi	Tek Renk	21	1,4794	43,05	904,00	1,0000
	Karışık Renk	64	1,5208	42,98	2751,00	1,0000
	Toplam	85				

*p<0.05

Çizelge 4.32’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarını “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimde renk çeşitliliğine göre karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda resimde tek renk ve karışık renk kullanan çocukların fiziksel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,949). Bununla birlikte tek renk ve karışık renk kullanan çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,859). Aynı şekilde tek renk ve karışık renk kullanan çocukların genel saldırganlık düzeyi puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,991).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına yönelik sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Literatür incelendiğinde resmin, kişiliğin duygusal yönünü değerlendirmede kullanılmasının tartışmalı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda mevcut araştırma; 5-6 yaş grubunda çocukların çizdiği insan figürleri ile “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerin, duygusal değişkenleri yansıtmayı yansıtmadığının ve agresif davranışlar ile çizim becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu bölümde araştırma bulguları mevcut literatür kapsamında tartışılmıştır. Araştırmada öncelikle Koppitz- Bir İnsan Çiz Testi'nin agresyona yönelik duygusal göstergeleri ile Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeğinden alınan puanlara göre belirlenen saldırganlık düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Ardından çalışmacı tarafından hazırlanan ve “Evimde Bir Akşam Yemeği” ve “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimlerin değerlendirilmesinde kullanılan Resim Değerlendirme Ölçeği puanları ile saldırganlık düzeyi puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak çocukların resimlerindeki renk tercihleri ile saldırganlık düzeyi puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

5.1.1 Koppitz- bir insan çiz testinin agresyona yönelik duygusal göstergeleri ile okul öncesi sosyal davranış ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılmasına ilişkin değerlendirmeler

Çocukların insan figürü çizimleri, Koppitz- Bir İnsan Çiz Testi'nin agresyona yönelik duygusal göstergeleri açısından incelendiğinde, sadece asimetri değişkenine göre çocukların fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Diğer taraftan kesik el değişkeni ile

fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Çocukların çizmiş olduğu insan figürlerinde listede yer alan diğer göstergeler (Bütünselliğin olmayışı, Eğik figür, Diş, Uzun kol, Kısa kol, Büyük el ve Kesik kol) gözlenmediği için analizlere dahil edilmemiştir.

Alanyazında Koppitz'in (1966) ortaya koymuş olduğu Bir İnsan Çiz Testinin duygusal göstergeleri ile birçok çalışma yapılmış olduğu görülmektedir. İlk olarak Koppitz'in (1966) yapmış olduğu çalışmada utangaç ve agresif tutum ile zayıf bütünsellik, asimetri, eğik figür, diş, uzun kol, kısa kol, büyük el, kesik el ve kesik kol göstergeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mevcut tez çalışmasının sonucu zayıf bütünsellik, eğik figür, diş, uzun kol, kısa kol, büyük el ve kesik kol göstergeleri açısından Koppitz'in bulguları ile tutarlı olmamakla birlikte, asimetri göstergesi açısından tutarlı bulunmuştur.

Daha sonraki yıllarda Fuller ve arkadaşlarının (1970) yapmış olduğu çalışma iki grup arasında dokuz duygusal göstergede önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Mevcut tez çalışmasının sonucu asimetri göstergesi yönünde Fuller ve arkadaşlarının sonuçları ile örtüşmekte, diğer göstergeler açısından ise örtüşmemektedir.

Bununla birlikte Norford ve Barakat'ın (1990) 4-5 yaş grubunda agresyona sahip olan ve olmayan çocukla yapmış olduğu çalışma sonucunda insan figürü çiziminin bu yaş grubundaki saldırgan ve saldırgan olmayan çocukları ayırmada geçerli bir araç olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu yaş grubunda Koppitz duygusal göstergelerin kullanımı tartışmalı bulunmuştur. Mevcut tez çalışmasının sonucu Norford ve Barakat'ın araştırma sonuçları ile tutarlıdır.

Waweru ve arkadaşlarının (2008) Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Kenyada yaşayan çocuklarla yapmış olduğu başka bir araştırma sonucunda insan figürü çiziminin tek başına yeterli olmadığı ve değerlendirme yaparken diğer ölçme araçları ile birlikte kullanılmasının daha doğru olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut tez çalışmasının sonucu Waweru ve arkadaşlarının araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Ayrıca Dağlıoğlu ve arkadaşlarının (2010) 5-6 yaş grubu kız ve erkek çocukların çizmiş olduğu insan figürlerinin Koppitz'in dürtüsellik, güven eksikliği, kaygı, çekingenlik ve öfke göstergeleri açısından analiz edilmesi sonucu duygusal göstergelere yönelik çizimlerin erkek çocuklarda daha fazla gözlemlendiği görülmüştür. Agresyona yönelik göstergeler arasında ise uzun kol göstergesinin anlamlı farklılık

gösterdiği bulunmuştur. Bu tez çalışmasında erkek ve kız çocukların karşılaştırılmasına yer verilmemekle birlikte tez analiz sonuçları Dağlıoğlu ve arkadaşlarının uzun kol bulgusu ile tutarlı değildir.

Koppitz ve De Moreau'nun (2017) agresyon seviyeleri yüksek Meksikalı çocuklar ile agresyon seviyeleri daha düşük olan Anglo Amerikan çocukların çizmiş olduğu insan figürlerini duygusal göstergeler açısından karşılaştırması sonucunda asimetri göstergesi açısından iki grup arasında anlamlı fark bulunmazken, eğik figür ve kısa kol göstergeleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mevcut tez çalışmasının sonucu Koppitz ve De Moreau'nun araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Literatür incelendiğinde, insan çizimi testinin çocuğun bilişsel gelişimi hakkında ipuçları verdiği gibi ruhsal ve kişilik özellikleri hakkında da ipuçları verebileceği belirtilmektedir (Malchiodi, 2013; Halmatov 2016). Bununla birlikte güncel çalışmalar incelendiğinde Koppitz-Bir İnsan Çiz Testi'nin duygusal göstergeler açısından güçlü sonuçlar ortaya koyamadığı görülmektedir (Norford&Barakat, 1990; Waweru ve ark., 2008, Dağlıoğlu ve ark., 2010; Koppitz & De Moreau, 2017). Bu tez çalışmasının sonuçları da duygusal göstergeler arasında sadece asimetri göstergesinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple Koppitz-Bir İnsan Çiz Testi'nin kişiliğin duygusal yönünü değerlendirmede tek başına kullanılmasının çok güvenilir sonuçlar vermeyeceği düşünülmektedir.

5.1.2 Resim değerlendirme ölçeği puanları ile okul öncesi sosyal davranış ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılmasına ilişkin değerlendirmeler

Çocukların yapmış olduğu resimler incelendiğinde “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin tip-şema boyutundaki çizim becerilerinin fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin tip-şema boyutundaki çizim becerilerinin de fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Şemalar çocuğun çevresinde gördüğü her şeyi temsil etmektedir. Bunları çizime dökebilmesi çocuğun bilişsel gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi dönemde çocuk aynı görünümde şemalar çizerken zamanla bilişsel becerilerdeki gelişime paralel olarak çizimlerine farklı özellikler eklemeye başlamaktadır (Damiano, 2008). Bu sebeple alan yazında çocuk resminin şema

boyutunun değerlendirilmesi çoğunlukla bilişsel gelişim kapsamında ele alınmıştır (Golomb, 1973; Jolley, 2010).

Literatür taramasında kişiliğin duygusal yönü ile şema çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çocukların yapmış olduğu “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin ifade boyutundaki çizim becerilerinin fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Aynı şekilde “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin ifade boyutundaki çizim becerilerinin de fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Mevcut çalışmada ifade boyutu gerçek anlamında, yani yüz ifadelerinin tasviri olarak değerlendirilmiştir. İfade, çocuk resminin değerlendirilmesinde önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Halmatov’a (2016) göre yüz, çocuğun duygu durumunun birebir yansımasıdır. Resimdeki yüz neşeli ve mutluysa çocuk da mutludur, üzgünse çocuk da üzgündür. Ya da çizilen yüz kızgınsa çocukta saldırganlık olabileceği düşünülebilmektedir. Mevcut tez çalışmasının ifade boyutundaki sonuçları Halmatov’un bu argümanını destekler niteliktedir.

Diğer taraftan Ekinci’nin (2008) yapmış olduğu çalışmada 9-11 yaş aralığındaki göç etmiş ve etmemiş çocukların resimleri çizgi, renk, kompozisyon, biçim, oran-orantı, perspektif ve ifade boyutları açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda resimler ifade boyutunda karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mevcut tez çalışmasının yaş grubu farklı olmakla birlikte sonuçlar Ekinci’nin bulguları ile örtüşmemektedir.

Diğer bir değerlendirme sonucunda “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin İçerik boyutundaki çizim becerilerinin fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin içerik boyutundaki çizim becerilerinin de fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Çocuk resminde içerik üç faktörden etkilenmektedir: konu hakkındaki bilgi, bilginin hangi yönleriyle sunulmaya değer olduğu ve bu bilgiyi yansıtabilecek resim yapabilme kapasitesi (Yavuzer, 2015). Bu sebeple alan yazında içerik boyutunun değerlendirilmesi çoğunlukla bilişsel gelişim kapsamında ele alınmıştır (Cox, 1992; Brechet ve Jolley, 2014). Literatür taramasında kişiliğin duygusal yönü ile içerik

çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çocukların yapmış olduğu “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin oran-orantı boyutundaki çizim becerilerinin fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin oran-orantı boyutundaki çizim becerilerinin de fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan çalışmalar çizimlerin boyutlarının çocukların duygu durumlarına göre değişebileceğini belirtmektedir (Di Leo, 1983, Foley & Mullis, 2008, Halmatov, 2016).

Bu düşünceden hareketle Burkitt ve arkadaşları (2004) çocuklara nötr, pozitif ve negatif olmak üzere üç farklı konuda (bir adam, bir köpek ve bir ağaç) çizim yaptırmış ve çizimleri ölçmüştür. Ölçümler sonucu çocukların, pozitif karakterize edilmiş figürlerin boyutlarını büyüttükleri, olumsuz karakterize edilmiş figürlerin boyutlarını ise küçülttükleri tespit edilmiştir. Bu tez çalışmasında üç farklı yapılandırma olmamakla birlikte çalışmanın bulguları, çocukların duygu durumlarını oran-orantı özelliğine yansıtması açısından Burkitt ve arkadaşlarının çalışma sonuçları ile tutarlıdır.

Diğer taraftan Ekinci'nin (2008) yapmış olduğu çalışmada göç etmiş ve etmemiş çocukların resimleri oran- orantı açısından karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mevcut tez çalışmasının sonuçları Ekinci'nin bulguları ile örtüşmemektedir.

Ayrıca Özkan'ın yapmış olduğu çalışmada çocukların yaptığı resimlere duygusal tiplerin yansımaları incelenmiştir. Resimlerde mutluluk, mutsuzluk, kızgınlık, korku ve nötr duygu gibi ifade sel tiplerin; resmin renk, çizgi, biçim, içerik, anlatımsallık ve oran-orantı gibi boyutlarına ne şekilde yansıdığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda, yarısından fazlasının olumsuz duyguların yansıtıldığı insan figürünü uzun çizdikleri, nötr insan figürünü kısa çizdikleri görülmüştür. Bu tez çalışmasında çocuklara yapılandırılmış ifade sel tipler sunulmamakla birlikte, çocukların duygu durumlarını oran-orantı özelliğine yansıtması açısından tez bulguları Özkan'ın bulguları ile tutarlıdır.

Diğer bir değerlendirme sonucunda “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin çizgi boyutundaki çizim becerilerinin fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin çizgi boyutundaki çizim becerilerinin de fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Stolley (2012) çizgilerin de duygulara yönelik birtakım ipuçları verebileceğini ifade etmektedir. Örneğin dalgalı çizgiler sevgiyi ve güzel şeyleri temsil edebilmekteyken, keskin ve zigzag şeklinde çizgiler saldırganlığı temsil edebilmektedir. Ayrıca Halmatov da (2016) resmin ana hatlarının kalın ve belirgin çizilmesinin duygusal gerilim ve dürtüsellik belirtisi olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte kâğıtta çizilen yer kalemin fazla bastırılmasından dolayı yırtılmışsa çatışma, saldırganlık veya hiperaktiviteden söz edilebilmektedir.

Zadeh ve Malik(2009) yapmış oldukları çalışmada depremde hayatta kalan çocukların çizimlerdeki saldırgan eğilimlerini incelemiştir. Saldırganlığın 24 maddelik bir liste kullanılarak analiz edildiği çalışmada sonuçlar her iki cinsiyette de en sık ortaya çıkan göstergenin düz çizgiler olduğunu belirtmiştir. Mevcut tez çalışmasının bulguları Zadeh ve Malik’in çizgi göstergesine yönelik bulguları ile örtüşmektedir.

Diğer taraftan Ekinci’nin (2008) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada göçe maruz kalmış çocuklar ile göç etmemiş çocukların yapmış olduğu resimler duygusal açıdan karşılaştırılmış ve çizgi boyutunda iki grup arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu tez çalışmasının çizgi boyutundaki bulguları Ekinci’nin bulguları ile tutarlı değildir.

Çocukların yapmış olduğu “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resmin alan boyutundaki çizim becerilerinin fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer taraftan “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resmin alan boyutundaki çizim becerilerinin fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanlarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu durum çocukların saldırgan dürtü ve duygularını okul ortamının tetikleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Malchiodi’ye (2013) göre sayfa üzerinde figürlerin birbirine olan konumları ve alan kullanımı duygusal göstergeler açısından önemli olabilmektedir. Bununla birlikte

çocukların görsel sınırları ve figürleri kâğıt üzerinde nasıl yerleştirdikleri, onların aile ilişkilerine dair ipuçları verebiliyor olsa da, çocuklar için bu özelliklerin kesin olarak ne anlama geldiğini belirlemek zordur.

Jolley ve Vulic-Prtoric (2001) çocukların duygusal tutumlarının resimlere yansımalarını görmek amacıyla babasını savaşta kaybetmiş ve babası hayatta olan çocukların yaptıkları asker resimlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda babanın hayatta olma durumu ile çizilen karakterlerin büyüklüğü ve yerleşimi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Aynı şekilde çizilen düşman karakter ile boyut ve yerleşim arasında da farklılık olmadığı görülmüştür. Mevcut tez çalışmasında travmatik aile öyküsü araştırılmamıştır ve çalışmanın alan boyutundaki bulguları Jolley ve Vulic-Prtoric'in bulguları ile tutarlı değildir.

5.1.3 “Evimde bir akşam yemeği” ve “Okuldaki oyun saatim” konulu resimlerdeki renk tercihleri ile okul öncesi sosyal davranış ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılmasına ilişkin değerlendirmeler

Çocukların yapmış olduğu “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resimde sıcak renk faktörüne göre fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimde de sıcak renk faktörüne göre fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer bir değerlendirme sonucunda çocukların yapmış olduğu “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resimde soğuk renk faktörüne göre fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimde de soğuk renk faktörüne göre fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Son olarak “Evimde Bir Akşam Yemeği” konulu resimde renk çeşitliliği faktörüne göre fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca “Okuldaki Oyun Saatim” konulu resimde de renk çeşitliliği faktörüne göre fiziksel, ilişkisel ve genel saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Literatürde sıklıkla, çocuğun renk seçiminin, çizdiği konuyla ilgili hissettiği duygulardan etkilendiği belirtilmektedir. Diğer taraftan çocukların renk kullanımının

duygusal olarak önemli olduğu kabul edilse de, bu görüşün çoğu zaman deneysel çalışmalara dayandırılmadığı görülmektedir (Burkitt ve ark., 2003). Bu tez çalışmasının bulguları literatürdeki bilgi ile tutarlı değildir.

Burkitt ve Sheppard'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışmada tek ve karışık duyguların çizildiği resimlerde çocukların renk kullanımı incelenmiştir. Çocuklara mutlu, üzgün ve karışık duygusal reaksiyonlar veren bir kahramanın öyküsü dinletilmiş ve onu çizmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda çocukların karışık duyguları olan karakterleri mavi ve kırmızı renklerle tasvir ettikleri, kendi karışık duygularını ise kırmızı renkle tasvir ettikleri görülmüştür. Bu tez çalışmasında çocukların renk tercihlerinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sebeple tez bulguları Burkitt ve Sheppard'ın bulguları ile örtüşmemektedir.

Gerçekleştirilen tez çalışmasında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Çocuklar duygu durumlarını çizdikleri resimlere yansıtmaktadır.
- Alanda sıklıkla kullanılan Koppitz- Bir İnsan Çiz Testi'nin agresyona yönelik duygusal göstergeleri yeterli güvenilirlikte değildir.
- Kişiliğin duygusal yönünü değerlendirmede sadece insan figürü çizimi kullanılması doğru değildir, çocuğun yaptığı resim bir kompozisyon dahilinde bütün olarak değerlendirilmelidir.
- Resmin, kişiliğin duygusal yönünü değerlendirmede tek başına kullanılması güvenilir değildir, diğer ölçme ve değerlendirme araçları ile birlikte kullanılmalıdır.
- Literatürde yer alan renk seçiminin bir tür duygusal gösterge olduğu bilgisi güvenilir değildir, bu görüşü destekleyecek deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır.

5.2 Öneriler

- Resim, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesi açısından okul öncesi dönemde oldukça önemlidir ve terapötik bir değere sahiptir. Bu sebeple ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar duygu ve

düşüncelerini çizime aktarma konusunda cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidir.

- Çocuk çizimlerinin tek başına bir değerlendirme aracı olarak kullanılması doğru bulunmamaktadır. Ayrıca resmi ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanacak olan kişilerin bu alanda uzmanlaşmış kişiler olması gerekmektedir.
- Bu tez çalışması kısıtlı süre sebebiyle az sayıda örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu alanda yapılacak geniş örneklemlili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Mevcut çalışmada problem davranış olarak sadece saldırganlık ve onun çeşitleri ele alınmıştır. Bu alanda diğer duygu durum ve davranış bozukluklarının da incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Mevcut tez çalışması 5–6 yaşla sınırlı olduğundan farklı yaş grupları ile yapılacak olan araştırmaların literatürü zenginleştirebileceği düşünülmektedir.
- Çocuk gelişimi, psikoloji, PDR ve sosyal hizmet gibi çocukla çalışacak meslek elemanı yetiştiren bölümlerde bu alana yönelik teorik derslerin verilmesi ve bu bölümlerde okuyan öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve farkındalığının artırılması önerilmektedir.
- Yapılan literatür taraması sonucunda bu alandaki Türkçe kitap ve yayınların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu sebeple ilgili alana yönelik bilimsel çalışmaların artırılması ve yeni Türkçe kaynaklar üretilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksel, Ş., Irmak, T., (2012). *Gelişim Psikolojisi Bakış Açısıyla Çocuk Suçluluğu*. Ege Üniversitesi Yayınları, Edebiyat Fakültesi, Yayın no:179, 109.
- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International*, 31(2), 164-177.
- Anim J. O. (2012). *The role of drawing in promoting the children's communication in Early Childhood Education* (Doctoral dissertation, University of Malta).
- Anning, A. (1999). Learning to draw and drawing to learn. *Journal of Art & Design Education*, 18(2), 163-172.
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49-66.
- Batı, D. (2012). 4-12 yaş: Çocuk resimleri ve onların iç dünyalarının resimlerine yansımaları (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. Kaknüs Yayınları, 1. Basım, 639-641.
- Beytut, D. Ş., Bolşık, B., Solak, U., & Seyfioğlu, U. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektif yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi. *Maltepe Üniv. Hemş. Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 35-44.
- Bilgin, H., & Özcan, N. K. (2012). Psikiyatri Servislerinde Agresyon. *Journal of Psychiatric Nursing*, 3(1), 42-47.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Book, A. S., Starzyk, K. B., & Quinsey, V. L. (2001). The relationship between testosterone and aggression: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 6(6), 579-599.
- Boriss-Krimsky, C. (1999). *The Creativity Handbook: A Visual Arts Guide for Parents and Teachers*. Charles C Thomas Publisher, 4-7.
- Bostan, G., & Kılıçgil, E. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencisi Olan ve Olmayan Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Saldırganlık Boyutları, *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* (3).
- Brechet, C., & Jolley, R. P. (2014). The roles of emotional comprehension and representational drawing skill in children's expressive drawing. *Infant and Child Development*, 23(5), 457-470.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 587-606.
- Budak Selçuk (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 806.
- Burger, M. J., (2006). *Kişilik*, Kaknüs Yayınları, Psikoloji Serisi:10, 80-81.
- Burkitt, E., & Sheppard, L. (2014). Children's colour use to portray themselves and others with happy, sad and mixed emotion. *Educational Psychology*, 34(2), 231-251.

- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A.** (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(3), 445-455.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A.** (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology*, 24(3), 315-343.
- Buss, A. H.** (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Catte, M.** (1999). *Emotional indicators in children's human figure drawings: an evaluation of the draw-a-person test*.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A.** (2013). *Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review*.
- Charleroy, A., Frederiksen, J. A. G., Jensen, A., McKenna, S., & Thomas, A.** (2012). *Child development and arts education: A review of current research and best practices*. Retrieved July, 20, 2012.
- Colman, A. M.** (2015). *A dictionary of psychology*. Oxford University Press, USA.
- Corsini, J. R., & Wedding, D.** (2012). *Modern Psikoterapiler*, Kaknüs Yayınları, Psikoloji Serisi: 24, 1: 56.
- Cox, M. V.** (1992). *Children's drawings*. London Penguin Books.
- Crawford, E., Gross, J., Patterson, T., & Hayne, H.** (2012). Does Children's Colour Use Reflect the Emotional Content of their Drawings?. *Infant and Child Development*, 21(2), 198-215.
- Crusco, M.** (2013). *Draw-A-Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance*. An investigation of the sensitivity of this method to internalising and externalising behavioural problems identified by the Rutter Parent Questionnaire at age 7 in the 1958 National Child Development Study. Institute of Education, University of London.
- Çayır, C., & Çetin, Ö.** (2011). Din ve Şiddet Üzerine Psikolojik Bir Yaklaşım. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1).
- Çelik, H., & Otrar, M.** (2009). *Saldırganlık envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*.
- Dağlıoğlu, H. E., Deniz, Ü., & Kan, A.** (2010). A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1503-1510.
- Damiano, E.** (2008). Where Learning Becomes Leading. *Scientia The Journal of the Honors Program*. Marrywood University.
- Dervent, F., Arslanoğlu, E., & Şenel, Ö.** (2010). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi (İstanbul ili örneği). *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 521-533.
- Di Leo, J. H.** (2013). *Interpreting children's drawings*. Routledge, 41.
- Dilci, T.** (2014). *Aile İçi Yaşamın Çocuk Resimlerindeki İzi*. İdeal Kültür Yayıncılık, 193-224.
- Drosinos, K. J.** (2006). *Color Selection in Object Drawings of Young Children* (Doctoral dissertation).
- Ekinci, B.** (2008). Göçe Maruz Kalmış 9-11 Yaş Çocukların Kendilerini Dışavurma Açısından Resimlerin Yorumlanması. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ergin H., Yıldız A.**, (2010). *Gelişim Psikolojisi*, Nobel Yayınları, 2. Basım.

- Erten Y., Ardali C.,** (2014). *Saldırganlıkta, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları. Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi Kış-Bahar 1996.* Yapı Kredi Yayınları. 8. Basım, 143-155.
- Esin, İ. S., & Dursun, O. B.** (2014). Okullarda görülen sorun davranışlar ve okul ruh sağlığı uygulamaları: bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Eyal, C., & Lindgren, H. C.** (1977). The House-Tree-Person Test as a measure of intelligence and creativity. *Perceptual and motor skills*, 44(2), 359-362.
- Ferns, T.** (2007). Considering theories of aggression in an emergency department context. *Accident and emergency nursing*, 15(4), 193-200.
- Foley, Y. C., & Mullis, F.** (2008). Interpreting Children's Human Figure Drawings: Basic Guidelines for School Counselors. *Georgia School Counselors Association Journal*, 1(1), 28-37.
- Freud, S.** (2001). *Haz İlkesinin Ötesinde Ben ve İd.* Metis Yayınları. Ötekini Dinlemek, 10.
- Fromm, E.** (2011). *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri.* Payel Yayınevi, 3. Baskı, 22-23.
- Fuller, G. B., Preuss, M., & Hawkins, W. F.** (1970). The validity of the human figure drawings with disturbed and normal children. *Journal of School Psychology*, 8(1), 54-56.
- Golomb, C.** (1973). Children's representation of the human figure: The effects of models, media, and instructions. *Genetic Psychology Monographs*.
- Gültekin, F.** (2008). Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Ve Öfke Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, *Yayımlanmış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güven, G.** (2009). Okul Öncesi Çocuklarının İnsan ve Aile Çizimlerinin Değerlendirilmesi. *Yayımlanmış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Halmatov, S.** (2016). *Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri.* Pegem Akademi, 3. Baskı.
- Hendricks, L., Bore, S., Aslinia, D., & Morriss, G.** (2013). The effects of anger on the brain and body. *In National Forum Journal of Counseling and Addiction* (Vol. 2, No. 1, pp. 2-5).
- Hsu, Y.** (2014). Analyzing Children's Drawings. *In 21st Century Academic Forum Conference Proceedings 2014 Conference at UC Berkeley* (pp. 57-65).
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., ... & Simons, R. F.** (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child development*, 73(4), 1101-1118.
- Isabelle D. Cherney, Clair S. Seiwert, Tara M. Dickey & Judith D. Flichtbeil** (2006) Children's Drawings: A mirror to their minds, *Educational Psychology*, 26:1, 127-142
- İnanç, Y. B., Bilgin, M., Atıcı, K. M.** (2015). *Gelişim Psikolojisi- Çocuk ve Ergen Gelişimi.* Pegem Akademi Yayınları, 10, 178.
- Jarvik, L. F., Klodin, V., & Matsuyama, S. S.** (1973). Human aggression and the extra Y chromosome: Fact or fantasy?. *American Psychologist*, 28(8), 674.

- Joiner Jr, T. E., Schmidt, K. L., & Barnett, J.** (1996). Size, detail, and line heaviness in children's drawings as correlates of emotional distress: (More) negative evidence. *Journal of personality assessment*, 67(1), 127-141.
- Jolley, R. P., & Vulic-Prtoric, A.** (2001). Croatian children's experience of war is not reflected in the size and placement of emotive topics in their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 40(1), 107-110.
- Jolley, R.P.,** (2010). *Children And Pictures, Drawing and Understanding*. John Wiley & Sons Publication, 36-41.
- Jue, J., & Kwon, S. M.** (2013). Does colour say something about emotions? Laypersons' assessments of colour drawings. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 115-119.
- Kâğıtçıbaşı, Ç.** (2014). Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, *Sosyal Psikolojiye Giriş*. 16. Basım, 229-236.
- Karakaş, K. Z.** (2009). Antisosyal Kişilik Bozukluğu Olan ve Agresif Davranış Sergileyen Erkek Bireylerde Y Kromozomu Düzensizliklerinin Araştırılması, *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Tıbbi Biyoloji A.B.D.
- Karataş, Z.** (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3).
- Kellogg, R.** (1970). *Analyzing Children's Art*. Mayfield Publishing Company, 7-23.
- Kındap, Y., & Sayıl, M.** (2005). Çocuk Çizimlerinde Temsil ve İfade: Doğrusal ve Doğrusal Olmayan Gelişim. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 25-39.
- Kırıçoğlu, O. T.** (2002). *Sanatta Eğitim/Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*, Pegem A Yayınları, 2. Baskı, 75-83.
- Kiraz, S.** (2015). Hayvanda ve İnsanda Saldırganlık Üzerine Psikolojik ve Felsefi Bir İnceleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi (FLSF)*, (19).
- Koppitz, E. M., & de Moreau, M.** (2017). A comparison of emotional indicators on human figure drawings of children from Mexico and from the United States. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 2(1).
- Köçkar, Ç., & Gürol, A.** (2012). *Anxiety, Aggression and Self-Esteem Analysis through Pictures in Children with Cancer*.
- Köknel, Ö.,** (2013). *Şiddet Dili*, Remzi Kitabevi, 32-34.
- Kramer, E.** (1979). *Childhood and art therapy: notes on theory and application*. New York : Schocken Books
- Leibowitz, M.** (2013). *Interpreting projective drawings: A self-psychological approach*. Routledge.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W.L.** (1987) *Creative and mental growth. (8th Ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Malchiodi, C. A.** (1998). *Understanding children's drawings*. Guilford Press, 1-2.
- Malchiodi, C. A.** (2013). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. Nobel Tıp Kitabevleri, 164, 259.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M.** (1997). Aggressive communication traits: How similar are young adults and their parents in argumentativeness, assertiveness, and verbal aggressiveness. *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)*, 61(3), 299-314.
- Matthews, J.** (1999). *The art of childhood and adolescence: The construction of meaning*. London: Falmer Press.

- Matthews, J.** (2003). *Drawing and painting: children and visual representation.*(2 Ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Norford, B. C., & Barakat, L. P.** (1990). The relationship of human figure drawings to aggressive behavior in preschool children. *Psychology in the Schools*, 27(4), 318-325.
- Oğuz, V.** (2010). The factors influencing childrens' drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3003-3007.
- Okyay, L.,** (2008). 6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyo-kültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, E. T., Ebrinç, S., Burdurlu, E. N., & Çelebi, P. S.** (1992). Saldırgan Davranışta Anormal Glukoz Toleransı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 2(3), 43-46.
- Özer, S.** (2009). *Türk örnekleminde bir adam çiz testi: cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin etkileri.*
- Özkan, A.** (2014). 60-72 Aylık Çocukların Resimlerine Duygusal Tiplerlerin Yansımaları. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Popma, A., Vermeiren, R., Geluk, C. A., Rinne, T., van den Brink, W., Knol, D. L., . & Doreleijers, T. A.** (2007). Cortisol moderates the relationship between testosterone and aggression in delinquent male adolescents. *Biological psychiatry*, 61(3), 405-411.
- Potegal, G. S. M., & Spielberger, C. (Eds.).** (2010). *International handbook of anger* (pp. 39-59). Springer New York.
- Ramirez, J. M., & Andreu, J. M.** (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity) Some comments from a research project. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(3), 276-291.
- Roland, C.** (2006). *Young in Art a developmental look at child art.*
- Rose, S. E.** (2014). Development Of Drawing Ability And The Attitudes And Practices Towards Children's Drawings In Steiner And National Curriculum Schools (*Doctoral dissertation*, Staffordshire University).
- Rudenberg, S. L., Jansen, P., & Fridjhon, P.** (2001). Living and coping with ongoing violence: A cross-national analysis of children's drawings using structured rating indices. *Childhood*, 8(1), 31-55.
- San, İ.,** (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı.
- Serjouie, A.,** (2012). *Children's Understanding Of Pictures And Expression Of Emotion In Their Drawings, A comparative study of articulation of happiness and sadness by Iranian children living in Islamic Republic of Iran with Iranian children living in German Federal Republic*, Art Education Faculty University of Erfurt.
- Siever, L. J.** (2008). Neurobiology of aggression and violence. *American Journal of Psychiatry*, 165(4), 429-442.
- Smith E., Kosslyn S.,** (2014). *Bilişsel Psikoloji- Zihin ve Beyin*, Nobel Akademik Yayıncılık, 10. Basımdan çeviri, 326-330.
- Stein, A.** (1997). *Saldırgan Çocuk*. Papirüs Yayınevi, İstanbul, 1. Baskı. 72-73, 102-103.
- Stolley, R.** (2012). *Working With Children And Their Drawings.*

- Summers, C. H., & Winberg, S.** (2006). Interactions between the neural regulation of stress and aggression. *Journal of Experimental Biology*, 209(23), 4581-4589.
- Swaffer, T., & Hollin, C. R.** (2001). Anger and general health in young offenders. *Journal of Forensic Psychiatry*, 12(1), 90-103.
- Swift, C. L., & Vourvoulis, C.** (2006). Argumentativeness, verbal aggressiveness, and relational satisfaction in the parliamentary debate dyad. *Journal of the National Parliamentary Debate Association*, 11(1), 1-25.
- Thomas, G. V. & Silk, A. M. J.** (1990). *An Introduction To The Psychology Of Children's Drawings*. Harvester Wheatsheaf, 29-37.
- Toku, M.** (2001). Cross-cultural analysis of artistic development: Drawing by Japanese and US children. *Visual Arts Research*, 27(1), 46-59.
- Underwood, J.** (1997). *Assessment of aggression in children: The Use of human figure drawings*.
- Uysal, M., & Selvi, F.** (2012). İlköğretim Çağı Çocuklarının Mimari Obje Olarak Anıtkabir'i Algılayışı ve Biçimsel İfadesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(2).
- Wadsworth, B. J.,** (2015). *Piaget'nin Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı*. Pegem Akademi, 57, 91.
- Wall, M.** (1970). The Development Of A Projective Drawing Technique To Assess Id, Ego And Superego Interaction (*Master Of Science Thesis*, North Texas State University).
- Waweru, S. M., Reynolds, A., & Buckner, E. B.** (2008). Perceptions of children with HIV/AIDS from the USA and Kenya: Self-concept and emotional indicators. *Pediatric Nursing*, 34(2), 117.
- Wimmer, M.** (2014). *The Complete Guide to Children's Drawings*, 11-14.
- World Health Organization.** (2002). World report on violence and health: summary, *WHO Library Cataloguing-in-Publication Data*, 4.
- Yalçın, Ö., & Erdoğan, A.** (2013). Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojik, Psikososyal ve Çevresel Nedenleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4).
- Yanbastı, G.** (1990). *Kişilik Kuramları*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:53. 17-18.
- Yaralı, K. T., Özkan, H. K., & Aytar, A. G.** (2016). Yedi ve On Yaş Çocuklarının Sevgiyi İfade Ediş Biçimlerinin Çizdikleri Resimlere Yansıması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2181.
- Yavuzer, H.** (2015). *Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma*. Remzi Kitabevi, 19. Basım, 23-45, 72-81.
- Yavuzer, N.** (2013). İnsanın Saldırgan ve Yıkıcı Doğasını Anlamak. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi* Yıl:12 Sayı:23 Bahar 2013 s.43-57
- Yörükoğlu, A.** (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. 27. Basım, 343.
- Yurtal, F., & Artut, K.** (2008). The Reflections of Children's Perception of Violence on Their Drawings. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi/Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 149-155.
- Zadeh, Z. F., & Malik, S. M.** (2009). Expression of aggressive tendencies in the drawings of children and youth who survived the northern Pakistan earthquake. *Europe's Journal of Psychology*, 5(2), 64-81.

EKLER

Ek1- Etik Kurul Onayı

Ek2- Aile Bilgi Formu

Ek3- Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği

Ek4- Bir İnsan Çiz Testi (Agresyon Alt Boyutu)

Ek5- Resim Değerlendirme Ölçeği (Tip-Şema, İfade Ve İçerik Alt Boyutları)

Ek6- Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği – Öğretmen Formu İzni



EK1- ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/07/2018-3688



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044-3688
Konu : Ezgi YILDIRIM'ın Etik Onay Hk.

02/07/2018

Sayın Ezgi YILDIRIM

Enstitümüz Y1412.270024 numaralı Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Ezgi YILDIRIM'ın "OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AGRESYONUN ÇOCUK RESİMLERİNE YANSIMASI" adlı tez çalışması gereği "Kişisel Bilgi Formu", "Koppitz-Bir İnsan Çiz Testi", "Resim Değerlendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" ile ilgili anketleri 12/06/2017 tarih ve 2017/12 sayılı toplantısında karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Özer KANBUROĞLU
Müdür



Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKVPA75>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:http://www.aydin.edu.tr/

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL
Unvanı: Enstitü Sekreteri



EK2- AİLE BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti:

Anne Baba Bilgileri

Annenin Doğum Yılı:

Anne Hayatta Anne Hayatta Değil

Annenin Öğrenim Durumu:

İlkokul Ortaokul Lise Yüksek Okul Üniversite Yüksek Lisans ve Üzeri

Annenin Mesleği:

Babanın Doğum Yılı:

Baba Hayatta Baba Hayatta Değil

Babanın Öğrenim Durumu:

İlkokul Ortaokul Lise Yüksek Okul Üniversite Yüksek Lisans ve Üzeri

Babanın Mesleği:

Aie Yapısı:

Çekirdek Aile Boşanmış Aile Eksik Aile (Anne ya da baba hayatta değil)

Gelir Durumu (Kendinizi hangi kategoride değerlendirdiğinizi belirtiniz):

Düşük Orta İyi Varlıklı

Kardeş Bilgileri

Kardeş Sayısı (Tek çocuk ise boş bırakınız):

1 2 3 +

Çocuğun Doğum Sırası:

1

2

3 +

Çocuğun Bilgileri

Çocuğun Genel Sağlık Durumu

Normal

Özel

Özel Durumu varsa kısaca belirtiniz:

Sürekli Kullandığı Bir ilaç veya Diyet Var mı?

Evet

Hayır

Cevabınız "Evet" ise kısaca belirtiniz:

EK3 –OKUL ÖNCESİ SOSYALDAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF)

Çocuğun adı: Çocuğun cinsiyeti: Öğretmenin adı:	Formun doldurulduğu tarih: Çocuğun doğum tarihi: Çocuğun yaşı:
--	---

Aşağıda çocukların sosyal davranışlarıyla ilgili maddeler yer almaktadır. Her bir maddeyi okuyarak, yukarıda adı yazılı olan çocuğun maddedeki davranışının sıklığını en iyi ifade eden kutudaki rakamı daire (O) içine alınız.

Madde No	Maddeler	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Bazen	Çok sık	Her zaman
1	Paylaşmada ve sırasını takip etmede iyidir.	1	2	3	4	5
2	Diğerlerine tekme atar ya da vurur.	1	2	3	4	5
3	Akranlarına yardım eder.	1	2	3	4	5
4	Akranı istediğini yapmazsa, onunla oynamayacağını ya da onun arkadaşı olmayacağını söyler.	1	2	3	4	5
5	Diğer çocukları dövmekle ya da vurmakla sözle tehdit eder.	1	2	3	4	5
6	Akranlarına karşı naziktir.	1	2	3	4	5
7	Diğer çocukları iter ya da kakar.	1	2	3	4	5
8	Diğerlerine başka biriyle oynamalarını ya da arkadaş olmalarını söyler.	1	2	3	4	5
9	Fazla neşeli bir çocuk değildir.	1	2	3	4	5
10	Diğer çocuklar için güzel şeyler söyler ya da onlar için güzel şeyler yapar.	1	2	3	4	5
11	Bir akranına kızdığında onu oyun grubuna almaz.	1	2	3	4	5
12	İsteklerini almak için akranını fiziksel zarar vermekle sözle tehdit eder.	1	2	3	4	5
13	Sinirlendiğinde diğer çocukların eşyalarına (sanat ürünlerine, oyuncaklarına) zarar verir.	1	2	3	4	5
14	Akranları isteklerini yapmadığı sürece onları doğum günü partisine çağırmayacağını söyler.	1	2	3	4	5
15	Üzgün görünür.	1	2	3	4	5
16	İstedikleri kabul edilmediğinde diğerlerine bir şeyler fırlatır.	1	2	3	4	5
17	Diğer çocuklara güümser.	1	2	3	4	5
18	Akranına kızdığında arkasını döner ya da uzaklaşır.	1	2	3	4	5
19	Akranı oyuncaklarını paylaşmadığı sürece, akranını (bisiklet, oyuncak at gibi) bir oyuncaktan iterek düşürmekle ya da ilgilendiği şeye (örneğin; blok oyuncakları gibi) zarar vermekle sözle tehdit eder.	1	2	3	4	5
20	Diğerlerinin bir çocuğu sevmemeleri için çalışır. (O çocuk hakkında arkasından dedikodu yaparak)	1	2	3	4	5
21	Akranı söylediği şeyi yapmazsa, onu oyun grubuna almamakla sözle tehdit eder.	1	2	3	4	5
22	Çimdikleyerek diğer çocukların canını acıtır.	1	2	3	4	5
23	Aynı cinsiyetten akranları tarafından oldukça sevilir.	1	2	3	4	5
24	Karşı cinsiyetten akranları tarafından oldukça sevilir.	1	2	3	4	5

MÜGE SEN – Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF)

EK4- BİR İNSAN ÇİZ TESTİ (AGRESYON ALT BOYUTU)

Bütünselliğin Olmaması	0
Asimetri	X
Eğik Figür	X
Diş	X
Uzun Kol	X
Kısa Kol	0
Büyük El	X
Kesik El	0
Kesik Kol	0

X: Bu maddeler insan çizimlerinde saldırganlığın göstergesi olarak manidar şekilde yer almaktadır.

0: Bu maddeler insan çizimlerinde saldırganlığın göstergesi olarak sıklıkla yer almaktadır.

EK5- RESİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (TIP-ŞEMA, İFADE VE İÇERİK ALT BOYUTLARI)

	EVET	HAYIR
Tip- Şema		
1. Eksik bırakılan figürlere yer verilmesi		
2. Figürlerde ayrıntıya yer verilmesi		
3. Şekillerin doğru biçimde kapatılması		
İfade		
4. Figürlerde mutlu ifadeye yer verilmesi		
5. Figürlerde kızgın ifadeye yer verilmesi		
6. Figürlerde ifadeye yer verilmemesi		
İçerik		
7. Resimden, konunun anlaşılabilirliği		
8. Resmin bir bütünlük içinde sunulması		
9. Resimde şiddet belirten veya korkutucu öğeye (sopa, diş, tırnak vb.) yer verilmesi		

EK6- OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ – ÖĞRETMEN FORMU İZİNİ



Ezgi YILDIRIM <ezgiyildirim@medipol.edu.tr>

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu hk.

3 ileti

Ezgi YILDIRIM <ezgiyildirim@medipol.edu.tr>

1 Mart 2016 15:29

Alıcı: meziyet.ari@bilgi.edu.tr

Hocam merhaba,
Daha önce telefonda söylediğiniz adresinize mail gönderdim ama doğruluğundan emin olamadığım için bir de bu adresine mail atmak istedim. Uygun olduğunuzda ölçeği bekliyorum.

Saygılarımla.

Ezgi YILDIRIM

Makbule Meziyet Ari <meziyet.ari@bilgi.edu.tr>

2 Mart 2016 11:22

Alıcı: Ezgi YILDIRIM <ezgiyildirim@medipol.edu.tr>

Cc: Makbule Meziyet Ari <meziyet.ari@bilgi.edu.tr>

İyi çalışmalar.Meziyet Ari


Gönderen: Ezgi YILDIRIM <ezgiyildirim@medipol.edu.tr>

Gönderildi: 1 Mart 2016 Salı 15:29

Kime: Makbule Meziyet Ari

Konu: Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu hk.

[Alıntılanan metin gizlendi]

 **Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği.docx**
18K

Ezgi YILDIRIM <ezgiyildirim@medipol.edu.tr>

2 Mart 2016 15:10

Alıcı: Makbule Meziyet Ari <meziyet.ari@bilgi.edu.tr>

Çok teşekkür ederim hocam.

Saygılarımla.

Ezgi YILDIRIM

2 Mart 2016 11:22 tarihinde Makbule Meziyet Ari <meziyet.ari@bilgi.edu.tr> yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

ÖZGEÇMİŞ

Ad- Soyad : Ezgi YILDIRIM
Doğum Tarihi : 06/03/1989
Unvanı : Araştırma Görevlisi



ÖĞRENİM DURUMU

Lisans : Çocuk Gelişimi, Hacettepe Üniversitesi, 2007-2012
Lisans : Educación Especial/ Trastornos del Lenguaje, Universidad de Alcalá, 2011- 2012
Yüksek Lisans : Psikoloji, İstanbul Aydın Üniversitesi, 2014-

İŞ VE STAJ DENEYİMLERİ

- İstanbul Medipol Üniversitesi /Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü- Araştırma Görevlisi
- Forbrain Learning Center- Çocuk Gelişimi Uzmanı
- Colegio San Jose del Parque – Stajyer Çocuk Gelişimci
- Keçiören Adnan Yüksel Aile Sağlığı Merkezi- Stajyer Çocuk Gelişimci
- Neşe Erberk Yetenek Geliştirme Merkezi (Joyfull House) - Stajyer Çocuk Gelişimci
- TEGV – Gönüllü Eğitimci

SERTİFİKALARI

- Bebeklerde Gelişimsel Tarama - Bayley III Testi
- Frankfurter Dikkat Testi/Frankfurt Adaptive Concentration Test
- Peabody Resimli Kelime Testi/ Peabody Picture Vocabulary Test
- Metropolitan Okul Olgunluğu Testi
- Gessel Gelişim Figürleri Testi/ Gesell Developmental Schedules
- GOOD ENOUGH – HARRIS Bir Adam Çiz Testi
- Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi/ Frostig Developmental Test of Visual Perception
- Bender Gestalt Görsel Motor Testi/ Bender Gestalt Visual-Motor Test
- Porteus Labirentleri Testi/ Porteus Maze Test
- Louisa Duss Psikanalitik Hikâyeler Testi
- Brain Gym Uygulayıcı Belgesi