

**T.C.  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Resim-İş Eğitimi Yüksek Lisans Programı**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE STEREOTİP (KLİŞE)  
RESİM KULLANIMI VE BİLGİ İLİŞKİSİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Muhammet İNCEAĞAÇ**

**Danışman  
Yrd.Doç. Serdar TUNA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Burdur, 2013**



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 24.05.2013 tarih ve 40/10 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 10.06.2013 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Muhammet İNCEAĞAÇ'ın "İlköğretim Öğrencilerinde Stereotip (Klişe) Resim Kullanımı ve Bilgi İlişkisinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ**

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Yrd. Doç. Serdar TUNA

ÜYE : Yrd. Doç. Hatice KETEN

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR

**ONAY**


M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... Tarih ve ...../.....sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

## Bildirim

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin .... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



27.06.2013

Muhammet İNCEAĞAÇ

## ÖZET

### **İlköğretim Öğrencilerinde Stereotip (Klişe) Resim Kullanımı ve Bilgi İlişkisinin Değerlendirilmesi**

**Muhammet İNCEAĞAÇ**

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin stereotip resim kullanım oranlarını belirlemek amacıyla ve öğrencilerin stereotip biçim kullanımlarının verilen bilgi ile stereotip resim yapmayı azaltıp azaltmayacağını veya stereotip kullanımını ortadan kaldırıp kaldırmayacağını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, öğrenciye verilen bilgi ile katkı sağlayıp sağlamadığını saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma; Isparta illinden seçilmiş olan Kamile Gürkan İlköğretim Okulu, Nazmi Toker İlköğretim Okulu ve Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu 7.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırmada, tek denekli araştırma modeli, tek grup öntest-sontest test kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları, bilgilendirme öncesi ve sonrasında deneklerin yapmış oldukları resimler ve alanla ilgili literatür taramasına dayanmaktadır.

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, bilgisayar ortamına geçirilip “SPSS 15.0 for Windows” paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre; tek denekli araştırma modeli, tek grup öntest-sontest test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler: Eğitim, Sanat eğitimi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Stereotip Resim**

## **ABSTRACT**

### **The Evaluation of the Knowledge Relation and the Usage of Stereotype (Cliché) Pictures on Primary School Students**

**Muhammet İNCEAĞAÇ**

This research has been made to indicate the rations of usage of students in primary education and to observe whether students' drawing paintings in stereotype way decreases with the given knowledge to students. It also examines whether it eliminates making stereotype painting with detailed knowledge. This research aims to determine whether the given knowledge contributes to the students or not.

The research is limited to the students of 7th grade who was chosen in Primary School of Kamile Gürkan, Primary School of Nazmi Toker and Primary School of Zübeyde Hanım chosen in the city of Isparta.

Single-subject research design, one group pretest-posttest was used in the research. The data collection tools of the research is based on the test subjects' pictures made before and after the informing and the review of literature related to the department.

The data obtained from the data collection tools has been evaluated with the program "SPSS 15.0 for Windows" in the computer media. According to the data collected from the research, there has been a statistically significant difference between the scores of the research model with the single test subject and the scores of the one group pretest-posttest.

**Key Words: Education, Art Education, Education of Visual Arts, Stereotype Picture**

## ÖNSÖZ

Görsel sanatlar eğitiminin çocuk eğitiminde, oldukça önemli bir yeri vardır. Çocuğun sanatsal gelişiminde taklit ve kopyacılıktan uzak, yaratıcı düşünme gücü ile özgün resimler yapabilmesi için görsel sanatlar eğitimi birey ve toplum için önemli bir süreçtir. Teknolojinin gelişmesi, hayatımızın her geçen gün değişmesi, teknolojinin ve endüstrileşmenin ilerlemesiyle, 21. yüzyılın getirmeye devam ettiği tüm yenilikler doğrultusunda; hayatımızın kolaylaştığı, yaşam biçimimizin değiştiği, hayat standartlarının geliştiği dünyamızda ne yazık ki çocuk resimlerinde stereotip resimler 21. yüzyıl dünyasında hala değişmeden nesilden nesile geçmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinde stereotip resim kullanımını, öğrenciye verilen bilgi ile azaltıp azaltmayacağını amaçlamaktadır.

Araştırmanın başından itibaren bana büyük destek veren ve yol gösteren, akademik bilgisini, becerisini ve deneyimini aktaran, yüksek lisans eğitimimin her aşamasında bana büyük katkıları olan, desteklerini benden esirgemeyen, kaynaklara ulaşmamda bana yol gösteren, değerli hocam ve tez danışmanım, Sayın Yrd. Doç. Serdar TUNA (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)'ya katkılarından dolayı teşekkürü borç bilir, sonsuz saygılarımı sunarım.

Yüksek Lisans eğitimimde sanatsal ve kuramsal derslerde bana yol gösteren, bilgi ve deneyimleriyle yardımını esirgemeyen hocam, Sayın Yrd. Doç. Hatice KETEN (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde, akademik deneyimi ve yönlendirmeleriyle bana yol gösteren hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)'a, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında bana yardımcı olan hocam, Sayın Doç. Dr. Kamile DEMİR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)'e ve Sayın Doç. Dr. Hikmet ORHAN (Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi)'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her aşamasında ve yüksek lisans eğitimim süresince beni yüreklendiren, desteğini üzerimden eksik etmeyen babam Sayın Mehmet İNCEAĞAÇ' a, annem Sayın Devlet İNCEAĞAÇ' a ve tüm aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Muhammet İNCEAĞAÇ

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
BİLDİRİM .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ .....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ .....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR .....	xi
TABLolar DİZİNİ .....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiii
GRAFİKLER DİZİNİ .....	xiv
<b>BÖLÜM I</b>	
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	4
1.2. Alt Problemler .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sınırlılıklar .....	4
1.5. Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM II</b>	
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	6
2.1. Eğitim .....	6
2.2. Sanat .....	8
2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi .....	9
2.3.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği .....	10
2.3.2. Görsel Sanatlar Eğitiminin Amaçları.....	12
2.4. Çocuğun Sanatsal Gelişim Evreleri .....	14
2.4.1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş) .....	14
2.4.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş) .....	15
2.4.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş) .....	16
2.4.4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş) .....	17
2.4.5. Sahte Gerçekçilik Dönemi (12-14 Yaş) .....	18



2.4.6. Sanatsal Karar Verme Dönemi (14+ Yaş) .....	18
2.5. Çocuk Resimlerinin Özellikleri .....	19
2.5.1. Düzleme Özelliği .....	19
2.5.2. Tamamlama Özelliği .....	20
2.5.3. Boy Hiyerarşisi Özelliği .....	20
2.5.4. Saydamlık Özelliği .....	21
2.6. Resimlerine Göre Çocuk Tipleri .....	21
2.6.1. Görücü Tip .....	22
2.6.2. Yapıcı (İnşacı) Tip .....	22
2.6.3. Karışık (Endüstriyel) Tip .....	22
2.7. Çocuk Resimlerindeki Stereotipler .....	23
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM</b> .....	28
3.1. Araştırma Modeli .....	28
3.2. Çalışma Grupları .....	29
3.3. Veri Toplama Araçları .....	30
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....	31
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	31
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	34
4.1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumlar .....	34
4.1.1. Stereotip Kullanım Kategorisi .....	34
4.1.2. Resimde Ayrıntı Kategorisi .....	42
4.1.3. Genel Sanatsal Değerlendirme Kategorisi .....	43
4.2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumlar .....	44
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	54
5.1. Sonuçlar .....	54
5.2. Öneriler .....	58
5.2.1. Öğretmenlere Öneriler .....	58

5.2.2. Anne ve Babalara, Çocuğun Çevresindeki Yetişkinlere Öneriler .....	59
5.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler .....	61
5.2.4. Yükseköğretim Kurulu'na Öneriler .....	61
KAYNAKLAR .....	62
EKLER .....	68
EK-1: Araştırmanın İzin Belgeleri .....	69
EK-2: Puanlama Tablosu .....	74
EK-3: Öğrencilere Ait Örnek Resimler .....	76
ÖZGEÇMİŞ .....	83

## SİMGELER ve KISALTMALAR

### Simgeler

<b>f</b>	Frekans
<b>N</b>	Kişi Sayısı
<b>P</b>	Anlamlılık Düzeyi
<b>sd</b>	Standart Sapma
<b>t</b>	t Değeri (t – testi için)
$\bar{X}$	Ortalama
<b>%</b>	Yüzde Oranı

### Kısaltmalar

<b>Akt.</b>	Aktaran
<b>bkz.</b>	Bakınız
<b>çev.</b>	Çeviren
<b>Ek.</b>	Ekler
<b>İ.Ö.O.</b>	İlköğretim Okulu
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>s.</b>	Sayfa
<b>SPSS</b>	Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)
<b>T.C.</b>	Türkiye Cumhuriyeti
<b>vb.</b>	Ve benzeri

## TABLOLAR DİZİNİ

<b><u>Tablo</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Çalışma Grubu.....	29
2. Ağaç Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Sınıflandırma (Frekans ve Yüzde) Tablosu.....	35
3. Kuş Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Sınıflandırma (Frekans ve Yüzde) Tablosu.....	37
4. Ev Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Sınıflandırma (Frekans ve Yüzde) Tablosu.....	39
5. Akarsu Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Sınıflandırma (Frekans ve Yüzde) Tablosu.....	41
6. Resimde Ayrıntı Kategorisi: Ölçüm Öntest ve Sontest Ortalama Puanların T-Testi Sonuçları.....	43
7. Genel Sanatsal Değerlendirme Kategorisi: Ölçüm Öntest ve Sontest Ortalama Puanların T-Testi Sonuçları.....	44
8. Cinsiyete Göre Resimde Stereotip Kullanım Oranları Ağaç Kategorisi Çapraz Tablo (Crosstab) Sonuçları Yüzde Tablosu.....	45
9. Cinsiyete Göre Resimde Stereotip Kullanım Oranları Kuş Kategorisi Çapraz Tablo (Crosstab) Sonuçları Yüzde Tablosu.....	47
10. Cinsiyete Göre Resimde Stereotip Kullanım Oranları Ev Kategorisi Çapraz Tablo (Crosstab) Sonuçları Yüzde Tablosu.....	49
11. Cinsiyete Göre Resimde Stereotip Kullanım Oranları Akarsu Kategorisi Çapraz Tablo (Crosstab) Sonuçları Yüzde Tablosu.....	51

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b><u>Sekil</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Tek Grup Öntest-Sontest Model Aşamaları .....	28

## GRAFİKLER DİZİNİ

<b><u>Grafik</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Ağaç Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu.....	36
2. Kuş Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu.....	38
3. Ev Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu.....	40
4. Akarsu Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu.....	42
5. Ağaç Kategorisinde Stereotip Kullanımının Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu.....	45
6. Kuş Kategorisinde Stereotip Kullanımının Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu.....	47
7. Ev Kategorisinde Stereotip Kullanımının Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu.....	50
8. Akarsu Kategorisinde Stereotip Kullanımının Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu.....	52

# BÖLÜM I

## Giriş

Sanat eğitiminin, eğitim sistemi içerisinde oldukça önemli bir yeri vardır. Eğitim, en genel anlamda toplumsal gereksinimler doğrultusunda, bireye 'istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme sürecidir' (Senemoğlu, 2011). Hızla gelişmekte olan dünyada eğitimin ve sanat eğitiminin önemi gün geçtikçe artmakta ve farklı boyutlar kazanmaktadır. İlköğretimden itibaren bireye farklı disiplinler içerisinde sanat eğitimi verilmesinin amacı; sanat eğitimini ileri düzeye çıkarmak ve bireyde yaratıcılığı geliştirmektir. Ayrıca ilköğretim eğitiminin başlangıcından itibaren bireye verilen sanat eğitiminin pek çok amacı ve gerekliliği vardır.

"Bugün sanat eğitimi denince, yalnızca bir öğretim dalı değil, eğitim ve öğretimi tümü ile kapsayan ve onları yenileyen bir ilke anlaşılmalıdır. Genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temeli olarak sanat eğitimi, kişiliğin önemli bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözeteilip geliştirilmesini amaçlar" (San, 1979, s.3).

Sanat eğitiminde yaratıcılık kavramı, 20. yüzyılın eğitim görüşünde bir anahtar sözcük haline gelmiştir. İnsanların olanı koruyan değil; onu değiştiren, yenileyen doğrultuda eğitilmesi, yaratıcı düşünmenin ve davranışın geliştirilmesi ile olanaklı hale gelir. Bu durum aynı zamanda kişisel ve toplumsal bir gereksinimdir (Kırıçoğlu, 2002). Bu kişisel ve toplumsal gereksinim doğrultusunda görsel sanatlar eğitimi içerisinde, öğretim materyallerinin kullanımının yanında bilginin de önemi yadsınamaz bir gerçektir.

Sanat eğitimi dersleri, öğrencinin kendini anlatma olanaklarını bulabileceği derslerdir. Bu nedenle görsel sanatlar dersinin amacı, 'Ne öğrenciye kuru bilgilere dayalı kuralları öğretmek ne de sanatın zanaat yönüyle ilgili el becerileri kazandırmaktır.' sözü ile Gençaydın (1993), görsel sanatlar dersinin amacını daha çok gözleme dayanan düşünme yani 'gözle düşünme' eğitimi yapmak olduğunu savunur. Bu amacı görsel düşünmenin mantığını doğayı tanıma süreci içerisinde, sezinleme yoluyla ortaya çıkararak kavranmasını sağlamak olarak tanımlar ve bu doğrultuda amacın; sanat yapıtının psişik ve sezgisel serüveninin doğa, yaşam, sanat bütünselliği içerisinde öğrenci tarafından yaşanmasına olanak hazırlamak ve koşullanmışlıklardan arındırmak olduğunu belirtir. Görsel sanatlar eğitiminin temelinde daha çok yaratıcı bireyler yetiştirmek hedef alınmıştır. Yaratıcı kişilik

özelliklerine baktığımızda San (2008)'a göre; kişide en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci yani hayal kurucu olma; ayrıca deney ve araştırma yapmaktan kaçmayan ve bireşimci (sentezci) yargılara varabilen bir kişilik özellikleri vardır. Bu sebepten dolayı yaratıcı kişilik özellikleri bulunan bireyler yetiştirmek toplum yararı için de çok önemlidir. Sanat eğitiminin amaçları ve sanat eğitiminin gerekliliği doğrultusunda:

“Toplumumuzda taklitçilikten, kopyacılıktan uzak, gerçek sanat eserlerini yaratacak sanatçıları, eleştirmenleri ve seçici halk kitlelerini yetiştirmek ancak sanat eğitimi ile gerçekleşir. Çevremizde gördüğümüz taklit, halkın zevkini körelten, zevksizlik örneği, sanat anlayışından yoksun ürünler, böyle bir eğitimin eksikliğini gösterir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997, s.12).

Görsel sanatlar eğitimi, temel ilke olarak görsel sanatlar alanındaki eksikliğin giderilmesini amaçlar. Sanat eğitimi her ne kadar amacına ulaşmış olsa da ilköğretim görsel sanatlar dersinde öğrencilerin yapmış olduğu resimlerde stereotip resim kullanımı oldukça çok karşılaşılan bir durumdur. Stereotip resmin tanımını Karaca (2011); stereotip kelimesinin sözlük tanımından yola çıkarak kalıp şekil ve klişe resim olarak tarif eder. Hurwitz ve Day (1995)'e göre; ‘Sanatsal stereotipler, çocukların gerçek kavrayıştan uzak başka bir kaynaktan tekrarladıkları resimler’ olarak tanımlanır. Stereotip resim aslında hepimizin bildiği, ilköğretim çağı öğrencilerinin yaptıkları resimlerde sıklıkla görülen klişe resimler ve öğrencilerin yaptığı resimlerdeki kalıplaşmış çizimlerdir.

İlköğretim çağındaki çocukların çizdikleri resimlerde stereotip biçimler kullanılmasında; bazı durumlarda yetişkinlerin de çocuklar üzerinde stereotip resim kullanımına yönelik etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu duruma dikkat çeken Karaca (2011), çoğu zaman basit geometrik şekillerle oluşturulan klişe resimleri, çocuğun kolay öğrenmesi veya daha hızlı resim yapabilmesi için yetişkinler tarafından öğretildiğini bahsederek, yetişkinlerinde çocuklar üzerinde etkisi olduğunu belirtir. Çocukların okul dışında bu konuda uzman olmayan ve çevrelerinde bulunan kendisinden büyük anne, baba, ağabey, abla vb. gibi büyüklerinin, çocuktaki istek doğrultusunda görsel sanatlar dersine yardımcı olunması amacıyla öğretmiş oldukları basit biçimlerin, çocuk üzerinde stereotip resim kullanımını artırıcı bir etkisi vardır. Çünkü çocukların yapmış olduğu stereotip resimlerde basit geometrik şekillerin kullanılması ve özellikle ev, ağaç, akarsu, dağ, kuş, çiçek, böcek gibi çizimlerin abartılarak sembolik çizimlere dönüştürüldüğü durumlar görülmektedir. Örneğin; çocuk resimlerinde kullanılan kuş resminin yerine “M” harfi ya da “V”



harfine benzer bir biçim kullanılarak oluşturulması. Resimlerde çizmiş oldukları ev resimlerini üçgen, dikdörtgen gibi biçimlerden oluşturmak; ağaçların gövdelerini basit oval ya da elips gibi simetrik veya asimetric çizgilerle meydana getirmek stereotip resim örnekleridir. Yetişkinlerin çocuklara aktardığı, çocukların da birbirlerinden etkilenererek, görerek öğrendikleri stereotip resimler sanki geleneksel bir yapıya sahipmiş gibi çok fazla değişmeden çocuk resimlerinde klasikleşmiş bir yapıya sahiptir. Çünkü çocuk resimlerinde stereotip resimlerle oldukça fazla karşılaşılmasının asıl nedeni bilgi yetersizliğinden kaynaklanır. Oysaki 21. Yüzyıl, bilim ve teknolojinin her geçen gün yeni bir buluş ortaya koyduğu bilgi ve teknoloji çağıdır. Globalleşen dünyada öğrencilerin resimlerinde de bilgi ve teknolojideki gibi değişimler olabilir. Çünkü bireyin bilgisi arttıkça stereotip resimden uzaklaşabilir, bilgi ile daha anlamlı çizimlere yönelebilir. Bilgi, çağımızda çok önemli bir olgudur. Çünkü Alkan (1997:62)'a göre;

“Bilginin gerek miktarı gerekse ayrıntı yönünden hızla artması eğitimin gelişimine etki eden en önemli öğelerden birisidir. Bu artış toplumsal ve bireysel yaşamı da etkilemektedir, yeni tutum ve davranışlar gerektirmektedir” (Akt. Erdoğan Yerli, 2007).

Resim çizerken bazı kalıplaşmış kuralları insan aklından çizer, bu da stereotip resim olarak çoğunlukla göze çarpar. Bakmak ile görmek farklı şeylerdir. Örneğin, insanoğlu çevresinde bulunan pek çok varlığa her gün defalarca bakar; fakat bu varlıkların özelliklerine, parçaları arasındaki biçim ve renk ayrılıklarına tam olarak dikkat etmez. Bir lokomotifin ya da vagonlarının şekli hakkında genel bir bilgimiz olduğu halde; lokomotifin kaç tekerlekli olduğunu, vagonların kaç pencerele olduğunu kesinlikle hatırlayamayız (Kılıçkan, H. ve Kılıçkan, H. , 1998). Hatırlayamadığımız durumları ya ezberlemiş olduğumuz stereotip resimlerle yapmaya çalışırız ya da hatırlayamadığımızı stereotip resim haline dönüştürürüz. Bu gibi örnekler daha da artırılabilir. Bir kuşun “M” harfinden ya da “V” harfinden ibaret olmadığını veya bir ağacın yapısının geometrik ve oval şekillerden olmadığını hepimiz biliriz. Öyleyse bakmakla görmek farklı şeyler ise, öğrenciye görsel olarak bilgi verilmesi ve öğrencinin resim yapmadan önce bilgiyle çizeceği unsuru algılaması önemli bir durumdur. Her öğrencinin algı yetisi ve yeteneği farklıdır. Bu durumda öğrencilere resim yapmadan önce yapacakları çalışmalar için bilgi verilmesi, öğrencilerin stereotip resim kullanımına yönelik tutumundan uzaklaştırmasını sağlayabilir.

Görsel sanatlar eğitimi amaçları doğrultusunda bu araştırmanın amacı, ilköğretim II. kademedeki bulunan öğrencilerin görsel sanatlar dersi içerisinde stereotip resim

kullanım durumlarını öğrenmek ve resim yapmadan önce öğrencilere bilgi verilerek, öğrencilerin stereotip resim kullanımına karşı bilginin faydasının olup olmadığını ortaya koymaktır.

### *1.1. Problem*

“İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, stereotip resim kullanımı ile bilgi faktörü arasında bir ilişki var mıdır?”

### *1.2. Alt Problemler*

1. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, görsel sanatlar eğitimi dersinde yapmış oldukları resimlerde stereotip resim kullanım oranları nedir?
2. Öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi dersinde yapmış oldukları resimlerde stereotip resim kullanımlarında cinsiyete göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

### *1.3. Araştırmanın Önemi*

Bu çalışma, daha önce bu konu hakkında bir çalışmanın yapılmamış olmasından dolayı önem taşımaktadır. Öğrencilerin stereotip resim kullanımı ve bilgi ilişkisinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ilköğretim öğrencilerinin stereotip resim kullanımının ayrıntılı bilgi ile stereotip resim yapmayı azaltıp azaltmayacağını ya da ortadan kaldırıp kaldırmayacağını ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma alanında, başka araştırmalara ve araştırmacılara da örnek olacağı düşünüldüğü için önemlidir. Yapılan araştırmanın amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirlemek amacıyla ve araştırmanın sonucunda getirilecek öneriler açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

### *1.4. Sınırlılıklar*

Araştırma, Isparta illinden seçilmiş olan üç ilköğretim okulunun 2011-2012 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Eğitim:** Kişide 'istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme sũreci' olarak tanımlanır (Senemoğlu, 2011).

**Öğretim:** Eğitimin planlı ve programlı bir şekilde belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekânda gerçekteştirilen şeklidir (Kıncal, 2009).

**Öğrenim:** Öğretmen ya da öğreten kişi tarafından öğrenciye veya öğrenen kişiye verilen; bilgi, beceri, vb. gibi davranışlara yœnelik öğrencinin veya öğrenen kişinin almış olduğu eğitim olarak basitçe tanımlanabilir.

**Bilgi:** Öğrenme eğiliminde bulunan kişinin; kitaplardan, öğretmenden veya öğreten kişi tarafından öğrendiği kuramsal ve kavramsal her şey olarak basitçe tanımlanabilir.

**Stereotip Resim:** 'Sanatsal stereotipler, çocukların gerçekte kavrayıştan uzak başka bir kaynaktan tekrarladıkları resimlerdir' (Hurwitz ve Day, 1995). Stereotip resim Karaca (2011)'ya göre; kalıp şekil ve klişe resim olarak da adlandırılır. Bu tanımlardan yola çıkarak çocuk resimlerinde karşılaştığımız ezberlenilmiş ve sũrekli tekrar edilen basitleştirilmiş sembolik kalıp biçimlere stereotip resim denilebilir.

## BÖLÜM II

### Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve

#### 2.1. Eğitim

İnsanlık tarihi kadar eski ve önemli olan eğitimin pek çok tanımı vardır. Yaygın bir biçimde eğitimin tanımını Senemoğlu (2011), 'insanın kişiliğini besleme süreci' ve 'insan sermayesine yapılan yatırım' olarak kabul ederek, en genel anlamda eğitimin tanımını ise; 'kişiye istendik davranış oluşturma ya da kişide istendik davranış değiştirme süreci' olarak tanımlar. Eğitimin tanımı çok kapsamlıdır ve oldukça değişken biçimlerde tanımlanabilir. Eğitim için yapılan genel tanımlar haricinde bütün eğitimcilerin kendine özgü yaptıkları eğitim tanımları vardır.

"Bunlardan Emile Durkheim eğitimi; sosyal hayat bakımından yetişmiş nesillerin, henüz bu hayata ulaşmamış olan nesiller üzerindeki etkileridir şeklinde tanımlamaktadır. J. J. Rousseau'ya göre eğitim, tabiata göre insan yetiştirmektir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre eğitim, çocukların hayata hazırlanması sürecidir. Yusuf Has Hacıp de eğitimi, olumlu davranışları kazanma ve bu şekilde hayata hazırlama süreci olarak görmektedir. Sati Bey'e göre eğitim, bireyin özel kabiliyetlerini köreltmeksizin genel kabiliyetlerini arttırmayı ve maharet sahibi yapmayı amaçlayan bir faaliyettir. Mümtaz Turhan ise, bir ülkenin genel eğitiminin milli ya da toplumsal amacının, kültürü bir değer olarak genç nesillere kazandırmak ve mevcut kültürün geliştirilmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir" (Kıncal, 2009, s.2-3).

Akyüz (2009)'e göre eğitim; kişinin zihni, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmalar bütünü olarak tanımlamaktadır. Eğitim, insanlığın yaradılışından günümüze kadar gelen bir etkinlik alanıdır. Çünkü, insan doğumundan itibaren sosyal ve fiziksel bir çevre içinde yaşamaktadır ve bu çevreye uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Küçük ya da büyük, her türlü toplulukta yaşayan bir insan çevresine uyum sağlamak amacıyla, çevresiyle etkileşime girmektedir (Selçuk, 1999). Eğitim insanoğlunun yaşamı boyunca var olan bir süreçtir. Eğitim denince akla ilk olarak okul gelmektedir. Oysaki eğitim, sadece okulda verilen öğrenim süreci demek değildir. Okulların bu sürece yaptıkları sistemli ve planlı katkıları, eğitimin sunulduğu tek yer olarak algılanılmalarına neden olmuştur. Oysa okul dışında da bireyleri bir mesleğe hazırlamak ve bireylerin hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış başka kurumlar da vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında,

ibadethanede ve insanların oluşturduğu çeşitli gruplar içinde de gerçekleştirilir (Güven, 2007). Yani eğitim hayatın her alanında, her zaman ve her yerde yapılabilir.

İnsan davranışlarını yaşantısı yolu ile kazanır ya da insan davranışlarını yaşantısı yoluyla değiştirir. Yeni davranışların kazanılması ya da istenmeyen eski davranışların istenilen davranışlara çevrilmesi insanın yaşantısına dayanan bir durumdur. Eğitimin olabilmesi ise, yaşantının olabilmesine bağlıdır (Başaran, 1975). İnsan yaşamında eğitim, formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

İnsanın yaşam süresi, bireyin tüm istendik davranışları tesadüfen, yani gelişigüzel bir şekilde, informal eğitim yoluyla kazanmasını sağlayacak kadar uzun değildir. Ayrıca pek çok davranışın informal eğitim yoluyla kazanılmasını beklemek, gerek birey gerekse toplum için oldukça pahalı bir yoldur. Bu durumda, bireye istendik davranışların planlı olarak kazandırılması gerekmektedir. Planlı olarak bireye verilen eğitim ise formal eğitim olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2011).

Formal eğitim, amaçlı olan eğitimidir. Formal eğitim önceden hazırlanmış bir programa göre planlı olarak yapılır ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Özel bir çevrede denetimli olarak yürütülen eğitim süreci, öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Okullarda uygulanan eğitim formal eğitimidir (Dönmezer, 2004). Formal eğitim de kendi içerisinde örgün eğitim ve yaygın eğitim şeklinde ikiye ayrılır. Örgün eğitim, belli bir yaş grubundaki bireylere, ilgili eğitim sisteminin önceden tespit edilmiş amaçlarına uygun olarak hazırlanmış eğitim programlarıyla, okul ortamında düzenli olarak verilen eğitime denir. Yaygın eğitim şekli ise, örgün eğitim sistemi içerisine girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden değişik nedenlerden ayrılmış olan kişiye ilgi ve ihtiyaç duyduğu alanda verilen eğitime denir. Hizmet-içi eğitim, halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar vb. gibi eğitim durumları yaygın eğitim yolu ile gerçekleştirilir (Barut, 2008).

İnformal eğitim, formal olmayan eğitim türüdür. Yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve planlı değildir. Ailede, sokakta, işyerinde, televizyon önünde, okulda kısacası yaşam içinde kendiliğinden meydana gelen öğrenmeye informal eğitim denir (Fidan ve Erden, 1994). Sonuç olarak eğitim, Ertürk (1972)'e göre; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak, istenilen yönde değişme meydana getirmek olarak tanımlanmaktadır (Akt. Selçuk, 1999).

“Ayrıca bireyin gördüğü eğitim sadece kişisel yarar değil, toplumsal yarar da sağlar. Bir ülkede eğitim düzeyinin yüksek oluşu, toplumun ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gelişmesini hızlandırır, sağlamlaştırır” (O. Özsoy, 2003, s.23).

Toplumun özellikle sosyal ve kültürel gelişimi için eğitim ve sanat eğitimi oldukça önemlidir.

## 2.2. Sanat

İnsanlık tarihi kadar eski olan sanatın net bir tanımını yapmak mümkün değildir. Çünkü sanat subjektif (öznel) bir kavramdır ve dünya üzerinde yaşayan tüm insanlara göre farklı tanımlarının yapılmasının mümkün olduğunu belirten Tepecik (2002)'e göre sanatın en basit tanımı, insanın bir biçim yaratma yetisidir denilebilir.

“Bazı tanımlara göre de, sanat insanın kendini tanımasıdır. Örneğin; ünlü sanat eğitimcisi Herbert Read'e göre; 'sanat maddeye biçim verme isteğidir.' Estetik bilimci Hegel ise sanatı, 'ruhun madde içindeki görünümüdür' diye tanımlamaktadır. Bu tanımları çoğaltmak mümkündür, ancak hangi tür tanım yapılırsa yapılsın, sanatın içerisinde form (biçim) kaygısı söz konusudur” (Tepecik, 2002, s.7).

Tansuğ (1988)'a göre ise sanatın kısa tanımı; insanın ruhsal düzen ihtiyacını karşılayan bir biçim yaratma eylemi olarak tanımlanır. Artut (2006)'a göre, sanat; insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkinin dışavurumu olarak tanımlanır. Sanatın anlamını ve işlevini tanımlarla genişletmek mümkündür. Sanat, kimi zaman ruhsal ve duygusal bir anlatımdır, dışavurumdur; kimi zaman biçimlerin oluşturduğu bir düzenleme, kimi zaman da sanat işlevselliği ile kendisini gösteren bir olgudur (V. Özsoy, 2003).

Sanatın pek çok işlevi vardır ve en önemli işlevlerden biri ise bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmektir. Sanat eserleri manevi değerlerin ve güzel ruh durumlarının, sanat izleyicisi tarafından paylaşılmasını gerçekleştirir. İnsanlar arasında estetik zevk geliştirilerek, bağlayıcı birlik oluşturulmaya çalışılır. Bu birlik, bireyden başlayarak ulusallığa doğru ilerler ve giderek evrenselliğe doğru yol alır. En yetkin noktada ise, sanatın dili evrensel bir hale gelir (Şişman, 2011). Sanatın en temel amacı Ersoy (1995)'a göre; duygu, düşünce ve heyecanlarımızı biçimlendirerek başkalarına ulaştırmak olarak tanımlanır.

'Sanat nedir?' sorusunu, Balcı (2010); sanatın, insanlık tarihi kadar eski ve insanla var olan bir olgu olduğunu belirtir. Sanatın temelinde insana özgü olan güzeli arama

duygusu vardır ve sanatı bu anlamda güzeli yaratma çabası olarak tanımlar. Sanatın güzeli yaratma çabasının yanında bir anlatım aracı olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Sanat kişinin kendisiyle röportajdır ve her insan duygularını ifade etmek için bir vasıta arar diyen Erkul (1996) sanatı, insanın duygularını ifade etmek için kullandığı bir vasıta olarak görür ve insanlar arası bir iletişim aracı olarak tanımlar. Read (1981) ise sanatı, daha çok insanlığın ulaştığı en belirgin anlatım tarzı olarak ifade etmektedir.

“Bilindiği gibi sanat, bir anlatım aracıdır. Anlatılmak, ifade edilmek istenenler; maddeyle, ses ve sözlerle hareketlerle biçim kazanır ki, böylece bir heykel taş yığını olmaktan, bir melodi gelişigüzel sesler olmaktan, bir resim boya kütlesi olmaktan, bir şiir ise rastgele sözler yığını olmaktan çıkar ve sanatın kendine özgü dünyasında anlam kazanır” (Yılmaz, 2010a, s.17).

Sanatın kendine özgü dünyasında bütün sanatların ortak özellikleri vardır. Tüm sanatların hoşşa gitmek ve beğenilmek isteği özellikleri bulunmaktadır. Bu isteğe bağlı olarak sanatın en basit tanımı ‘hoşşa giden biçimler yaratma çabası’ olarak tanımlanabilir (Ersoy, 1995). Sanat aynı zamanda insanlık için geçmişi ve geleceği anlatan bir iletişim sağlar.

“Sanat, sanatçı ile izleyen arasında, toplumlar arasında ve bunlarında ötesinde çağlar arasında bir iletişimdir. Öyle ki, reel dünyanın yok edici kurallarını aşarak binlerce yıl öncesini günümüze ulaştırır. Bugün geçmişi biliyor ve yargılıyor olmamız sanatın erişilmez gücüne bağlıdır. Çünkü sanat, kültürlerin biçim almış, somutlaşmış bir anlatıdır; dünü anlattığı gibi bugünü de anlatmaktadır. Hiç kuşkusuz yarınları da anlatmaya devam edecektir” (Ünver, 2002, s.3).

‘Dillerin nasıl doğduğunu bilmediğimiz gibi, sanatın da nasıl doğduğunu bilmiyoruz.’ sözü ile Gombrich (2007), eğer tapınak ve ev inşası, resim, heykel veya dokuma gibi etkinlikleri sanat olarak sayarsak, dünyada sanatçının bulunmadığı tek bir topluluğun olmadığından bahseder. Sanat, ne zaman ortaya çıktığı belli olmayan bir kavram olsa da insan için vazgeçilemez bir unsurdur. Bu bağlamda; Ulusoy (2005)’un belirttiği gibi nerede insan varsa orada sanatın varlığından söz etmenin mümkün olduğundan bahseder ve sanatı, insanın maddî, sosyal ve hazzal ihtiyaçlarının ötesinde bir şeyler yaratma dürtüsünü içeren özel bir faaliyet olarak tanımlar.

### 2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi

Sanat eğitimi kavramı kaplamsal ve genel anlamda, sanatın tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı eğitimidir. Dar anlamda ise okullarda bu alanlara ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar. Sanat eğitimi, yetişkin

eğitiminden çok yetişmekte olanların genel eğitim süreci içerisinde verilen eğitim olarak ele alınmaktadır (San, 2010).

“Çağdaş anlamda sanat eğitimi, sadece yeteneklilerin değil, büyük-küçük herkesi kapsayacak bir kişilik eğitimi olarak görülmelidir. Günümüzde sanat eğitimi, sadece sanatçı yetiştirmeye yönelik bir eğitim değil, daha çok bireyin sanat yoluyla eğitimi, yani estetik eğitimidir ve bundan dolayıdır ki sanat eğitimi herkes için ve özellikle küçük yaşlardan başlaması öngörülen bir süreç eğitimidir denilebilir” (Tuna, 2004, s.30).

Görsel sanatlar eğitimi resim, grafik, heykel, el sanatları vb. gibi plastik sanatları içine alır. Görsel sanatlar eğitimi çocuk yaşta başlar ve eğitim boyunca devam eder. Toplumsal gereksinimler doğrultusunda, bireyin davranışlarını olumlu yönde değiştirmek amacı ile genel eğitim süreci içerisinde verilen sanat eğitiminin bireye oldukça yararı vardır. Görsel sanatlar eğitiminin bireye sağladığı yarar, görsel sanatlar eğitiminin gerekliliği ve görsel sanatlar eğitiminin amaçları doğrultusunda kapsamlı bir şekilde görülmektedir.

### *2.3.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği*

Görsel Sanatlar eğitiminin gerekliliği, bireyin yaratıcılığını geliştirmesi için ve bireyin duygu ve düşüncelerini anlatması açısından önemli bir yere sahiptir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinin, eğitim açısından en yoğun dönemler olduğunu, eğitimin ilk ve önemli temellerinin bu dönemde atıldığını belirten Tuna (2004), çocuğun ve gencin yaşadığı çevreyi ve dünyayı doğru görüp değerlendirebilmesi, yapıcı yaratıcı, yönlendirici bireyler olarak yetiştirilmesi için sanat eğitiminin gerekliliğini belirtir. Ayrıca görsel algılama, düşünme, davranış ve duyuşsal alana yönelik gelişmelerini de hesaba katarak düzenlenecek sanat eğitimi programlarını, genel eğitimin tamamlayıcı bir unsuru olarak okul öncesi eğitimi de kapsayacak şekilde, eğitim ve öğretim sürecine yerleştirilmesi gerekliliğini savunmuştur.

MEB'e göre görsel sanatlar eğitiminin gerekliliğinden bahseden Sezer (2001); duygu ve düşüncelerini resimle anlatan çocuk, çok daha istekli çalışır ve çocukların ilginç buldukları konuların resmini yapmak istediklerinden bahseder. Bu sayede çevresindeki varlık ve olayları görmeye, tanımaya, anlamaya ve bu durumlardan hoşlanmaya başlayan çocuğun gördüklerinin ve hayalinde canlandırdıklarının resmini yaparken böylelikle gözlem gücünü de artırmış olduğunu belirtir. Resim yapmanın çocuklarda çözümlenme, karşılaştırma, eleştirme yeteneklerini geliştirerek



bireyin kendine güven duygusu kazandırdığını belirterek sanat eğitiminin gerekliliğinden bahsetmektedir.

“İnsanın ihtiyaçlar sıralamasında, birinci amaç karnını doyurmak, barınmak ve üremektir, yani hayatta kalmaktır. İkinci kademede, çeşitli eğitim faaliyetleri ve sanat yer alır, bu bilgiler içerisinde sanat önemli bir yer tutar, çünkü çocuğun ileriye dönük ilgi alanı sanat eğitimiyle ortaya çıkarılabilir” (Tepecik, 2002, s.12).

Sanatın işlevlerinden bazıları da çocuklar için yaratıcılığı geliştirdiği, bireyin çok yönlü düşünebildiği, hayata bakış açısının değiştiği gerçeği ile sanat eğitimi hayatımızda oldukça önemli bir yere sahiptir.

“Sanat eğitimi, insanın duygu, düşünce, yeti ve yeteneklerini bir bütün olarak geliştirmeye yönelik yapıcı ve yaratıcı etkinlikleri kapsar. Sanat eğitimi, sanatçı eğitimi de değildir. Sanat eğitimi her şey değildir, ama çok şeydir” (Etike, 1995, s.15).

Eğitim sistemi içerisinde insanın sanat ile uğraşması bireye pek çok fayda sağlar. Toplum açısından eğitimin her alanında daha yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen ayrıca kültür seviyesi yüksek bireyler oluşturmak istiyorsak; bu da ancak bireye verilen sanat eğitimi ile gerçekleştirilebilir.

“Bireyin sanatı uygulaması onun sanatçı olmasını veya çok üstün yeteneklere sahip olmasını gerektirmez. Sanat her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinim olduğu için uygulanmalıdır. Çünkü bu deneyimi yaşamak bireyin kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler yanında, küresel anlamda ilişki içerisinde olduğumuz bireyler ve toplumlar açısından da avantajlar sağlar” (Mercin, 2009, s.3).

Sanat eğitiminin gerekliliğini savunan açıklamaları artırmak mümkündür. Artut (2006)'un da belirttiği gibi, sanat eğitimi içerisinde çocuğun sanatsal etkinlikleri, çocuğun rahatlamasına yardımcı olan, çocukların yaratıcılığının gelişmesini sağlayan, çocukların duygu ve düşüncelerinin gelişiminde etkili olan önemli ve sonsuz bir kaynaktır. Sanat eğitiminin bireye sağladığı pek çok işlev vardır.

“Sanat eğitimi çocuğa kendisini özgürce ifade etmenin yanı sıra, yaratıcı düşünme, özgün olma, taklit ve kopyacılıktan uzak olma, bir konu üzerinde odaklanarak ilgi ve dikkatini uzun süre tutabilme ve olayları çok boyutlu olarak düşünerek değerlendirmeyi öğretir. Ayrıca, çocuğun entelektüel, kültürel bakış açısını geliştirerek, içinde yaşadığı toplumun kültürünü de özümsetir. Milli ve kültürel değerlerine saygı duymayı, sevmeyi ve sahip çıkmayı öğretir. Dolayısıyla manevi, duyuşsal, algısal, bilişsel gücün gelişmesini sağlar” (Üstün, Vural, 2009a, s.36).

Her insanın doğuştan yaratıcı güçlere sahip olduğundan bahseden Gençaydın (1993)'a göre; ‘Yaratıcı olmayan insan yoktur, yaratıcılığı dışa vurmak için olanak bulamamış ya da olanak sağlanmamış insan vardır.’ sözü ile sanat eğitiminin ne kadar gerekli olduğunu vurgulamıştır. Sanat eğitiminin gerekli olması bunlarla da

sınırlı olan bir durum değildir. Erinç (1998)'e göre, sanat eğitimi kimi ilgileri ve kimi yetileri ortaya çıkarabilir. Fakat sanat eğitiminin esas amacı, ilgi ve yetileri ortaya çıkarmak değil; yaşamı değerli kılmak, yaşamdan zevk almayı sağlamaktır. Özetle, sanat eğitiminin, çağdaş ve çağcıl insan anlayışına uygun nesiller yetiştirmeyi amaçladığını belirtmektedir.

### 2.3.2. Görsel Sanatlar Eğitiminin Amaçları

Sanat eğitiminin amaçlarını, eğitimciler ve sanat eğitimcileri oldukça farklı biçimlerde tanımlamışlardır. Etike (2001), uygarlık geliştikçe sanatın çok önemli bir görevi üstlendiğini ve bu durumun sanatın eğitim boyutu olduğunu belirterek gelişen dünyada sanat eğitiminin önemini vurgulamıştır. Dünya üzerinde toplumların genel amaçlarının uygarlaşmaya yönelik olduğunu savunan Artut (2006)'a göre sanat ve teknoloji sürecinden geçme koşulu kaçınılmaz bir gerçektir. Bu sebeple günümüzde duyarlı, dengeli ve sağlıklı bir toplumun oluşması için en önemli koşullardan birisi 'sanat eğitimi'dir sözü ile sanat eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Sanat eğitimi Türkdoğan (1984); bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmesi için yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabası olarak tanımlar.

"Sanat eğitiminin baş amaçlarından biri, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu gerekli ilk koşuldur. Yalnızca bakmak değil, 'görmek', yalnızca duymak değil, 'işitmek', yalnızca ellerle yoklamak değil, 'dokunulanı duyumsamak' yaratıcılık için gerekli ilk aşamalardır" (San, 2008, s.25).

Kırıçoğlu (2002), sanat eğitiminin amaçlarını sanatın kendinden kaynaklanan değerlerinin kişinin sanatsal ve kültürel gereksinimine katkısı yönünde saptamış ve sanat eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Sanatın en önemli özelliği anlatımdır ve kişinin öznel iç görüşü, imgeleri, düşünmeleri ve duyguları sanat ile görselleşir. Bu özel dünyanın dışı dönüşmesi, yani anlatımı, insan için bir gereksinimdir. Hangi sanat formu olursa olsun kişideki yaratma eylemi anlatılmak isteneni izleyiciye iletme amacı taşır. Bu amaç doğrultusunda sanat eğitimi, çocuğa ve gence sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı sağlar.
2. Sanatsal anlatım, kişiye özel dilini kullanmayı öğretir ve kişiye görsel okur-yazarlık kazandırır. Kişi gördüğü yapıtları niteliksel olarak ayırmas ve sanatın

kişiyi kazandırdığı niteliksel zenginlik sayesinde, değerlerle düşünme gücü daha da gelişir. Bu duruma görsel duyarlılık ya da görsel okur-yazarlık denilebilir.

3. Sanat eğitimi, sanat yapıtlarına olduğu kadar çevreye ve her türlü görsel nesneye bir başka boyutta estetik ölçülerle ulaşmayı sağlar ve sanat eğitimi kişiyi, niteliksel ayırmsamaya yönelik eleştirel düşünme yetisi kazandırır.
4. Sanat eğitimi sayesinde değerlerle düşünmeyi, nitelikleri ayırmsamayı öğrenen kişinin estetik açıdan bakış ve görüş alanı genişler. Sanat eğitimi kişiyi kendi kültürünü ve diğer kültürleri öğrenmeyle birlikte değerlendirme olanağı sağlar.
5. Sanat, insanın yapabileceklerine (gizil gücüne) sonsuz deneyim olanağı veren bir alandır ve ayrıca sanat eğitimi kişiyi duygu, düşünüş ve imgelerini bir ürüne dönüştürmede yaratıcı davranış kazanımı sağlar.
6. Sanat eğitimi sayesinde kişinin sanat aracılığı ile öğrendiği özel dil, üretirken kazandığı yaratıcı davranış, öğrendiği bütünlüğü yaratma yetisi ve izlerken elde ettiği eleştirel tavır kişiyi ayrıcalıklı bir göz kazandırır.
7. Yaratıcı eylemin yine değeri kendinden kaynaklanan mutluluk duygusu sanatın kişiyi kazandırdığı başka bir boyuttur. Sanat eğitimi bu hazzı yaratmanın bir güdüsü olarak çocuklara tattırmayı amaçlar.
8. Çok ve gerçek sanat yapıtı görmek, bu yapıtlardaki değerleri özümsemek kişide bir değer birikimi sağlamaktadır.
9. Sanat, yaratıcı bir süreç olarak kişiyi özgür düşünmeye, özgür çalışmaya ve yaratmaya götürür. Sanat bu özelliği ile kişide birey olma bilinci yaratır. Ayrıca sanat, kültürel ve toplumsal gelişmede katılımcı kişiler yetişmesinde önemli rol üstlenir.

Görsel sanatlar eğitiminin yukarıdaki amaçları dışında, görsel sanatlar dersinin bireysel ve toplumsal açıdan amaçları vardır ve bu amaçlar birey için oldukça önemli bir yere sahiptir. Görsel sanatlar dersinin bireysel ve toplumsal amaçları MEB'e göre aşağıdaki gibidir:

1. "Öğrenciyi yaşamı ve doğayı gözlemlene duyarlılığı kazandırmak,
2. Öğrenciyi seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme becerileri kazandırmak; analiz ve sentez yeteneği ile eleştirel bakış açısını geliştirmek,
3. Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve kendini geliştirmesini sağlamak,
4. Öğrencinin görsel biçimlendirme çalışmaları ile kendini ifade etmesini sağlamak,
5. Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihî eser vb.) ve bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,

6. Öğrencinin her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak,
7. Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımmasını sağlamak,
8. Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak,
9. Geçmişten günümüze miras kalan sanat eserlerinden haz alma ve onur duyma hassasiyeti kazandırmak,
10. İş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendine saygı duyduğu kadar başkalarına da saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak,
11. Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlama ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak,
12. Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmaktır” (Peşkersoy ve Yıldırım, 2010, s.10).

Tüm bu amaçlar doğrultusunda bireye sanat eğitiminin verilmesi çocuğun sanatsal gelişimini olumlu yönde etkiler. İnsan büyüyüp geliştikçe görsel sanatlar alanındaki çizgi aşamaları da değişir. Bu değişim çocuğun sanatsal gelişimi olarak adlandırılır.

#### *2.4. Çocuğun Sanatsal Gelişim Evreleri*

Çocuğun sanatsal gelişim evrelerini, insanın sanatsal gelişim evreleri olarak da adlandırmak mümkündür. İnsan fiziksel olarak nasıl büyür ve gelişirse, sanatsal olarak da gelişiminde değişiklik gösterir.

Lowenfeld ve Brittain (1987)'e göre çocukların yaş dönemlerine göre yaptıkları resimleri niteleyen özellikler bulunmaktadır. Çocuk resimlerindeki gelişim evreleri 6 evrede ele alınır ve şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 Yaş)
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)
5. Sahte Gerçekçilik Dönemi (12-14 Yaş)
6. Sanatsal Karar Verme Dönemi (14+ Yaş)

(Akt. Koster, 2000, s.126).

##### *2.4.1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)*

Karalama dönemi insanın sanatsal gelişim döneminin ilk başlangıç evresidir. Karalama dönemi, 2 yaşında başlayıp 4 yaşına kadar devam eden evredeki çocukların herhangi bir şey üzerine gelişigüzel çizgiler çizdiği veya karaladığı dönem olarak tanımlanabilir. Karalama döneminde tüm çocuklar, ellerine geçen her türlü çizici araçla (kömür, tebeşir, pastel ve kalem gibi) bilinçsizce rastladıkları her yere

bir şeyler çizmeye çalışırlar. Karalama dönemindeki çocuklar resimdeki çizgileri geniş kavislerle tüm kol hareketlerini kullanarak meydana getirirler; sonra ise bilek, el ve parmakların birlikte hareketi ile yuvarlak ve karışık çizgi görüntüsüne ulaştırırlar (Türkdoğan, 1984).

Çocuklar ilk resim eylemine karalama ile başlar. Bu dönem bazı çocuklarda uzun sürer, bazılarında ise kısa sürede biçimli veya anlamlı çizgilere dönüşür. Düzenli çizgiye başlayan çocuk zekâ ve el arasında oluşan kontrollü bir çizgi evreni içerisine girmiş demektir. Çocuk çizdiği çizgilerle hareketleri arasında bir bağlantının varlığını keşfeder. Bu aşamadan sonra çocuk hareketlerini kontrol etmek üzere çizgilerini istediği yönde çizebilir. Bu durum çocuğa sadece güven sağlamaz, ayrıca kinetik yol ile neler ortaya çıkarabileceğinin bir kanıtıdır (Kehnemuyi, 2006).

“Lowenfeld (1947) çocukların karalamalarını dört evrede sınıflandırmıştır: 1) karışık, devinimin hiç denetlenmediği izlenimi veren ve çoğunlukla kaotik ve düzensiz; 2) uzunlamasına, yinelenen hareketler, işaret yapmada bir miktar denetim ve koordinasyon kurulduğu izlenimi veren; 3) dairesel, daha büyük denetime işaret eden, yani daha fazla motor beceriler ve karmaşıklık gerektiren; 4) karalamaların isimlendirilmesi, Lowenfeld'e göre çocukta kinestetik düşünceden yaratıcı düşünceye doğru değişim. Başka bir deyişle çocuklar motor becerileri geliştikçe karalamalarında yatay ve uzunlamasına çizgisel, dairesel biçimler ve çeşitli noktalar, işaretler ve başka biçimler yaparak yinelenen hareketleri biçimlendirmeye başlarlar” (Akt. Malchiodi, 1998/2005, s.110).

Yetişkinlerin bu dönem çocuk resimlerini anlamsız bulduklarını ve zaman zaman bu karalama aşamasındaki çocukların resim çizimlerine yardımcı olmaya çalıştıklarını belirten Yavuzer (2011), bu tür bir davranışın gerek çocuk açısından, gerekse yetişkinler açısından duygusal bir kırıklığa neden olabileceğini belirtir. Çünkü karalama faaliyetini kendi başına çocuğa haz veren bir uğraş olarak tanımlar. Yetişkinler tarafından karalama faaliyetindeki çocuğa ilgi gösterilmesinin yararlı olduğundan bahseder; fakat bu ilginin, çocuğun kendi çizim faaliyeti yönünde olması gerektiğini savunur. Yetişkinlerin bu dönemdeki çocuklara olan ilgisinin, çocuğa çizme olanağı hazırlamak ve çocuklar üzerinde malzemeyi kullanmaya cesaretlendirme şeklinde olması gerektiğini belirtir.

#### 2.4.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)

Bu dönem çocuk resimlerinde önceki dönem çocuk resminin evresine göre resimde ayrıntı artmıştır. Dairesel ve uzunlamasına çizgiler biçimlenmeye başlamıştır. Bu dönemde baş ve baştan çıkan bacaklar, parmaklı ve parmaksız çizilebilen eller dikkati çeker. Bu dönemde eğer gövde çizilmişse abartılarak çizilir ve çocuk kendisi

için önemli olan ayrıntıları büyük çizer. Bu dönem çocuk resimlerinde her şema bir tabana oturur. Taban ya da mekân çizgisi bazen gerektiği yerde, her şemanın altına bir çizgi çizilerek gösterilir. Saydam ya da röntgen resimler bu dönem çocuk resimlerinde görülmektedir (Gürtuna, 2007). Saydam ya da röntgen resimler bu dönem çocuk resimlerinde sıkça karşılaştığımız durumlardır. Saydam ya da röntgen resim özelliği; çocuğun çizmiş olduğu resimde, örneğin ev resmini saydammış gibi evin içindekileri de göstererek resmetmesine denilebilir.

Şema öncesi dönemde çocuk dış dünya ile kurduğu ilişkileri giderek zenginleştirir. Çocukların yaptıkları resimler, sadece kendileri için değil; algısal gelişimleri izlemek açısından anne, baba ve öğretmenleri için de çok önemlidir. Bu dönemde görüş büyük ölçüde öznedir ve duyguların, hayallerin yansımasıdır. Bu dönem çocuk resimlerinde vücut oranları ölçüsüzdür, çocuklar perspektif endişesi taşınmadan resim yaparlar ve sevdikleri renkleri resimlerinde kullanırlar (Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. , 2012).

“Bu dönemde düz çizgiler ve yuvarlakların birlikte kullanıldığı insan ya da hayvan figürlerini andıran çizimler görülür. Yuvarlaklar kafayı düz çizgiler bacakları temsil eder. Daha sonra yeni biçimler görülmeye başlanır. Nesne-uzay henüz gelişmemiştir, nesnelere resim üzerinde gelişigüzel biçimde dağılmıştır. Renklerin kullanımı mantıksal değil duyusaldır” (Erkan, 2008, s.63).

Şema öncesi dönem çocuk resimleri özetle karalama dönemi çocuk resimlerinin yani çocuk karalamalarının anlamlı çizimlere dönüştürülmeye başlandığı veya dönüştürüldüğü dönem denilebilir.

#### 2.4.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş)

Bu dönem çocuk resimlerinde şema öncesi dönemdeki çocuk resimlerine oranla resimlerde yer ve mekân ayrıntıları artmıştır. Şematik dönemde çevresinin farkına varan çocuk, kendisini de toplumun bir bireyi olarak görür ve toplumla kurduğu ilişkide paylaşmayı öğrenir. Şema öncesi dönemde ‘ben’, ‘benim’ diyen çocuk, artık bu dönemde ‘biz’ demeye başlar. Çocuk okul yaşında kendi isteği ile resimlerinde gerçeği yansıtma çabası içine girer. Şematik dönemdeki çocuklar bu dönemde, boşluktaki tüm varlık ve nesnelere birbirleri ile bağlantı içinde olduğu sonucuna ulaşırlar (Üstün, Vural, 2009b). Şematik dönemde çocuğun çevrenin bir parçası olduğunun farkına varması, resimlerinde yer çizgisi, mekân çizgisi denilen sembolün kullanılması ile başlar. Bu dönem çocuk resimlerinde mekân şemasıyla çocuk

bulunduğu yeri açıklamaya çalışır. Nesnelerin yerleştirilmesinde bu dönemde belli bir plân gelişmektedir. Bu dönem resimlerinde yer çizgisi olduğu kadar gök çizgisine de rastlanır (Gürtuna, 2007).

Şematik dönemdeki çocuklarda belirgin bir kavram gelişimi görülür. Bu dönem çocuğunun çizgileri, çevresindekileri betimsel bir biçimde sembolize etmek için hazırlanmıştır. Bu dönemde çocuk geliştirdiği bir adam resmini resimlerinde sık sık yineleme girişiminde bulunur. Şematik dönem çocuk resimlerinde çocuk ev dışı resimler çizerse, figürleri yerleştirmek üzere yeri belirten yatay bir çizgi çizer (Yavuzer, 2007). Bu dönem çocuklarının resimlerinde nesne ve figürler buldukları uzaklığa göre büyük-küçük çizilebilirler. Ama çizilen bu nesne veya figürlerin hiçbirisi bir diğerrinin önünde gösterilmezler (Abacı, 2005).

#### *2.4.4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)*

Gerçekçilik dönemi gruplaşma evresi, biçimsel işlemler evresi, baş kaldırma evresi olarak da adlandırılmaktadır. Çocuk bu dönemde sosyal yaşamın bir üyesi olduğunun bilincine varmaktadır. Fiziksel ve ruhsal değişimlerin yaşandığı ergenlik öncesi bu dönemde, çocuğun zihinsel olgunlaşmasına koşut olarak çözümsel davranışları da artmaktadır. Bu dönemde çocukların küçük kasları gelişmektedir. Gerçeklik dönemi çocuklarda kaslar arası eşgüdüm ilerlemiş ve görme duyusu olgunlaşmıştır. Bu dönemde bedensel gelişim öğrenmeyi hızlandırmış ve başarıyı artırmıştır (Gürtuna, 2007).

Bu dönemde bulunan çocuklarda şematik temsilden uzaklaşma ve çizgi, biçim ve ayrıntı ile anlatılarda artan bir karmaşıklıklaşma vardır. Bu evrede ilk perspektif denemeleri yapılır ve artık bu dönem çocukları basit yer çizgisi çizmezler, derinlik yaratmak için yerle göğün birleşmesini çizerler. Ayrıca gerçekçilik döneminde bulunan çocuklar, doğadaki renkleri daha aslına uygun olarak gösterirler ve insan figüründe de cinslere göre ayırt edici özellikleri daha ayrıntılı ve farklı bir biçimde sunarlar (Malchiodi, 1998/2005). Bu dönem çocukları ayrıntıya ilgi duyarken, giderek resimlerini göstermekten hoşlanmazlar ve resimlerini açıklamaz hale gelirler. Bu evrede artık renkler gelişigüzel seçilmek yerine, gerçeğe uygun bir biçimde seçilmeye başlanır (Yavuzer, 2011).

Yukarıdaki tanımların birleşiminden ortaya çıkan sonuç olarak; bu dönem çocuklarının çevrenin yani sosyal yaşamın farkına varması resimlerine de yansımaktadır. Gerçekçilik dönemi çocuk resimlerinde, nesne veya figürlerdeki çizgi, biçim, renk ve ayrıntıları gerçeğe yani aslına uygun olma veya benzetme gibi durumlar görülmektedir.

#### *2.4.5. Sahte Gerçekçilik Dönemi (12-14 Yaş)*

Sahte gerçekçilik dönemi, mantık dönemi yani görünürde doğalcılık dönemi olarak da adlandırılmaktadır. Bu dönem çocukları çizgilerinde her türlü ayrıntıya inebilir ve resimlerinde hareketi çok rahat verebilir. Özellikle bu döneme kadar resimlerinde giysiyi bir aksesuar olarak kullanan çocuk, artık bu dönemdeki resimlerde giysiyi hareketin bir göstergesi olarak kullanır. Aynı zamanda bu evrede çocuk, ifade etmek istediği duyguyu da çizgileri aracılığı ile yansıtma yeteneğini gösterir (Abacı, 2005).

Ergenliğin başlangıcına rastlayan bu dönemde çocuklar giderek doğal çevrelerinden haberdar olurlar. Bu dönemdeki çocuk ya da ergenler yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışırlar. Yine bu dönemdeki çocukların veya ergenlerin renk farklılığından haberdar olduğu ve rengi en iyi biçimde kullandığı görülmektedir (Yavuzer, 2011).

#### *2.4.6. Sanatsal Karar Verme Dönemi (14+ Yaş)*

Sanatsal karar verme döneminde 14 yaş ve üzeri gençlerin sanatsal ifade biçimlerinde gelişme görülür. Bu dönemdeki gençlerin, yaptıkları resimlerde benzetme kaygısı taşıyarak resimlerini daha gerçekçi yapma eğilimine gittikleri söylenebilir. Bu dönemi ergenlik evresi olarak da adlandıran Malchiodi (1998/2005), 13-14 yaşlarına gelindiğinde resim yapmaya devam eden çocukların, bu dönem resimlerinde perspektifi tam ve etkili bir şekilde kullanabileceklerini belirtir. Yine bu yaşlara gelindiğinde resim yapmaya devam eden çocukların, resimlerine daha çok ayrıntı katabileceklerini, çevreyi eleştirel algılamaları ve malzeme kullanmadaki ustalıklarının artacağını, renk ve desene daha çok dikkat edeceklerini ve soyut imgeler yaratabileceklerini belirtir. Ayrıca gençlere resim yapma ustalıklarını geliştirme fırsatı verilir ve yüreklendirilirse yaptıkları işlerin tarz ve içerik açısından etkileyici, düşünceli ve yaratıcı olabileceklerini savunur.



Ergenlik dönemi ile başlayan bu dönemde gençlerin bazısı sanat için kişisel bir ifade kullanırken, bazısı da naturalistik bir tarz izler. Bu dönemdeki gençler sahip oldukları tarzı biçimlendirerek sanatsal bir tarz taklit edebilirler (Schirmmacher,1988).

## 2.5. Çocuk Resimlerinin Özellikleri

Çocukların resimlerinin ortak anlatım özelliklerini genel olarak 2–12 yaş grubuna indirgeyen Türkdoğan (1984), bu özellikleri aşağıdaki gibi nitelemiştir.

1. Düzleme Özelliği
2. Tamamlama Özelliği
3. Boy Hiyerarşisi Özelliği
4. Saydamlık Özelliği

### 2.5.1. Düzleme Özelliği

Çocuk resimlerinin düzleme özelliği çocuğun, anlatmak istediklerinin yüzeye uydurulması çabasından kaynaklanan çizimlerdeki özelliktir. Yani, üç boyutlu bir dünyanın, iki boyutlu bir yüzey içerisinde anlatılmasıdır. Çocuklar resimlerdeki bu anlatımında, perspektif bilgisinin ve çizme becerisinin eksikliği yanında, eşya ve olaylar hakkında bildiklerinin anlatılması kaygısı da taşımaktadır (Yolcu, 2009).

Düzleme özelliği, çocukların resim yapılan yüzeye göre nesnenin uydurulması düşüncesinden kaynaklanan bir anlatım biçimidir. Düzleme özelliğine örnek; bir masanın veya sandalyenin bacaklarının dört yana açılmış olarak gösterilmesi, çizilen bir yol resminin üst kısmından alt kısmına doğru aynı düzlükte inmesi ve yol kenarındaki çiçek, ağaç, taşıt, insan vb. çizimlerin sağa, sola, yukarı, aşağı yönlerde yatık olarak yerleştirilmesi gibi durumlardır (Üstün, Vural, 2009b). Yani çocukların çizmiş oldukları resimlerde nesnelerin ve figürlerin kuş bakışı gibi görünümü verilmesi ya da hem kuş bakışı hem de karşıdanmış görünüyorsa hissi verdiği resimler düzleme özelliği taşıyan resim örnekleridir. Çocuk resimlerinde sıklıkla karşılaşıldığı üzere; dış mekân resmi yapan bir çocuk aynı kompozisyon içerisinde ev, insan ve hayvan resminin karşıdan görünümünü çizmesi, yol veya tren yolu gibi veya havuz gibi perspektif ve ayrıntı gerektiren resimleri üstten görünümünü ya da kuş bakışı görünümünü çizdiği resimler düzleme özelliği taşıyan resimlerdir.

### 2.5.2. Tamamlama Özelliği

Çocuklar, resim yaparken resmini yaptığı şeyin onun kendisine hatırlattığı tüm detayları resmine eklemesi, yani konu ile ilgili bildiklerini resimlerine eklemeleri gibi durumlar tamamlama özelliği bulunan resimlerdir. Tamamlama özelliği gösteren çocuklar, soyut şeylerin resimlerini de yaparak zengin bir anlatım şekli sunarlar. Bu durum çocukların hayal güçlerinin zenginliğidir (Üstün, Vural, 2009b). Çocuk resimlerinde tamamlama özelliğiyle aynı yaş grubu içindeki çocuklar, doğayı dıştan değil, içten yani merkezden bakarak görmeye çalışırlar. Çocuklar tüm olayları kendi iç görüşleri açısından değerlendirip yorumlama çabası güderler. Tamamlama özelliğinde doğa dört yanı ile gösterilir. Çocuk doğa resmini oluştururken gördüklerinden çok izlenimlerini, eşyalarla ilgili bilgilerini anımsayarak bunları tümüyle resimlerine ilave etme eğilimi gösterir. Örneğin; insan, hayvan ve ağaç vb. gibi varlıkların resimlerinde gördüklerinden çok bildikleri her şeyi resme eklerler. Bir ağaç resminde yer altındaki kökleri de çizmeleri, yüz resimlerine insanların dişlerini de eklemeleri gibi çizimler tamamlama özelliğine örnek bir durumdur. Bu durum bir yönüyle saydamlık özelliği ile de yakından ilgilidir (Türkdoğan, 1984).

### 2.5.3. Boy Hiyerarşisi Özelliği

Boy hiyerarşisi özelliği kısaca, çocukların çizmiş oldukları resimlerde figürlerin küçükten büyüğe sıralanışı veya figürlerin yan yana dizilişidir. Boy hiyerarşisi özelliğine örnek aşağıdaki gibidir;

“Zaman zaman çocuk resimlerinden çoğunda, onlarca önemli olan kişilerin veya nesnelerin, özellikle kendi dünyalarında ki kahramanların boylarının büyükçe çizilip boyandığı görülür. Hatta onlarca önemli sayılan bu kişi veya nesnelere resimde, kompozisyonda büyükçe bir yer kaplar. Daha da önemlisi, bu kişi veya nesne, kompozisyonun önemli bir yerine belki de ön plana yerleştirilir” (Türkdoğan, 1984, s.42).

Çocuklar öğretmenini, masal kahramanlarını ya da çok sevdiği eşyaları veya hayvanları benzer türdeki diğerlerinden daha büyük çizerler. Bu tarz resimlerde çocuklardaki oran ve ölçü becerilerinin eksikliği akla gelse dahi bu durum çocuklardaki önemseme ya da önemsememe düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Yolcu, 2009). Yani bu özellik, çocukların çizmiş oldukları genellikle aile resimlerinde karşılaştığımız durumlardır. Çocuk anneyi ve babayı büyük çizerken kendini küçük çizebilir veya kendini büyük çizerken çevresindeki kişileri küçük çizebilir. Çocuğun çizmiş olduğu resimlerde sevdiği kişilerin figürlerini büyük, hoşlanmadığı bir kişinin

figürünü diğer figürlere oranla küçük ve özensiz çizerek duygularını ortaya çıkarabildiği resimler boy hiyerarşisi özelliği taşıyan resimlerdir.

Çocuklar 3-4 yaşlarına geldiğinde küçük-büyük ilişkisini ayırt etmeye başlarlar. Fakat çocuklar resimlerde kendilerini ya da kendilerince önemli olan kişileri, bitki, hayvan ya da nesnelere çizdiklerinde, küçük-büyük ilişkisinin her zaman gerçeği yansıtmadığını belirten Üstün, Vural (2009b), çocuğun sevgisinin bir göstergesi olarak öğretmenini sınıftaki diğer bireylerden daha büyük ve detaylı çizdiğini belirtir. Sevmediği kişileri ise, küçük detaysız, yüzü karalanmış, arkası dönük olarak ifade ederek bu tarz çizimlere örnek verir. Bu resim özelliğine çocuk resimlerindeki boy hiyerarşisi özelliği denir.

#### *2.5.4. Saydamlık Özelliği*

Çocuk resminde saydamlık özelliği röntgen resim olarak da bilinir. Saydamlık özelliği görülen çocuk resimleri, gerçekte gözümüzün görmediği bütün detayların şeffaf olarak sergilendiği resimlerdir. Örnek olarak bir evin dıştan görünümünü yansıtılırken aynı zamanda içinin de gösterildiği resimlerdir, yani saydammış gibi evin içindikileri de göstererek resmedilmesidir. Vücudumuzdaki organların, anne karnındaki bebeğin, denizdeki balıkların, yer altındaki canlıların, ağaçların köklerinin resmedildiği durumlar saydamlık özelliği taşıyan resimlerdir (Üstün, Vural, 2009b).

“Bu özellik belirli yaş gruplarında sıkça rastlanır. (5-7) Resimlerinde kompozisyon onlar için önemli bir sorundur. Çocuk algıladığı biçimde tüm konunun detaylarını bir bütünlük ve şeffaflık içinde göstermeye çalışır. Mekan kavramının karmaşık olduğu durumlarda ortaya çıkan bu özellikte alıştığı şekillerle yetinmemektedir” (Artut, 2006, s.238).

Yolcu (2009)'nun saydamlık, röntgen resim özelliği örneğine göre; bu tür çocuk resimlerinde, sözgelimi ağız kapalı olduğu halde dışların ya da dışarıdan bakıldığı halde duvarın arkasından evin içinin gösterilmesi, çizilen nesne ya da figürlerin röntgeninin çekilmesi gibi durumlar saydam resim özelliğidir. O nedenle, at üzerindeki bir insanın iki bacağının, hamile bir kadının karnındaki bebeğin resmedilmiş olarak görülebildiğini belirtir.

## *2.6. Resimlerine Göre Çocuk Tipleri*

Her çocuk birbirinden farklı özelliklere sahiptir ve tüm çocukların farklı çevreleri, farklı yaşam biçimleri vardır. Bireysel farklılıklarda olduğu gibi çocukların yapmış

oldukları resimlerde de farklılıklar görülür. Eğitimciler ve psikologların yapmış olduğu incelemelere göre çocukların resimlerinde ve üç boyutlu çalışmalarında belirleyici bazı özellikler incelenmiş ve çocukların kendini ifade etme şekilleri Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012)'a göre, aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır.

1. Görücü Tip
2. Yapıcı (İnşacı) Tip
3. Karışık (Endüstriyel) Tip

### 2.6.1. Görücü Tip

Görücü tip gruplardaki çocuklar; resim çalışmalarında konuyu bütün olarak algırlarlar, detaya girmezler. Örneğin; bir figür çizerken gövde, kollar ve bacaklar bir bütün olarak çizilir. Çizilen figürün tamamı kontur şeklinde gösterilir. Çizilen bu figür, insan, hayvan ya da herhangi bir nesne olabilir. Görücü tip çocuğun kendini ifadesi hepsinde aynı özellikleri gösterir. Görücü tipteki çocuklar özellikle boyama ve lekesel anlatıma daha isteklidirler. Ayrıca görücü tipteki çocuklar iki boyutlu renkli çalışmalarda daha başarılıdırlar (Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. , 2012).

### 2.6.2. Yapıcı (İnşacı) Tip

Yapıcı tip grubundaki çocuklar, görücü tip çocuklarının aksine nesnelere parçalar halinde düşünürler. Resimlerini oluştururken nesnenin parçalarını ayrı ayrı birleştirerek bir bütün elde ederek çizimlerini tamamlarlar. Yapıcı tip grubundaki çocuklar bir insan figürü çizerken, önce baş, sonra gövde, kol ve bacakları ele alarak parçadan bütüne gidencesine bir anlatım yolu izlerler. Bu özelliklerinden ötürü bu çocuk grubuna inşacı tip adı da verilir (Türkdoğan, 1984). Yapıcı tip grubundaki çocukların parça-bütün ilişkisindeki algıları nedeniyle, üç boyutlu çalışmalarda daha istekli ve daha becerikli oldukları görülmektedir (Yolcu, 2009).

### 2.6.3. Karışık (Endüstriyel) Tip

Karışık tip çocuklar hem görücü hem de yapıcı tipin özelliklerini gösterirler. Karışık tip çocuklarının anlatım biçimlerinden dolayı bu gruba 'endüstriyel' tip adı da verilmektedir. Karışık tip çocukları çoğu zaman cetvel, pergel gibi araçların etkisiyle planlı çizimler oluştururlar. Karışık tip çocuklarının çizimlerinde doğruluk, ölçülülük,

düzenlilik tutkuları vardır. Karışık tip çocukların resimlerinde bütün içinde parçalara yer verme anlayışı egemendir (Türkdoğan, 1984). Yapılan araştırmalara göre, çocukların daha yüksek oranda karışık tip özelliklerini gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Karışık tipteki çocuklar hem iki boyutlu çalışmaları, hem de üç boyutlu çalışmaları istekle yaparlar ve başarılı olurlar (Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. 2012).

Çocuk tipleri bakımından, bu tiplerden herhangi biri diğerlerinden daha nitelikli ya da niteliksiz değildir. Her bir tipte yer alan çocuklar, diğer bir tipten, niteliksel bir farkla değil; sadece dış dünyayı algılama ve bunun sonucu olarak da kendilerini ifade etme özellikleri ile birbirlerinden ayrılırlar. Bu nedenle, görücü tipteki bir çocuk resminin, yapıcı tipteki çocuk resmindeki gibi parçaları birbirine ekleyerek bir bütüne ulaşmamış olması, onun resminin niteliksiz, diğerinin resminin ise nitelikli olduğu anlamına gelmez. Yani, çocuklardaki tip özellikleri tamamen bir algılama ve bunun sonucu olarak da kendilerini bu biçimde ifade etme özelliğidir (Yolcu, 2009).

### *2.7. Çocuk Resimlerindeki Stereotipler*

Stereotip resmin anlamını Karaca (2011), kalıp şekil ve klişe resim olarak tanımlamaktadır. Çocuk resimlerindeki stereotip durumlar ise genel olarak bilindiği üzere; çocukların yaptıkları resimlerde sıklıkla görülen önceden öğrenilmiş veya ezberlenilmiş basit sembolik figürler ya da biçimler olarak tanımlanabilir. Yani stereotip resimler öğrencilerin yaptığı resimlerdeki klişe biçimler ve kalıplaşmış çizimleridir. Örneğin, çocuk resminde kullanılan kuş resmi yerine “M” harfi ya da “V” harfine benzer bir biçim kullanılması, resimlerde çizmiş oldukları ev resimlerini üçgen, dikdörtgen gibi biçimlerden oluşturmak, ağaçların gövdelerini basit oval ya da elips gibi simetrik veya asimetrik çizgilerle meydana getirmek stereotip resim örnekleridir. Çocukların çevrelerindeki bazı unsurlardan etkilenerek öğrendikleri veya yetişkinlerin çocuklara aktardığı, çocuklarında birbirlerinden etkilenerek, görerek öğrendikleri stereotip resimler sanki geleneksel bir yapıya sahipmiş gibi çok fazla değişmeden çocuk resimlerinde klasikleşmiş bir yapıya sahiptir.

Hurwitz ve Day (1995)'e göre; ‘Sanatsal stereotipler, çocukların gerçek kavrayıştan uzak başka bir kaynaktan tekrarladıkları resimler’ olarak tanımlanır. Bu tarz çizimlere kalıplaşmış biçimler ve sanat anlayışından yoksun sembolleştirilmiş ezber imgeler diyebiliriz. Sanat anlayışından yoksun ürünler olmasının sebebi ise çocukların ezberlediği stereotip yapıların sürekli tekrarlanarak yaratıcılıktan ve özgünlükten

yoksun olarak çocuk resimlerinde genellikle yer almasıdır. Sanat anlayışından yoksun bu stereotip resimleri Türkdoğan (1984); sanat eğitimi dilinde ‘Sahte Çocuk Resimleri’ deyimi olarak tanımlar. Artut (2006)’ta bu stereotip resimleri ‘Sahte Çocuk Resimleri’ olarak tanımlar ve ayrıca çocuğun, kendi gelişim düzeyi ve kendi yaratıcılığıyla ilgisi olmayan bu yapmacık (özenti) yani taklit figürlerin, çocuğun artistik gelişim özellikleriyle örtüşmeyen, aksine tezat teşkil eden ve yetişkin resimlerinde görülen ifade biçimlerini anımsattığını belirtir. Çocuk resimlerinde sıklıkla karşılaştığımız stereotip resimleri, ‘Sahte Çocuk Resimleri’ olarak tanımlayan Yılmaz (2010b)’da bu tarz resimleri, çocuğun çevresi tarafından bilinçsiz bir şekilde desteklenen ve özendirilen taklit ve kopya eğiliminin bir sonucu olduğunu belirtir.

“Bu çizimler, genellikle çocuğun ilgisini çekmek, resim çizmeye özendirmek gibi masum bir yaklaşımla önceden bir yetişkin tarafından çocuğa öğretilmiştir. Bazı çocuklar da arkadaşlarının resimlerine bakarak veya boyama türü kitaplardan bakarak öğrenmişlerdir. Örneğin ‘M’ harfinden kuş, ‘62’den tavşan, ‘2’ rakamından ördek resmi gibi” (Artut, 2006, s.239).

Çocukların stereotip resim yapmalarının büyük etkisi ise, yetişkinlerin çocuklar üzerinde oluşturdukları müdahalelerdir. Çocuk resimleri üzerindeki bu müdahaleler gerek yetişkinlerin çocukların yaptığı resimleri beğenmemesi yönünde olsun, gerekse çocukların okul dışında bu konuda uzman olmayan kişilerden yardım almak amacıyla olsun çocuk resimlerindeki stereotip durumları artırdığı tartışılmaz bir gerçektir. Çünkü, çocukların yapmış olduğu stereotip resimlerde basit geometrik şekillerin kullanılması ve özellikle ev, ağaç, akarsu, dağ, kuş, çiçek, böcek vb. gibi çizimlerin abartılarak sembolik çizimlere dönüştürüldüğü durumlar görülmektedir. Karaca (2011), basit geometrik biçimlerin ve klişe resimlerin, çocukların bir nesneyi kolay çizmesine ya da öğrenmesine yardımcı olduğu düşünülerek, yetişkinler tarafından çocuklara sunulduğunu belirtir ve ayrıca çocuk resimlerinde görülen klişe resimlerin yetişkinlerin yapmış olduğu imgeler olduğunu belirtir.

Bu resimler, çocuğun resim yaşıyla ve doğa görüş tarzı ile bağdaşmayan bir özellik gösterirler. Bunun nedeni ise, çocukların sözünü ettiğimiz yaşlarının üstündeki konuları ezberlemeye zorlanmasıdır. Çocukların ezberletilmiş formlara karşı yakın ilgi duymaları, çizgi ve renk uygulamalarında bu alışılan, ezberlenen mekanizmayı işletmeleri; çocuğun yaşı, çağı ve yeteneği ile ters orantılı resimler ortaya çıkartmasını sağlamaktadır (Türkdoğan, 1984).

Çocukların çizdikleri resimlerde stereotip biçimler kullanılmasında aslında pek çok etken vardır. Karaca (2011); Televizyon, reklamlar, dergiler ve gazetelerdeki çizgi film karakterleri gibi pek çok klişe resmin, günlük yaşamda çocuk için ulaşılabilir bir durum olduğundan bahseder ve aynı zamanda çocukların boyama kitapları, çocukların diğer dersleri için hazırlanan çalışma kitapları ve kağıtları, yetişkinlerden ve diğer çocuklardan öğrendikleri çizimler yoluyla da çocukların klişe resimlerle karşılaştıklarını belirtir.

“Çocuğun çevresinin genişlemeye başlamasıyla birlikte, kültürel kaynakların etkisinin artması ve toplumun doğruyu, gerçeği yansıtmaya zorlayan değer yargıları nedeniyle çocuk kendi resimlerini beğenmemeye ve görsel anlatımı için kültürel kaynaklardan ipuçları aramaya başlar. Bu kaygıyla ilgisini çeken kaynaklardan; kitap resimlerinden, çizgi romanlardan ve bilim-kurgu kahramanlarından taklit ve kopyaya yönelir” (Yılmaz, 2010b, s.243).

Çocukların deneyimlerinin az olması, sürekli aynı şeyleri çizmelerine ya da çizgi film ve roman kahramanlarını taklit etmelerine yol açan önemli nedenler olduğunu belirten Yılmaz (2010b), bununla birlikte öğrenciyi taklide ve ezber biçimlere yönelten etmenlerden birini de ilköğretim kitaplarındaki resimler olarak belirtir.

‘Çocuklar öğretmeni memnun etmek için resim yapmamalıdır. Maalesef, birçok çocuk kişisel olarak değeri düşük resim üretiyor.’ sözü ile Schirrmacher (1988) stereotipik, kişisel olmayan resimlere yetişkinler tarafından sık sık değer verildiğinden bahsetmektedir. Stereotipik resme klasik bir örnek vererek; kare şeklinde bir ev, etrafında ağaçlar, üçgen bir çatı ve dumanı tüten bir baca, çoğu kez perdeleri ikiye ayrılmış pencereleriyle beraber gökyüzünde gülümseyen bir güneş resimleri olarak tanımlamaktadır. Yetişkinlerin çocukların stereotipik tarzda resimler yapmalarını teşvik edebildiklerinden ve bu tarz resimleri methederek evde buzdolabının kapağında sergileyebildiğinden bahseder. Stereotipik tarzda semboller ya da şemaların toplumsal anlamlar taşıdıklarını ve onların realizmi elde etmeye götüren gelişimsel bir işareti etkileyebiliyor olsalar da bir çocuğun soyut resminden daha iyi olmadıklarını belirtir.

Klişe resimler içeren boyama kitaplarının çocukların sanatsal yaratıcılıkları için zararlı olabileceğini belirten Lowenfeld (1982), bununla birlikte çocuklar boyama faaliyetlerini yaparlarken eğleniyor gibi görünseler de; bu etkinliğin onların sanatsal yaratıcılık yeteneklerine zarar verebileceğini belirtmiştir. (Akt. Karaca, 2011). Boyama kitaplarının çocukların sanatsal yaratıcılık düzeylerine zarar verdiği

ortadadır fakat boyama kitaplarının çocuklar üzerinde tamamen zararlı olduğu düşünülmemelidir.

“Boyama kitapları, hazır verilmiş resimlerin içinin çocuk tarafından boyandığı kitaplardır. Bu kitaplara sahip olan çocuk hazır resimleri boyayacak, resmedilen nesnelere ve durumları değişmez klişeler halinde algılayacak, dolayısıyla sanatsal yaratma, özgün olma heyecanını hiçbir zaman hissetmeyecektir. Boyama kitaplarının tümünden zararlı olduğunu düşünmemekle birlikte, çocuğun resim zevkinin gelişmesi açısından sınırlayıcı bir yanının da var olduğunu kabul etmek zorundayız. Çünkü, sonuç olarak boyama kitaplarındaki resimler ne bir öyküyü görsel olarak anlatan resimler ne de kendi başına anlatım aracı taşıyan resimlerdir. Yalnızca kalın dış çizgili, geniş boyama yüzeylerinden oluşmuş kitaplardır” (Ilhan, 1993, s.109).

Çocukların çizmiş oldukları resimlerde kullanmış oldukları stereotip biçimlere etken olarak birçok stereotip; televizyon, reklam, gazetelerdeki çizgi film şeritler ve komik hikaye kitapları sayesinde çocukların stereotiplere ulaşılabilir durumda olduklarını ve bu durum doğrultusunda stereotip biçimlerin çocuktan çocuğa geçtiğini belirten Hurwitz ve Day (1995)'e göre, stereotip kullanan çocuklarda iki sorun meydana gelmektedir. Birincisi; çocukların stereotipleri sanatsal gelişimleri için kullanmadıklarını çünkü stereotiplerin onlara ait olmadığından bahseder. İkincisi; stereotipleri kopyalamaya güvenmek, çocukların kendi şemalarını geliştirmek için gerekli olan güveni çaldığını belirtir. Ayrıca yetişkinler tarafından meydana getirilen ustalıklı çizgi resimlerin, çocukların sık sık kendi çizimleri ile kıyaslamalarına neden olduğunu ve bu yüzden kendi ürettikleriyle heveslerinin kırılmasına yol açtığını belirtmektedir.

“Çocuğun çevresindeki bireylerin (aile, komşu vb.) ‘Gerçeğe benzeyen resim, iyi resimdir’ anlayışını terk edememiş olmaları ve bu tür resimlerin takdir görmesi çocuğu taklit ve kopyaya sevk eden nedenlerin başında gelir. Eğer çocuğun anne-babadan ya da yakın çevresinden tek onay aldığı nokta, gerçeklik olursa, gerçeği yansıtmadığını düşündüğü her aşamada taklitle ya da kopyaya yönelmesi kaçınılmazdır” (Yılmaz, 2010b, s.243).

İleri bir şemayı geliştirmek için zaman ve efor gerektiği için çocukların çoğunun ve yetişkinlerin, herkesin şematik yıllarında geliştirdiği objelere dayalı olanlardan daha iyi objeler çizebildiğini ve bu durumda tasvirlerin birkaç düzeyinin bir tek çizimde gözükebildiğini açıklayan Hurwitz ve Day (1995), ilk sınıflardaki çocukların etraflarında bol miktarda görsel etkiler olmasına rağmen, resme (resim yapmaya) onların özel keşifleriymiş veya özgürce ve farkında olmadan yaptıkları çalışmalarını gibi yaklaştıklarından bahseder. Çocukların bu seviyede bir boyama kitabını kullanmalarına izin vermek öz-şüphe kapısını açtığını belirtir, çünkü çocukların, kendilerinin ve bir yetişkinin hayali arasındaki boşlukla çarpıcı bir şekilde karşı karşıya getirildiğini belirtir.



Michael (1983) ise, çocuklardaki güven eksikliği ve duygusal problemlerin genel olarak taklit, kopya çalışmalar ve stereotipler ile gösterildiğini belirterek stereotip resimlerin çocuklar için zararlı olduğunu vurgular.

Çocukların stereotip resim kullanımında yukarıdaki tüm bu görüşlerin birleşiminden oluşan durum, yetişkinlerin çocuk resimlerine yardımı, boyama kitaplarının kullanımı, çocuklar için hazırlanan hikaye kitapları vb. gibi pek çok unsur çocuğun çizgisel gelişimi, yaratıcılığı ve özgünlüğü bakımından çocuklar için zararlı olduğudur.

## BÖLÜM III

### Yöntem

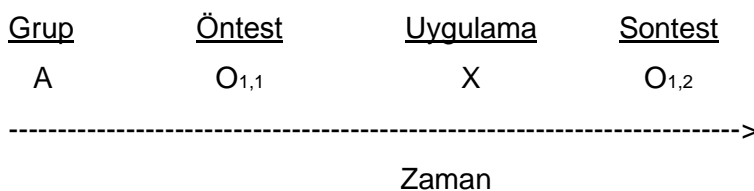
Araştırmanın yöntem bölümünde; araştırma modeli, çalışma grupları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim öğrencilerinde stereotip resim kullanımında bilgi ilişkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada, yarı deneysel bir tür olan, tek denekli araştırma modeli, tek grup ön test-sontest test kullanılmıştır.

Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin kullanmış oldukları stereotip biçimlerin ders içerisinde öğrenciye bilgi verilmesi ile öğrencilerin resimlerindeki stereotip durumu azaltıp azaltmayacağını amaçlayan bu araştırmada, 3 okulun 6 şubesinden oluşan 100 öğrenciye uygulanan araştırma modeli, öğrenci sayısının tümünü kapsayan tek grup olarak değerlendirmeye alınmıştır. Bu araştırma deneysel model türlerinden, öntest-sontest desene göre çalışılmıştır. Baştürk (2011)'e göre, tek grup öntest-sontest model (One Group Pretest – Posttest Design) araştırmada yer alan tek bir grubun uygulama öncesi bilgileri ölçülür (öntest), daha sonra uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonrasında tekrar aynı gruba ölçme işlemi uygulanır (sontest). Elde edilen veriler öntest ile sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösteriyorsa ( $O_{1,2} > O_{1,1}$ ) bu farkın uygulamadan (X) kaynaklandığı kabul edilmektedir. Bu model ile ilgili kodlama aşağıdadır.

Tek Grup Öntest – Sontest Model



**Şekil 1. Tek Grup Öntest – Sontest Model Aşamaları**

Kaynak:Baştürk, 2011:37

Araştırma; İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde stereotip resim kullanımında bilginin ölçülmesi ve bilgi ilişkisi ile öğrenmenin etkinliğini ortaya çıkaran son bilginin, öğrenmeyi ortaya çıkararak öğrencilerin çizdikleri resimlerde stereotip resim olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma; öğrencilerin çizdikleri resimlerin uzman beş kişi tarafından değerlendirilip, çalışmaların puanlanmasına dayalı olarak ortaya konulmuştur.

### 3.2. Çalışma Grupları

Araştırma, Isparta'da bulunan Kamile Gürkan İlköğretim Okulu, Nazmi Toker İlköğretim Okulu ve Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 7-A ve 7-B şubelerinde eğitim ve öğrenim gören 46 erkek ve 54 kız olmak üzere toplam 100 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada bulunan 3 okuldaki ve 6 şubedeki öğrencilerin toplam sayılarının 100 olma nedeni; okullardaki öğrencilere uygulanan 3 derslik deneysel çalışmanın herhangi bir aşamasına eksik katılım gösteren öğrenciler, deneysel araştırmada değerlendirmeye katılmamıştır. Deneysel çalışmanın aşamalarının ilk dersinde olmayan öğrenciler veya ilk derste olup ikinci derse gelmeyen ya da ilk ve ikinci derste bulunup son derse gelmeyen öğrenciler, bu araştırmada değerlendirilmeye alınmamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete, okullara ve şubelere göre sayısal dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Gurubu

	<i>K. Gürkan İ.Ö.O.</i>		<i>N. Toker İ.Ö.O.</i>		<i>Z. Hanım İ.Ö.O.</i>		<i>TOPLAM</i>
	<i>7-A</i>	<i>7-B</i>	<i>7-A</i>	<i>7-B</i>	<i>7-A</i>	<i>7-B</i>	
<b>Erkek</b>	4	8	6	10	11	7	46
<b>Kız</b>	11	9	12	8	7	7	54
<b>TOPLAM</b>	15	17	18	18	18	14	100

100 öğrenciye uygulanan deneysel çalışmada 46 erkek ve 54 kız sayısı bulunmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, deneysel araştırma modeli tek grup ön test-sontest deseni kullanılmıştır. Bu araştırma ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bir konuya bağlı olmadan stereotip resim kullanımı başlama düzeyinin ölçülmesi ve belirlenmesi için; araştırmanın birinci aşamasında öğrencilerden, araştırmacının belirlediği ağaç, kuş, ev, akarsu örneklerinin olacağı bir kompozisyon çizmeleri istenmiş ve ders sonunda öğrencilerin çizmiş olduğu resimler toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise; öğrencilere bir ders saati (40 dakika) süresince ağaç, kuş, ev, akarsu ile ilgili görsel sunumlardan da yararlanılarak bilgi verilmiştir.

Görsel sanatlar dersinde atölye içerisinde projeksiyon cihazı kullanılarak görsel sunumlardan yararlanılarak verilen bilgi; ağaç, kuş, ev, akarsu olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Fotoğraf ve çizimler duvara yansıtılıp incelenerek ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir. Ağaç kategorisinde ağaç türleri olarak; çam ağacı, çınar ağacı, elma ağacı, kavak ağacı vb. doğada bulunan pek çok ağaç türü gösterilmiş ve ağaçların türlerine göre yaprakları, meyveleri, dalları, kökleri, gövdeleri ve dokuları hakkında bilgi verilmiştir. Kuş kategorisinde kuş türleri olarak; serçe, martı, leylek, güvercin, kumru, keklik, karga, baykuş, şahin, kartal, atmaca, akbaba, ördek, kaz, kuğu, flamingo, papağan, muhabbet kuşu vb. gibi doğada bulunan pek çok kuş türü gösterilmiştir. Kuşların türlerine ve yaşam alanlarına göre; yırtıcı kuşlar, balıkçıl kuşlar, tropikal kuşlar ve göçmen kuşlar vb. gibi pek çok kuş türü hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca kuşların türlerine ve özelliklerine göre vücut yapıları, kanat şekilleri, gagası, tüyleri, ayak ve tırnakları hakkında bilgi verilmiştir. Ev kategorisinde ev türleri olarak; apartmanların şekil ve özellikleri, müstakil ev ve özellikleri, köy evi, bağ evi, dağ evi, yazlık ev, tarihi evler, villa, konak, yalı vb. gibi tek katlı, iki katlı, üç katlı, dört katlı, beş katlı ve çok katlı evler hakkında bilgi verilmiştir. Evlerin türlerine göre; biçim yapıları, çatı, baca, pencere, kapı, balkon vb. gibi özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Akarsu kategorisinde akarsu türleri olarak; dere, çay, ırmak, nehir, çağlayan, şelale, kanyon vb. gibi pek çok akarsu türü hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, araştırmanın birinci aşamasında olduğu gibi öğrencilerden tekrar, içerisinde ağaç, kuş, ev, akarsu örneklerinin olduğu bir kompozisyon çizmeleri istenmiştir ve ders sonunda öğrencilerin çizmiş oldukları resimler toplanmıştır. Öğrencilerin deney süresince çizmiş oldukları yani

araştırmanın birinci aşamasında öğrencilere yaptırılan resimler; öğrencilerin 1. çalışmaları ve araştırmanın üçüncü aşamasında öğrencilere yaptırılan resimler; öğrencilerin 2. çalışmaları toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçları, bilgilendirme öncesi ve sonrasında deneklerin yapmış oldukları resimler ve alanla ilgili literatür taramasına dayanmaktadır.

### *3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması*

İlk olarak, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ve Valilikten gerekli izin ve onaylar alınarak (Ek-1) deneysel çalışma uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna seçilen Isparta Kamile Gürkan İlköğretim Okulu, Nazmi Toker İlköğretim Okulu ve Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerine, 14 Mayıs – 1 Haziran 2012 tarihleri arasında farklı gün ve ders saatlerinde, aynı koşullarda, üç ders saati olarak uygulanmıştır.

### *3.5. Verilerin Çözümlemesi*

Araştırmaya ilişkin deneysel çalışmada verilerin çözümlenmesi öncesinde, deneysel çalışma uygulanan 100 öğrenciye çizdirilen, bilgi verilmeden önceki ilk resimleri ve bilgi verildikten sonra çizmiş oldukları ikinci çalışmaları toplanıp okullarına ve şubelerine göre 1 ile 100 arası sıralanmıştır. Sınıflandırma ve sıralama işleminden sonra öğrencilerin çizdikleri resimlerin içerisinde stereotip resim kullanımı olup olmadığını ölçmek, resimde ayrıntı kategorisine göre ve genel sanatsal değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin birinci ve ikinci çalışmalarını değerlendirebilmek için, üç ana bölümden oluşan puanlama tablosu (Ek-2) hazırlanmıştır. Puanlama tablosunda stereotip resim kullanımı içerisinde ağaç, kuş, ev, akarsu kategorisi, 'I.' birinci çalışma ve 'II.' ikinci çalışma olarak betimlenip, stereotip resim olup olmadığı; var = '1' , yok = '0' olarak puanlanmıştır. Resimde ayrıntı 'I.' birinci çalışma, 'II.' ikinci çalışma ve genel sanatsal değerlendirme; 'I.' birinci çalışma 'II.' ikinci çalışma kategorisi ise, 0 ve 100 puan aralığında not verilerek değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin çizdikleri resimlerin puanlanması tablosu (Ek-2) esas alınarak öğrencilerin stereotip resim kullanımı olup olmadığına göre, resimde ayrıntı kategorisine göre ve genel sanatsal değerlendirme kategorisine göre, öğrencilerin

birinci ve ikinci çalışmalarına puan veren alan uzmanı beş akademisyen öğrencilerin çalışmalarını ayrı ayrı değerlendirmeye almıştır.

Alan uzmanı beş akademisyenin görüşlerinden elde edilen sonuçlar bilgisayar ortamına geçirilmiş ve "SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version" paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın problem ve alt problemlerini test etmek amacıyla iki ya da daha çok değişkene ilişkin frekans dağılımı: Çapraz Tablo (Crosstab) ve İlişkili Örneklem T-Testi (Paired Samples T-Test) uygulanmıştır. Kategorik çapraz sınıflandırmanın değerlendirilmesinde ki-kare bağımsızlık testi ile istatistiksel olarak önemlilikleri kontrol edilmiştir. Anlamli olup olmadığını belirlemede anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  esas alınmıştır.

İki ya da daha çok değişkene ilişkin frekans dağılımı, çapraz tablo (Crosstab) araştırmaya katılan denek ya da katılımcıların iki ya da daha çok sınıflamalı (kategorik) değişkene göre frekans ve yüzde dağılımını verir. Çapraz tablo (Crosstab) deseni kullanım alanı, tarama ve deneysel çalışmalarda, sınıflamalı iki değişkene ait kişisel özellikleri betimlemek istenildiğinde kullanılır. Çapraz tablo (Crosstab), araştırmacıya en az iki değişkene göre oluşan gözeneklerin satır kenar toplamı, sütun kenar toplamı ve genel toplam üzerinden yüzde değerlerinin aynı tabloda görülmesini ve ayrıca değerlendirilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2011).

İlişkili örneklem t-testi (Paired Samples T-Test), ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. İlişkili örneklem t-testi (Paired Samples T-Test) deseni kullanım alanı; ilişkili t-testi, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel çalışmalarda ve tarama çalışmalarında kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011).

Ki-kare tekniği, çapraz çizelgelerle gösterilen değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçen bir tekniktir. Bu teknikte isimsel veriler veya sayısal olduğu halde isimsel olarak sınıflanmış veriler kullanılır; erkek-kız, uzun-kısa, geçti-kaldı vb. gibi durumlarda kullanılır. Ki-kare tekniğinde, çapraz çizelgeyle gösterilen iki veya daha fazla grubun sınıflandırılmış puanları arasında fark olup olmadığı aranmaktadır (Tekin, 2009).

İlköğretim öğrencilerinde stereotip (klişe) resim kullanımı ve bilgi ilişkisinin stereotip resim kullanımı içerisinde ağaç, kuş, ev, akarsu kategorisi; birinci çalışma ve ikinci

Çalışma değerlendirilmesinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, iki ya da daha çok değişkene ilişkin frekans dağılımı çapraz tablo (Crosstab) deseni sonuçları frekans ve yüzde hesaplamaları olarak tablolaştırılmıştır. Stereotip resim kullanımı içerisinde ağaç, kuş, ev, akarsu kategorisi; birinci çalışma ve ikinci çalışma değerlendirilmesinden elde edilen veriler arasında ntest ve sontest sonuçları arasında fark olup olmadığı ki-kare test sonucuna göre açıklanmıştır.

Resimde ayrıntı, birinci çalışma ile ikinci çalışma ve genel sanatsal değerlendirme, birinci çalışma ile ikinci çalışma kategorisi ntest ve sontest ortalama puanların sonuçları ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples T-Test) deseni kullanılarak tablolaştırılmıştır ve anlamlı olup olmadığını belirlemede anlamlılık düzeyi  $p < 0.01$  esas alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde; deneysel çalışma sonrasında oluşturulan puanlama tablosundan elde edilen verilere, bu verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesiyle tablolaştırılan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Aşağıda araştırmanın problemine dayalı olarak ortaya konulan alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### *4.1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumlar*

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi dersinde yapmış oldukları resimlerde stereotip resim kullanım oranları nedir?

##### *4.1.1. Stereotip Kullanım Kategorisi*

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde, bilgi ile stereotip resim arasında bir ilişkinin olup olmadığının ölçüldüğü öntest-sontest test sonuçlarına göre, öğrencilerin resimlerindeki stereotip kullanım oranlarına ait bulgular; ağaç kategorisi Tablo 2’de, kuş kategorisi Tablo 3’te, ev kategorisi Tablo 4’te ve akarsu kategorisi Tablo 5’te verilmiştir.

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları (var-yok) puanlara göre, stereotip kullanımı ağaç kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest çapraz tablo (crosstab) sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2.

*Ağaç Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Sınıflandırma (Frekans ve Yüzde) Tablosu*

UZMAN	Öntest Stereotip Kullanımı				Sontest Stereotip Kullanımı			
	Var		Yok		Var		Yok	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
1.	86	86	14	14	6	6	94	94
2.	98	98	2	2	34	34	66	66
3.	91	91	9	9	25	25	75	75
4.	82	82	18	18	34	34	66	66
5.	91	91	9	9	28	28	72	72
TOPLAM	448	89.6	52	10.4	127	25.4	373	74.6
	$\chi^2=15.58, sd=4, P=0.004$				$\chi^2=28.03, sd=4, P=0.000$			

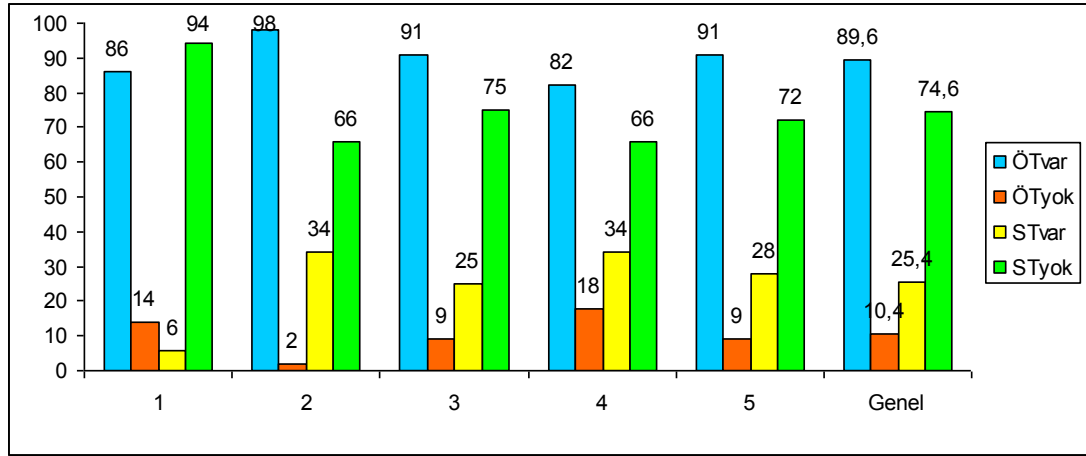
Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip ağaç biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 15.58, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; öğrencilerin %89.6'sı resimlerinde stereotip ağaç biçimi kullanırken, öğrencilerin %10.4'ünde ise stereotip ağaç biçimi kullanımı yoktur. Tablonun öntest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca önemli bir kısmında stereotip ağaç biçimi kullanımı söz konusudur.

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip ağaç biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 28.03, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; öğrencilerin %25.4'ü resimlerinde stereotip ağaç biçimi kullanırken, öğrencilerin %74.6'sında ise stereotip ağaç biçimi kullanımı yoktur. Tablonun sontest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca az bir kısmında stereotip ağaç biçimi kullanımı söz konusudur.

Frekans ve yüzde tablosu sonuçlarına göre öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ağaç biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %89.6'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ağaç biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %25.4'e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ağaç biçimi kullanımının

öğrencilere bilgi verildikten sonra %64.2 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Frekans ve yüzde tablosu sonuçlarına göre öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ağaç biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %10.4'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ağaç biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %74.6'ya çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ağaç biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra %64.2 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Grafik 1'de görüldüğü biçimde Tablo 2'deki ağaç kategorisinde stereotip kullanımı ile uzman değerlendirmesi sınıflandırma tablosunun yüzde dağılımı verilmektedir.



*Grafik 1. Ağaç Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu*

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları (var-yok) puanlara göre stereotip kullanımı kuş kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest çapraz tablo (crosstab) sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Kuş Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Sınıflandırma (Frekans ve Yüzde) Tablosu*

UZMAN	Öntest Stereotip Kullanımı				Sontest Stereotip Kullanımı			
	Var		Yok		Var		Yok	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
1.	74	74	26	26	5	5	95	95
2.	94	94	6	6	19	19	81	81
3.	84	84	16	16	20	20	80	80
4.	80	80	20	20	18	18	82	82
5.	72	72	28	28	9	9	91	91
TOPLAM	404	80.8	96	19.2	71	14.2	429	85.8
	$\chi^2=19.90, sd=4, P=0.001$				$\chi^2=15.004, sd=4, P=0.005$			

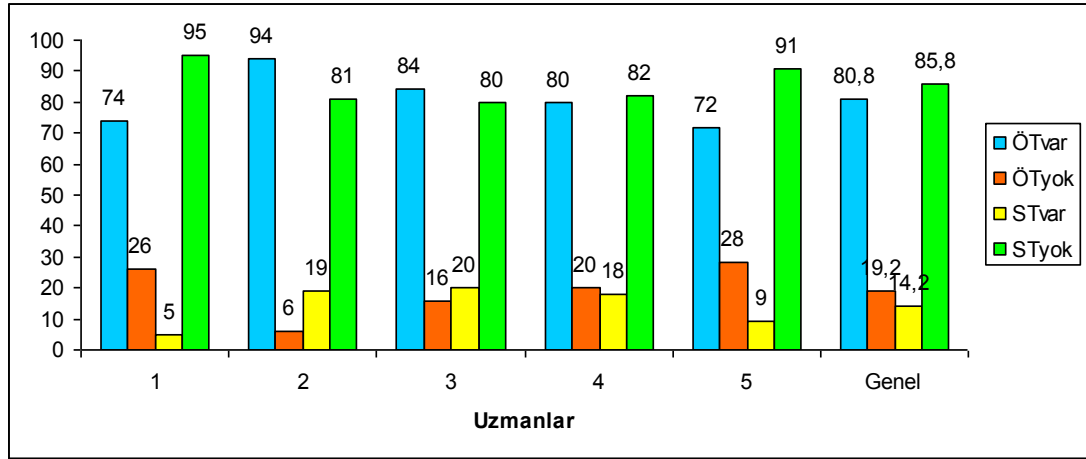
Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip kuş biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 19.90, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; öğrencilerin %80.8'i resimlerinde stereotip kuş biçimi kullanırken, öğrencilerin %19.2'sinde ise stereotip kuş biçimi kullanımı yoktur. Tablonun öntest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca önemli bir kısmında stereotip kuş biçimi kullanımı söz konusudur.

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip kuş biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 15.004, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; öğrencilerin %14.2'si resimlerinde stereotip kuş biçimi kullanırken, öğrencilerin %85.8'inde ise stereotip kuş biçimi kullanımı yoktur. Tablonun sontest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca az bir kısmında stereotip kuş biçimi kullanımı söz konusudur.

Frekans ve yüzde tablosu sonuçlarına göre öğrencilerin çizmiş olduğu resimlerde kuş biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %80.8'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan kuş biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %14.2'ye düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip kuş biçimi kullanımının öğrencilere

bilgi verildikten sonra %66.6 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Frekans ve yüzde tablosu sonuçlarına göre öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde kuş biçimindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %19.2'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan kuş biçimindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %85.8'e çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip kuş biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra %66.6 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Grafik 2'de görüldüğü biçimde Tablo 3'teki kuş kategorisinde stereotip kullanımı ile uzman değerlendirmesi sınıflandırma tablosunun yüzde dağılımı verilmektedir.



Grafik 2. Kuş Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları (var-yok) puanlara göre stereotip kullanımı ev kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest çapraz tablo (crosstab) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Ev Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Sınıflandırma (Frekans ve Yüzde) Tablosu*

UZMAN	Öntest Stereotip Kullanımı				Sontest Stereotip Kullanımı			
	Var		Yok		Var		Yok	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
1.	86	86	14	14	11	11	89	89
2.	98	98	2	2	13	13	87	87
3.	89	89	11	11	8	8	92	92
4.	85	85	15	15	17	17	83	83
5.	83	83	17	17	12	12	88	88
TOPLAM	441	88.2	59	11.8	61	12.2	439	87.8
	$\chi^2=13.33, sd=4, P=0.010$				$\chi^2=3.996, sd=4, P=0.407$			

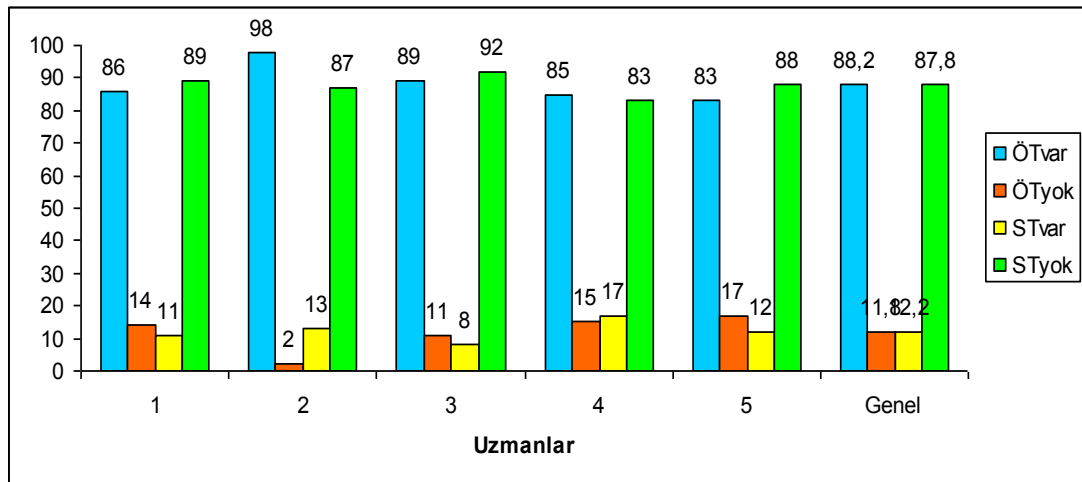
Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip ev biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 13.33, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; öğrencilerin %88.2'si resimlerinde stereotip ev biçimi kullanırken, öğrencilerin %11.8'inde ise stereotip ev biçimi kullanımı yoktur. Tablonun öntest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca önemli bir kısmında stereotip ev biçimi kullanımı söz konusudur.

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip ev biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 3.996, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; öğrencilerin %12.2'si resimlerinde stereotip ev biçimi kullanırken, öğrencilerin %87.8'inde ise stereotip ev biçimi kullanımı yoktur. Tablonun sontest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca az bir kısmında stereotip ev biçimi kullanımı söz konusudur.

Frekans ve yüzde tablosu sonuçlarına göre öğrencilerin çizmiş olduğu resimlerde ev biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %88.2'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ev biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %12.2'ye düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ev biçimi kullanımının öğrencilere

bilgi verildikten sonra %76 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Frekans ve yüzde tablosu sonuçlarına göre öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ev biçimindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %11.8'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ev biçimindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %87.8'e çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ev biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra %76 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Grafik 3'te görüldüğü biçimde Tablo 4'teki ev kategorisinde stereotip kullanımı ile uzman değerlendirmesi sınıflandırma tablosunun yüzde dağılımı verilmektedir.



Grafik 3. Ev Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları (var-yok) puanlara göre stereotip kullanımı akarsu kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest çapraz tablo (crosstab) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Akarsu Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Sınıflandırma (Frekans ve Yüzde) Tablosu*

UZMAN	Öntest Stereotip Kullanımı				Sontest Stereotip Kullanımı			
	Var		Yok		Var		Yok	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
1.	96	96	4	4	33	33	67	67
2.	97	97	3	3	47	47	53	53
3.	81	81	19	19	44	44	56	56
4.	82	82	18	18	61	61	39	39
5.	92	92	8	8	46	46	54	54
TOPLAM	448	89.6	52	10.4	231	46.2	269	53.8
	$\chi^2=25.02, sd=4, P=0.000$				$\chi^2=16.04, sd=4, P=0.003$			

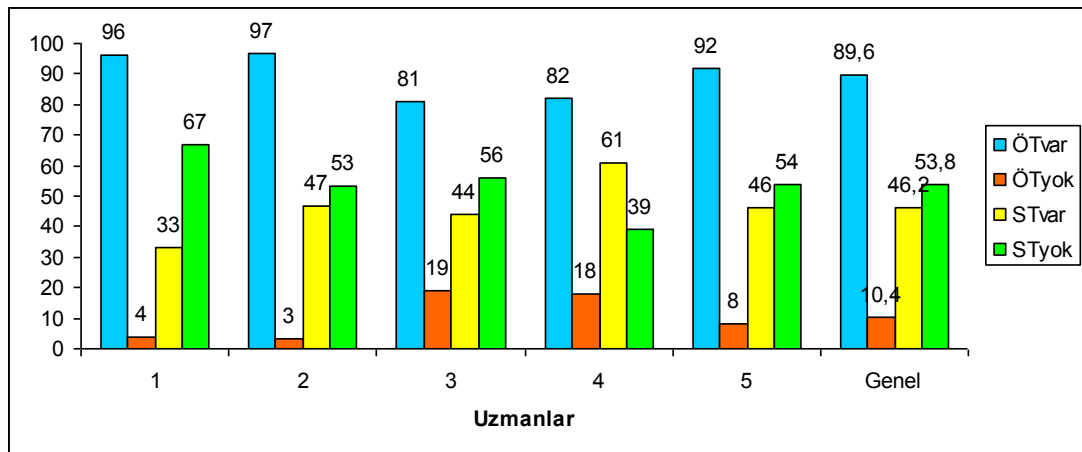
Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip akarsu biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 25.02, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; öğrencilerin %89.6'sı resimlerinde stereotip akarsu biçimi kullanırken, öğrencilerin %10.4'ünde ise stereotip akarsu biçimi kullanımı yoktur. Tablonun öntest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca önemli bir kısmında stereotip akarsu biçimi kullanımı söz konusudur.

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip akarsu biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 16.04, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; öğrencilerin %46.2'si resimlerinde stereotip akarsu biçimi kullanırken, öğrencilerin %53.8'inde ise stereotip akarsu biçimi kullanımı yoktur. Tablonun sontest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin hemen hemen yarsında yani hemen hemen iki öğrenciden birinde stereotip akarsu biçimi kullanımı söz konusudur.

Frekans ve yüzde tablosu sonuçlarına göre öğrencilerin çizmiş olduğu resimlerde akarsu biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %89.6'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan akarsu biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %46.2'ye

düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip akarsu biçimi kullanımının öğrencilere bilgi verildikten sonra %43.4 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Frekans ve yüzde tablosu sonuçlarına göre öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde akarsu biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %10.4'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan akarsu biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %53.8'e çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip akarsu biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra %43.4 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Grafik 4'te görüldüğü biçimde Tablo 5'teki akarsu kategorisinde stereotip kullanımı ile uzman değerlendirmesi sınıflandırma tablosunun yüzde dağılımı verilmektedir.



Grafik 4. Akarsu Kategorisinde Stereotip Kullanımı İle Uzman Değerlendirmesi Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu

#### 4.1.2. Resimde Ayrıntı Kategorisi

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları puanların ortalamasına göre; resimde ayrıntı kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6

*Ölçüm Öntest ve Sontest Ortalama Puanların T-Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	100	37.01	9.53			
				99	17.87	.000
Sontest	100	49.38	10.49			

Deneysel çalışma öncesi öğrencilere bilgi verilmeden önce öğrencilerin yapmış oldukları resimlerde, resimde ayrıntı kullanma düzeyleri öntest ile öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yapmış oldukları resim çalışmalarında, resimde ayrıntı kullanma sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür  $t(99)=17.87$ ,  $p<0.01$ . Öğrencilerin bilgi verilmeden önce resimde ayrıntı puanlarının ortalaması  $\bar{X}=37.01$  iken, aynı grupta deneysel çalışmada bilgi verildikten sonra resimde ayrıntı puanlarının ortalaması  $\bar{X}=49.38$ 'e çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencilere verilen bilgi doğrultusunda resimlerinde ayrıntıya girmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

*4.1.3. Genel Sanatsal Değerlendirme Kategorisi*

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları puanların ortalamasına göre, genel sanatsal değerlendirme kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Ölçüm Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	100	40.43	10.19			
				99	16.99	.000
Sontest	100	53.77	11.00			

Deneysel çalışma öncesi öğrencilere bilgi verilmeden önce öğrencilerin yapmış oldukları resimlerde, genel sanatsal değerlendirme sonuçları öntest ile öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yapmış oldukları resim çalışmalarındaki genel sanatsal değerlendirme sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür  $t(99)=16.99$ ,  $p<0.01$ . Öğrencilerin bilgi verilmeden önce genel sanatsal değerlendirme öntest puanlarının ortalaması  $\bar{X}=40.43$  iken, aynı grupta deneysel çalışmada bilgi verildikten sonra genel sanatsal değerlendirme sontest puanlarının ortalaması  $\bar{X}=53.77$ 'e çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin verilen bilgi doğrultusunda resimlerinde genel sanatsal başarı düzeylerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi dersinde yapmış oldukları resimlerde stereotip resim kullanımlarında cinsiyete göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

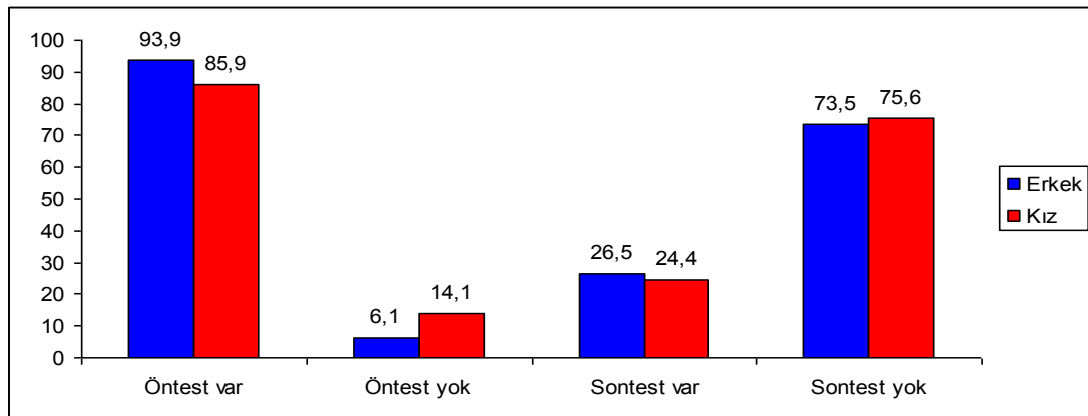
İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde, bilgi ile stereotip resim arasında bir ilişkinin olup olmadığının ölçüldüğü öntest-sontest test sonuçlarının cinsiyete göre öğrencilerin resimlerdeki stereotip kullanım oranlarına ait bulgular; ağaç kategorisi Tablo 8'de, kuş kategorisi Tablo 9'da, ev kategorisi Tablo 10'da ve akarsu kategorisi Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 8.

Cinsiyete Göre Resimde Stereotip Kullanım Oranları Ağaç Kategorisi Çapraz Tablo (Crosstab) Sonuçları Yüzde Tablosu

	Öntest		Sontest	
	Var	Yok	Var	Yok
<b>E %</b>	93.9	6.1	26.5	73.5
<b>K %</b>	85.9	14.1	24.4	75.6
	$\chi^2=8.50, sd=1, P=0.004$		$\chi^2=0.28, sd=1, P=0.595$	

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları (var-yok) puanlara göre cinsiyete göre, stereotip kullanımı ağaç kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest çapraz tablo (crosstab) sonuçları Grafik 5'te verilmiştir.



Grafik 5. Ağaç Kategorisinde Stereotip Kullanımının Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu

Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip ağaç biçimi kullanımına yönelik sonuçlarda cinsiyete göre anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (1) = 8.50, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin %93.9'u resimlerinde stereotip ağaç biçimi kullanırken, erkek öğrencilerin %6.1'inde ise stereotip ağaç biçimi kullanımı yoktur. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre kız öğrencilerin %85.9'u resimlerinde stereotip ağaç biçimi kullanırken, kız öğrencilerin %14.1'inde ise stereotip ağaç biçimi kullanımı yoktur.

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip ağaç biçimi kullanımına yönelik sonuçlarda cinsiyete göre anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (1) = 0.28, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin %26.5'i resimlerinde stereotip ağaç biçimi kullanırken, erkek öğrencilerin %73.5'inde ise stereotip ağaç biçimi kullanımı yoktur. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre kız öğrencilerin %24.4'ü resimlerinde stereotip ağaç biçimi kullanırken, kız öğrencilerin %75.6'sında ise stereotip ağaç biçimi kullanımı yoktur.

Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ağaç biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %93.9'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ağaç biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %26.5'e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ağaç biçimi kullanımının öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerde %67.4 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ağaç biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %6.1'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ağaç biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %73.5'e çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ağaç biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerde %67.4 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ağaç biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %85.9'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ağaç biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %24.4'e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ağaç biçimi kullanımının öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerde %61.5 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ağaç biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %14.1'iken, öğrencilere bilgi

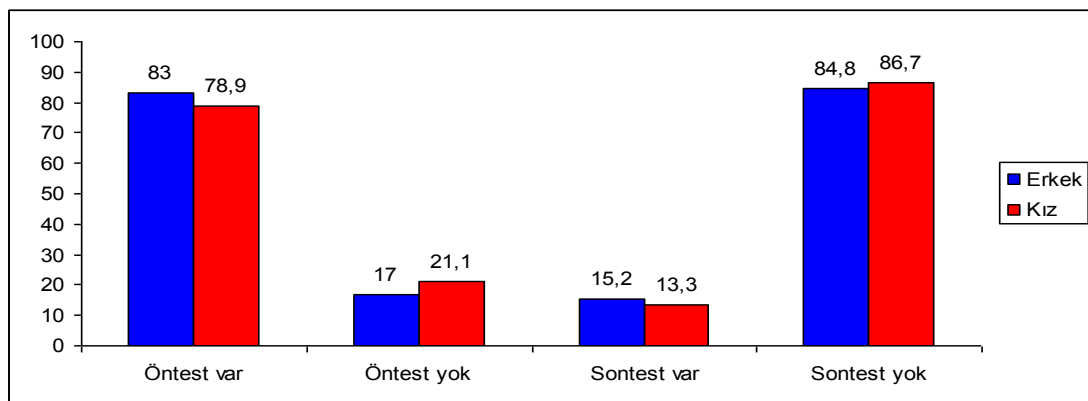
verildikten sonra kız öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ağaç biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %75.6'ya çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ağaç biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerde %61.5 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 9.

Cinsiyete Göre Resimde Stereotip Kullanım Oranları Kuş Kategorisi Çapraz Tablo (Crosstab) Sonuçları Yüzde Tablosu

	Öntest		Sontest	
	Var	Yok	Var	Yok
<b>E %</b>	83	17	15.2	84.8
<b>K %</b>	78.9	21.1	13.3	86.7
	$\chi^2=1.38, sd=1, P=0.240$		$\chi^2=0.36, sd=1, P=0.547$	

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları (var-yok) puanlara göre cinsiyete göre, stereotip kullanımı kuş kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest çapraz tablo (crosstab) sonuçları Grafik 6'da verilmiştir.



Grafik 6. Kuş Kategorisinde Stereotip Kullanımının Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı  
Grafik Tablosu

Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip kuş biçimi kullanımına yönelik sonuçlarda cinsiyete göre anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (1) = 1.38, p<0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin %83'ü resimlerinde

stereotip kuş biçimi kullanırken, erkek öğrencilerin %17'sinde ise stereotip kuş biçimi kullanımı yoktur. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre kız öğrencilerin %78.9'u resimlerinde stereotip kuş biçimi kullanırken, kız öğrencilerin %21.1'inde ise stereotip kuş biçimi kullanımı yoktur.

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip kuş biçimi kullanımına yönelik sonuçlarda cinsiyete göre anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (1) = 0.36, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin %15.2'sinin resimlerinde stereotip kuş biçimi kullanırken, erkek öğrencilerin %84.8'inde ise stereotip kuş biçimi kullanımı yoktur. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre kız öğrencilerin %13.3'ü resimlerinde stereotip kuş biçimi kullanırken, kız öğrencilerin %86.7'sinde ise stereotip kuş biçimi kullanımı yoktur.

Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde kuş biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %83'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan kuş biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %15.2'ye düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip kuş biçimi kullanımının öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerde %67.8 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde kuş biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %17'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan kuş biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %84.8'e çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip kuş biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerde %67.8 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde kuş biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %78.9'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan kuş biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %13.3'e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip kuş biçimi kullanımının öğrencilere bilgi

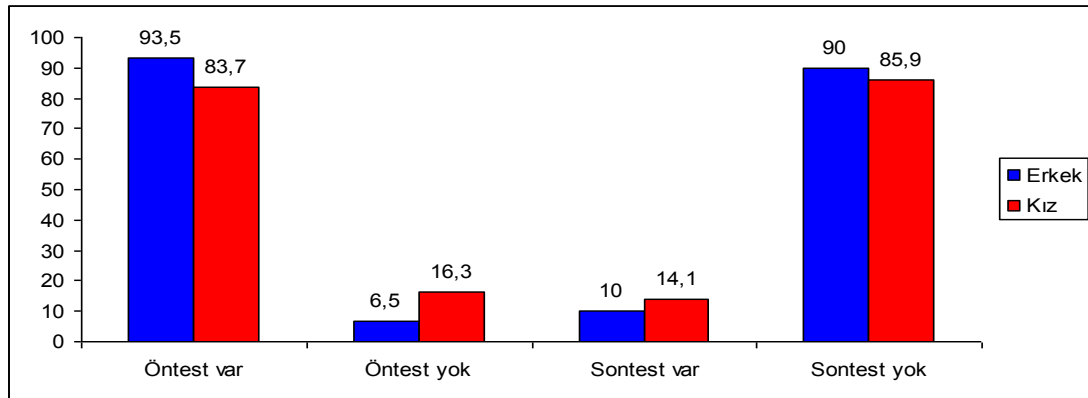
verildikten sonra kız öğrencilerde %65.6 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde kuş biçimindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %21.1'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan kuş biçimindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %86.7'ye çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip kuş biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerde %65.6 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 10.

*Cinsiyete Göre Resimde Stereotip Kullanım Oranları Ev Kategorisi Çapraz Tablo (Crosstab) Sonuçları Yüzde Tablosu*

	Öntest		Sontest	
	Var	Yok	Var	Yok
<b>E %</b>	93.5	6.5	10	90
<b>K %</b>	83.7	16.3	14.1	85.9
	$\chi^2=11.40, sd=1, P=0.001$		$\chi^2=1.92, sd=1, P=0.165$	

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları (var-yok) puanlara göre cinsiyete göre, stereotip kullanımı ev kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest çapraz tablo (crosstab) sonuçları Grafik 7'de verilmiştir.



**Grafik 7. Ev Kategorisinde Stereotip Kullanımının Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı**  
Grafik Tablosu

Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip ev biçimi kullanımına yönelik sonuçlarda cinsiyete göre anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (1) = 11.40, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin %93.5'inin resimlerinde stereotip ev biçimi kullanırken, erkek öğrencilerin %6.5'i ise stereotip ev biçimi kullanımı yoktur. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre kız öğrencilerin %83.7'si resimlerinde stereotip ev biçimi kullanırken, kız öğrencilerin %16.3'ünde ise stereotip ev biçimi kullanımı yoktur.

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip ev biçimi kullanımına yönelik sonuçlarda cinsiyete göre anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (1) = 1.92, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin %10'u resimlerinde stereotip ev biçimi kullanırken, erkek öğrencilerin %90'nında ise stereotip ev biçimi kullanımı yoktur. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre kız öğrencilerin %14.1'i resimlerinde stereotip ev biçimi kullanırken, kız öğrencilerin %85.9'unda ise stereotip ev biçimi kullanımı yoktur.

Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ev biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %93.5'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ev biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %10'a düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ev biçimi kullanımının öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerde %83.5 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre;



erkek öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ev biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %6.5'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ev biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %90'a çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ev biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerde %83.5 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ev biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %83.7'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ev biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %14.1'e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ev biçimi kullanımının öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerde %69.6 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde ev biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %16.3'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ev biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %85.9'a çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip ev biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerde %69.6 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

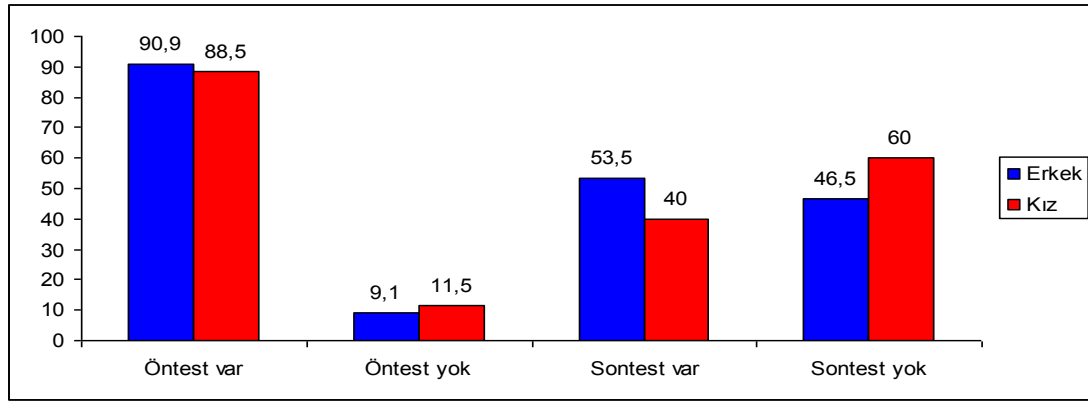
*Tablo 11.*

*Cinsiyete Göre Resimde Stereotip Kullanım Oranları Akarsu Kategorisi Çapraz*

*Tablo (Crosstab) Sonuçları Yüzde Tablosu*

	Öntest		Sontest	
	Var	Yok	Var	Yok
<b>E %</b>	90.9	9.1	53.5	46.5
<b>K %</b>	88.5	11.5	40	60
	$\chi^2=0.73$ , sd=1, P=0.391		$\chi^2=9.07$ , sd=1, P=0.003	

Uzman kişilerin, öğrencilerin çizdikleri resimlere yapılan değerlendirmede vermiş oldukları (var-yok) puanlara göre cinsiyete göre, stereotip kullanımı akarsu kategorisine vermiş oldukları öntest ve sontest çapraz tablo (crosstab) sonuçları Grafik 8'de verilmiştir.



Grafik 8. Akarsu Kategorisinde Stereotip Kullanımının Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı Grafik Tablosu

Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip akarsu biçimi kullanımına yönelik sonuçlarda cinsiyete göre anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (1) = 0.73, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin %90.9'u resimlerinde stereotip akarsu biçimi kullanırken, erkek öğrencilerin %9.1'inde ise stereotip akarsu biçimi kullanımı yoktur. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre kız öğrencilerin %88.5'i resimlerinde stereotip akarsu biçimi kullanırken, kız öğrencilerin %11.5'inde ise stereotip akarsu biçimi kullanımı yoktur.

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip akarsu biçimi kullanımına yönelik sonuçlarda cinsiyete göre; anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (1) = 9.07, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre erkek öğrencilerin %53.5'i resimlerinde stereotip akarsu biçimi kullanırken, erkek öğrencilerin %46.5'inde ise stereotip akarsu biçimi kullanımı yoktur. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre kız öğrencilerin %40'ı resimlerinde stereotip akarsu biçimi kullanırken, kız öğrencilerin %60'ında ise stereotip akarsu biçimi kullanımı yoktur.

Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde akarsu biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %90.9'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda

ortaya çıkan akarsu biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %53.5'e düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip akarsu biçimi kullanımının öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerde %37.4 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde akarsu biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %9.1'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan akarsu biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %46.5'e çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip akarsu biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra erkek öğrencilerde %37.4 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde akarsu biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucu %88.5'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan akarsu biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucu %40'a düşmüştür. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip akarsu biçimi kullanımının öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerde %48.5 oranında azaldığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyete göre resimde stereotip kullanım oranları çapraz tablo (crosstab) sonuçları yüzde tablosu sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde akarsu biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları öntest sonucu %11.5'iken, öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan akarsu biçimlerindeki stereotip kullanmayan öğrencilerin oranları sontest sonucu %60'a çıkmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında stereotip akarsu biçimi kullanmamanın öğrencilere bilgi verildikten sonra kız öğrencilerde %48.5 oranında arttığı görülmektedir ve bu sonuca göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

## BÖLÜM V

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler getirilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Beş uzmanın değerlendirdiği puanlama tablosunun; İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde, bilgi ile stereotip resim arasında bir ilişkinin olup olmadığının ölçüldüğü öntest-sontest test sonuçlarına göre stereotip (ağaç, kuş, ev, akarsu) kullanım kategorisi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Öğrencilere bilgi verilmeden önce öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ağaç biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucuna göre;

Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip ağaç biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 15.58, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; öğrencilerin %89.6'sı resimlerinde stereotip ağaç biçimi kullanırken, öğrencilerin %10.4'ünde ise stereotip ağaç biçimi kullanımı yoktur (bkz. Tablo 2). Tablonun öntest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca önemli bir kısmında stereotip ağaç biçimi kullanımı söz konusudur.

Öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ağaç biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucuna göre;

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip ağaç biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 28.03, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; öğrencilerin %25.4'ü resimlerinde stereotip ağaç biçimi kullanırken, öğrencilerin %74.6'sında ise stereotip ağaç biçimi kullanımı yoktur (bkz. Tablo 2). Tablonun sontest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca az bir kısmında stereotip ağaç biçimi kullanımı söz konusudur.

Öğrencilere bilgi verilmeden önce öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan kuş biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucuna göre;

Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip kuş biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 19.90, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; öğrencilerin %80.8'i resimlerinde stereotip kuş biçimi kullanırken, öğrencilerin %19.2'sinde ise stereotip kuş biçimi kullanımı yoktur (bkz. Tablo 3). Tablonun öntest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca önemli bir kısmında stereotip kuş biçimi kullanımı söz konusudur.

Öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan kuş biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucuna göre;

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip kuş biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 15.004, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; öğrencilerin %14.2'si resimlerinde stereotip kuş biçimi kullanırken, öğrencilerin %85.8'inde ise stereotip kuş biçimi kullanımı yoktur (bkz. Tablo 3). Tablonun sontest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca az bir kısmında stereotip kuş biçimi kullanımı söz konusudur.

Öğrencilere bilgi verilmeden önce öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ev biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucuna göre;

Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip ev biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 13.33, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; öğrencilerin %88.2'si resimlerinde stereotip ev biçimi kullanırken, öğrencilerin %11.8'inde ise stereotip ev biçimi kullanımı yoktur (bkz. Tablo 4). Tablonun öntest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca önemli bir kısmında stereotip ev biçimi kullanımı söz konusudur.

Öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan ev biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucuna göre;

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip ev biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 3.996, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; öğrencilerin %12.2'si resimlerinde stereotip ev biçimi kullanırken, öğrencilerin %87.8'inde ise stereotip ev biçimi kullanımı yoktur (bkz. Tablo 4). Tablonun sontest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca az bir kısmında stereotip ev biçimi kullanımı söz konusudur.

Öğrencilere bilgi verilmeden önce öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan akarsu biçimlerindeki stereotip kullanım oranları öntest sonucuna göre;

Uzmanların öntest değerlendirmelerinde stereotip akarsu biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 25.02, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri öntest sonuçlarına göre; öğrencilerin %89.6'sı resimlerinde stereotip akarsu biçimi kullanırken, öğrencilerin %10.4'ünde ise stereotip akarsu biçimi kullanımı yoktur (bkz. Tablo 5). Tablonun öntest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin sayıca önemli bir kısmında stereotip akarsu biçimi kullanımı söz konusudur.

Öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yaptıkları çizimler sonucunda ortaya çıkan akarsu biçimlerindeki stereotip kullanım oranları sontest sonucuna göre;

Uzmanların sontest değerlendirmelerinde stereotip akarsu biçimi kullanımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır [  $\chi^2 (4) = 16.04, p < 0.05$  ]. Uzman değerlendirmeleri sontest sonuçlarına göre; öğrencilerin %46.2'si resimlerinde stereotip akarsu biçimi kullanırken, öğrencilerin %53.8'inde ise stereotip akarsu biçimi kullanımı yoktur (bkz. Tablo 5). Tablonun sontest sonucuna bakıldığında uzmanlara göre, öğrencilerin hemen hemen yarsında yani hemen hemen iki öğrenciden birinde stereotip akarsu biçimi kullanımı söz konusudur.

Elde edilen bu sonuçlara göre, görsel sanatlar dersinde öğrencilere bilgi verilmesinin öğrencilerin stereotip resim kullanımını azaltma yönünde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Beş uzmanın değerlendirdiği puanlama tablosunun, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde, bilgi ile stereotip resim arasında bir ilişkinin olup olmadığının

ölçüldüğü öntest-sontest test sonuçlarına göre resimde ayrıntı kategorisi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Deneysel çalışma öncesi öğrencilere bilgi verilmeden önce öğrencilerin yapmış oldukları resimlerde, resimde ayrıntı kullanma düzeyleri öntest ile öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yapmış oldukları resim çalışmalarında resimde ayrıntı kullanma sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür  $t(99)=17.87$ ,  $p<0.01$ . Öğrencilerin bilgi verilmeden önce resimde ayrıntı puanlarının ortalaması  $\bar{X}=37.01$  iken, aynı grupta deneysel çalışmada bilgi verildikten sonra resimde ayrıntı puanlarının ortalaması  $\bar{X}=49.38$ 'e çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencilere verilen bilgi doğrultusunda resimlerinde ayrıntıya girmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 6).

Elde edilen bu sonuçlara göre, görsel sanatlar dersinde öğrencilere bilgi verilmesinin öğrencilerin resimlerinde ayrıntıya girmelerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Beş uzmanın değerlendirdiği puanlama tablosunun, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde, bilgi ile stereotip resim arasında bir ilişkinin olup olmadığının ölçüldüğü öntest-sontest test sonuçlarına göre genel sanatsal değerlendirme kategorisi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Deneysel çalışma öncesi öğrencilere bilgi verilmeden önce öğrencilerin yapmış oldukları resimlerde, genel sanatsal değerlendirme sonuçları öntest ile öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin yapmış oldukları resim çalışmalarındaki genel sanatsal değerlendirme sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür  $t(99)=16.99$ ,  $p<0.01$ . Öğrencilerin bilgi verilmeden önce genel sanatsal değerlendirme öntest puanlarının ortalaması  $\bar{X}=40.43$  iken, aynı grupta deneysel çalışmada bilgi verildikten sonra genel sanatsal değerlendirme sontest puanlarının ortalaması  $\bar{X}=53.77$ 'e çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin verilen bilgi doğrultusunda resimlerinde genel sanatsal başarı düzeylerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 7).

Elde edilen bu sonuçlara göre, görsel sanatlar dersinde öğrencilere bilgi verilmesinin öğrencilerin resimlerinde genel sanatsal başarı düzeylerini artırmada olumlu bir

etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum ise resim çizerken bilginin gerekliliğinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlere, anne ve babalara, çocuğun çevresindeki yetişkinlere, Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Yükseköğretim Kurulu'na yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

### 5.2.1. Öğretmenlere Öneriler

Öğretmenlerin çocukların stereotip resim kullanımlarını engellemek amacıyla aynı şeklin ya da sürekli kullanılan şablon biçimlerin değiştirilmesi ve farklı tekniklerin kullanılmasının etkisi önemli görülmektedir. Öğretmenlerin şablon biçimleri kullanmayı alışkanlık haline getirmiş olan öğrencileri; kullandıkları bu kalıp şekilleri abartmaya ya da değişik bir tarz kullanarak bunu değiştirmeye yöreklendirmesi, öğrencilerin ezber biçimlerden uzaklaşmalarını sağlayabilir. Ayrıca sürekli kalıp şekiller çizen çocuklardan farklı bir teknik kullanmasını istemek ve farklı bir malzemeyle ya da farklı bir gereçle resim çizmesi de istenebilir (Yılmaz, 2010b). Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin bu tarz şekillerden uzaklaşmalarına yardım sağlamış olacaktır. Türkdoğan (1984) ise; sanat eğitimcisinin stereotip biçimler kullanan öğrencilerdeki bu yanlışlıkları hemen fark etmesini, kendisinden ve çocuğun çevresinden kaynaklanabilecek bu etkileşim ve uygulamayı önlemesi gerektiğini savunur. Böylece çocukların resimlerinde stereotip biçimler kullanmasını önlemek mümkün olabilir.

“Resim eğitiminde alışkanlık haline gelmiş dogma kurallar ile yetiştirilen çocuklar, hazır, formu önceden belirlenmiş biçimlere yönelerek kopya, taklit metotlarını izlerler. Başlangıçta çocuğu heyecanlandıran, ilgisini çeken bu formlar zamanla kanıksanarak bir resmin vazgeçilmez artistik aksesuarları haline dönüşebilir. Bu durumun alışkanlık ve süreklilik kazanması, gelecekte çocuğun yaratıcılığına ilişkin bir güven kaybına ve özgün-yaratıcı niteliğinin azalmasına, yok olmasına neden olabilmektedir” (Artut, 2006, s.239).

Çocuğun yaratıcılığına ilişkin güven kaybının olmaması ve çocuğun özgün ve yaratıcı niteliğinin azalmasını engellemek için, çocukların stereotip biçimler kullanmasını engellemek gerekir. Ayrıca araştırmanın bulgular ve yorumlarında da görüldüğü üzere sonuç olarak görsel sanatlar dersinde öğrencilere bilgi verilmesi, öğrencilerin yapmış oldukları resimlerdeki stereotip biçim kullanımını kayda değer ölçüde azaltır. Öğretmenler görsel sanatlar dersi içerisinde öğrencilere çizecekleri



konuyla ilgili bilgi vererek öğrencilerin stereotip biçimler kullanmasını büyük ölçüde önleyebilir.

Sonuç olarak okul öncesi ve ilköğretim çağı çocukları hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar stereotip biçimlere teşvik edilmemelidirler. Çocukları stereotip biçimlerden uzak tutmanın yolları aranmalıdır. Bu doğrultuda stereotip biçimlerden çocukları uzak tutmanın bazı yolları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. “Yetişkinlerin görüşleri çocuklara empoze edilmemeli, ona kendi anlatım biçimini seçme şansı verilmelidir.
2. Ona kesinlikle başka resimlerden kopya yaptırılmamalıdır. Bu, onun yaratma özgürlüğünü dizginleyecek, imgeleme yetisini yıpratıp yok edecektir. Sonuç olarak çocuk, bağımsız ve özgür yaşama yeteneğine erişemeyip, korkak, güvensiz bir insan olacaktır.
3. Çocuklara verilecek kitaplar hakkında ana-babalar ve öğretmenler her türlü yayın aracılığıyla aydınlatılmalıdırlar.
4. Çocuğa verilecek kitap çocuğun yaşına uygun olmalıdır.
5. Okulöncesi çocuklar için yalnız resimlerden oluşan kitapların hazırlanmasında yarar vardır.
6. Okulöncesi çocuğuna, yaratıcılığını engelleyen boyama kitapları yerine, onu çeşitli konulardan haberdar eden, sayfa çevirme zevki veren, kitaplar verilmesi önerilir. Çocuğun yalnızca belli reflexlerini geliştirmek için haftada belki yarım saat boyama kitabı verilebilir. Ancak bu boyama kitaplarında çocuğun hayal dünyasını geliştirecek, estetik kaygılar da taşınmalıdır” (İlhan, 1993, s.113).

Bu yüzden öğretmenlerin, çocukların yaratıcılıklarını engellemeleri için çocukları stereotip biçimlerden uzak tutmanın yollarını araması gereklidir.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, görsel sanatlar öğretmenin öğrencilere görsel sanatlar dersinde bilgi vermesi öğrencilerin stereotip biçim kullanımını azalttığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere görsel sanatlar dersinde bilgi vermesi, çocukların sanatsal başarı düzeylerini etkili bir şekilde artırdığını göstermektedir. Bu sebepten öğretmenlerin, öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla öğrencilere bilgi vermesi önerilmektedir.

### *5.2.2. Anne ve Babalara, Çocuğun Çevresindeki Yetişkinlere Öneriler*

Çocuk resimlerindeki stereotip biçimlerin oluşmasında ve çocukların stereotip biçimleri resimlerinde kullanımına yönelik olarak, kimi yazarlarca çevre etkisi son derece önemli görülmektedir.

“Kendi çizimleriyle ve başarılarıyla gurur duyan anne babalar, öğretmenler, abla ve ağabeylerin çalışmaları da çocukları taklit etme özentsine sevk edebilir. Sürekli övülen ve övülen ebeveynin başarısı karşısında çocuk kendi çalışmalarını yetersiz görüp,

kendine güvenini kaybederek taklit çalışmalara yönelebilir. Onları yetişkinlerin eserleri ve başarılarıyla kıyaslama, kopya ve taklitte sonuçlanabilir” (Yılmaz, 2010b, s.244).

Bu sebepten dolayı yetişkinlerin, çocukların ortamında kendi yaptıkları resimlerle övünmemeleri gerekir. Ayrıca stereotipik, kişisel olmayan resimlere, sık sık yetişkinler tarafından değer verilir. Böylelikle yetişkinler çocukların stereotip tarzda resimler yapmalarını teşvik edebilirler. Bu tarz resimler yetişkinler tarafından övülür ve evde buzdolabının kapısında sergilenerek çocuklara teşvik edilebilir. Stereotip tarzda semboller ya da şemalar toplumsal anlamlar taşırlar. Onlar, realizmi elde etmeye götüren gelişimsel bir işareti etkileyebiliyor olsalar da, çocukların soyut resminden daha iyi değildirler (Schirrmacher, 1988). Yetişkinlerin sergilediği bu tarz tutumlar çocuklar için zararlıdır. Bu yüzden çocukların yaratıcılıklarını engellemek için bu tarz davranışlardan uzak durmakta yarar vardır. Ayrıca yetişkinler tarafından çocukları stereotip biçimlerden uzak tutmanın yollarının aranması gerekir.

Şema öncesi dönemdeki çocukların hem kavram hem de algılarındaki yetersizlikleri nedeniyle çevresinde bulunan varlıkları ayımsamada başarısız olduklarından ve bu yüzden bu dönem çocuk resimlerinde insan figüründeki sade ve sembolik yaklaşımların hayvan figürlerinde de görüldüğünden bahseden Yolcu (2009), bu dönemde bazı türlerin kategorilere ayrılmış olarak aynı biçimde ifade edildiğini belirtir. Bu ifade biçimi dört ayaklı, kulaklı ve kuyruklu hayvanların çizimlerinde ayırım yapmadan at, köpek, koyun vb. olarak adlandırıldıklarından ve ayrıca bu durumun kuş ve çiçek resimlerinde de görüldüğünden bahseder. Yani gül, karanfil, menekşe, papatya vb. ayırımı yapmaksızın ‘çiçek’; serçe, güvercin, karga vb. ayırımı yapmaksızın ‘kuş’ olarak adlandırıldığından bahseder. Kavramların daha özel yönlerine yapılabilecek vurgular ve bu yöndeki dikkat çekici davranışlarımızla, çocuğun kavram gelişimine katkı sağlayarak nesne veya figürlerin biçimsel farklılığının sezdirilebileceğini belirtir. Yani papatya ile karanfil farkının, serçe ile karga türü kuşların, at ile köpek vb. gibi figürler arasındaki biçimsel farklılığın çocuklara sezdirilebileceğini vurgular. Böyle bir biçimsel fark hakkında bilgi alan çocuk, resimlerinde daha bilinçli resimler yapar ve bilgiyi kullanarak daha gerçekçi resimlere yönelebilir.

Yetişkinlerin çocuklara çizecekleri türler hakkında; çocukların biçimsel farklılıkların ayırımını sağlayabileceği bilgiler vermesi, yani çocuğun çizeceği pek çok tür hakkında çocuğa bilgi verilmesi önerilmektedir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre; çocuklara çizecekleri nesne veya figürlerin türleri hakkında bilgi

verilmesi, çocuğun stereotip simge veya biçim kullanımını azalttığını ortaya koymaktadır. Bu sebepten dolayı çocuklara çizecekleri konu hakkında veya resimlerinde kullanacakları nesne ya da figürler hakkında bilgi verilmesi önerilmektedir.

### *5.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler*

Araştırmada uygulanan deneysel çalışma süresi boyunca görsel sanatlar dersi 1 ders saati (40 dakika) olan süre yeterli gelmemiş, teneffüs süresi de kullanılmak zorunda kalınmıştır. Görsel sanatlar dersi içeriğinin sadece uygulama ile sınırlı olduğu düşünülmemelidir, kuramsal bilgi de önemli bir yer kaplamaktadır. Bu yüzden öğretim programında görsel sanatlar dersine ayrılan 1 ders saati yeterli olmamaktadır. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmek ve çocukların zihinsel yorgunluklarından kurtularak motive olmaları için yeterli olmayan görsel sanatlar ders saati artırılmalıdır. Bu sebepten, görsel sanatlar dersinin en az 2 ders saati olması ile ilgili çalışmaların ve bu yönde araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Ayrıca, çocukların veya gençlerin sanatsal gelişimleri açısından önemli olduğu düşünülen öğrenci için eğitici ve yol gösterici nitelikte işlenen konu ile alakalı bilgilerin, Milli Eğitim Bakanlığı'na ait görsel sanatlar dersi için hazırlanan öğretmen kılavuz kitabının içerisine eklenmesi önerilmektedir.

### *5.2.4. Yükseköğretim Kurulu'na Öneriler*

Resim-İş Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan görsel sanatlar öğretmeni adayı öğrencilerinin öğretim programlarına; çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek ve çocukların yaratıcılıklarını, güvenlerini zedelemeyecek bireyler olmaları konusunda bilgilendirici, seçmeli veya zorunlu bir ders eklenmesi önerilmektedir.

Ayrıca Resim-İş Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan görsel sanatlar öğretmeni adayı öğrencilerin eğitimlerinde, sanat eğitiminin bir parçası olarak "stereotip resim" konusu üzerinde durulmalıdır. Çocuğun sanatsal gelişimi ders programı içerisinde bu konuya yer verilerek, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören görsel sanatlar öğretmeni adayı öğrencilerinin, bu konu hakkında bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Abacı, O. (2005). Çocuğun sanatsal gelişimi. V. Özsoy. (Editör). *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları 3, Varan Matbaacılık. s.43-52.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000 - M.S.2009*. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı yayıncılık. (Aktaran: M. Erdoğan Yerli, 2007). *Resim-iş öğretmenliği programındaki temel tasarım derslerinin, grafik tasarım anasanaat atölye derslerine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Artut, K. (2006). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, Y. B. (2010). *Estetik*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Barut, Y. (2008). Eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri. Z. Cafoğlu ve M. Aksüt. (Editörler). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık. s.19-54.
- Başaran, İ. E. (1975). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pars Matbaası.
- Baştürk, R. (2011). Deneme Modelleri. A. Tanrıöğen. (Editör). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. s.29-54.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (Genişletilmiş 5. Basım). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Eriñç, S. M. (1998). *Sanatın Boyutları*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- Erkan, S. (2008). Fiziksel Gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan. (Editörler). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.51-66.
- Erkul, V. (1996). *Sanat ve İnsan*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ersoy, A. (1995). *Sanat Kavramlarına Giriş*. (Genişletilmiş 2. Baskı). İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: (Aktaran: Z. Selçuk, 1999). *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Etike, S. (1995). *Sanat Eğitimi Yazıları*. Ankara: İlke Kitabevi Yayınları.
- Etike, S. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Resim Eğitimi (1923-1950)*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (5. Baskı). Ankara: Meteksan Matbaacılık. Meteksan Anonim Şirketi.
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat Eğitimi*. S. Eripek (Editör). Sanat Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri. Ünite 1. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Resim-İş Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Yayın No:582, Açıköğretim Fakültesi Yayın No:276.
- Gombrich, E. H. (2007). *Sanatın Öyküsü*. (Çev.Erol Erduran ve Ömer Erduran). (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi. (Eserin ilk çevirisi 1980'de Bedrettin Cömert tarafından yapılmış).
- Gürtuna, S. (2007). *Çocuk ve Sanat Eğitimi, Çocuğum Sanatla Tanışıyor*. (4. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.

- Güven, B. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Editör), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.1-29
- Hurwitz, A. ve Day, M. (1995). *Children and Their Art. Methods For The Elementary School*. (6. Edition). USA: Harcourt Brace & Company, Harcourt Brace College Publishers.
- İlhan, A. Ç. (1993). Çocuklar için hazırlanan boyama kitapları ve çocuğun yaratıcılığına etkisi. *Güzel Sanatlar Eğitimi Ve Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, 24-28 Eylül 1990, Bildiriler II-2, Ankara: Milli Eğitim Basımevi (1993). s.101-114.
- Karaca, G. (2011). 5-8 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Stereotip (Klişe Resim) Kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl:3 Sayı:4 s.86-93. Web: <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/sobed/article/view/315/223>
- Kehnemuyi, Z. (2006). *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. (5. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Doğan Kardeş Kitaplığı.
- Kılıçkan, H. ve Kılıçkan H. (1998). *Okullarda Resim*. Yeni Programa Göre Tüm Okullar İçin. İstanbul: Fil Yayınevi.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim*, görmek-öğrenmek-yaratmak. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, (Aktaran: C. A. Malchiodi, 2005). Çocukların Resimlerini Anlamak. (Çev. Tülin Yurtbay). İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).

Lowenfeld, V. (1982). *Creative and Mental Growth*. United States, America: Macmillan Publishing Company, (Aktaran: G. Karaca, 2011). 5-8 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Stereotip (Klişe Resim) Kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl:3 Sayı:4 s.86-93. Web: <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/sobed/article/view/315/223> adresinden 4 Aralık 2012'de alınmıştır.

Lowenfeld, V. ve Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan, (Aktaran: J. B. Koster, 2000). *Bringing Art into the Elementary Classroom*. USA: Wadsworth, Thomson Learning Print.

Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. (Çev. Tülin Yurtbay). İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).

Mercin, L. (2009). Sanat nedir?. A. O. Alakuş ve L. Mercin. (Editörler). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.1-12.

Michael, J. A. (1983). *Art and Adolescence*. Teaching Art at the Secondary Level. USA: Teachers College Press, Columbia University.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *İlköğretim Genel Müdürlüğü Resim-İş Öğretmen Kılavuzu İlköğretim I. Kademe*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:3069, Mevzuat Dizisi:350.

Özsoy, O. (2003). *Etkin Eğitim*, Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen. (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ümit Ofset Matbaacılık.

Peşkersoy, E. ve Yıldırım, O. (2010). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı*. H. Pekmezci (Editör). (3. Baskı). MEB. Devlet Kitapları. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:4586, Ders Kitapları Dizisi:259.

Read, H. (1981). *Sanat ve Toplum*. (Çev. Selçuk Mülayim). Ankara: Umran Yayınları.

- San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*. (2. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim, Yaratıcılık-Temel Sanat Kuramları-Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. (4. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Schirrmacher, R. (1988). *Art and Creative Development for Young Children*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. (20. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sezer, H. (2001). *İlköğretimde Resim-İş Eğitimi, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 10*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Şişman, A. (2011). *Sanata ve Sanat Kavramlarına Giriş*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Tansuğ, S. (1988). *Sanatın Görsel Dili*. (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tekin, V. N. (2009). *SPSS Uygulamalı İstatistik Teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tepecik, A. (2002). *Grafik Sanatlar, tarih - tasarım - teknoloji*. Ankara: Detay & Sistem Ofset Yayıncılık.
- Tuna, S. (2004). Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl:29 Sayı:306. Şubat:2004. s.29-34
- Türkdoğan, G. (1984). *Sanat Eğitimi Yöntemleri (Resim-İş Öğretimi)*. (2. Baskı). Ankara: Kadioğlu Mabaası, Gül Yayınevi.



Ulusoy, M. D. (2005). *Sanatın Sosyal Sınırları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Ünver, E. (2002). *Sanat Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Üstün, Vural, D. (2009a). Sanat eğitiminin gerekliliği ve işlevi. A.O. Alakuş ve L. Mercin. (Editörler). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 4.Bölüm. s.35-37.

Üstün, Vural, D. (2009b). Çocuğun sanatsal (grafiksel) gelişim basamakları, A.O. Alakuş ve L. Mercin. (Editörler). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 10.Bölüm. s.125-148.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*, Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna. (30. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2011). *Resimleriyle Çocuk*, Resimleriyle Çocuğu Tanıma. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, M. (2010a). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar*, (196 Uygulama Biçimi ile). (5.Baskı). Ankara: Data Yayınları.

Yılmaz, M. (2010b). Sanat eğitiminde kopya ve taklit. K. Artut (Editör). H. Pekmezci (Danışman). *Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. 5.Bölüm. s.193-298.

Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**EKLER**

**EK-1: ARAŞTIRMANIN İZİN BELGELERİ**

EK-1

## İZİN BELGESİ



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :B.30.2.MAE.0.41.00.00/770-220  
Konu : Muhammet İNCEAĞAÇ

20/06/2012

## GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15.06.2012 tarih ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/726-3545 sayılı yazısı.

Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencisi Muhammet İNCEAĞAÇ'ın, "İlköğretim Öğrencilerinin Sterotip (Kişisel) Resim Kullanımı ve Bilgi İlişkisinin Değerlendirilmesi" konulu araştırması ile ilgili Isparta İli Merkez Kamile Gürkan İlköğretim Okulu, Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu ve Nazmi Toker İlköğretim Okulunda uygulama yapabileceğine ilişkin cevap yazıları ekte gönderilmiştir. Durumun öğrenciye ve danışmanına duyurulması hususunda,

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI  
Enstitü Müdürü

EK: İlgili Yazı Örneği ve Ekleri (3 sayfa)

EK-1 Devam



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MAE.0.72.00.00/ 726 -3545  
Konu : Muhammet İNCEAĞAÇ


15 06 2012

## SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.05.2012 tarih ve B.30.2.MAE.0.41.00.00/770-153 sayılı yazımız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammet İNCEAĞAÇ'ın, "İlköğretim Öğrencilerinin Sterotip (Kişisel) Resim Kullanımı ve Bilgi İlişkisinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Isparta İli Merkez Kamile Gürkan İlköğretim Okulu, Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu ve Nazmi Toker İlköğretim Okulunda uygulama yapabileceğine ilişkin Isparta İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKCE  
Rektör V.

**EKLER :**

1- Yazı örneği ve eki (2 sayfa)

Adres: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı - 15100 - BURDUR

Telefon: 0-248-213 32 11

e-mail : oidb@mehmetakif.edu.tr

Faks: 0-248-213 32 10

Elektronik ağ : www.mehmetakif.edu.tr

EK-1 Devam

T.C.  
ISPARTA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B084MEM0320020.02.730.08.03  
Konu : Muhammet İNCEAĞAÇ'ın  
Anket Çalışması.

05.06.2012\* 11715


MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

İlgi: 10.05.2012 tarih ve 2524 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Muhammet İNCEAĞAÇ'ın “ İlköğretim Öğrencilerinin Sterotip (Kişisel) Resim Kullanımı ve Bilgi ilişkisinin Değerlendirilmesi” konulu tez çalışmasını Merkez Kamile Gürkan İlköğretim Okulu, Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu ve Nazmi Toker İlköğretim Okullarında yapacağı hakkındaki izin onayı ilişikte sunulmuştur.

Anket sonucundan Müdürlüğümüze bilgi verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi arz ederim.

  
Ahmet YILDIRIM  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EKİ : 1- Onay(1 adet)

EK-1 Devam

T.C.  
ISPARTA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B084MEM0320020.02.730.08.03  
Konu :Muhammet İNCEAĞAÇ'ın  
Anket Çalışması.

04.06.2012 \* 11586

## VALİLİK MAKAMINA

Mehmet Akif Ersoy üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Muhammet İNCEAĞAÇ'ın " İlköğretim Öğrencilerinin Sterotip (Kişisel) Resim Kullanımı ve Bilgi ilişkisinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Merkez Kamile Gürkan İlköğretim Okulu, Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu ve Nazmi Toker İlköğretim Okullarında yapacağı hakkındaki inceleme tutanağı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen Anketin yukarıda belirtilen Okullarda Araştırma ve Araştırma desteğine yönelik izin verilmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tasviplerinize arz ederim

  
Sabri CANER  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
06/06/2012  
  
Dr. Kadri CANAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKİ :İnceleme Tutanağı

**EK-2: PUANLAMA TABLOSU**





**EK-3: ÖĞRENCİLERE AİT ÖRNEK RESİMLER**

EK-3

**KAMİLE GÜRKAN İLKÖĞRETİM OKULU 7/A ŞUBESİ****Öğrenciye bilgi verilmeden önceki çalışması****Öğrenciye bilgi verildikten sonraki çalışması**

Zeynep Ö. Cinsiyet: Kız Yaş:13

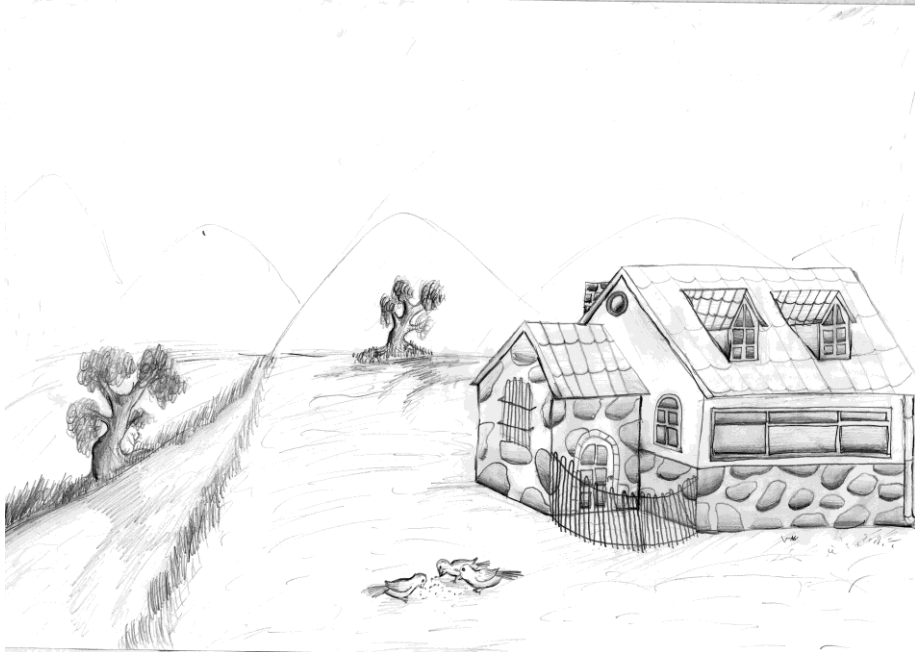
EK-3 Devam

**KAMİLE GÜRKAN İLKÖĞRETİM OKULU 7/B ŞUBESİ**

**Öğrenciye bilgi verilmeden önceki çalışması**



**Öğrenciye bilgi verildikten sonraki çalışması**

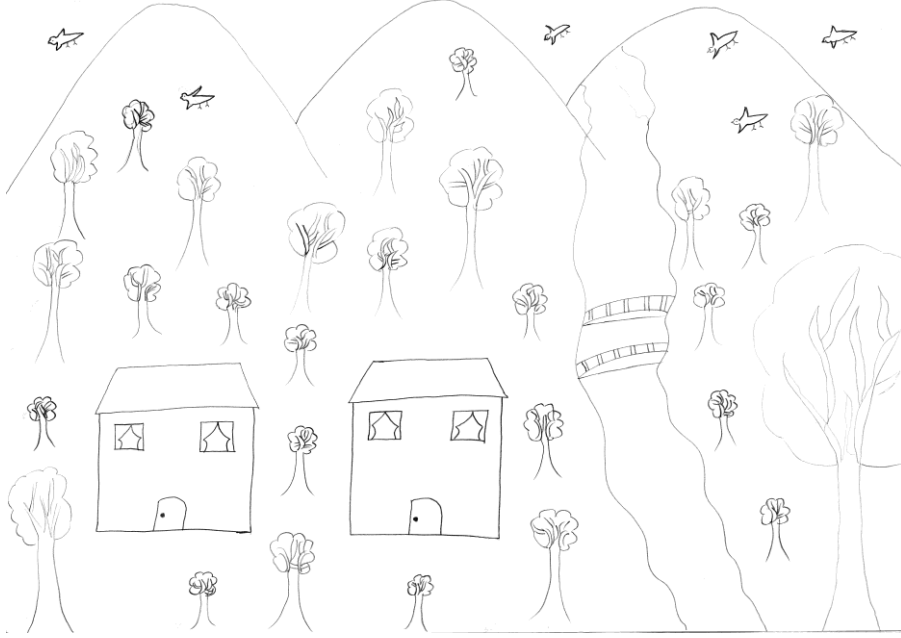


Özge A. Cinsiyet: Kız Yaş:13

EK-3 Devam

NAZMİ TOKER İLKÖĞRETİM OKULU 7/A ŞUBESİ

Öğrenciye bilgi verilmeden önceki çalışması



Öğrenciye bilgi verildikten sonraki çalışması



Zeynep U. Cinsiyet: Kız Yaş:13

EK-3 Devam

NAZMİ TOKER İLKÖĞRETİM OKULU 7/B ŞUBESİ

Öğrenciye bilgi verilmeden önceki çalışması



Öğrenciye bilgi verildikten sonraki çalışması



Berkan Ç. Cinsiyet: Erkek Yaş:13

EK-3 Devam

**ZÜBEYDE HANIM İLKÖĞRETİM OKULU 7/A ŞUBESİ**

**Öğrenciye bilgi verilmeden önceki çalışması**



**Öğrenciye bilgi verildikten sonraki çalışması**

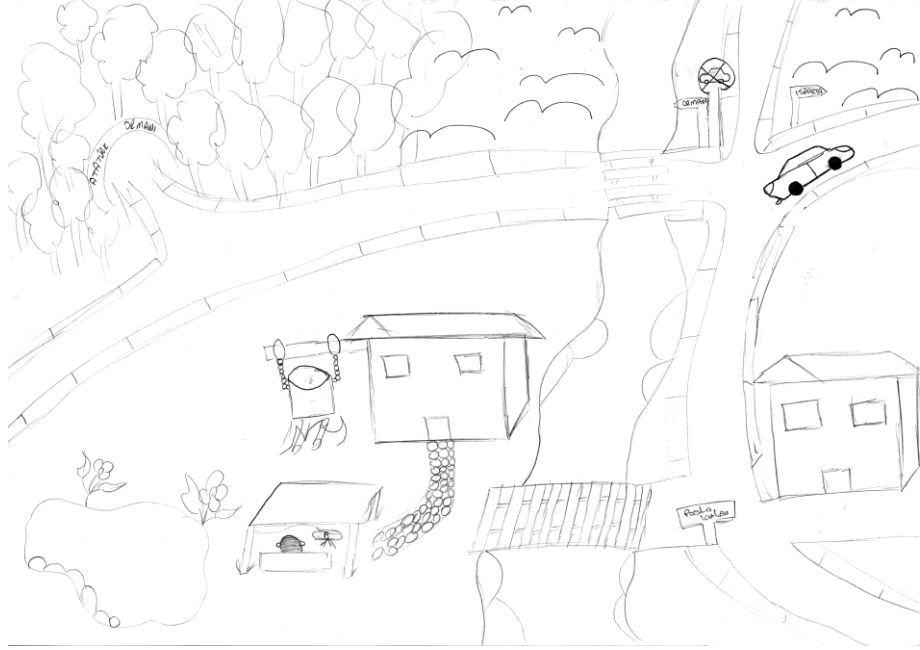


Emine A. Cinsiyet: Kız Yaş:13

EK-3 Devam

**ZÜBEYDE HANIM İLKÖĞRETİM OKULU 7/B ŞUBESİ**

**Öğrenciye bilgi verilmeden önceki çalışması**



**Öğrenciye bilgi verildikten sonraki çalışması**



M. Rıdvan Ö. Cinsiyet: Erkek Yaş:13



## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Muhammet İNCEAĞAÇ  
Doğum Tarihi ve Yeri : Isparta, 15.09.1986

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi  
Tezli Yüksek Lisans Programı

Yabancı Dil : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : İlköğretim Öğrencilerinde Stereotip (Klişe) Resim Kullanımı  
ve Bilgi İlişkisinin Değerlendirilmesi

### İletişim

E-Posta Adresi : muhammet\_inceagac@hotmail.com

Tarih : Haziran 2013