

7 – 12 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN RESİMLERİNDE KULLANDIKLARI BENZER
BİÇİMLER

Derya AYDIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim-İş Öğretmenliği Programı

Danışman: Yrd. Doç. Nevra BOZOK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2006

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

7–12 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN RESİMLERİNDE KULLANDIKLARI BENZER BİÇİMLER

Derya AYDIN

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2006

Danışman: Yrd. Doç. Nevra BOZOK

7–12 Yaş dönemi, çocukların, eğitim öğretime ciddi anlamda adım attığı, fiziksel, psikososyal, zihinsel anlamda pek çok değişim yaşadığı önemli bir dönemdir. Çocuk bu farklılıkları yaşadığı süreçte, sanatsal anlamda da zor bir dönemden geçer. Önceleri içten ve korkusuzca oluşturduğu resimlerini, zamanla çekinerek ve bazı kalıplara dayanarak yapmaya başlar.

Bu araştırma, 7–12 yaş grubu çocukların resimlerinde var olan benzer biçimleri ve bunun nedenlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, 2005–2006 Eğitim Öğretim Yılı'nda, Kütahya İli Merkezi, 3. Eğitim Bölgesi'ndeki, 5 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Verilerin çözümü ve yorumu için, bu okullardan toplanan çocuk resimleri amaçlar doğrultusunda, bulgular ve yorum kısmında incelenmiştir.

Resimlerde, biçimlerin benzerliği ve hangi sıklıkta kullanıldıkları incelenerek, çocukların bazı biçimleri gelişiminin bir parçası, bazılarını ise yanlış eğitim ve yaklaşımların bir sonucu olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkartacak eğitim ve yaklaşımların hayata geçirilmeleri gerektiğini; çocuğun gelişiminin bu aşamasında, onu doğru yönlendirebilecek donanımlı kişilere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

ABSTRACT

THE SIMILAR FORMS THAT CHILDREN BETWEEN 7–12 AGE GROUPS USE IN THEIR PICTURES

Derya AYDIN

Fine Arts Education Mainscience Branch

Anadolu University Institute of Educational Sciences , September 2006

Consellor: Yrd. Doç. Nevra BOZOK

The 7-12 age era is a crucial period for the children in which they take serious step for the education and feel they physical , psycho-social and mental changes. In this process the child pass through a challenging period in terms of art. He begins to draw the pictures, which he draws comfortably and without fear before, in hesitation and restricting himself to some certain patterns.

This study aims to determine the presence of the similar figures in the pictures of the 7–12 age gruoup children and the reasons of the occurrence.

The model of study is survey. They sampling of the study is constituted by 5 primary education schools in 3. Education Region of Kütahya City Center. With the aim of analysing and interpreting the data, the pictures that were collected from from the scholls, were studied in related chapter.

By looking over the similarity of the figures and how frequent they were used, it was decided that children were using some these figures as a part of their growth and the others as a result of the wrong education and approaches.

The findings of the study has displayed that is necessary to implement the education and approaches which will discover the creativity of the children and durng this process they need well educated and conscious people who lead them.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Derya AYDIN'ın, "7-12 Yaş Grubu Çocukların Resimlerinde Kullandıkları Benzer Biçimler" başlıklı tezi 09/10/2006 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Yard. Doç. Nevra BOZOK	
Üye :	Yard. Doç. Dinçer ÖZEN	
Üye :	Yard. Doç. Dr. Yaprak İŞÇİBAŞI	

Prof. Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Çocuk resimleri, onların renkli dünyasını olanca samimiyetiyle yansıtır. Bu yüzden geçmişten günümüze çocuk resimleri birçok araştırmacıya yol göstermiş, onların dünyalarını analiz etmelerine olanak sağlamıştır. Bu yönüyle geçmişte çeşitli zekâ testlerine araç olan çocuk resimleri, terapistlerce de çocukları anlamak için kullanılmaktadır. Ayrıca, çocuk farkında olmadan duygularını tüm saflığıyla yansıtırken, ressamı kışkırtacak resimler ortaya koymaktadır. Ancak 7–12 yaş dönemi içerisinde bulunan bir süreçte, bu özgün ve yaratıcı resimler, kuru bir görünüm almaya başlamaktadır. Bu araştırma, işte bu duraklama döneminde, çocukların sanat derslerinde yaptıkları resimlerde, sıklıkla tekrarladıkları biçimleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların bu tavrının gelişim özellikleriyle yakından ilgisi vardır. Ancak diğer nedenlerin önüne geçilerek, dersin etkinliklerinin daha motive edici ve üretken hale getirilmesi, sanat eğitiminin niteliği ve çocukların özgüvenli, yaratıcı, sanatsever bireyler olmaları açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçların ve getirilen önerilerin alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin desteği söz konusudur. Özellikle bu süreçte görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, anlayış ve sabrını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Nevra BOZOK'a; araştırmama eleştiri ve önerileriyle katkıda bulunan hocam Yrd. Doç. Dinçer ÖZEN'e ve Yrd. Doç. Şemsettin EDEER'e teşekkür ederim. Araştırmamda kullanılmak üzere topladığım resimlere ulaşmamda aracı olan, resim ve sınıf öğretmeni arkadaşlara ve resimlerini benimle paylaşan öğrencilere, bu süreçte yardımcı olan herkese; araştırmam sırasında kaynaklarımı, deneyim ve görüşlerini benimle paylaşan Mücella AYDIN'a, engin bilgileriyle beni aydınlatan Osman GÖKER'e, desteklerini esirgemeyen Asiye Anneme, Eriş Ailesine, arkadaşlarım Gözde ve Bertan BEYAZ'a ve tüm yakınlarıma teşekkür ederim.

Son olarak ta, eğitim hayatım boyunca sevgilerini, desteklerini esirgemeyen annem, babam ve kardeşlerime; yardımı ve sonsuz sabrıyla hep yanımda olan eşim Mustafa AYDIN'a, anlayışı için minik kızım Duru'ya teşekkür ederim.

Derya AYDIN
Eylül, 2006

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ	2
ABSTRACT.....	3
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun.....	2
1.2. Sanat Eğitimi.....	2
1.2.1. Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	3
1.2.2. Sanat Eğitiminde Temel Kavramlar	4
1.2.3. Sanat Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	11
1.2.4. Sanat Eğitiminin Yöntemleri	13
1.2.4.1. Kopya yöntemi.....	14
1.2.4.2. Bellek Eğitimi Yöntemi	15
1.2.4.3. Kolaydan Zora Yöntemi	16
1.2.4.4. Müzik ve Seslerden Yararlanma.....	16
1.2.4.5. Drama (Oyunlaştırma) Yöntemi	16
1.2.4.6. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi	17
1.2.4.7. Çocuk Sanatı Yöntemi	17
1.2.4.8. Sanat Yoluyla Eğitim Yöntemi.....	18
1.2.4.9. Psikolojik Yöntem	18
1.2.4.10. Bilgisayar Destekli Yaklaşım	18
1.3. 7-12 Yaş Döneminin Genel Özellikleri	19
1.3.1. Fiziksel Gelişim	19
1.3.2. Bilişsel Gelişim.....	20
1.3.2.1. Düşüncenin Gelişimi.....	20
1.3.2.2. Dil Gelişimi.....	21
1.3.3. Psikososyal Gelişim	21
1.3.3.1. Kişilik Gelişimi.....	21
1.3.3.2. Ahlak Gelişimi	21
1.3.3.3. Sosyal Gelişim.	22
1.3.4. Sanatsal Gelişim ve Yaratıcılık.....	23
1.4. Çocuk Resimleri	25
1.4.1. Çocuk Resimlerinin Tarihçesi	26
1.4.2. Çocuk Resimlerine İlişkin Yaklaşım ve Görüşler	27
1.4.2.1. Gelişimsel Yaklaşımlar.....	28
1.4.2.2. Projektif Yaklaşımlar.	30
1.4.2.3. Sanatsal Yaklaşımlar.....	30
1.4.2.4. Sembolik Yaklaşımlar.....	32

1.4.3. Çocuk Resimlerinin Özellikleri	32
1.4.3.1. Düzleme Özelliği	33
1.4.3.2. Tamamlama Özelliği.....	34
1.4.3.3. Saydamlık Özelliği	34
1.4.3.4. Boy Hiyerarşisi Özelliği	35
1.4.4. Çocuk Tipleri	36
1.4.4.1. Görücü Tipler.....	36
1.4.4.2. Yapıcı Tipler	37
1.4.4.3. Karışık Tipler	38
1.4.5. Çocuk Resminin Gelişim Aşamaları.....	39
1.4.5.1. Karalama Evresi (2- 4 Yaş Arası).....	41
1.4.5.2. Şema Öncesi Dönem(4- 7 yaş)	45
1.4.5.3. Şematik Dönem(7- 9 yaş)	48
1.4.5.4. Gerçekçilik Dönemi (9- 12 yaş).....	53
1.4.5.5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (Mantık Dönemi) (12- 15 yaş).....	57
1.5. Amaç	59
1.6. Önem.....	59
1.7. Varsayımlar.....	60
1.8. Sınırlılıklar	60
1.9. Tanımlar.....	61
2. YÖNTEM	62
2.1. Araştırma Modeli.....	62
2.2. Evren.....	62
2.3. Örneklem	62
2.4. Veriler ve Toplanması	63
2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu	63
3. BULGULAR VE YORUM.....	65
3.1. Çocuk Resminin Genel Özellikleri	65
3.1.1. Çocuk Resminde Renk.....	65
3.1.2. Çocuk Resminde Orantı.....	68
3.1.3. Çocuk Resminde İçerik.....	70
3.1.4. Çocuk Resminde Simetri	72
3.1.5. Çocuk Resminde Espri.....	73
3.1.6. Çocuk Resminde Perspektif.....	74
3.2. Çocukların Resimlerinde Kullandıkları Benzer Biçimler.....	76
3.2.1. İnsan Figürü	77
3.2.2. Ev Figürü	82
3.2.3. Ağaç Figürü	88
3.2.4. Güneş Figürü.....	94
3.2.5. Bulut ve Gökyüzü	97
3.2.6. Dağlar ve Akarsu	100
3.2.7. Hayvan Figürü	105
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	110
4.1. Sonuç	110
4.2. Öneriler	111

EKLER	113
KAYNAKÇA.....	119

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Evreleri.....	39
Tablo 2. Araştırma Örneklemi	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Kellogg'dan 20 Temel Karalama Örneği	43

RESİMLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Resim 1. (10 Yaş)	10
Resim 2. (9 Yaş)	15
Resim 3. (11 Yaş)	27
Resim 4. (11 Yaş)	33
Resim 5. (10 Yaş)	35
Resim 6. (10 Yaş)	37
Resim 7. (9 Yaş)	38
Resim 8. (10 Yaş)	38
Resim 9. Kellogg'un Mandala' sı (1)	44
Resim 10. Mandala (2).....	44
Resim 11. Mandala (3).....	44
Resim 12. Kellogg'un saptadığı güneş formu çizimlere örnekler	45
Resim 13. (5 Yaş)	46
Resim 14. (5 Yaş)	47
Resim 15. (7 Yaş)	51
Resim 16. (7 Yaş)	52
Resim 17. (7 Yaş, Kız).....	54
Resim 18. (9 Yaş, erkek)	55
Resim 19. (12 Yaş)	56
Resim 20. (10 Yaş)	66
Resim 21. (10 Yaş)	67
Resim 22. (10 Yaş)	67
Resim 23. (10 Yaş)	68
Resim 24. (10 Yaş)	68
Resim 25. (11 Yaş)	69
Resim 26. (9 Yaş)	70

Resim 27. (Gülen yüz)	71
Resim 28. (Kederli yüz).....	71
Resim 29. Simetri	72
Resim 30. (10 Yaş)	73
Resim 31. (7 Yaş)	74
Resim 32. (7 Yaş)	75
Resim 33. Willats'ın Çalışması	76
Resim 34. (10 Yaş)	77
Resim 35. (10 Yaş)	78
Resim 36. (11 Yaş)	78
Resim 37. (11 Yaş)	78
Resim 38. (11 Yaş)	79
Resim 39. (10 Yaş)	79
Resim 40. (12 Yaş)	80
Resim 41	80
Resim 42	80
Resim 43. (12 Yaş)	81
Resim 44. (8- 12 Yaş).....	81
Resim 45. Kellogg'un 4- 7 yaş arası çocukların ev çizimi örnekleri.....	82
Resim 46. (7 Yaş)	82
Resim 47. (7 Yaş)	83
Resim 48. (10 Yaş)	83
Resim 49. (8 Yaş)	83
Resim 50. (11 Yaş)	83
Resim 51. (10 Yaş)	83
Resim 52. (9 Yaş)	83
Resim 53. (8 Yaş)	84
Resim 54. (11 Yaş)	85
Resim 55. (12 Yaş)	85
Resim 56. (11 Yaş)	86
Resim 57. (12 Yaş)	86
Resim 58. (12Yaş)	87
Resim 59. (12 Yaş)	87
Resim 60. (7 Yaş)	88
Resim 61. (7 Yaş)	87
Resim 62. (7 Yaş)	88
Resim 63. (8 Yaş)	88
Resim 64. (8 Yaş)	89
Resim 65. (10 Yaş)	88
Resim 66. (10 Yaş)	89
Resim 67. (9 Yaş)	88
Resim 68. (8 Yaş)	90
Resim 69. (9 Yaş)	90
Resim 70. (8 Yaş)	91
Resim 71. (7 Yaş)	90
Resim 72. (11 Yaş)	91
Resim 73. (12 Yaş)	92
Resim 74. (12 Yaş)	91

Resim 75. (7 Yaş)	93
Resim 76. (9 Yaş)	93
Resim 77. (7 Yaş)	94
Resim 78. (8 Yaş)	94
Resim 79. (7 Yaş)	93
Resim 80. (9 Yaş)	95
Resim 81. (9- 11 Yaş)	95
Resim 82. (10 Yaş)	96
Resim 83. (11 Yaş)	96
Resim 84. (12 Yaş)	95
Resim 85. (8 Yaş)	96
Resim 86. (11 Yaş)	95
Resim 87. (10 Yaş)	97
Resim 88. (10 Yaş)	97
Resim 89. (10 Yaş)	98
Resim 90. (10 Yaş)	98
Resim 91. (11 Yaş)	99
Resim 92. (9 Yaş)	99
Resim 93. (12 Yaş)	100
Resim 94. (9- 12 Yaş)	101
Resim 95. (12 Yaş)	101
Resim 96. (12 Yaş)	102
Resim 97. (12 Yaş)	102
Resim 98. (12 Yaş)	103
Resim 99. (7 Yaş)	103
Resim 100. (8 Yaş)	104
Resim 101. (12 Yaş)	104
Resim 102. (9 Yaş)	105
Resim 103. (10 Yaş)	105
Resim 104. (10 Yaş)	105
Resim 105. (10 Yaş)	106
Resim 106. (10 Yaş)	105
Resim 107. (10 Yaş)	106
Resim 108. (12 Yaş)	106
Resim 109. (9 Yaş)	107
Resim 110. (8 Yaş)	106
Resim 111. (7 Yaş)	107
Resim 112. (9 Yaş)	108
Resim 113. (8 Yaş)	107
Resim 114. (12 Yaş)	108
Resim 115. (10 Yaş)	107
Resim 116. (8 Yaş)	109
Resim 117. (11 Yaş)	107
Resim 118. (11 Yaş)	108
Resim 119. (8 Yaş)	109

1. GİRİŞ

Her çocuk yaşamının ilk yıllarından itibaren fırsatını bulduğu anda karalamayla başlayan bir resim serüvenine atılır. Yaşamının ikinci yılında başlayan karalamalar, zamanla aşamalardan geçer, yuvarlaklara ve anlamlı çizgilere dönüşür.

Birçok kaynağa göre, evrensel olduğu söylenen Karalama Evresi sonrasında, farklılıklar kendini göstermeye başlar. Çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimine koşturuk olarak sanat faaliyetlerinde de gelişim söz konusudur. Bu gelişim özellikleri ve genetik, psikolojik, çevresel, fiziksel vb farklılıklar çocuğun resim etkinliklerine yansır.

Çocuğun resim etkinliğini anlayabilmek için, gelişim evrelerini olduğu kadar bu bireysel farklılıkları da bilmek gerekmektedir. Ancak bu çalışmada varılmak istenen nokta daha çok, bu farklılıkların yanında benzerliklerin de olduğudur. Pek çok çocuk resimlerinde dünyasını yansıtırken, duygularını aynı renklerle anlatır veya aynı evrelerde bazı sembollere başvurur. Özellikle 7-12 yaş döneminde ilköğretim çağına başlamasıyla birlikte, çocuğun resmindeki ressamı kısımlandıran renk özgünlüğü ve rahatlık yerini; aynı olma, beğenilme endişesiyle, biraz da görsel algıdaki farklılaşmalar nedeniyle kalıplaşmış diyebileceğimiz monoton biçimlere bırakır. İnsanları, evleri, güneşi, bulutları benzer biçimlerde kullanır. Bu dönemi kapsayan resimlerde, genellikle hayal gücü ve yaratıcılığın yerini gerçekçilik özellikleri alır.

Geleceğin insanını ve kültürel değerlerini oluşturacak olan günümüzün çağdaş eğitim modeli; bilim, teknik ve sanat eğitimi birlikteliği ile oluşmaktadır. Ayrıca alanların her biri bir diğerinden ayrıcalıklı ve üstün değildir. Bu anlayış ile çağdaş eğitimin amacı; yetkin, özgür, özgün ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir(Avcı,2002,s.11).

Genellikle sağlıklı çocukların hepsi yaratıcıdır, önemli olan bunu fark edebilmek ve doğru şekilde kullanabilmektir. Çocukları doğru şekilde anlayabilmek, kendilerini sanat yoluyla rahatlıkla ifade etmelerini sağlamak için, öncelikle sanat eğitimcilerine ve tabii ki bu bilgilerden yararlanması gereken ailelere çok iş düşmektedir. Çünkü çocuklar ve ürettikleri her şey, bilime ve sanata konu olması bakımından çok değerlidir.

1.1. Sorun

Çocuğun resim etkinliği yaşamının ilk yıllarında oyun olarak başlamakta, ilerleyen yıllarda ise fazlasıyla zevk aldığı, yaparken özgür ve mutlu olabildiği bir aktivite olarak devam etmektedir. 7. Yaşyla birlikte okul hayatı başlayan çocuk, gelişiminin, okulun ve sosyal çevresinin etkisiyle bu etkinliği arka plana itmeye başlamakta, eskisi gibi özgürce ve mutlu bir şekilde resim yapamamaktadır. Çocuk bu dönemde yavaş yavaş yaratıcılığını bir kenara bırakıp, çeşitli kaynaklardan gördüğü şablon biçimlere başvurmaya başlamaktadır. Çocuğa doğru bir şekilde yardımcı olunmadığı sürece bu resimsel ifade biçimleri yetişkin olduğunda da kendisinde kalıcı bir hal almaktadır. Eğitim sisteminin sanat eğitimi geri plana iten yaklaşımı ile de bu durum desteklenmekte, yaratıcılığı gelişmemiş, özgün ve özgürce kendini ifade edemeyen, belli bir zevk ve kültürel birikime sahip olamayan, donanımsız bireylerin yetişmesi de kaçınılmaz olmaktadır.

Sanat eğitimcilerinin her zaman karşılaştığı bu durumu aşmak ve çocukları bu benzer biçimlerden uzaklaştırarak daha özgün olmalarını sağlamak ne kadar mümkündür?

1.2. Sanat Eğitimi

20.yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı; kapsamsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlarken, daha dar anlamda ise; okullardaki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar (San, 2003a, s.17).

Aslında bugün okullarda resim-iş dersi karşılığı kullanılmak istenen sanat eğitimi, yeni bir tanım olarak bilim çevrelerince benimsenmiş görünse de; Resim iş dersi, sanat eğitimi ve öğretimi, estetik eğitim, temel sanat eğitimi, sanat yoluyla eğitim... gibi birçok tanım ve kavram, ülkemizde oldukça yerleşmemiş bir durumu sergiler (Kırıçoğlu, 2002, s.2).

Türkdoğan (1981,s.12)'a göre ise sanat eğitimi, insana özgü bir gereksinim olup, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi bütünlüğü içinde estetik duygularının geliştirilmesi,

yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabasıdır. Daha genel bir çerçeve içinde; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek, yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasıdır.

Sanat eğitimi konusunda uzun yıllar çalışmış, yazılar yazmış olan, sanat tarihçisi ve eleştirmeni Herbert Read, 1930’larda bir çocuk resimleri sergisini gezmiş ve okullardaki resim derslerinin estetik ve çocuk ruhbilimiyle ilişkisiz olduğunu vurgulamıştır. Yazılarında sanat eğitiminin, eğitimdeki rolünü savunarak, “Sanat yolu ile eğitim” sözü ise tüm dünya sanat eğitimcileri tarafından benimsenmiştir. Herbert Read, ilkökul çağı çocuklarını eğitirken, öğretmenin her şeyden önce onu inceleyip tanınması, kişisel sevgilerini ve yeteneklerini bilmesi gerektiğini, ondan sonra onda ilgi uyandırma olanağının sağlanmış olacağını, coşku verildikten hemen sonra hiç vakit yitirmeden çocuğa bol malzeme verilerek, beklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ünlü eleştirmen çocuğu küçük yaşlarda yanlış bilgi baskısından kurtarmak için sanat eğitiminin gerekli olduğunu durmaksızın öne sürmüştür. Ona göre çocuk simgesel bir anlatımı, fantezi ve duyguları ile birleştiren, iç dünyasını söze getiren bir “ekspresyonisttir” (Kehnemuyi,2004.s.17).

1.2.1. Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Toplumlar, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik değişime ve gelişmeye uğradıkça, eğitim ve bağılı olarak sanat eğitimi de buna paralel bir değişim ve gelişim sürecine girmiştir. Tarihsel süreç içerisinde meydana gelen bilimsel ve sanatsal değişim ve gelişimler sonucunda sanat eğitimi de çeşitli değişimlere uğramıştır.

Her devletin kendi şartları, kültürü, sosyolojik, ekonomik ve politik yapısı, sanat eğitiminin değişimi ve gelişimi sürecinde çeşitli farklılıkların oluşmasına sebep olmuştur. Fakat bununla birlikte, teknolojinin getirdiği kolaylıklar ve daha da önemlisi hızlı iletişimin getirdiği kültürel etkileşme sonunda, her ne kadar farklılıklar görülse de uluslararası bir benzerlikten bahsedilebilir (Yolcu, 2004, s.95).

Ülkemizde ise, sanat eğitimi de sanatın kendisi gibi diğer ülkelere kıyasla gelişmeleri biraz geriden takip etmiştir. Avrupa’da sanat eğitiminin gelişiminden şu şekilde bahsedebiliriz.

Sanat eğitiminin kuram olmaktan çıkıp, topluca konuşulması, uygulamaya geçiş yönünde adımların atılması Almanya'da 1890'larda başlamaktadır. 1901'de Dresden'de, 1903'te Weimar'da ve 1905'te Hamburg'da yapılan sanat eğitimi kongreleri bu akımın gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. Başlangıçta, sanatı ve sanat eserini, eğitimin baş aracı olarak kabul eden abartılmış birtakım görüşlerden sonra; 1928'de, sanat eğitiminin, bir başka deyişle tinsel eğitimin, akılcı ve nesnel eğitimin yanında yer alarak öğretime girmesi ve okullarda buna ilişkin dersler okutulması biçiminde anlaşılmaya başlanmıştır. Çocuğun sanatsal yaratıcılığı üzerinde önemle durulması, resim olsun, müzik olsun, bedensel hareketler ve edebiyat dersleri olsun, çocuğun tüm uğraşlarında, sanatsal yöne değer verilmesi, hatta bunların ağırlık taşımalarının gerekliliği benimsenmiştir (San, 1979, s.2).

Avrupa'da, 1800'lü yıllarda kopya yöntemini destekleyen bir anlayışla hareket edilerek buna yönelik kitapların yayımlanmasıyla, devlet okullarında söz konusu olan sanat eğitimi,1900'lü yıllarda, çocukların resim faaliyetlerinde özgür bırakılmaları (Franz Çizek), aksi takdirde müdahalelerin ileride çeşitli sorunlara yol açabileceği (Sigmund Freud) gibi fikirlerin savunulmasıyla devam etmiştir.

John Dewey (1934) ve V. Lowenfeld'in (1947), çocukların sanatsal etkinlikleri ve yaratıcılıkları konusunda önemli çalışmaları olmuştur. Daha sonraki yıllarda da sanat eğitimi Barkan ve Montessori gibi araştırmacılarca da yorumlanarak, pek çok boyut ve içerik değişimleri ile var olmuştur.

Türkiye'de ise daha çok sanat eğitimi, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere, iki süreçte de varlığını sürdürmüştür.

1.2.2. Sanat Eğitiminde Temel Kavramlar

Bu başlık altında sanat eğitiminden söz ederken karşılaşılabileceğimiz ve sanat eğitiminin temelini oluşturan bazı kavramlar hakkında bilgi verilmiştir. Bunlar sanat, eğitim, yaratıcılık, zekâ, estetik gibi kavramlardır.

Sanat: “Sanat insanın duygu, düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlerine biçim vererek başkalarına anlatabilmek çabasıdır.”

Kant'a göre sanat bir “oyun”dur. Öte yandan Hegel ise sanatı, “ruhun madde içindeki görünümü” olarak niteler (Akt.Türkdoğan,1981.s.8).

San (1979, s.1) a göre ise; “sanatın, soluk alma gibi bir ritmi, konuşma gibi anlatımsal öğeleri vardır. Algılama, düşünme, imgeleme (hayalleme) ve bedensel eylemin de katıldığı etkin bir süreçtir”.

Aristo’ya göre sanat, eşyada devamlı var olan taklitten doğmuştur ve gençleri hayata hazırlayarak, duygu ve hareketlerini düzenlemektedir (Bigalı, 1999, ss,3-7).

Gombrich, sanatın başlangıcının insanın başlangıcıyla özdeş olduğunu söyler. Fakat sanatın tanımındaki anlayış farklılıklarının değişimine de dikkat çekerek bir çekince ve soru işareti bırakır; “dilin nasıl doğduğunu bilmediğimiz gibi, sanatın da nasıl doğduğunu bilmiyoruz. Eğer tapınak ve ev yapımı, resim, heykel yaratımı veya dokuma gibi etkinlikleri sanat sayıyorsak dünyada sanatçının bulunmadığı tek bir topluluk yoktur. Oysa sanat deyince müze ve sergilerde gezilen veya seçkin salonların güzel süslemelerinde kullanılan az rastlanır nefis bir şey anlıyorsak; sözcüğün bu özel anlamının pek yakınlarda geliştiğini ve geçmişin büyük yapımcılarının, ressam veya heykeltıraşlarının bu sözü akıllarından bile geçirmediklerini bilmek zorundayız” der (Gombrich, 1980, s.19).

Eyüboğlu’na (1975, s.78) göre sanat; oyundur, ama bir kişiyle oynanan en güç, en belalı, en tatlı, en güzel oyun. Bir oyun ki kaç kişi tarafından takip edildiğini en titiz istatistikçiler rakama vuramazlar. Bir oyun ki dünya alanında oynanır. Bir oyun ki sahnesinde her zaman bir tek kişi, seyircileri arasında gelmiş, geçmiş ve gelecek nesiller bulunmaktadır. Bir oyun ki su ile ekmeğin yanı başında yer alır.

Endüstri çağında sanat, büyük toplumların yaşam üslubunu oluşturma işlevini üstlenmektedir. Bu sanat, seyirlik müze eşyası olmayı değil; yaşama karışıp, ona biçim vermeyi istemektedir (İpşiroğlu,1991,s.18).

Sonuç olarak sanatın tanımı, ortaya çıkışı, niçin yapıldığı gibi konular tam ve kesin olarak tanımlanamamış olup, bu sorular herkesçe farklı biçimlerde yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim: Eğitimin de pek çok tanımı vardır bu tanımların ortak paydası, gelişim, değişim ve kazanımlardır.

Stein’a göre; “eğitim, yetileri hep birden ve uyumlu olarak geliştirmektir”. Eflatun “eğitim, bedene ve ruha, yetenekli olduğu güzelliği vermektir” der. Durkheim’e göre ise

“eğitim, yetişmiş nesiller tarafından, henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşitenden etkidir.” (Türkdoğan, 1981, s.11).

En bilinen tanımıyla, Ertürk’e göre; eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Başaran, 1991, s.17).

Geniş anlamda ise, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Smith, Stanley, Shores, 1957).

Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği değişir. Bu değişiklik eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekteşir.

Eğitimin belli amaçlara göre planlı ve kontrollü olarak yapılan şekli formal, gelişi güzel kendiliğinden oluşan şekli informal eğitim olarak adlandırılır. Formal eğitim amaçlıdır , önceden hazırlanmış programa göre planlı olarak yürütülür ve öğretim yoluyla gerçekteşir. Okulda yapılan eğitim formaldir. Formal eğitim toplumumuzda örgün ve yaygın olarak iki türlü sistemleştirilmiştir.

Örgün eğitim, belli bir yaş grubunda bireylere milli eğitimin amaçlarına göre okullarda verilen eğitimidir. Yaygın eğitim ise örgün eğitim görmemiş veya bir kademesinden ayrılmış bireylere uygulanan eğitimidir (Fidan ve Erdem, 1991, ss.19 – 24).

Eğitim, insanı mutluluğa götüren, kişiliğini geliştiren, yaradılışında var olan gizli güçleri ve yetenekleri ortaya çıkaran bir eğitim olmalı; insan onuruna saygılı, demokratik ve ağdaş bir toplumun üyesi olacak insanı yetiştirebilmelidir(Erbil,1990,s.151).

Yaratıcılık: Yaratıcılık tek başına bir süreç yalnız tanımlanabilecek bir etkinlik değildir. Tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içindedir. Yaşamanın ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini yaratıcılık oluşturur (San, 1979, s.18).

Batı dillerindeki karşılığı “kreativitaet, creativity” olan yaratıcılık kavramı, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır. Bu anlamın içinde, devingen, dinamik bir süreç olma niteliği saklı bulunmaktadır.

İnsanlık tarihi kadar eski olan yaratıcılık, özellikle son beş yüzyıldır, neredeyse yalnız güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiş; çoğunlukla da “deha” ya da

tanrısal ve olağanüstü güç şeklinde, mistik bir çerçevede değerlendirilmiştir. Artık, sanattaki yaratıcılık kadar, bilim ve teknikteki yaratıcılıktan da söz edilmektedir. Ancak hala, bilim ve teknikteki yaratıcılıkta, sanatsal yaratıcılıkta olduğundan daha başka yeti ve yeteneklerin rol oynadığı yaygın bir kanıdır. Oysa belirli birkaç ayırım dışında yaratma süreci her alanda benzer özellikler taşır.

Yaratıcılık dendiğinde, aslında çok karmaşık bir süreç söz konusudur. Bu süreç, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir (San, 2003c, s.3).

Farklı kişilerin yaratıcılık kavramı hakkındaki yorumları doğal olarak benzerlikler gösterir. Vernon yaratıcılığı, ‘İnsanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir’ diye tanımlarken; Sylvan ise, ‘Hiç kimsenin görmediklerini görmek, hiç kimsenin duymadıklarını duymak, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünmek ve hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapmak demektir (Üstündağ, 2002, s.1).

Jung ise farklı bir yorumla, psikolojik ve düşsel olarak iki ayrı yaratıcı süreç tanımlar. Bunlardan düşsel süreç sanatla ilgilidir ve zaman tanımayan kolektif bilinçaltının derinliklerinden çıkar. İçgüdülerin doyumuna harcanamayan enerjiyle beslenir. Bu, insan zihninin derinliklerinden gelen ilkel bir deney olup, güdülerini sanata, ruhsal, sosyal ve dinsel oluşumlara dönüştürebilir (Yavuzer, 1969, s.60).

Yaratıcılık eğitimin amaçları içerisinde diğer kişilerin yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yetiştirmek olarak yer almalıdır. Piaget de “yaratıcı, buluşçu, keşifçi insanlar denetleyici bir kafaya sahip olan ve kendilerine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen insanlardır” demektir(Sungur, 1997,s.31).

Yaratıcı bir kişiliğin gelişmesinde erken çocukluk yaşantılarının önemi büyüktür. Bu çağlarda çocukların hayal güçleri ve yönettikleri sorular karşısındaki tepkiler önemlidir. Yaratıcı çocukların en belirgin özellikleri şöyle sıralanabilir: (Oğuzkan ve diğerleri, 1981, s.10)

- Karşılıklarına çıkan fırsatlardan yararlanmasını bilirler.

- Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yolları üretirler.
- Her şeyi merak ederler, soru sorarlar ve tahminlerde bulunurlar.
- Araştırma ve deney yapmaya eğilimleri fazladır.
- Hayal güçleri gelişmiştir.
- Yeni ve değişik buluşlar ortaya koyarlar.
- Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutarlar.
- Ayrıntılara dikkat ederler, yanlış ve eksiklikleri hemen fark ederler.
- Oyuna düşkündürler ve yeni oyunlar bulurlar.

Henüz imgelerle hayal dünyasında dolaşan yavaş yavaş imgesel düşünme aşamasına geçen, daha sonra dil gelişimine koşut olarak kavramlara ve imgesel simgelere, işaret ve eğretilmelere bilinçle geçebilen çocukluğun belli gelişim evrelerinde, biz yetişkinlere çok yaratıcı gibi görünen davranış, anlatım, edim ve eylemleri ile çocuk aslında beyinsel işlemlerini giderek yetişkinleştiren basamaklardan geçmektedir. Bize yaratıcı gibi görünen edimlerinin çoğu geçmekte olduğu gelişim basamağı ve evresinin doğal bir sonucudur. Bu gelişme sırasında çocuğun, henüz kalıplaşmış toplum baskısına uğramadığını, bunun için özgürce yaratıcı olduğunu düşünebiliriz. (San, 2003, s.6).

Sanatta yaratıcılık ise; Conrad'a göre bir sürecin başlangıcıdır. Bu süreç imgelerle düşünmeyi içine alır. İnsan algılarının doğal gereği olarak bu imgeler sanatçının zihninde dış dünya yoluyla meydana gelir. Demek ki her sanat eserinde özellikle plastik sanat dallarında, gerçeklikten nesnel olarak edinilmiş anlaksal (intellectual) duyuşsal ve görsel izlenim öğeleri yer alır. (San, 2003c s.9).

Zekâ: Öğrenilmiş, edinilmiş bilgileri değişik durumlarda kullanabilme, bu bilgilerle değişik durumlara uyum sağlayabilme yetisi olarak tanımlanan zekânın, bir yüzü de kazanılmış bilgileri, belleği kapsar. Öğrenilmiş ve kazanılmış bu bilgileri işleyen iki tür düşünme biçimi ise, yakınsak ve iraksak düşünme biçimleridir (San, 2003b, s.4).

Guilford'a göre (yaratıcılığı tanımlarken bahsetmiştir), kişi yakınsak düşünceyle; geleneksel, alışılmış yolları izler, hazır bilgiye dayanarak doğru yanıtlar verir. Kişi iraksak düşünceyle, farklı yollar arar, değişikliklerin peşindedir. Soruna birden fazla çözüm bulmak ister. Iraksak düşünce, yaratıcılığa daha yatkın bir düşünme yöntemidir (Kamaraj ve Aktan, 1998, s.56).

Gardner ise, zekânın tek tip olmadığına dikkat çeker ve sekiz temel zekâ türü bulunduğunu ileri sürer. Bunları, dilsel-sözel zekâ, matematiksel-mantıksal zekâ, müziksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel- kinestetik zekâ, sosyal-kişiler arası zekâ, içsel-kendine dönük zekâ ve sonradan eklediği doğal zekâ şeklinde adlandırır.

Gardner'in tanımladığı zekâ türleri, her bireyde mevcuttur. Ancak, bunların düzeyleri bireyden bireye değişiklik gösterebilir. Yani, bazı kişilerde bu zekâ türlerinden biri ya da ikisi daha baskın olabilir. Sözgelimi, görsel-uzamsal zekâ türünün baskın olduğu bir kişi, diğer zekâ türlerini de bünyesinde taşımakla birlikte, davranışlarını, beceri ve yaratıcılıklarını görsel-uzamsal alanda hem daha çok hem de daha başarıyla sergileyebilir. Bir başka söyleyişle, böyle bir bireyin mantıksal- matematiksel alanlarda yaratıcılık sergileyememiş olması o bireyin yaratıcı olmadığını göstermez. Gardner, yaratıcılığı, beynin çeşitli fonksiyonlarını içeren “çok yönlü zekâ” olarak kabul etmektedir (Yolcu, 2004, s.176).

Görüldüğü gibi zekâ ve yaratıcılık ayrılmaz kavramlardır. Zaten, çocuk resimleri üstüne ilk araştırmalarda, öncelikle zekâ seviyesinin belirlenmesindeki kullanımlarıyla başlar. Burt'un, 1921'de, bir insan resmi çizmeyi birkaç zekâ testinden biri olarak kullanmasıyla vardığı sonuç, resmin okuma, matematik ya da yazma becerilerine kıyasla zekâyla daha az ilintili olduğu düşüncesine dayanır. Çünkü Burt, çocuklarla resim yapmanın, aritmetik ve yazmaya göre öğrenilmiş becerilere daha az dayandığını, bunun bazı avantajları olduğunu düşünür. Oysa Goodenough (1926), daha sonra da Harris (1963), insan figürü çizmede yaşla ilgili normları, kronolojik yaştan ziyade zekâ yaşıyla ilişkilendirerek araştırırlar.

Goodenough, Bir İnsan Çiz (DAM, Draw-A-Man) testini, resim yapmanın belli yönlerinin çocuğun zekâ yaşıyla örtüştüğü ve dolayısıyla zekâ ölçüsü olarak kullanılabilceği varsayımına dayanarak geliştirdi. Ev figürünün kültürler arasında birçok değişkenliğe sahip olduğu düşünüldüğünden; onun yerine evrenselliği ve çocuklarca tercih edilmesi nedeniyle, insan figürü seçilmişti. Goodenough ayrıntıların sayısına, vücut kısımları arasındaki oranlara ve çizgilerin akıcılığı ile parçaların tamamlanmasında kendini gösteren motor koordinasyona dikkat ediyordu (Malchiodi, 2005, ss. 26 -27).



Resim 1. (10 Yaş)

Estetik: Estetik sanat eğitiminin “olmazsa olmaz” kavramlarından. Estetik sözcüğü, Yunanca duyum anlamına gelen aestesis sözcüğünden alınmıştır. Bunu ilk olarak, filozof Kant, duyarlılığı ve duyuları incelemek için genel bir terim olarak ‘Salt Aklın Eleştirimi’ adlı eserinde kullanmıştır. Daha sonra, aynı okula bağlı olan Baumgarten, sanat ve güzel konularını inceleyen özel bir bilim adı olarak bu terimi felsefeye mal etmiştir. Bugün de bu sözcük, güzellik bilimi veya güzel sanatlar felsefesi anlamını taşımaktadır. Estetik, felsefî bilimler arasında bir süre bağımlı bir bilgi türü sayılmış, sonra bağımsızlığını korumuş, fakat sosyoloji ve psikolojinin baskısından kurtulamamıştır (Sena, 1972, s.9).

Estetik, konu olarak güzelin geniş imparatorluğuna sahiptir. Bu bilime en iyi uyan ifadeyi kullanmak gerekirse, sanat felsefesi, ya da daha kesin bir biçimde, güzel sanatlar felsefesi demek uygun düşer (Hegel, 1982, s. 66).

Estetik yalnızca güzel olanın bilimi değildir; daha kapsamlı, daha doğru ve tam olarak dile getirirsek, estetik, insanın çevresinde yatan, insanın pratik etkinliği içinde yarattığı ve gerçekliği yansıtan sanatta saptanabilen tüm güzellikle ilgili değerlerin zenginliğini araştıran bilimdir. Bu anlamda estetik, gerçekliğin içindeki güzelliğin insanlar tarafından özümlemesinin bilimi olarak tanımlanabilir (Kagan, 1993, ss.15-17).

19. yüzyılın sonlarına doğru Almanya’da zaman zaman ‘sanatsal eğitim’, ‘sanat eğitimi’ gibi terimlerle yer değiştiren ‘estetik eğitim’ terimi, 1920’lere dek ara sıra kullanılmış, sonra ortadan kalkmış, 1967-68’lerde ise yeniden söz konusu olmuştur. Buna karşılık Fransızcada estetik eğitim, Almancadaki en geniş anlamıyla ‘sanat eğitimi’ yerine kullanılmaktadır. Tümel anlamındaki bir sanat eğitiminden kimi konularda, ince ayrıntılarla da olsa ayrıldığını sandığımız estetik eğitim kavramı, özellikle 1960 ve 1970’lerde bile tam anlamıyla ortaya konamamıştır (San, 2003a, ss. 57-58).

1.2.3. Sanat Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Sanat eğitiminin amacı, sanatla eğitimidir; gerek sanat uğraşısında bulunan kişide, gerek sanat eseriyle karşılaşp onu değerlendirende harekete geçen tüm zihinsel yeti ve süreçleri, duyu, duyum, algılama, imgeleme, düşünme, anma, çağrışım gibi güçleri eğitmektir. Sanatı algılamaya hazır ve sanatı seven, hem eskinin, hem çağının sanat görüngülerini algılayıp değerlendirebilecek, yetenekli kişiler yetiştirmektir.

Bugün sanat eğitimi, genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temelidir. Kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar (San, 1979, s.3).

Kırıçoğlu (2002, s.45)’na göreyse; sanat eğitiminin amaçlarını, farklı dönemlerde, farklı görüşler yönlendirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda sanat, okullarda kimi zaman araç kimi zamanda amaç konumunda olmuştur.

Günümüzde çağdaş sanat eğitimi ise öğrenciyi, kapasitesi doğrultusunda entelektüel, duygusal ve sosyal gelişme açısından destekleyerek onun kişisel istemlerine yanıt

verebilme çabasını hedefler. Bunun yanında çağdaş sanat eğitiminin belirli özel amaçları vardır ki bunlar:

- Sanatsal aktivitelerin (sanatsal etkinliklerin) ve yaratıcılığın doğasını tanımaları ve benimsemeleri,
- Duygusal, duyuşsal, bilgisel entelektüel etkinliklere bağlı artistik becerileri kazanmaları;
- Sanatsal etkinliklerle ilgili ortaya çıkan düşünce ve hareket özgürlüğü ile ilgili bazı olasılıkları öğrenmeleri,
- Görme, ayımsama (görsel duyarlılığın gelişimi) ve görsel olan her şeyin netleştirilmesine olanak sağlayan aktif bir algılama işlevi olduğu şeklinde beceri kazanmaları. Sanat yapıtlarını değerlendirebilecek, onları ayımsayabilecek nitelikli, sanat tarihi ve estetiksel bilgi birikimine sahip olabilmeleri.
- Günümüzün en önemli sorunlarından biri olan “çevre” kavramının ne anlama geldiğini anlayarak, gelecekte onun geliştirilmesi için duyarlı ve sorumluluk sahibi olmaları,
- Araştıran, inceleyen, sorgulayan, hoşgörülü, geniş, özgür düşünceli bireyler olabilmeleri;
- Sosyal ve kültürel yaşamda kendine güvenen katılımcı, sorumluluk sahibi, üretken kişiler olabilmeleridir.

Sonuç olarak çağdaş sanat eğitimi ile amaçlanan; bugünü anlayan geleceğe bakabilen, sanat tarihi, estetik ve günümüzün sanatı hakkında yorum yapabilecek düzeyde bilgi sahibi olan insandır (Artut, 2004, s.103).

Sanat eğitiminin ilkelerini ise şu şekilde sıralayabiliriz: (T.C. M.E.B., 2000, ss, 6-7).

- Her çocuğun yaratıcı olduğu unutulmamalıdır.
- Bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.
- Uygulamalar sırasında iki ve üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir.
- Resim-iş dersi diğer derslerin sürekli uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
- Dersler ilginç duruma getirilmelidir.
- Zararlı etkenlerden kaçınılmalıdır.
- Resim-iş eğitimi çocuğa göre olmalıdır.

- Teorik bilgiler çalışmalar sırasında verilmelidir. Her çocuğun çalışmasının sergilenmesini isteyeceği düşünülerek, sergilemeye önem verilmelidir.

Ayrıca daha kapsamlı bir sanat eğitimi, daha çok, güzel sanatlarla ilgili okullarda söz konusudur. Bu tarz bir sanat eğitiminde dört temel disiplin vardır;

Uygulama, eleştiri, estetik ve sanat tarihi (Boydaş, Balcı, 1997, s.170).

1.2.4. Sanat Eğitiminin Yöntemleri

Bilindiği gibi, bilimde belli bir sonuca ulaşmak için, bir plana göre izlenen yola yöntem ya da metot denilmektedir. Sanat eğitiminin yöntem sorunu ise, çeşitli amaç ve ilkeler doğrultusunda nasıl gerçekleştirileceği, diğer bir deyişle nasıl öğretileceğidir. Bu sorun ve çözümü, alanın özelliği bakımından oldukça çetrefillidir. Sanatın, diğer alanlarda olduğu gibi, kesin doğrularının olmaması, bireysel özelliklerin, duyguların devreye girmesi, yetenek ve yaratıcılığın öne çıktığı bir alan olması nedeniyle; bu durum, onun eğitimini ve öğretimini de zorlaştırmaktadır (Yolcu, 2004, s.100).

Sanat eğitiminde kesin ve net olmasa da, uygulanabilecek ve uygulanmaması gereken yöntemler vardır.

Eğitim yaşantısının başarılı olması için ders planlarının süreklilik, ardıllık ilkesine göre yapılması, konu ile ilgili amacın, amaçların ya da davranışların dersten önce öğrencilere anlatılması gerekir. Ders boyunca, öğretim devam ederken duruma göre çeşitli yöntemler birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmalıdır. Ancak amaçların tam olarak gerçekleşebilmesi için; yöntem ne olursa olsun, uygulama, sanat tarihi, estetik ve eleştirinin etkin bir biçimde birleştirilmesi gereklidir.

Geçmişte uygulanarak öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkı sağlamadıkları, hatta zarar verdikleri kanıtlanan yöntemlere karşı da duyarlı olmak gerekir. Bu yöntemler; Usta-çırak ilişkisi içinde bakarak öğrenme, öğrencilerin kendi hallerine bırakılması, kalıplaşmış davranışlara dayalı sanat çalışmaları, tutucu ve katı geçmişten beri uygulanan yöntemler ve öğrenci çalışmalarının eğitimciler tarafından düzeltilmesi şeklinde sıralanabilir (Kırıçoğlu, Stacrocki, 1997).

Genel olarak kullanılan ya da kullanılması gereken yöntemler ise; Anlatma-Gösterme Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi, Araştırmaya Dayalı Yöntemlerdir.

Aslında tam olarak şu ya da bu yöntem kullanılmalı demek de yanlıştır. Sanat eğitimi söz konusu olduğunda genel öğretim yöntemleri içinden; gösterme, soru-yanıt, anlatma, usta-çırak ilişkisi, yaparak öğrenme gibi bilinen yöntemlerin salt biri ya da birkaçı seçilip uygulanmayabilir. Kimi zaman bilinen yöntemlerin yanında ya da çok dışında bir yol da sanat eğitiminde izlenebilir. Öğretmenin dersinin önemine sahip çıkmak için kendisini kimi yöntemlerle sınırlamasına gerek yoktur.

Aşağıda, çok bilinen sanat eğitimi yöntemleri, çeşitli aktarmalar yapılarak sunulmuştur.

1.2.4.1. Kopya yöntemi

Geçmişte daha çok tercih edilen bu yöntem, birbirine yakın üç anlayış içinde uygulanıyordu. Noktalarla, karelere bölerek ve doğrudan doğruya kopya yapma.17. ve 18. yüzyıl içlerine kadar, sanayileşen Avrupa toplumlarında endüstri gereksinimine paralel bir sanat ve iş eğitimi anlayışı geliyordu. Okullarda öğrencilerin resim ve iş derslerinde çalışma yöntemi, kopya anlayışına bağlı biçimde ele alınıyordu. Endüstriyel gelişimin gereksinimlerini karşılamak için çabuk, hatasız, doğru çizimler yapabilecek kişilere ihtiyaç vardı. Bu yüzden çocuğun yaratıcılığı değil, ticari amaç güdülüyordu. Bu yöntemin çocuğa kazandıracığı bir eğitim değeri olmamasına rağmen, okullarda uzun süre uygulandı. Ne var ki, çocuğun yaratıcılığına ters düşen kopyacı anlayış bir yerde etkinliğini yitirerek başka yeni yöntemler ortaya çıktı (Türkdoğan, 1981, s.21).



Resim 2. (9 Yaş)

1.2.4.2. Bellek Eğitimi Yöntemi

Bilindiği gibi bellek; “yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkilerini bilinçli olarak zihinde saklama gücü”dür. Çevreyle ilişki kuran birey, duyu organları yoluyla algılarının bir kısmını zihninde bilinçli olarak saklar ve zamanı geldiğinde ya da ihtiyaç duyduğunda bunları kullanır. İşte, bellek eğitimi yöntemi, amaçlı olarak bellekte depolanan ve kullanım için hazır halde tutulan izlerin, çocuğun sanatsal yaratıcılığında kullanılmasını hedefleyen bir yöntem olarak ortaya atılmıştır (Yolcu, 2004, s.102).

Bellekten yola çıkılarak resim yapma, müfredat programlarında da adı sık geçen bir yöntemdir.

1.2.4.3. Kolaydan Zora Yöntemi

Sadece sanat eğitiminde değil, eğitimin her alanında başvurulan basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ilkesine bağlı olarak geliştirilen bu yöntemde, daha sağlam ve etkin olacağı inancıyla önce çocuğun yakın çevresinden sanat eğitimine başlanır. Çocuğun bildiği, tanıdığı, tecrübe edindiği nesnelere ve yakın çevresinden edindiği izlenimlerden yola çıkılarak sanat eğitimine başlamak, bu yöntemin ilkelerindedir.

Bu yöntemin uygulamadaki öncüsü olan İngiliz W. Smith, 1871’de Amerika’ya çağrılır ve orada öğretmenliğe devam eder. Smith’e göre, yazmak ve çizmek birbirine paralel davranışlardır. Nasıl yazımın bir alfabesi varsa ve yazıyı öğretirken basitten karmaşığa doğru bir yol izleniyorsa, sanatın öğretiminde de basitten karmaşığa doğru bir yol izlenebilir. Öğrenci önce doğru çizgiyi, sonra eğriyi ve nihayet her ikisinin birleşik biçimlerini öğrenir. Bu yolla ölçüsü, oranı yerinde biçimler oluşturmada çizme becerisi kazanır ve geliştirir (Yolcu, 2004, ss.102-103).

1.2.4.4. Müzik ve Seslerden Yararlanma

Bu yöntem daha çok Avrupa’da (özellikle Almanya ve Avusturya) bazı okullarda uygulanmıştır. Genellikle müzik dinletilerek yaptırılan çalışmalarda yaratıcılığın geliştirilmesi esas alınır. Sesler çocuğun yaratıcı gücünü zorlayarak, renk ve şekillere dönüştürülerek anlaşılır (seslerin görselleştirilmesi). Müzik ile motive olarak ritim’ler simgesel öğelere dönüştürülebilir. Bu yöntemin uygulanmasında uygun koşulların çok iyi hazırlanması gerekmektedir. Dinletilecek müziğin seçimi, öğretmen ve öğrencinin yoğunlaşması, fiziki koşullar sonuçta etkili olabilmektedir (Artut, 2004, s.114).

1.2.4.5. Drama (Oyunlaştırma) Yöntemi

Bilindiği gibi drama (eğitici oyunlaştırma) çocukların görme, algılama, tanımlama, yaratma, anlatma ve iletişim kurma yetilerini geliştiren oldukça önemli bir etkinliktir. Sözel ve bilişsel anlatımları yanı sıra, görsel ve plastik anlatımlarına da etki eden dramadan, diğer alanlardan daha çok sanat eğitiminde yararlanılmalıdır.

Günümüzde giderek artan teknolojinin pasifleştirdiği çocuklara, aktif ve yaratıcı olma fırsatı verilmesinin, başlı başına geliştirici bir unsur olduğu; özellikle çocuğun sağlıklı

gelişmesinde, pasif olarak televizyon izlemenin, aktif biçimde yaşama ve yaratmanın yerini alamayacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda, çocuğa aktif, denemeci ve yaratıcı olma fırsatı ve ortamı sunan dramadan fazlasıyla yararlanılması gerekmektedir(Önder, 2000, s.42).

Öğretimde geniş yararlanma alanı bulunan drama, uygulamada birbirinden farklılık gösteren belli türlere ayrılmaktadır (Bilen, 2002, s.190).

Sanat eğitimcilerinin ise bu konuda aydınlatılması, yöntemi uygulayabilecek bilgi ve donanıma sahip olmaları şarttır.

1.2.4.6. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi

Genellikle, eğitimcilerin ellerindeki kaynaklarla uygulayabildiği, etkili bir yöntemdir.

Görselliği ön planda olan resim sanatının öğretiminde, her türlü görsel eğitim araçlarından yararlanmak, öğretime önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle slâytlar, filmler, tıpkıbasımlar, sanat eserleri, açıklayıcı levhalar, sergiler vb. araçların çocuklarla karşılaştırılması ve bu yolla amaca yönelik eğitim-öğretim etkinliklerinde bulunulması, sanatsal öğrenmede faydalı olmaktadır. Bu, konu ya da tekniğe yönelik bocalama yaşayabilecek öğrencilere katkı sağlayan, dersi zevkli hale getiren bir yöntemdir (Yolcu, 2004, s. 107).

1.2.4.7. Çocuk Sanatı Yöntemi

Çocuk psikolojisindeki değişimle birlikte, plastik sanatlardaki önemli değişimlerde, bütün dikkatleri çocuk resimleri üzerine çeker. Dışavurumcuların ve gerçeküstücülerin resimleri ile çocuk resimleri arasında bağlar kurulur; çocuk resimleri bir bakıma sanat katına çıkarılır.

Çocuk sanatı yönteminde, “Sanatçı Olarak Çocuk” kitabının yazarı Çizek, önemli bir isimdir. O’na göre: “Bütün çocukların anlatacakları bir şeyler vardır. Bu anlatım süreci içinde, bitmiş işten çok, çocuğun gelişimi üzerinde durulmalıdır” (Yolcu, 2004, s.107).

1.2.4.8. Sanat Yoluyla Eğitim Yöntemi

Herbert Read'in "Sanat Yoluyla Eğitim" adlı kitabında ortaya koyduğu bu yöntem, günümüzde de geçerliliğini koruyan, etkili bir yöntemdir. 30 yıl sanat eğitiminde etkili olmuş; bugün de hala etkisini sürdürmektedir.

Read'e göre sanat; çocuğun da, sanatçının da kendiliğindenlikle, üzerinde düşünmeden ortaya koydukları bir olgudur. Her sanat ürünü bir kişiliğin ve o kişiliğin özelliklerinin anlatımıdır. Sanatçı huyunu ve algılamasını sanatında bilinçsizce yansıtır. Yaratma ne kadar özgürce yapılırsa, o kişilik (üslup) o kadar belirgin ortaya çıkar. Onun için sanat eğitiminde özgür ifadeyi engelleyip ket vuracak her türlü etmeni ortadan kaldırmak, yeti ve güçlerin özgürce gelişip serpilmesini sağlamak gerekir. O'na göre, sanat eğitiminin asıl amacı, kişiliğin uyumlu gelişmesi, uyum içinde bir toplumun sağlanmasıdır (San, 2003, s.135).

1.2.4.9. Psikolojik Yöntem

Çağdaş bir sanat ve iş eğitimi yöntemi olarak niteleyebileceğimiz bu görüş, çocuğu ve onun psikolojik yapısını esas almaktadır. Bu yöntemde ilk koşul çocuğun tanınmasıdır. Bu düşünce açısından bakıldığında, psikolojik yöntemi sanat eğitimcisi F.Çizek'e yakın bir yöntem sayabiliriz. Psikolojik yöntem, çocuğu ve onun psikolojik varlığını ön plana çıkardığı için, çağdaş bir yöntemdir (Türkdoğan, 1981, ss.22–23).

Psikolojide de çocuk resimleri kullanılmaktadır. Günümüzde pek çok terapist çocuğun dünyasını çözümleyebilmek için, resme başvurmaktadır.

1.2.4.10. Bilgisayar Destekli Yaklaşım

Bilgisayarın eğitimde kullanılması, esas itibariyle, gör-ışit tekniklerinin mantıki bir gelişimidir. Bilgisayar, diğer yardımcı eğitim araçları yanında yer alırken temel öğretim kavramında köklü değişikliklere yol açacak gibi gözükmektedir.

Bugün görsel ve işitsel anlamda bilgisayar teknolojisi yeni bir boyut getirmiştir. Eskiden sanat derslerinin daha etkin ve kalıcı olması için kullanılan Teyp, Fotoğraf, Projeksiyon, Episkop, 8 mm'lik Filmler, Slâyt Makineleri Video ve Tepegöz'ün pek de fonksiyonu kalmamıştır. Artık bilgisayar ve çeşitli paket programlar tercih edilmektedir (Artut, 2004, s.116).

1.3. 7–12 Yaş Döneminin Genel Özellikleri

Çoğu zaman okul yılları olarak adlandırılan orta çocukluk ya da ikinci çocukluk genellikle 6–12 yaşlar arasındaki dönemin adıdır. Okul öncesi çağ ile ergenlik çağı arasındadır. Bu dönemde, okul öncesiyle ergenlik dönemlerindeki gibi, ne dikkati çeken fiziksel özellikler, ne ergenlik dönemindeki kişiliğin yapılandırılması, ne de dil gelişiminde dikkat çeken özellikler vardır. Bu dönemde en çok dikkatimizi sosyal ve ahlak gelişimi alanında görülen hareketlilik çekmektedir (Türküm, 2000, s.146).

Bu dönem çocuğun, artık aile yuvasından çıkıp, dış dünyaya açıldığı ve toplumsal çevreye iyice karıştığı bir çağdır (Yörükoğlu, 1992, s.76).

Çocuk artık mahallede ve okulda bir takım sosyal ilişkiler kurar. İlk çocukluk dönemindeki çocuksu davranışlardan kurtularak bu döneme ait gelişim görevlerini yerine getirmesi gerekmektedir. Bu görevler; Büyük ve küçük kasları kullanmayı öğrenme, çeşitli oyunlarda beceri kazanma, kurallara uyarak yaşama, yaşıtlarına uyum gösterme, ev dışında yetişkinlerle ilişki kurabilme, bedenini kendine özgü nitelikleriyle tanıma ve kabullenme, cinsiyetine uygun davranma, bedenine bakabilme, kendi davranışlarının sorumluluğunu yüklenme, temel okul becerileri kazanma, yaşının standartlarında yaşamayı daha önemli görme, zaman kavramlarını öğrenme ve somuttan soyuta doğru uslamlama gücünü kazanma şeklinde sıralanabilir (Baymur, 1994, s.61).

1.3.1. Fiziksel Gelişim

Bireyin yaşaması için gereken tüm işlevler ve bireyin tüm davranışları bedende oluşur. Bedensel gelişim, bedenin ağırlıkça artması ve boyca uzamasının yanında, bedeni oluşturan tüm alt sistemlerin de büyümesini ve olgunlaşmasını içerir.

İlköğretimin başında çocukların henüz bilek ve parmak kemikleri, ince işleri yapabilecek olgunluğa ulaşmamıştır. Bel, kol ve bacak kemikleri ağır işler yapabilecek konumda değildir. Bu yüzden bu dönem çocukları küçük el işlerini gerektiren ve incelik isteyen ödevleri yapmada güçlük çekerler. Bu dönemde çocuklara kemiklerinin ağırlığının dayanamayacağı ya da biçiminin bozulmasına sebep olabilecek işler yaptırılmamalıdır (Başaran, 1982, s.s.43–52).

İlköğretim döneminde ise çocuklarda, görsel algılama normale döner. Küçük kas becerileri okul öncesi döneme göre gelişmiştir. Ancak, okul öncesinde kalem tutma, resim yapma gibi el işi etkinlikleri yapmadan okula gelen çocukta küçük kas gelişiminde yetersizlikler görülebilir. Bu sebeple, anne baba ve öğretmenler, çocukların küçük kas ve büyük kas gelişimine yardım edecek öğretme ve öğrenme etkinlikleri düzenlemelidirler (Senemoğlu, 1997, s.37).

1.3.2. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, bireylerin bilgiyi alma, zihinsel anlamda işlem yapma ve bilgiyi kullanma süreçlerindeki değişimlerdir. Piaget'e göre ise bilişsel gelişim, bilişsel yapıların giderek karmaşıklaşması ve daha çok öge ile daha üst düzeyde ve karmaşık işlemlerin yapılabilmesidir. Bu gelişim, şema, uyumsama, özümleme, dengeleme ve uyum mekanizmaları ile gerçekleşir. Birey dış dünyadan gelen yeni bilgiyi var olan bilgilerine yerleştirme çabası içindedir (Türküm, 2000, s.148).

1.3.2.1. Düşüncenin Gelişimi

İkinci çocukluk döneminde, okul büyük bir önem kazanır. 7 Yaşındaki çocuktan artık okuma, yazma, aritmetik yapma ve çeşitli okul problemleri üzerinde akıl yürütebilmesi beklenmektedir. Çünkü artık çocuk Piaget'in Somut İşlemler dönemine girmiştir (Onur, 1993, s.316).

Bu aşamaya somut işlem dönemi denmesinin sebebi ise bu aşamaya kadar geliştirerek işlediği şemalar üzerinde, yer değiştirme, ekleme, çıkarma, çoğaltma ve bölme gibi işlemler yapabilmesidir. Artık bilgiyi sadece tanıdığı gibi alma dönemi geride kalmış, bilgi üzerinde işlem yapabilme gücüne ulaşmıştır (Atabek, 1995, s.58).

Bu dönemde çocukta mantıksal düşünme başlar. Fakat problemin çözümü somut nesnelere, burada ve şimdi gibi anlık durumlara bağlıdır (Morgan, 1991, s.64). Ayrıca sınıflama, sıralama özelliklerini kavramış, somut problemleri çözebilecek duruma gelmiştir. Cinsiyet rollerinin değişmezliğine inanmış, hayal ve gerçek arasındaki farkı kavrayabilmiştir.

1.3.2.2. Dil Gelişimi

Bu dönemde çocuğun dili hızla gelişmektedir. Bazen dili bir yetişkin gibi kullanabildiği görülür. Çünkü çocuk, olayların ve nesnelerin adı yanında özelliklerini, farklarını ve benzerlikleri de öğrenmek ister (Cüceloğlu, 1992, s.118).

Önceleri, çocukların konuşmaları kendini merkez alırken, artık daha iletişimseldir. Kelimeler düşünme sürecinin aracıdır. Artık çocuk görsel algıdan çok düşünmeye başlar (Charles, 2000, s.13).

1.3.3. Psikososyal Gelişim

İkinci çocukluk döneminde psikososyal gelişim alanında, kişilik gelişiminde çok büyük bir değişiklik olmamasının yanında, ahlak ve sosyal gelişimdeki değişiklikler göze çarpmaktadır.

1.3.3.1. Kişilik Gelişimi

Kişilik, bireyi diğerlerinden ayıran, özgün, görece tutarlı özellikleri içeren bir bütündür. Kişilik; alınganlık, neşeli olma, girişkenlik, saldırganlık ve benzeri kişilik özelliklerinin toplamı değil, içerdiği özelliklerin farklı biçimlerde birleşiminden oluşmaktadır (Türküm, 2000, s.150).

Gizil Dönem: 6–12 Yaş arasındaki döneme denir. Bu dönemde çocuk kendini oyuna vermiştir. Cinsiyet ile ilgili konulardan hoşlanmaz. Sevgi, ev dışında arkadaşlara yönelmiştir. Ergenlik öncesindeki durgunluk dönemidir (Senemoğlu, 1997, ss 78-80).

1.3.3.2. Ahlak Gelişimi

Bu dönemde gelişen yeteneklerden biri de, ahlaki akıl yürütmelerde ve karar verme güçlerinde görülür (Onur, 1993, s.330).

Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı: Piaget'nin iki evreli olarak açıkladığı ahlak gelişiminin birinci evresi, dışa bağlı dönemdir. Bu evrede çocuklar kuralların sabit ve değişmez olduğuna inanarak karşı gelindiğinde ceza ile sonuçlanacağına inanırlar. İkinci evre, özerk ahlak evresidir. Bu evrede, artık kuralların değişmez olduğuna

inanmazlar, anlaşmaya dayandığını ve değiştirilebileceğini bilirler. Ortak cezaya inanmazlar. Cezanın adil ve suça uygun olması gerektiğine inanırlar(Onur, 1993, s.330).

Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg, Piaget'nin çalışmalarını genişleterek; çocukların ahlaki ikilemlere verdikleri yanıtların altında yatan akıl yürütmeye dayalı altı evreli bir kuram geliştirmiştir (Onur, 1993, s.331).

1.3.3.3. Sosyal Gelişim

Çocuk ilköğretime adımını atmakla, çok daha genişlemiş bir çevrenin içerisine girmektedir. Bu çevrede çocuk, ana-baba dışında öğretmenle ve arkadaşlarla uzun süre bir arada bulunarak, olanlarla daha yakın ilişkiler kurar. Bu ilişkiler içinde çocuk onların kendisi hakkında düşüncelerini değerlendirir. Bu değerlendirme sonucunda da benlik kavramında değişmeler oluşur (Başaran, 1982, s.133).

Bu dönemde benlik kavramının geliştirilmesinde anne- baba tutumları da önemlidir. Sıcak ve kabul edici ilişkiler çocukta bağımsızlık ve özerklik duygusunu geliştirerek benlik gelişimine olumlu katkıda bulunur (Onur, 1993, s.364).

Arkadaşlık İlişkileri: Çocuğun evinde karşılanamayan en önemli gereksinimlerden biridir. Bu dönemde arkadaşlığa verilen önem, ana-babaya verilen önemden daha büyüktür. Çocuklar kendi cinsleri arasında kurdukları kümeler içinde oynarlar. Çocuk kümenin istediği kişilik özelliklerini kabul eder ve buna aykırı olan kişilik özelliklerini değiştirebilir. Küme dışına itilen çocuk mutsuz olur. Arkadaşlar tarafından aranmak, benimsenmek, çoğu zaman büyükler tarafından beğenilmenin ya da derslerde başarılı olmanın önünde gelir (Başaran, 1982, s.134).

İlköğretim çağında çocuklar arkadaşlarını, çoğunlukla yakın çevre ve komşularından seçerler. Bu seçimi yaparken, kendi yaşlarına, cinslerine, zihinsel ve sosyal düzeylerine uygun olmasına dikkat ederler. İlerleyen yıllar içinde, arkadaş seçiminde yardımseverlik, dürüstlük, sağduyu, arkadaş canlısı olma gibi kişilik özellikleri aranır (Yavuzer, 1993, s.178).

Okul, Öğretmen ve Öğrenci İlişkileri: Aileden sonra okul, çocukta ilk toplumsallaşma kurumudur. Çocuktan, okula başlamakla, çevresinde uyulması gereken kuralları özümsemesi beklenir. Eğer birlikte yaşamaya yatkın ve okul olgunluğunda ise uyumda zorlanmaz. Sınıf içi ve dışı etkinliklere katılarak kendini rahat ifade edebilir. Fakat

kişilik özellikleri ve ailenin yanlış tutumu sonucu, toplu yaşama, çalışma ve oynamaya yatkın değilse okula uyumda zorlanır. Okul içindeki bu sıkıntıda çeşitli davranış bozuklukları ya da okul başarısızlığı şeklinde kendini gösterir (Yavuzer, 1995, s.159).

1.3.4. Sanatsal Gelişim ve Yaratıcılık

Lowenfeld ve Brittain'e göre çocukların yetenekleri, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel büyümelerindeki değişimlerle paralel bir şekilde gelişir. Okuma ve matematik düzeyi her çocukta nasıl değişkense, sanat düzeyleri de değişken olabilmektedir.

Sanat ve çocuk birbiri ile örtüşen, sürekli değişen ve gelişen dinamik olgulardır. Çocuğun çizgisel gelişimi sürekli'dir. Bu gelişim sürecinde, evreden evreye geçişler elbette ki yavaş yavaş ve aşamalı olur. Ayrıca çocuk, aynı süreçte birden fazla evrenin özelliklerini gösterebilir.

Zamanla çocuğun biçimlere ilişkin algılaya yetisinde belirgin farklar görülür. Özellikle bu süreç içinde, dairesel ve elips çizimlerinin, birer anlamlı tasarımlara dönüştüğü görülür.

Çocuğun bedensel, bilişsel gelişimine paralel olarak, çizgisel (resimsel) gelişim basamakları, 2 yaşından ergenlik devresine kadar, yani 14 yaşına kadar devam eder. Üstün ve geri zekâlı çocukların dışındakiler, genel gelişim evrelerinde olduğu gibi aynı dönemleri yaşadıklarından, çizgisel gelişimlerinde de benzer özellikler gösterirler.

Lowenfeld, çocuğun çizgisel gelişim basamaklarını aşağıdaki şekilde gruplandırmıştır:

- Karalama Dönemi 2–4 Yaş (Scribbling)
- Şema Öncesi Dönem 4–7 Yaş (Preschematic)
- **Şematik Dönem** 7–9 Yaş (**Schematic**)
- **Gerçekçilik Dönemi** 9–12 Yaş (**Realism**)
- Doğalcılık Dönemi 12–14 Yaş (Pseudo-Naturalistic)

(Artut, 2004, ss.195–196)

(Sanatsal Gelişim Basamakları ileriki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.)

Yaratıcılık da çocuğun yaşıyla koşut olan sanatsal gelişiminde yerini korumakta ve doğru uygulamalarla geliştirilebilmektedir.

Yaratıcılık, 2–7 yaşlar arasında dramatizasyon, demontsrasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. 11–15 Yaşlarında ise soyut işlemler dönemi başlamakta, bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilebilir

Bireyin yaratıcılığı, çocukluk ve gençlik dönemlerinde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile genişir ve ortaya çıkar (Artut, 2004, s.174).

Çocukların zihinsel gelişimleri desteklendiğinde ve istekle öğrendiklerinde yaratıcılıklarının arttığı ortak görüşlerden biridir.

Çocuklar ıraksak düşünmeye yönlendirildiklerinde, güdülendikleri ve anlamlı öğrenmeler için istek duydukları gözlenmiştir. Bu tür bir yönlendirme, onlara kendi yetenekleri doğrultusunda yeni ve yaratıcı düşünceler kazandırabilir. ıraksak düşünme özellikle çatışma durumlarında, çocukların kendi yaratıcı çözümlerini bulmaları ve sonuçlandırmaları ile ilgili becerileri kazandırır (Üstündağ, 2002, s.45).

Çocukların yaratıcılığı geliştirilmek yerine, evde ve okulda farkında olunmadan yapılan davranışlarla engellenmektedir. Bunlar; (Üstündağ, 2002, s.21)

- Çocukları çalışırken, oynarken, bir işle uğraşırken sürekli gözetim altında bulundurma.
- Onların neler yaptıkları hakkında sürekli yorumlar yapma,
- Aşırı överek ve ödüllendirerek onları yaratıcı buluşlardan yoksun bırakma.
- Çocukları birbirleriyle yarıştıma.
- Çocukları denetim altına alma
- Çocuklara katı ve kesin seçimler sunma
- Çocukların bir konuda yaptıkları çalışmaların sonucunu kestirmelerine ya da çalışmalarını bitirmelerine baskı yoluyla engel olma.
- Onlara kesin reçeteler sunma.
- Sürekli olarak yapacaklarını tekrarlama ve böylece gelişimsel güçleri ile yeterliklerini duraklatma.

Yaratıcılığı geliştiren ve destekleyen bir sistem çocuğun gelişimine olanak sağlar.

1.4. Çocuk Resimleri

Çocuk dinamik bir olgudur. Sanat onda bir düşünme dili şeklinde yansır. Çocuk, dünyayı kendi algıladığı biçimde görür ve bunu kendi ifadeleri içinde yansıtmaya çalışır.

Eyüboğlu, çocuğun sözlerinde ve çizgilerinde, sanat kaygısı değil, dünya ile bir uyuşma çabası aranabileceğini vurgular. O'na göre, her çocuk anlamsız sesler, amaçsız eğriler, doğru çizgilerle içini dökmeye başlar. Sonra bunlar bir işaret olmaya, birer sembol değeri kazanmaya başlar. Bu semboller tazeliklerini yitirip, birer şema haline gelmedikleri sürece, çocuk düşünce ve duygularının özgür bir belirtisi sayılabilir. Yani çocuk resim yoluyla dünyayı bize kendi açısından ve en kestirme yoldan, özentisiz ve yalın bir anlayışla verir (Yavuzer, 1992, s.13).

Çocuklar için resim yapmak kişisel, benzersiz ve yepyeni bir şey yaratmak amacıyla farklı deneyimleri bir araya getiren bir süreçtir (Malchiodi, 2005, s.45).

Çocuk, resminin, bizim anladığımız anlamda güzellik ya da çirkinliğiyle ilgilenmemektedir. Önce resmin biçim olarak varlığı değil, yapılması için tüketilen çaba ve kendisine verdiği kıvanç önemlidir. Kendini anlatmak için çizen çocuk, düşünce ve teknik yönden sanatçıdan ayrılır, fakat yaratma davranışı bakımından sanatçıya şaşılacak kadar benzer (San, 1979, s.195).

Sanatçıları kısındıracak doğallıkta ki bu resimleri ne amaçla yaptıkları konusunda kesin şeyler söylemek zordur. Gelişimsel süreçleriyle, resim yapma sevgisiyle veya kişisel resim yapma deneyimleriyle ilişkili olabilir. Ayrıca çocuklar kendi öznel düşüncelerini, algılamalarını ve duygularını yaratıcı çalışmalarına katsalar da resimle anlatımları resmi yaptıkları çevreden ve çalışmalarını yaptıkları malzemedan de etkilenir (Malchiodi, 2005, s.70).

Çocuk resimleri bize onlar hakkında pek çok bilgi verebileceği gibi, hiçbir anlam taşıyor da olabilir. Çocuk bazen resmi hakkında saniiyeler içinde bile fikir değiştirir, resme bakarken bu durumu göz ardı etmemek gerekir.

1.4.1. Çocuk Resimlerinin Tarihçesi

Çocuk resimlerinin sınıflandırılması ve gelişim basamaklarına ilişkin ilk çalışmayı James Sally 1877'de geliştirmiştir. Sally'nin çalışmalarını 1905'te Levinstein ve Kerch Ensteiner, 1910'da Stern, 1913'te Rouma, Luquet, 1917'de Krotzch, 1922'de Burt, 1927'de Wulf ve 1931'de Eng takip etmiştir. Ayrıca bu sıralamaya Ruth Griffiths, Rhoda Kellogg, Victor Lowenfeld, Rudolf Arnheim, Desmond Morris ve Herbert Read'in yanı sıra Anschuler, Hattwich ve Shaffer Simmern'de dahil edilebilir (Artut, 2004, s.109).

Çocuk resimlerine ilgi belki de her zaman olmuştur ama bu yöndeki resmi araştırmalar, yüz yılın başında akıl hastalarının resimlerine artan ilgiyle ve Freud ile Jung'un çalışmalarının artan ünüyle ortaya çıkmıştır. Çocukların resimlerine ve akıl hastalarının yarattığı resimlere gösterilen merak, o sıradaki çocuk psikolojisinin gelişimine koşturur. Çocukların resimle anlatımları üstüne yapılan ilk çalışmalar, onların farklı yaşlarda yaptıklarını gözlemlemeye odaklanmıştır. Cooke, 1885'te, sanatsal gelişimin evrelerini ve eğitim için bu evrelerin önemini vurgulayan bir makaleyle; Ricci ise, İtalyan çocuklarının resimlerini gözlemleyip yayınlamasıyla kayda geçen ilk çalışmaları yapmışlardır. 1800'lerin sonu ve 20. yüzyılın başlarında çocukların sanatsal davranışlarının birçok evreden geçtiği söylenmiş, sanatsal ifadelerindeki gelişme seviyelerinin birçok tanımları yapılmıştır (Malchiodi, 2005, s.26).

Çocuk resmine ilişkin çalışma ve araştırmalar zekâ ile ilgili çalışmalarla paralel bir şekilde ortaya çıkmış ve çeşitli zekâ testleri için kullanılmak üzere varlığını sürdürmüştür. Bu konuda Goodenough, Harris isimleri ilk akla gelenlerdir.

Rouma, 1913'te, okul çocuklarının resimlerini incelemiş ve insan figürünün resmedilmesinde birbirinden farklı 10 evre belirlemiştir.

Belki de bu ilk sınıflandırmaların en önemlisi Luquet tarafından yapılmıştır. Luquet'nin 5 gelişim evresinden oluşan sınıflandırmasının önemi, kısmen birleştirici bir kuramı içermesinden, kısmen de Piaget'nin daha sonraki çalışmalarını etkilemesindedir (Yavuzer, 1992, s.22).

Çocuk resmini araştırmalarına konu edinen bir başka kişi de V.Lowenfeld'dir. Sanat yoluyla bireyin kendisini ifade etmesinin, sağlıklı bir duygusal gelişme açısından temel

önemi olduğuna inanan Lowenfeld,1947’de Creative and Mental Growth (Yaratıcı ve Zihinsel Gelişme) adlı kitabını yazmıştır.

1940’larda resmin duygusal yanları ve kişiliği belirlemede kullanılabileceği fikri benimsenmiş ve resimler içsel psikolojik durumların görsel anlatımı olarak incelenmiştir. Buna dayanarak, “yansıtmacı resim” terimi ortaya çıkmış ve yansıtmacı resim testleri geliştirilmiştir (Malchiodi, 2005, ss.27–28).



Resim 3. (11 Yaş)

Devam eden yıllarda Buck, Machover gibi isimler tarafından çeşitli testler geliştirilerek, uygulanmıştır. Koppitz, ilk çalışmalarını çeşitli yaş seviyelerindeki çocuklar için belirli özellikleri olan Tablolar oluşturmak amacıyla 5 ile 12 yaş arasındaki çocuklar ile yapmıştır (Malchiodi, 2005, s.30).

1.4.2. Çocuk Resimlerine İlişkin Yaklaşım ve Görüşler

20. yüzyılın ilk yıllarında çocuk sanatına duyulan ilgide önemli bir artış yaşanmaktadır. Bu dönemde, birçok ülkede çocukların spontan çizimlerini toplayan araştırmacılar, bunları tanımlamaya ve sınıflandırmaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Öyle

görülüyor ki, araştırmacıların büyük çoğunluğu çocuk resmini, onun zihninde yer almış bir imgenin kopyası olarak görüp, çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir penceresi olarak kabul edilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Avcı, 2002, s.75).

Çocukların neden resim yaptıkları birçok araştırmacı ve uzman tarafından farklı şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır. Bazen neden resim yaptıkları yorumlanırken, bazen de resim bir araç olarak kullanılmış ve bazı sonuçlara varılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda varılan noktalar çeşitli kuramları meydana getirmiştir. En bilinen şekliyle bu kuram ve yaklaşımlar şöyledir:

1.4.2.1. Gelişimsel Yaklaşımlar

Gelişimsel yaklaşım, çocuğun neden çizdiği sorusuna, oyunu açıklamaya çalışan kuramları kullanarak cevap vermeye çalışmıştır. Bu kuramlar Fazla Enerji Kuramı (Schiller, 1875), Alıştırma Öncesi Kuramı (Gross, 1901), Yineleme Kuramıdır.

Bu alanda çalışmış en önemli araştırmacılar ise Kerschensteiner, Rouma, Burt, Luquet, Piaget ve Arnheim' dir.

Kerschensteiner, 1903'te Münih'te 100.000 çocuk resmi toplayarak incelemelerde bulunmuş ve yaş devrelerini temsil eden üç ana kategoriye ulaşmıştır. Bu kategoriler: Yalın şematik çizimler, görsel gerçekliğe yakın çizimler ve üç boyutluluk etkisi verilmeye çalışılan çizimler şeklindedir. İki cinsiyet arasındaki performans farkına dikkat çeken Kerschensteiner'a göre erkek çocuklar dekoratif desenler dışında hemen her konuda kızlara göre daha iyidirler (Harris, 1963, s.15).

Gelişim devrelerinin analizi söz konusu edildiğinde bu dönemin en kapsamlı çalışması Rouma tarafından gerçekleştirilmiştir. Rouma, 1913'de tamamlanan araştırmasında belirli bir zaman süreci içinde bulunan, anaokulu ve ilkokul çocuklarının resimlerini incelemiştir. Rouma, insan figürünün resmedilmesini temel olarak almış ve bu konuda ortaya çıkan çeşitli gelişim evreleri ortaya koymuştur (Avcı, 2002, ss, 76–77).

Piaget'nin resim ve zihinsel gelişmeyle ilgili görüşleri, günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Zekânın, büyük ölçüde biyolojik olgunluğa ve yaša bağlı olarak bazı evrelerden geçerek geliştiğini savunur. Resmi, çocuğun dünyayı gelişen bir biçimde zihninde temsil ettiği yolundaki kuramında kanıt olarak kullanan Piaget, çizimi sembolik oyun ve zihinsel imgelerle açıklar. Ona göre, çocuğun resim etkinliği adeta,

duygusal ve dūşünsel yaşamıyla ilgili imgelerini yansıttığı simgesel bir oyundur. Uyum sağlaması gereken toplumsal dünyası ile çelişkileri, istekleri, sevinç ve tedirginlikleriyle bir de iç dünyası vardır. Birinciyi ortak anlatım aracı olan dil ile anlatılabilen çocuk ikinciyi bu dil ile anlatamayabilir. Bu nedenle çocuğun bu simgesel anlatımları; çevreyi, toplumu kısacası nesnel gerçekleri, benimseme ve “ego” nun dışavurumunun bir bileşkesidir (Yavuzer, 1992 s.24; Kırıñoğlu, 2002, s.56).

Luquet ise, çocuk resimleri aracılığıyla onlarda işlenebilecek gelişim evrelerinden söz etmiştir. Bu evrelerden biri olan Zihinsel Gerçekçilik döneminde çocuklar, gördüklerini değil bildiklerini çizerler. Yalnızca bakış açısından görülenin çizildiği son aşama ise yaklaşık sekiz yaşında ulaşılan Görsel Gerçekçilik dönemidir (Yavuzer, 1992, ss.25–26).

Gelişimci yaklaşımı benimseyen bir diğere isim Cyrill Burt, çizimin bir çeşit bireysel dışa vurum; dilin yetersiz olduğunda işe yarayan bir eylem olduğunu belirtir. Ona göre çizim, ne dilsel ne de aritmetiktir; çocuğun kurgulama gücünü geliştirir (Gürer, 1988, s.121).

Arnheim da, çocukların sanatı üstüne alternatif yöntemler düşünenler arasında öne çıkan bir isimdir. Bir psikolog olarak, resimle anlatıma farklı bir açıdan bakar, 1940-50’lerde yaygın olan, resmin zekânın göstergesi olduğu ve duygusal çelişkileri yansıttığı fikrinden ayrılır. Hem estetiğin ve bilişin hem de araçların ve fikirlerin görsel biçimlerle gelişimi arasındaki karşılıklı etkileşiminin önemini görerek çocukların sanatsal faaliyetlerinde daha sanat tabanlı bir görüşün arkasındaki güç olmuştur.

Yukarıda sözü edilen araştırmacıların yaptığı bu çalışmaların en önemli katkısı, çocuk çizimlerinin resmedilmesinde gelişimsel bir sürecin söz konusu olduğunun görülmesi ve devrelere ayrılarak sınıflandırılmasıdır.

Bu yaklaşımların diğere bir katkısı ise, bilinmeyeni anlayabilmek için genel geçerin ne olduğunun saptanmış olmasıdır. Öte yandan, çocuk resmindeki gelişimsel süreçlerin tanımlanmış olmasıyla birlikte bu resimler zekâ testlerinde de temel ölçütlerden biri olarak ele alınmaya başlanmıştır.

1.4.2.2. Projektif Yaklaşımlar.

Çocuk resmini kliniksel yansıtmacı yaklaşımlarla açıklayan kuramların temelinde psiko-analitik kuram vardır. Sigmund Freud tarafından öne sürülen bu kurama göre, çocuğun resim çalışması bilinçaltında yatan istek ve korkulardan büyük ölçüde etkilenir.

Bu nedenle resim, bilinçaltında yatan istek ve duyguların saklanmış biçimde de olsa anlatıldığı, tehlikeli olabilecek ve bastırılmış olarak tanımlayabileceğimiz duyguların zararsızca dışarı dökülebileceği bir 'güvenlik supabı' görevini yapmaktadır

Resimlerin kişiliği ve ruhsal uyumu değerlendirmede kullanılması, klinik psikoloji ve psikiyatride projektif yöntemlerin daha geniş bir şekilde kullanılmasına neden olmuştur (Yavuzer, 1992, ss 26,27).

Çocuk resmini kliniksel çalışmalarında kullanan araştırmacılardan biri de Goodenough'tur. Goodenough, daha önce de değinildiği gibi, DAM (Bir İnsan Çiz) testini geliştirmiştir. Goodenough bu testin zekânın yanı sıra kişilik özelliklerini de ortaya çıkardığını gözlemlemiş, bu varsayım daha sonra Buck, Machover ve diğerlerinin çalışmalarıyla da savunulmuştur.

Çocuk resimleri günümüzde de pek çok çocuğun psikolojik tanısında kullanılmakta ve çocukların iç dünyasını anlayabilmek için başvurulan ilk yöntemlerden biri olarak görülmektedir.

Malchiodi, "Çocukların Resimlerini Anlamak" adlı kitabında daha çok çocuk resminin klinik yönüyle ilgilenmektedir. Bir terapist olarak çocuk resminden nasıl faydalandığını ifade etmekte ve bu konuda diğer terapistlere ve çocuk resmiyle ilgilenenlere yardımcı olmaya çalışmaktadır.

1.4.2.3. Sanatsal Yaklaşımlar.

20. Yüzyılın başında, akademik ölçülerin reddedildiği ve sanatsal yaratmada yeni kaynaklar arandığı bir dönemde çocuk resmi keşfedilir. Estetik değer ölçüsü yaratıcılığa, ilkele ve gerçek anlatıma yöneldiğinde ise, çocuk resimleri de kendilerine özgü estetikleri doğrultusunda değerlendirilmeye başlanır (Kırısoğlu, 2002, s.57).

Viktor Löwenfeld de çocuk sanatı ile yetişkin sanatı arasındaki ayrıma dikkat çekerek; "Çocuk için sanatın anlamı yetişkininkinden çok farklıdır. Sanat, çocuk için en başta bir

ifade biçimidir. Hiç bir çocuk diğere benzemez ve her çocuk büyüdükçe kendi çevresini anlamada, algılama ve yorumlamada farklılık gösterir. Yetişkin ise hangi düzeyde olursa olsun sanatı bir estetik ve maddi güzellik alanı olarak ele almaktadır” der.

Buna benzer bir yaklaşım S. Eyüboğlu’nun şu sözlerinde de görülür:

Çağımızda çocuk sanatının ve çocukluğun değer kazanması, çocuğun bir sanatçı sayılmasını gerektirmez. Çocukta ne denli zengin, ne denli taze bir duyarlılık, ne kadar özgür bir imgelem olursa olsun, bilim gibi, sanat da yetişkin insanın işidir. ...Çocuğun söz ve çizgilerinde dünya ile bir uyuşma çabası aranabilir ancak, bir sanat kaygısı değil” ve şöyle devam etmektedir: “Yeni sanat anlayışımıza uygun özellikler, hemen her çocuğun karalamalarında, konuşmalarında, oyunlarında görülebilir. Sembolizm, izlenimcilik, dışa vurumculuk gerçek üstücülük, dadaizm, kuruculuk, soyutluk gibi akımların getirdiği değerler çocukta kendiliğinden vardır; ama çocuk bu yollardan, düşüncesinin gelişmesi (zihinsel gelişim), dünyaya ayak uydurması gereği geçer. Oluş halindeki bir varlığın aranırlarıdır bunlar. ...karalamalar, simgeler ve sonra, bunlar şema haline gelmedikleri sürece, çocuk düşünme ve duygusunun az çok özgür belirtileri sayılabilirler...” (Akt. San, 1979, ss. 195-196).

Çocuğun resim etkinliğini en ayrıntılı biçimde inceleyen ve araştıran isimlerden biri de Rhoda Kellogg dur. Kellogg çocuğun resimden aldığı zevki motor ve görsel zevk olmak üzere ikiye ayırmıştır. Motor zevk, çocuğun karalama yaparken aldığı zevk, Görsel zevk ise çizim veya karalamanın sonucunu incelerken aldığı zevktir. Rhoda Kellogg çocukların ilgi çekici temel biçimlerin resimlerini yaptıklarını savunmuştur. Bunu doğrulamak için “Mandala” adını verdiği daireler, çaprazlar gibi basit formların her yerden ve her kültürel geçmişten gelen çocukların resimlerinde yer aldığını öne sürmüştür.

Çocuk resimleriyle bağdaştırılan ve bu konuda çalışmalar yapmış sanatçılar da vardır. Bunlardan ilk akla gelen şüphesiz Paul Klee dir.

Klee 1912’de bir dergiye yazdığı yazıda, sanatın ilk izlerinin etnografya müzeleriyle anaokullarında bulunduğunu, çocukların dışardan herhangi bir yardım almadan ürettikleri resimlerle birer sanat örneği sunduklarını belirtir (Kırıçoğlu, 2002, s.57).

Çocuk resimlerine oluşan ilgi kaçınılmaz olmuş ve birçok sanatçı, sanat eğitimcisi, araştırmacı bu ilginin hem kaynağı, hem takipçisi hem de yorumcusu olmuştur.

Avusturyalı sanat eğitimcisi Çizek de çocuk resmi ve sanat ürünleri arasındaki ayrımı şu şekilde yorumlamıştır: “Her bir ayrıntısında içtenlikli olduğunda, nitelikli bir bütün oluşturduğunda, çocuğun yaşı ile uyum içinde bulunduğu, çocukların her bir çizgisi ya da ürünü güzeldir. Çocuk sanatı dolaysızdır ve çocuk resimleri formun ölümsüz kurallarını içerir” (Kırıçoğlu, 2002, s.59).

1.4.2.4. Sembolik Yaklaşımlar

Araştırmaların çoğunda çocuğun neyi, neden ve ne şekilde resmettiğine dair sorulara yanıt aranmakta ve bunun sonucunda farklı yaklaşım ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Çocuğun neyi ve ne şekilde resmettiği sorusuna Goodman, “Objenin kendisini değil sembolik yansımaları resmetmektedir” şeklinde cevap vermiştir. O, yan yana çizdiği iki daireden biri için ‘baş’ diğeri için ‘vücut’ derken, aslında birbirinin eşi olan bu çizgilere iki ayrı anlam yüklemektedir. Çocuğun resmini oluşturan işaretler dilde sembol olarak yorumlanmaktadır. Sully’de çocuğun simgeselliğini vurgulamıştır (Yavuzer, 1992,s.30).

Aslında çocuğun sembollere başvurması, pek çok araştırmanın ve yaklaşımın temelinde yatan bir sonuçtur. Daha ilk çizmeye başladığı andan ve çizdiklerini anlamlandırmaya başlamasından itibaren çocuk hep sembollere başvurmaktadır. Tüm düşüncelerin ve çocuğun gelişim evrelerinin temelinde sembolik yaklaşımlar bir nebze bulunmaktadır.

Arnheim, resimde sembolleri kullanarak ortaya konan sanatsal ifadenin evrenselliğini vurgularken; Kellogg, çocuk resminin sembolize etme amacı olduğunu belirtmiştir. Selfe ve Gardner ise, çizimin duyguların sembolize edilmesi olduğunu ifade etmişlerdir (Yavuzer, 1992, s.31).

Bu görüşlerden de anlaşılacağı gibi, çocuğun resim yapma nedenleri bir çok araştırmacıyı harekete geçirecek kadar çeşitli ve de cezp edici olmuştur.

1.4.3. Çocuk Resimlerinin Özellikleri.

Çevresel, fiziksel ve kültürel etkenlerin küçük farklılıklar oluşturmalarına rağmen, çocuğun resim etkinliğinde evrensellik söz konusudur. Çocuk resimleri dünyanın her yerinde birçok yönüyle ortak özellikler taşır. Genellikle 2–12 yaş grubunu kapsadığı söylenen bu ortak resim özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1.4.3.1. Düzleme Özelliği.

2–12 Yaş grubunun ilk evrelerinde çocuklar bilinçsiz olarak, resim yaptığım kâğıt düzdür, düz bir yüzeye herhangi bir nesnenin resmini ancak düz olarak yapabilirim diye düşünür. En çok 5 ve 7 yaşlarında görülen ve mekân kavramının temelini oluşturan bu özellikte çocuk, resmini, yaptığı yüzeye uydurmaya çalışır. Burada nesnenin görüldüğü gibi değil, görülmesi gerektiği gibi çizilmesi söz konusudur.

Çocukların birden çok bakış açısıyla resim yaptıkları düşünülürse, böyle bir özelliğin olmasına da şaşmamak gerekir. Hem kuşbakışı, hem de karşıdan bakışla resim yapıldığında, ister istemez bu özellikte çizimlerle karşılaşılır. Söz gelimi bir masa çiziminde, masanın üst kısmı kuşbakışı çizilirken, bacakları karşıdan bakış açısıyla çizilir. Ya da bir mahalle resminde, evler karşıdan bakış açısıyla çizilirken, yollar kuşbakışı çizilir (Türkdoğan, 1981, s.38; Artut, 2004, s.214; Yolcu, 2004, s.145).



Resim 4. (11 Yaş)

1.4.3.2. Tamamlama Özelliği

Aynı yaş grupları içinde çocuklar, doğaya dıştan değil, içten, merkezden bakar ve görmeye çalışırlar. Bir nesneyi ya da olayı, onunla ilişkili bir başka nesne ya da olaylarla birlikte düşünürler. Yani algıları tikel değil tümeldir. Bildiklerinin farkında olduklarını göstermek ister ve oluşturdukları resme dahil ederler. Daha çok da bildikleri ve düşündükleri gibi çizerler. Örneğın insan, hayvan ve ağaç gibi çizimlerinde gördüklerinden çok onunla ilgili bildikleri her şeyi resme eklerler. Bir ağaç resminde ağacın görünmeyen kökleri, yüz resimlerinde görünmese de dişleri, profilden çizimlerinde diğer gözü de eklemeleri gibi. Aslında saydamlık özelliğiyle de benzerlik taşımaktadır (Türkdoğan, 1981, s.39; Yolcu, 2004, s.146).

1.4.3.3. Saydamlık Özelliği

Çocuğın tamamlama özelliğindeki gibi gördüğünü değil bildiğini özellikle de ispatlamak istercesine hareket etmesi sonucu resimlerinde saydamlık özelliği ortaya çıkar. Diğer bir deyişle çocuktaki bütünlük endişesi ve düşüncesinin resimdeki yansımasıdır ve tamamlama özelliği ile karıştırılabılınacak kadar benzerlik taşır.

Bu özellik belirli yaş gruplarında (5–7) sıkça görülür. Bu, çocuğın görsel bir gerçekçiliğe ulaşamamış olmasıyla da ilişkilidir. Çocuk, henüz nesnelerin çeşitli koşullar karşısında değişik görünüşler içinde bulunabileceği görüşüne ulaşamamıştır. Görsel algısı bunları fark edebilecek durumda değildir bu sebepten, örneğın bir ev konusunda çocuk evin dıştan görünüşü ile içini, odalarını, eşya ve insanlarını hep birden gösterir. Saydamlık yaş ilerledikçe, çocuğın algısı yetkinleştikçe azalır. Ama bazen 12–13 yaşlarına dek devam eder (Keskinok, 1968, s.17).



Resim 5. (10 Yaş)

1.4.3.4. Boy Hiyerarşisi Özelliği.

Boy hiyerarşisi özelliğinde de çocuğun kendi bildiğince hareket etmesi söz konusudur. Bu özellik, çocukların önemseydiği, sevdiği ve değer verdiği varlıkların, diğerlerine göre daha büyük ve resim yüzeyinin merkezi bir yerinde etkin bir biçimde ele alınması özelliği olarak tanımlanabilir (Yolcu, 2004, s.146).

Boy hiyerarşisinde nesne ve figürler arasındaki büyüklük farkları uzaydaki görünüşlerine göre değil, ifade edilen şeyin önemine göre değişir. Örneğin, önemli bir kişi uzakta da olsa önemsizden daha büyük gösterir. Luquet'nin de dediği gibi, çocuk kendince önemli olan şeyi tanımlayabilmek için onu daha bir abartır (Keskinok, 1968, s.18).

Bazen de çocuk tam tersini yaparak, zorunlu olup da istemeden çizdiği figürleri belki de psikolojik nedenlerin de varlığıyla, belli belirsiz, silik, küçücük bir şekilde kâğıdın bir kenarına ilişir.

1.4.4. Çocuk Tipleri

Bazı kaynaklara göre 2–12, bazılarına göreyse 3–18 yaş grubunda özelliklerin yanı sıra bir de eğitimciler ve psikologlarca bu yaş civarında çocuklar, bazı özelliklerine göre gruplara ayrılmışlardır. Buna ise Görücü, Yapıcı ve Karışık tipler adını vermişlerdir.

Bu özellikleri genetik yapı, çevre ve görsel algılama farklılıkları sonucu resim etkinliklerinde yöneldikleri biçimler belirlemektedir. Birbirlerinden farklı olmaları onları bu tiplerin içine dahil ederken sadece 3 tane tip olması da ortak anlatımı güçlü bir şekilde destekler niteliktedir.

1.4.4.1. Görücü Tipler

Bütünsel bir bakış açısına sahiptirler. Konuları bütünüyle görüp, lekeci bir anlayışla yorumlarlar. Çizimlerinde figürlerin konturlarını önceden belirlerler(Artut,2004,s.215). Örneğin pastel boya ile çalışırken hemen siyah rengi kullanarak figürün dış hatlarını çiziverirler. Yaptıkları resimde her objenin kontur çizgileri vardır. Bu şekilde çizmezlerse başaramayacaklarını düşünebilirler. Önce kontur çizgilerini çizmek onlara rahatlık verir. İki boyutlu çalışmaları, renkli çalışmaları tercih ederler.

Nesnelerin kendilerinde uyandırdığı izlenimleri anlatmak ve yansıtmak isterler. Bu nedenle de bu tip çocuklara ayrıca, bütünleyici ya da izlenimci tip de denir. Nesnelerin silüetini oluşturan, sanki telden yapılmışçasına bir etki uyandıran lekesel bir anlayışta resim yaparlar (Yolcu, 2004, ss.142,143).



Resim 6. (10 Yaş)

1.4.4.2. Yapıcı Tipler.

Bu gruptaki çocuklar görücü tiplerin aksine nesnelere bütün değil parçalar halinde düşünür. Yani parçalardan bütünü elde ederler. Çizimlerinde parçaları ekleyerek bütüne gidercesine bir anlatım yolu kullandıkları için bu tiplere inşacı tip adı da verilebilir. Söz gelimi bir insan figürü çizerken, önce baş, sonra gövde, kol ve bacakları ele alarak parçadan bütüne giderler. Bu uzuvların gövdenin neresine takılı olduğu bellidir.

Bu tipteki çocukların parça-bütün ilişkisindeki algıları nedeniyle, üç boyutlu çalışmalarında daha arzulu, daha becerikli oldukları görülmüştür. Söz gelimi form-inşa ya da tasarım çalışmalarında yaratıcılıklarını daha kolay ve etkin bir biçimde gösterebilirler (Yolcu, 2004, s.142).



Resim 7. (9 Yaş)

1.4.4.3. Karışık Tipler

Bu gruptaki çocukların hem görücü hem de yapıcı tip özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Ayrıca bu gruptaki çocuklara anlatım biçimlerinden dolayı Endüstriyel Tip adı da verilmektedir. Bu tipteki çocuklar çoğu zaman cetvel, pergel gibi çizim gereçlerine başvururlar ve her konuda kolaylıkla başarılı olmaya yatkındırlar.



Resim 8. (10 Yaş)

1.4.5. Çocuk Resminin Gelişim Aşamaları

Tablo 1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Evreleri.

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

Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 3.19.

Çocuk fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda gelişirken, sanat faaliyetlerinde de bu gelişmelere paralel bir süreç yaşanmaktadır. Çocukların bu sanatsal gelişmeleri pek çok araştırmacı tarafından evrelere ayrılmıştır. Ancak genel olarak bu evrelerdeki yaş sınırları ve bu sınırlar içerisindeki özellikler birbirine yakındır. Çocuğun her türlü gelişiminde bulunan bu sınırlamalar yol gösterici olduğu gibi çok kesin ve net olarak ele alınmamalı, her çocuğun bir evreden diğerine geçişinin farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuğun resimsel gelişimi üzerine pek çok araştırma yapıldığı ve gelişimin evrelere ayrıldığı görülmektedir. 1921'de Burt ile başlayan bu belirlemelerden en standart olanı

ve gerek resim öğretmenleri gerekse terapistlerce kullanılması şüphesiz, Lowenfeld'in evreleridir.

Lowenfeld'e göre çocukların resimde fark edilen büyümesi, düşüncelerin düzenlenmesi ve bilişsel yeteneklerin gelişmesine benzer. Bu bağlamda resimle anlatımlar; motor beceriler, algılama, dil, sembol oluşumu, duyuşsal farkındalık, uzamsal uyum gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkan yeteneklerinin göstergesidir (Malchiodi, 2005, s.103).

Lowenfeld'in gelişim evrelerine yaklaşımı, Gestalt'çılar (Britsch ve Arnheim) gibi gelişimin doğal bir sonucu olduğu yönündedir. Ayrıldığı nokta çocuğun algısını ve yaratıcılığını etkileyen her türlü etmeden kaçınılması gerektiğidir. Bu resimler çocuğun toplumsal, ussal, bedensel, ruhsal, çizgisel, yaratıcı, tüm yaşantısının göstergesidir. Dışardan herhangi bir etki bu gelişmenin doğal akışını engeller (Kırışoğlu, 2002, s.75)

Çocuk resimlerinin sistematik bir gelişme çizgisi izlediğine ilk dikkatleri çeken Gustaf Britsch'tir. Britsch, gelişimin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde gerçekleştiğini söyler.

Aynı görüşü paylaşan Arnheim'e göre; Çocuk resimlerindeki kimi özellikler (oransızlık, düzleme, röntgen resim... vb.) çocuk tarafından iki boyutlu resim düzlemi üzerinde üçüncü boyutu yaratmada bulunmuş özgün çözümlerdir (Kırışoğlu, 2002, s.75).

Herbert Read ise, çocuk resimlerinin sistematik olarak geliştiğine inanmaz. Çocukta 12 yaratıcı tip özelliği saptar. Bunlar; organik, lirik, izlenimci, ritmik, örüntülü, dokusal, şematik, dışavurumcu, sıralayıcı, bezeyici, yazınsal ve romantik olarak sıralanır. Read'e göre, çocuk resminin karakteristikleri insan ırkının gelişiminden kalan izler taşır. Mandala, güneş, daire gibi biçimlerin hangi kültürde olursa olsun çocukların resimlerinde yer alması bu ortak bilincin bir kalıntısı, bir işaretidir. Bu nedenle çocuk resimleri insanın ortak yaşamının kanıtları olduğu gibi, tekrar bir ortak yaşamın da müjdecisidir (San, 1979, s.170; Kırışoğlu, 2002, s.76).

Winner (1982), Golomb (1990) ve Gardner (1980) çocuk resimlerini gelişimsel psikoloji, resim ve bir noktaya kadar da antropoloji perspektifinden anlamak için daha bütünlüklü araştırma kavramları sağlamışlardır (Marchiodi, 2005, s.105).

Gelişim evrelerini ele alırken evrelerin Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisine karşılık geldiğini bilmek gerekir. Sanatsal gelişim evrelerinde Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı temel alınarak, yeri geldiğinde göndermeler yapılmaktadır.

Sonuçta sanatsal gelişim evreleri bütün belirlemelerde, karalamayla başlamakta, onu izleyen şema öncesi ve şema dönemi de değişmemekte, ancak sonrasında, ufak tefek adlandırma farklılıkları göze çarpmaktadır.

1.4.5.1. Karalama Evresi (2–4 Yaş Arası)

Çocuğun resimsel faaliyetlerinin başlangıcı olarak kabul edilen 2 yaş dolaylarıdır. Aslında bunu belirleyen bir ölçü de çocuğa bu imkânın ne zaman sunulduğudur. Otoritelerin başlangıç kabul ettiği zaman 18.ay dolaylarıdır.

2. Yaş çocuğun; yürümeye, konuşmaya ve kendi benliğini çevresinden ayrı olarak algılamaya başladığı, yavaş yavaş bağımsızca isteme ve davranma gibi yetilerinin temel taşlarını geliştirdiği bir dönemdir. Yaşamın 2. yılındaki hızlı gelişim, çocuğu birçok açıdan bağımsız hale getirir. Motor yeteneklerle, dil becerisinin kazanılmasının, çocuğun bu bağımsızlığında etkisi büyüktür (Yavuzer, 1998, s.127).

Çocuk keşfetmenin heyecanıyla, bulduğu her şeyle her yeri çizebilir. Bu eylem onun için oldukça zevkli bir oyundur; duvarlar, kapılar, yerler vb. ise hem çizim hem de oyun alanıdır. Elindeki cisimden hareket ettirdikçe çıkan lekeleri zamanla fark eder, ancak yönlendirmek gibi bir kaygısı yoktur. Bunlar rasgele karalamalardır. Araştırmacılar da bu ilk karalamaların bir şeyi temsil etmediği düşüncesindedir.

Hem Luquet hem de Piaget, bu ilk dönem karalamalarını yalnızca oyun ve alıştırma olarak görmüşlerdir. Arnheim'da ilk karalamaların 'temsiller' değil büyük ölçüde 'motor itkilerin' ağır bastığı 'sunuş'lar olduğunu ileri sürmüştür (Yavuzer, 1992, s.32).

Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı güç zamanla yeniden canlanarak istenen bir zevkin kaynağı olur. Çocuk, yetişkinlerin oyalanması için kendisine verdiği kalem, kâğıt veya buna benzer çizim gereçlerini bir zaman sonra kendiliğinden istemeye başlar.

Kalemi doğru şekilde tutmayı öğrenmesi de bir süreç gerektirir. Kalemi biraz daha doğru tutup, oluşan çizgileri yönlendirmeye başladıkça bunların kendi ürünü olması onu mutlu eder. Başlangıçta omuzdan gelen zik zak ve dairesel hareketler zaman içinde

yerlerini dirsek ve elden gelen hareketlere bırakır. Önceleri yukarıdan aşağıya yapılmış karalamalar, eğri zikzaklar, dairesel çizgilerle kalın bir yumak oluşturan karalama örnekleri ortaya çıkar (Yavuzer, 1998, s.133).

Karalama evresi; çocuğun kas gelişimine, zekâsına, genel sağlık durumuna ve pratik yapmaya ayrılan zamana bağlı olarak birkaç gün, hafta veya ay sürebilir. Zamanla çizgiler daha çok kontrollü hale gelir, daha çok belirli bir amaca yönelik ve ritmik olarak gelişir (Artut, 2004, s.197).

Lowenfeld karalamaları dört evrede sınıflandırmıştır: (Malchiodi, 2004, s.110)

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.

Rhoda Kellogg çocukların ilk grafik faaliyetleri üstüne en kapsamlı araştırmalardan bazılarını gerçekleştirmiştir ve karalama resimlerin, resimle daha gelişmiş anlatımlar yapabilmek için önemli olduğunu düşünür. Çocukların basit işaretler olarak başlayan ve sonra daha karmaşık kalıplara ve desenlere dönüşen, giderek gelişen bir dizi karalama evresinden geçtiğini söyler. Kellogg, iki ile üç yaş arasındaki çocukların karalamalarını analiz ederek bu sıralamayı (1969) belgeler ve daha sonraki grafik gelişmeye kaynak oluşturabilecek 20 temel karalamaya ulaşır (Şekil 1) (Malchiodi, ss.110–111).

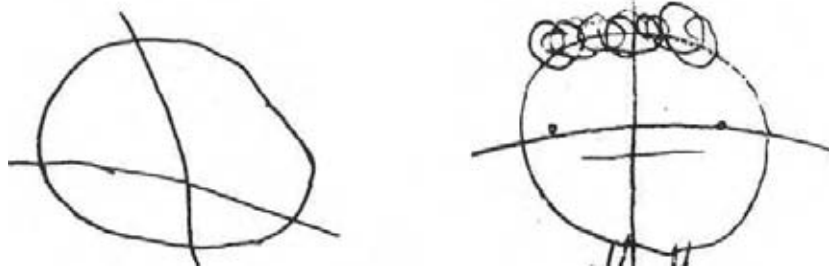
Karalama 1	••	nokta
Karalama 2		tek dikey çizgi
Karalama 3	—	tek yatay çizgi
Karalama 4	∖ /	tek diyagonal çizgi
Karalama 5	∪	tek eğri çizgi
Karalama 6		çoklu dikey çizgi
Karalama 7	≡≡≡	çoklu yatay çizgi
Karalama 8	∖ / ∖ /	çoklu diyagonal çizgi
Karalama 9	∪ ∪	çoklu eğik çizgi
Karalama 10	∞	dolanan açık çizgi
Karalama 11	∞	dolanan kapalı çizgi
Karalama 12	~	zik zak ya da dalgalı çizgi
Karalama 13	e	tek ilmek çizgi
Karalama 14	eee	çoklu ilmek çizgi
Karalama 15	⊙	spiral çizgi
Karalama 16	⊙	daire üstünde çoklu çizgi
Karalama 17	⊙	daireyi çevreleyen çokluçizgi
Karalama 18	⊙	dağınmık dairesel çizgi
Karalama 19	⊙	uçları çaprazlanan tek daire
Karalama 20	⊙	mükemmel olmayan daire

Şekil 1. Kellogg'dan 20 Temel Karalama Örneği

Kellogg'un Çocukların Sanatını Çözümleme (Analyzing Children's Art) adlı yapıtı günümüzde araştırmacıların temel kitaplarından. Kellogg'a göre, tek çizgi ya da çok çizgilerden oluşan bu karalama tekniklerinde temel ilke, göz kontrolü olsun ya da olmasın kendiliğinden yapılan bir hareketin ürünü olmalarıdır (Yavuzer, 1992, s.35).

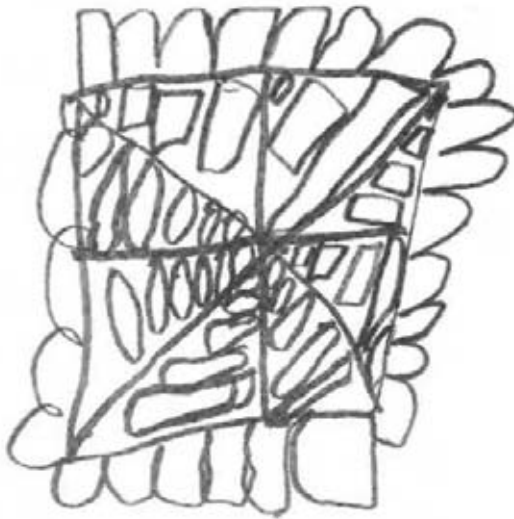
Bu evrede çocuk karalamalarını adlandırırken kendisi hakkında önemli ipuçları verebilir. Bunun yanında dakikalar içinde bile karalama resminde ki birçok şeyin adı ve hikâyesi değişir. Bunda yetişkinin rolü ve verdiği tepki de önemlidir. Genelde çocuklar iyi tepki aldıkları davranışı tekrar edebilirler, sık sık görsel sembollere değişik anlamlar da verebilirler. Karalamaların devam ettiği bu süreçte, daha karmaşık şekiller ortaya çıkmaya başlar. Genellikle bir noktada kilitlenip, o noktaya odaklı üst üste

karalamalar yapan çocuğun, daireyi bölen artı, kare ve dikdörtgen kombinasyonlarını içeren şekillerine Kellogg tarafından ‘mandala’ adı verilmiştir (Resim 9) (Malchiodi, s.118).



Resim 9. Kellogg'un Mandala'sı (1)

Yavuzer, 1992, s.29.



Resim 10. Mandala (2)



Resim 11. Mandala (3)

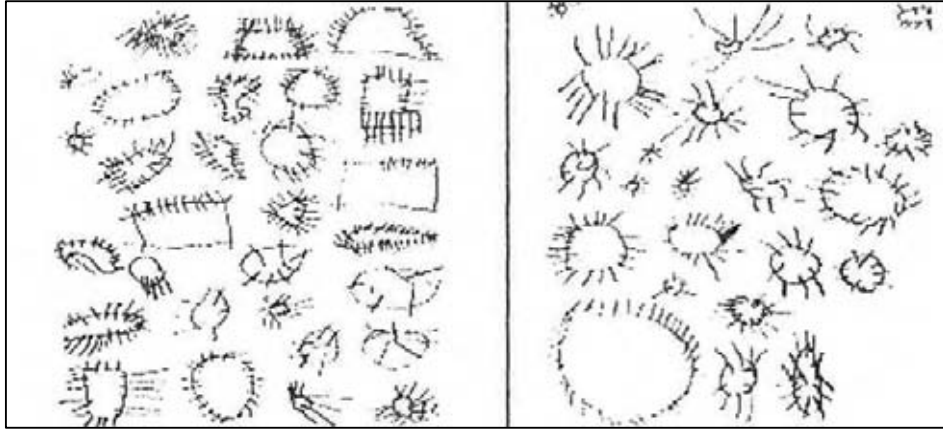
Malchiodi, 2005, s.119.

Kellogg Mandala'yı çocuk resimleri ile yetişkin resimleri arasında bir bağ olarak da görmektedir. Kellogg'un saptamalarına göre çocuk, Mandala'dan güneş biçimine

benzeyen kafalara, daha sonra güneş insanlara, en sonunda da kafa adamlara geçerek şematik anlatıma yönelir (Resim 11).

Her çocuğun birbirinden farklı olması gibi, yaptıkları bu yeni şekiller de başka formatlarda karşımıza çıkabilir. (Resim 10) Çocuk farklı şekilleri kullanarak bireysel bir arayışı başlatır. Çocuklara geometrik şekiller çizmeleri için şablonlar vermek, içlerini boyamalarını istemekse yaratıcılıklarını daha doğmasına fırsat vermeden öldürmek demektir (Striker, 2005, ss.46–47).

Piaget'nin Kavram Öncesi Evre olarak adlandırdığı karalama evresi yaklaşık olarak dört yaşlarına kadar sürer.



Resim 12. Kellogg'un saptadığı güneş formu çizimlere örnekler

1.4.5.2. Şema Öncesi Dönem(4-7 yaş)

Bu evre, özellikle sembolik düşüncenin, bağlantıları görme, sınıflandırma ve sayıları anlama yeteneğinin arttığı son dönem yani işlem öncesi döneminin bir parçasıdır. Bu dönemde önemli olan, çocukların uzamsal kavramlarıdır. Uzayı kendileriyle ilişkilendirirler (Malchiodi, 2005, s.121).

Lowenfeld bu dönemdeki resim yapma, düşünme ve gerçek arasındaki ilişkilerin keşfedilmesini vurgulayarak dönemi sanatsal gelişimin şema öncesi evresi diye adlandırır (Malchiodi, 2005, s.123).

Şema öncesi evresinde çocuk, canlandırmak istediği obje ya da kavramla ilişki kurma kaygısını yaşamaya başlar. Bu ona büyük doyum sağlar. Genelde dört yaşlarında, oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başlarlar. Ancak, bunların ne olduğunu söyleyemeyebilirler (Yavuzer, 1992, s.41).

Şema, çocuğun geliştirdiği çizim ya da boyamadır. Şemanın objeye benzerliği bir dereceye kadardır. Mesela bir adamın kolları, ağacın dallarından farklı çizilir. Çocuklar bu basit çizimleri birçok kez kullanırlar; amaç, aynı objeleri temsil etmektir. Çocuk şemaları oluştururken onları birbirinden ayırt edebilecek çözümleri de üretir. Kendi şemalarını geliştirmiş çocuklar, doğal olarak onu anlayabilirler (Hurwitz, 1995, s.82).

5 Yaşından okul yaşına kadar olan bu süre içinde, çocuğun dış dünyaya ilişkin nesnelere dayanarak oluşturduğu şemaların gerçekte simgelerden pek de farkı yoktur. Şema, sanat eğitimcilerinin, özellikle Lowenfeld'in tanımındır. Çizek bu resimlere 'Formulea' demektedir (Kırışoğlu, 2002, s.82).



Resim 13. (5 Yaş)

Bu evrede çocuk, önceki dairesel hareketlerinin devamı niteliğinde insan resimleri yapar. Denilebilir ki insan figürü en sevdiği konudur. Başlangıçta henüz geliştiremediği insan figürü ilkel ve sevimlidir. Kurbağanın ilk dönemlerindeki haline benzediğinden çoğunlukla iribaş olarak nitelendirilen bu resimler, farklı insanları temsil etseler de, küçük farklılıklar dışında birbirinin aynıdır.

Arnheim; çocukların insan denilebilecek en basit şekilleri yaratma çabasında olduklarını, ancak grafik dağarcıkları sınırlı olduğundan figürleri basit geometrik biçimlere indirgediklerini saptar. Bu dönemde çocuk yaptıklarından daha fazlasını biliyordur. Golomb, çocukların insan figürü hakkında daha bilgili olduklarını bulmuştur (Malchiodi, 2005, ss.123–124).

Gesell, 4 yaşında ki çocuğun kalem ya da fırçayı bir yetişkin gibi tutarak, düşünelerini etkin bir imgelemeyle kâğıda geçirdiğini söyler. Cisimlerde ayrıntılar belirlemeye başlar ancak, büyüklükleri ve mekânla olan bağlantıları zayıftır. Bazı ayrıntılar çok büyük olarak çizilir (San,1979,s.137).



Resim 14. (5 yaş)

Çocuk 6 yaşına yaklaştıkça, çevresine ilgisi arttıkça, resimlerinde oranlar daha gerçekçi olmaya başlar. Ussal ve çözümsel gücü arttıkça, nesnelere arasındaki bağlantıları seçme yetkisi de artar. Mekân içine nesnelere yerleştirmesinde bir ilerleme göre çarpar. Ayrıntılar çoğalır, sayfaların orasına burasına saçıp dağıttığı figürler ve örgeler bir merkez çevresinde toplanmaya başlar ya da toprak çizgisi dediğimiz alttaki çizgi üzerine daha anlamlı biçimde dizilir. Figürlerin ve nesnelere birbirleriyle ve kâğıda olan oranlarını anlayışta bir ilerleme olur. Çocuk kavrayamadığı şeyleri çizme yoluna gitmez (San, 1979, s.141).

Bu evrenin sonuna doğru figürlerde de ayrıntılar çoğalır. El ve ayak parmakları, dişler, kaşlar, saçlar, kulaklar ve hatta bazen iç organlar bile çizilir. Bu dönemde çocuğun bildiğini çizme çabası görülmeye başlanır.

Bu dönemde renk kullanımında ise çocuk, 4-5 yaşına kadar, hiçbir ayırım yapmaz. Renklerin, özellikle üç ana rengin adlarının öğrenilmesi de bu döneme rastlar. Karalama aşamasında renge pek önem vermeyen çocuk, 4-5 yaşlarından sonra parlak ve açık renkleri tercih edecektir. İlk renk kullanımlarında, çocuk rengi, renkli olduğu için kullanılır. Üç ana renkle yetinir. 5 yaşındaki çocuk artık siyah, beyaz, turuncu, yeşil, mor gibi renkleri de ister. Conrod'a göre, ancak çocukta kavramların tam yerleşmesinden sonra, renge ve rengin, simge ve anlatımın genel karakterine olan bağlantısına ilgi belirlemektedir (San,1979,s.144).

Ayrıca, bazı çocukların ise önüne boş resim kâğıdı konulduğunda hiçbir şey yapamamaları, bekledikleri görülür "boş zemin korkusu" olarak adlandırabileceğimiz bu durumun birçok nedeni olabilir. Birincisi, çocuğun gelişiminin gerektirdiği deneyimleri yaşamamış olması; ikincisi, yetişkinlerin çocuğa yaklaşımlarıdır. Çocuğa zamanında yeterince karalama olanağı verilmemesi, üstünü ve etrafı kirletir diye malzeme verilmemesi ve sürekli yapılan işte kusur aranılması gibi (Abacı, 2003, s.33).

1.4.5.3. Şematik Dönem(7-9 Yaş)

Çocuk bu dönemde okul çağına gelmiştir. Okul çağına gelmesi demek izole yaşantısının bitmesi ve ister istemez bir çevrenin oluşması demektir. Okul öncesi dönemin daha özgür diyebileceğimiz havası yerini beklentilere bırakmıştır. Çocukluk bir nebze de olsa geride kalmış, aile, öğretmen, arkadaşlar yani sosyal

çevresi çocuktan birtakım beklentiler içine girmeye başlamıştır. En basitinden çocuktan derslerinde başarılı, okula ve arkadaşlarına uyumlu olması istenmektedir.

Okul öncesi dönemin şiirsel, coşkulu ve daha özgün denilebilecek anlatımlarının yerini, yavaş yavaş okulun keskin, değişmez, bilgiyi öne çıkaran yaklaşımları nedeniyle daha kuru bir anlatım alır. Nesnelere ve olaylar hakkında daha serbest ve özgün davranabilen çocuk, dış dünyaya daha farklı bakmak zorunda kalmakta, nesne ve olaylara daha kavramsal yaklaşmaktadır (Yolcu, 2004, ss.155–156).

Bu dönemde çocuğun okul çağında olması nedeniyle, bulunduğu sınıfa göre özelliklerini ve gelişimini şu şekilde sıralayabiliriz (Kehnemuyi, 2004, ss. 19–21).

Birinci ve ikinci sınıflardaki çocuk:

- Doğal olarak hareketlidir, kolaylıkla coşar. Elleriyle çalışmayı sever.
- Öğrenmeyi sever. İlgi yönü sınırlıdır, çok çabuk yorulur, bıkar.
- Yaptığı işten gurur duyar. Her an beraber çalışmalarını sevebilir veya nefret edebilir.
- İmgeleme bağlı oyun ve öyküleri çok sever.
- Öğretmen ve arkadaşlarının alkışlarına özellikle önem verir.
- Hâlâ gizemli öz dünyasında yaşamaktadır. Tüm çabalarına kişiliğini katar.

Üçüncü ve dördüncü sınıflardaki çocuk:

- Göz-el ilişkisi gelişmiştir. Küçük kaslarını daha iyi dizginlemektedir. İnsanların değişik türde olduklarını sezer. Kendine toplumda bir yer vermektedir.
- Sorumluluklar almaya, düzenli olmayı ve yeni ilişkiler kurmayı öğrenmektedir.
- Ayrı cinstekiler, ayrı topluluklar kurmaktadır. Bu gruplaşma bazen baş kaldırmalarla belirir.
- İş üzerinde daha sürekli durabilmektedir. Çoğu kez çevresinin gülünç yönlerini görmeye başlar.
- Doğadaki bitki, hayvan ve başka varlıklarla ilgilenir. Spor ve çeşitli konulara karşı büyük bir eğilim belirir.

Beşinci ve altıncı sınıflardaki çocuk:

- Doğru ve yanlış kavramları üzerinde kesin bir anlayışı vardır.
- Özel ilgiler üzerinde durur. Kendi cinsine bağlı değişik çalışmalara girer. Daha özgür, daha anlayışlı olmaya başlar. Toplu halde çalışmayı sever.
- İşlerini güzel ve tam yapmak ister; dolayısıyla ona yol gösterecek birinin yardımı gereklidir.
- İlgi kaynağı ve çalışma yönünü daha güçleştirmektedir. Koleksiyon ve değiş tokuşa karşı bir ilgisi vardır. Kendine örnek aldığı bir kahraman hayranlığı içindedir. Güçlü duygusal ve fiziksel değişimler geçirmektedir.

7 ve 8 yaşlarında çocuğun resimlerine yansıyan bu farklılaşma, çevresel olduğu kadar, zihinsel bir değişimin de sonucudur. Piaget'in Somut İşlemler Evresi dediği bu evrede, işlem 'içselleşmiş bir eylem' anlamındadır.

Bu eylem sayesinde çocuk, önceleri nesnelere, kendine özgü bir yapı ya da çerçeve uygulayarak, usunda, olduklarından daha başka bir şeye dönüştürmektedir. Bir anlamda 'işlemler usun yarattığı ya da kurduğu etkin şemalardır'. Ancak bir süre sonra şemalar değişir. Bu değişme, yetişkinlere göre olumsuz yöndedir. Resimler kuru ve canlılıklarını yitirmiş görünür. Çocuklar içinse resim yapmak, çocuğun baş etkinliği durumundayken, yaşamında daha az yer tutmaya başlar. Dil yavaş yavaş onun yerini alır (Kırıçoğlu, 2002, ss.88–89).

Bu dönemde artık pek çok şeyden etkilenmektedir. San (1979, ss.146–147)'ın belirttiğine göre;

6–9 yaşları arasında, toplumsal kişiliği belirmeye başlayacak, bu arada toplum ve kültürden geniş ölçüde etkilenme başlayacaktır. Yetişkin sanatçının eseri nasıl karakterini ve özelliklerini, içinde bulunduğu kültürden alıyorsa, çocukların yaratılarında da bu etkilerin izleri görülür. Her kültürün çocuğu, aşağı yukarı aynı evrelerden geçerek çizer, ama nasıl ve neyi çizdiği değişebilir. Gerek alınan konular, gerek giysiler, görenekler, hatta renk zevkleri, toplumun cinsiyete karşı tutumu, vd. çocukların resimlerinde izlenebilir. Bu sosyo-kültürel etkilerle, büyümüş çocuğun mecazlarını oluşturduğu sembol-imgelerin türünde ayrımlaşmalar olur. Uygun mecazları bulmaları onlara güç gelmeye başlar. Onun için de denenmiş, kanıtlanmış ve daha önce başarılı olmuş formlara, yani klişelere, şemalara gene başvurulur. Daha çok buluşçuluğun gelişimini gerektiren, zenginleşmiş bir biliş-öncesi deposunun, güçlenmiş el becerilerinin ve olgunlaşmış bir imgelemenin var olduğu bu dönemde, bu tip bir gerilemenin yer alması talihsizliktir.

1. İnsan Şeması

Çocuğun kaslarına egemenliğinin arttığı bu devrede, el becerisi yönünden ilerlediği gözlemlenir. 5–6 Yaş arasının şematik tarzı yaklaşık 8 ile 9 yaşlarına dek sürer. Çocuk aşama kat ederek tek figürlerden çok, büyüklerden ya da küçüklerden meydana gelmiş insan gruplarına resimlerinde yer verir (San, 1979, s.147).

Özellikle bu dönemin başlangıcında, bazı çocukların şemaları oldukça zengin bir kavramken, bazılarının ki zayıf bir sembol olabilir. Çocukların bireysel özellikleri nasıl birbirinin aynısı değilse, şemaları da aynı değildir. Bunun nedeni, kişiliklerin birbirinden farklı olmalarına ve kavramlarını şekillendirirken çocuğun pasif olan bilgisini öğretmenin faal kılmadaki becerisine bağlıdır (Yavuzer, 1992, s.55).



Resim 15. (7 Yaş)

Çocuk yaklaşık 7 yaşlarında insan figürü çizimlerinde belirli, bilinen bazı sembolleri kullanmaya başlar ve bedenün parçalarını kendi aktif bilgisine dayanarak betimler. Resimde sadece baş, gövde, kollar ve bacaklar olmamalı; gözler, burun, ağız gibi organlar da bulunmalıdır. Ayrıca bu yaşta gözlerin burundan, burnun da ağızdan farklı olması, boyun ve saçların çizilmesi beklenir. Genellikle çocuk, resmine eller hatta parmaklar ve ayaklar için ayrı ayrı semboller ekler. Çoğunlukla gövde yerine elbise çizilir, 7 yaş çocuğunun genel şeması bu parçaların pek çoğunu kapsar (Yavuzer,1992,s.56).

Çocuk kendince bir insan şeması oluşturur. Beğenerek sıkça uyguladığı bu şema bazen Mısır resimlerini andırır; Profil bir yüz, ama cepheden bir bedenden oluşmaktadır. Gövdenin çeşitli bölümlerinde geometrik biçimlere başvurabilir. Özellikle giysilerin yerine kullanılan (kadın elbisesi yerine üçgen gibi) üçgen, dikdörtgen, oval gibi şekillerdir bunlar.

Çocuk büyüdükçe görsel algısı da gelişir, artık ayrıntılara bilhassa dikkat eder ve bildiğini yansıtmak ister. Bunlar, gerçekçilik evresine geçişin belirtileridir.

2. Mekân Şeması

Çocuğun resimlerinde mekân ile ilgili önemli gelişmeler söz konusudur. En büyük başarı mekânsal ilişkilerde belirli bir düzenin oluşudur. Çocuk artık kendisi ve objeler arasında mekânsal bir ilişki kurar. Nesnelerin yerleştirilmesinde belli bir plan geliştirir (San, 1979, s.148).

3. Genel Özellikleri ve Düzenleme

Çocukların çevresinden haberdar olması ve duyarlılığı, oluşturduğu şemalara yansır ve onları zenginleştirir. Şeması zengin çocuğun çevresiyle etkileşimi daha faaldir. Resimlerinde dünya anlayışı ve ilgileri görülmektedir. Çocuğun şemalarını farklılaştırma arzusu ve şemanın kapsamının karakteristiklerini bilmek isteği, onun araştırma isteğini de göstermektedir (Yavuzer, 1992, s.62).

Bu dönemde çocuğun resimlerinde saydamlık özelliği sıkça görülür. Yer çizgisini değişik biçimlerde kullanmaya çalışır. Çizgiyi tam ortaya yerleştirip, sokağın iki yanındaki evleri düzleme özelliğini kullanarak çizebilir. Artık bildiklerini resmetme çabası içindedir. Karmaşık durumların üstesinden gelebilmek için biçimleri zorlamaktadır.



Resim 16. (7 Yaş)

6 Yaşında masanın derinliğini gösteremeyen çocuk, 7–8 yaşlarına geldiğinde objeleri artık masanın üzerine oturabilir. Çocuklar masanın yüzünden dışarı doğru çıkan dört ayağını göstermenin yanı sıra masanın üstünü kuş bakışı çizerek de üç boyutu göstermeye çabalayabilirler. Bu fenomen ‘üstüne katlanma’ olarak adlandırılır. Bu evrenin sonunda bazı çocuklar, resimlerinde ilk gerçek derinlik denemesi olarak, iki ayrı yer çizgisi yapabilir ve daha uzakta ki nesnelere kağıdında daha yükseğe yerleştirerek resme basit bir perspektif katabilirler (Malchiodi, 2002, ss.128–129)

San (1979,s.149)’ın aktardığına göre, ilk kompozisyon denemeleri bu dönemde başlar. Normal gelişim düzeyindeki bir çocuk nesnelere büyüklüklerini sezgisel olarak önündeki kâğıda aktarabilir. Ancak kâğıda sığdıramayan ya da bir kenarına ufacık çizen çocuklarda bulunmaktadır.

Bu evrenin başlangıcında, çocukların resimleri, kural tanımadığı ve çok güzel renklendirildiği için yetişkinlerin gözünde oldukça sevimlidir. Araştırmacılar da çocukların bu yaşının çok yaratıcı ve özgür olduğunu, bazı yönlerden modern ressamların işlerini andırıldığını; bu yüzden ‘resimle anlatımın altın çağı’ni temsil ettiğini saptar. Ancak bu dönemdeki resimlerin göze estetik gelip gelmediği hala tartışılmaktadır; tartışmasız doğru olan ise bu resimlerin çoğunun özgürce yapıldığı ve büyüleyici nitelikler taşıdığıdır.

Ayrıca çocuk bu dönemde, bazı ayrıntıları fazlasıyla abartırken, bazen de önemsiz bulduğu şeyleri resmine dahil etmez. Örneğin, top atan bir kişiyi çiziyorsa, kafadaki kulakları çizemeyebilir (Malchiodi, 2005, s.s. 130–131).

Abartma ve eksik bırakma gibi özellikler bu evrenin ilk yıllarında daha olağandır ve çocuğun çevresiyle olan ilişkilerini gösteren duygusal tepkileridir. Ayrıca öykü akışı ve zaman sıralaması da bu dönemde görülen özelliklerdir. Resimlerde peş peşe olaylar birbirini izleyebilir.

1.4.5.4. Gerçekçilik Dönemi (9-12 yaş)

Sanatsal gelişimin bu evresinde somut işlemler dönemi sürmekte ve çocuk ben merkezli düşünceden uzaklaşmaya devam etmektedir. Başkalarının düşüncelerine ve hislerine dikkat etmeye başlarlar. Kişiler arası ilişkiler önem kazanırken, bağımlı olma duygusu gelişerek, grup içinde çalışma yeteneği için temel oluşturmaktadırlar. Bu yaşın

çocukları çevrelerini hızla fark etmeye başlar ve önceki anlatım yolları (şematik temsiller gibi), artık algılamalarını resimlerinde gösterme gereksinimine cevap vermez olur.

9 veya 10 yaşlarına geldiklerinde çocukların resimlerinde, şematik temsilden uzaklaşma; çizgi, biçim ve ayrıntıların artmasıyla yaşanan bir karmaşıklaşma söz konusudur. Perspektif önem kazanır, çocuklar artık basit bir yer çizgisi çizmezler, yerine derinlik yaratmak için yerle göğün birleşmesini çizerler. Doğadaki renkleri aynen yansıtmak isterler ve insan figüründe cinsiyete göre özellikler belirlemeye başlar (Malchiodi, 2005, ss.133–134).

Çevresiyle daha çok ilgilenen çocuk için cinsiyet önemli bir ayrıntıdır. Kızlar ve erkekler adeta iki ayrı kutuptur. Resimlerinin konu seçiminde de birbirlerinden ayrılırlar. Kızlar genellikle süslü kız resimleri yaparlar ve kıyafetlerin ayrıntılarına çok önem verirler. Erkekler ise araba, uçak veya kahraman (Süpermen gibi) resimlerini kendilerine daha uygun bulurlar (Resim 17 ve Resim 18).



Resim 17. (7 Yaş, Kız)



Resim 18. (9 Yaş, erkek)

San, 1979, ss.149-151 .

Türkdoğan (1981,s.53)'a göre ise, Nesnel Gerçekçi Anlatım Basamağı olarak ele alınan bu dönemin, yaklaşık 9–10 yaşlarındaki kısmında; Katı gerçekçi basamak diyebileceğimiz realist bir anlayışın geliştiği görülür. Artık insan figürlerinde oran belirgin şekle girmiştir. Perspektif anlayışı, plan, derinlik fikri daha somut bir görünüm içindedir. Çocuklar görsellik tutkularını sürdürürken bir yandan da öğrendikleri bilgileri resme aktarma çabasındadırlar. Bu nedenlerle, gördüğü şeylerin doğruluğunu saptama amacı ile zaman zaman yanlış yapma korkusu ve çekingenliği sezilir.

Bu dönemde çocuğun resim yaparken yaşadığı en büyük sorunlardan biri, gerçeğe benzetme kaygısıdır. Çocuk çoğu kez bu kaygıyı gütmeden resim yapmanın tadını alamaz. Bunun en önemli nedenlerinden biri de arkadaş çevresindeki gruplaşmalar ve arkadaşlara verilen önemin artmasıdır. Bu dönemde özellikle sınıf ortamında çocuklarda alaycı ve bencil bir yaklaşım görülür. Çocuklar sürekli birbirlerinin açığını ararlar, bulduklarında ise herkese ilan ederler. Genellikle büyükler gibi empati kurmazlar ve arkadaşlarının üzüleceğini düşünmezler. Sınıf ortamıyla az da olsa ilişkisi olmuş herkes bilir, çocuklar her şeye gülebilir ve her şeyi şikâyet edebilirler. Böyle bir ortamda

bulunan çocuk becerememekten ve arkadaşlarının alaylarına maruz kalmaktan oldukça çekinip, özgürce resim yapamaz.

Çocuk gerçeğe benzetme endişesinin yanında ayrıntıya ilgi duyduğu için de özgürce resim yapmaktan uzaklaşır. Resimlerini göstermekten hoşlanmaz, onları açıklamaz (Yavuzer, 1993, s.219).



Resim 19. (12 Yaş)

Artık çocuk okulun havasını iyice benimsemiş, öğrenci olmanın izlerini davranışlarında yansıtmaya başlamıştır. Okulda almış olduğu eğitimle de gerçeğe yönelmiştir. Hem biçim olarak hem de renk olarak gerçekliği öne çıkaran çocuğun resimsel ifadeleri, önceki dönemlerin şiirsel ve coşkulu anlatımlarından uzaklaşır. Yapraklar yeşil, ağaç kahverengi, çatı kırmızı, gökyüzü mavidir.

Figürlerin daha hareketli ve ölçülü oldukları görülür. Objelerin kendi içindeki oran ve ölçüsüne değil, birbiri arasındaki ilişkilere de dikkat ederler. Bu dönem çocuklarına göre, geometrik çizgiler nesneyi tanımlamak için yeterli değildir; ayrıntılı çizim yapmak gerekir (Yolcu, 2004, ss.157–158).

Bu evrede çeşitli kaynaklardan kopya yapma eğilimi de görülür. Gerçekçi ve mükemmeliyetçi bir tavır taşıyan çocuk, çeşitli kitaplardan bakarak ya da kopya ederek resim yapma ihtiyacı duyar. Bu tarz resimleri bilinçsiz kişilerce fazlasıyla beğenilince çocuk doğru yaptığını düşünerek hep bu yolla resim yapmaya yönelebilir. Burada eğitimcinin hatta ailenin yaklaşımı önemlidir. Çocuğun hevesi kırılmadan doğru olan gösterilmeli ve izah edilmelidir. Burada resim serüveninin son bulması kaçınılmaz olabilir. Bu nedenle yetişkin resimleri çoğu kez bu yaş çocuklarının resimlerine benzer.

Ortalama 11 yaşlarında çocuklar somut işlemlerin dışına ve soyut işlemler dönemine doğru hareket ederler ve dili somut objelerin olmadığı yerde özellikle soyut objeler için, düşüncenin tekerleği gibi kullanırlar (Charles, 2000, ss.18–19).

Bu zamana kadar duyguları anlatımda çizgiler yeterli iken, okul çağında dil, anlatımda çizginin önüne geçer. Gardner, çocuğun dilde kazandığı güçle daha kolay bir anlatıma yöneldiğini söyler. Bu durum çocuğun resimsel anlatımının gerilemesine neden olur.

Bu yaklaşımın temelinde yer alan bir başka görüşte, beynin iki ayrı yarım küresinin iki ayrı işlev üstlendiği ve ayrı davranışları yönettiği şeklindedir. Okula başlayan çocukta, sözel ve yazısal anlatımının güçlenmesini sağlayan sol yarım kürenin etkisine karşılık, artistik anlatımı yöneten sağ yarım kürenin etkisinin azaldığı varsayılır. Bu nedenle okul çocuğunun resimleri okul öncesine göre daha kuru görünür. Çünkü bu anlatıma gereksinim azalmıştır (Kırıçoğlu, 2002, s.91).

Çocuk bu dönemde ‘hayal edebiliyorum ama çizemiyorum’ diye sızlanmaya başlamıştır. Gerçeği olduğu gibi resmetmek en büyük arzusu olduğu için, bu kaygılarla üretmekte hayli zorlanan çocuk, resmini yaparken sürekli onay ve beğenilmeyi bekler.

Birçok konuda gelişim gösteren çocuğun yaratıcılığı, kimi eğitimcilere göre bu yaşlarda uykudadır. Zamanı geldiğinde yine eski coşkusuyla gelişecektir... Küçük çocukta yakalanan sanatsallıkla, okul çağında gelişmeye başlayan doğruyu, gerçeği yansıtma becerisi elele geliştirebilirse, ancak o zaman sanat eğitimi her yaşta hiç duraksamadan sürer, yaratıcılık hiç kesintiye uğramaz (Kırıçoğlu, 2002, ss.90–94).

1.4.5.5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (Mantık Dönemi) (12–15 Yaş)

Ergenliğin başlangıcı olan bu döneme ‘mantık devri’ denmektedir. Bu dönem bunalımın ilk habercisidir. Zekâ ve mantığının yardımıyla bazı sorunlarını çözebilecek durumda

olduğu halde geçiş döneminin doğası gereği güçsüz kaldığı anlar sıkça olabilmektedir. Bedensel ve ruhsal değişimlerin yaşandığı bu kritik dönem, gerçekçi anlayışın devamı sayılabilir (Artut, 2004, s.212).

Bu çağda çocuk fotoğrafik unsurlar taşıyan gerçeğin aynı olan resimlere hayranlık duyar ve öyle resim yapma arzusu içindedir. Bazı çocuklara göre, yaptığı resim öyle olmadıktan sonra devam etmesinin bir anlamı yoktur. Bu düşünceyle kendisinden daha iyi çizdiğini düşündüğü arkadaşlarından sürekli yardım ister. Önemli olan sonuçtur ve iyi eleştiri almaktır. Sonuca gidişte kendi imkânlarını kullanmasının önemi yoktur, hatta bir başkasına yaptırdığı resmi öyle benimser ki, kendisi bile başkasına yaptırmadığına inanmıştır. Bu genellikle gelişme gösteremeyen, resme ilgisi bu yüzden kesintiye uğramış çocuklar için geçerlidir.

Mantık döneminde çocuk daha çok gözle görülen şeylerle ilgilenir. Renk, gölge, ışığı hava akımlarıyla karşılaştırır, perspektife önem verir. Bu grupta iki tip göze çarpar:

Nesnel gözle görülen şeylerle ilgilenen tip (görsel), öznel, içsel, duygu yoluyla etkilenen tip (görsel olmayan) (Kehnemuyi, 2004, s.32).

Bu evrede insan figürünün büyük bir ayrıntıyla çizildiği ve tahmin edileceği gibi, cinsel özelliklerden haberdar olmanın büyük ölçüde arttığı, bunların resme yansıdığı gözlenmektedir.

Yine bu dönemdeki çocuğun renk farklılıklarından haberdar olduğu ve rengi en iyi biçimde kullandığı görülür.

Resim konularının seçiminde çevre faktörü, çocuğun yaşadığı ortam, bu ortamın nitelikleri kadar kız erkek gibi farklılıklarda dikkat çeker. Özellikle kız ve erkek çocuklarının doğa konularına yaklaşımları ve cinsiyetlerine uygun konu seçme istekleri bu evrede de görülür (Yavuzer, 1992, s.67; Türkdoğan, 1981, s.55).

Bu evrede ergenliğin başlangıcı dolayısıyla bedensel ve zihinsel yönden önemli değişiklikler görülür. Bir yandan ergenlik çağının etkisiyle çok farklı davranışlar sergilerler. Bu durum resimlerine de yansır. Kişilik bulma çabaları ve özgür olma duyguları yoğundur. Çoğu zaman eleştirilmeyi asla kabul etmezler ve en ufak bir eleştiride asileşebilir ya da kırılıp, içlerine kapanabilirler. Tüm bu kaos resimlerine de yansır. Çoğu zaman da bu, istenileni yapmama ve sürekli verilen konuyu ya da resim

aktivitesini eleştirme, boş ve gereksiz bulma gibi tavırlara dönüşür. Burada eğitime fazlasıyla iş düşer. Çocuğu bu dönemde anlayışla karşılamak, doğru yönlendirmek ve cesaretini kırmadan, heveslendirebilmek her eğitimcinin becerebileceğı kadar kolay değildir.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, 7–12 yaş grubundaki çocukların resimlerinde gözlemlenen benzer biçimlerin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) 7–12 Yaş grubunda ortak çevre ve ortamda yaşayan çocukların resimlerinde benzer biçimler oluşmakta mıdır?
- 2) 7–12 Yaş grubu çocuk resimlerinde benzer biçimler oluşmakta ise bunun nedenleri nelerdir?
- 3) Çocukların resimlerinde bu biçimlerden uzaklaşmaları sağlanabilir mi?

1.6. Önem

Bu çalışma çocuk resimlerinde görülen, çocukların, özellikle bu yaş döneminin ortalarından itibaren, biraz kolaycılık olarak algılanabilecek bazı benzer biçimlere başvurularının, onların yaratıcılıklarına ket vurduğunun; sevdiği bir alan olan resmi, ileriki yaşamlarına taşıyamamalarının, yanlış eğitim ve yaklaşımların bir sonucu olduğunun vurgulanması açısından önemlidir.

Bu durumun bir nebze de olsa önüne geçmek mümkündür. Bu yaş döneminde çocuk okul hayatına başlayıp okuma yazmayı öğrenmesiyle dili tercih ederek, resimden uzaklaşmaktadır. Çocuğun benzer biçimlere fazlasıyla kapılmadan, kendi özgün ifadelerini ve yaratıcı biçimlerini kullanarak, sevdiği resim etkinliğini devam ettirebilmesi, eğitimcinin ve de çocuklarının ürettiklerine verecekleri bilinçli tepkilerle ailesinin elindedir.

Bu çalışma, çocuğun gelişim süreçlerini ve bu süreçlerin resim aktivitelerine yansımalarının ne şekilde olabileceğinin ortaya konması açısından önemlidir. Çocuklar belli dönemlerde kalıplaşmış biçimlere başvurabilirler. Bunun çalışmamızın içeriğinde de görülen pek çok nedeni vardır. Önemli olan ilk olarak, bu durumun, gelişiminin

doğal bir parçası olduğunun bilinerek çocuğa bu bilinçle yaklaşılmaması; onu motive edici yöntem ve tekniklerle, yaratıcılığını ortaya çıkartabileceği, zevk alabileceği sanat etkinlikleri gerçekteştirilerek, klişeleşmiş konulardan ve biçimlerden uzaklaşmasının sağlanabilmesidir. İkinci olarak ta, bu evreyi doğru bir şekilde atlatarak, gelecekte de sanatı seven bir birey, iyi bir sanat alıcısı olmasının sağlanabilmesidir.

Bu araştırma ile toplanacak verilerin;

- 1) 7–12 Yaş grubu çocukların gelişim özelliklerini ve bu dönemde resim etkinliklerinde başvurdukları benzer biçimleri,
- 2) Benzer biçimlerden kurtulup, özgün ve yaratıcı olmalarının mümkün olup olmadığını belirlemek açısından yarar sağlayabileceği ve
- 3) Elde edilen bilgilerin, genel geçerli belirleyerek, bilinmeyeniyi anlayabilmek için kaynak teşkil edeceği umulmaktadır.

1.7. Varsayımlar

Bu araştırmada resimlerinden faydalanılan 7–12 yaş grubu çocukların, gelişimlerinin normal ve aynı düzeyde olduğu varsayılmaktadır. İlköğretim okullarından toplanmış olan resimlerin, zorlamada bulunulmadan, adı geçen çocuklarca yapıldığı varsayılmaktadır.

Resimlerin yorumlanmasında yardım alınan uzman ve akademisyenlerin görüş ve düşünceleri geçerli ve güvenilir kabul edilmektedir.

1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1) Araştırma, Kütahya İl Merkezinde, 3. Eğitim Bölgesinde ki, 2005–2006 Eğitim Öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarıyla,
- 2) Kullanılan çocuk resimleri, 1, 2, 3, 4, 5, 6. sınıflarda okuyan, normal gelişim düzeyinde öğrencilerin resimleriyle sınırlı tutulmuştur.
- 3) Ders dışı herhangi bir eğitim söz konusu olmayıp, kullanılan resimler, ilköğretim resim dersi programına uygun resimlerle sınırlıdır.
- 4) Araştırmada, 3 tanesi okul öncesi olmak üzere toplam 106 kadar resim yer almıştır.

1.9. Tanımlar

Algı: Bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanmasıdır. Ruhsal ve zihinsel yaşamımızın en temel eylemlerinden biri olan algılama sürecinde, bir özne bir de nesne bulunur (San, 2003, s.7).

İmge: Nesne görülür; nesnenin dış çizgileri, kütlesi, rengi göz merceklelerinden geçerek beyinde kaydedilir. Bu süreçte kaydedilen yalnızca görünümdür. Ancak deney ve yaşantılar sonucu nesnenin kimi özelliklerini de öğreniriz. Artık o nesnenin tüm içeriğini biliriz (San, 2003, s.7).

Simge: Conrad “Çocukların, gördükleri, işittikleri, tattıkları, bildikleri, dokundukları, düşündükleri ve hakkında konuştukları şeyler için benimsedikleri işaretlerdir”, San ise “Sanat etkinliği süresince simge, bir yaşantının imgesidir, çocuk tarafından algılama süresince toplanırlar” demektedir (Kırıçoğlu, 2002, s.79).

Şema: Çocukların daha önce birçok kez ilişki kurup tanıdığı nesnelerin bir benzerinin resim düzleminde gereç aracılığı ile yaratılmasıdır (Kırıçoğlu, 2002, s.82).

Biçim: Form. Bir şeyin şekli anlamına gelir. Plastik sanatlarda biçim derinlikle yakın ilişkilidir. Resim sanatında biçim, bir tablonun tümünün yapı bakımından kuruluşunu da ifade eder (Turani, 1993, s.23).

Benzer Biçimler: Açık ve kenar uzunluklarıyla ilgilidir. Karşılıklı açıların eşit olmasıyla açıklanabilir. Resimde ise benzerlik; biçimlerin, renk, oluşum ve görüntü bakımından ortak özellikler taşımasıdır denilebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, 7–12 yaş grubu çocukların resimlerinde kullandıkları benzer biçimleri belirlemek amacıyla, ilköğretim okulu öğrencilerinin yapmış olduğu resimlere dayalı olarak, benzer biçimler değişkenini var olan biçimiyle saptamaya çalıştığından, tarama niteliğinde bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde belirleyebilmektir (Karasar, 1991, s.77).

2.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 Eğitim Öğretim yılı, Kütahya İl Merkezi, 3. Eğitim Bölgesi'ndeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

2.3. Örneklem

Araştırma için tüm evrene ulaşmanın zorlukları nedeniyle örneklem oluşturulmuştur. Örneklem küme örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir (Karasar, 1991, s.114). Örnekleme giren sınıfların seçiminde ilköğretim okulları temel alınmıştır. 3. Eğitim Bölgesinde bulunan 14 ilköğretim okulundan kura yoluyla 5 ilköğretim okulu örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Örnekleme alınan okullar ile ilgili veriler Tablo2'de verilmiştir. Okullardan toplanan sayısal verilerde aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Örnekleme

Küme	Örnekleme Seçilen	Araştırmaya Katılan	Değerlendirme Dışı Bırakılan	Değerlendirmeye Alınan
İlköğretim Okulları	3. Eğitim Bölgesi İlköğretim Okulları	14 İlköğretim Okulu	9 İlköğretim Okulu	5 İlköğretim Okulu

Araştırma için 5 ilköğretim okulundan toplam 517 adet çocuk resmi toplanmıştır. Bu resimler kullanılan benzer biçimler açısından incelenerek 102 tanesi araştırmada yer almıştır.

2.4. Veriler ve Toplanması

Araştırma için gereken veriler örnekleme de yer alan ilköğretim okullarından, resim öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin işbirliği içinde, 1, 2, 3, 4, 5, 6. sınıf öğrencilerinin resimlerinin toplanması yoluyla elde edilmiştir. Toplanan bu resimler, resimsel gelişim düzeyleri, ortak özellikleri ve kullandıkları ortak anlatım biçimleri açısından incelenmiştir.

2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Örnekleme de yer alan ilköğretim okullarından, sınıf ve resim öğretmenleri ile işbirliği içinde toplanan verilerin çözümüne geçmeden önce, araştırmaya uygun olan resimler seçilerek, kullanılmayacak olan resimler elenmiştir. Resimlerin seçilmesinde ve yorumlanmasında uzman görüş ve önerileri dikkate alınmıştır.

Toplanan çocuk resimleri, yaş düzeylerine, özelliklerine ve kullanılan biçimlere göre sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir.

Belirlenen yaş gurubu içerisinde farklı çocuklardan resimler toplanarak; farklı çocukların benzer biçimleri kullanma olasılıkları gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Çocuk resimlerinin tam ve araştırmaya uygun boyutlarda olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu resimler kullandıkları bazı genel özelliklere (renk, orantı, içerik, simetri, espri, perspektif) ve tekrar ettikleri biçimlere (insan figürü, ev figürü, ağaç

figürü, güneş figürü, bulut ve gökyüzü, dağlar ve akarsu, hayvan figürü) göre değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeler sırasında, çocukların cinsiyetleri, içinde buldukları yaş ve gelişimsel özellikleri dikkate alınmış, resimler bunların ışığında yerleştirilerek bazı genellemelere gidilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanmış bulunan resimlere ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Çocuk Resminin Genel Özellikleri

Çocuk resimlerinde genellikle 2- 12 yaş arasında görülen düzleme, tamamlama, saydamlık ve boy hiyerarşisi ve bunların içinde barındırdıkları bazı özelliklere daha önce değinilmişti. Bunların dışında çocuk resimlerinde genel olarak şu özellikler bulunmaktadır:

3.1.1. Çocuk Resminde Renk

Resim yapma süreci çocuğun bir düşüneyi, duyguyu, olayı veya gözlemi iletebilmek için, içerik, stil, biçim ve kompozisyon gibi birçok bileşeni sentezleyerek renkleri, biçimleri, çizgileri seçip düzenlemesini gerektirir. Çocuk resminin özelliklerine bakıldığında şekillerin renklere oranla daha önemli olduğu dikkat çeker.

Çocukların resimlerinde renklere baktığımızda her evrenin renk kullanmadaki gelişimsel özelliklerini hatırlamamız gerekebilir.

Sanatsal gelişimin ilk evrelerinde çocuklar renk seçiminde bilinçli değillerdir ve ellerine geçen her boyayı kullanırlar. Daha sonra 6. yaşa doğru renk kullanımı sübjektiftir ama bazı çocuklar resimlerinde ki renkleri çevrelerinde algıladıklarıyla ilişkilendirebilirler. Bu, rengin bu dönemde ortaya çıkan ve normal malzemeleri denemekten öte herhangi özel anlamı olup olmadığını belirlemeyi zorlaştırır.

Bir sonraki 6-9 yaş evresinde ise, renklerin şematik kullanımı ortaya çıkar ve çocuklar resimlerinde renkler için kurallar geliştirirler.(kahverengi gövdeli, yeşil tepeli ağaç gibi)
(resim 20)



Resim 20. (10 Yaş)

Bu dönemde renk kullanımı daha katı ve kurallara dayalı olabilmesine rağmen, rengin beklenmedik kullanımı daha kolay fark edilebilir ve bir önceki evreden daha fazla öneme sahiptir. 9 Yaş ve üstü, renkleri daha gerçekçi kullanmaya eğilimlidir, bu nedenle renkleri doğada olduğu gibi kullanmak isterler.

Hayvanlarda dekoratif renklendirme uygulanırken, bitkilerde realist bir renklendirme uygulandığı görülür.

Çocuk resimleri üstüne yapılan araştırmalarda, büyük çocukların soğuk olan mavi ve yeşilleri, küçük çocuklarınsa kırmızı ve turuncuyu tercih ettikleri görülmüştür.

Aile resimlerinde tek renk, bahçe resimlerinde çok renk kullanıldığı da görülmüştür (Malchiodi, 2005, ss.161–162)(Resim 21).



Resim 21. (10 Yaş)

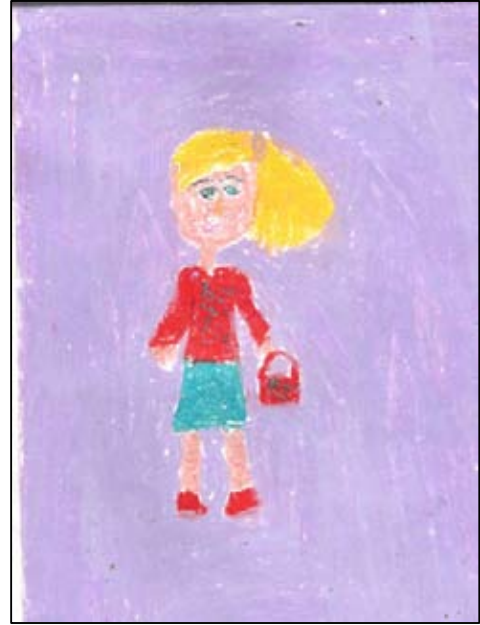


Resim 22. (10 Yaş)

7-12 Yaş arasında genellikle görülen renk kullanımı ise, başlangıçta şekiller kadar önemsizmeden rahatlıkla kullanılan bütün renklerin, yaş ilerledikçe ana renklere doğru bir eğilim göstermesidir. Çocuklar söylenmediği sürece ana renkleri olduğu gibi sürmeyi tercih ederek renk karışımıyla uğraşmazlar. Neredeyse tüm çocuklarda renk, boyalarındaki tonlara bağlı olarak küçük değişimlerin dışında aynıdır. Ağaçların gövdeleri aynı kahverengi, yaprakları aynı yeşilliktedir. Bulutlar genellikle mavidir, yaş ilerledikçe gerçekçilik evresinin etkisiyle tonlamalar görülse de bu, henüz yetenekli öğrencilerin dışında dikkat çekecek düzeyde değildir.



Resim 23. (10 Yaş)



Resim 24. (10 Yaş)

Bazen cinsiyete veya moda ya bağlı da renk tercihleri görülür. Son yıllarda çeşitli karakterlerin ve moda akımlarının etkisiyle (Barbie, Action Man, vb.) kızlar pembe, mor, turuncu gibi renklere yönelirken, erkekler bu kahramanların temsil ettiği renkler ve ana renklerden vazgeçemezler (Resim 22 ve Resim 23)

3.1.2. Çocuk Resminde Orantı

Çocuk resminde orantıdan iki şekilde bahsedilebilir. Bir nesneyi oluşturan elemanlar arasındaki büyüklük orantıları ve farklı nesnelere arasındaki orantıdır. Çocuk, ilkinde farklı elemanların büyüklükleri hakkında yapısal bilgiye sahiptir ve bu bilgisini oldukça doğru bir şekilde kâğıda aktarabilir. İkinci durumda ise, orantının hem gerçek büyüklüğe hem de nesnelere arasındaki mesafeye bağlantılı olarak değişmesi gerekir. Bu çocuk resimlerinde ender görülür.

Çocukların nesnelere arasındaki gerçek büyüklükleri kâğıda doğru olarak aktarabilmeleri ise pek çok faktör tarafından etkilenmektedir: Örneğin nesnenin çocuk için önemi,

resmi yapılandırma sürecini değiştirebilir, nesnenin büyüklüğünü önemli ölçüde gerçek boyutundan saptırabilir.

4 yaşından itibaren çocuklar kâğıt üzerinde belirli konuların büyüklükleri hakkında bilgi verme kapasitesine sahiptirler (Yavuzer, 1992, ss.74–75).

Ancak çoğu kez çocukların orantıya dikkat etmedikleri görülür. İnsanlar evlerden büyük çizilir veya yakındaki ağaçlar uzaktaki çiçeklerden daha küçüktür. Bu durum 9–12 yaş arasında bile karşılaşılan bir durumdur, çocuk uyarılmadıkça bunun farkında bile olmayabilir. Çocuklar algıladıklarını kâğıda doğru aktarmakta genellikle güçlük yaşarlar, bu durumu da “biliyorum ancak resmedemiyorum” şeklinde sık sık dile getirirler. Küçük yaşlarda sevimli gözüken orantısızlıklar gerçekçilik evresinde rahatsız edici bir hal alır ve çocuk ya bunun üstesinden gelmeye çalışır ya da böyle resim yapmayı yetişkin olduğunda bile sürdürür.



Resim 25. (11 Yaş)

3.1.3. Çocuk Resminde İçerik

Malchiodi (2005, ss.58–59), çocuk resimlerinin içerik ve stilini etkileyen bir unsur olarak çevreyi ele almıştır. Çocukların resim yaparken buldukları ortamın, birlikte resim yaptığı kişilerin ve resim yaparken kullandığı malzemelerin resmin içeriğini etkilediğini belirtmiştir.

Bir terapist olan Malchiodi, çocukları resimleri yoluyla anlamaya çalışmış, her türlü yanlış anlaşılmayı engellemek adına, resmin sadece kağıttaki son görüntüsüyle değil, her bir aşaması ve ayrıntısıyla ilgilenmiştir. Bu yüzden “bazı resimlerin içeriğine verilebilecek belirli anlamlar olabileceği gibi, çocuğun neyi, nasıl ve neden yaptığını etkileyen pek çok faktörün değerlendirmesi daha yararlı ve etik olacaktır” demiştir.

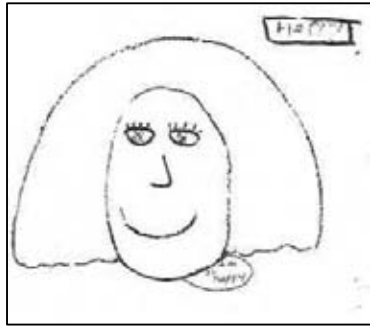


Resim 26. (9 Yaş)

Yavuzer (1992,s.80)'e göre, bir resimde sunulan bilgi üç faktörden etkilenmektedir. Çocukların resmin konusu hakkındaki bilgileri, onların bu bilginin hangi yönlerinin sunulmaya değer olduğuna ilişkin yorumları ve bu bilgiyi yansıtacak bir resim yapma kapasiteleri.

Geçmişte bu son iki bilgi ihmal edilmekteydi. Pek çok geleneksel kuramsal yaklaşım çocukların çizimlerinin onların kavramsal ve zihinsel gelişimlerini yansıttığını öne sürmüştü. Hâlbuki çocuklar çoğunlukla resimlerinin yansıttığından çok daha fazlasını bilmektedirler.

Çocukların resimlerindeki duygusal içeriğe gelinirse, ilk çocukluk resimlerinde, çocukların resimler yoluyla duygularını aktarabilmeleri zordur. Çünkü duyguları ifade etme fikrinin kendisi, onlar için soyut bir kavramdır. Çok küçük çocuklar oldukça sınırlı bir görsel dağarcığa sahiptir ve resimlerinden duygusal durumları hakkında bir sonuç çıkarmak zordur. Ancak şematik evredeki çocuklar, duyguların daha fark edilebilir imgelerini kullanabilirler. Örneğin mutlu, kızgın ve üzgün hislerin resmini yapmaları istenen çocuklar genellikle resimlerinde gülümseyen veya dişleri görünen bir surat, çatık kaşlı veya çarpık gülüşlü ya da ağlamaklı bir surat ya da başka bilinen yüz ifadesi imgelerini kullanırlar. Golomb'un belirttiğine göre, on yaşına gelene kadar çocuklar belli duyguları ifade etmeleri istendiğinde, yüzü ve kaşları kavisli çizgilerle, üzüntüyü de bazen gözyaşlarıyla anlatırlar. On yaşından sonra vücutlar da resme katılabilir ve farklı konumlarda kollar duyguyu ifade etmek için kullanılabilir (Malchiodi, 2005, s.159).



Resim 27. (Gülen yüz)



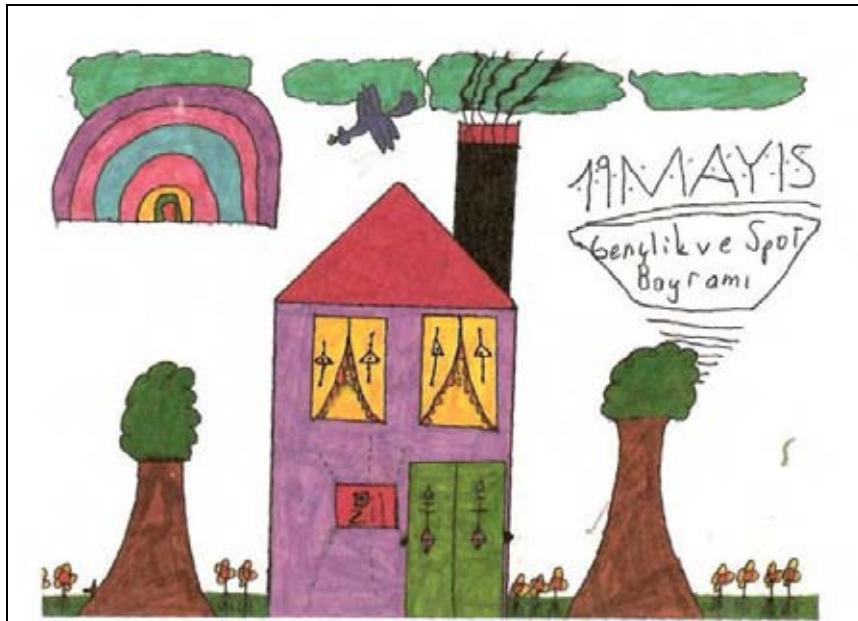
Resim 28 (Kederli yüz)

Malchiodi, 2005, s.160.

Çocukların resimlerinin içeriğini, resmi yaptıkları andaki fiziksel ve sosyal koşullar, malzemenin kalitesi, çeşitliliği ve kâğıdın boyutu ve cinsi gibi pek çok unsur etkilerken, okul ortamında verilen konuya yönelik çalışma yapıldığı için, öğretmenin konuya yaklaşımı ve öğrenciyi motive edişi, heyecanlandırabilmesi de içeriği belirlemede yadsınamayacak bir etkidir.

3.1.4. Çocuk Resminde Simetri

Çocuklar resimlerinde simetriye de dikkat ederler. Ağaçları, çiçekleri, bulutları, bir evin pencerelerini, pencerelerin perdelerini simetriye özen göstererek yerleştirirler.



Resim 29. Simetri

Yavuzer, 1992, s.74.

3.1.5. Çocuk Resminde Espri

Esprili çizgilerle resme oyun karakteri vermek, çocuk resminin özellikleri arasındadır. Bu yüzden çocuk, çiçeğe, güneşe insan yüzü yapar. Çocuğun mizah duygusundan doğan bazı şekilleri becerikli bir şekilde basitleştirme eğiliminde olduğu görülür (Yavuzer, 1992, s.77).



Resim 30. (10 yaş)

Sezgici estetik yaklaşıma göre, çocuğun kendisini bir çeşit duygu sezgisiyle nesnenin yerine koyması ve kendi ile yaşantısı arasındaki uzaklık engelini kaldırması gereklidir. Bu süreç kendi kişiliğini başkasının kişiliğinde tasarlamak, böylece biçimlendirdiği imgelerle ilgili duygu ve düşüncelerini mecazlarda yansıtmaktır (San, 1979).

Bazen de çocuk, büyüklerin espri olarak algıladıkları bu tip çizimleri, içten ve samimi duygularla yapmakta ve bunu da gayet doğal görmektedir. Bir ağaca ya da güneşe insan yüzü yapmak onların, resim etkinliklerinin rutin akışı içerisinde yer almaktadır.

3.1.6. Çocuk Resminde Perspektif

Çocuğun ilk kez çevresinin bir parçası olduğundan haberdar oluşu, resimlerinde yer çizgisi adı verilen sembolün kullanılmasıyla başlar. Nesnelerin yerleştirilmesinde çocuk belli bir plan geliştirmektedir. Genellikle kâğıdın alt tarafında yer çizgisi bulunur. Figürler buna göre yerleştirilir. 6 Yaşındaki çocuk için bu yer çizgisi insanları ilgilendiren bütün etkinlikleri tüm nesnelere üzerinde taşır.

Resimlerde yer çizgisine karşılık bir de gök çizgisi bulunur. Genellikle kâğıdın üst tarafına gökyüzü için ayrı bir yatay çizgi çizilir. Bu çizgi ile yer çizgisi arasında kalan yer çocuk tarafından 'hava' diye adlandırılır. Başlangıçta bu iki çizgi arasında yer alan figürler, ağaçlar, uçaklar hemen hemen aynı büyüklüktedir. Daha sonraki aşamada mekân daha belirginleşir, bir çeşit perspektif doğar (Yavuzer, 1992, ss.57-58).



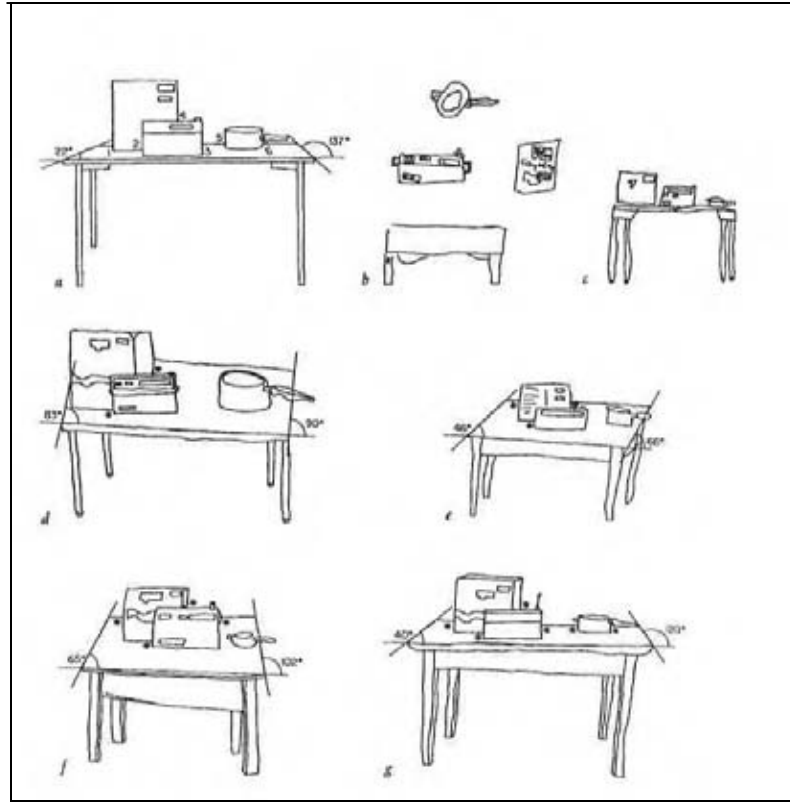
Resim 31. (7 Yaş)

Aynı yaş dönemi içerisinde de perspektif çözümlenmeleri farklı olabilir. Resim 32'de görüldüğü gibi bazı çocukların resimlerinde yer ve gökyüzü ayrımı olmayabilir ve figürler havada uçuşabilir. Yine aynı yaşta olan diğer örnekte ise çocuk, yer ve gökyüzü ayrımının farkına varmış, figürlerini yer düzlemine oturtabilmiştir (Resim 33).



Resim 32. (7 Yaş)

Willats'ın, 1977'de yapmış olduğu çalışmada, 5 yaşından 17 yaşına kadar çocukların, bir masanın üstünde gördükleri nesnelere nasıl çizdikleri incelenmiştir (Resim 34). Willats'ın çalışması en küçük çocukların masayı temsilden bir dikdörtgen çizdiklerini ve nesnelere üstünde yüzdüklerini saptamıştır. 7 veya 8 yaşlarında çocuklar masa için düz bir çizgi yaparak objeleri bu çizginin üzerine yerleştirmişlerdir. Bu çizgi yer çizgisiyle benzer bir işlevdedir. 9 Yaşında çocuklar masanın kenarlarını paralel olarak çizip nesnelere masanın üstüne koyarak derinliği grafik olarak temsil edebilmeyi başarmışlardır. Bunu takiben çocuklar giderek masanın üstü için daha doğru paralel kenarlar çizmeye başlamışlardır ancak gerçek perspektifleri yoktur. Sonunda ergenler perspektif kullanarak çizmeyi başararak, masanın uzak kenarını yakın kenarından daha küçük çizmişlerdir (Malchiodi, 2005, ss.136–137).



Resim 33. Willats'ın Çalışması

Malchiodi, 2005, s.137.

Çocukların resimlerinde en çok karşılaşılan, özellikle 9–12 yaş civarında, perspektif arayışları içerisinde olup, karşıdan görünümle, kuşbakışı görünümü aynı resimde bir araya getirmeleridir. Bununla beraber, nesnelerin ve figürlerin yandan görünümünü yapmak ta, içinden çıkamadıkları bir durumdur.

3.2. Çocukların Resimlerinde Kullandıkları Benzer Biçimler

Çocuklar resim yapmaya başladıkları andan itibaren, içinde buldukları yaşın özelliklerine göre, benzer biçimler kullanırlar. Araştırmalar da genel geçer olamı bu şekilde belirler. Baştan beri belirtildiği gibi bu benzerlik, Karalama Dönemi'nde amaçsızca karalamalar ve çizgi yumakları, sonrasında mandala şeklinde kendini gösterirken, ileride iribaş insanlar, geometrik biçimlerden oluşmuş şemalar, sürekli

tekrarlanan içinde mutlaka bir insanın bulunduğu resimler, devamında da resim yapın dediği anda başvurdukları, hepsinin kâğıdında kuralmışçasına yer alan biçimler olarak devam eder. Bu bölümde, çocukların, özellikle 7- 12 yaş döneminde yani okul çağında, resim yaparken sürekli ve benzer şekilde kullandıkları biçimler, resimlerinin de yardımıyla incelenecek ve tek tek, ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

3.2.1. İnsan Figürü

Çocuk resmi üzerine yapılmış pek çok çalışma, insan figürünün en gözde konu olduğunu göstermektedir. Evler ve hayvanlarda diğer popüler konular arasında sayılabilir. Pek çok araştırma, konu seçiminde cinsiyetin belirleyici olmasının, yani çocukların kendi cinsindeki figürleri tercih etmelerinin, cinsel kimliğin kazanılmış olması ile açıklandığını ortaya koymuştur (Yavuzer, 1992, s.68).



Resim 34. (10 Yaş)

İnsan figürü çizimlerinde en çok rastladığımız benzerlikler, başın vücuda oranla daha büyük yapılmasıdır.

Genellikle insan figürü karşıdan çizilmektedir. Kollar ve bacaklar açık vaziytedir. Kıyafetlerde ayrıntı yoktur. Özellikle erkek çocuklar basitçe, aynı ana renkleri figürün tüm kıyafetinde kullanırlar.



Resim 35. (10 Yaş)



Resim 36. (11 Yaş)

Daha önce de belirttiğimiz gibi hemcinslerinin resimlerini daha çok yaparlar. Bunu yaparken de figürlere cinslerine uygun roller yüklerler. Kızlar yaptıkları figürün eline bir çanta tutuştururlar ya da onu ip atarken resmederler. Erkekler ise genellikle futbol oynayan hemcinslerini yaparlar. Resimde yansıttıkları kendileri ve dünyalarıdır.



Resim 37. (11 Yaş)



Resim 38. (11 Yaş)

Daha önce de değinildiği gibi, sadece bir insan figüründe birkaç bakış açısı bulunabilir. Bu da çocuğun kolay çizbildiği yönleri kullanmasından kaynaklanır. Baş yandan, gövde karşıdan, bacaklar ve ayaklar yandan çizilir



Resim 39. (10 Yaş)



Resim 40. (12 Yaş)

Çocuklar, 9 yaş sonrasında doğru çizmekten çekindikleri insan figürünü en çok ta yandan çizmeye korkarlar. Ayakları karşıdan çizmek onlar için oldukça zordur ve bacakları direkt gövdeden çıkartmaları da sık karşılaşılan bir durumdur. Yandan çizmeyi beceremedikleri durumlarda figürü yatırırverirler.



Resim 41



Resim 42

Çok fazla renk kullanmayıp, özellikle suluboya kullanırken, figürün kıyafetlerini tek renkle yani fırçalarını ilk sürdükleri renkle boyayıverirler.



Resim 43. (12 Yaş)



Resim 44. (8-12 Yaş)

3.2.2. Ev Figürü

Ev, çocuğun duygusal yaşamının olduğu merkezdir. Ev figürü çocuk resimlerinde çok erken dönemlerde belirir. Çocuk dünyasında evin önemli bir yeri vardır. Ev, güvenliğin, aile içtenliğinin, yaşam garantisinin yansımasıdır.



Resim 45. Kellogg'un 4-7 yaş arası çocukların ev çizimi örnekleri

Yavuzer, 1992, ss.68-69.

Ev, çocukların resimlerinde severek kullandıkları nadir biçimlendendir. İnsan figürü kadar da zorlanmazlar. Basitçe bir kare ya da dikdörtgenden yola çıkılması, resimlerine ev figürünü ilk olarak, çekinmeden yerleştirmelerini sağlar.



Resim 46. (7 Yaş)

Şema öncesi dönemden itibaren, hemen hemen yapılan her resimde, ev baş saflarda yerini alır. Genellikle bir kare içine iki pencere, bir kapı ve bir de çatısı vardır. Bacası varsa duman da çıkar.



Resim 47. (7 Yaş)



Resim 48. (10 Yaş)

Çocuklar genellikle evin yanına ağaç yerleştirmeyi ihmal etmezler. Ayrıca büyük şehirde de yaşasalar, tek katlı, sevimli evler resmetmeyi tercih ederler.



Resim 49. (8 Yaş)



Resim 50. (11 Yaş)



Resim 51. (10 Yaş)



Resim 52. (9 Yaş)

Çocukların ev çizimleri fazlasıyla benzerlik taşır. Abartısız, gelişigüzel, genellikle kapısı penceresinden daha küçük boyutlu resmedilmiş evler, bu özellikleriyle de hoşumuza giderler.



Resim 53. (8 Yaş)

Malchiodi (2005, s.236), saydam ev resimlerinin öneminden bahseder. Resim terapilerinde çocuğun ev içi durumuyla ilgili bilgileri vermesi açısından bu tip resimlerin sıkça kullanıldığını, hatta Buck'ın, yansıtmacı resim testlerinden biri olan 'Ev-Ağaç-İnsan' testinde evi bu şekliyle(saydam) daha çok tercih ettiğine dikkat çeker.



Resim 54. (11 Yaş)



Resim 55. (12 Yaş)

Ev hep aynı bakış açısıyla görülür, ışık-gölge pek uygulanmaz. Evin ve çatının her yeri aynı tonlardadır.



Resim 56. (11 Yaş)



Resim 57. (12 Yaş)



Resim 58. (12 yaş)

Özellikle Gerçekçilik Dönemi'ne yaklaşıldıkça, ev resmine ilişkin yapılabilecek en büyük ayrıntı ve ilerleme; evin tek boyutlu olmadığının gösterilmeye çalışılması ve perspektif denemeleridir.



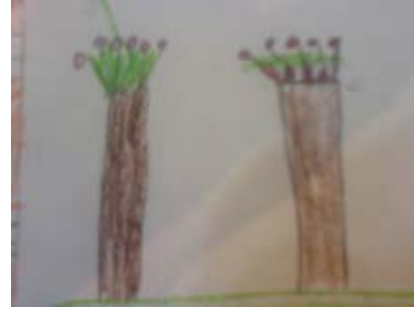
Resim 59. (12 yaş)

3.2.3. Ağaç Figürü

Çocuklarda sık rastlanan çizimlerden birisi de ağaçtır. İlk ağaç figürü kolsuz adama benzer. Ancak başta insan figüründen farklı şekiller ilave edilir. Çiçekler ve ağaçlar doğada var olan ölçülerinden farklı olarak çizilirler (Yavuzer, 1992, s.71).



Resim 60. (7 yaş)



Resim 61. (7 Yaş)

Ağaçlar neredeyse çizilmeye başlandığı ilk andan itibaren kahverengi gövdelidir.



Resim 62. (7 Yaş)



Resim 63. (8 Yaş)

Genellikle gövde ve dallar devamlılık içermez. Gövde uzun, bazen kavisli bir dikdörtgendir. Dalları onun devamı niteliğinde değildir. Bazen bu ayrılık dalların yeşil olmasıyla daha da desteklenir.



Resim 64. (8 Yaş)



Resim 65. (10 Yaş)



Resim 66. (10 Yaş)



Resim 67. (9 Yaş)

Çocuğun çevresinde pek çok ağaç bulunsa bile çocuk, kendi ağaç imajını oluşturarak tüm resimlerinde bunu yineler. Bu imajı oluştururken gerçeği gözlemlemek yerine kitaplardaki klişe biçimlerden faydalanır.

Ağaç birçok kez çocuğun kâğıdındaki boşlukları doldurma kaygısıyla başvurduğu bir biçim olabilir.



Resim 68. (8 Yaş)



Resim 69. (9 Yaş)

7-9 Yaş arası dönemde ağaç, tek katlı evlerden, insandan küçüktür. Hatta çiçekler çocukların severek yaptıkları biçimler olduklarından, birazda resmi daha da güzelleştirmek kaygısıyla abartılarak, ağaçtan bile büyük boyutlu yapılır.



Resim 70. (8 Yaş)



Resim 71. (7 Yaş)

Çocuklar ilerleyen yıllarda da genellikle kahverengi bir gövde üzerinde geometrik biçimleri andıran, kitabi ağaçlar çizerler. Dallarını çizmek sanki onlar için fazlasıyla ayrıntı olup, gereksizdir.



Resim 72. (11 Yaş)

Ağacın yeşil olan kısımlarında tonlama yoktur. Renk karışımıyla vakit kaybetmezler. Boyalarında birkaç ton bulunsa bile sadece bir tanesi onlara yetmektedir.



Resim 73. (12 Yaş)



Resim 74. (12 Yaş)

Gövdeden kesik bir dalın çıkması ise, resimde biraz ayrıntıyı seven çocukların tekrarladıkları bir durumdur.



Resim 75. (7 Yaş)

Tepelerin üzerine tek tek serpiştirilmiş ağaçlar da, çocuk resimlerinde sık rastladığımız bir görüntüdür.



Resim 76. (9 Yaş)

3.2.4. Güneş Figürü

Çocuklar resimlerinde güneşe mutlaka yer verirler. Resmin konusu, bir mekânın içi olmadığı sürece, adeta güneşsiz bir resim yapamayacaklarını düşünürler.



Resim 77. (7 Yaş)



Resim 78. (8 Yaş)



Resim 79. (7 Yaş)

Küçük yaşlarda güneş, tam ve kâğıdın ortalarında yer alır. Bu yaşlarda bazen ışınları resme dahil edilmeyen güneş; ileriki yaşlarda, kâğıdın sağından ya da solundan, dörtte biri şeklinde ve ışınlarıyla birlikte kendini gösterir.



Resim 80. (9 Yaş)



Resim 81. (9-11 Yaş)



Resim 82. (10 Yaş)

En çok rastlanan özelliklerden biri de, güneşin dağların arasında batmasına az kalmış görüntüsüdür.



Resim 83. (11 Yaş)



Resim 84. (12 Yaş)

Diğer dikkatimizi çeken benzer güneş biçimlerinden biri de, çocuk resminde espri olarak değinmiş olduğumuz güneşin gözlerinin ve ağzının bulunmasıdır.



Resim 85. (8 Yaş)



Resim 86. (11 Yaş)

3.2.5. Bulut ve Gökyüzü

Çocuk resimlerinde en sık karşılaştığımız benzer biçimlerden biri olan bulut, genellikle küme küme, aynı boyutta ve yan yana, sanki ölçülerek yerleştirilir.



Resim 87. (10 yaş)

Bulutlar, ağaç figüründe olduğu gibi, boyama kitaplarının etkisiyle mutlaka mavi ile renklendirilmekte ve bu durum gerçekçilik döneminde de devam etmektedir.



Resim 88. (10 Yaş)

Bulutlar ve gökyüzü de bütün dış mekân resimlerinde ilk olarak kâğıda aktarılır. Çocuk bir kural gibi resmine başlar başlamaz onları boyar. Bu, yeryüzünü algılayışının ve uzamsal gelişiminin birer yansımasıdır. Üstün yetenekli çocukların dışında birçoğu, resimlerinde sadece ayrıntıyı resmedebileceklerini düşünemezler.



Resim 89. (10 Yaş)

Gökyüzü oldukça mavidir ya da bulutlarla karışmaması için beyaz bırakılır.



Resim 90. (10 Yaş)



Resim 91. (11 Yaş)

Bazense gökyüzü ve bulutların karışması kaygısıyla bulutların etrafı boyanmaz veya farklı bir renkle kontur yapılır. Farklı mavi tonlarının kullanılması da sık başvurulan bir yöntemdir.



Resim 92. (9 Yaş)

3.2.6. Dağlar ve Akarsu

Özellikle konu doğa resmi ise, çocuklar dağ veya tepe biçimlerinden, onların arasından kıvrılarak akan akarsudan vazgeçemezler. Çocuklar için, neredeyse onlarsız bir doğa resmi düşünülemez. Dağların en belirgin ortak özellikleri ise kahverengi boyanmış olmalarıdır.



Resim 93. (12 Yaş)

Sivri ya da oval olan bu dağ biçimlerinin arasında güneş, daha önce de değindiğimiz gibi sık uygulanan bir ayrıntıdır.



Resim 94. (9-12 Yaş)



Resim 95. (12 Yaş)

Çocuklar resimlerinde bazen dağları, sayı ve biçim olarak hayli abartırlar.

Akarsuyun veya derenin üzerine köprü yapmayı ihmal etmezler.



Resim 96. (12 Yaş)



Resim 97. (12 Yaş)

Bazı çocuklar dağları ve akarsuyu daha gerçekçi uygulamayı başarırlar. Bu, onların kompozisyon kurgusu, renk, derinlik, ışık ve gölgeyi uygulamadaki üstünlüklerine bağlı bir başarıdır. Ama bu durum onları, klişe biçimleri kullanmış olmanın sıradanlığından kurtaramaz.



Resim 98. (12 Yaş)



Resim 99. (7 Yaş)

Akarsu her zaman başarıyla dağların arasından kıvrılıp gelemeyebilir. Bazen gökyüzünden dümdüz iner.



Resim 100. (8 Yaş)



Resim 101. (12 Yaş)

Kâğıdın ortasından dümdüz inen veya kâğıdın sağ ya da sol tarafından çıkıp, altında kaybolan akarsu biçimini, çocukların resimlerinde sıkça görürüz.



Resim 102. (9 Yaş)

3.2.7. Hayvan Figürü

Çocukların resimlerine eklemeyi sevdiği biçimlerden biri de hayvanlardır. Hayvan çizimlerinde de cinsiyet belirleyici roldedir. Yapılan araştırmalarda erkeklerin daha çok yılan, balık ve at; kızların ise kedi, tavşan ve köpek çizdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yavuzer, 1992, s.68)



Resim 103. (10 Yaş)



Resim 104. (10 Yaş)

Çocukların özellikle de kızların resimlerinde en çok kullandıkları hayvan figürü kuş ve kelebeğdir. Bunların özgün olanına rastlamak zordur, özellikle, sadece kâğıtlarına bir hayvan figürü yapmaları istendiğinde, daha yaratıcı davrandıkları görülmüştür.



Resim 105. (10 Yaş)



Resim 106. (10 Yaş)



Resim 107. (10 Yaş)



Resim 108. (12 Yaş)

Yukarıda gördüğümüz kuş çizimlerinden çok , “m” biçimindeki kuşlar çocuk resimlerinde gökyüzünü süslemektedir.



Resim 109. (9 Yaş)



Resim 110. (8 Yaş)



Resim 111. (7 Yaş)



Resim 112. (9 Yaş)



Resim 113. (8 Yaş)

Kelebekler genellikle basit bir şekilde iki üçgenin birleşmesinden oluşmakta, antenler ve beneklerde mutlaka eklenmektedir.



Resim 114. (12 Yaş)



Resim 115. (10 Yaş)



Resim 116. (8 Yaş)



Resim 117. (11 Yaş)

Hayvan figürü denince, 62 veya 69 rakamından oluşturulan tavşanları unutmamak gerekir. Herhalde herkes çocukluğunda bunu uygulamıştır. Çocuklar bu tür kolay çizimlerden fazlasıyla hoşlanırlar. Arkadaşları arasında, bunu en iyi beceren kişiden yardım bile alabilirler.



Resim 118. (11 Yaş)



Resim 119. (8 Yaş)

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, soruna, elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak varılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Çocuk, 2 yaşlarında Karalama Dönemi'yle birlikte, eline aldığı herhangi bir gereçle çizmeye başladığı anda, genellikle tüm diğer çocukların geçtiği aşamalardan geçmeye hazırdır. Önce anlamsız karalamalar, sonra irili ufaklı noktalar, çizgilerin bir yerlerde yoğunlaşması, derken anlam kazanmaya başlayan çizgiler... Çocuklar daha ilk anlamlı resimlerinde, önce bir kafadan ibaretle olsa 'insan'ı konu edinirler. Bu, biçimlerindeki benzerlik geçtikleri her evrede de devam eder.

7 ile 12 yaşları arasında ise çocuk, resim yapmaktan fazlasıyla hoşlandığı bir dönemi geride bırakarak, resim yaparken zorlandığı bir sürece adım atar. Bu süreçte ise, okullarımızda 'resim' dersi adı altında, çocukları yaratıcılıktan ve bu dersten uzaklaştıran etkinlikler gerçekleştirilir. Bu derste çocuklar ya matematik yaparlar ya da konu serbesttir. Çocuğun grafiksel gelişimi yaşına uygun bile olsa, çeşitli kaynaklarca kendisine dayatılan biçimleri tekrarlar. Karalama evresinde doğal bir şekilde oluşan ve desteklenen grafiksel ortaklık, çocuk büyüdükçe içinde özgünlükler barındırması gerekirken yavan ve istenmeyen bir hal alır. Çocuklar genellikle, hep aynı resmi yapıyor gibidir.

Bu araştırma ile 7–12 yaş döneminde bulunan yani ilköğretim çağındaki çocukların, resimlerinde kullandıkları bazı benzer biçimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yaş dönemindeki çocuklardan toplanılan resimler, benzer biçimlerin saptanması için incelenmiştir. Biçimler kullanım sıklığına göre başlıklar halinde sunulmuş; bu başlıklar altında 7–12 yaş dönemindeki çocukların resimleri değerlendirilmiştir.

Bu araştırma ile şu yargılara varılmıştır.

- Çocukların Karalama Dönemi'yle birlikte resimlerinde benzer biçimler kullandıkları görülmüştür.

- Çocukların resimlerindeki bu durumun bir yaşa ve bir dereceye kadar çocuğun gelişiminin bir parçası, hatta normal gelişiminin de göstergesi olduğu görülmüştür.
- 7- 12 Yaş döneminde çocukların, insan, ev, ağaç, güneş, bazı hayvanlar, bulut ve gökyüzü, dağlar ve akarsu gibi biçimleri sıklıkla uyguladıkları saptanmıştır.
- 7- 9 yaş döneminde, bu biçimlerdeki özgünlüğün, 9- 12 yaş döneminin özellikle sonlarına doğru yitirilerek, yerini monotonluk derecesinde bir benzerliğe bıraktığı saptanmıştır.
- Çocukların fotografik unsurlar taşıyan resimlere hayranlık duydukları, bu tarz resimler yapmayı arzuladıkları görülmüştür.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir.

- Çocukların çizmeye başladıkları ilk andan itibaren, sanatsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek müdahaleler engellenerek, çocuklar özgür bırakılmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri ve resim öğretmenlerine, çocukların sanatsal gelişiminin önemi ve gelişim evreleri hakkında bilgilendirici hizmet içi kurslar ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
- Boyama kitapları ve bu tip kitapların, yaratıcılığa ket vurması nedeniyle kullanılması, özellikle eğitim kurumlarında kısıtlanmalı; mümkünse bu kitaplar hakkında daha geniş araştırmalar yapılarak daha somut sonuçlar alınmalıdır.
- Çocuklara fotografik unsurlar taşıyan resimlerin, özellikle cep telefonu ile istediğimiz an her şeyin fotoğrafını çekebildiğimiz günümüzde, sanatsal bir değerinin olmadığı fikri verilmeli, yaratıcılığın önemi vurgulanmalıdır.
- Resim Dersi Müfredat Programlarında, çocukların yaratıcılıklarını artırıcı ve destekleyici konu ve uygulamalara yer verilmeli, ders en azından iki saate çıkartılıp derse branş öğretmenlerinin girmesi de sağlanarak, bu programın teoride kalması engellenmelidir.
- Çocukların yaratıcılıklarını ön plana çıkartan bir eğitim sistemi uygulanarak, hazırcı, yeniyi uygulamaktan korkan nesillerin yetişmesi engellenmelidir.

- Resim derslerinde çocukları heveslendirecek, yaratıcılıklarını artıracak öğretim yöntemleri (Drama, demonstrasyon, sanat yolu, müzik, bilgisayar vb.) kullanılmalı, hep aynı tekniğin, malzemenin, boyutun ve ortamın kullanılması engellenmelidir.
- Üstün yetenekli çocukların yaptığı, özgün ve yaratıcı resimleri inceleyen bir araştırma yapılarak, bu çocuklara karşı ne tür bir yaklaşımın uygulandığı belirlenebilir.

EKLER

	<u>Sayfa</u>
EK A. Resimler Listesi.....	114
EK B. Evren ve Örnekleme Yer Alan Okullar Listesi.....	118

EK A. RESİMLER LİSTESİ

Resim 1	Gonca Olgu (10 Yaş) 4-A Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 2	Özlem Kayar (9 Yaş) 3-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
Resim 3	Yasemin Topsakal (11Yaş) 5-A Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
Resim 4	Yüstra Ünal (12 Yaş) 6-A Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 5	Behnan Doğanay (10 Yaş) 4-A Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 6	Nursena Okur (10 Yaş) 4-B Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
Resim 7	Büşra Nur Şengül (9 Yaş) 3-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 8	Büşra Ay (10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 11	Duru Aydın (2Yaş;3 Ay)
Resim 13	Nur Leylek (5 Yaş)
Resim 14	Nur Leylek (5 Yaş)
Resim 15	Hilal Kosor (7 Yaş) 1-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
Resim 16	Eda Yay (7 Yaş) 1-A Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
Resim 19	Kübra Argaç (12 Yaş) 6-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 20	Cansu Çatal (10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 21	Tuğçe Sarı (10 Yaş) 4-A Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 22	Seda Kayya(10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 23	Rabia İnleyen (10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 24	Yasin Kurtuluş(10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 25	Hesna Kesen (11 Yaş) 5-B Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
Resim 26	İrem Maraşlıoğlu (9 Yaş) 3-A Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 30	Merve Yurt (10 Yaş) 4-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
Resim 31	Şeyma Efe (7 Yaş) 1-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
Resim 32	Kerem Maraşlıoğlu (7 Yaş) 1-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 34	Gonca Olgu (10 Yaş) 4-A Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 35	Gamze Özat (9 Yaş) 3-A Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
Resim 36	Mehmet Kuşan (12 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 37	Sena Özyağman (11 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Resim 38	Nursena Kurtulmuş (11 Yaş) 6-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu

- Resim 39 Būşra Öztürk (10 Yaş) 4-A Lala Hūseyin Paşa İlköğretim Okulu
Fatma Güleç (10 Yaş) 4-A Lala Hūseyin Paşa İlköğretim Okulu
Hatice Nigiz (10 Yaş) 4-A Lala Hūseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 40 Beyza Özyağman (12 Yaş) 6-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 41 Resim 40'tan
- Resim 42 Resim 38'den
- Resim 43 Ayşegül Özkahya (12 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 44 Melike Tavalhoğlu (8 Yaş) 2-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
Betül Yenidoğan (9 Yaş) 3-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
Gizem Aksugül (12 Yaş) 6-B Vakıfbank İlköğretim Okulu
Elif Çağala (12 Yaş) 6-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 46 Sevda Tunç (7 Yaş) 1-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 47 Ali Kaya (10 Yaş) 4-A Lala Hūseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 48 Elif Tosun (10 Yaş) 4-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Resim 49 Esin Karamemiş (8 Yaş) 2-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 50 Neslihan Duran (11 Yaş) 6-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 51 Didem Kurtulmuş (10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 52 Osman Altınel (10 Yaş) 4-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Resim 53 Özge Özsögüt (8 Yaş) 2-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 54 Merve Kaya (11 Yaş) 5-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 55 Bekir Kaymaz (12 Yaş) 6-B Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Resim 56 Mehmet Kuşan (12 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 57 Hesna Kesen (11 Yaş) 5-B Lala Hūseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 58 Enes Gültekin (12 Yaş) 6-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 59 Seda Gözütok (12 Yaş) 6-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 60 Murat Aydın (7 Yaş) 1-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 61 Cansu Ataklı (7 Yaş) 1-A Lala Hūseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 62 Ali Can İrkli (7 Yaş) 1-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 63 Ceren Nur Kırka (8 Yaş) 2-B Lala Hūseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 64 F.Meryem Nazlı (8 Yaş) 2-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 65 Gülsüm Tarhan (10 Yaş) 4-B Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 66 Būşra Ay (10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu

- Resim 67 Emine Kandil (9 Yaş) 3-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 68 Arzu Çatal (8 Yaş) 2-A Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 69 Gamze Özat (9 Yaş) 3-A Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 70 Abdullah Yiğit (8 Yaş) 2-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 71 Emine Umaç (7 Yaş) 1-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 72 Merve Nur Kavşut (11 Yaş) 5-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 73 Halil İbrahim Nalbant (12 Yaş) 6- B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 74 Recep Aksu (12 Yaş) 6-A Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 75 İrem Uyar (7 Yaş) 1-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Resim 76 Burcu İnce (9 Yaş) 3-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 77 Berkay Çimen (7 Yaş) 1-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 78 Sakine Aydın (8 Yaş) 2-B Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Resim 79 Elif Nur İpek (7 Yaş) 1-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 80 Büşra Yiğit (9 Yaş) 3-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 81 Melek Ay(8 Yaş) 2-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 90'dan ayrıntı
- Resim 91'den ayrıntı
- Resim 68'den ayrıntı
- Resim 82 Yasin Kurtuluş (10 Yaş) 4-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 83 Tuğba Doğan (11 Yaş) 5-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 84 Ayşenur Özkahya (12 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 85 Burak Yaman (8 Yaş) 2-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 86 Sena Özyağman (11 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 87 Resim 8'den ayrıntı
- Resim 88 Gonca Olgı (10 Yaş) 4-A Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 89 Ahmet Çelik (10 Yaş) 4-B Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 90 Büşra Kiraz (10 Yaş) 4-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Resim 91 Nihat Doğan (11 Yaş) 5-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 92 Büşra Yaman (9 Yaş) 3-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 93 Özlem Aydın (12 Yaş) 6-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 94 Enes Ayen (9 Yaş) 3-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Mehmet Kuşan (12 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu

- Resim 95 M. Ali Mert (12 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 96 Esra Aslan (12 Yaş) 6-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 97 Betül Örnek (12 Yaş) 6A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 98 A.Kaan Öztürk(12 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 99 Abdullah Kaplan (7 Yaş) 1-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 100 Şeyma Çayır (8 Yaş) 2-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Resim 101 Esmâ Çelik (12 Yaş) 6-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 102 Birsen Kaçar (9 Yaş) 3-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 103 Rabia İnleyen (10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 104 Büşra Nur Şengül (10 Yaş) 4-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 105 Gülsüm Tarhan (10 Yaş) 4-B Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 106 Didem Kurtulmuş (10 Yaş) 4-C Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 107 Şule Kaya (10 Yaş) 4-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 108 Samet Gül (12 Yaş) 6-A Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Resim 109 Hande Sokman (9 Yaş) 3-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 110 Ayşenur Samir (8 Yaş) 2-A Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Resim 111 Hilal Kosor (7 Yaş) 1-A Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Resim 112 Resim 69'dan ayrıntı
- Resim 113 Resim 100'den ayrıntı
- Resim 114 Mesude Gürcan (12 Yaş) 6-D Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 115 Gülnur Aslan (10 Yaş) 4-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 116 Melike Tavalıoğlu (8 Yaş) 2-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 117 Burak Berber (11 Yaş) 5-B Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Resim 118 Kübra Uygün (11 Yaş) 5-A Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Resim 119 Semih Demirci (8 Yaş) 2-A Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu

EK B. EVREN VE ÖRNEKLEMDE YER ALAN OKULLAR LİSTESİ**Evrende Yer Alan Okullar:**

- Adnan Menderes İlköğretim Okulu
- Bahattin Çini İlköğretim Okulu
- Bahçelievler İlköğretim Okulu
- Emine Arıoğul İlköğretim Okulu
- Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- İsmet İnönü İlköğretim Okulu
- Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Şeker İlköğretim Okulu
- Vakıfbank İlköğretim Okulu
- Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Zafer İlköğretim Okulu
- 100. Yıl İlköğretim Okulu

Örneklemede Yer Alan Okullar:

- Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
- Lala Hüseyin Paşa İlköğretim Okulu
- Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- Yıldırım Beyazid İlköğretim Okulu
- Vakıfbank İlköğretim Okulu

KAYNAKÇA

- Abacı, Oya. **Okulöncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi.** İstanbul: Morpa Kültür Yay.Ltd.Ş.,2003.
- Artut, Kazım. **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.** 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
- Atabek, Erdal. **Çocuklar Büyükler ve Tavşanlar.** 2.Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar, 1995.
- Avcı, Safi. “3–12 Yaş Arası Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler,” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi SBE, 2000.
- Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi.**1.Baskı. Ankara: Emel Matbaacılık,1982.
- _____.**Eğitime Giriş.**8. Baskı, Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1991.
- Boydaş, Nihat ve Baytekin Balcı. “Eğitim-Sanat İlişkisi,” **Eğitim Bilimine Giriş.** (Editör: Leyla Küçükahmet) Ankara: Gazi Kitapevi Yayınları, 1997,ss.167-176.
- Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim.** 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık,2002.
- Baymur, Feriha. **Genel Psikoloji.** 13. Baskı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1994.
- Charles, C.M. **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri.** Çeviren: Gülten Ülgen. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınevi, 2000.
- Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı.**5. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.
- Erbil, Devrim. “Çağdaş Sanat ve Eğitim,”**Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim.** Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul: Engin Yayıncılık, 1990, ss.149–156.
- Eyüpoğlu, Bedri Rahmi. **Delifışek.** 1. Baskı. İstanbul: Bilgi Yayınevi, 1975.

- Fidan, Nurettin ve Erden Münire. **Eğitime Giriş**. Ankara: Feryal Matbaacılık, 1991.
- Gombrich, E.H. **Sanatın Öyküsü**. Çeviren: Bedrettin Cömert. İstanbul: Remzi Yayınevi, 1980.
- Gürer, Latife K. “Çağdaş Sanat ve Teknoloji İletişimi,” Çağdaş Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 1988.
- Harris, Dale B. **Children’s Drawing As Measures of Intellectual Maturity**. New York: Harcourt Brace, 1963.
- Hegel, G.W.F. **Estetik**. Çeviren: Nejat Bozkurt. 1. Baskı. İstanbul: Say Kitap Pazarlama, 1982.
- Hurwitz, Al. **Children and Their Art**. 6. Baskı. Texas: Harcourt Brace College Publishers, 1995.
- Kagan, M. **Estetik ve Sanat Dersleri**. Çeviren: Aziz Çalışlar. Ankara: İmge Kitabevi, 1993.
- Kamaraj, Işık ve Ebru Aktan. “Okulöncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerisi,” Çağdaş Eğitim. 244, Haziran, 1998.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 4.Baskı. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.Şti., 1991.
- Kehnemuyi, Zerrin. **Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi**. 4. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2004.
- Keskinok, Kayıhan. **Biçimleme ve Görsel Algının Sorunları ve Bedri Baykam**. 1. Baskı. Ankara: Güzel Sanatlar Matbaası, 1968.
- Kırıçoğlu, Olcay Tekin. **Sanatta Eğitim**.2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Kırıçoğlu, Olcay Tekin ve Stokrocki Mary. **İlköğretimde Sanat Öğretimi**. Ankara: YÖK. Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, 1997.

- M.E.B. **İlköğretim Okulu Ders Programları**. “Resim-iş Programı 6–7–8”, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000.
- Malchiodi, Cathy A. **Çocukların Resimlerini Anlamak**. Çeviren: Tülin Yurtbay. 1. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2005.
- Morgan, Clifford T. **Psikolojiye Giriş**. 9. Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 1991.
- Oğuzkan, Şükran, Emine Tezcan, Gülseren Tür ve Özgör Demiral. **Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar**. İstanbul: MEB Etüd ve Programlama Dairesi Yayınları, 1981.
- Onur, Bekir. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. 1. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi, 1993.
- Önder, Alev. **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**. 2. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2000.
- San, İnci. **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. 2. Baskı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1979.
- _____. **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara: Ütopya Yayınları, 2003a.
- _____. **Sanat ve Eğitim**. 3. Baskı. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2003b.
- _____. “Yaratıcılıkta Temel Kavramlar,” **Çocukta Yaratıcılık ve Drama**. (Editör: Ali Öztürk) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2003, ss.1-14.
- Sena, Cemil. **Estetik, Sanat ve Güzelliğin Felsefesi**. 1. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1972.
- Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Ertem Matbaacılık, 1997.
- Striker, Susan. **Çocuklarda Sanat Eğitimi**. Çeviren: Azize Akın. 1. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2005.
- Sungur, Nuray. **Yaratıcı Düşünce**. 2. Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi, 1997.

- Turani, Adnan. **Sanat Terimleri Sözlüğü**. 5. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.
- Türkdoğan, Galip. **Sanat Eğitimi Yöntemleri**. Ankara: Ayyıldız Matbaası A. Ş., 1981.
- Türküm, Sibel. "İkinci Çocukluk Döneminde Gelişim," **Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi**. (Editör: Esra Ceyhan.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.
- Üstündağ, Tülay. **Yaratıcılığa Yolculuk**. 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları, 2002.
- Yavuzer, Halide. **Yaratıcılık**. 1. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 1989.
- Yavuzer, Haluk. **Resimleriyle Çocuk**. 4. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1992.
- _____. **Ana-Baba ve Çocuk**. 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.
- _____. **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. 1. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995.
- _____. **Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı**. 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998.
- Yolcu, Enver. **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- Yörükoğlu, Atalay. **Çocuk Ruh Sağlığı**. 17. Baskı. İstanbul: Özgür Yayın- Dağıtım, 1992.