

İLKÖĞRETİMDE BİLİŞSEL GELİŞİME
KOŞUT OLAN RESİMSEL GELİŞMEDE
UZAM KAVRAMININ
SAPTANMASI

Özlem ERDİK İŞİK
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir-2003

İLKÖĞRETİMDE BİLİŞSEL GELİŞİME KOŞUT OLAN RESİMSEL GELİŞMEDE
UZAM KAVRAMININ SAPTANMASI

Özlem ERDİK IŞIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Güzel Sanatlar Anabilim Dalı
Danışman: Yrd.Doç.Nevra BOZOK

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül 2003

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

İLKÖĞRETİMDE BİLİŞSEL GELİŞİME KOŞUT OLAN RESİMSSEL GELİŞMEDE UZAM KAVRAMININ SAPTANMASI

Özlem ERDİK IŞIK

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2003

Danışman: Yrd.Doç. Nevra BOZOK

Araştırmacıların, ressamların, öğretmenlerin dikkatini çeken, inceledikleri, hatta bazen esinlendikleri çocuk resimleri, onların imgelemlerinde sakladıkları duygularını, kendilerine has bazı sırları, farkında olmadan, istemeden, bize verdikleri derin içlerinin aynalarıdır. Özellikle 7-12 yaşlarında, bu aynadan yansıyanların, özgün, yansız ve doğal olduğuna inanmak gerekmektedir.

Bu araştırma, 7-12 yaş çocuklarının bilişsel gelişmelerine koşut olarak, resimsel gelişimlerdeki uzam kavramının saptanması amacıyla yapılmıştır. Sorunun çözümünde yardımcı olacak; çocuk resminde uzam gelişimi, çocuğun bilişsel gelişimi, çocuk resimlerdeki uzam gelişimi ile bilişsel gelişim arasında koşutluk olup olmadığı gibi alt amaçlar belirlenmiştir.

Araştırma, karşılaştırma türü tarama modelinde yapılmıştır. Veriler, Eskişehir Tepebaşı Bölgesinde bulunan, ilköğretim okullarından toplanan çocuk resimleri aracılığı ile, alt amaçlar doğrultusunda, bulgular ve yorum bölümünde incelenmiştir. Toplanan resimlerde, bilişsel gelişim ve uzamsal gelişimin ilişkisel durumu incelenmiş, çocuk resimlerinde var olan uzamsal ifadelerin çocuğun zihinsel gelişimiyle koşutluk gösterdiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, çocukların bilişsel gelişimlerine koşut diğer konuların araştırılabileceği, sınıf öğretmenlerine çocuk resimleri ile ilgili seminerler verilebileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT**DETERMINING CONCEPT OF SPACE IN PICTURE PROGRESS HAVING
PARALLELISM WITH COGNITIVE DEVELOPMENT IN ELEMENTARY
EDUCATION****Özlem ERDİK IŞIK**

Department of Fine Arts Training

Anadolu University Institute of Educational Sciences, September 2003

Supervisor: Assist. Prof. Nevra BOZOK

What attracts attention of researchers, artists and teachers is that child pictures which they examine and sometimes even inspired by are mirrors of their profound inner world revealing their emotions hiding in their imagination, secrets of their own, unwillingly and unnoticed. It is essential to believe that what reflected from this mirror is original, impartial and natural, particularly ages between 7 -12.

This research is made with the aim of determining the concept of space in picture progress having parallelism with cognitive development of children aged between 7-12. Sub-objectives such as whether there is a condition between cognitive development and space development in children's pictures, cognitive development of a child, space development in child pictures are defined to help solving the problem.

The research is made according to comparison type search model. The data, through child pictures collected from the elementary schools in Eskişehir Tepebaşı Region, is examined in the findings and comment sections according to sub-objectives. Correlation between cognitive development and space development was examined and it is found out that most of the space expressions existing in the child pictures have parallelism with cognitive development. Considering the findings, it is suggested that other subjects having parallelism with cognitive development of a child can be studied and teachers can be given seminars on child pictures.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özlem ERDİK'in, "İlköğretimde Bilişsel Gelişime Koşut Olan Resimsel Gelişmede Uzam Kavramının Saptanması" başlıklı tezi 06/10/2003 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 yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yrd.Doç.Nevra BOZOK	
Üye	: Yrd.Doç. Dinçer ÖZEN	
Üye	: Yrd.Doç. Ali ÖZTÜRK	

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

ÖNSÖZ

Çocukların resimlerindeki gizli dünyalarını keşfetmeye yönelik çalışmaların çoğunun, onları tanımak, anlatmak istediklerini anlamak, onlara ulaşmak amacıyla yapıldığı görülmektedir. İnanılmaz doğallıkta ve hepsinde var olan yaratıcılıkları, tarafsız anlatımları, sorunları çözmeye karşı geliştirdikleri yöntemleri, bizi onlara hep yaklaştırmaktadır.

Her zaman ilgimi çeken çocuk resimleri ile ilgili yapılan araştırmada, çocukların, gelişim evreleri, bilişsel gelişimle koşutluk gösteren sanatsal ilerlemeleri, resimlerindeki üçüncü boyuta ulaşmaya çalışırken, gelişimsel evreleriyle koşutluk gösteren uzamsal süreçleri hakkında fikirler ortaya koyulmaktadır. Bu araştırma ile çocuk resimlerine daha farklı açılardan da bakılabileceği, çocukların bilişsel gelişim özelliklerinin tanınmasına olanak sağlanacağı, çocuk resimlerinin özelliklerinin tanınacağı, resimlerdeki uzamsal süreçlerin değerlendirmede faydalı olacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana destek olan kişilerin katkıları yadsınamaz. Araştırmam sürecince bana destek olan tez danışmanım; Sayın Nevra Bozok'a teşekkür ederim. Çalışmam sırasında her zaman beni destekleyen hocam Dinçer Özen'e teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmam için gerekli resimlere ulaşmamı sağlayan resim-İş öğretmeni arkadaşlara ve resimlerini aldığım öğrencilere, tezimi hazırlarken katkısı olan herkese teşekkür ederim.

Son olarak, eğitim hayatım boyunca, sevgilerini, desteklerini esirgemeyen aileme ve tezim süresince hep yanımda olan eşime teşekkür ederim.

ŞEKİL-ÇİZELGE VE RESİMLER LİSTESİ

Şekil 1	Bilgilerin Kaydedilmesi, Kısa ve Uzun Süreli Bellek.....	10
Şekil 2	Araştırma Örnekleme.....	75
Çizelge 1	Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri.....	15
Çizelge 2	Lowenfeld ve Piaget'in Eşleştirilmiş Gelişim Evreleri Tablosu.....	40
Resim 1	Mandala.....	54
Resim 2	Radyal.....	54
Resim 3	İnsan Figürü (5 Yaş).....	57
Resim 4	Şema Öncesi Dönem (5.5 Yaş).....	57
Resim 5	Piaget'in Uzamsal Çözümlere Doğru Çizimsel Gelişim Evreleri.....	65
Resim 6	Şema Öncesi Dönem (5.8 Yaş).....	67
Resim 7	Okul Öncesi (6 Yaş) Öğrenci Resmi.....	78
Resim 8	Okul Öncesi (6 Yaş) Öğrenci Resmi.....	78
Resim 9	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	79
Resim 10	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	79
Resim 11	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	80
Resim 12	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	80
Resim 13	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	81
Resim 14	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	81
Resim 15	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	82
Resim 16	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	82
Resim 17	1. Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	83
Resim 18	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	84
Resim 19	1.Sınıf (7.5 Yaş) Öğrenci Resmi.....	85
Resim 20	1.Sınıf (7.6 Yaş) Öğrenci Resmi.....	86
Resim 21	1.Sınıf (7.6 Yaş) Öğrenci Resmi.....	86
Resim 22	1.Sınıf (7.7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	87
Resim 23	1.Sınıf (7.7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	87
Resim 24	1.Sınıf (8 Yaş) Öğrenci Resmi.....	88
Resim 25	2.Sınıf (8 Yaş) Öğrenci Resmi.....	89

Resim 26	2.Sınıf (8 Yaş) Öğrenci Resmi.....	90
Resim 27	2.Sınıf (8 Yaş) Öğrenci Resmi.....	90
Resim 28	2.Sınıf (8 Yaş) Öğrenci Resmi.....	91
Resim 29	2.Sınıf (8 Yaş) Öğrenci Resmi.....	91
Resim 30	2.Sınıf (9 Yaş) Öğrenci Resmi.....	92
Resim 31	2.Sınıf (8 Yaş) Öğrenci Resmi.....	93
Resim 32	2.Sınıf (8 Yaş) Öğrenci Resmi.....	93
Resim 33	2.Sınıf (9 Yaş) Öğrenci Resmi.....	94
Resim 34	3.Sınıf (9 Yaş) Öğrenci Resmi.....	94
Resim 35	3.Sınıf (9 Yaş) Öğrenci Resmi.....	95
Resim 36	3.Sınıf (9 Yaş) Öğrenci Resmi.....	95
Resim 37	3.Sınıf (9 Yaş) Öğrenci Resmi.....	96
Resim 38	3.Sınıf (10 Yaş) Öğrenci Resmi.....	97
Resim 39	4.Sınıf (10 Yaş) Öğrenci Resmi.....	97
Resim 40	4.Sınıf (10 Yaş) Öğrenci Resmi.....	98
Resim 41	4.Sınıf (11 Yaş) Öğrenci Resmi.....	99
Resim 42	5.Sınıf (11 Yaş) Öğrenci Resmi.....	99
Resim 43	5.Sınıf (11 Yaş) Öğrenci Resmi.....	100
Resim 44	5.Sınıf (12 Yaş) Öğrenci Resmi.....	100
Resim 45	6.Sınıf (12 Yaş) Öğrenci Resmi.....	101
Resim 46	6.Sınıf (12 Yaş) Öğrenci Resmi.....	101
Resim 47	6.Sınıf (12 Yaş) Öğrenci Resmi.....	102
Resim 48	1.Sınıf (12 Yaş) Öğrenci Resmi.....	102
Resim 49	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	103
Resim 50	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	103
Resim 51	1.Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	104
Resim 52	1. Sınıf (7 Yaş) Öğrenci Resmi.....	105

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
ŞEKİL, TABLO VE RESİMLER LİSTESİ.....	vii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Eğitim – Öğretim.....	4
1.1.1. Eğitim.....	4
1.1.2. Öğretim.....	5
1.1.3.Öğrenme.....	6
1.1.4. Öğretme.....	7
1.2.Eğitim Öğretimde Eğitim Kuramlarına İlişkin Yaklaşımlar.....	7
1.2.1. Öğrenme Kuramları.....	7
1.2.1.1. Davranışsal Yaklaşımlar.....	8
1.2.1.2. Bilişsel Yaklaşımlar.....	8
1.2.1.3. Duyuşsal Yaklaşımlar.....	10
1.2.1.4. Beyin Temelli Yaklaşımlar.....	10
1.2.1.5. Noröfیزیyolojik Temelli Öğrenme Kuramı ve Öğretim İlkeleri.....	11
1.3. Bilişsel Gelişim.....	12
1.3.1.Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri.....	13
1.3.2.Zeka.....	15
1.3.2.1. Çoklu Zeka Kuramlar.....	17
1.3.2.2. Görsel (Uzamsal) Zeka.....	19

1.3.2.3. Duygusal Zeka.....	20
1.3.2.4. Zeka ve Yaratıcılık.....	21
1.4. Sanat Eğitimi.....	23
1.4.1. Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	24
1.4.2. Sanat Eğitiminin Amaçları.....	27
1.4.3. Sanat Eğitiminin İlkeleri.....	31
1.4.4. Sanat Eğitiminin Öğretim Süreçleri ve Yöntemleri.....	34
1.4.5. Lowenfeld'in Sanat Eğitime İlişkin Görüşleri.....	39
1.5. Çocuk Resimleri.....	41
1.5.1. Çocuk Resimlerinin Tarihçesi.....	42
1.5.2. Çocuk Resimlerinin Özellikleri.....	43
1.5.2.1. Şematik Eğilim.....	45
1.5.2.2. Mekanik Eğilim.....	46
1.5.2.3. Zihinsel Eğilim.....	46
1.5.2.4. Sezgisel Eğilim.....	46
1.5.3. Çocukta Görsel Algının Gelişimi.....	46
1.5.4. Çocuk Resimlerine Ruhbilimsel ve Gelişimsel Boyutta Yaklaşımlar.....	49
1.5.5. Çocuk Resmine Sanatsal ve Estetik Yönden Yaklaşımlar.....	50
1.5.6. Çocuk Resmine Kuramsal Yaklaşımlar.....	51
1.5.6.1. Gelişimsel Yaklaşımlar Oyun Olarak Çizim.....	51
1.5.6.2. Projektif Yaklaşımlar.....	52
1.5.6.3. Sanatsal (Artistik) Yaklaşımlar.....	52
1.5.6.4. Sembolik Yaklaşımlar.....	55
1.5.7. Çocuk Resminin Çizgisel Gelişimi Lowenfeld'in Resimsel Gelişim Evreleri.....	55
1.5.7.1. Karalama evresi.....	56
1.5.7.2. Şema Öncesi Evre.....	56

1.5.7.3.Şema Evresi.....	58
1.5.7.3.1. Tamamlama özelliği.....	59
1.5.7.3.2. Boy Hiyerarşisi Özelliği.....	60
1.5.7.3.3. Saydam (Röntgen) Resim Özelliği.....	60
1.5.7.3.4.Düzleme Özelliği.....	60
1.5.7.4. Ergenlik Öncesi Evresi.....	61
1.5.7.5. Mantık Evresi.....	61
1.5.7.6.Ergenlik Krizi Evresi.....	62
1.5.8. Resimde Mekan.....	63
1.5.9. Çocuk Resminde Mekan.....	64
1.6. Sorun.....	70
1.7. Amaç.....	71
1.8. Önem.....	72
1.9. Varsayımlar.....	72
1.10. Sınırlılıklar.....	73
1.11. Tanımlar.....	73
2.YÖNTEM.....	74
2.1.Araştırmanın Modeli.....	74
2.2.Evren.....	74
2.3.Örnekleme.....	75
2.4.Verilerin Toplanması.....	75
2.5.Verilerin Çözümü ve yorumlanması.....	76
3.BULGULAR VE YORUM.....	77
3.1. Çocuk Resminde Uzam Gelişimi.....	77
3.2. Çocuğun Zihinsel Gelişimi.....	106

3.3. Çocuk Resimlerindeki Uzam Gelişimi İle Zihinsel Gelişimleri Arasında Koşutluk Var mıdır?.....	106
---	-----

4.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
--------------------------	-----

4.1.Sonuç.....	108
----------------	-----

4.2.Öneriler.....	109
-------------------	-----

EKLER.....	111
------------	-----

KAYNAKÇA.....	115
---------------	-----

1. GİRİŞ

İnsanlar; gerçekler ve hayalleri ile beraber yaşarlar. Ama hayallerimizi en iyi dışa vurduğumuz zamanlar, çocuk olduğumuz zamanlardır, hayaller gerçeklerden bile daha önemlidir o zaman. Çocukların imgesel dışavurumculuklarının gözlemlendiği alanların en önemlisini çocuk resimleri oluşturmaktadır. Resimlerinde yer alan şekiller ve renklerle, kendilerini bize, farkında olmadan tüm saflıkları ile ifade etmektedirler. Çocukların resim yapmaktan hoşlandıkları için resim yaptıklarını her zaman doğrulamak mümkün olmaktadır. Yaptıkları çalışmalarda, amaçları bize kendilerini anlatmak değildir. Tamamen spontan ve bir tür oyun olarak algıladıkları, kısa veya uzun süreli resim çalışmaları, bize doğallıkları ve yansızlıkları ile ipuçları vermektedir.

Çocuk resimlerinin başlıca önemi, çocuğun düşünce şeklini ve içeriğini yansıtmasıdır. Çocukların; bu onlara özgü anlatımlarının, aileleri, yaşadıkları çevre (coğrafi ve iklimsel), sosyal ve ekonomik yapıları ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Resim, çocuğun dış dünyayı algılayışının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 1997, s.11).

Çocuklar okulöncesi ve ilköğretimin birinci kademesinin ilk yıllarında, genelde doğayı taklitten uzak, kendi imgesel düşüncelerini kağıda dökmekte ve resim yapmaya başladıklarında ne yapacaklarını bilerek, düşünmeden ve beklemeden çalışmaktadırlar. Yaratıcılıkları doruktadır ve tetikleme gerektirmemektedir. Yaşları ilerledikçe, ilköğretimin ikinci kademesine geldiklerinde ise artık bu yaratıcılık yerini gerçekleri aramaya, realist resimler yapmaya bırakmaktadır.

Çocuk resimleri her zaman kendine özgü özellikleri ile dikkati çekmiştir. Bu kadar önemli olan bir konuda sanat eğitiminin yeri tartışılmaz. Sanat eğitimi alan bireylerin, tüm hayatları boyunca bu bilgileri kullanacakları, yaşamlarında, düşüncelerinde, gelişimlerinde, duyum, algılama ve çağrışımlarında sanat eğitiminin farkını hissedecekleri kaçınılmazdır. İnci San'ın dediği gibi; "Sanat eğitimi kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini sağlar" (San, 1977).

Sanat eğitimi her zaman insanların bilinçli, çevresine duyarlı, estetik kaygılarını, hayatının her alanında hisseden bireyler olmalarını sağlamaktadır. Sanat eğitimi alan kişiler görsel olgunluğa ulaşmakta, yaşadıkları çevrede; canlı veya cansız her şeyi bu olgunlukla değerlendirerek yaşadıkları dünyayı daha renkli yaşanabilir bir hale getirmektedirler.

“Çocuk resimleri, büyüyen, gelişen ve çeşitli psikolojik aşamalardan geçerek, yetişkinler düzeyine ulaşan çocukların resimleri, bu gelişim süreci içindeki, bedensel, zihinsel yaşamlarının, oluşumlarının, ruhsal birer belgeleri niteliğindedir” (Türkdoğan, 1981, s.53).

Çocuğun bedensel gelişimi ve zihinsel gelişimi ile beraber; resimlerinde, çizimlerinde de bir gelişme gözlemlenmektedir. Genel olarak çocukların aynı yaşlarda aynı gelişim basamaklarında oldukları görülmektedir. Çocuk, resimlerinde kendini özgürce anlatma fırsatı bulduğundan, resimleri yoluyla çocuğu tanımamız; onun fikirlerini, anlatım şeklini ve zihinsel, fiziksel, ruhsal değişim ve gelişimini takip etmemiz mümkün olabilmektedir.

Çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimine koşut olarak sanat faaliyetlerinde de gelişim söz konusudur. Çocukların resimlerinde bu gelişimi ifade ettikleri görülmektedir. İki, dört yaşlarında yaptıkları karalamalardan başlayarak onların bu gelişim süreçlerini, bu süreç de yaşadıkları, öğrendikleri, ifade ettikleri, imgelemlerinden sunduklarını bulmak mümkün olmaktadır. Her çocuk farklı bir gelişim süreci izleyebilmektedir. “Her çocuğun bir sanat evresinden diğerine aynı zamanda ulaşması söz konusu değildir” (Erbay, 1997). Çocukların resimlerini, gelişim sürecinde yer alan evreleri, aşmalarını sağlayan etkenler, onların kendi yaşantı ve deneyimlerinin yanında, zihinsel olgunluk düzeyleri de olabilmektedir. “Çocuk resimleri; onların çok yönlü gelişimlerini gösteren belge olma özelliğini korurken, bir yandan da zihinsel boyutta bir başka işlevin de göstergesi durumuna gelir” (Kırıçoğlu, 2002, s.55).

Çocukların her alanda tartışma götürmez gelişimlerini kolaylaştırmada, eğitimin büyük bir önemi bulunmaktadır. Ailede başlayıp sistemli bir şekilde okul ortamında devam

eden hayatımızın bir çok alanında sürüp giden eğitim faaliyetleri, başarıyı, hızla gelişen teknolojik dünyaya ayak uydurmayı, araştıran, geliştiren, üreten bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Çocuk, resimlerinde karşılaştığı problemleri önceleri kendi ürettiği yollarla çözmeye çalışmaktadır. Bu ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak devam etmekte, daha sonra sorunlarını çözmeye öğrendiği bilgiler doğrultusunda davranarak doğruyu bulduğu görülmektedir. Çocuklar, okullarda görev yapan sanat eğitimcilerinin öğrettiği bilgiler doğrultusunda yetişmektedirler.

1.1.Eğitim – Öğretim

1.1.1. Eğitim

Eğitim; toplumsaldır. İnsanlığın var olmasıyla başlayan ve insanlıkla beraber devam edecek bir süreçtir. Eğitim, insanın var olduğu her yerde görülmektedir. İlkel toplumlarda, insanlığın yeni oluşmaya başladığı dönemlerde bile doğada yaşam savaşı veren insanların birbirlerine farkında olmadan hayatta kalma, silah yapma, avlanma eğitimi verdikleri bilinmektedir.

Eğitim, öğrenme etkinliklerinin niteliğini belirlemektedir. Genel olarak eğitim, kişide istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin anlamının 20. yüzyılda geliştiği görülmekle beraber eğitim için yapılmış çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

“Eğitim (Education): Bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimi meydana getirme sürecidir” (Demirel, 1993). Eflatun’a göre: “Eğitim; bedene ve ruha, yetenekli olduğu güzelliği vermektir” (Akt. Türkdoğan, 1981, s.11). “Öteki canlılardan ayrıcalığı bulunan insan yavrusunun, belli davranışları kazanabilmesi için yapılan planlı ve bilinçli çalışmanın adına, eğitim dememiz yeterli bir ifade sayılmalıdır” (Türkdoğan, 1981, s.11). “Preston’a göre; Eğitim: Bireyin etrafında, gelişmesinin her aşamasında istendik tepkileri ve umulan değişimleri en iyi biçimde oluşturabilecek bir çevre düzenlemektir” (Çilenti, 1998). “Dewey’e göre; Eğitim: Yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesidir” (Çilenti, 1998).

Tüm tanımlarda anlatılmak istenen genel fikir; insanların yaşamla uyumlu olarak yaşayabilmeleri, istenen amaca uygun olarak gelişebilmeleri için yapılan bilinçli ve amaçlı etkinliklerin tümüdür denilebilir.

Birey yada çocuk, eğitimi yalnız başına yapamayacağına göre bu işi üstlenen kişi ve kurumlar eğitim süreci içinde yer almaktadır. Bunlar tabi ki, öncelikle vazgeçilmez olan aile ortamı, okullar ve burada çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Eğitim, okuldan önce ailede başlamakta ve çocuk için önemli bir kısmı, okulöncesi dönemde aile yanında tamamlanmaktadır. Okulda devam eden kısmı ise daha organize edilmiştir.

Okul eğitimin vazgeçilmez bir parçası olmasına rağmen, eğitim; okulla sınırlı değildir. Okullarda yalnızca örgün eğitim verilmektedir. Okul dışındaki normal yaşantımızda, toplu olarak bulunduğumuz her yerde, öncelikle ailede sürekli bir eğitim söz konusudur.

Eğitimde önemli olan, davranış değişikliğinin gözlenmesidir. Eğitim alan bireylerin davranışlarında değişiklik beklenmektedir. “Eğitimde önemli olan öğretilen bilginin, öğrenci tarafından nasıl kullanılacağı ve yeni bilgi edinme yollarını kazandırmaktır. Ancak bu şekilde bilgi, öğrencinin hayatta başarılı olmasını sağlayacak bir araç haline gelebilir” (Tekel, 1987, s.386).

Günümüz şartlarında, yaşadığımız yüzyılda, sürekli gelişen teknolojiyi yakalamak, bütün alanlarda gelişmiş ülkelerin standartlarına ulaşmak için eğitimle ilgili tüm sorunlarımızı çözümlenmemiz gerekmektedir. Hızla gelişen bilgisayar çağında yalnızca anlatım yöntemi ile öğrencilerine ulaşmaya çalışan öğretmen modelini de çağa uydurmak, öğretmen ve öğrenci açısından çok olumlu olacaktır. Yeni gelişen teknolojik yöntemleri kullanması ile öğretmenin bilgi aktarma yönü hafifletmekte ve zamanını öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanımaya, onlarla daha fazla ilgilenip iletişim kurmaya yönlendirebilmektedir.

1.1.2. Öğretim

“Öğretim, kısaca öğrenmeyi gerçekleştirmeye dönük ortamsal koşulların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir” (Aydın, 2001, s.257).

Öğrenmede amaçlanan davranışın, öğrenciye eksiksiz olarak verilmesi sürecinde yapılan tüm etkinlikler öğretim kavramı içinde yer almaktadır.

Öğretme etkinliği öğrenciye hizmet edecek, öğrencinin tüm beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlilikte olmalıdır.

1.1.3. Öğrenme

İnsan doğuştan öğrenme kapasitesine sahip bir varlıktır. Kısa zamanda öğrenen insanın öğrenmeyle ilgili bir sınırı yoktur denilebilir. Öğrenme yaşam boyu devam etmektedir. “İçinde bulunduğumuz uygarlığı yaratmamız, daha önceki insanlardan daha zeki, veya daha yetenekli olduğumuzdan değil, daha çok şey öğrenmiş olduğumuzdandır” (Cüceloğlu, 1992, s.139).

İnsanlar yaşantıları boyunca çevreden iletişim kurdukları insanlardan bir takım değerler kazanırlar bu kaçınılmazdır. Her insanın yaşadığı çevre ve etkileşim içinde olduğu insanlar farklı olduğundan, öğrenme bireysel olarak gerçekleşmektedir. Bazen farkında olmadan bir şeyler öğreniriz ve her zaman öğrendiğimiz şeyler doğru olmayabilir. Öğrenme; olumluların yanında olumsuz davranışları da kapsayan bir süreci oluşturmaktadır. Ancak okulda, istendik davranışların öğrenilmesi hedeflenmektedir. Öğrenme gerçekleştikten sonra birey önceki halinden farklı olmakta, davranışları, tavırları dünyaya bakış açısı değişebilmektedir. Yeni öğrenimlerle kişide var olan kapasite gelişmekte, daha önce bilmediği şeyler hakkında bilgi sahibi olmakta, yapamadığı şeyleri yapabilmektedir. Öğrenme gerçekleştikten sonra birey öğrendiklerini hemen kullanmayabilir, gerektiğinde ya da istediğinde ortaya çıkartabilmektedir. Öğrenmelerle beraber, kişi yaşadığı dünyaya yeniden anlamlar vermekte ve kendini bu dünya içinde yeniden tanımlamaktadır.

Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği vardır. 1. Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir. 2. Öğrenme yaşantı ürünüdür. 3. Öğrenme kalıcı izlidir (Erden ve Akman, 1996, s.120).

1.1.4. Öğretme

“Öğretme: öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliğidir” (Erden ve Akman, 1996, s.121). Öğrenmenin, planlı sürecinin okulda geçtiğini düşünürsek, öğretme de okulda sınıf ortamında yapılan etkinliklerin tümüdür denilebilir.

Öğretme: Öğrenme sürecini tamamlayan ve onun ayrılmaz bir parçası öğretme; 1. Belli durumlar veya şartlar altında belli davranımda bulunması için bireyin çevresini düzenleme sürecidir. 2. Belli bir öğretim durumunda önceden saptanmış hedeflere en etkin biçimde ulaşacak şekilde uygun personel, materyal, ve araçları kullanma sürecidir. 3. Öğretme, bir kimsenin bir diğerine öğrenmesi için yardım etme sanatıdır; ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilgi temini, uygun ortam, şartlar ve faaliyetler sağlamayı kapsar (Alkan, 1987, s.210).

1.2. Eğitim Öğretimde , Öğrenme Kuramlarına ilişkin yaklaşımlar

1.2.1. Öğrenme Kuramları

Öğrenmeye, bireyin çevresi ile olan etkileşimi sonucu oluşan, davranış ve düşünce değişikliği diyebiliriz. Bu değişikliğin oluşumu konusunda farklı görüşler öne sürülmüş, öğrenme ile ilgili öğrenmeyi açıklamaya çalışan kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlar; Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım, Duyuşsal Yaklaşım ve Beyin Temelli Yaklaşımlardan oluşmaktadır (Özden, 2003, s.21).

Cüceloğlu, İnsan ve Davranışı adlı kitabında öğrenmeyi iki temel gruba ayırmaktadır. Bunlardan ilki çağrışımlı öğrenmedir ve iki türü vardır. 1. Klasik Koşullanma, 2. Edimsel Koşullanmadır. Diğer öğrenme kuramı, bilişsel (zihinsel) öğrenmedir. Cüceloğlu son olarak da bilgisayarla öğrenmeden bahsetmektedir (Cüceloğlu, 1991).

1.2.1.1.Davranışçı Yaklaşımlar

“Davranışçı Kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder” (Özden, 2003, s.21).

Davranışçılar, insanların bir sorunla karşılaştıklarında daha önce yaşadıkları deneyimleri göz önüne alarak, deneyerek, çözüm bulacaklarını kabul etmektedirler. Davranışçı Kuramda davranışlar, gözlenebilir, ölçülebilir. “Davranışçı Kuramcılara göre davranış değişmesine neden olan, üç temel öğrenme süreci vardır. Bunlar: “Klasik Koşullanma”, “Edimsel Koşullanma” ve “Gözlem Yoluyla Öğrenmedir” (Erden, 2003, s.139).

Davranışçı kuramın öğretim ilkeleri: 1.Yaparak öğrenme esastır, 2. Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar, 3. Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir, 4. Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır (Özden, 2003, s.25).

1.2.1.2.Bilişsel Yaklaşımlar

Bilişsel yaklaşımın savunucuları, öğrenmenin gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olduğunu savunmaktadırlar. “Almanya’da bir grup bilim adamı, öğrenmede rol oynayan doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başlamıştır” (Erden ve Akman, 1996).

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. Kişinin karşılaştığı durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerektiğini savunan bu kuramın temelini Gestalt Psikolojisi oluşturmaktadır. Bu grupta yer alan psikologlar kendilerine “Gestalt Psikologları” demektedirler. Onlarla başlayan, öğrenmedeki bilişsel süreçlerle ilgili çalışmaların daha sonra Piaget, Bruner ve Ausubel gibi psikologların desteğiyle devam ettiği görülmektedir (Özden, 2003, s.24).

“Bilişsel (Zihinsel / Cognitive) yaklaşım bireyin algılama, hatırlama ve düşünme gibi bilişsel süreçlerine ağırlık verir” (Cüceloğlu.1992. s.162). Gestalt Psikologları da, algı üzerine yaptıkları çalışmalarda öğrenmenin bilişsel yönünü işaret etmişler ve algı ile ilgili bir takım ilkeler öne sürmüşlerdir: 1. İnsanlar gördüklerini bir bütün olarak algırlarlar, 2. Öğrenme, kişinin çevresini algılama ve yorumlama sürecidir, 3. Bütün, onu meydana getiren parçaların toplamından daha farklı ve büyüktür, 4. Bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biri, bilgi işleme kuramıdır. Burada anlatılmak istenen, bilgiyi aldıktan sonra onu işleyip kendimize göre şekillendirmemizdir. Öğrenci de bir bilgiyle karşılaştıktan sonra buna bir anlam ve şekil vermeye çalışacaktır. ”Bu anlam bulma, öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir” (Özden, 2003).

“Bilişsel oluşumlar denince akla algılama, bellek ve düşünme gibi zihinsel bilgi işlem süreçleri gelmektedir. Bu süreçleri kullanarak birey çevresi ve kendi hakkında yeni bilgiler edinir, eski olayları hatırlar, ortaya çıkan sorunları çözer ve gelecekle ilgili planlar yapar” (Cüceloğlu, 1991, s.29).

Yavuzer’e göre, biliş sözcüğü bazı süreçleri kapsamaktadır;

- Algılama: Gerek iç gerekse dış dünyadan alınan bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.
- Bellek: Algılanan bilginin bulunup getirilmesi ve depo edilmesidir.
- Muhakeme: Bilgiyi belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanabilmedir.
- Düşünme: Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilmesidir.
- Kavrama: Bilginin iki ya da daha fazla kısımları arasındaki yeni ilişkileri tanıyabilmedir (Yavuzer, 2000, s.42).

Öğrenci bilgi ile karşılaştıktan sonra, duyu organları aracılığıyla bu bilgileri zihnine kaydeder. Birey bu kayıttan her zaman farkında olmayabilir. Bu kayıt önce kısa süreli belleğe yapılmaktadır. Kısa süreli bellekte bilgilerin saklanma süresi, 5-15 saniye kadardır. “Saklanan bilgiler bu süre içinde, zihince anlamlandırılarak, (gerekçendirme,

sınıflama, birleştirme) ilişkilendirilerek, görselleştirilerek ve tekrar yoluyla uzun süreli belleğe aktarılır” (Özden, 2003).

Şekil 1. Bilginin Kaydedilmesi, Kısa ve Uzun Süreli Bellek



(Özden, 2003)

Bilişsel Yaklaşımcılar, bilginin nasıl öğrenildiği ile ilgilenip, bilginin öğrenilmesinden çok öğrenme sürecini araştırmışlardır. Bilgi öğrenilirken, bireyde ne gibi zihinsel durumlar yaşanır buna ağırlık vermişlerdir. Öğrenme sırasında insan beyninde oluşan süreçler nelerdir, insanın bireysel özelliklerinin öğrenmeye etki edip etmediğini açıklamaya çalışmışlardır. Bireyin bilgi ile karşılaştıktan sonra onu algılaması, geçmiş bilgileri ile karşılaştırması, yeni bilginin belleğe depolanması, çözümlenmesi gibi bilişsel (zihinsel) süreçlerle ilgilenmişlerdir. “Okul öğrenmelerinin önemli bir kısmı bilişseldir” (Erden ve Akman, 1996).

1.2.1.3. Duyuşsal Yaklaşım

“Öğrenmenin doğasından çok sonuçları ile ilgilidirler. Bu kuramlar, sağlıklı benlik ve ahlak (moral) gelişimini vurgular” (Özden, 2003).

1.2.1.4. Beyin Temelli Yaklaşım

“Bu kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Beyin; insan zekasının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir” (Özden, 2003). Hebb, öğrenme sonrası beyinde meydana gelen fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır. “Hebb’e göre bireyin karşılaştığı her nesne, beyinde hücre topluluğu olarak adlandırılan birbiriyle

bağlantılı bir dizi nörondan meydana gelmiş karmaşık bir sistemi ateşler” (Özden, 2003, s.46). Hebb, bu nöronlardan oluşan hücre topluluğu ateşlendiğinde, karşılaşılan nesne ile ilişkili başka nesne ve olayların zihinde canlandığını savunmaktadır. O’na göre bu hücre topluluğu, bir fikrin veya düşüncenin nörolojik temelini oluşturmaktadır.

Hebb’in vurguladığı bir başka nokta da, bebeklik ve çocukluk yıllarında ki öğrenme, hücre toplanması sürecidir, ama yetişkindeki öğrenme, birbiriyle bağlantılı hücre topluluklarının yeniden düzenlenmesi şeklinde olmaktadır. Yani çocuklukta öğrenilenler, yetişkinlikte öğrenilenlere bir tür çerçeve oluşturmaktadır.

1.2.1.5 Nörofizyolojik Temelli Öğrenme Kuramı ve Öğretim İlkeleri

Bilişsel öğrenme kuramınca kabul edilen, zihinsel deneyimlere, nörofizyolojik açıdan destek sağlayan bir öğrenme kuramıdır (Özden, 2003, s.47). Bu öğrenme kuramının öğretim ilkeleri şöyle sıralanmaktadır.

1. Beyin bir paralel işlemcidir. İnsan beyni birçok işlemi aynı zamanda yerine getirebilmektedir.
2. Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Diğer organlar gibi beyin de fizyolojik kurallara göre çelişen bir organdır. Öğrenme, doğal bir işlemdir ve onu engellemek yada kolaylaştırmak olanaklı olabilmektedir.
3. Beyin kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. Etkin bir öğrenme için beynin, yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekmektedir.
4. Anlam yükleme, örüntüleme (patterning) yoluyla olur. Etkili bir öğrenme için anlamlı ve ilişkili örüntüler yaratılmalıdır.
5. Duygular örüntülemeye önemli bir yer tutar. Öğrenmede öğrencilerin duygu ve tutumları da önem taşımaktadır. Sevgi ve saygının olduğu ortamlarda öğrenme daha kolay olabilmektedir.
6. Beyin; parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Öğretme sırasında konunun parçaları ve bütünü aynı anda verilirse, öğrenme daha etkili olabilmektedir.
7. Öğrenme, hem doğrudan odaklanan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir. Beyin doğrudan odaklandığı bilgilerin yanında olan uyarıcılardan da

etkilenmektedir. Bu nedenle öğrenme ortamının ısısı, nemi gibi fiziksel koşullarının yanında, değişik grafikler, afişler gibi görsel algıyı uyaran objelerinde öğrenme ortamında bulundurulması etkili öğrenmede faydalı olacağı düşünülmektedir.

8. Öğrenme kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. Öğrenme ortamında, bilinçli olarak öğrendiklerimizin yanında farkında olmadan, yan uyaranlarla beynimize giren uyarıcılar bilinç altında etkileşimde bulunmaktadır.
9. İki tip hafıza vardır. İnsanlarda tekrarlamaya gerek kalmadan hatırlamamızı sağlayan doğal uzaysal bir hafıza bulunmaktadır. Örneğin dün yaptıklarımız tekrar etmeden hatırlanabilir. Bunun yanında, birbiriyle ilgisiz bir çok bilgiyi hatırlamak için tekrar ve ezbere gerek olmaktadır.
10. Olgular ve beceriler uzaysal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir. Uzaysal hafızamızı harekete geçiren deneysel yöntemlerin öğrenmede etkili olduğu düşünülmektedir. Film, drama, mecaz, resim bunlara örnek oluşturmaktadır.
11. Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle ketlenir. Etkili öğrenme için öğrencinin zeka seviyesini belli ölçülerde zorlayan ama tehdit içermeyen etkinliklerde bulunmak gerekmektedir.
12. Hiçbir beyin diğerine benzemez. Öğretimin öğrencilerin, görsel-işitsel ve duygusal tercihlerine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Özden, 2003, s.48).

1.3. Bilişsel Gelişim

“Biliş (cognition) kavramı sözlük anlamıyla; insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür” (Erden ve Akman, 1996, s.260). Biliş aynı zamanda zihin olarak da kullanılmaktadır.

“Bilişsel Gelişim (cognitive development): Anlama ve kavramada kullanılan zihinsel yetilerin gelişimi” (Erden ve Akman,1996, s.260).

Genel olarak öğretmenlerin, sınıfa tamamen hakim olmalarında ve öğrencilere bireysel olarak faydalı olmalarında ve öğretim kalitesinin yükseltilmesinde, öğrencilerinin

bilişsel gelişimi hakkında ne kadar bilgiye sahip oldukları önemlidir. Aynı yaşta, aynı sınıfta olan öğrencilerin hepsi aynı bilişsel gelişim düzeyinde bulunmayabilir.

Bilişsel Gelişme ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda “zeka düzeyi” ile “düşünme hızı” arasında ilişki olduğu düşünülüyor idi. Başka bir anlatımla zeki kişilerin, hızlı düşünen kimseler oldukları kabul ediliyor, bilişsel gelişmenin niceliksel ve yaşa bağlı olarak ortaya çıktığı varsayılıyordu... 1930'lara gelindiğinde bilişsel gelişim dönemlerinden söz edilmeye başlandı... GESELL (1940) Birbirinden farklı nitelikleri olan dönemler içinde bilişsel gelişimin ortaya çıktığını ve bir dönemin gelişim ödevlerinin yerine getirilmeden, bir sonraki gelişimsel döneme geçilemeyeceğini savunuyordu (Erden ve Akman, 1996, s.51).

Çocukların düşünceleri, akıllarından geçirdikleri zihinsel işlemlerin niteliği, bilişsel yapıları ile bağlantılı olmaktadır. Hangi bilişsel gelişim düzeyinde iseler ona göre algılamakta, anlatılanlar onların buldukları gelişim düzeyinde değilse bunu anlamakta zorlanmaktadırlar. Burada öğretmenlerin ve ailelerin daha bilinçli olmaları gerektiği fazlasıyla hissedilmektedir.

1.3.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri

Jean Piaget, 1896-1980 yılları arasında yaşamış, gelişim psikolojisi alanında yaptığı çalışmalarla öğretmenlere, öğrencilerini tanıma ve onları anlamada önemli bilgiler vermiş, bir psikologdur.

“Piaget'e göre çocukların tamamen kendilerine has zihinsel işleyişleri ve bakış açıları vardır. Piaget bilişsel gelişimde, olgunlaşma ile öğrenmenin etkileşiminin önemini vurgular. Piaget; bilişsel gelişimin yaş düzeyine bağlı olarak farklı özellikler taşıdığına düşünmüştür” (Erden ve Akman,1996, s.51).

Öğrencilerle daha fazla beraber olan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını bilmelerinin yanında, bilişsel gelişim düzeylerinin de farkında olmaları gerekmektedir. Bu onları öğrenciye yaklaştırarak, öğretimi hızlandıracak ve kalitesini arttıracak, çocuk içinde öğretmen içinde zaman kaybını önleyecektir.

“Bilişsel gelişim büyük ölçüde biyolojik olgunlaşmadan etkilenmekle birlikte, bireyin yaşını bilmek, onun hangi dönemde olduğunu yordamak için kesin bir ölçü olmamaktadır. Öte yandan herhangi bir yaşta bilişsel olarak birden fazla dönemin özelliklerini taşımakta olasıdır” (Erden ve Akman, 1996, s.54).

Sınıftaki öğrencilerin bazen birbirinden uzak bilişsel gelişim dönemlerine sahip oldukları görülebilir. Bu durumda sınıf öğretmeninin öğrencilere bireysel olarak yaklaşması ve geride olan öğrencilerine daha fazla zaman ayırması gerekmektedir.

Bilişsel gelişim dönemlerini yaşa bağımlı olarak düşünerek tüm sınıfı aynı bilişsel gelişim döneminde kabul ederek yapılan eğitim ve öğretimde mutlaka aksaklıklar olacaktır.

Piaget, 7-11 yaşları arasındaki bilişsel gelişime somut operasyon evresi demektedir. Piaget’e göre bu evrede çocuk yeni ve etkin zihinsel beceriler geliştirmektedir. Zihinsel gelişimin temelinde çocuğun çevresiyle olan sürekli iletişimi yatmaktadır. Bu dönemi yaşayan çocuğun özellikleri, kültürden kültüre, her kültür içinde de ayrı olarak sosyal ortama göre biraz değişiklik gösterebilmektedir. Çocukların bazıları geç bir yaşta, bir önceki zihinsel gelişim evresinde olabilirler ya da erken bir yaşta, bir sonraki gelişim evresinde bulunabilirler. Bilişsel gelişim çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir (Cüccloğlu, 1991, s.349).

Piaget’in somut işlemler döneminde, 7-11 yaşlarında, çocuklarda mantıksal düşünme, sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık kavramları yerleşmeye başlamaktadır (Yavuzer, 2000, s.115).

Piaget’e göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır; duyuusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler, soyut işlemler (Çizelge 1).

Çizelge 1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri

Dönem	Ortalama yaş	Özellikler
Duyusal Motor	0-2 Yaş	-Taklit, bellek ve düşünceyi kullanmaya başlama -Nesne devamlılığının kazanılmaya başlaması -Refleks düzeyindeki davranışlardan, istemli davranış düzeyine geçiş
İşlem Öncesi	2-7 Yaş	-Dil gelişiminin hızlanması -Tek yönlü, sezgisel sınıflandırmalar yapma -Ben- merkezci düşünme
Somut İşlemler	7-11 Yaş	-Muhakeme yoluyla somut problemleri çözümleme -Korunumun kavranması -Sınıflama, sıralama ve tersine çevirmenin başarılması
Soyut İşlemler	11 Yaş üstü	-Soyut Problemler üzerinde fikir yürütme -Bilimsel düşünmenin başlaması, sosyal ve kişisel konulara ilgi

(Erden ve Akman, 1996, s.62)

1.3.2. Zeka

İnsanların öğrenmiş olduklarının tümü ve şu andaki öğrenme yetenekleri zekaları ile ilgilidir. Zekamız, zihinsel becerilerimizin tamamını içerir. "Öğrenmeyi etkileyen faktörler; zeka, yaş, genel uyarılmışlık hali ve psikolojik yapı, ön öğrenmelerin yeterlik

ve aktarıma düzeyleri şeklinde dört başlık altında toplanmıştır”, “Zeka; bireyin sahip olduğu öğrenme gücü” (Aydın, 1999, s. 193). Olarak tanımlanmıştır. Yavuzer’e göre ise “Kısaca zeka, zihinsel (intellectual) becerilerin tümü olarak tanımlanabilir” (Yavuzer, 2001, s.93).

Zeka, önceleri tek etmenli daha sonra birden fazla etmenli olarak açıklanmıştır. Tek etmenli kuram için; “Tarman’a göre zeka, bir “genel yetenek”tir. Çift etmene göre Spearman “zeka genel yetenek ve bir takım özel yeteneklerden oluşur” (Özden, 2003). Görüşünü savunmuştur.

“Bizim eğitim anlayışımızı yönlendiren daha çok Spearman’daki zeka tanımıdır. Zeka daha çok sayısal ve sözel alanlar olarak iki grupta değerlendirebileceğimiz genel yetenekten oluşur“ (Özden, 2003).

Kalıtım, yani anne ve babadan alınan genler, anne ve babanın zeka geriliklerinin olması, beslenme, fizyolojik etkenler, doğumsal faktörler, ilk çocukluk yıllarında olan travmalar, ağır enfeksiyonlar, çocuğun zekası üzerinde etkili olmaktadır. Ancak yaşanan çevre ve bireyin kişilik özellikleri de zeka üzerinde etkilidir. Bu tam olarak tanımını bile yapamadığımız ve yaşantımızda çok önemli rol oynayan, karmaşık zeka oluşumunu ölçmek de oldukça zordur.

Zeka ile ilgili çalışmalar ilk olarak XIX. Yüzyılda başlamıştır. Zeka günümüze kadar gelen IQ testleri ile değerlendirilmiştir. Bu konuda geliştirilmiş farklı zeka testleri bulunmaktadır. 1883 yılında Sir Francis Galton’un yayınladığı İnsan Melekesi (Yetisi) ve Gelişmesi adlı yapıt, bireysel psikolojinin olduğu kadar, zeka testlerinin de başlangıcı sayılabilir. XIX. Yüzyılın ikinci yarısında psikoloji laboratuvarlarının kurulmasıyla birlikte, standart test yapımı, laboratuvar gözlemlerinden doğmuş ve en yaygın kullanılan Binet Zeka Testi, 1904’de Fransa’da hazırlanmıştır. Fransız psikolog Alfred Binet’in hükümetin verdiği görevle, ilkokulda başarısız olacak öğrencileri belirlemek üzere geliştirdiği bir testtir. Aynı test daha sonra A.B.D’deki Stanford Üniversitesinde Lewis Tarman tarafından standartlaştırılmıştır. Bu yüzden bugün Stanford-Binet Testi olarak adlandırılmaktadır (Özden, 2003).

İki yaşından büyüklere uygulanabilen bu testte, her yaş için ayrı ayrı hazırlanmış, zorluğu gittikçe artan birtakım test soruları bulunmaktadır. Bu test yardımıyla ölçülen zihin yaşıdır. Eğer çocuk üç yaşındaysa ve üç yaşın sorularını doğru olarak cevaplamışsa, kendinden sonraki grubun sorularını cevaplayamamışsa, zihin yaşı henüz üç demektir şeklinde yorumlanmaktadır (Jersild, çev.Günçe,1979).

“Çocuk çizimlerinde özellikle insan resimlerinin, çocuğun zihinsel olgunluk derecesini dışa vurduğu görüşü yaygındır” (Yavuzer, 1997, s.20). Çocuğun gelişimsel ve zihinsel olgunluğunu belirlemek amacıyla insan figürü çizimlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Özellikle çocuklarla ilgili çalışmaların yoğun olduğu, 1900-1915 yılları arasında, ilkökul öğretmenlerinin, çocuk psikologlarının, toplum sağlığı hemşirelerinin ve psikiyatristlerin bu çizimleri kullandığı bilinmektedir. Sistemli olarak bu çizimleri ölçerek değerlendiren ilk testin, 1926 yılında Goodenough tarafından yayınlandığı görülmektedir. Bu test Goodenough’un “insan resmi çizme” adlı testidir. 4-10 Yaş arasındaki çocuklar için standardize edilmiş, uygulanması ve değerlendirmesi uzun zaman almayan bir zeka testidir. Harris, 1963 yılında bu testi gözden geçirerek standartlaştırmıştır. Test “Goodenough- Harris, ‘Bir Adam Çiz’ ” adı ile anılmaktadır. Çocuğa yalnızca bir insan resmi çizmesi söylenmekte, daha sonra test belirlenen puan sistemine göre değerlendirilmektedir. Testlerin doğru yapılması yanında değerlendirecek kişinin de bu konuda donanımlı olması gerekmektedir. ”Harris, insan figürü çizimlerini zihinsel veya kavramsal olgunluğun bir göstergesi olarak kabul eder” (Yavuzer, 1997, s.21).

1.3.2.1.Çoklu Zeka Kuramları

Eskiden zekanın; doğuştan, sabit, tek tip ve düzeyi değişmeyen bir kavram olduğu savunulmaktaydı. Bu görüş Harward Üniversitesi eğitim profesörlerinden, Howard Gardner’in “Düşünüş Biçimi”(1983) adlı kitabında savunduğu çoklu zeka kuramları ile yıkılmıştır.

“Genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu insanlar zeka çizgileri bakımından birbirinden ayrılırlar” (Kırıçoğlu, 1991, s.39). Gardner’a önce yedi temel zekadan bahsetmiş daha sonra bunlara sekizincisini eklemiştir.

İnsanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri ‘zeka alanları’ olarak adlandırılmıştır” (Aydın, 1999, s.193).

Gardner’in Çoklu Zeka Kuramları şunlardır. Sözel (dilbilimsel) zeka, mantıksal (matematiksel) zeka, görsel, uzamsal zeka, müzik zekası, bedensel zeka, sosyal zeka, İçsel (bireysel) zeka, doğa zekası (Özden,2003).

İnsanlar aslında tüm tip zekaları taşırlar, ancak bu zeka tiplerinden bazıları veya bazıları daha çok gelişmiş, bazıları ise hiç gelişmemiştir. Günümüzde, okullarda tek tip eğitim şeklinin uygulandığı görülmektedir. Çoklu zeka kuramları göz önünde bulundurulmaksızın yalnızca anlatım veya soru, cevaplarla verilen derslerin tüm öğrencilere aynı etkinlikte ulaşması beklenmektedir. Farklı zeka tipine veya tiplerine sahip olan öğrencilerin bunun hiç farkına varmamaları mümkündür. Eğitimcilerin ders anlatımlarında sözlü anlatımın yanında saydamlar yansıtmaları, canlandırmalar yapmaları, konuya uygun farklı şekiller kullanmaları öğrencilerin kuvvetli yönlerini keşfetmelerini sağlayarak bunu geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yüzyılımızda yaşanan ilerlemeler, bir yana bırakılarak hala geleneksel anlamda yürütülen eğitim sisteminin çoklu zeka kuramlarına ilişkin, öğrenmesi gereken çok şey var gibi gözükmektedir.

Çoklu zeka anlayışının kabul edilmesi eğitimi büyük yararlar sağlayacaktır. Yalnızca, sözel veya sayısal yetenekleri gelişmiş çocukların keşfedilmesinin dışında, tüm çocukların bir veya birden çok alanda başarılı olabilecekleri görülecek, çocukların kendilerine olan güvenleri sağlam temellere dayanacak, sevgi ve istekle başarılı oldukları alanlardan diğerlerine geçiş yapmaları kolaylaşacaktır (Özden, 2003, s.122).

Özellikle okul yıllarının ilk dönemlerinde (6-11 yaş) öğrencilere kendilerini keşfedecekleri farklı ve zengin öğrenme ortamları sunulması, onların okul ortamını

sevmelerini, dersi derste öğrenerek ezbercilikten uzak kalıcı bilgilere sahip olmalarını sağlayacaktır (Yavuz, 2002).

1.3.2.2.Görsel (Uzamsal) Zeka

“Uzamsal zeka, görsel düşünme ve şekil/ uzay özelliklerini, şekil ve grafiklerle ifade etme yeteneğidir” (Artut, 2001, s.129). Görsel (uzamsal) Zeka kapasitesi yüksek olanlar; resimlerle, şema ve renklerle çalışarak öğrenirler, renkleri severler. Görsel zekası gelişen öğrencilerin resimlerinde diğerlerine oranla daha gelişmişlik gözlemlenmektedir.

Özden, görsel zeka için, “Boşluğu zihinde canlandırabilme yeteneğidir, üç boyutlu düşünme bu zeka türünün en önemli özelliğidir” (Özden, 2003, s.115). Demektedir. Görsel, uzamsal zekası gelişmiş bireyler, boşluğu zihinlerinde canlandırabilme yeteneğine sahiptirler. Boşlukta, çöl, orman, deniz, uzay gibi yerlerde yer ve yön bulmada başarılıdırlar. Pilotların ve kaptanların, görsel zekası gelişmiş bireyler oldukları kabul edilmektedir. Görsel zekası gelişen bireylerin; ressam, mimar, izci, rehber, fotoğrafçı gibi meslek dallarında başarılı olacakları kabul edilmektedir.

Görsel (Uzamsal) Zekası gelişen öğrencilerin kendi seviyelerinin üzerinde resimler yaptıkları gözlemlenebilir. Yer çizgisi, mekanı algılama ve bunu yansıtmaya, perspektifi kavramada daha başarılı olmaları, boyutları erken fark etmeleri bu tip zekası gelişenlerde görülmektedir. Öğrencilerin gördükleri nesnelere ayrıntılarıyla ve net hatırlamaları, yaşlarına göre resimlerinin yüksek düzeyde beceri isteyen resimler olması, gördükleri olayları veya nesnelere görselleştirerek çizgilerle, renklerle en iyi şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Görsel (Uzamsal) Zekası gelişen kişilerin; yer, zaman, renk, çizgi, şekil, desen gibi olgulara ve bunlar arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlı oldukları bilinmektedir.

Çoklu zeka yönteminin uygulanmasıyla çocuklar, kendi üstün ve yaratıcı yanlarını keşfetme fırsatı bulmakta, diğer tip zekalarını da geliştirme olanağına kavuşmaktadırlar.

Bu çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlamakta ve öğrenmeye karşı daha hevesli, başarılı bireyler olarak yetiştirmelerine olanak vermektedir.

1.3.2.3.Duygusal Zeka

“Gardner’in sosyal zeka ve benlik zeka açıklamaları içersinde dolaylı olarak bahsettiği, fakat sonradan öne çıkan diğer bir zeka türü de duygusal zekadır” (Özden, 2003, s.121). Duygusal zekada, insanların azim, kararlılık gibi duygularının harekete geçirilmesi söz konusudur. “Dünya eğitim bilimcileri, 1998 yılından itibaren kişisel zeka ve sosyal zekayı tek başlık altında toplayarak duygusal zeka kavramını ortaya attılar” (Yavuz, 2003, s.188). İnsanların diledikleri zaman duygularına hakim olabileceklerini savunmaktadırlar. Duygusal zekanın, duyguları kontrol etme, uyumlu ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme ve mutlu bir yaşam sürebilme için gerekli olan tüm yetenekler olduğunu kabul etmektedirler.

Peter Salovey ve John Mayer 1990 yılında duygusal zeka ile ilgili yetenekleri beş ana başlıkta toplamışlardır. Bunlar: 1. Özbilinç: Kendini tanıma, duygularını önceden fark edebilme, 2.Duygularına hakim olma, yoğun karamsarlık ve kaygılardan kendini kurtarmayı bilme, 3.Kendini bir olay üzerinde yoğunlaştırabilme, 4. Empati yapmayı bilme, 5. İlişki sanatını, başkalarının duygularını idare etmeyi becerebilme (Özden, 2003, s.122).

Duygusal zeka kavramını ortaya atan eğitim bilimciler, IQ’ya karşı EQ yu ortaya atmışlardır. (EQ: Emotionel Quality Intelligence, duygusal zeka, IQ: Sözel ve Matematiksel zeka) Yirminci yüzyılda zeka ölçütü olarak sıkça bahsedilen IQ, günümüzde EQ ve zekanın diğer biçimleri ile beraber anılmaktadır. “EQ, geçen birkaç yıl boyunca IQ’nun duygusal zekadaki karşılığının kısaltması olarak geniş ölçüde kabul gördü” (Cooper-Sawaf, 1997).

İnsanların eğitim yaşamlarında veya iş yaşamlarında onları başarıya götüren etkenin IQ seviyeleri olduğu gözüyle bakılmasına karşın günümüzde “ bilimciler, EQ ‘yu artık her

zaman ve her yaşta geliştirilip ilerletilebilen, öğrenilebilir bir zeka olarak görmektedirler” (Cooper-Sawaf, 1997).

İnsanlar duygularına güvenmekte, çalıştıkları işlerde genelde duyguları ile hareket etmezler, ancak duygular insanı motive etmektedir. Düşündüklerimizi gerçekleştirmemizi, hedeflerimize ulaşmamızı ve içimizdeki coşkunun olumlu yerlere kanalize olmasını sağlayan içimizdeki duygusal zeka olmaktadır.

“Duygusal Zeka, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir” (Cooper-Sawaf, 1997).

“Güvenildiğinde ve saygı duyulduğunda, duygusal zeka kendimizi ve çevremizdekileri daha derin ve kapsamlı algılamamızı sağlar” (Cooper-Sawaf, 1997).

1.3.2.4.Zeka ve Yaratıcılık

“Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi vardır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır” (Özden, 2003, s.172).

“Yaratıcılık, hayatımıza verilebilecek anlamın odak noktasını temsil etmektedir. Çünkü insanlar kendilerini yaratıcılıkları ile gerçekleştirebilirler” (Razi, 1999, s.19).

Yaratıcılık konusunda yapılan bilimsel çalışmaların tarihi çok eskiye dayanmamaktadır. Yaratıcı düşünceyle ilgili sistemli araştırmalara 1960’lı yıllarda başlandığı görülmektedir (Sungur, 1992, s.19). Yaratıcılığı etkileyen bir çok faktörün olduğu özellikle; zeka, yaş, cinsiyet farklılıkları, aile, okul gibi faktörlerin araştırılanlar arasında olduğu görülmektedir. Zekanın yaratıcılığa bir etkisi var mıdır?

Zeka ile yaratıcılık arasında bir ilişki olup olmadığını arayan araştırmacılar, bu konuda kesin yargılara ulaşamamışlardır. Yüksek zeka kapasitesinin üstün bir yaratıcılığı garanti etmediğini de belirtmektedirler. Yaratıcı kişilerin zeka seviyelerinin çok yüksek olduğu söylenemese de yaratıcılık için belli oranda, ortalama bir zeka seviyesine ihtiyaç olduğu söylenmektedir. Bu alandaki son araştırmalar ise yaratıcılık için minimum genel zeka düzeyinin (IQ:125) gerektiğini ortaya koymaktadır (Diessner, 1984, Sungur, 1992, s.77). Yaratıcılıkta zekanın öneminin yanında, araştırmacılar bu konuda kesin bilgiler sunamamaktadır. Yaratıcılık ölçülebilen bir yetenek olmamasına rağmen bu konuda da çeşitli testlerin geliştirildiği bilinmektedir. “Ancak, daha önce de belirtildiği gibi, nasıl zeka testleri de tüm zihinsel işlevleri ölçemiyor ve insanların düşünme etmenlerinden ancak bir kaçını saptayabiliyorsa, yaratıcılık testleri de insanlardaki bazı bilişsel işlevleri ölçmemektedir, daha çok geliştirilmeye muhtaçtır” (San, 1977, s.15).

1.4. Sanat Eğitimi

Sanatın da dil gibi belli bir zamanda değil uzun bir süreçte geliştiği görülmektedir. Her ikisinin başlangıçları için de tam bir tarih söylenemese de, insanlığın doğuşu ve onu izleyen yıllardaki ilkel topluluklardan günümüze kadar, sanat; varola gelmiş, yaşanmış, ortaya konulmuş, çeşitli roller içinde, hep insanlığın yanında olmuştur. Sanat kavramının tartışılmasının 19. Yüzyılın sonlarına doğru olduğu görülmektedir. Ondan önce sanat için kesin bir tanım yapılamamıştır.

San; “Sanatın, soluk alma gibi bir ritmi, konuşma gibi anlatımsal öğeleri vardır, algılama, düşünme, imgeleme (hayalleme) ve bedensel eylemin de katıldığı etkin bir süreçtir” demektedir (San, 1977, s.1). Telli’ye göre “Çağımızda, teknoloji ve makine devrini yaşıyoruz. Fakat belki tüm çağlardan daha fazla estetik bir eğitime “Sanat Eğitimi” gereksinim duyuluyor” (Telli, 1990, s.6).

Sanat eğitimi, sanat gibi evrensel bir dilin yardımıyla, dünya ülkelerinin iletişimini de arttırabilmektedir. Bu büyük evrensel dil dünyanın her yerinde herkesin anlayacağı ortak beğenileri, farklı kültürleri bir araya getirerek, dünya barışına bile katkıda bulunabilmektedir.

“Herkes için gerekli dediğimiz “Sanat Eğitimi” nin, okullardaki müfredat programlarındaki adı, Resim, Resim-İş, Sanat Eğitimi, Temel Sanat Eğitimi, El İşleri, Atölye, İş ve Teknik Eğitimi, Tasarım v.b. olarak geçmektedir” (Telli, 1990). Burada asıl önemli olan derslerin aldığı isimler değil içerikleri olmaktadır.

Sanat eğitimi günümüzde okul programlarında, Resim-iş dersi olarak yer almaktadır. Ülkemizde Resim-iş dersi zaman probleminin yanı sıra, diğerleri arasında en az önemsenen ders olma konumundan da kurtulmuş değildir. Kırk dakika gibi kısa bir zamanda ilköğretim öğrencilerinin, yaratıcılıklarını keşfetmeleri ve estetik olgunlukları sağlanacak, görsel algıları geliştirilmeye çalışılacaktır. Bu da okullarda görev yapan sanat eğitimcilerine düşmektedir.

Resim-iş derslerinde, uygun ortam (Atölye) ve malzeme gibi sorunlar da baştan beri var olan ve hala yaşanan sıkıntılar arasında bulunmaktadır.

Geçmişe dönük sanat eğitimi ile ilgili kaynaklar tarandığında karşımıza diğer ülkelerdeki sanat eğitimi anlayışı çıkmaktadır. İncelendiğinde ülkelerin sanat eğitimine ne kadar önem verdiklerini görmemek mümkün değildir. İlköğretim ve orta öğretim programlarında yer alan sanat eğitimi derslerinin yoğunluğu ve derslerin içerikleri sanat eğitimindeki durumumuzu ortaya koymaktadır.

Eğitim sistemi içinde oluşturulmaya çalışılan, üretici, yaratıcı, estetik değerleri olan, kendine güvenli, özgür bireylerin yetişmesinin ancak sanat eğitimi ile gerçekleşebileceği gerçeği bilinmekle birlikte hala gereken önemin verilmediği görülmektedir.

Modern çağın getirileri olan bilgisayarlar, hızlı ve kolay iletişim gittikçe insanlardan uzak, makineleşen çevre de, sosyal olayların ve ruhsal boşalmaların azaldığı görülen bir gerçektir. Demek ki gelişen ve çağa ayak uyduran toplumlarda, sanat eğitimi ihtiyacı daha fazla öne çıkmaktadır. Az gelişmiş ülkelerde ise insanlar üretimin canlı olarak içinde olduklarından, bedenleri ve zihinleri ile üretime katıldıklarından dolayı bedensel ve ruhsal rahatlamalarını, makineleşen topluma oranla gerçekleştirmiş görünmektedirler.

Gençaydın'ın dediği gibi, Sanat Eğitiminde önemli olan, nesne ve doğa araştırmaları yoluyla, öğrencinin seçmeci bir tavır kazanmasını; seçerken karar vermeyi öğrenmesini; doğayı içinde bulunduğu karmakarışıklıktan ve kendiliğinden kurtararak yeniden düzenleyebilme cesaretini gösterebilmesini öğretmektir (Gençaydın, 1990, s.50).

1.4.1. Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

“Bugün, geçmişi biliyor ve yargılıyor olmamız, sanatın erişilmez gücüne bağlıdır. Çünkü sanat, kültürlerin biçim almış, somutlaşmış bir anlatımıdır; dünü anlattığı gibi

bugünü de anlatmaktadır. Hiç kuşkusuz yarınları da anlatmaya devam edecektir” (Ünver, 2002, s.3).

Varoluşlarından bu yana insanlar kendilerini ifade etmede sanatı kullanmışlar, önceleri farkında bile olmadan yaptıkları iletişim aracı olan duvar resimleri veya içlerinde zaten var olan yaratıcılıklarını kullanarak yaptıkları ihtiyaçtan doğan eşyaları, günümüze kadar ulaşan yanlarıyla bize onların tarihi, kültürel ve sanatsal yanlarını anlatmaktadır.

Sanat Eğitiminin kuram olmaktan çıkıp, topluca konuşulması, uygulamaya geçiş yönünden adımların atılması Almanya’da 1890’larda başlamaktadır. 1901’de Dresden’de, 1903’de Weimar’da ve 1905’de Hamburg’da yapılan sanat eğitimi kongreleri bu akımın gelişmesinde önemli rol oynamışlardır (San, 1977, s.1).

Cumhuriyetten önce, din kurallarının egemen olduğu bir yönetim şeklinde Sanat Eğitimi gibi bir kavramdan söz etmek zaten mümkün olmamaktadır. ”Buna karşın, Sıbyan ve Mahalle Okullarında, Rüştüye, İdadi, Sanayi, Harbiye, Bahriye ve Sanayii Nefise Okullarında zorunlu resim dersi vardı” (Telli, 1990). Bu dersler tabii ki batı ile ilgisi olmayan şekilde devam ettiği görülmektedir. Portre, peyzaj gibi konular, bazı ressamlarca ve Sanayii Nefise Okulu dışında uygulattırılmamaktadır. O dönemde resim dersleri ikiye ayrılmaktadır. 1. Terbiye Mahiyette olan resim eğitimi. Rüştüye ve İdadi okullarında uygulattırılan, 2. Sınayi ve mesleki resim. Bu tür de mühendis, bahriye, harbiye okullarının programlarında yer alan, yalnızca Sanayi-i Nefise Okullarında, batı tarzına yakın bir Sanat Eğitimi yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu okullardan mezun olanlarda okullarda resim öğretmeni olarak görev almaktadırlar. 1915 Yılında İsmail Hakkı Baltacıoğlu resim öğrenimi için Almanya’ya gönderilmiş, diğer ülkelerdeki eğitim hakkında fikirler edinerek yurda dönmüştür. İlk resim programını yapanın da İsmail Hakkı Baltacıoğlu olduğu görülmektedir.

“Cumhuriyetin başlangıcında, okullarda resim-iş öğretiminin, geometrik biçimlerin kopyası ya da kimi eşya resimlerinin kopyası ile kolaydan zora, basitten mürekkebe metotlarının uygulandığını görüyoruz” (Telli, 1990, s.11).

Sanat eğitimi, batıda da bir takım evrelerden geçmiştir. Sanatın ders olarak okullara girmesi 19.yüzyıl da endüstri devrimiyle olmaktadır. Endüstrinin hızlı gelişimi bu alandaki tasarımlara olan ihtiyaçları ortaya çıkartmaktaydı. Bu tasarıma olan ihtiyaç okullara sanat derslerinin koyulmasına neden olmuştur. Güzel Sanatlar alanında tasarım ön plana çıkartılmıştır. Amaç endüstri eşyaları için tasarım yapmaktır.

Cumhuriyet kurulduktan sonra Sanat eğitimindeki gelişmeler, tarihsel gelişimlerine göre şöyle sıralanmaktadır.

1924-1927 Yılları arasında resim dersinin orta okullarda bir saat zorunlu olduğu görülmektedir. 1926 Yılında ortaöğretime öğretmen yetiştirmek için Gazi Terbiye Enstitüsünün açıldığı, 1932 yılında da Resim-İş bölümü kurulduğu görülmektedir.

“Cumhuriyetin ilk on iki yılında orta okullara resim öğretmeni yetiştiren tek kaynak, 1927 yılında adı Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilen Sanayi-i Nefise oldu” (Ünver, 2002, s.19).

1938’de başlayan, geleneksel disiplinlere dönüş ile, resim derslerinin ders saatleri azaltılarak, ağırlığın sosyal bilgiler dersine verildiği ve 1949 yılına kadar resim dersinin bir saat olarak devam ettiği görülmektedir. 1949 yılında ortaokul programlarına, iş bilgisi dersi eklenerek, yazı dersi Türkçe dersinin içinde uygulanmaya başlamaktadır. Eğitimin ilk basamaklarında etkin bir Sanat Eğitimi, 1989-1990 yıllarında, İstanbul’ da açılan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve bunu takip eden diğer illerdeki Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin açılmasıyla olmaktadır (Telli, 1990).

Geçmişten günümüze, ülkemiz açısından çok da parlak bir geçmişe sahip olmayan Sanat eğitiminin aldığı yol, bugünkü şartlar göz önüne alındığında çokta uzun bir yol sayılmamaktadır. Gelişen bilim, uzay teknolojileri, mekanikleşen ve betonlarla çerçevelenen yaşamlarımızın ve yeni doğan, büyümekte olan neslin Sanat eğitimi ihtiyacı, geçmişten çok daha fazla gerekli görünmektedir. Ulaşılan bu teknolojik gelişmeyi yakalayan hatta bunu yaratan insan oğlunun bu mantıksal zekasının yanında,

duygularını da geliştirmeye, aynı zamanda, çağdaş, özgür, yaratıcı ve estetik değerleri olan bireyler olmalarına olan ihtiyaç her zamankinden ivedi gözükmektedir.

Son yıllarda ülkemizde çok sayıda yeni üniversite ve bunların bünyesinde Güzel Sanatlar Fakülteleri, Resim-İş Anabilim Dallarının açıldığı görülmektedir. Bunlar sanat eğitiminin geçmişe oranla yaygınlaştığını gösteriyor olmalarına rağmen, hala temel eğitimden üniversite eğitimine kadar, çözümlenmesi gereken sanat eğitimi sorunları yaşanmaktadır.

“Çağdaş bir dünyada yer alabilmek için, eğitimin her basamağında, Sanat Eğitimi herkes için gereklidir” (Telli, 1990, s.31).

1.4.2. Sanat Eğitiminin Amaçları

“Sanat eğitimi, görsel düşünme eğitimidir” (Baysal, İprişoğlu, Ozil, 1994, s.42). Sanat eğitiminin amaçları toplumun ve toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarına göre tespit edilmelidir. Sanat eğitimi bireyin gelişim sürecini etkileyeceğinden mümkün olan en erken zamanda başlanması gerekmektedir.

“Sanat eğitiminin temel amacı çocuğun, gencin, yetişkinin sanatsal eğitimini sağlamaktır. Genel anlamda okullar ve özel olarak da öğretmenler bu işlevi yerine getirmekle yükümlüdür” (Kırışoğlu, 1991, s.60).

“Sanat eğitiminin amacı sanat için eğitim, yani belli bir dalda uğraşısı olan belli bir sanatçı yetiştirmek değildir. Amaç sanatla eğitimidir” (San, 1977, s.2).

“Sanat eğitiminin amaçları sanatın kendinden kaynaklanan değerlerinin kişinin sanatsal ve kültürel gereksinimine katkısı yönünde çizilmelidir” (Kırışoğlu, 1991, s.55).

Bu doğrultuda sanat eğitiminin amaçları şöyle sıralanmaktadır.

1. Sanatın insanlara kazandırdığı en önemli özellik farklı bir dil ve anlatımdır. İnsanlık varoluşundan bu yana ilkel çağlara dayanan, kendini ifade etme, bir şeyleri paylaşma eğilimi içinde olmuştur.

Bu insanoğlu için vazgeçilmez bir ihtiyaç olmanın yanında onu diğer canlılardan da ayıran önemli bir özelliktir. İnsanlığın doğumuyla beraber çok da büyük topluluklar halinde yaşamazlarken bile, duvarlara kazıdıkları çizimlerle bir şeylerin ifadesi içinde olmuşlardır. Bu aynı zamanda günümüzün çok gelişmiş ve vazgeçilmez iletişiminin ilk temelleridir denilebilir. Sanatçı için de durum, farklı bir paylaşma isteği ile sergilenir. Yaratılarında bir şeyler anlatmaya çalışması ve izleyicilere iletme isteği bunu açıklamaktadır.

Sanat eğitimi, çocuğa içindekileri, imgelemindekileri, özgürce anlatma fırsatı vermekte ve bunun için geliştirdiği farklı anlatım dili ile deneyimler kazanmasına ve kendine güvenmesine imkan sağlamaktadır.

“Simgeler, mecazlar aracılığı ile kurulan bu iletişim bağına üretici ve tüketici olarak çocuğun elinden almak onu bu çok güçlü deneyiminden yoksun bırakmaktır. Aynı zaman da zihninin bir boyutunun (sanatsal zeka) beslenmesine ve gelişmesine engel olmaktır” (Kırıçoğlu, 1991, s.55).

2. Sanat eğitiminin amaçlarından biri de görsel duyarlılığı arttırmaktır. Sanatsal dili kullanan kişi, geçmiş ve günümüz sanat yapıtlarına eleştirel bir yaklaşımla, değer yargularıyla ulaşabilir. Bu değerlerle düşünme her yapıta ulaşımında daha da zenginleşerek görsel okur yazarlık da denen görsel duyarlılığın üst noktalarına ulaşmaktadır (Kırıçoğlu, 1991).

3. Sanat eğitimi aynı zamanda çevremizde var olan, sanat yapıtlarının dışında, bize renk, doku, uzam, biçim, çizgi gibi değerlerle ulaşan görsel nesnelere estetik ölçütlerle yaklaşmamızı öğretmektedir.

“Bu sanat yapıtlarından, seri üretime, tanıtımdan paketlemeye, mimarlık yapıtlarından çevre düzenine televizyondan sinemaya, dekorasyondan giyime kadar her şeye, kendi özel oluşumları içinde sanat olarak ya da sanat gibi değerlendirmeye, yaklaşmak demektir” (Kırıçoğlu, 1991).

4. Değerlerle düşünen ve nitelikleri ayımsayan kişiler etraflarına geniş açılarla bakarlar. Sanat eğitiminin amaçlarından biride, etrafına yalnızca at gözlükleriyle bakan yaşadığı çevreyi olduğu gibi kabul eden, uyumsuzluk ve çirkinliklerden rahatsız olmayan kişiler dışında, görsel açıdan zengin, geniş düşünce özelliğine sahip bireyler yetiştirmektedir. Sanat eğitiminin etkin olduğu toplumlarda, dar görüşlülük barınamayacak, çevre, bazılarımızı rahatsız ettiği gibi kalmadan değişebilecek, yaşadığımız dünya daha güzel bir hal olabilecektir. Bunun her zaman kültürel seviyemizi de yücelteceği tartışılmaz görünmektedir.

“Sanatın kişiye kazandırdığı yaşantı zenginliğini başka hiçbir şey kazandıramayacağı gibi, bu zenginlik kendi kendine de kazanılmaz” (Kırıçoğlu, 1991).

5. Sanat insanda var olan yaratıcı isteklerine sonsuz uygulama alanı sağlamaktadır. Sanatta sürekli bir yaratıcı süreç vardır sanatçı her yaratışında zekasıyla bir sanatsal sorunu çözer. Sanatçı sürekli ürettikçe çözülen sanat soruları da artmaktadır. İzleyicinin de bu üretilenlere verdiği yanıtlar ve tepkileri gelişerek devam etmektedir.

“Sanatçı ile izleyici arasında bu yaratıcı iletişimsel bağ üreticide “ben yaparım”, tüketicide de “ben de yapabilirim” isteği ve gücü uyandırdığında amaç gerçekleşmiş demektir” (Kırıçoğlu, 191).

6. ”Sanatın kişiye öğrettiği bu özel dil, üretirken kazandığı yaratıcı davranış, öğrendiği bütünlüğü yaratma yetisi ve izlerken elde ettiği eleştirel tavır, sonuçta ona ayrıcalıklı bir göz kazandırır. Bu göz sanatın içerdiği bütün değerlere ve anlamlara açılan bir penceredir” (Kırıçoğlu, 1991, s.57). Sanatçı tüm bunları içeren fikirleriyle oluşan gözyle gördüklerinden ortaya koyduğu yapıtlarındaki anlatımlarını yine aynı göze sahip bireyler anlayabilir.

“Böylece topluma değer yargılarıyla ulaşım ve de toplumsal bir kritik olarak yaklaşım kazanılır” (Kırıçoğlu, 1991).

7. Sanatın kişiye kazandırdığı bir başka boyut da sanatın yine kendinden kaynaklanan mutluluk duygusudur. Bu mutluluk okul öncesi çocuğun çizim yaparken aldığı hazza benzetilebilir. Sanatçı ortaya koyduğu yapıt bittiği için yada ondan para kazandığı için mutlu olmaz. Uygulama sürecinde verdiği emek, harcadığı zaman, fiziksel ve zihinsel yorgunluk, yaratım sürecinde yaşadığı sancılı sıkıntılı zamanlar, onun asıl haz duyduğu zamanlar olmaktadır.

“Bu hazzı aynı zamanda yaratmanın bir güdüsü olarak çocuklara tattırmak sanat eğitiminin bir başka hedefidir” (Kırıçoğlu, 1991).

8.”Sanat bir kültür varlığıdır. Sanatı eleştirel bir gözle algılayıp değerlendirmeyi öğrenen çocuk bu yapıtları tarihsel süreç içinde yerine koymayı da öğrenmelidir” (Kırıçoğlu, 1991).

Sanat eğitimi almış çocuk hem kendi ülkesinin kültürel zenginliklerine ve sanat olaylarına hem de farklı kültürlerle geniş bir perspektiften bakıp değerlendirmeyi öğrenmektedir. Sanat eğitimi almış olan çocuğun, sanat tarihine olan ilgisi artmakta, araştırmacı olmakta, müzeleri ve sergileri gezmekten hoşlanmakta ve gördüklerini özümsemektedir. Tüm bunlar kişide değer birikimlerinin olmasını sağlayıcı etmenler olmaktadır. Bu birikimlerde yaratıcı, üretken nesillerle geleceğe aktarılmaktadır.

Sanat eğitiminin bu yönü çocuğu yapacağı işlerde başarıya götürerek kendine olan güvenini sağlamlaştırmaktadır.

9.Sanat bir yaratıcı süreç olarak kişiyi özgür düşünmeye, özgür çalışmaya ve yaratmaya götürür. Bu özelliği ile onda birey olma bilinci yaratır. üreten, seçen, beğenen kişi aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun bir üyesidir. Bu yolla toplum içinde kendine, çevresine yabancılaşmaktan kurtulur. Bu işleviyle sanat, kültürel ve toplumsal gelişmede katılımcı kişiler yetişmesinde önemli rol üstlenir (Kırıçoğlu, 1991).

1.4.3. Sanat Eğitiminin İlkeleri

Birey ve kurumların başarıları, kendilerini sorgulayabilmelerine, toplum içindeki yerlerini bilmelerine ve bunu korumalarına bağlanabilmektedir. Bu sorgulamalar, başarıyı sağlayacak davranışları oluşturmaktadır. Bu davranışlar varlık nedenlerinin dayandığı ilkelerdir. Başarısızlık bu ilkeler dışına çıktığında ortaya çıkan bir durum olmaktadır. “İlkesizlik, bozulmanın, yozlaşmanın nedenidir” (Ünver, 2002, s.30).

Özgür, araştırmacı, yaratıcı, üretken, çağdaş bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sanat eğitiminin başarılı olmasında, kendisine özgü ilkeleri uygulaması gerekmektedir. Bu ilkelerin başarılı olarak uygulanması, eğitimdeki başarımızın da bir göstergesi sayılacaktır.

Bu bağlamda sanat eğitiminin ilkeleri şunlardır:

Her çocukta yaratıcı güç vardır ve sanat eğitimi herkes için gereklidir: “Yaratıcılık doğuştan gelen ve insana özgü bir yetidir” (Ünver, 2002, s.31). Sanatsal yetilerin, yeteneğe ve davranışa dönüşmesi için sanat eğitimi gerekmektedir. Çocuklara okul çağından önce sanat eğitimi vermeye başlamak gerekmektedir. Günümüzde bunu özellikle geleceği gören gelişmiş ülkeler yapmaktadır.

Sanat eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Çocuklar, kalıtım, çevre, yetiştirme tarzları gibi etkenlerle, fiziksel, ruhsal ve zihinsel olarak birbirlerinden farklı özellikler taşımaktadırlar. Yaşları aynı olan, fakat farklı gelişim basamağında, farklı hazır bulunuşluk seviyesinde olan öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları sosyo-kültürel çevreleri, ailelerinin ekonomik yapısı, eğitim durumları gelişim düzeylerini etkilemektedir.

Sanat eğitimi çocuğa göre olmalıdır. Sanat eğitimi çocuğun içinde bulunduğu gelişim düzeyine uygun olarak verilmelidir. “Çocuklardaki yaratıcı güç ve estetik gelişimleri onların bedensel ve zihinsel gelişimleriyle yakından ilgilidir. Bu nedenle eğitimci, eğitim süreçlerini çocukların gelişim evrelerine göre kurgulamalıdır” (Ünver, 2002).

_Sanat eğitimi dersleri diğer derslerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir. Öğrenciler diğer derslerde öğrendikleri bilgileri resim dersinde uygulamaya veya diğer derslerin araç gereçlerini yapmaya veya onarmaya kalkmamalıdır.

_Sanat dersi iki ve üç boyutlu çalışmaları kapsamaktadır. Öğrencilerin kendilerini anlatmada en uygun malzemeyi seçmeleri için tüm malzemelerle çalışma yapmalarına olanak verilmelidir. Öğrencilerin kimileri iki boyutlu malzemede başarılı olurken kimileri de üç boyutlu malzemede kendilerini daha iyi ifade etmektedirler. Tek tip malzeme ile sınırlandırılan öğrenci, bu şekilde kendini iyi bir şekilde ifade edemeyebilir. farklı malzemeler kullanmaları hem kendilerini tanımalarında hem doğru ifade etmelerinde hem de yapabilecekleri konusunda kendilerine güvenmelerinde faydalı olmaktadır.

_Sanat eğitimi dersi yaratıcılığa dayanmalıdır. Öğrenciler yalnızca gördüklerini çizebilen sadece el ve göz eğitiminin amaçlandığı bir eğitim sistemi içinde soyut kavramlardan yoksun, beceri anlamında yetişen bireyler olmaktadır. Resim dersinde esas olan ise sanatsal bir ifade, sanatsal bir dilin öğrenciye kazandırılması olmaktadır.

_Sanat eğitimi derslerinde gerekli ilgi ortamı yaratılmalıdır. Öğrenciler için özellikle ders yapılan atölyeler motive olmaları açısından önem kazanmaktadır. Çocukların yaşları, imgelem dünyaları, ruhsal durumları ve gelişimsel özellikleri göz önünde tutularak ders konularının seçilmesi gerekmektedir.

_Sanat eğitiminde çevre olanakları göz önünde tutulmalıdır. Sanat eğitimi her yerde ve her zaman uygulama ortamı bulabilmelidir. Burada en büyük görev sanat eğitimcisine düşmektedir. Yaşanılan çevre, etrafta bulunan, ekonomik olarak yük getirmeyecek malzemelerin tespiti, kolay temin edilen malzemelerle çalışma yollarının öğrencilere öğretilmesi çocuğun anlatımına zenginlik katmaktadır. Farklı coğrafi bölgelerin içinde barındırdığı doğal malzemelerin sanat eğitiminde nasıl değerlendirileceği, sanat eğitimcisinin araştırmaları sonucunda öğrencilerle buluşmaktadır.

_Sanat eğitimi fırsat eğitimi ilkesine yer vermelidir. Sanat eğitimcisi, güncel olaylar, sergiler ve yayınları sanat eğitimi içinde yerinde ve zamanında kullanabilmelidir. Öğrencilerinin görsel ve işitsel anlamda toplum içinde yer almaları ve bunun farkında olabilmeleri için onları, konferanslara, panellere, müze gezmelerine götürmelidir. Bu konularda öğrencilerine ödevler vermeli araştırma yapma konusunda onları geliştirebilmelidir.

_Sanat eğitiminde işlerin bir bütün olarak değerlendirilmesine ve sergilemeye önem verilmelidir. Öğrenci işleri dosya şeklinde bir süreç değerlendirmesi olmalıdır. Çocuktaki gelişimi ve buna koşut olarak sanatsal değişimi izlemek amacıyla değerlendirme yapılmaktadır. Öğrenciyi değerlendirme sırasında eğitimci bir anlamda kendini sorgulamakta ve bu süreç içinde kendine de değerlendirmektedir. Öğrencilerin çalışmalarının zaman zaman, okulun belli köşelerinde sergilenmesi, aynı zamanda yıl sonu sergilerinin yapılması, öğrenciye güven ve haz vererek, çalışmalarında motive edici etki yapmaktadır.

_Sanat eğitiminde sanat tarihi, estetik, uygulamalı çalışmalar ve sanat eleştirisi anlamlı ve öğretici bir biçimde birleştirilmelidir. Sanat eğitimi etkinlikleri bir veya birden fazla disiplin içerebilmektedir. Özellikle uygulamalı çalışmalarda, öğrencilere sanat tarihsel bilgilerin yanında, eleştirel ve estetik değerlerle ilgili de bilgi verilebilir. Sanat eğitiminde var olan dört temel disiplin farklı eğitsel etkinlikler içinde verilebilmektedir. Örneğin; sanat tarihi öyküleştirilerek anlatılabilir, kronoloji tarih şeritleri hazırlanarak sınıfa asılabilir, oyun tasarımı ve oyunlaştırma ile de bu dört temel disiplin öğrencilere verilebilmektedir. “Sanat eğitimi; sanat tarihi, eleştiri ve uygulamayı kapsayan bütüncül bir disiplin olarak değerlendirilmelidir” (Ünver, 2002, s.36). Disiplinler arasındaki bütünlüğü sağlarken, içerik, denge, öğrenci düzeyi, kapsam ve önem sırası gözetilmelidir.

1.4.4. Sanat Eğitimi Öğretim Süreçleri ve Yöntemleri

Sanat eğitimi öğretiminde, geçmişten buyana değişik yöntemler uygulandığı, tarihsel süreç içerisinde gelişen bu yöntemlerin, belli temel görüşler etrafında geliştirildiği görülmektedir. Bunları; kopya, kolaydan zora, psikolojik yöntem, bellek eğitimi adları altında yer alan öğretim yöntemleri oluşturmaktadır.

Sanat eğitiminin diğer derslerden ayrı yapısı sebebiyle geçmişten buyana, bir çok eğitimci ve araştırmacıların, öğretim yöntemlerinde, sürekli yeni arayışlar içerisinde oldukları görülmektedir. Öğretimdeki süreklilik sorunları, sanat eğitimi derslerindeki yöntembilimsel düzensizlikler, hep yaşanmakta olan sorunların temelini oluşturmaktadır. Sanat eğitiminde farklı yöntemsel yaklaşımlar şöyle sıralanmaktadır.

_ Birinci yaklaşım, bu yaklaşıma özgürlükçü yaklaşım da denilmektedir ve içinde farklı görüşler yer almaktadır. Çocuğun kendine özgü dünyasının keşfine dayalı, “Doğalcı Görüş”, çocuğun kendi kendine deneyerek gelişeceği düşüncesine dayanan “Gelişimci Eğitim Görüşü” bunlar arasında yer almaktadır. ”Sanat yoluyla eğitim” görüşünde de öğretimden hiç bahsedilmemesi, uygulamada yaşanan belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Bu görüşler temel olarak, öğrencinin tamamen özgür bırakılmasını savunmaktadırlar. Burada öğretme, öğrenciye rahat bir ortam ve araç gereç sağlama görevini üstlenmektedir. Programlarda, çocuğa göre düzenlenmekte veya kısıtlayıcı etkisi olduğu düşünülerek tamamen reddedilmektedir. Lowenfeld’de, “eğer çocuklar dışardan herhangi bir engelleme olmazsa, yaratıcı davranışları doğrultusunda kendiliğinden gelişirler” demektedir (Akt. Kırıçoğlu, 2002, s.141).

Bu yaklaşıma göre, sanatsal gelişme büyümenin doğal bir sonucudur ve çocuğu bilgilendirmek için plan, program gerekmemektedir. Bu yöntemin ana karakteristikleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Sanatta öğrenme çocuğun büyümesinin doğal bir sonucudur.
2. Özgürlük ve kendiliğindenlik bu öğretimde başat davranışlardır.
3. Sanat öğretilen, öğrenilebilen bir düzence olmadığından programlamaya da uygun değildir.

4. Derslerde sonuçtan çok süreç önemli olduğundan önceden tasarlanan hiçbir davranış sürecin akışına uygun düşmez.
- 5.Uygulamada; büyük kağıt, kalın fırça, bol boya ve özgürlük yöntemin özünü oluşturur” (Kırıçoğlu, 2002, s.142).

İkinci yaklaşımda, sanatı bir konu olarak görüp, çocuğu da öğrenebilen bir varlık olarak kabul etmektedirler. Bu yaklaşımda beklenen, öğretmenin sanatı tam anlamıyla öğretmesi olmaktadır. Piaget ve Brunner’in de savunduğu bu yaklaşımın temelini, çocuğun öğreneceği alanın temel yapısını kavramasına yardımcı olmak oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre doğru olan, sanatın iyi düzenlenmiş, etkin programlar aracılığıyla öğretilmesi gerekmektedir. Piaget ve Brunner’in de kabul ettiği bu görüş, her çocuğa her gelişim evresinde her konunun öğretilebileceğini kabul etmektedir. Bu yaklaşımın sınırlılıkları şunlardan oluşmaktadır:

1. Her öğrencinin gelişim evreleri olarak bilinen çizgiye oturtulması ve o evrenin en belirgin karakteristiğine bakılarak, yöntemin saptanması, o çizgiyi tutturmada gecikmiş ya da o noktaya erken varmış olan çocuğun bu nedenle ketlenmesi,
2. Çocuğun önceden belirlenen bu gelişim çizgisi dışında öğrenmesine olanak verecek başka her türlü davranışın ve ek kapasitelerin yoksanması,
3. Yalnız öğretim yöntemlerinde değil, değerlendirmede de bu evrelerin temel çizgi olarak görülmesi,
- 4.”Çocukların buldukları durumda sergiledikleri davranışlardan bir sonraki aşamaya öğretimle geçmeleri için yolların bir bakıma kapatılması. Bu anlamda öğretimin etkisinin hafifsenmesi” (Kırıçoğlu, 2002, s.143).

Üçüncü Yaklaşım; Bu yaklaşımın temel görüşünü, “öğrenci ve öğretici” arasındaki etkileşim oluşturmaktadır. Üçüncü yaklaşıma göre sanat küçük yaşlardan başlayarak, toplumsal araçlar vasıtası ile, belirli yöntemler içinde öğrenilmektedir. Bu görüşe göre, öğrenme gelişim evrelerine değil, gelişme öğrenmeye dayanmaktadır. “Öğretim mevcut gelişimi ileri götürdüğü zaman önemli ve anlamlıdır. Bu bağlamda sanat her yaşta, herkese, çocuğa, gence, erişkine öğretilen bir konudur” (Kırıçoğlu, 2002, s.143).

Sanat eğitiminde tek ve kalıplaşmış bir yöntemden bahsedilememektedir. Sanat öğretilmekte ve bunun içinde farklı ve birden fazla yöntem kullanılmaktadır. Her öğretmen kendisine uygun yöntemi seçebilmekte, kendine en uygun yöntemi bulmak

için, deneyler, araştırmalar yapabilmektedir. Öğretmenlerin kendi deneyimleri ve gözlemleri en uygun yöntemi bulmalarında faydalı olmaktadır. Bunların birbirleriyle çakışmayan, öğretim süreci içinde birbirlerini destekleyen ilişik yöntemler oldukları görülmektedir. “Öğretimin akışı içinde yöntemler bir araçtır. Hiçbir yöntem sanatın öğretiminde sağlam ve köklü görüş ve anlayışın yerini tutamaz” (Kırısoğlu, 2002).

Sanatın öğretiminde, konuları, belli bir düzen içinde sunmak ve öğretimi etkin bir hale getirmek için önceden düzenlenen, çalışma programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu programlar hazırlanırken ilk adımı amaç saptamak oluşturmaktadır. Programlarda yer alan amaçlarda, çocuğun ne yapacağı değil, hangi davranışı kazanacağını açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Programların, amaç karmaşasından arınmış, tutarlı bilgiler içeren tarzda hazırlanması gerekmektedir.

Programda amaç belirleme, sanat eğitimi için oldukça zor olmaktadır. Programı uygulamaya koyup sonuca doğru yaklaşıldığında, programda yer alan amaçlara tam ulaşamama durumunun görülmesi, diğer alanlardan fazla olabilmektedir. Bu durumun yaşanması programda amaçların net olarak belirtilmemesinden veya amaçlara bağlı kalınmadan yapılan uygulamalar sonucunda olabilmektedir.

Sanat eğitiminde amaçlar iki farklı şekilde varlığını göstermektedir. Birinci türü, sanatsal değerlerin ve ilkelerin öğrenilmesine yönelik olan öğretisel amaçlar oluşturmaktadır. İkinci tür amaçlar ise, sanatsallığın, yaratıcılığın, imgesel ifadelerin öğretimini hedeflemektedir.

Programlarda yer alan her iki amaç da, öğretilecek konulara göre saptanmaktadır ve her ikisinin de birbirlerini dengede tutacak şekilde, sanat öğretiminde yer almaları gerekmektedir.

Sanat eğitimi programlarında yer alan amaçlar, “niçin sanat öğreneceğiz” sorusuna, öğretilecek konularda “ne öğreteceğiz” sorusuna yanıt oluşturmaktadır. Sanat eğitimi öğretiminde dört alan vardır. Bunlar; uygulama, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetikdir. Bu dört alan, kendi özel yöntemleri aracılığıyla öğretilmektedir.

Öğretim programlarında saptanan çalışma alanlarının ve bunlara bağlı konuların yıl içinde derslere dağılımında uyulması gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

_ Süreklilik ve Ardılık İlkesi:

Sanatta öğrenme, bir dizi davranış sonucunda gerçekleşmektedir. Bunlar; bilgi, deneyim, tartışma, tartışmalı düşünme, kaynak arama, beceri kazanma, anlama ve öğrenmeden oluşmaktadır (Kırıçoğlu, 2002, s.148). Öğrenci bir konuyu tam olarak öğrenmeden diğer bir konuya geçilmemesi gerekmektedir. Araç gereçlerde de kullanmış olduğunu tam tanımadan, olasılıklarını denemeden farklı bir diğer malzemeye geçildiğinde öğrenme etkin olarak gelişmemektedir. Bir becerinin öğrenilmesinde ilk koşulu devamlılık oluşturmaktadır. Devamlılığın ardından gelen tekrarlarla pekiştirme kalıcılığı sağlamaktadır.

Ardılık ilkesi, bize geçmişte uygulanan kolaydan zora yöntemini hatırlatıyor olsa da, ardılıkla sadece beceri değil sanatsal alanda da bağlantılı olma durumu söz konusu olmaktadır. Ardılık İlkesinde, programda yer alan bir çalışma ile, ondan sonra gelecek ikinci çalışmanın birbirini tamamlaması gerekmektedir. Süreklilik İlkesi, öğretimi sağlayacak bazı sorun ve kavramların anlamlı bir şekilde sıralanması sonucu oluşmaktadır. Süreklilik ve Ardılık İlkesini dikkate alarak yapılacak olan sıralamada temel alınacak, alan, teknik, kavram ve temanın önceden saptanması gerekmektedir (Kırıçoğlu, 2002).

_ Hazır Olma İlkesi

Hazır olma ilkesi, anlatılacak konularla öğrencinin kavrama ve anlama düzeyinin ilişkisine dayanmaktadır. Hazır bulunuşluk seviyesini tespit edebilmek için, öğretmenin öğrencilerini gözlemlemesi gerekmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk durumu program hazırlamada önem kazanmaktadır. Çocuğun bilgisinin üzerinde veya bulunduğu bilgi beceri durumunun çok üzerinde bir program uygulamasında, zorlanmalar ve yetersizlikler görülmektedir.

_Öğrenmeyi Geciktirecek Etkinliklerin Seçimi

Hazırlanacak olan programların hepsi öğrenciye sanatı öğretmek amacıyla hazırlanmaktadır. Program hazırlamalarında bazı konulara dikkat etmek gerekmektedir. Dikkat edilecek noktalar şöyle sıralanmaktadır:

1. Programın eğitsel bir değeri olması ve hangi konunun neden verildiğinin bilinmesi gerekmektedir.
2. Programda yer alan konuların, önceden öğrenilenlerle ilişkisinin olmasına, bu bağlamda sürekliliğine dikkat etmek gerekmektedir.
3. Bir etkinlikte yer alan bilgilerin sürelerinin, öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirecek yeterlilikte olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Öğrenciler için gereken sürelerin programda yer alması özen gösterilmelidir.
4. Öğrencinin anlayabilmesini kolaylaştırıcı, açıklamalar içeren, örneklemelerle desteklenen çalışmalar yer almalıdır.
5. Bütün programların öğrenciyi etkinliğe güdüleyecek tarzda olması gerekmektedir.
6. Programın etkinliğinin saptanması, öğrencinin öğrendiği bilgileri okul dışında, çevresinde kullanabilmesi ve gördüğü şeylere eleştirel bir yaklaşım içinde olması ile sağlanabilmektedir.
7. Öğrencinin öğrendiği bilgileri ve becerileri sanat dışındaki alanlara da taşıması gerekmektedir.

_ Programda Yaşama Geçirebilirlik İlkesi ve Çağa Uygunluk İlkesi

Programın etkin olmasındaki en önemli nokta uygulanabilir olma özelliği taşıması ile ilgili olmaktadır. Programda yer alan sözlerin güzelliği, çokluğu veya gerekleri yerine getirecek tarzda olmasının dışında hayata geçirilebilir oluşu önem kazanmaktadır. Programları sürekli kullanan öğretmenlerin, sanat eğitimcilerinin, belli aralıklarla programları güncelleştirmeleri, günün şartlarına uygun hale getirerek kullanmaları sanat eğitiminin öğretiminde belki de en can alıcı noktayı oluşturmaktadır.

_Esneklik İlkesi

Güzel Sanatlar, bir anlamda okullarda yer alan sanat dersleri bir çok yönleriyle diğer derslerden ayrılmaktadır. Öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile yaptığı iş arasındaki diyalog

hep birbiriyle bağlantılı olduğundan öğrenme bu süreç içinde gerçekleşmektedir. Bu süreç içerisinde öğretmenin esnek olması yani öğrenme sürecinde, değişik yöntemler uygulamada, programında yer alacak amaçları, konuları, süreleri saptamada özgür olması gerekmektedir. Sanat eğitimcisinin, programı hazırlamada ve uygulamada kendi deneyimleri, sanatçı yanı ve bilgilerini kullanarak diğer eğitimcilerden daha esnek bir yapıya sahip olmasını gerektirmektedir.

1.4.5. Lowenfeld' in Sanat Eğitime İlişkin Görüşleri

1900'lü yılların başında Sanat eğitimi bilimsel temellere oturtulmaya çalışılmıştır. Psikoloji, felsefe, antropoloji, toplumbilim gibi disiplinlerden yararlanılarak geliştirilen bu sanat eğitimi görüşünün temsilcileri; Victor Lowenfeld, Herbert read, Schafer, Simmern'dir.

Lowenfeld, psikolojinin yardımıyla Sanat eğitimini bilimsel temellere oturtma çabalarında önemli girişimlerde bulunmuştur. Lowenfeld'in görüşleri; şunlardır:

1. Lowenfeld, çocuğun yaratıcı ve zihinsel gelişimiyle sanat arasında ilişki kurarak, sanatı bu gelişimi sağlayıcı bir araç olarak görür. Çocuk önemlidir ve sanat araçtır. 2. Kişide yaratıcı ve sanatsal gelişim ile, zihinsel tüm yetilerin gelişimi arasında birbirini etkileyen bir bağ vardır. Bu bağlamda, sanat etkinlikleriyle yaratıcılığın geliştirilmesi çocukta bütün zihinsel fakültelerin de gelişmesine yardım eder. 3. Sanat etkinlikleri, çocuğun bir bütün olarak gelişmesine katkısı yanında, onun öğrenmesinde ve kavram elde etmesinde de çok yararlı bir alandır. 4. Sanat, çocuğun kendisini anlatmasında bir araçtır. 5. Çocuklar ilk çizimlerinden başlayarak, belirli yaşlarda yine belirli grafik özellikler sergileyerek gelişirler. 6. Çocuklar plastik anlatımlarında iki ayrı tip özelliği gösterirler. Bunlar, görsel (visual) ve yapıcı (haptic) tiplerdir (Kırıçoğlu, 1991, s.28).

Gelişim Kuramları içinde Evrenselden Tikele kuramının savunucusu Lowenfeld, bütün çocukların "evrenselden tikele" doğru gelişim gösterdiğini vurgulayan sanatsal gelişim evrelerini tasarlamıştır (Lowenfeld ve Brittain, 1947, Akt. Kırıçoğlu- Stokrocki, 1997, s. 3.18). Sanatsal gelişim evrelerinin rehber olacağını bazen bu evrelerin çakışacağını da belirtmiştir.

Çizelge 2'de Lowenfeld'in resimsel gelişim evreleri kuramı ve Piaget'in zihinsel gelişim evreleri kuramı ile eşleştirilerek hazırlanmış gelişim evreleri tablosu yer almaktadır. Yaşlara göre, şema, renk ve uzam kullanılışlarını göstermektedir.

Çizelge 2. 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
<u>Şematik</u> <u>yedi-dokuz yaş</u> <u>Somut işlem;</u>	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 Maskeleye Karışık boyutlandırma, Boşlukta Saydamlık
Gerçekliğin doğuşu. Dokuz-oniki 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 onüç - yirmibir yaş Ergenlik	Hareket var. Üç boyutlu biçimler soyutlama	Dışavurumcu renk ile gerçekçi renk anlayışı	Çok yönlü görüş.

(Kırıoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 3.19)

1.5. Çocuk Resimleri

Çocuk evrenseldir. Her yerde, her çağda, her ülkede çocuktur. Bulunduğu yerdeki çamurla, kağıtla, kalemle, boyayla bize o küçücük ama derin içini döker.

Dünyanın her yerinde tüm çocuklar elleri kalem tutmaya başlayınca karalamaya başlarlar bu onların doğasında vardır. “Tüm dünya çocukları ellerine kalemi, fırçayı, boyayı aldıklarında aynı dili konuşuyor gibidirler. Tıpkı İspanya’da ki tarih öncesi Altemira mağarasının duvarlarını süsleyen resimlerle, Hakkari dağlarındaki kayalara oyulmuş resimler arasındaki benzerlik gibi” (Edgü, 1999, s.299).

Çocuklar yaklaşık iki yaşında itibaren, yerleri, duvarları, eşyaları, buldukları kağıtları, kısaca düz buldukları tüm zeminleri karalarlar. Daha sonra onlar geliştikçe karalamaları da gelişerek, özellikle yüzyılımızda, insanların ilgisini çeken, inceledikleri ve yorumlamaya çalıştıkları çocuk resimlerini oluşturmaktadır.

Çocukta çok zengin ve taze bir duyarlılık, inanılmaz bir hayal gücü, yaptıklarında katışıksız bir duruluk ve saflık bulunmaktadır.

Çocukların, resimleri, kendilerinin farkında olmadıkları bir anlatım içerir. Dili henüz tam ve etkin olarak kullanamadıklarından kendilerini ifade etme şekillerinden biri de resimleridir, bunu yaparken, tamamen dürüst olmaları, yalın anlatımları ve dışavurumculukları bize onların anlattıklarını anlamaya çalışmak gibi bir heves vermektedir. Bu onlara ulaşmanın ve onları anlamının belki de en kolay yollarından biridir. Bizim olgunlaşmış ve dünyanın tüm olgularını anlamış halimizden uzak, küçücük ama bir o kadar da geniş iç dünyalarını, bizi şaşırtan imgelemlerini, kendilerini ifade ederken seçtikleri özgün simgeleri inceleyerek onlar hakkında daha fazla bilgiye ulaşmaya çalışılmaktadır. Çocuklar bize iç dünyalarını gizlemeden ve tüm doğallığı ile açan, resimlerinde kendilerini ve imgelemlerindekileri dışavurumculuklarıyla sunan, kendi çocuk dünyalarının küçük expresyonistleridirler. Fakat resimlerinde yalnızca kendilerini anlatmakla beraber, imgeleri, duyguları, düşünceleri, öğrendikleri, bildikleri ve etkilendikleri konuları da yansıtmaktadırlar.

“Kuşkusuz çocuk resimleri birer sanat yapıtı değildir. Sanatçı bilinçli bir yaratıcıdır. Çocuk ise daha çok içgüdüleriyle çizer, boyar” (Edgü, 1999).

“Karalamalardan başlayarak simgesel anlatıma doğru gelişen çocuk resimleri, görme, algılama, imge elde etme, depolama, hatırlama, düşünme, çağrışım gibi bir dizi ussal işlemin ürünüdür” (Kırıçoğlu, 2002, s.61).

Çocukların gördüklerini mi yoksa bildiklerini mi çizdikleri konusunda çeşitli savlar vardır. Arnheim, “çocuklar bildiklerini değil gördüklerini çizerler” der. “Her dört ayaklı, kulaklı ve tüylü canlıyı köpek olarak tanımlayan ve bunun resmini çizen çocuk kendine özgü işlemlerle kavram da kurmuş demektir. Buna göre çocuğun hem gördüğünü hem de bildiğini çizdiği söylenebilir” (Kırıçoğlu, 2002, s.63).

Çocuk resimlerinin hiçbir etki altında kalınmadan yapılmış olmaları onları özgün ve daha değerli kılmaktadır. Çocuklar resim yapmaktan hoşlanırlar, bu onlara zevkli bir oyun gibi gelmektedir. Resimlerinde yaptıkları şeylerin öneminden çok resim yaparken yaşadıkları süreç onlar için önemlidir. Bu süreç içinde değişik sesler çıkartarak, bazen değişik pozisyonlar içine girip hareket ederek, malzemelerini kullanırken tanımaya çalışarak, doğal ve mutlu zaman geçirdikleri gözlemlenmektedir.

Resim yapmaları için onları zorlamaya veya motive etmeye gerek olmaz, resim yapmak, onlar için zevkli bir olay olduğundan çevrelerine aldırmandan ve düşünüp zaman kaybetmeden, ifadelerini kağıt üzerine aktarmaktadırlar.

1.5.1. Çocuk Resminin Tarihçesi

Çocukların varolduklarından beri resim yapmalarına karşın nedense onların resimlerine her zaman ilgi gösterilmemiştir. Çocukların dünyasında diğer sanat etkinliklerine nazaran resmin yeri daha büyüktür. Çocuk resimleri ile ilgili araştırmaların yoğunlaştığı yılların 1885- 1920 yılları arasında olduğu görülmektedir. Bu yıllar arasında bir çok ülkede çocuk resimlerini toplama onları sınıflandırma çabaları olmuştur. Çocuk

resimleri ile ilgili yapılan çalışmaların bilimsellik kazanması yirminci yüzyılın başına rastlamaktadır. Yirminci yüzyılda sürekli devrimlerin, yenileşmelerin sonucunda çocuk resimlerine olan ilgi artmıştır.

Kerschensteiner (1905) Almanya’da birçok çocuk resmi üzerinde yaptığı araştırma ile çocukları yaşlarını göz önünde bulundurarak üç temel kategoriye ayırmıştır. Bunlar 1. Şematik Resim, 2. Görsel Görünüşe Göre Çizilen Resim 3. Üç Boyutlu Mekanı Temsil Eden resimlerdir. Rouma (1913), Okul çocuklarının resimleri üzerinde yaptığı incelemelerde, insan figürünün resmedilmesinde birbirinden farklı on evre belirlemiştir (Yavuzer, 1997, s.22).

“Luquet, çocuk resminin (Piaget’in deyimiyle zihinsel imge adı verilen) bir iç zihinsel modele dayandığını varsayıyordu. Bununla birlikte gerek Luquet, gerekse daha sonra Piaget, çocuk resimlerinin esas itibariyle gerçekçilik niyetiyle çizildiğini savını ileri sürdüler” (Yavuzer, 1997, s.22).

Çocuk resimleriyle ilgilenen bir başka araştırmacı V.Lowenfeld’dir. Sanat yoluyla bireyin kendisini ifade etmesinin, sağlıklı duygusal gelişme açısından temel önemi olduğuna inanıyordu (Yavuzer, 1997, s.23).

1940’dan sonra çocuk resmine yeni bir ilgi doğmaya başladığı görülmektedir. 1950’li yıllarda ise testlere olan ilginin artmasıyla, çocuğun, resimlerinin, onun zihinsel ve duygusal durumuyla nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmaya başlandı. “Özellikle son on beş yıl içerisinde çizimler, bilişsel süreçlerin bir ürünü olarak bilgi-işleme temelinde deneysel yöntemlerle incelenebilmiştir” (Yavuzer,1997,s.23).

1.5.2. Çocuk Resminin Özellikleri

Tüm dünya eğitimcileri çocuk resimlerini bir ifade aracı olarak görüp araştırmışlardır.

Avusturalya’lı sanatçı ve eğitimci Çizek, çocuk resimlerine olan ilginin, sanat eğitimini uzun yıllar etkileyen bir düşünceye dönüşmesinde etkili olmuştur. Çizek “Her bir

ayrıntısında içtenlik olduğunda, nitelikli bir bütün oluşturduğunda, çocuğun yaşı ile uyum içinde bulunduğu, çocukların her bir çizgisi ya da ürünü güzeldir” demektedir (Kırışoğlu, 2002, s.59).

Çocuk resminde en sık rastlanan konunun insan figürü olduğu yapılan pek çok çalışmada da ortaya çıkmıştır. İnsan figürünün ardından evler ve hayvanlar gelmektedir. Çocuk resimlerinde özellikle içinde yaşadıkları toplum önemlidir. Resimlerinde az ya da çok insan gruplarına yer verirler. Özellikle 6-9 yaşlarında kendilerince oluşturdukları değişmeyen insan şemasını sürekli kullandıkları görülmektedir.

Çocuk resminin özellikleri genellikle yaşın özelliklerini taşımaktadır. Yaşları ilerledikçe biyolojik ve fiziksel gelişmelerin yanında zihinsel gelişmeleri de gözlenir. İlköğretimin birinci kademesindeki çocukta yaratıcılık, resim yapma coşkusu, yaptığını beğenme vardır. İkinci kademe de bunları görmek zordur. Çocuk büyümüştür, yaratıcılık yerini gerçekleri aramaya bırakmıştır. Çocuk karşılaştığı problemlere çözüm geliştirmeye çalışmanın gerginliği içinde bütün dersi düşünerek geçirebilmektedir. Bu gerçekçiliğe ulaşma arzusu nedeniyle yaratıcılık rafa kaldırılır, bu bağlamda öğretmenin önemi devreye girmektedir.

Çocuk resimlerinde realist bir eğilim vardır. Resimlerinde kuşları uçarken, ördeği yüzerken, yaprağı düşerken gösterirler. Bu gerçekçi yaklaşım onları önemsiz detayları dahi çizmeye yöneltir. Çocuklar anlatımlarında gerçekçidirler ama anlatımlarında kullandıkları çizgiler bakımından şematizm ve idealizmin etkileri görülür. Şematizm derken, kendine özgü yaratıp, tekrar tekrar çizdiği, insan, ev ve ağaç şemaları gibi. İdealizm ise resimlerinde kullandığı süslemeler, çeşitli bezemelerdir. Bunların resmini güzelleştirdiğine inanır. İlk yıllarda genelde doğayı konu alan resimler yapmazlar.

Simetri çocuk resminde genelde vardır. Bu onun farkında olmadan denge kurma çabasını gösterir. Çocukların resimlerinde kullandıkları renkler, genelde yüksek kromalı ve ilk kullanılış halleriyle, birbirleriyle karıştırılmaksızın, direkt kağıda sürülme yoluyla oluşturulurlar.

Resimlerinde bazen esprili anlatımlar bulunabilir. Güneşe veya aya yüz çizebilirler. Konulara hep birbirlerinden farklı yorumlar getirebilirler. Hepsi farklı imgelemlerin içinde olduğundan bu imgelemlerin yansımalarını izlemek ve onları anlamaya çalışmak bir çok araştırmanın konusu olmuştur.

Sanat eğitimcisinin de diğer eğitimciler gibi çocuğu, onun gelişim özelliklerini, farklılıklarını tanıması ve bilmesi gerekmektedir. Çocukların resimleri onları tanımalarında renkli, doğal, duru veriler sağlamaktadır.

“Sanat Eğitimi, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişim evrelerini tanıyan, huylar, ruhsal kişilik tipleri ve anlatım tipleri hakkında gerekli bilgisi bulunan sanat eğitimcileriyle yürütülebilir” (San, 1977, s.160).

Erdem Ünver, “Sanat eğilimleri, çocukların psikolojik olarak sanat yapma yöntemleridir. Çocuk resimlerinde dört temel eğilim vardır” demektedir (Ünver, 2002, s.32). Dört temel eğilim şöyle sıralanmaktadır:

- Şematik Eğilim
- Mekanik Eğilim
- Zihinsel Eğilim
- Sezgisel Eğilim

1.5.2.1.Şematik Eğilim

“Gelişmemiş, kalıplaşmış şekillerin hakim olduğu eğilimdir. Öğrenci bildik imgeleri sayfa ortasına basitçe yerleştirir. Bu eğilimdeki öğrenciler gölgelemeler ya da yeni örüntülerle kompozisyon kurgusunun tamamlanması yönünde rehberliğe gereksinim duyarlar” (Ünver, 2002).

1.5.2.2.Mekanik eğilim

“Bu eğilimdeki öğrenciler cetvel v.b. aletleri kullandıklarından kendilerini güvende ve başarılı hissederler. Çalışmaları simetrik ve katıdır. Kil v.b. malzemelerle üç boyutlu çalışmalar ve rahat çizgisel hareketlerle esnek bir yapıya alıştırmaları gerekir” (Ünver, 2002).

1.5.2.3. Zihinsel Eğilim

“Bu öğrencilerde çözümsel ya da ayrıntılı yaklaşım kaygıları, ürünün sonuçlanmasını engeller” (Ünver, 2002). Bu tip eğilim gösteren öğrenciler, ağaç çizerken, yaprakları ile tek tek ilgilenip veya portre çiziminde kaşlar, kirpikler gibi küçük ayrıntılarla uzun uzun uğraşırken süreleri bitmekte ve çalışmaları tamamlanamamaktadır. Bu eğilimi gösteren öğrencilere, kil gibi yumuşak malzemeler verilerek ve büyük fırçalarla resim yapmaları önerilerek ayrıntıya girmeleri engellenip soyut çalışmalarını sağlanabilmektedir.

1.5.3.4.Sezgisel Eğilim

“Rahat, kendiliğinden ve anlatımsal olan eğilimdir. Öğrenciler her çeşit çizgi ve renklerle bütün sayfayı hızlı bir şekilde doldurur. Sanatsal anlatımı en kolay geliştirecek öğrenciler bu gruptadır” (Ünver, 2002). Bu eğilim tipindeki öğrencilere ayrıntıya girmeleri konusunda yönlendirme yapılabilmektedir.

1.5.3.Çocukta Görsel Algının Gelişimi

Görsel Algı, bir nesnenin görsel özelliklerini anlamak için figür, fon ve ayrıntılarının ayrışması yöntemidir. Figür, dikkatimizi yoğunlaştırdığımız nesne, fon ise figürün etrafında onu saran şeydir.

Bir ya da birden fazla duyu organının, beyin tarafından alınıp kaydettiği, bir uyarıcının yorumlanması, algıdır.

“Alman psikologlar görsel algı kuramını ya da Gestaltı bulmuşlardır. Onların temel ilgileri yapı ya da eşyaların düzeni idi. Bu kurama göre algı, basitten gerçekçi anlatıma doğru gelişen şema gibi, formların genellemesinden ayrıntıların ayırt edilmesine kadar uzanan bir yol izler” (Kırıçoğlu-Stokrocki, 1997).

Lowenfeld, duyguların algıya değil de, kavrama bağlanması halinde ne olur sorusuna yönelik, gözleri görmeyen ya da az gören çocuklarla çalışmış ve iki tip ortaya atmıştır. Bunlar, görsel tip ve dokunsal tiptir. Görsel tipler önce gözleriyle algılayan, nesnenin görüntüsü ile ilgilenen tiplerdir. Dokunsal tipler ise, önce kendi bedensel duygu ve duyularıyla ve o andaki mekanla ilgilenmektedirler. Lowenfeld bu çalışma sununda görme keskinliği ile ilgili hiçbir bağlantı olmadığını söylemektedir. “Gözleri çok iyi görenlerin, yaratıcı etkinliklerinde, kimi zaman gözleri hiç görmeyenler kadar dokunsal oldukları, bir çok körün de yaratıcı etkinlikte görsel tip olarak ortaya çıktıkları gözlemlenmiştir” (San, 1977, s.64).

Oyun ve dil gibi çocuğun hayatında yer alan öğelerden birini de çizgi oluşturmaktadır. Çocuğun görsel algı ile ilk uygulamaları çizgileri ile başlamaktadır. Çizgilerinin ileri doğru giden hatta bazen günden güne fark eden aşamaları çocuğun ruhsal yapısındaki değişikliklerle koşutluk göstermektedir. Çocuğun görsel algı gelişimini izlemek için çocuk resimlerini incelemek gerekmektedir.

Çocukların ilk yıllarda çizdikleri basit şekiller yaşları ilerledikçe daha ayrıntılı ve kapsamlı olmaktadır. Bu onların zihinsel gelişimleriyle, görsel algılarının da geliştiğini gösterir. Nasıl ve neyle algılasak algılayalım, bir nesne, olay veya kişi hakkında düşünebilmemiz için algıladıktan sonra onu zihnimizde canlandırabilmemiz gerekmektedir. Bir şeyin anlatılmasından, koklanmasından, dokunulmasından veya duyulmasından çok görülmesi onu zihnimizde canlandırmamız açısından daha kolay olmaktadır. Yani zihinde canlandırma görsel olarak düşünmek gibidir denilebilir.

Aklımız bilgileri toplar ve anları işler, ama görüp algılamazsak aklımızın düşünceği bir şey de olmamaktadır.

“Beyin, varlığı süresince yansımaları kaydettiği nesne gibi, daha pek çok nesnenin yansısını almıştır; her bir yansıma ilerde yeniden canlandırılabilme ve yaşandığı anlardaki gibi yeniden anımsanabilme olanağı taşıyan izlenimler bırakmışlardır” (San ,1977, s.31). Yani beynimizde kayıtlı olan olayları, algıladığımız ve sakladıklarımızı, onlarla ilgili olaylarla karşılaştığımızda yeniden ön plana getirerek hatırlamaktayız. Geçmişteki kayıtlarımızla bugün karşılaştığımız olaylar arasında bağlantı kurarız buna çağrışım denilmekte, “Daha önceki aldıklarımızla ilgili bilinçliliği canlandırma yetisine de bellek denilmektedir” (San ,1977, s.31). Yaratıcılıkta, algı ve belleğin rolü büyüktür.

İnsanlar bir olayı nesneyi veya kişiyi aynı şekilde algılamamaktadırlar. Kişinin geçmiş yaşantıları, ilgisi ve yetenekleri, o andaki psikolojik durumu, bulunduğu çevre algılamayı etkilemektedir. Bu yüzden aradığımız, ihtiyacımız olan, ilgilendiğimiz, sevdiğimiz şeyleri daha kolay algılamaktayız .

“Ortaöğretime başlayan 11-13 yaş çocuklarının ‘görsel gerçekçilik evresi’ içerisinde buldukları, öğrenmede görsel algının ve görsel algı eğitiminin ne denli önemli olduğunu belirtmesi yönünden üzerinde durulması değer bir durumdur” (Gençaydın, 1990, s.45). Görsel gerçekçilik evresi aynı zamanda perspektif dönemi olarak da adlandırılmaktadır. Bu evre, 11-12 yaş, cebir (harfli ifade) öğrenme yaşıyla da çakışmaktadır. Çünkü, görsel gerçekçilik ya da perspektif evresinde, çocuk doğal mekan, uzam ilişkilerini, üç boyutu kavrayacak olgunluktadır, bunu anlamadan da cebir işlemlerini yapması mümkün olamamaktadır. Bu anlamda bu çakışma rastlantı sayılmamalıdır (Gençaydın, 1990). Resim derslerinde geliştirilen, öncelikle görsel algıya dayanan eğitimin, diğer derslerin kavranmasında da büyük yararı olmaktadır.

“Görme olayı aynı zamanda bir öğrenme olayıdır ve sinir sisteminin gelişimiyle ilgilidir” (Genç ve Sipahioğlu, 1990).

1.5.4.Çocuk Resimlerine Ruhbilimsel ve Gelişimsel Boyutta Yaklaşımlar

“Çocuk resimlerine çok yönlü gelişimi yönünde yaklaşımların temelinde “çocuğun büyüklerinkinden ayrı, kendi başına, nitelikli bir yapıya sahip olduğu” görüşü yatar” (Kırıçoğlu, 1991, s.60).

18. Yüzyılda, erken çocukluk döneminde ait resimlere olan ilginin arttığı görülmektedir. Çocukların resimlerinde sanatsal bir değer aranmamasına karşılık, resimlerde hoşagiden yanların olduğu vurgulanmaktaydı. Dikkatleri çekmekte olan çocuk resimlerinin, doğal, özgür ve yaratıcı güçleri bu konuda etkili olmaktaydı. Çocuk resimlerine olan bu romantik yaklaşımın daha sonra yerini gözlem ve incelemeye dayanan görüşlere bıraktığı görülmektedir.

“Çocukların resimleri onların çok yönlü gelişimlerini gösteren belge olma özelliğini korurken, bir yandan da zihinsel boyutta bir başka işlevinde göstergesi durumuna gelir: Kavram elde etme. Çocuk resimleri, onların zeka gelişimleri ve kavram kurmalarıyla ilgilidir” (Kırıçoğlu, 1991, s.61).

Çocuk resimlerine ruhbilimsel ve gelişimsel boyuttaki yaklaşımlarda yer alan görüşler, bu resimleri;

- 1.Çocuğun nesnel dünya ile kurduğu ilişkinin ve o çevreyi değiştirme yolundaki yaratıcı eylemin bir göstergesi sayarlar.
- 2.Bu resimleri organizmanın doğal gereği sayan yaklaşımda çocuk büyürken çizgilerinin de gelişeceği varsayılır. Çocuğun büyüklerden ayrı niteliksel yapısının gelişip serpilmesinde resimleri sonsuz bir kaynak oluşturur.
- 3.Çocuğun çizgileri onun tüm yaşantılarının bir göstergesidir. Onun çok yönlü gelişimini bu resimlerde görmek olasıdır.
4. Çocuk resimleri düzenleyici, bütünlüleyici bir işleve sahiptir. Çocuğun iç dünyası ile dış dünya arasındaki uyum sorununda bu resimler bir boşalma aracı, aynı zamanda bir tanı belgesidir.
5. Resim yapmak için duyuşsal, algısal, zihinsel boyutlarda işlem yapan çocuğun resim çalışmaları zihinsel gelişmeye fırsat oluşturur. Soyut düşünmeye giden yolu açar. Bu yolla öğrenme güçlenir.

6. 6-10 Yaşına kadar çocuk resimleri bu yaş çocuklarının zeka düzeylerini belirlemede bir ölçüdür.

Demek ki çocuk resimlerine ruhbilimsel ve gelişimsel yaklaşımların temelinde, çocuğun çok yönlü gelişimi yatar (Kırıçoğlu, 1991, s.63).

1.5.5.Çocuk Resmine Sanatsal ve Estetik Yönden Yaklaşımlar

Çocuk resimleri sanatsal açıdan, büyüklerin ölçülerine göre değerlendirilmektedir. 20.yüzyılın başında, sanatsal yaratmada yeni kaynak arayışlarına girildiği sırada, çocuk resimleri estetik kaynak olarak keşfedilmiştir. Çocukların resimlerindeki değer, estetik açıdan sanatın ilk, özgün ve yalın biçimi olduğu kabul edilmektedir. Çocuk resimlerine olan bu ilgi artışı ile, herkesin çocuk resimlerini toplamaya yöneldiği görülmektedir. Bu dönemde çocuk resimleri sanatçılara da ilham kaynağı olmaktadır.

“Çocuk resimlerine romantik yaklaşım, sanatın kökenini arama, sanatın değişme sürecine ışık tutma ve yapısal benzerlik derken çocuk resimleri sanat katına ulaşmıştır” (Kırıçoğlu, 1991). Çocuk resmi yetişkinlerinden bağımsız bir sanat olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Çocuk resimlerine sanatsal ve estetik yönden yaklaşımların görüşleri;

1.Çocuk resimlerinde, ilkelerde ve halk sanatında sanatın ve estetiğin yalın ve saf kökenini aramışlardır. Bunu en çok 5-7 yaş çocukların resimlerinde bulduklarını söyleyen araştırmacılar ve gözlemciler çocuk resimleri ile kimi modern sanatçıların kullandığı çocuksu imgeleri karşılaştırarak bir sonuca varmışlardır.

2. “Özoluşum süreci soygelişim sürecini açıklar” savından hareket eden kimi araştırmacılar, karalamalardan doğayı yansıtmaya kadar çocuğun yaşadığı çizgisel gelişim evrelerini, batıda mağara resminden Rönesans'a kadar sanatın değişim sürecini açıklayıcı temel olarak almışlardır.

3.Sanat organizmanın psiko-biyolojik bir üründür...Bu bağlamda çocuk resminin yetişkin sanatından bir farkı yoktur. Ancak çocuk resmi sanatçıninkine göre daha az ayrımsanmışlık sergiler.

4. Çocuk resmi yetişkinlerinkinden çok ayrı bir oluşumdur...Bu nedenle çocuk resmi yetişkin sanatından bağımsız bir sanattır (Kırıçoğlu, 1991, s.67).

1.5.6.Çocuk Resmine Kuramsal Yaklaşımlar

Çocukların neden resim yaptıklarına ilişkin araştırma yapan uzman sayısı oldukça az olmasına karşın, resim yaparken aldıkları doyumla ilgili bir çok kuram ortaya atıp bunları farklı şekillerde açıklamaktadırlar.

Çocuk resimlerine kuramsal açıdan bakan temel görüşler şöyle sıralanmaktadır.

- Gelişimsel Yaklaşımlar, Oyun Olarak Çizim
- Projektif Yaklaşımlar
- Sanatsal (Artistik) Yaklaşımlar
- Sembolik Yaklaşımlar

1.5.6.1. Gelişimsel Yaklaşımlar, Oyun Olarak Çizim

Çocuklar oyuncaklarına ve çevrelerindeki eşyalara gösterdikleri ilgiyi çizim yapmaya da gösterirler, bu onlar için bir çeşit oyun eylemidir denilebilir. Gelişimsel Yaklaşım çocuğun neden çizim yaptığı konusuna, oyunu açıklamaya çalışan kuramları kullanarak cevap vermeye çalışmaktadır. Bu kuramlardan bazıları şunlardır: H.Spenser'in savunduğu, fazla enerji kuramı, Gross'un savunduğu, alıştırmaya öncesi kuramı, yineleme kuramı, Piaget'in resim ve zihinsel gelişmeyle ilgili görüşleri gibi...

Piaget'e göre çocuklukta zekanın gelişimi, büyük ölçüde biyolojik olgunluğa ve çocuğun yaşına bağlı olarak bazı evrelerden geçerek ilerler. Piaget bir resim kuramı önermemiştir. Resmi, çocuğun dünyayı gelişen bir biçimde zihninde temsil ettiği yolundaki kuramında kanıt olarak kullanmıştır. Piaget, çizimi sembolik oyun ve zihinsel imgelerle açıklar. O'na göre çizimler, zihinsel imgenin kağıt üzerine yansması olarak görülmektedir. Ancak belli bir mekansal kavrama ilişkin zihinsel imgenin oluşmaması halinde doğru çizim yapılamamaktadır (Yavuzer, 1997, .s.24).

Luquet, çocuk resimlerini inceleyerek bazı gelişimsel evrelerden söz etmektedir. (Saf karalama, yorumlu karalama, başarısız gerçekçilik, zihinsel gerçekçilik, görsel gerçekçilik). Cyrill Burt de çocuk resimlerini belli aşamalarla sıralamaktadır (Karalama

evresi, çizgi evresi, betimleyici simgesellik, betimleyici gerçekçilik, görsel gerçekçilik, gerileme evresi, sanatçı yanın yeniden canlanma evresi).

1.5.6.2. Projektif Yaklaşımlar

Çocuk resmini kliniksel yansıtmacı yaklaşımla açıklayan kuramların temelinde psikoanalitik kuram yer almaktadır. Bu kuramı öne süren Sigmond Freud, çocuk resimlerinin bilinç altında yatan istek ve korkulardan etkilendiğini savunmaktadır. Freud'a göre bilinç altı; cinsel (erotik) doyum, saldırganlık ve yıkıcılık gibi ödünleyici güdülerin kaynağıdır. Bu kurama göre resim içinde bastırılmış duyguları saklayabilmektedir, bunu resimlerde simgesel anlatımlar şeklinde bulmak mümkündür.

“Resimlerin kişiliği ve ruhsal uyumu değerlendirmede kullanılması, klinik psikoloji ve psikiyatride projektif yöntemlerin daha geniş bir şekilde kullanılmasına neden olmuştur” (Yavuzer, 1997, s.27).

1.5.6.3. Sanatsal (Artistik) Yaklaşımlar

Kellogg, çocukların ilgi çeken benzer biçimler yaptıklarını savunmaktadır. Bunu da, her kültürden ve farklı coğrafyadan gelen çocukların resimlerinde yer alan daireler, çaprazlar gibi basit formlarla açıklamaktadır. Kellogg, çocukların resimlerinden aldıkları zevkleri motor zevk ve görsel zevk olarak ikiye ayırmaktadır. Çocuğun, resim sırasında yaptığı karalamalarla aldığı zevkin motor zevk, karalama veya çiziminden sonra onu izlerken aldığı zevkin görsel zevk olduğunu öne sürmektedir.

Kellogg, çocuğun sanatsal gelişimini üç temel dönem doğrultusunda incelemektedir.

1. Anlamsız basit karalamalar dönemi (Basic Scribbles)
2. Belirgin şekiller dönemi (Placement Patterns)
3. Anlamlı şekiller dönemi (Diagrams)

Anlamsız basit karalamalar 2 yaşına doğru, belirgin şekiller 2-3 yaşlarında, anlamlı şekiller ise 3-4 yaşlarında ortaya çıkmaktadır. Kellogg'a göre anlamlı şekiller, "Bileşimler" ve "Kümeler" olarak gelişimini sürdürür.

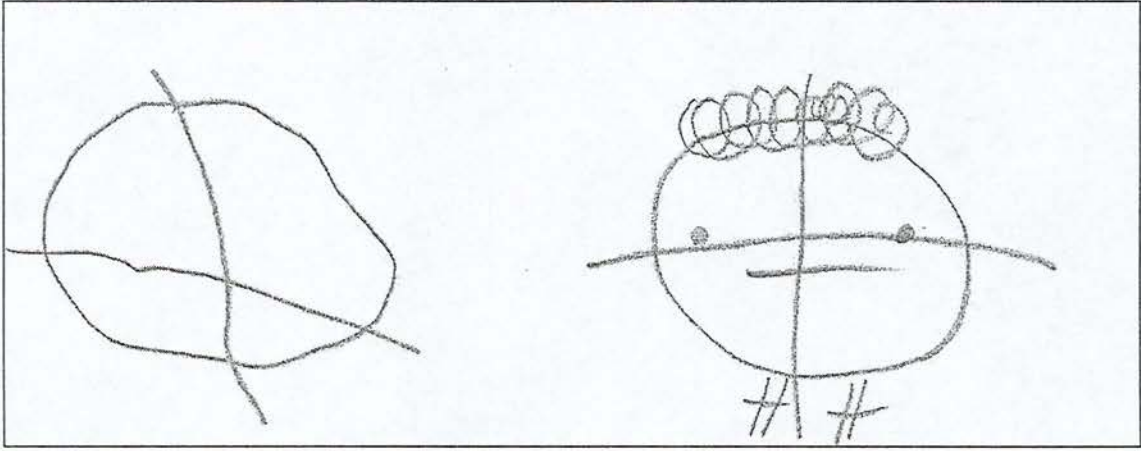
-Bileşimler: Çocuk resim faaliyetlerinde kendine görsel ve mantıksal bir yön bulur. Bu yönü çalışmalarında sınırlama ve zorlama olmadığı zamanlarda kullanır. Çizimler genelde iki şekilden oluşur. Dikdörtgen içinde kare, oval veya dikdörtgenler gibi, ama araştırmacılar daire içinde çaprazın sık kullanıldığını belirtmektedirler.

-Kümeler: 3-4 Yaşlarında çocuklar çizimlerine üçten fazla sonsuz karmaşık kümeyi geliştirmeye çalışırlar. Bu dönemde çocukların resimlerini birbirinden ayırt etmek mümkün olmaktadır.

Anlamlı şekiller aşamasında mandala, güneş ve radyal gibi orantılı ve dengeli simgeler oluşturmaktadırlar.

Mandala: Sanskritçe, 'daire' anlamına gelmektedir. Çocuk çizimlerinde yer alan mandalalar genellikle içinde çapraz (greek cross) şekilde bölünmelerin olduğu dairelerden oluşmaktadır. Mandalalar, çocuğun çizimlerindeki gelişmelerle, güneşe ve insan resimlerinin çizimlerine dönüşmektedirler. Resim 1'de mandala ile ilgili bir örnek yer almaktadır.

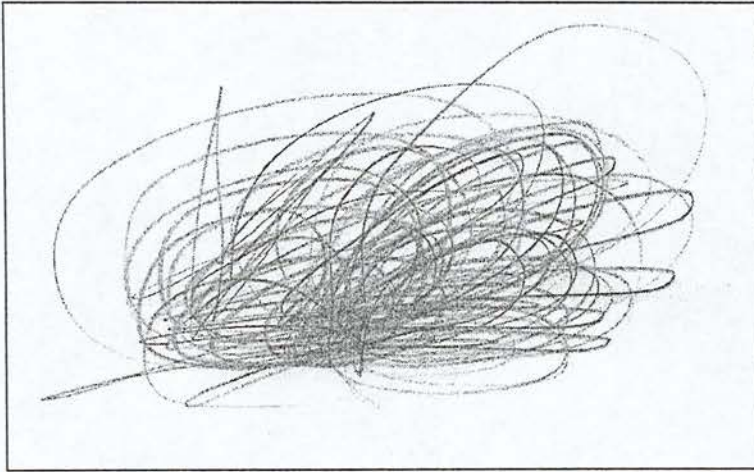
Resim 1. Mandala



(Yavuzer, 1997, s.29)

Güneş: Üç yaş civarında basit çizgi ve ovalerle güneş çizimlerine başlanmaktadır. Dört yaşlarına doğru güneşe kol ve bacaklar ekleyerek, ayrıntılar yaparak güneşten insan çizimine doğru geçiş ile ilerleyen çizim çalışmalarında, mandala ve güneş çizimleri ilk insan çizimini oluşturmada ön çizimler ve uyarıcılar olmaktadır.

Radyal: Merkez olarak kabul edilen bir noktadan yayılan çizgileri ifade etmektedir.



Resim 2. Radyal (3 Yaş)

1.5.6.4.Sembolik Yaklaşımlar

Çocuk resimlerinde yapacağı objenin kendisini değil, sembolik yansımasını resmetmektedir. Goodman, çocuğun bazı çizimlerinde tamamen simgesel olduğunu savunmaktadır. Çocuk nesnelere simgeleştirirken kendi duygularını da açıklamış olur. Bu sembolize anlatımların çocuğu tatmin ettiği konusunda tüm otoriteler aynı görüşte birleşmektedirler.

1.5.7.Çocuk Resimlerinde Çizgisel Gelişim - Lowenfeld'in Gelişim Evreleri

“Çocuk resimlerinin sistematik bir gelişme çizgisi izlediğine ilk dikkatleri çeken Gustaf Britsch'tir. Resimlerin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde geliştiğini söyler” (Kırısoğlu, 2002, s.75). Arnheim'e göre gelişme bir algısal olgudur.

Çocuğun yaşı ilerledikçe fiziksel ve bilişsel gelişimine koşut olarak sanatsal faaliyetlerinde ilerlemeler gözlenir. Çocuklar, ileri ve geri zekalı özelliği taşıyanların dışında olanlar genellikle, önceden tahmin edilen resim gelişim aşamalarına göre ilerlerler. Bu gelişim iki yaşında ve on üç on dört yaşın kadar devam eder.

Gelişim evreleri konusunda en sistematik yaklaşım ve en çok kabul göreni Lowenfeld'in çizgisel gelişim sıralamasıdır. Lowenfeld çizgisel gelişim evrelerini gelişimin doğal bir sonucu olarak algılamaktadır. Buna karşın sanat tarihçi ve estetikçi Herbert Read, çocuk resimlerinin sistematik olarak geliştiği görüşüne inanmamaktadır. Çocuk resimlerinin, çocuğun kişiliğine ve huy özelliklerine göre şekillendiğini savunmaktadır.

Lowenfeld' in resimsel gelişim evreleri sıralaması şöyledir.

1. Karalama Evresi 2 ile 4 yaş arası
2. Şema Öncesi Evre 4 ile 7 yaş arası

3. Şematik Evre 7 ile 9 yaş arası
4. Ergenlik Öncesi Evre 9 ile 11 yaş arası
5. Mantık Çağı 11 ile 13 yaş arası
6. Ergenlik Krizi 13 yaş ve ötesi

1.5.7.1. Karalama Evresi (2-4 yaş arası)

Çizgi ile ilk tanışma ve okul öncesi evre karalama evresidir. İki yaşında başlayan ilk karalamalar dört yaşına kadar gelişerek devam etmektedir. Çocuklar, bu ilk yıllarda keşif ve icat girişimleri içinde her şeye dokunur ve bu dokunmalar arasında düz bir yüzey veya kağıt genelde bulunmaktadır. Temelde çizim için kurşun kalem veya tebeşir kullanılır bu malzemeleri yetişkinlerden gördüğü gibi ya da rastlantı sonucu kağıt üzerinde gezdirerek ilk çizimlerini yapmaktadırlar. Eli amaçsız bir şekilde kağıt üzerinde dolanırken nokta ve çizgiler oluşur ve çocuk yaptığı şeyleri görünce bunların yaratıcısı olduğunu anlamaktadır. Kas gelişimine paralel olarak başlangıçta omuzdan gelen hareketler zamanla dirsek ve bilekten gelir. Karalamaları önceleri rastgele belirsiz, kontrolsüz sağa sola giden çizgiler şeklindeyken giderek bu çizgiler yaya dönüşür, yay şeklinde karalamaların ardından yuvarlak çizimine kadar geçen evrede Kellogg 20 kadar şekil saptamıştır. Çocuk zamanla kalemi doğru kullanmayı öğrenecek, yine kas gelişimine paralel olarak dik, yamuk, kırık, yuvarlak çizgiler çizmektedir.

1.5.7.2. Şema Öncesi Dönem (4-7- yaş arası)

Karalama evresinden, şema öncesi evreye geçerken oluşan ilk simge genellikle insandır. Bu onun ilişki kurduğu çevresinde olan kişinin resmidir. Çocuk insan resmini ilk olarak sadece kafa olarak çizer. Bu yaşlarda onlar için en önemli kısım kafadır, gözler burun ve ağız da bu çizimde yer almaktadır. (Resim 3.)



Resim 3. (5.yaş)

Resim 4'de 5.5 yaşındaki çocuğun resmi yer almaktadır. Karalama döneminden çıkıp, şema öncesi döneme geçtikten sonra, çocuklar yaptıkları karalamalar sonucunda belli şemalar yaratabildiklerini keşfetmekte ve bu şemalarını sürekli tekrarlamaktadırlar.



Resim 4. (5.5 Yaş)

Çocuk 6 yaşına yaklaştıkça, resimlerinin daha gerçekçi ve oranlı olmaya başladığı görülmektedir. Mekan içinde önceleri resim düzleminde sağa sola dağılan figürleri merkeze doğru toplamaya çalışmakta ya da yer çizgisi kabul ettiği resim düzleminin altındaki çizgi üzerine anlamlı bir şekilde dizmeye başlamaktadır. Resimlerinde ayrıntılara daha fazla yer verdiği görülmektedir.

1.5.7.3. Şematik Evre 7-9 yaş arası

Çocuk bu dönemde toplumun bir parçası olduğunun farkındadır. 7 Yaşlarında başlayan bu evrede çocukların sembolleri gelişir ve birbirlerininkinden farklıdır. Bunun pek çok nedeni vardır. Zihinsel gelişime paralel olarak çizimlerdeki farklılık bu dönemde daha fazla hissedilir. Karalama ve şema öncesi dönemde keşfettikleri ile kendine olan güveni artan çocuk renkli çalışmalarda da aynı keşifler mutluluğunu duyar. Rastlantılarda çok sıkça denediği sembollerin çiziminden hoşnut olur. Şekilleri artık belli bir anlam taşıyordur ve onları istediği zaman tekrar çizebiliyor olması, çocuğu bu semboller üzerinde yoğunlaşmaya ve sembolik planlamaya iter. Sembölü elde ettikten sonra onu defalarca çizerek üzerinde çok çalışır. Aynı özellikte ama farklı şekillerini yaptığı sembolleri çok dikkat edildiğinde birbirinden farklı görünür.

Bu dönemde okula başlayan çocuk artık kassal olarak daha gelişmiş, araç gerece daha hakim ve her şeyi doğru çizmeye çalışan, sık sık öğretmenin onayını alan, bu davranışlarla doğru ve tam olanı yakalamaya çalışan bir özelliktedir. Bu dönemde çocuksu sevimliliğinden uzak çalışmalar yaptıkları gözlenir, sanki sanatsal açıdan biraz gerilemiş gibi görülürler ancak bu gerileme değil duraksama olarak değerlendirilmektedir.

“Çocuğun resim yaparken giderek artan dikkati, gerçeği gösterme tutkusu, uzam ilişkilerini (3.boyutu) yaratmaya yönelmesi gelişiminin bir başka boyutta sürdüğünü göstermektedir” (Kırıçoğlu, 2002, s.92).

Çocuk okula başladığından okuma yazmayı öğrenmesiyle beraber resimlerine yazı da girer. Resimle anlatmak istediklerini yazı ile destekleyebilir. Resimle anlattıklarını yeterli bulmaz ve dili de kullanarak açıklamalarda bulunur.

Bu dönemde çocukların resimlerinde görülen ortak özellikler vardır. Dekoratif süslemelere ve canlı renklere yer verirler. Çizimlerinde ve boyamalarında önemli kısımlarını abartırlar, mekan kavramı gelişmiştir. Resmi yatay olarak ikiye bölen yer çizgisi resimlerinde yer alır. Şemaları geometrik şekillerden oluşur. Figürlerde cinsiyet ayrımını anlatan kolye, küpe, kırmızı dudaklar, belirgin kirpikler gibi ayrıntılar vardır.

Okulöncesi dönemde var olan spontan sanatsal yapı okul döneminde gerçeği aramalarla beraber geliştirilirse sanat eğitimi duraklamadan devam eder. Yaratıcılık her dönemde görülebilir.

Çocuk oluşturduğu şemaları ayırımsamaya çalışırken karşılaştığı resimsel sorunlara da kendince çözümler arar, en çok çözüm gerektiren sorun ise iki boyutlu yüzey üzerinde üçüncü boyutu yakalamaya çalışmaktır. Çocuk bunlara çözüm ararken resimlerinde ilginç görünümeler oluşmaktadır

Çocuklar bu sorunlarını çözme sürecinde, 2-12 yaş arasında, resimlerinde ortak özellikler gözlemlenmektedir. Bu aşamada kendilerine özgü çalışırlar. Sosyolojik konumları farklı olsa da aynı yaş içindeki çocukların resimlerinde görülen bazı ortak özellikler şunlardır.

1.5.7.3.1.Tamamlama Özelliği

Tamamlama özelliği aynı yaş gurubu çocuklarında gözlemlenmektedir. Her olayı kendi görüş açılarıyla değerlendirirler, varlıkları bildikleri veya düşündükleri gibi çizerler. Bahçeli bir ev resmi yapması söylendiğinde, çocuk, evin bahçesinde olması gereken köpek, kedi gibi hayvanları, ağaçları, çiçekleri yerleştirmektedir. Resim yaparken resmini yaptıkları nesnelere hakkında bildikleri her şeyi resimlerine eklerler. İnsan

yüzeye uydurmaya çalışmaktadır. Düzleme görüş noktası bir değil birden fazladır. Böyle olunca da nesnelerin görülmeyen yanları resimde yer alır. Örneğin araba resminde arabanın dört tekerleği, masanın tüm ayakları yatık olarak resimde yer almaktadır.

1.5.7.4. Ergenlik Öncesi Evre (9-11 yaş arası)

Bu dönemde çocuk, daha ayrıntılı çizimler yapılmaya başlanmıştır ve daha gerçekçidir. Resimlerini göstermekten hoşlanmazlar. Kendilerine resimleri anlamında güvensiz oldukları bir dönemdir. Öğretmenin veya arkadaşlarının olumsuz eleştirilerine dayanamazlar. Acaba yanlış mı yaptım korkusunu yaşarlar. Ne çizeceklerini uzun uzun düşünürler, yaptıklarını beğenmezler.

“Fiziksel, zihinsel, ve duygusal büyüme sonucu, artık daha önceki yıllarda kullandıkları üslup onları doyurmaz” (San, 1979).

Çocuk resimlerinde ayrıntılara önem verir, renkleri seçerken gerçeğe uygun olmalarına dikkat eder. İnsan figürleri, elbiseleri ile ve bol ayrıntılı çizilmeye başlamıştır. Konu seçiminde kızlarda ve erkeklerde farklılıklar gözlenir. Kızlar; çiçekler, evler, hayvanlar, kadın yüzleri çizmeye yönelirler, erkekler; uçaklar, trenler, savaş sahneleri, savaş aletleri, sporla ilgili konuları tercih ederler.

Mekanın, resimlerde yer almaya başladığı, yer çizgisinin yukarı çıktığı, toprağın doğal renginde boyandığı görülmektedir.

1.5.7.5. Mantık Çağı 11-13 Yaş Arası

Piaget bu evreyi “biçimsel işlemler evresi” olarak tanımlar. Bu dönemde bedensel ve psikolojik değişiklikler oluşmaya başlamıştır. Bu dönem ergenliğin başlangıcına rastlar. İlköğretimin ikinci kademesine de sarkan bir dönemdir.

Çocuklar bu dönemde geometrik şekillerden uzaklaşırlar, gerçekçi çizgilere eğilirler. Perspektif kuralları henüz öğrenilmemiş, renk, ışık, gölge, açık-koyu ve resimlerde üçüncü boyutu yakalama yeterince gelişmemiştir ama derinliği, orantıyı ve boyutları yansıtmaya çalışırlar. Renk farklılıklarını bilirler ve rengi iyi kullanırlar.

Ergenliğe giriş olduğundan cinsiyet ön plandadır. Erkekler kızlardan, kızlar da erkeklerden nefret ediyormuş gibi görünür. Resimlerinde de cinsiyet ayrımını belirtirler. Bu dönemde resim derslerinde uzun uzun düşünceler başlamıştır. Mekan kavramı gelişmiştir.

“Bu evrede henüz perspektif kuralları öğrenilmemiş, hareket problemi çözülmemiş, ışık, gölge, renk, açık-koyu ve resim düzleminde üçüncü boyutu yaratma yeterince gelişmemiştir” (Kırıçoğlu, 2002, s.95).

Kendine özgü anlatımlarına, imgelerine ve çevresinde olup bitene, anlatımsal bir çıkış yolu arar .

1.5.7.6. Ergenlik Krizi 13 Yaş Ötesi

Bu dönemde somut düşüncelerin yanında soyut düşünceleri de kavramlaştırır. Kişisel ve toplumsal değerleri ilgileri artar.

Çocuk ya da ergen bu dönemde kendisine hedefler belirler ve onlara ulaşmak için uğraşır. Artık her şey çocukluktan farklı ve daha bilinçlidir.

Resimsel sorunları artık öğrenerek aşar. Okul çağı ile başlayan resimsel duraklaması resimde bütünlükle tekrar kazanılır. Artık öğrenme ön plandadır. Bu dönemde sanatsal öğrenmelerinin üzerinde durulmalıdır.

Bu dönemde öğrenciye verilecek olan konuların coşkulu, imgeleme ve gerçeğe dayalı konular olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin, doğal afetler, gerçeküstü masallar, öyküler, film konuları kahramanlar, rüyalar gibi.

1.5.8. Resimde Mekan

Mekan, kütlenin içinde bulunduğu, kütleyle algılamamızı sağlayan fondur. Mekan kavramı mimaride ve resimde özellikle öne çıkmaktadır. Mimaride üç boyutlu olarak görülen mekan, resimde sanatçının iki boyutlu bir düzlemde üç boyutu verme kaygıları ile oluşturulmaktadır. Mimaride, bir mimari yapıyı içten duvarlarla sınırlı bir mekan, dıştan ise yüzeylerden oluşan bir kütle olarak görürüz (Cantürk, 1993, s.44). Resim de ise sanatçı iki boyutlu yüzeyde istediği gibi üç boyutlu bir mekan yaratabilmektedir. Çizgi, ışık-gölge, renk ve diğer elemanlar sanatçıya bu konuda yardımcı olmaktadır.

Şekil, her zaman ilk olarak algıladığımız kısımdır, zemin genellikle ikinci planda, şekil algılandıktan sonra algılanmaktadır. Zemin, yüzeysel, yani iki boyutlu etki bırakmakta, resimde de genellikle iki boyut etkisi veren biçimler zemin olarak algılanmaktadır.

Şekil-Zemin (Figure-Ground) İpotezi görsel algılamada önce şekille ilgili uyarıcıların alındığını, geride kalan arka planının daha farklı algılandığını anlatmaktadır. Gestalt psikologları buna şekil-zemin olayı adını vermişlerdir. Algılama da, zihinde, şekil denen ilk kısmın belirmesinin birinci basamak olduğunu ve zeminden ayrıldığını düşünmektedirler. Şeklin her zaman daha kolay ayırt edildiğini savunmaktadırlar (Gürer, 1970, s.34).

Şekil algısında, zihinsel olarak daima bir zemine (fon'a) gereksinim duyulur. Şekil-zemin algısı: Şekil dışında kalan yüzey ve elemanlar zemin olarak, kendiliğinden, göz tarafından kuvvetlice ayrılıp algılanırlar. Zemin: Net olmayan, görüngü yoğunluğudur (Atalaycı, 1994).

Zemin anlatımıyla, düzlük, ya da yüzey etkisi bırakan ifadeler kastedilmektedir. Geniş ve berrak alanlar zemin etkisi yaratırlar. Mavi gökyüzü, açık denizler, karlarla kaplı düzlükler, buz tutmuş bir göl, kum gibi alanlar zemin etkisi oluştururlar, benzer özellikte tekrarlanan cisimlerde zemin etkisi yaparlar, örneğin, serbest veya geometrik şekillerin tekrarlanması zemin hissi uyandırır (Güngör, 1972).

1.5.9. Çocuk Resminde Mekan

Çocuğun; yansızlık, doğallık ve bir ifade şekli olarak ele alınabilecek resimleri aracılığıyla onun fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan gelişimini izlemek mümkündür.

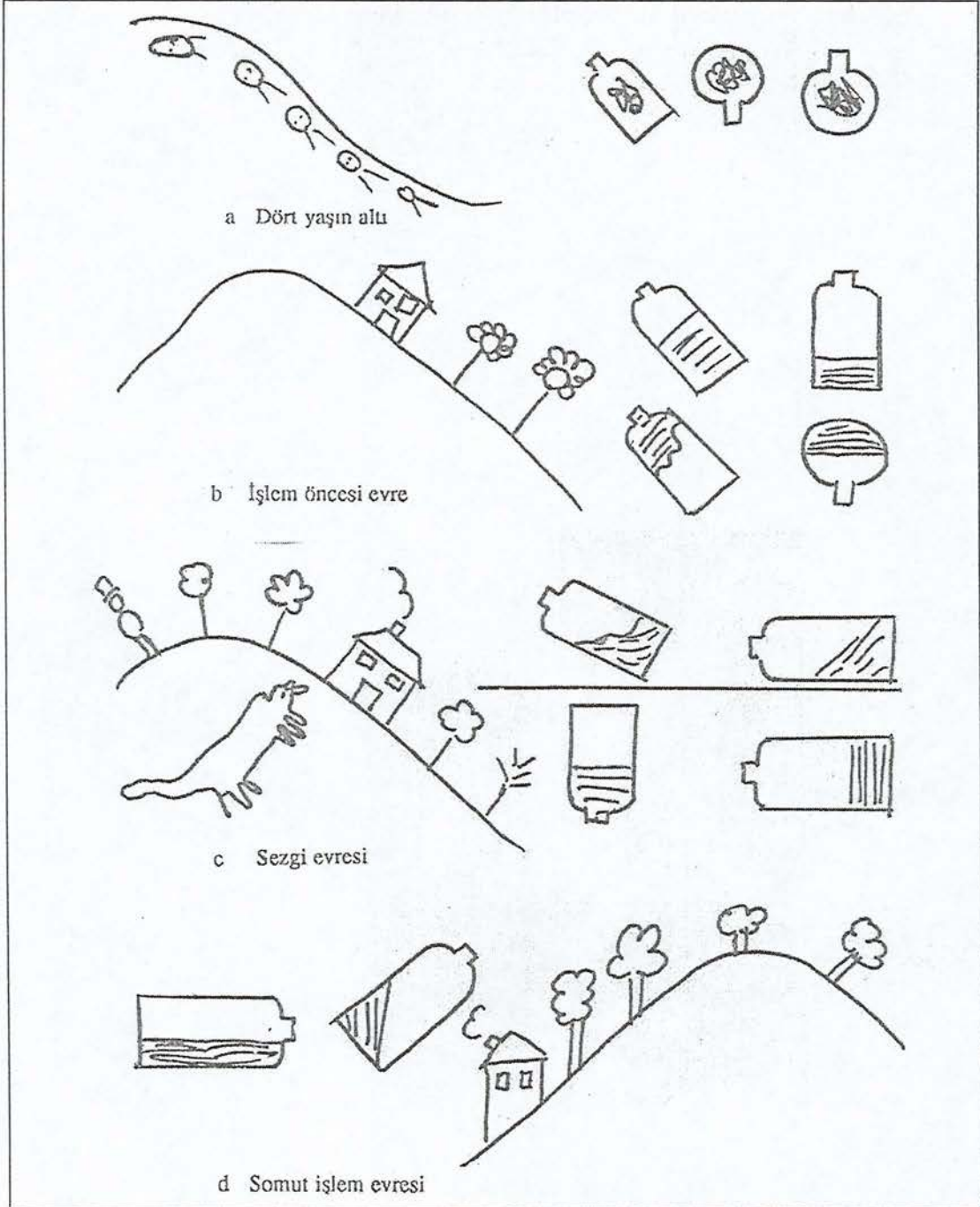
Bu gelişimsel verilerden biri de özellikle yer ve gök çizgilerinin resimde yer almaya başlamasıdır. Yani çocukta, boşluk, uzam kavramının gelişmesidir. Bu çizgilerin uygulamaya başlandığı zaman ve uygulanma şekilleri değerlendirmede önem taşımaktadır.

Yuva çağı çocuğu, resminde yer ve gök çizgilerini kullanmaya başlarsa, bu onda, kavram ve form arasındaki ilişkilerin erkence kavramlaştığına işaret eder. Kendisine ait imgesi ile yer arasındaki bağlantıyı kavrayabilecek olgunlukta olduğunu gösterir. Bir çocuğun resmindeki yer ve gök çizgisi, onun fiziksel çevresi hakkında geliştirdiği kavramların görsel-imgesel anlatımlarıdır (San, 1977, s.156).

“Çocuğun resim yaparken giderek artan dikkati, gerçeği gösterme tutkusu, uzam ilişkilerini (üç boyutu) yaratmaya yönelmesi, gelişmenin bir başka boyutta sürdüğünü göstermektedir” (Kırıçoğlu, 1991, s.97).

Resim 5’de Piaget, çocukluktan gençliğe çizgide gelişim evrelerini, açıklayıcı çizimlerle göstermektedir.

Resim 5. Çocukluktan Gençliğe Çizgide Gelişim Evreleri



(Kırıçoğlu, 2001, s.87)

Çocuk resimlerinde en çok çözüme ihtiyaç duyulan durum, iki boyutlu resim düzleminde üçüncü boyutu göstermeyi başarmaktır. Bu sorunu çözmek için çocuk kendi içinde çözüm yolları denemektedir. Bunlar resimsel gelişme içinde şöyle sıralanmaktadır:

1. Resimde yer alan şemalar bir taban üzerine oturtulmaktadır. Gerekirse şemanın altına çizilen ve yer olarak kabul edilen çizgi uygulanmaktadır, bu yapılan şemaların ilk zamanlardaki sağa sola uçuşlarını engellemektedir.

2. Röntgen resim veya saydamlık özelliğinde, evin dışı çizildikten sonra içindeki ayrıntılarında resme katıldığı görülmektedir. Evin içindeki eşyalar ve insanlar da resim düzleminde yerlerini almaktadırlar. Yer çizgisini her resimde farklı olarak kabul ederek çalışabilirler. Hatta bazen kağıdın ortasına bir nokta koyup burayı yer olarak kabul edebilmektedirler (San, 1977, s.103).

3. Çocuk resimlerinde, özellikle, 5-6-7 yaş civarlarında düzleme özelliği görülmektedir. Bu özellikte, resim içindeki nesnelerin birkaç bakış açısından bakılarak çizimi yapılmaktadır. “Ancak, düzleme yinede çocukta gelişmekte olan mekan kavramının alt basamağını göstermektedir” (Kırıçoğlu, 1991, s.91).

4. Çocuk resimlerinde görülen bir başka özellik de, bazı parçaların diğerlerine oranla daha büyük çizilmeleri olmaktadır.

Çocukların 6 yaşına yaklaştıkça resimlerindeki oranları, daha gerçeğe yakın olmaya başlamaktadır.



Resim 6. (5.8 Yaş)

Çocuğun resminde, insan figürünün yanında, belirginleşen bir ev ve ağaç şeması da yer almıştır. Şemalar kağıt düzleminin altına sıralanarak, yavaş yavaş mekansal açıdan gelişme olduğu gözlemlenmektedir.

Çocuklarda 6 yaş civarında, mekan kavramının, objelerin kağıdın alt kısmına doğru yaklaşmasıyla verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu yaklaşma zamanla resim düzleminin alt kısmına kadar inmekte ve objeler yan yana sıralanarak aynı mekan üzerinde oldukları anlatılmaya çalışılmaktadır.

Özellikle 7-9 yaşları arasındaki (Şematik Dönem) süreçte, çocukların resimlerinde, uzamsal bir düzenin oluşumu görülmektedir. Çocuk bu dönemde, yaptığı figürler kağıt düzleminde dağıtmadan, onları birbiriyle ilişki içinde düşünmektedir. Yavuzer'in dediği gibi çocuk "ben toprak üzerindeyim, otomobil de toprak üzerinde duruyor, ot toprakta yetişiyor, toprakta çamur var, hepimiz toprak üzerindeyiz" şeklinde düşünmektedir (Yavuzer, 1997, s.57).

Çocuk resimlerinde uzamsal öğelerin yer almaya başlaması, çocuğun çevreden haberdar oluşunun, toplumun bir parçası olduğunun farkına varmasıyla oluşmaktadır. Bu farkında oluşta resimlerinde 'yer çizgisi' (base-line) adı verilen sembolün kullanılmasıyla başlamaktadır (Yavuzer, 1997).

İlk olarak kağıdın alt tarafı yer olarak kabul edilerek, her şey bu zemin üzerine yerleştirilir. Bu zemin; çocuğun üzerinde durduğu yer, evin tabanının bulunduğu yer aynı zamanda sokak da olabilmektedir.

Kağıdın alt tarafının zemin olarak kabulünün ardından, mekan gelişimi, yer çizgisi çizimi ile devam etmektedir. Kağıt düzlemine yerleştirilen nesnelerin altına çizilen bu çizgi, çocuk tarafından yer çizgisi olarak kabul edilmektedir. Biyolojik ve zihinsel gelişime koşut olarak gelişen resimsel gelişim de, bu çizginin yavaş yavaş yukarı çıktığı görülmektedir.

Çocuk resimlerinde yer çizgisi ile beraber gök yüzünü ifade eden bir çizgi daha görülmektedir. Genellikle kağıdın üst tarafına gökyüzünü ifade eden ayrı bir yatay çizgi çizilmektedir. Çocuk bu çizgi ile yer çizgisi arasında kalan kısmı "hava" diye adlandırmaktadır. Önceleri bu iki çizgi içinde yer alan figürler, ağaçlar, uçaklar, hemen hemen aynı büyüklükte çizilmektedir. Daha sonraki aşamada mekanın belirginleştiği ve bir çeşit perspektifin oluştuğu görülmektedir (Yavuzer, 1997).

Ergenlik öncesi dönemde (9-11 Yaş) ise, mekan ve perspektifin kendini göstermeye başladığı görülmektedir. Yer çizgisi yukarı doğru çıkmakta ve toprak kendi renginde boyanmaktadır (Yavuzer, 1997). Yer çizgisi yukarı doğru çıkarken, gök yüzünü ifade

eden çizginin aşağı doğru indiği gözlemlenmektedir. Yaklaşık 10 yaşlarında bu iki çizgi birleşerek ufuk çizgisini meydana getirmektedirler (San, 1977, s.102).

Mantık döneminde, (11-13 Yaş) çocuk etrafındaki objelerin, orantılarını, boyutlarını ve derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışmaktadır.

1.6.Sorun

Çocuk resimleri çocukların iç dünyalarını yansıttıkları alanlardan biridir. Onlar genelde doğayı taklitten uzak, kendi imgesel düşüncelerini, yaşantılarını, etkilendikleri olayları tüm yalınlıkları ve yansızlıklarıyla kağıda dökmektedirler. Özellikle okul öncesi dönem ile, okul döneminin bir kısmında (7-12 yaş) yaratıcılıklarının dorukta olduğu görülmektedir. İlköğretimin ikinci kademesine geçtiklerinde artık ergenlik öncesi ve ergenlik devreye girdiğinde oluşan birtakım gelişmelerin yanında sanatsal anlamda bir durgunluk yaşanmaktadır. Gerçeği arama ve yansıtırma tutkusunu yaratıcılığı olumsuz etkiler, resim çalışmaları, eskisi gibi kendiliğinden ve güzel özgün sonuçlarla tamamlanamaz. Çocuk da bunun farkındadır ve artık yaptığı çalışmaların onu eskisi gibi doyurmadığını fark ederek yani arayışlar içine girmekte ama çalışma süreci eskisi gibi şevkli değil düşünme ve güvensizliklerle dolu olmaktadır.

Çocukların, fiziksel ve zihinsel gelişmelerinin yanında sanat çalışmalarındaki gerileme sanat eğitimi adı altında verilen resim-iş derslerinde rahatlıkla gözlenebilmektedir. Öğretmenin bu gelişim sürecindeki öğrenciye karşı sabırlı olması, onun olumsuz eleştirilerden çok fazla etkileneceğini düşünerek ve bilerek davranması gerekmektedir. Çalışmalarını kendisinin bile beğenmediği bir dönemde çocuğa yapılacak yapıcı eleştiriler, resim çalışmalarında öğrenciyi motive ederek daha rahat çalışmasını sağlayacaktır.

İnsanlar biyolojik alanlarda gelişme gösterirken buna koşut olarak zihinsel bakımdan da gelişirler. Çocuklar da yaşla uyumlu bir koşutluk içinde bilişsel bakımdan gelişirler ve bu bilişsel gelişim resim çalışmalarında ki gelişmeyi de beraberinde getirir. Çocukların çizimlerinde ki gelişim evreleri araştırmacılarca incelenmiş beş veya altı temel evre olduğu öne sürülmüştür. Bunlar; Karalama evresi, Şema öncesi evre, şematik evre, Ergenlik öncesi evre, mantık evresi, altıncı dönem olarak ergenlik krizi evresi yer alır (Kırıçoğlu, 2002, s.75). Genelde çocukların aynı yaşlarda aynı gelişim basamaklarında olduğu düşünülmektedir. Sayılan resimsel evrelerde, resimsel anlamda belirgin değişikliklerin yaşandığı görülmektedir. Çocuk karalamalardan belirgin şemalar oluşturmaya başladığında şema öncesi evreye geçmiş olur. Yaşı da, dört, yedi arasında

ise normal gelişim özelliği gösteriyor demektir. Bazen çocuklar buldukları evrenin özelliğini taşımanın yanında bir sonraki evreninde özelliklerini gösterebilmektedirler. Bu durumda çocuğun zihinsel gelişim olarak yaşıtlarından daha ilerde olduğu söylenebilmektedir. Ya da tam tersi bulunduğu yaşta olması gereken gelişim evresinden geride olabilir, bu da zihinsel gelişimin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Çocuk resimlerinde ki uzam gelişimi de önemli bir gelişim özelliğini oluşturmaktadır. Resimlerde ki yer çizgisi, çocuğun kendisi ve çevresiyle arasındaki ilişkiyi anladığının bir göstergesi sayılabilmektedir. Çocuğun karalama ile başladığı resimsel eylemlerine gelişerek devam ederken, şematik evre de bazı uzam arayışlarına girdiği görülmektedir. Bu da çocukların iki boyutlu resim düzleminde üçüncü boyutu yakalamak için aradıkları çözüm yollarını oluşturmaktadır. Önceleri her yerde dağınık olan şemalar zamanla resim merkezine doğru toplanmakta, daha sonra havada uçan nesnelere kağıt düzleminin altına sıralanarak bu kısım yer olarak kabul edilmektedir. Sonra nesnelere altına çizgi çekilerek bu çizgi yer düzlemi olarak kabul edilmektedir. Çizgi gittikçe yukarı çıkmakta, çocuk mekan gelişimi konusundaki arayışlarını bu doğrultuda devam ettirmektedir.

Çocuk resimlerinde uzam gelişimini etkileyen değişik faktörler bulunmaktadır. Bunlardan biri de zihinsel gelişim olabilir mi? Çocuk resimlerinde ki uzam gelişimi ve ilgili kuramcılarının ortaya attığı fikirlerle; çocuktaki zihinsel olgunluğun, koşutluk gösterip göstermediği araştırmaya açık bir konudur. Çocukların zihinsel gelişmişlikleri ile resimlerinde ki uzamsal ifadeleri arasında koşutluk var mıdır? Yapılacak olan araştırma ile bu soruya yanıt bulunmaya çalışılacaktır.

1.7. Amaç

Araştırma ile amaçlanan, İlköğretim okulları, 7-12 yaş arası çocuklarının bilişsel gelişimleri ile resimlerdeki mekan gelişiminin koşutluk gösterip göstermediğinin genel bir değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Bu araştırma, Lowenfeld'in resimsel gelişim evreleriyle, Piaget'in zihinsel gelişim evreleri kuramlarına dayanarak yapılmıştır. Bu amaçla şu sorulara da yanıt aranmıştır.

1. Çocuğun bilişsel gelişim özellikleri nelerdir?
2. Çocuk resminde uzam gelişimi nasıl olur?
3. Çocukların resimlerindeki uzam gelişimi ile zihinsel gelişimleri koşutluk göstermekte midir?

1.8. Önem

Bu araştırma ile toplanacak verilerin;

1. Çocuk resimlerini incelemede yeni tartışma olanakları yaratacağı
2. Çocuk resimlerini değerlendirirken, çocuk hakkında daha ayrıntılı ve gerçekçi bir değerlendirme yapılmasına katkı sağlayacağı
3. Çocuğun zihinsel gelişim özellikleri ve resimlerinin gelişimleri ile ilgili araştırmalarda yararlanılabilecek bir ortam sağlayacağı umulmaktadır.

1.9. Varsayımlar

Bu çalışmada kullanılan ilköğretim okullarından toplanan çocuk resimlerinin, kendilerine ait olduğu ve herhangi bir etki altında kalınmadan yapıldığı varsayılmaktadır.

Resim toplanan çocukların, yaşlarına uygun bilişsel gelişim özellikleri gösterdikleri varsayılmaktadır.

Çocuk resimlerinin çözümlenmesinde baş vurulan öğretim elemanlarının, hizmet içi eğitimden geçtikleri varsayılmaktadır.

Eskişehir, Tepebaşı Eğitim Bölgesinde yer alan okullarda, eğitim alan öğrencilerin, sosyo ekonomik düzeylerinin aynı olduğu varsayılmaktadır.

1.10.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2002-2003 öğretim yılında, Eskişehir il merkezi, Tepebaşı eğitim bölgesi, ilköğretim okullarıyla sınırlı tutulmuştur.
2. Bu araştırma T.C'de M.E.B. ilköğretim okulları resim-iş programında uygulanan resim çalışmaları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma içinde ilköğretim okulları 1.,2.,3.,4.,5.,6. sınıf öğrencilerinin resim dersleri içinde yaptıkları çalışmaları yer almıştır. İşitme, konuşma ve zihinsel problemi olan öğrenciler bu çalışmanın dışında tutulmuştur.
4. Araştırmada, 39 adet ilköğretim birinci kademe, 5 adet de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin resimleri yer almıştır.

1.11. Tanımlar

- Eğitim: Bireyde davranış değiştirme sürecidir.
- Öğretim (Instruction): Planlı ve programlı öğretme etkinlikleri.
- Öğrenme(Learning): Yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği.
- Öğretme (Teaching): Öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliği.
- Sanat Eğitimi: Genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını, eğitim kurumlarında ve kurum dışı yaratıcı sanat eğitimini (resim, heykel, mimari, görsel iletişim, fotoğraf, sinema, müzik, dans, tiyatro, edebiyat, çevre sorunları, tasarım v.d) içerir. Daha dar anlamda ise okullarda verilen alanlara ilişkin dersleri (resim, üç boyutlu çalışmalar, grafik, tasarım) kapsar (San, 1979).
- Zeka: (soyut zeka) "Simgeler biçiminde ifade edilebilen fikirler arasındaki bağıntıları görme, bunlardan genellemeler yapma, bunları birbirine bağlama ve bir bütün haline getirme yeteneği demektir" (Thorndike ve Hagen,1961).

- Bilişsel Gelişim (Cognitive development): Anlama ve kavramada kullanılan zihinsel yetilerin gelişimi.

- uzam: mekan, uzayın sınırlanmış parçası

- Şema: Çocukların gerçek bir nesnenin, çizerek, boyayarak ya da kil ile eşdeğerini yapma çalışmalarının bir ürünüdür (Kırıçoğlu-Stokrocki, 1997).

_ Algı: Duyusal farkındalık, ayırmsama ve anlayışı derinleştirme sürecidir. Algılama eğitimi sırasında, bir öğrenci, yakından incelemeyi, ayrıntıları gösterebilmeyi, ilişki kurmayı ve görüşünü genişletmeyi öğrenir (Kırıçoğlu- Stokrocki, 1997).

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma karşılaştırma türü tarama modeline göre yapılmıştır. Karşılaştırma türü, denemesi olmayan fakat ona en yakın bir araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar. 2000, s.84).

2.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2002-2003 öğretim yılı, Eskişehir il merkezi, Tepebaşı bölgesindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

2.3. Örneklem

Araştırma için tüm evrene ulaşmanın çeşitli zorlukları nedeniyle örneklem oluşturulmuştur. Örneklem küme örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir (Karasar, 2000, s.114). Örnekleme giren sınıfların seçiminde ilköğretim okulları temel alınmıştır. Tepebaşı bölgesinde bulunan 15 ilköğretim okulundan kura yoluyla 5 ilköğretim okulu örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Örnekleme alınan okullar ile ilgili veriler şekil 2’de verilmiştir. Okullardan toplanan çocuk resimleri hakkındaki sayısal veriler de aşağıda belirtilmiştir.

Şekil 2 Araştırma Örneklemi

Küme	Örnekleme Seçilen	Araştırmaya katılan	Değerlendirme dışı bırakılan	değerlendirmeye alınan
İlköğretim Okulları	Tepebaşı Bölgesi İ.Ö.Okulları	15 İlköğretim Okulu	10 İlköğretim Okulu	5 İlköğretim Okulu

Araştırma için 5 ilköğretim okulundan toplam 188 çocuk resmi toplanmıştır. Bu resimler mekan gelişimi göstermeleri yönünden incelenerek 46 tanesi araştırmada kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gereken veriler (çocuk resimleri) örnekleme yer alan ilköğretim okullarından, resim-iş öğretmenleri ile işbirliği içinde, 1.,2.,3.,4.,5.,6. Sınıf öğrencilerinin resimlerinin toplanması yoluyla elde edilmiştir. Toplanan çocuk

resimleri, sınıf (yaş) düzeyleri, resimsel gelişim aşamaları ve uzam gelişimleri açısından incelenmiştir.

2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İlköğretim okulları, resim-iş öğretmenleri ile yapılan işbirliği sonucunda toplanan çocuk resimlerinin yorumlanmasında, Resim Anabilim dalındaki öğretim elemanlarından¹ yardım alınmıştır .

Toplanan çocuk resimlerinin, yaş düzeylerine uygun bilişsel gelişimlerine göre resimlerindeki mekan gelişimleri açısından değerlendirilmiştir.

Resimleri toplanan çocukların birden fazla, eski ve yeni çalışmaları değerlendirmeye alınarak uzamsal gelişmelerdeki ilerlemelerin sistemli şekilde gözlemlenmesi sağlanmıştır.

Çocuk resimlerinin öncelikle tamamlanmış olması göz önünde bulundurulmuş daha sonra resimlerdeki uzam gelişim özellikleri (yer çizgisinin oluşumu, zamanla yükselmesi, gök yüzü çizgisinin oluşturulması, yer ve gökyüzü çizgisinin birleşmeleri) açısından değerlendirilmiştir. Uzamsal gelişme de yer ve gök yüzü çizgilerinin dışında, uzam gelişimini bir parçası olan, perspektifsel oluşumlar da göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılmıştır.

Değerlendirmeler, çocuk resimlerinde ki uzamsal ifadelerin netliği ve hangi yaşın ve dönemin gelişimsel özelliği içinde olduğu, öğretim elemanlarının fikirleri ile netleştirilmiştir.

¹ Yardım alınan öğretim elemanları: Nevra Bozok, Dinçer Özen, Metin İnce.

3.BULGULAR VE YORUM

3.1.Çocuk Resminde Uzam Gelişimi

Çocukların resimlerinde 7 yaşlarında uzamsal gelişmelerin izlenmeye başladığı görülmektedir. İlköğretimin birinci sınıfında, çocuk artık toplumun bir parçası olduğunu hissetmekte, buna bağlı olarak girdiği yeni okul çevresi, yaşadığı çevre, sürekli olarak ilerleyen kassal gelişimi resimlerini etkilemektedir.

Çocuk bu dönemde, şematik dönem özelliklerini göstermektedir. Kendine göre geliştirdiği sembollerini tekrar tekrar kullandığı görülmektedir. Çocuk resimlerinde, karalama döneminde ve şema öncesi dönemin bir kısmında genelde havada uçan nesnelere vardır. Çocukta bu çağda uzam kavramı henüz gelişmemiştir.

6 Yaşlarına doğru çocuğun resimlerinde, uçan nesnelere yavaş yavaş merkeze ve kağıt düzleminin altına doğru topladığı görülmektedir.

Resim 7 ve 8'de, 6 yaş çocuğu resimleri yer almaktadır. Uzam kavramının bu yaştan itibaren gelişimini gözlememizde, başlangıcı oluşturması amacıyla bu resimlere yer verilmiştir. Resimlerdeki nesnelere, henüz bir düzlem üzerinde bulunmasalar da yer çizgisine paralel, belli bir düzene sokulmuş oldukları görülmektedir.

Çocuklarda 6 yaş civarında, mekan kavramının, objelerin kağıdın alt kısmına doğru yaklaşmasıyla verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu yaklaşma zamanla resim düzleminin alt kısmına kadar inmekte ve objeler yan yana sıralanarak aynı mekan üzerinde oldukları anlatılmaya çalışılmaktadır.

Resim 9 ve 10'de ilköğretim birinci sınıf çocuklarının resimleri yer almaktadır. Nesnelere yer olarak kabul edilen kağıt düzleminin altına yan yana sıralanmış, bilinçsiz de olsa uzam yaratılmaya çalışılmıştır. Resim 9 ve 10'da ilk uzamsal gelişiminin izlenmesi mümkün olmaktadır.



Resim 7. (6 Yaş)

Resim düzleminde nesnelerin kağıt yüzeyine paralel olarak yerleştirildikleri ve yavaş yavaş alt çizgiye doğru indikleri görülmektedir.



Resim 8. (6 Yaş)



Resim 9. (7 Yaş)

İlköğretimin ilk sınıfında nesnelere yer olarak kabul edilen, kağıt düzleminin altına sıralanmaktadır.



Resim 10. (7 Yaş)



Resim 11. (7 Yaş)

Resim 11 ve 12’de de yerin, kağıdın alt kısmı olarak kabul edildiği görülmektedir.
Nesneler yer kabul edilen kağıdın alt kısmında yan yanadırlar.



Resim 12. (Yaş 7)



Resim 13. (Yaş 7)

Resimlerde uzamsal gelişme yolunda nesnelere yan yana dizilerek yerleştirilmiştir.



Resim 14. (Yaş 7)



Resim 15. (Yaş 7)

Resimde artık şemaların doğru çizildiği görülüyor. Oranlar açısından yavaş yavaş doğruya doğru ilerlemeler görülmektedir.



Resim 16. (Yaş 7)

Uzamsal gelişme boyutunda, bazı resimlerde, evler hala belli bir zeminde olmamalarına karşın, yere paralel ve yakın resmedilmişlerdir. Bazı resimlerde de görüldüğü gibi, tüm objeler resim düzleminin alt kısmı zemin kabul edilerek oraya sıralanmışlardır. Bu uzam kavramının gelişim özelliklerindedir.

Çocuklar 5-7 yaşları arasında, resim düzleminde, iki boyutlu bir alanda, üçüncü boyutu oluşturmak için kendilerince yollar geliştirmektedirler. Bunlar arasında, röntgen resim ve resimde düzleme özelliği yer almaktadır. Özellikle düzleme, çocukta gelişmekte olan uzam kavramının alt basamağını göstermektedir.



Resim 17. (Yaş 7)

Resim 18'de görüldüğü gibi 7 yaşındaki çocuğun, ev içini anlattığı resminde, koltuğun arka bacaklarının gösterilmesi, televizyonun, seyreden kişiye doğru yönlendirilmesi ile düzleme yaratılmıştır.

Koltukta oturan figürler ile beraber koltuğun kapanması gereken kısımları da resimde gösterilmiş, tüm bunlarla, röntgen resim özellikleri resimde yer almıştır.



Resim 18. (Yaş 7)

Resim 19'da ev içindeki figür ve nesnelere de gösterilmiştir. Resim 19 bu özelliği ile röntgen resme örnek olmaktadır.

Lowenfeld'in şematik dönem olarak adlandırdığı 7-9 yaş arasında, çocuk resimlerinde, uzamsal gelişme anlamında büyük ilerlemeler görülmektedir. Resminde yer alan objelerle yer arasındaki ilişkiyi düşünerek, kendisinin, ağaçların, evlerin, arabaların, toprak üzerinde olduğunu algılamaya başlamaktadır. Yerde çimenlerin olduğu toprağın rengi konularında daha bilinçli olduğu görülmektedir.

Çocuğun, çevresinin farkına varması ile oluşan ilk uzamsal gelişme, yer çizgisinin resimlerinde yer alması ile görülmektedir.

Resim düzleminin altında oluşturulan bu çizgi tüm objeleri üzerinde taşımakta, kimi zamanda resim içinde farklı yerlerde bulunan objelerin altına çizilerek mekan duygusu yaratılmaktadır.



Resim 19. (7.5 Yaş)

Resim 19'da görülen çocuk resminde, oranların tam oturmadığı görülmekle beraber, figür ve nesnelerin altına çizilen yer çizgisi ile çocuğun uzamsal ilerlemesi, görülebilmektedir. Yer çizgisi üzerinde bulunan figürler ve nesneler yan yana çizilmiş, herşey, yer kabul edilen, yeşil düzlem üzerinde gösterilmiştir.



Resim 20.(7.6 Yaş)

Resim 20’de, yer ve gökyüzü çizgisi gösterilmekte ve nesnelere figürler bu iki çizgi arasına yerleştirilmektedir.



Resim 21. (7.6 Yaş)

Resim 21’de, evlerin ve ağaçların altına çizilen yeşil çizgi ile yer çizgisi oluşturulmaktadır.



Resim 22. (7.7 Yaş)

Resim 22'de, yer ve gökyüzü çizgisi beraber gösterilmektedir.



Resim 23. (7.7 Yaş)

Resimlerde yer çizgisi “base line” kullanılarak mekan yaratılmaya çalışılmıştır. Resimlerin alt kenarlarına, özellikle de çimen renginde yapılan yer çizgisi tüm nesnelere taşımaktadır. Resim 20 ve 22’de yukarıya yapılan ve gökyüzünü ifade eden çizgilerle uzamsal anlamda biraz daha ilerlendiği görülmektedir. Çocuk, yer ve gök çizgileri ile sınırladığı ve hava diye adlandırdığı alan içine şemalarını yerleştirmiştir.

Çocuk resimlerinde uzam kavramının gelişimi; yer çizgisinin, yavaş yavaş yukarıya doğru çıkmasıyla devam etmektedir.



Resim 24. (8 Yaş)

Resim 24’de görülen çocuk resminde uzamsal gelişme, yer çizgisinin yukarı doğru çekilmesiyle izlenmektedir. Çocuk artık kağıt düzleminin alt tarafına indirdiği veya zamanla onların altlarına da çizdiği yeri ifade eden çizgilerin dışında figür ve nesnelere yavaş yavaş kağıdın ortalarına doğru taşımakta ve böylece yer çizgisini de onlarla beraber yukarı çektiği görülmektedir.

Resim 25’de; gece kar resmi yapılmaya çalışılmıştır. Yeri temsil eden alan karlarla kaplı beyaz bölümle ifade edilmeye çalışılmıştır. Gecenin rengi, kardan adam, ağaç ve figür bu kar zemini üzerine çizilmiştir. Bu resimde de yer olarak kabul edilen karlı alanın, kağıdın ortasına doğru ilerlediği görülmektedir. Çocuk, bu resimde aynı zamanda yer çizgisi ve gök çizgisi arasındaki hava diye adlandırdığı kısmı da renklendirmiştir.



Resim 25. (8 Yaş)

Bu resimde, uzamsal gelişimin biraz daha ilerlediği görülmektedir. Çevreyi tam olarak algılamakla yakından ilgili olan uzam kavramının gelişimi, bu resimde yer alan ilerlemeler doğrultusunda izlenebilmektedir.



Resim 26 (8 Yaş)

Resim 26'da; toprak kendi rengine boyanmıştır. Yer çizgisinin daha yukarı çıktığı görülmektedir. Hava olarak adlandırılan kısım, gök çizgisi birbirinden ayrılmıştır. Uzamsal açıdan ilerleme, beklenen ölçülerde devam etmektedir.



Resim 27. (8 Yaş)



Resim 28. (8 Yaş)

Resim 27 ve 28’de yer çizgisinin yukarı doğru yükseldiği görülmektedir. Resim 27’de evin yer olarak kabul edilen kağıt düzleminin altına çizildiği görülmektedir. Resmin daha üst kısmında yer alan ağaçların da altına, yeri temsilen çizgi çekilerek uzam problemi çözülmeye çalışılmıştır.



Resim 29. (8 Yaş)

Çocuk resminde uzamsal gelişim, yer çizgisinin yukarı çıkmasıyla beraber (Resim 29), gökyüzünü temsil eden yatay çizginin de aşağı doğru inmesiyle devam etmektedir. Resim 30'da, çocuk yer çizgisi ile gökyüzünü belirten çizgiyi neredeyse birleştirmiştir. Figür ve nesnelere, yeşil olarak boyanan yer çizgisi üzerinde bulunmaktadır.



Resim 30. (9 Yaş)

Çocuk resimlerinde uzamsal gelişme yer çizgisine paralel olarak gökyüzünü temsil eden çizgilerin yavaş yavaş buluşmaları ile devam etmektedir. Bu iki yatay çizgi, zamanla birleşerek ufuk çizgisini oluşturmaktadır.

Resim 31 ve 32'de gökyüzünü temsil eden çizginin aşağı doğru indiği görülmektedir.



Resim 31.(8 Yaş)



Resim 32. (8 Yaş)

Resim 31 ve 32 aynı çocuğa aittir. Belirgin insan figürü karakterleri dikkati çekmektedir. Her iki resminde de, uzamsal gelişme olarak yer çizgisini yukarı çektiği ve gökyüzü çizgisini aşağı çektiği görülmektedir.



Resim 33. (9 Yaş)

Her iki resimde de uzamsal açıdan ilerlemeler görülmektedir. Yer ve gökyüzü çizgileri birleşmiştir.



Resim 34. (9 Yaş)



Resim 35. (9 Yaş)

Resim 35’de, yer çizgisinin yukarı çıktığı görülmektedir. Gökyüzü de yer çizgisine kadar inmiştir. Artık oranlar daha doğru oluşturulmaya başlanmıştır. Bu resimdeki araba ve ev oranlarında da bu görülmektedir.



Resim 36. (9 Yaş)



Resim 37. (9 Yaş)

Resimlerde gökyüzü, kendi rengine boyanmış ve yer çizgisine kadar inmiştir. Nesne ve figürler yer çizgisi üzerindedir. Resimsel anlamda uzamsal gelişmede ilerlemeler gözlemlenmektedir.

Çocukların uzamsal çözümlere doğru ilerlerken, çizimlerinde de değişiklikler gözlemlenmektedir. Bir tepe üzerinde yer alan nesnelerin durumlarıyla, çocuğun uzamsal gelişimini izlemek mümkün olabilmektedir.



Resim 38. (10 Yaş)



Resim 39. (10 Yaş)

Resim 38 ve 39'da yer alan tepeler üzerindeki ağaç şemaları ve tepeden aşağı bir hareketle gelen bisiklet, perspektif açısından ve nesnelerin mekan üzerindeki durumları açısından doğru çizilmişlerdir.

Resim 40'da, düzleme ve röntgen resim özellikleri de görülmesine rağmen, çizgisel açıdan uzamsal olarak farklı bir bakış açısı geliştirdiği görülmektedir. Tepeden belli bir açıdan ele alınan resmin, uzamsal açıdan doğru yolda ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Çocuklarda yaklaşık 10 yaşlarında yer çizgisi yukarı çıkmakta, gökyüzü çizgisi aşağı inmekte ve ufuk çizgisi görülmektedir. Çocuklarda, 11-12 yaşlarında perspektif kurallarının öğrenilmediği, üçüncü boyutu resim düzleminde yaratacak kadar gelişimin henüz oluşmadığı görülmektedir.



Resim 40. (10 Yaş)

Resim 40'da uzam kavramı tam olarak gelişmemiş ve perspektif tam ve doğru olarak uygulanamasa da, yarı gelişmiş perspektifsel yaklaşımlar görülmektedir. Çocuk, uzam kavramını resmini farklı bir açıdan yansıtarak oluşturmaya çalışmıştır. Bu onun kendince geliştirdiği bir çözümdür.

Resim 41 ve 42’de uzamsal anlamda gelişmenin oldukça ilerlediği görülmektedir. Yer çizgisi yukarıda, gökyüzü çizgisi, yer çizgisine kadar inerek ufuk çizgisi oluşturulmaya çalışılmış ve oranlar daha gerçeğe yakın resmedilmiştir.



Resim 41. (11 Yaş)



Resim 42. (11 Yaş)



Resim 43. (11 Yaş)



Resim 44. (12 Yaş)



Resim 45. (12Yaş)



Resim 46. (12 Yaş)



Resim 47. (12 Yaş)

Resimlerde mekan probleminin çözülmüş olduğu görülmektedir.



Resim 48. (12 Yaş)

Resim 48’de oluşturulmaya çalışılan perspektif ile uzam oluşturulmuştur. Evler arasında boyut farkı, elektrik direklerinin sıralanışı ile perspektif bir değer yaratılmıştır. Görsel algılama anlamında, çocuğun uzamsal sorunları çözmüş olduğu görülmektedir.



Resim 49. (7 Yaş)



Resim 50. (7 Yaş)

Resim 49 ve 50'de, çocuğun 7 yaşında yapmış olduğu resimleri yer almaktadır. Resimlerinde yer çizgisini kullandığı, figür ve nesnelere bu çizgi üzerine sıraladığı görülmektedir. Gökyüzünü temsil eden çizgi, yer çizgisine kadar inmiştir. Resimler uzamsal açıdan gelişmiş olmalarına rağmen, oran ve orantı bakımından gelişmenin tamamlanmadığı görülmektedir.

İlköğretim birinci sınıfın başında ve sonunda yaptığı dört resmi incelenen çocuğun, resimlerinde kendine özgü boyama tarzı dikkati çekmektedir.



Resim 51. (7 Yaş)



Resim 52. (7 Yaş)

Resim 51 ve 52'de, aynı çocuğun, 7-8 yaşlarında yaptığı çalışma görülmektedir. Yer çizgisinin daha yukarı çıktığı, gökyüzü çizgisinin yer ile birleştiği, figür ve nesnelerin resim içinde yerlerini aldığı görülmektedir. Resim 52'de yapılan yol ve yol üzerindeki otomobillerle çocuğun uzam kavramını kavradığı ve doğru gelişimsel özellikler gösterdiği görülür. Resim 49 ve 50'de, yer çizgisinin kağıdın alt tarafına nesnelerin altına çizildiği görülmektedir. Resim 51 ve 52'de ise, bu yer çizgisinin yukarı doğru çıktığı görülür.

3.2. Çocuğun Zihinsel Gelişimi

Bilişsel (zihinsel) gelişim, anlama ve kavramada kullanılan zihinsel yetilerin gelişimi olarak tanımlanmaktadır.

Piaget, çocukların, tamamen kendine has zihinsel işleyişleri ve bakış açıları olduğunu ve olgunlaşma ile öğrenmenin etkilerini vurgulamaktadır. Bilişsel gelişimin yaş düzeyine bağlı olarak farklı özellikler taşıdığını düşünmektedir.

Bilişsel gelişim, büyük ölçüde biyolojik olgunlaşmadan etkilenmektedir. Ama herkes aynı yaşta aynı bilişsel gelişim döneminde olmayabilmektedir.

Piaget, 7-11 yaşlarındaki bilişsel gelişime somut operasyon evresi demektedir. Bu evrede çocuk yeni ve etkin zihinsel beceriler geliştirmektedir.

Çocuk biyolojik bakımdan büyürken buna koşut olarak bir çok alanda da gelişme gösterir. Yaşı büyüdükçe, bedensel ve zihinsel açıdan sürekli gelişmektedir. Bu her alanda koşut olarak görülen gelişme, çocuk resimlerinde de görülür. Çocukların 2-4 yaşlarında karalamalarla başlayan çizim çalışmaları yaşları ilerledikçe ve buna bağlı olarak görsel algıları geliştikçe, sürekli gelişmektedir.

Biyolojik yaş zihinsel problemi olmayan çocuklarda, zihinsel gelişimi de beraberinde getirmektedir.

3.3. Çocuk Resimlerindeki Uzam Gelişimi İle Zihinsel Gelişim Arasında Koşutluk Var mıdır?

Çocuk resimlerinde, uzam gelişiminin başlaması 5-6 yaşlarında görülmektedir. Çocukların yaşları ilerledikçe, kasları daha gelişmekte ve zihinsel olarak gelişim sonucu

görsel algıları ilerlemekte, buna bağlı olarak da resimlerinde uzamsal gelişmeler izlenebilmektedir.

Çocuk resimlerinde görülen uzam gelişimi ile zihinsel gelişim arasında koşutluk vardır. Zihinsel açıdan tam gelişmemiş, geri kalmış çocukların her alanda geri kaldıkları bilindiği gibi, resimsel anlamda da normal zihinsel yetileri olan öğrencilere göre çok zayıf oldukları bilinmektedir. Çocuk resimlerinden faydalanılarak uygulanan zeka testleri bunun en somut kanıtını oluşturmaktadır. Zihinsel gelişimin izleri çocuk resimlerinde rahatlıkla izlenebilmektedir.

Çocuk resimlerinde görülen uzamsal gelişim, ortalama zihinsel yetilere sahip çocuklarda olması gereken seyrinde izlenmektedir. Yapılan bu çalışma ile ilköğretim okullarında eğitim alan bir grup öğrencinin resimlerindeki uzamsal gelişmeler incelenmiş ve bu çocukların zihinsel açıdan ortalama aynı seviyede oldukları kabul edilmiştir. Çalışma sonucunda resimlerindeki uzamsal gelişmelerin yaşlarına uygun özellikler gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Çocuk resimlerindeki uzam gelişimi yaşa ve buna bağlı zihinsel gelişime koşut olarak gelişmektedir denilebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenerek, bu bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuca ve sorunun çözümüne yönelik önerilere yer verilmiştir

4.1.Sonuç

Sanat eğitimi, ilköğretim okullarında Resim-İş dersi adı altında verilmektedir. Çocukların, okulöncesinde karalama dönemiyle başlayan ve okulda devam eden çizimleri ve resimleriyle onların resimsel gelişimini izlemek mümkün olabilmektedir.

Çocuk resimleri doğallıkları, katkısız yaratıcılıkları ve yansız ifade şekilleriyle her zaman büyüklerin ilgisini çekmiştir. Çocuklar, yani bu evrensel varlıklar genellikle aynı yaşlarda aynı gelişim sürecinde bulunmaktadır. Onların resimlerinde hayat verdikleri, imgelerinde gizli ipuçlarını yakalayıp, haklarında yeni şeyler öğrenmek mümkün olabilmektedir. Resimlerinden yola çıkarak, hangi resimsel gelişim evresinde olduklarını görebildiğimiz gibi, zihinsel gelişimleri hakkında da tahminde bulunabilmekteyiz.

Çocuklar biyolojik anlamda büyürken bedensel gelişmeleri yanında zihinsel anlamda da gelişmektedirler. Bu bedensel ve zihinsel gelişime koşut olarak resimsel anlamda da gösterilen gelişimi farklı alanlarda izlemek mümkün olabilmektedir .

Bu araştırma ile ilköğretimde bilişsel gelişime koşut olan, resimsel gelişmede uzam kavramının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, karşılaştırma türü tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2002-2003 yılında, Eskişehir Tepebaşı Eğitim Bölgesinde yer alan 15 ilköğretim Okulu oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 5 ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırma verileri örnekleme yer alan, ilköğretim okullarında eğitim gören, öğrencilerin, resim derslerinde yaptıkları resimler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan çocuk resimleri uzamsal gelişimleri açısından değerlendirilmiştir.

Çocuk resimleri Lowenfeld'in resimsel gelişim evrelerinde yer alan dönemlere ayırdığı yaş ile koşut uzamsal gelişimleri açısından değerlendirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde, danışman hocam Nevra Bozok'un yanı sıra, Dinçer Özen, Metin İnce gibi öğretim elemanlarından da yardım alınmıştır.

Bu araştırma ile aşağıdaki yargılara varılmıştır.

- Çocukların bilişsel gelişimlerine paralel olarak resimsel gelişim gösterdikleri saptanmıştır.
- Çocukların bilişsel gelişimlerine koşut olarak resimlerindeki uzamsal ifadelerin geliştiği saptanmıştır.
- İlkokul birinci sınıf, 7-8 yaş civarında çocukların resimlerinde genellikle yer çizgisi kullanmaya başladıkları görülmüştür.
- 9-11 Yaşlarındaki çocukların resimlerinde yer çizgisinin yukarı çıktığı ve gökyüzünü ifade eden yatay çizgi ile zamanla birleştirilip ufuk çizgisinin oluşturulduğu görülmüştür.
- 11-12 Yaşlarında uzamsal açıdan resimlerinde mekanın yer aldığı görülmüştür.

4.2. Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir.

- Çocuk resimlerinde zihinsel gelişime koşut olabilecek diğer konular hakkında (İnsan figürü çizimleri, renk kullanımı v.b.) geniş bir araştırma yapılabilir.
- İlköğretim de birinci sınıftan itibaren resim derslerine branş öğretmeni girmesi halinde öğrencilerin çalışmalarındaki farklılıklarla ilgili deneme modeli bir araştırma yapılabilir.

- İlköğretim Okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine çocuk resimleri ve gelişim evreleri hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.
- Resimlerdeki uzamsal ifadeler göz önüne alınarak, çocukların bilişsel gelişimlerini gözlemlemek amacıyla okul rehber öğretmeni ile sınıf öğretmenin işbirliği yapması önerilebilir.
- İlköğretim çağı çocuklarının resimsel gelişiminde, cinsiyet farklılıklarının, resim çalışmalarında etkin olup olmadığını konu alan araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK 1. Resimler Listesi

EK 2. Evren ve Örneklemede Yer Alan Okullar Listesi

EK 1

RESİMLER LİSTESİ

- Resim 3 Elif Yıldırım.(5 Yaş)
- Resim 4 Elif Yıldırım (5.5 Yaş)
- Resim 6 Elif Yıldırım.(5.8 Yaş)
- Resim 7 Selin Şentürk (6 Yaş) Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 8 Hüseyin Akkır (6 Yaş) Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 9 Hilal Can (7 Yaş) 1-B Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 10 Alperen Kırimer (7 Yaş) 1-A Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 11 Alperen Kırimer (7 Yaş) 1-A Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 12 Semih Üzüm (7 yaş) 1-B Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 13 Burak Bilgin (7 Yaş) 1-C Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 14 Fatma Toksöz (7 Yaş) 1-A Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 15 Mustafa Yıldız (7 Yaş) 1-C Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 16 İlker Aktaş (7 yaş) 1-A Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 17 Nurçin Özcan (7 Yaş) 1-A Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 18 Burak Halaç (7 Yaş) 1-C Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 19 Sedanur Gül (7.5 Yaş) 1-C Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 20 Kübra Abi (7.6 Yaş) 2-C Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 21 Harun Üre (7.6 Yaş) 1-C Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 22 Ali Akça (7.7 Yaş) 1-A Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 23 Ömer Çiçek (7.7 Yaş) 1-B Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 24 Özge Eser (8 Yaş) 2-A Ş.Tğm. Subutay Alkan İlköğretim Okulu
- Resim 25 Ecc Burat (8 Yaş) 2-C Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 26 Özge İzer (8 Yaş) 2-C Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 27 Kübra Abi (8 Yaş) 2-C Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 28 Kübra Abi (8 Yaş) 2-C Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 29 Kübra Abi (8 Yaş) 2-C Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 30 Sıla Eker (9 Yaş) 2-C Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 31 Mahmut Akkaya (8 Yaş) 2-B Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 32 Mahmut Akkaya (8 Yaş) 2-B Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu

- Resim 33 Zeynep Çelik (9 Yaş) 3-B Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 34 Zeynep Çelik (9 Yaş) 3-B Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 35 Gizem Gültekin (9 Yaş) 3-A Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 36 İpek Güleç (9 Yaş) 3-A Ş.Tğm. Subutay Alkan İlköğretim Okulu
- Resim 37 Oğuzhan Akyıldız (9 Yaş) 3-A Ş.Tğm. Subutay Alkan İlköğretim Okulu
- Resim 38 Özge Demirkol (10 Yaş) 4-A Ş.Tğm. Subutay Alkan İlköğretim Okulu
- Resim 39 Özge Demirkol (10 Yaş) 4-A Ş.Tğm. Subutay Alkan İlköğretim Okulu
- Resim 40 Ömer Kartalca (10 Yaş) 4-B Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Resim 41 Hakan Güleç (11 Yaş) 5-A Ş.Tğm. Subutay Alkan İlköğretim Okulu
- Resim 42 Duygu Doğan (11 Yaş) 5-B İstiklal İlköğretim Okulu
- Resim 43 Orkun Gümüş (11 Yaş) 5-A Barbaros İlköğretim Okulu
- Resim 44 Burak Temel (12 Yaş) 5-D Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 45 Fatih Aydoğan (12 Yaş) 6-B İstiklal İlköğretim Okulu
- Resim 46 Güven Turan (12 Yaş) 6-A İstiklal İlköğretim Okulu
- Resim 47 Volkan Çelik (12 Yaş) 6-B İstiklal İlköğretim Okulu
- Resim 48 Yunus Durmaz (12 Yaş) 6-C Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
-
- Resim 49 Gökay Yıldız (7 Yaş) 1-B Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 50 Gökay Yıldız (7 Yaş) 1-B Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 51 Gökay Yıldız (7 Yaş) 1-B Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Resim 52 Gökay Yıldız (7 Yaş) 1-B Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu

EK 2

EVREN VE ÖRNEKLEMDE YER ALAN OKULLAR LİSTESİ

Evrende yer alan okullar:

- Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Barbaros İlköğretim Okulu
- Ahmet Olcay İlköğretim Okulu
- İstiklal İlköğretim Okulu
- Ş.Tğm. Subutay Alkan İlköğretim Okulu
- Kardeşler İlköğretim Okulu
- M.Kemal İlköğretim Okulu
- Avukat Şahap Demirer İlköğretim Okulu
- Kütipoğlu İlköğretim Okulu
- Cahit Kural İlköğretim Okulu
- Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
- Av. Mail Büyükerman İlköğretim Okulu
- Yrb. Yaşar Güllü İlköğretim Okulu
- Özel Çağdaş İlköğretim Okulu
- Ümit İlköğretim Okulu
- Özel Atayurt İlköğretim Okulu

Örneklemede yer alan İlköğretim Okulları

- Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Barbaros İlköğretim Okulu
- Ş.Tğm.Subutay Alkan İlköğretim Okulu
- İstiklal İlköğretim Okulu
- Av. Şahap Demirer İlköğretim Okulu

KAYNAKÇA

- Alkan, Cevat. "Öğrenme öğretme süreçleri İlkeler", **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** cilt 20-sayı 1-2, sayfa 209, Ankara: 1987.
- Artut, Kazım. **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.
- Atalayer, Faruk. **Temel Sanat Öğeleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1994.
- Aydın, Ayhan. "**Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**" 3.Baskı, Bursa: Alfa Yayıncılık, 2001.
- Ayer, A.J., Moore, G.E., Price, H.H., Broad, C.D., Barnes, W.F., Hacıkadiroğlu, V., Derleyen ve çeviren: Vehbi Hacıkadiroğlu, "**Algılama, Duyma ve Bilme**", İstanbul: Metis Yayınları, 1984.
- Balamir, Bünyamin. "Genç Sanat Eğitimcilerine", **Sanat (Aylık Güzel Sanatlar Gazetesi)**, sayı: 30, 1997.
- Çağlar Doğan. **Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi**. 2.Baskı, İstanbul: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1979.
- Cantürk, Fikri. **Plastik Sanatlarda Temel Sorunlar**. [y.y.], 1993.
- Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı**, 2. Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları, 1991.
- Cooper, Robert.K., Sawaf, Ayman, Çeviren: Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar. **Liderlikte Duygusal zeka, EQ**. 1.Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997.
- Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. 6. Baskı, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1998.
- Demirel, Özcan. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. 4.ve 5. Baskı, Pegem Yayıncılık, 2002-2003
- Edgü, Ferit. "Çocuk Resimlerine "Doğru" bakalım". **Sanat Dünyamız (Üç Aylık Kültür Sanat Dergisi)** sayı:71. 1999. s.229

- Erbay, Mutlu. **Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, 1997.
- Erden. Münire ve Akman, Yasemin. **Eğitim Psikolojisi**. 3. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1996.
- Eyüboğlu, Sebahattin. "Sanatta Çocuk, Çocukta Sanat". **Tıpta Yenilikler (Çocuk Sayısı)**. Editör: Şakir Eczacıbaşı. Sayı:7, 1962.
- Genç, Adem ve Sipahioğlu, Ahmet. **"Görsel Algılama (Sanatta Yaratıcı Süreç)"**, İzmir: Sergi Yayınevi, 1990.
- Gençaydın, Zafer. **Sanat Eğitimi**. Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı, 1993.
- Gökaydın, Nevide. **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**. Ankara: Sedir Yayınları, 1990.
- Gökbulut, Nur. "Sanat Eğitimi Programları". **Sanat (Aylık Güzel Sanatlar Dergisi)**. Sayı:31. 1997.
- Güngör, İ.Hulusi. **Temel Tasarım**. İstanbul: Çeltül Matbaacılık, Sayı: 7, 1972.
- Gürer, Latife. **Temel Dizaynda Görsel Algı**. İstanbul: Arı kitap evi, 1970.
- Jale Baysal, Nazan İprişoğlu, Zehra İprişoğlu, Şeyda Ozil, **Çağdaş Eğitimde Sanat**. İstanbul: 1994.
- Jersild, T.Arthur. **Çocuk Psikolojisi**. Çev: Gülseren Günçe. Ankara: 3. Baskı. Ankara Üniversitesi Yayınları, 1979.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 10. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Kehnemuyi, Zerrin. **Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi**. 3. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002.
- Keskinok, Kayıhan. **Biçimleme ve Görsel Algının Sorunları ve Bedri Baykam**. Ankara: Güzel Sanatlar Matbaası, 1968.
- Kırıoğlu, Olcay Tekin. **Sanatta Eğitim**. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları, 2002.
- _____. **Sanatta Eğitim**. Ankara: Demircioğlu Matbaası, 1991.

Kırıçoğlu, Olcay Tekin ve Stokrocki, Mary. **İlköğretimde Sanat Öğretimi**. YÖK. Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: 1997.

_____. **Ortaöğretim Sanat Öğretimi**. YÖK. Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: 1997.

Milli Eğitim Bakanlığı Basım Evi. **Resim-İş Öğretmen Kılavuzu**. 1998.

Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

Rıza, Enver Tahir. **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. 1. Baskı. İzmir: [y.y.], 1999

San. İnci. **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. 1. Baskı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1977.

_____. "Kültür Aktarımı ve Çağdaş Kültür Sorunu İçinde Sanat Eğitiminin Yeri", **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt:16, Sayı:2, 1983. s.137.

Sağlam. Şakir. **Resim-İş Eğitimi**. Esin Yayınevi.

Sezer, Hulusi. **İlköğretimde Resim-İş Eğitimi**. Modül 10. Ankara: T.C. M.E.B. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, 2001.

Sungur, Nuray. **Yaratıcı Düşünce**. 1. Baskı. İstanbul: Özgür Yayınları, 1992.

Teker, Necmettin. "Öğrenme – Öğretme Süreçleri ve Yeni Teknolojiler", **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt:20, Sayı:1-2. Ankara: 1987. s:385.

Telli, Hidayet. "Türkiye’de Resim-İş Öğretimine Genel Bir Bakış" Türk Eğitim Derneği VIII. Öğretim Toplantısı. Orta Öğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları. "1990. s:3.

Türkdoğan, Galip. **Sanat Eğitim Yöntemleri**. [Y.Y], 1984.

Ünver, Erdem. **Sanat Eğitimi**. 1.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları, 2002

Yavuz, Kudret Eren. **Eğitim- Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları**. 2. Baskı. Özel Ccceli Okulları Yayınları, 2002.

Yavuzer, Haluk. **Resimleriyle Çocuk**. 6. Baskı. İstanbul: Remzi Yayınları, 1997.

____ **Çocuk ve Suç**. 10. Baskı. İstanbul: Remzi Yayınları, 2001. s:93

____ **Çocuk Psikolojisi**. 19. Baskı. İstanbul: Remzi Yayınları. 2000.