

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

YÖRESEL KÜLTÜR FARKLILIKLARININ 7- 9 YAŞ GRUBU
ÇOCUKLARIN
RESİMLERİNE YANSIMALARI
(ANKARA VE MARDİN İLLERİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
MÜNİRE MERAL YAĞCI

ANKARA, 2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

YÖRESEL KÜLTÜR FARKLILIKLARININ 7- 9 YAŞ GRUBU
ÇOCUKLARIN
RESİMLERİNE YANSIMALARI
(ANKARA VE MARDİN İLLERİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Münire Meral YAĞÇI

Danışman
Doç. Dr Serap BUYURGAN

ANKARA, 2007

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Münire Meral Yağcı'nın Yöresel Kültür Farklılıklarının 7-9 Yaş Grubu Çocukların Resimlerine Yansımaları (Ankara ve Mardin İlleri Örneği) başlıklı tezi 20/09/2007 tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadıİmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Serap BUYURGAN

.....

Üye : Doç. Dr. Alev KURU

.....

Üye : Yrd.Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU

.....

ÖNSÖZ

Adeta bir kültür mozaïği olan Türkiye'nin birçok yerinde aynı kültür ögesi farklı şekillerde yaşanır. Aynı kültür ögesinin farklı yaşanmasının nedeni, ülkemizin asırlarca çeşitli kültürlerle beşiklik etmesinde yatmaktadır. Bugün Türkiye'nin neresine gidilirse gidilsin, hangi bölgesi ziyaret edilirse edilsin, ortak yaşanan tek bir kültür ögesinin ne kadar çok çeşitlilik gösterdiği görülür. Özellikle batı toplumlarından etkilenmiş metropol şehirlerimizde bugünlerde değişime uğramış kültür öğelerimizden olan düğün, sosyo-ekonomik yapıya bağlı değişim gösteren tatil anlayışı ve Türk toplumunun her kesiminin hayatında olan piknik...

Bu araştırma ile ülkemizin iki farklı bölgesinde bulunan Ankara ve Mardin illerinde yaşayan 7-9 yaş grubu çocukların resimlerinde, yukarıda sayılan üç kültür öğemizden düğün, tatil ve piknik anlayışlarının farklı yansımalarını görmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda yapılan anketlerle Ankara ve Mardin illerimizdeki 7-9 yaş grubu çocuklarının sosyo- ekonomik düzeyleri hakkında bilgi edinilmiştir.

Tezin hazırlık sürecinin her aşamasında emeği geçen ve büyük desteğini gördüğüm Sayın Hocam Doç. Dr. Serap BUYURGAN'a, resimlerin değerlendirilmesinde değerli zamanlarını ve görüşlerini aldığım Yrd.Doç.Dr. Yusuf Baytekin BALCI' ya, elindeki tüm bilgi kaynaklarını hiç çekinmeden bana sunan değerli hocam Necmettin YAĞCI'ya, eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen sevgili babam Gürsel YAĞCI ve annem Fatima YAĞCI'ya teşekkürlerimi borç bilirim.

Münire Meral YAĞCI

iii.

ÖZET

**YÖRESEL KÜLTÜR FARKLILIKLARIN 7-9 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN
RESİMLERİNE YANSIMALARI (ANKARA VE MARDİN İLLERİ
ÖRNEĞİ)**

Yağcı, Münire Meral
Yüksek Lisans, Resim-İş Öğretmenli Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serap BUYURGAN
Mayıs, 2007

Anahtar Kelimeler: Kültür, Sanat Eğitimi, Yöresel Kültür Farklılıkları, Çocuk Resimleri

Araştırmanın genel amacı, yöresel kültür farklılıklarının 7-9 yaş grubu çocuklarının resimlerine yansımalarını görmektir. Bu amaç doğrultusunda yöresel kültür farkını ortaya koymaya yönelik, Ankara ve Mardin İllerinde 7-9 yaş grubu toplam 500 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini, Ankara ve Mardin illerinde random (şans) yöntemiyle belirlenmiş 9 ilköğretim okulundan 7-9 yaş grubu toplam 500 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tümüne ulaşılmış fakat anketteki soruların tamamını yanıtlanmış toplam 300 öğrenci örneklem alınmıştır. Bu araştırma kapsamında, bu illerdeki belirlenmiş ilköğretim okullarındaki 7-9 yaş grubu öğrencilere düğün, piknik tatil konulu resimler yaptırılmış ve toplam 19 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formu ile elde edilen bilgiler belirtke tablosu şeklinde verilmiş, sorulara verilen yanıtlar frekans ve yüzde olarak ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda;

1. Anketlerde piknik, tatil, ve düğün konulu sorulara verilen cevaplar karşılaştırıldığında her iki ilimizde de anlamlı farklar olduğu görülmüştür.
2. Yöresel kültür farkının çocuk resimlerine yansıdığı görülmüştür. Özellikle “düğün” konulu resimlerde kültür farkı mekan, şema ve anlatımsallığa yansımıştır.
3. Mardin ve Ankara illerinden araştırmaya katılan öğrencilerin çizgisel gelişim düzeyi belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin gelişim düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöresel kültür farklılıkları çocukların gelişim düzeyini etkilememektedir.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları çevrenin, yaptıkları resimleri etkilediği görülmüştür.

ABSTRACT

THE REFLECTIONS OF LOCAL CULTURE DIFFERENCES TO THE PICTURES OF THE
CHILDREN IN 7-9 AGE GROUP (SAMPLES OF ANKARA AND MARDİN CITIES)

Yağcı,Münire Meral

Higher Licence Teacher of Art Head Science Branch

Associated Professor: Doç Dr Serap BUYURGAN

May, 2007

Key Words: Culture, Art Education, Local Culture, Differences, Child pictures

The main aim of the research is to see reflections of local culture differences to the pictures of the children in 7-9 age group. A research has been made in the city of Ankara and Mardin on the group of 7-9 age totally on 500 students with the aim of emerging the local culture difference.

The research has been carried out by using qualitative research model. The environment of research contains totally 500 students that becoming definite with the method of random in the city of Mardin and Ankara from 9 primary schools on the age of 7-9. In the research all of the environment was reached but totally 300 students are taken into the research who answered well the questions in the public survey. In the extent of this research in the schools defined before in these cities teacher wanted students who are at the age of 7-9 to make pictures with the theme of wedding feast, picnic and holiday and 19 public surveys were used. The information taken with public survey form is given as emblem table and answers given to the questions are given as frequency and percentage. With the result of the research :

1. It has been seen that in public surveys answers given to the with the theme of picnic, holiday and wedding feast are different in our two cities.

2. It has been seen that local culture difference has reflected the pictures of the children. Especially, in the pictures having the theme of wedding feast culture difference reflected to place, diagram and expressionism.

3. it has been become linear growth level of students who participated to the research from the city of Ankara and Mardin. There is not any vital difference in the growth of linear level of students participated in research. The local culture differences have not effected the linear growth level of the children.

4. It has been seen that the environment in which children stand has effected their pictures.

ŞEKİLLER LİSTESİ

1. “Piknik” Konulu 7 Yaş Grubu Çocuk Resimleri

Mardin 1.....	55
Ankara 1.....	56
Mardin 2.....	57
Ankara 2.....	58
Mardin 3.....	59
Ankara 3.....	60
Mardin 4.....	61
Ankara 4.....	62
Mardin 5.....	63
Ankara 5.....	64

2. “Düğün” Konulu 8 Yaş Grubu Çocuk Resimleri

Mardin 1.....	65
---------------	----

Ankara 1.....	66
Mardin2	67
Ankara 2.....	68
Mardin 3.....	68
Ankara 3.....	70
Mardin 4.....	71
Ankara 4.....	72
Mardin 5.....	73
Ankara 5.....	74

vi.

3.“Tatil” Konulu 9 Yaş Grubu Çocuk Resimleri

Mardin 1.....	75
Ankara 1.....	76
Mardin 2.....	77
Ankara 2.....	78
Mardin 3.....	79
Ankara 3.....	80
Mardin 4.....	81
Ankara 4.....	82
Mardin 5.....	83
Ankara 5.....	84

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1:Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Doğum Yerlerini Gösterir Dağılım.....	85
TABLO 2: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Anne Meslek Durumunu Gösterir Dağılım.....	86
Tablo 3: : Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Baba Meslek Durumunu Gösterir Dağılım.....	87
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumunu Gösterir Dağılım.....	88
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumunu Gösterir Dağılım.....	89

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Aileniz çekirdek aileden mi oluşuyor?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....90

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin“ Aileniz geniş aileden mi oluşuyor?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....91

Tablo 8:Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Evinizin bulunduğu çevreyi tanımlar mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....92

viii.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Piknik denince aklınıza ne geliyor?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....93

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Pikniğe hangi sıklıkta gidersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtları Gösterir Dağılım.....94

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Pikniğe kimlerle gidersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....95

Tablo 12: Araştırmaya katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Düğün denince aklınıza ne geliyor?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını gösterir Dağılım.....96

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Boş zamanlarınızda ne yaparsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....97

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Tatillerde nerelere gidersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....	98
---	----

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Tatile hangi sıklıkta gidersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....	99
---	----

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Boş zamanlarınızda oynadığınız oyun hangisidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....	100
---	-----

lx.

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “En sevdiğiniz çizgi film kahramanı hangisidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....	101
--	-----

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “En sevdiğiniz masal kahramanı hangisidir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....	102
--	-----

Tablo 19:Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “En sevdiğiniz sinema kahramanı hangisidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım.....	103
---	-----

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1 Problem durum	1
1.2 Amaç	1
1.3 Önem	2
1.4 Sınırlılıklar	2
1.5 Varsayımlar.....	3
1.6 Tanımlar.....	3

BÖLÜM II

2. TÜRKİYE'DE BÖLGESEL KÜLTÜR ÖZELLİKLERİ

2.1. Kültür Nedir?.....	4
2.1.1. Kültürel Sınıflandırmalar.....	7
2.1.2. Kültür ve Sanat.....	8
2. 2. Ankara'nın Genel Kültür Özellikleri	10
2. 3. Mardin'in Genel Kültür Özellikleri.....	12

BÖLÜM III

3. SANAT VE SANAT EĞİTİMİ.....	15
3.1. Sanat Nedir?.....	15
3.1.1. Sanat Eğitimi Nedir?.....	19
3.1.2. Sanat Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği.....	21
3. 2. Yaratıcılık Nedir?.....	24
3.2.1. Çocukta Yaratıcılık	25
3.2.2. Tarihsel Gelişim İçerisinde Çocuk Resmi.....	27
3.2.3. Çocuk Resminin Özellikleri.....	31
3.2.4. Çocuk Resminin Çizgisel Gelişim Aşamaları.....	34
3.2.4.1. Karalama Dönemi	35
3.2.4.2. Şema Öncesi Dönem.....	40
3.2.4.3. Şematik Dönem.....	44
3.2.4.4. Gerçekçilik Dönemi	47
3. 2.4.5. Görünürde Doğalcılık Dönemi.....	49
3.2.5. 7–9 Yaş Grubu Çocukların Psiko-motor, Bilişsel ve Duyusal Özellikleri.....	51

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM	
4.1. Araştırmanın Modeli.....	53
4.2. Evren ve Örneklem.....	53
4.3. Verilerin Toplanması.....	54
4.4. Verilerin Analizi.....	54

BÖLÜM V

5. BULGULAR ve YORUMLAR

5.1.“Piknik” Konulu 7 Yaş Grubu Çocuk Resimleri ve Yorumları.....	55
5.2.“Düğün” Konulu 8 Yaş Grubu Çocuk Resimleri ve Yorumları.....	65
5.3.“Tatil” Konulu 9 Yaş Grubu Çocuk Resimleri ve Yorumları.....	75
5.4. Anket Sonuçları ve Yorumları.....	85

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	104
6.2. Öneriler.....	109

7. KAYNAKÇA.....110

8. EKLER.....115

8.1.Anket Formu.....	120
----------------------	-----

8.2. İzin Dilekçeleri.....	123
----------------------------	-----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuklar, hem algısal ve bedensel gelişim düzeylerine göre hem de bireysel özelliklerine göre farklı resimler ortaya koyarlar. Bu resimler onların kendilerini ve bulundukları ortamı algılayış biçimlerini yansıtır. Çocukların içinde yaşadıkları toplumun kültür yapısının da resimlerine yansıttıklarını düşünerek bu araştırma için iki farklı bölgede olan Ankara ve Mardin illerimizde 7–9 yaş grubu çocuklara, üç farklı kültür ögesi resim konusu verilmiş ve ortaya çıkan resimler uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde problem, araştırmanın amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ankara ve Mardin İlleri’ndeki yöresel kültür farklılıkların 7–9 yaş grubu çocukların resimlerine yansıma şekilleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile iki farklı bölgede bulunan Mardin ve Ankara illerindeki kültürel farklılıkların İlköğretim 1. kademe (7–9 yaş) çocuklarının resimlerine yansıma şekillerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Yöresel kültür farklılıklarının çocuk resimlerine etkisi var mıdır?
2. Yöresel kültür farklılıklarının çocuklardaki yaratıcılığın gelişmesine etkisi var mıdır?
3. 7-9 yaş grubu çocukların çizgisel gelişimi ile yöresel farklılıklar arasında bir ilişki var mıdır?
4. Araştırmaya katılan, Ankara ve Mardin illerinde yaşayan 7- 9 yaş grubu çocukların yaşadıkları çevre resimleri nasıl etkiler?
5. Araştırmaya katılan, Ankara ve Mardin illerinde yaşayan 7- 9 yaş grubu çocukların aldıkları sanat eğitimi düzeyinde bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun resim etkinlikleri, bedensel, zihinsel, ruhsal, toplumsal gelişimin anlatım aracı olduğu düşünüldüğünde çocuk resmi, bize onu inceleme avantajlarının yanı sıra, konu ve figür seçiminde rol oynayan kültürel ve sosyal belirleyici özellikleri de değerlendirme olanağı verir.

Çocuk anne babasıyla, öğretmeniyle, arkadaşlarıyla içinde bulunduğu toplumla ve çevresindeki diğer bireylerle, kitle iletişim araçları ile sürekli iletişim içinde yaşar. Resimleri de bize bu ilişkilerini ve bunlarla oluşan olumlu ya da olumsuz etkileri yansıtır.

Çocuğun içinde bulunduğu toplum yapısı ve kültürel değerleri de resimlerine bir şekilde yansır. Buradan yola çıkarak aynı coğrafya üzerinde, fakat farklı bölgelerde yaşayan 7-9 yaş grubu çocukların resimlerinde kültür yapısındaki ortak değerlerin farklı yansımaları incelenecek ve analizleri yapılacaktır.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma, Mardin merkez ve Ankara merkezde şans (random) yöntemi ile seçilen ilköğretim okulları ve bu okullarda okuyan 7-9 yaş grubu toplam 500 öğrenciyle sınırlıdır.

Uzman görüşü alınarak hazırlanan ön anket, pilot okulda uygulanmış ve 21

sorudan oluşan asıl anket geliştirilmiştir. Veriler piknik, düğün ve tatil konusuyla sınırlandırılmış resim uygulamaları ve 21 sorudan oluşan anket şeklinde toplanmıştır.

1.5. Varsayımlar

Araştırma aşağıda belirtilen varsayımlar doğrultusunda yürütülecektir.

1. Araştırmanın örnekleme evreni temsil edebilecek düzeydedir.
2. Araştırmayı etkileyebilecek değişkenlerin Ankara ve Mardin illerindeki grupları aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan anketin geçerlilik ve güvenirlik derecesinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Çünkü:
 - a. Uzman görüşü alınarak hazırlanmış anket, asıl örneklemeden önce küçük bir pilot okula ön anket niteliğinde uygulanarak geliştirilmiştir.
 - b. Ankette bulunan bazı sorulara verilecek cevapların karşılaştırılması suretiyle geçerlik ve güvenirlik derecesi yoklanmıştır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksiklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koymadır (Sungur, 1992: 20).

Sanat Eğitimi: İnsanlara kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da insanların sanatsal davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2002: 3).

Çizgisel Gelişim Basamakları: Birçok araştırmacı çizgisel gelişim evrelerini belirlemiştir. Bu evrelerin isimlendirilmesi birçoğunda benzerlik gösterir. Lowenfeld'in

belirlediği gelişim evreleri şöyledir:

- 1- Karalama Evresi (2 ile 4 yaş arası)
- 2- Şema Öncesi Evre (4 ile 7 yaş arası)
- 3- Şematik Evre (7–9 yaş arası)
- 4- Ergenlik Öncesi Evre (9–11 yaş arası)
- 5- Mantık Çağı (11 ile 13 yaş arası)
- 6- Ergenlik Krizi (13 yaş ve ötesi) (Buyurgan,2001:22).

Kültür: Bir milletin veya toplumun yaşam biçimidir. O milletin ya da toplumun tarihi boyunca yaptığı yaşadığı maddi ve manevi her şeydir. Bunun içerisine dil, gelenek, tarih, din, sanat, bilim vb. unsurlar girer (Buyurgan, Mercin, 2005:14).

BÖLÜM II

2. TÜRKİYE’DE BÖLGESEL KÜLTÜR ÖZELLİKLERİ

2.1 KÜLTÜR NEDİR?

Kültür sözcüğünün oldukça zengin ve ilginç bir tarihçesi vardır. Bu konuyu inceleyen Kroeber ve Kluckhohn (1952) yayımladıkları derlemede, sözcüğün ve kavramın tarihsel evrimine değinmişlerdir. Burada, sözü edilen tarihçenin belli başlı dönüm noktaları ile önemli aşamalarına değinilmiştir:

Kroeber ve Kluckhohn’a göre sözcük, *Cultura*’dan gelmektedir. Latince’de *Colere*, sürmek, ekip biçmek; *Cultura* ise Türkçe’deki “ekin” karşılığında kullanılmıştır. *Culture* sözcüğü XVII. Yüzyıla kadar Fransızca’da aynı anlamda kullanılmıştır. İlk kez ünlü Voltaire, *Culture* sözcüğünü, insan zekasının oluşumu, gelişimi, gelişmesi ve yüceltilmesi anlamında kullanmıştır. Sözcük buradan Almancaya geçmiş ve 1793 tarihli bir Alman Dili Sözlüğünde *Cultur* olarak yer almıştır. Etnolog G.Klemm, (1843–52) “ İnsanın Genel Kültür Tarihi” adlı on ciltlik eserinde *Cultur* sözcüğünü uygarlık ve kültürel evrim karşılığında kullanmıştır. Sözcük ve kavram buradan, İspanyolca, İngilizce ve Slav dillerine geçmiştir. Antropoloji bilimleri ailesinde bugün de çoğunlukla kullanılan ilk bilimsel kültür tanımını veren İngiliz antropologu Tylor’un (1871) kültür kavramını Almanca’dan aldığı, özellikle Klemm’den esinlendiği kanısı oldukça yaygındır.

Ancak XIX. Yüzyılın ikinci yarısı ile XX. Yüzyılın ilk çeyreğinde, Fransızlar ve İngilizler, uygarlık (*civilisation*) sözcüğünü kültüre tercih etmişlerdir. Fransızca’da *Culture* sözcüğünün uygarlık karşılığında Académie Française sözlüğüne geçmesi ancak 1932’de gerçekleşmiştir.

“Kültür nedir? Bugün herkesi tatmin eder şekilde bu suale cevap vermek güçtür. Nitekim kültürle ilgili sahalarda çalışan ilim adamlarından hemen hepsinin onu yeniden ifşa etme teşebbüsü de bunu göstermektedir. Bununla beraber şimdiye kadar ortaya atılan bütün tarifler gözden geçirildiği takdirde hepsinde müşterek olanı ve kültürden ne kastedildiğini anlamak kolaydır. Kültürü tarif etmedeki güçlüğün sebebini çok defa mevcut bilgi ve malzemenin eksikliğinden ziyade başka noktalarda aramak icap ediyor. Bir defa terimler de mensup bulundukları ilimlerin inkişafına tabi olarak onu takip etmek ve bu yüzden vakit vakit yeniden tarif edilmek mecburiyetindedirler. Böylece her ilim kullandığı terimlere, o an için umumi, herkes tarafından kabul edilebilir bir ifade vermeye çalışırken eski manalarını muhafaza edip günlük lisana bile geçmiş olan daha evvelki tariflerle karşılaşmak onlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bu halin çok defa ilmin zavifesini güçleştirdiğine şüphe yoktur. Çünkü günlük lisanda kullanılan terimlerin, ilmin onlara vermek istediği manalardan tamamıyla başka hatta bazen zıt manalar kazandırdığı da vakidir. Bazen de bir terimin, tamamıyla aynı maksatla muhtelif ilim şubelerinde başka manalarda kullanıldığı görülmektedir. Kültür kelimesi de şüphesiz bunlardan biridir.”(Turhan, 1994:33)

Uygur’a göre kuşbakışı bir yaklaşımla, (1984:17) “kültür” insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir. Öyleyse “kültür” deyimiyle insan dünyasını taşıyan, yani insan varlığını gördüğümüz her şey anlaşılabilir. Kültür, doğanın insanlaştırılma biçimi, bu insanlaştırmaya özgü süreç ve verimdir. Kültür, insanın kendini kendi evinde duymasını sağlayacak bir dünya ortaya koymasıdır. Buna göre kültür, böylesi bir dünyanın anlam-varlığına ilişkin tüm düşünülebilirlikleri içerir. Kültür, insan var oluşunun nasıl ve ne olduğudur. İnsanın nasıl düşündüğü, duyduğu, yaptığı, istediği, insanın kendisine nasıl baktığı, özünü nasıl gördüğü, değerlerini, ülkülerini, isteklerini nasıl düzenlediği, bütün bunlar hep kültürün öğeleridir. İnsanın ne tür bir yaşama üslubu, ne tür bir var olma programı, ne tür bir eylem kalıbı benimsediği kültürdür. Teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem, insanın meydana getirdiği her şey kültüre girer. Örgütler, dernekler, kurumlar, okullar, tüm kendilerine ilişkin şeylerle birlikte kültürden sayılırlar. İnsanlar arasındaki

her çeşit karşılıklı etkileşmelere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün “manevi” ve “maddesel” yapıt ve ürünlere kültür denir.

Güvenç’e göre (1991: 95–97) kültür, doğanın yarattıklarına karşılık, insanoğlunun yarattığı her şeydir.

Güvenç (1991:97), kültür sözcüğünü dört ayrı anlamda aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Bilim alanındaki kültür: Uygarlıktır.
2. Beşeri alandaki kültür: Eğitim sürecinin ürünüdür.
3. Estetik alandaki kültür: Güzel sanatlardır.
4. Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür: Üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirmedir.

2.1.1. KÜLTÜREL SINIFLANDIRMALAR

Erinç’e (1995: 10) göre, özne-ürün bağlamında kültür üç sınıf içinde kendini göstermektedir. Bu tür bir sınıflama sonucunda da üç ayrı etkinlik alanı anlamında kültür ortaya çıkar:

- a) Bireysel kültür
- b) Yöresel kültür ya da ulusal kültür
- c) Evrensel kültür

Bireysel kültür adından da anlaşılacağı gibi bir kimsenin kendi, kişisel edinimlerinin tümünü içermektedir. Fakat bu edinimler, hem bir anlamda, bireyi kişi yapacak olan girdiler, yani sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ortam ile gördüğü her türlü eğitim, hem de kişi yapan çıktılar, yani onun, aldıklarına kattıkları, kültüre ekledikleridir. Bu girdilerin ve çıktılarının somut, gözlenebilir hali ise o bireyin ya da kişinin dünya görüşünü, felsefe ve sanat bilgisini, bir de en sade ifadesiyle görgü kurallarını yansıtan tutum ve davranışlarıdır. Bu noktada iki ayrı durumu, iki ayrı olguyu özellikle belirtmek yararlı olmaktadır. İlki; mesleki bilginin, mesleki eğitimin

kültür içinde değerlendirilemeyeceğidir. Şüphesiz meslek bireye kişilik kazandıran en önemli, en temel ve gözlenmesi en kolay olgudur ama bireyi kültürlü yapmaya yeterli bir olgu değildir. Yani meslek ile beşeri anlamdaki ve estetik anlamdaki kültürlerin doğrudan ilgisi yoktur. İkincisi ise sanat, kültürün yanında ya da dışında bir kavram değildir, aksine onun bir ögesini oluşturan bir kavram şeklinde kendini göstermektedir. Yani kişi, sanat görüşünü kendi kültürü içinde oluşturmakta, kendi kültürü sanat anlayışı ile biçimlenmektedir.

Bilgileri, inançları, sanatı, ahlakı, yasaları, gelenekleri ve bir toplumun üyesi olarak insanın edindiği bütün öteki eğilim ve alışkanlıkları içeren karmaşık eğilim olarak kültürü özetleyebilmekteyiz (Uygur, 1984: 17–18). O günden bu yana yüzyıllık antropolojik araştırmaları her insan toplumunun her kültür sistemi içindeki düzeni ve denkliliği o sistemin özgünlüğünü belirleyen evrensel özellikler taşıdığı ölçüde, bu terimin neyi içerebileceğini ortaya koymuştur. Kültür terimi, iktisadi üretim ve dağılım sistemini, akrabalık ve aile örgütlenmesi sistemini, siyasal ve dinsel örgütlenmeyi, günlük yaşam kurallarını, ahlak ve adalet sistemini, dili ve mit, sanat, felsefe, hatta bilim üretimini kapsamaktadır. Bu tanım oldukça geniş kapsamlıdır ama betimsel olandan ayırmak istediğimiz zaman ortaya çıkan sorunların gereklerini karşılamaz; kültür evrenseldir, ama tek bir modele indirgenmesi imkansız pek çok değişiklikler içermektedir.

Turani'ye (1999) göre kültür, her toplumun hiyerarşik düzenine, teknolojik bilgilerinin yeniliği ve çokluğuna, dini, siyasi görüşlerine ve doğa şartlarına paralel olarak gelişen bir olgudur. Kültür anlayışı yanında sanat anlayışını da getirmektedir. Sanattan kasıt edebiyat, şiir, tiyatro, resim, müzik, mimari gibi evrensel olguların yanında yöresel sanatlar da kültürün boyutunu değiştirmektedir. El sanatları, folklor, savaş teknikleri ya da ayinden o ülkede sanat kabul edilip kültürün en büyük temsilcisi de olabilmektedir. Toplumdaki yasaklar, kısıtlamalar, batıl inançlar sadece sanatın boyutunu değiştirir, bilimsel, geri kalmışlığı gösterir, ama kültürsüz anlamına gelmemektedir.

2.1.2. KÜLTÜR VE SANAT

Sanat tanımını gereği; özgür, özgün, yaratıcı, öğretici, eğitici, yönlendirici, geliştirici ve benzeri pek çok nitelikleri ile sanat olabileceğine göre, belli bir ideolojiden, belli bir manevi kültür anlayışının aralığından bakan bireyin, sanatın bu niteliklerini kabul etmesi, sanatı bu şekilde algılaması olanaklı gibi gözükmemektedir.

Erinç (1995:25) der ki; ister sanatçı, ister alıcı olsun birey, kişilik koyamayacağı böyle bir kültür anlayışı içinde bulunmakta ise, her şeyden önce özgür olamaz. Özgünü ortaya koyamaz ya da yakalayamaz. Yeniye de direnme gösterir. Öğretme, eğitme, geliştirme ilkeleri ise “sabite” adına, değişmeyen adına değer kazanır. Yani değişen değişmediği sanılan bazı değerlerin aracı olarak sanat yapılır ya da bu tür araçlar sanat sayılır.

Bağımlı bir egemen kültürün yarattığı kişilik (kişiliksiz kişilik) sanatı, inançları ve ideolojileri doğrultusunda günah, ayıp, suç sacayağının arasındaki dar alana sıkıştırarak yargılamaktadır. Bu tür bir yargılama sonunda ise sanat, kendini amaçlayamamaktadır. Sadece aracı bir faktör, bir araç anlamında varlığını ortaya koyabilmektedir. Böyle bir anlayış, sanatın en önemli boyutu olan evrenselliği yok edebilmektedir. Çünkü egemen sayılan kültür ve onun dayandığı ideoloji evrensel değil bireysel ya da zümresel olabilmekte ve olsa olsa bir yöreyi etkisi altında tutabilmektedir.

Sanatın daraltılması, sadeleştirilmesi, onun geliştirici, eğitici niteliğini yok edeceğinden (istenilen belki budur) kültüre katkısı da ters yönde olmakta, kültürü daha kapalı, daha içine dönük hale sokmaktadır. Böylece bu kültür içinde yetişecek kuşaklar, bir önceki kuşağa oranla, evrensel kültürden daha uzak noktada kendilerini bulmaktadırlar.

Ayrıca sanat, yenilik özelliğini, geliştiricilik işlevini yerine getiremeyeceği için, değişmesi istenmeyen belli bir değerın “felsefe”nin hizmetine koşulduğu için, bu tür sanat yapanlara (yarananlara değil, yorumlayanlara, icra edenlere) ve bunların

alıcılarına sadece “eskiyi” anımsatmaktadır. Çünkü eskimişin hizmetindedir. Bu da sanatın iş görünüşüne yeni bir boyut getirmektedir. Nostaljik duyguları doyurmak; bu görev, sanata bir kez daha ket vurma, onu büsbütün gerisine itme demektir.

Güvenç (1991), sanatın gittikçe sosyo-kültürel ortamda bireysel kültürlerin kültür örüntüsüne bir katkısı olmadığını söylemektedir. Güvenç’e göre aktarıcı olarak işlev görür ve böylece kişiliksiz bireyler, kişiliksiz bir kültür içinde, kişiliksiz bir sanat ortamı yaratmaktadır. Bunu sanatın, o bireyin içinde bulunduğu toplumun kimlik kartı gibi görev yapınca da –sanat- tan bu da istenir, çünkü bilinmektedir ki, sanat evrensel bir dildir, diğer toplumlar arasında birey, o toplum çok farklı bir konum kazanmaktadır. Bu farklılığın nedeni olan, bireye ya da zümreye bağlı kültür ise kendini ideolojisinin, felsefesinin dışına çıkacak zihinsel yeteneğe de sahip olmadığı için, sahip olamadığından, bu farklılığın nedenini başka yerlerde arayacaktır.

Kongar (1992:3), kültür ve sanatın bir ulusun uygarlık kimliği olduğuna değinmektedir. Kongar için, bir toplumun uygarlığı onun sanat değerleri ve kültür varlıkları ile simgelenmektedir. Kültür, inanç ve gelenekler ile sanatsal duygu ve düşüncelerin biçimlendiği bilimsel ve teknolojik gelişmelerle oluşan geniş anlamı ile bir uygarlıktır. Ulusal kültür ne kadar bu uygarlıklarla uyumlu bir biçimde gelişmiş ve oluşmuşsa, toplumun yücelmesi ve kalkınması da aynı düzeyde olmuştur.

Tarihinde sanat eserlerinden yoksun toplumlar, egemen toplum olarak devamlı yaşama şansına sahip değildirler. Sanat kültürü zengin bir geçmişi olan toplumlar ise, kendi egemen devletlerine sahip oldukları gibi, egemen yaşama gücünü ellerinde tutarlar. İşte böyle yaşama gücünü bünyesinde tutan sanat eserine, çağımızın böylesine önem vermesibü yüzdendir ve “sanatsız bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir” sözü bu gerçeğin bilincine, ulusça varılmasını istemektedir. Demek ki, ulusların yaşama potansiyeli, onların sanatsal hayatıyla orantılı olmaktadır. Bu gerçek saptanınca, toplumların varlıklarını kanıtlayan sanat eserlerini çağımızda birbirlerine tanıtmaya yarışına girmelerinin nedeni, daha bir açıklık kazanmaktadır. Ancak ulusların sanat alanında bir geçmişe sahip olmaları, yüzyıllar boyu çalışma gerektirmektedir. Bu nedenle bir sanatçı ve onun eseri, bir ulusun onun kültürü içinde zor kazanılan önemli

bir değer olmaktadır ve ancak bu değerlerin artması ile uluslar onurlu bir yaşama gücünü bünyelerinde bulundurmaktadırlar.

2.2. Ankara'nın Genel Kültür Özellikleri

Türkiye Cumhuriyetinin Başkenti Ankara, Orta Anadolu'nun merkezi bir noktasında kurulmuştur. Bu merkezi konumu itibariyle tarih boyunca özellikle Selçuklular ve Osmanlılar devrinde, Ankara keçilerinin tüylerinden yapılan sof kumaşlarının yurt dışına satılması Ankara'yı kervansarayların güzergâhı ve bir ticaret merkezi haline getirmiştir.

Ankara, Birinci Dünya Savaşı sonrası Atatürk liderliğindeki ulusal direnişte belirgin bir konum üstlenmiş ve Ulusal Kurtuluş Savaşı ile Türk yurdunun yabancı işgalinden kurtarılmasıyla 13 Ekim 1923'de yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin başkenti ilan edilmiştir.

Ankara'nın en belirgin noktasında yer alan yapı, Ulu Önder Atatürk için yaptırılan ihtişamlı Anıtkabir'dir. 1953 yılında tamamlanan bu antik ve modern mimari sentezi yapı Türk mimarisinin gücünü ve zarafetini kanıtlamaktadır.

Şehrin en eski bölümleri tarihi Kaleyi çevrelemektedir. Duvarlar içinde 12. yüzyıla ait Alaaddin Cami her ne kadar Osmanlılar tarafından elden geçirilmişse de hala Selçuklu ahşap işçiliği ve sanatının güzel örneklerini sergiler. Pek çok sayıda ilginç eski Türk evi restore edilmiş ve sanat galerileri ya da geleneksel Türk mutfağından örneklerin sergilendiği lokantalar olarak yeniden hayat bulmuştur.

Hisar Kapısı'nın yakınlarında güzel bir şekilde restore edilmiş olan Bedestendeki Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde Paleolitik, Neolitik dönemlere ve Hatti, Hitit, Frigya, Urartu ve Roma Uygarlıklarına ait paha biçilmez eserler yer almaktadır.

Kalenin dışında 13. yüzyıldan kalma Arslanhane Cami ve 14. yüzyıla ait Ahi Elvan Cami görünmeye değer eserlerdendir. Roma döneminin şatafatını M.S. üçüncü

yüzyıldan kalma hamamlar, dördüncü yüzyıla ait Julian Sütunu ve ikinci yüzyıldan kalma korint stiline inşa edilmiş olan Augustus Tapınağı Ulus Meydanı'na yakın bir biçimde kalenin çevresindedir. İmparator Augustus'un "Politik Emirleri"nden biri olan ve kendisinin başarılarını ayrıntılı olarak veren yazıt, Ankara'daki Augustus Tapınağı'nın duvarlarıdır.

Kale yakınlarında, bir Roma Tiyatrosu ve aynı bölgede 15. yüzyıldan kalma Hacı Bayram Cami ve türbesi yer almaktadır.

Selçuklu tahta kapı oymacılığının şaheserlerinin ve diğer günlük kullanım araçlarının sergilendiği Etnografya Müzesinin hemen yanında yer alan Resim ve Heykel Müzesi Türk güzel sanatlarından kesitler içerir. Ankara'daki en büyük camii olan Kocatepe camii 1976 ile 1987 arasında Osmanlı mimarisine uygun olarak inşa edilmiştir.

Ankara, seçkin bale, tiyatro, opera ve halk dansları düzenlemeleri ile hareketli bir sanatsal ve kültürel yaşama sahne olmaktadır. Şehir, özellikle dinleyici sayısı hiç düşmeyen Flarmoni Orkestrası ile ünlüdür (<http://discoveryturkey.com>).

2.3. Mardin'in Genel Kültür Özellikleri

Mardin, mimari, etnoğrafik, arkeolojik, tarihi ve görsel değerleri ile zamanın durduğu izlenimini veren Güneydoğunun şiirsel kentlerinden biridir. Mardin farklı dini inanışlar paralelinde, sanatsal açıdan da tarihi değeri olan camiler, türbeler, kiliseler, manastır ve benzeri dini eserler barındırmaktadır. Mardin, İpek Yolu güzergâhında olup, 5 han ve kervansaray mevcuttur.

Mardin'in ne zaman ve kimler tarafından kurulduğu kesin olarak bilinmiyorsa da kuruluşu yakın tarihine göre Subariler zamanına kadar dayanmaktadır. Subariler, MÖ 4500-3500 arasında Mezopotamya'da yaşamıştır. Gırnavez ören yerindeki kazılardan Gırnavez'in MÖ 4000'den MÖ 7. yüzyıla kadar sürekli olarak yerleşme alanı olduğu anlaşılmaktadır.

Sümer Kralı Lugalzergiz MÖ 2850 yılında Akdeniz'e kadar uzandığı seferinde Mardin'i hükmü altına almıştır. Sümerler, geniş fetihler sonucu güçlerini kaybedince 30 yıl sonra kenti Akadlar'a bırakmışlardır. Mardin, MÖ 2230'lu yıllarda Elam şehri olur. Amuri Ailesi'nin altıncı ferdi olan Hamurabi, Sümer topraklarını Babil'in idaresi altına alınca bu kez de Babil Devletini kurar, ardından Yukarı Mezopotamya'ya saldırınca Mardin'i de istila ederek topraklarına katar. (MÖ 2200-1925) MÖ 1925 yıllarında Mardin'i işgal eden Hititler, bir yıl sonra şehri terk ederler. İran dolaylarından gelen Ari Irkından Midiller, Mardin ve çevresini ele geçirirler. MÖ 1367 yılında Midiller arasında iç savaş çıkınca bunu fırsat bilen Asur Kralı Asurobalit, Mardin ve çevresini topraklarına katar. MÖ 1190'da Anadolu'ya gelen bazı Ari ırk kavimleri Mardin'i alır. 60 yıl sonra I.Tıplatpalasır; Sincar, Nusaybin ve Mardin'den geçerek 20 bin Maşiki kuvvetinin koruduğu Kemecin'e saldırıp onları yendikten sonra Mardin ve çevresini tekrar ele geçirir. MÖ 1060'da I.Asurnasırbal zamanında Hititler birleşerek Gılgamış yakınlarında Asurlular'ı yener. Asurluların tekrardan kuvvetlenmeleri üzerine, Mardin Asur hâkimiyetine girer. MÖ 800 yılına kadar Asurlular'ın elinde kalan Mardin, daha sonra Urartu Krallığı egemenliğine geçer. Urartu Kralı Mimes zamanında Mardin 50 yıl Urartu idaresinde kalır. MÖ 612 yılına kadar Sityaniler, MÖ 618 yılında ise İran'dan gelen Midiller buraları ele geçirir. MÖ 335 yıllarında Büyük İskender, Mısır'ı aldıktan sonra Mezopotamya'ya gelerek İran'a gitmek için Mardin'den geçer. Buraları da istila eden İskender'in MÖ 323 yılının 28 Mayıs'ında Babil'de ölümünden sonra komutanları arasında devlet payedilir ve Mardin doğu bölümünde kaldığı için Nikanır denilen General Slevkos'un payına düşer. (MÖ 311) MÖ 131'de Mardin ve çevresi Urfa Krallığı (Abgarlar) topraklarına katılır. MS 249'da Roma Hükümdarı Filibos saltanatının 5. yılında bir isyan başlatıp 9. Abgar'ı memleketten kovar. Şehrin Valiliğine de Hapsioğlu Uralyonos tayin edilir.

MS 250 yılında Dakinos, Pers ülkesini zapteder. Bu sırada tahribat gören Nusaybin'i de onarır. 330 yılında ateşe ve güneşe tapan Şad Buhari isminde bir kral, Mardin Kalesi'nde rahatsızlığı sebebiyle kalır. Kalede kaldığı süre içerisinde iyi olunca kendine kasır yaptırıp 12 yıl boyunca burada yaşar. Daha sonra kral, memleketi Pers'ten birçok asker ve sivil getirtip, onları Mardin'e yerleştirir. 442 yılına kadar getirilen insanların vasıtasıyla şehirde birçok gelişme olur. 442 yılında halkı kasıp kavuran amansız bir veba salgını şehri yaşanmaz hale getirir. Yaklaşık 100 sene sonra Ursiyanos

adlı Romalı bir kumandan büyük bir ekiple Mardin'i 47 yılda inşa etmeyi başarır ve halkın tekrar buraya gelmesini sağlar. Bu süreç içerisinde Persler'in ünlü merkezleri olan Dara yeniden inşa edilir. Mardin'de Bizanslar 640 yılında Hz. Ömer'in kumandanlarından İlyas Bin Ganem'in işgaline kadar varlıklarını devam ettirirler. Mardin ve çevresi 692'de Emeviler'in, 824'te Halife Memnun zamanında Abbasiler'in hâkimiyetine girer. Bu dönemde İslamiyet hızla yayılır. 990 yılında ancak Musul'da tutunabilen Hamdaniler'in topraklarını birer birer ele geçiren Mervaniler, Mardin'i de zaptederler. Mardin ve çevresinde çarşılar, camiler yaparak onarımlarla İpek Yolu üzerinde bulunan bu önemli şehri ticari açıdan canlandırırlar. Alparslan'ın Malazgirt zaferinden sonra Türklerin Anadolu'ya ulaşan akınları neticesinde gittikçe zayıflayan Mervaniler Devleti, Nusaybin'de 1089'da Selçuklulara yenilerek onların hâkimiyeti altına girer. Artuklular'dan İlgazi Bey Mardin'i 1105'te ele geçirerek devletin başkenti yapar. Artuklular bölgede büyük devlet kurarken, bölgedeki 304 yıllık egemenlikleri sürecinde çok sayıda tarihi cami, medrese, hamam ve kervansaray yapılmış birçok cami, medrese ve manastır onarılır. 15. yüzyılda güçlenen Karakoyunlular şehri kuşatır ve 1409'da şehri ele geçirirler. Karakoyunlular 1462 yılında yenen Akkoyunlular kalenin egemenliğini de ele geçirirler. 16. yüzyılın başında Akkoyunlular'ı egemenliğine alan Şah İsmail güçlü bir Şii devleti kurmayı başarır. Mardin hâkimi, şehri zulme ve yağmalamaya karşı korumak için kalenin anahtarını kan dökmeden Şah İsmail'e teslim eder. Mardin'in kesin olarak Osmanlıların eline geçmesi Mısır seferini düzenleyen Yavuz Sultan Selim döneminde gerçekleşir. 1517 yılında Mardin ve yöresi Osmanlı topraklarına katılır, bir sancak durumunda Diyarbakır Beylerbeyliği'ne bağlanır. Mardin uzun müddet Diyarbakır - Bağdat ve Musul'un sancağı durumunda kalır. Mardin sancağında halk; göçebe ve yerleşik olarak 2 bölüme ayrılır.

Yerleşik halk inançları açısından; Yahudiler, Hrisitiyanlar, (Ermeniler, Süryaniler ve Keldaniler) Müslümanlar ve bir kısım Şemsiler'den (Güneşe tapanlar) oluşmuştur (<http://www.mardinimiz.com>).

BÖLÜM III

3. SANAT VE SANAT EĞİTİMİ

3.1. SANATIN TANIMI

Kınay'a (1993:1) göre sanat, insan yeteneklerini yalnızca pratik, yani fayda sağlamaya yönelik amaçlar için değil, evrenin ve dünyanın sırlarına erişebilmek, kişisel bunalımlarını yatıştırmak, heyecanlarını doyurmak ve başkalarına duyurmak ve nihayet ruhsal özlemlerine uygun düzeyde yaşayabilmek isteğiyle kullanabilmesi ve değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Daha kapsamlı bir anlayış ve deyişle sanat; insanın insan olma yazgısı ve koşulunu yenme, kendini aşabilme çabasıdır.

Sanatın günümüze değin tanımları yapılmıştır. Aristo'ya (Bigalı, 1976:18-36) göre sanat: “Eşyada sürekli var olan taklitten doğmuştur”. Picasso, sanatın bir yaşam tarzı olduğunu söylemektedir. L. Levy yaratma ile sanatı eşdeğer tutmaktadır. Genel anlamda sanata; içinde yaşanan çağın tüm etkilerini yansıtan özgün bir bütünlüktür diyebilmekteyiz. Sanatçının yaratma ile ilgili istek ve düşünceleri; estetik çaba sonucu, özgün bütünlüğe ulaşmaktadır. Ortaya çıkan form; izleyicinin duygu ve düşüncelerine seslenmekte ve bu yolla bir ilişki oluşturmaktadır. Günümüzde sanat; yaşamımızın bir parçası olmuştur. Salt müzelerdeki yapıtlardan oluşmamaktadır. İ. Edman (1977:1), “ sanat, hayatı anlayan zekanın onu en ilgi çekici, en güzel biçimlere sokması” diye tanımlamaktadır.

Etike (1992: 52) sanattan; tarihsel gelişim içerisinde, insanın fiziki ve moral değerlerine, sosyal çevresine ve yaşanan topluma göre farklı görünümler aldığından bahsetmektedir. Bazen bir büyüleme aracı, bazen bir süs, bazen kalıcılığı sağlayan bir dil ya da dini, düşünceyi, bilimi, tekniği yayan bir iletişim aracı, bazen para ya da yatırım alanı, bazen de kendisi bir gereksinim olarak, insanlık tarihinde hep var

olmuştur. Fisher'in deyiimiyle "... dün de bugün de gerekli olduğu gibi yarın da gerekli olacağı açıktır."

Gençaydın (1993:69), anlaşılabilmenin ve anlayabilmenin yolunun sadece sözel anlatım olmadığını söylemektedir. Müzikal, biçimsel ve hareketle anlatım yolu da yaşamımızın bir parçasıdır ve hiç biri bir diğerinin yerini dolduramamaktadır. Görsel anlatımın, bireyin kendi iç dünyasını dışa vurmak için başvurduğu en özgün bir anlatım dilidir. Nesnel yaşamımızda gerçekleştirdiğimiz her eylem iç dünyamızın rengini taşımaktadır. Yani tüm davranışlarımız kendi psikolojik yapımızın deneyimlerimizin bir yansımasıdır.

Tansuğ'a (1993:69-70) göre, insanın bütün toplumsal çevrelerde belli bir resim dili yaratmış olması, şüphesiz sadece ruhsal varlığın kendi düzenini araştırmak, gerçekleştirmek isteğinden ibaret kalmamaktadır. Bu dil toplumsal çevrenin de birbiriyle anlaşma araçlarından birini meydana getirmektedir. Bu anlaşma en basit gündelik ihtiyaçlardan en karmaşık ve derin ihtiyaçlara kadar böyle bir dil kullanımını zorunlu kılmaktadır. İnsanın resim yoluyla iç dünyasını, düşlerini korkularını, ruhsal sapmalarını ifade etmek ihtiyacına da değinmek gerekmektedir. İlkel resimlerde çocuk ve akıl hastası resimleri arasında kurulan bazı ilişkiler biçimlendirme ihtiyacının köklülüğünü daha temelden aydınlatıcı bir öz kazanmaktadır. Resmin modern ruh biliminde ruhsal bozuklukları tedavi amacıyla kullanılan bir araç olarak seçilmesi de boşuna değildir. Bu konuda son yıllardaki araştırma çabaları hasta resimlerini Pcych'art gibi isimler altında toplamak gibi sonuçlar bile vermiştir.

Çocuk resimlerine gelince, henüz olgunlaşmamış ve saflığını yitirmemiş küçük insan varlığının düşle gerçek arasında kurmayı başardığı kayıtsız heyecan alışverişi bunlarda su yüzüne çıkmaktadır. Biçimlendirme duygusunun belki de en pervasız, en serbest, en içten örnekleri çocuk resimleridir. Önemli olan, çocuğun resimlerde gözler önüne serdiği ve kendi kişiliği hakkında işaretler vermekten kaçınmadığı özelliklerini görebilmektir. Çocuklar resimleriyle, gelecekteki yaratıcı fonksiyonlarını, maddi ve ruhsal birliğin uyumunu dinamik bir yolda sağlamanın ön haberini verirler. Bu ilerde büyük bir ressam olacaklarını belirtmek değil, sadece

eğitimcileri kendi kişisel yapıları ve toplum için oynayacakları rol konusunda uyarmaktadır.

Gençaydın der ki (1993:2), Freud’cu düşünceye göre, sanat eğer yerinde uygulanırsa, çocuğun zihinsel sağlığına yardım etmekte, onun gerilimini hafifletmekte, sözle anlatamadığını sanat yolu ile anlatmasına yardım etmektedir.

Çağımızın belki en görünür özelliklerinden biri, çocuğun önem kazanmış olmasıdır. Birçok gizli kalmış gerçekleri olan gerçekçi görüş, nihayet Freud’un önerdiği “içimizdeki çocuk” olayı, Einstein’ın evrene tuttuğu ışık kadar önemlidir. Çocuğun, büyükten farklı bir yaratık olduğu gerçeğini çok önce ortaya koyan Rousseau, zamanında dikkate alınmış olsaydı, bu konuda daha erken, doğru gelişmeler beklenebilirdi.

Bilim ve sanat bilinçsizlikten, bilince geçtiğimiz yerde başlar. Çocukların anlatım ve sezgilerindeki coşkuda arıların peteği yapışlarındaki, kuşların ötüşlerindeki doğallık ve özgürlük vardır. Anlatım biçimleri ve hedefleri, büyüklerin anlatım biçimlerinden ve hedeflediklerinden çok farklıdır. Yine çocukların çok kere çalışmalarında, iki güneş çizmelerinin nedeni sorulunca da, yanıt olarak “biri annemin, biri babamın” demelerinde var olan şaşırtıcı farklılık, bir başka dünyanın simgesi olmaz mı sorusunu akıllara getirmektedir.

Çocuk resmi olgusu, özellikle son yıllarda yerli ve yabancı araştırmacılara konu olmaktadır ve yetişkin resmi yanında bu temellerini araştırmaya yönelik çabalar, yeni bilimsel çabalar, yeni bilimsel boyutlar kazanmaktadır. Günümüzde çocuk resimlerine duyulan yakınlık, konuyu ilginç ve cazip hale getiren nedenler arasında sayılabilmektedir. “Çocuk” diye bir varlık söz konusu oldukça, onun yaptığı resim de olacaktır. Bir başka deyimle, çocuk resmi çağdaş sanat olgusunun temelindeki sanatsal yaratma güdüsünü açıklamakta, bilimsel doğrulara bağlamakta bir çeşit tutamak üstlenecek ama yetişkin sanatçının türlü bireysel ve toplumsal etkenlerde odaklaşan yaratma eylemine eşdeğer tutulmayacaktır.

Condrad (1964) için küçük çocuk, çizdiği resmin bizim anladığımız anlamda güzellik ya da çirkinliği ile ilgilenmemektedir. Çocuk için resmin biçim olarak varlığı değil, yapılması için tüketilen çaba, kendisine verdiği kıvanç önemlidir. Kendini anlatmak için çizen çocuk, düşünce ve teknik yönden yetişkin sanatçıdan ayrılır fakat yaratma davranışı bakımından sanatçıya şaşılabacak kadar benzemektedir. Ama biz çocuğun resmini değerlendirirken onun zihinsel düzeyine inmek, yargılarımızı ona göre vermek zorundayız. Çocukta olgun bir düzenleme gücü ya da yetişkinlere göre saptanmış belli estetik kurallara uygunluk aramamalıyız. Çocuk hep çocukça çizecektir. Onun her çizdiği kuşkusuz sanatçı çizisi değildir fakat saflığı yönünden gerçek yaratıcılıktır. Sanat tarihçisi Read de çocuğun çizdiği şeylere “bir çeşit şiirsel sezgi” gözüyle bakmakta ve onları, birtakım “mantıksal çözümlemelerin ötesinde” görmektedir. Read’e göre, çocuk resimleri estetik öğelerden uzak bulunmamakla beraber, “çocukça anlatım tarzı ile yetişkinin anlatım tarzları arasında” her zaman bir ayırım söz konusudur. Çocuk resimlerindeki estetiği, onun geçtiği süreçleri bilmeden değerlendirmek yanlış olacaktır. Bu estetiği kavrayabilmek için, çocuğun algıları, yaşantıları, kavramları, biliş öncesi süreçleri ve üretici düşünme süreçleri, imge sembollerin ve görsel plastik mecazların oluşması süreçlerini ve bu süreçlerle çocuğun etkileşimini iyi bilmemiz ve anlamamız gerekmektedir. Unutmamak gereklidir ki her yaratıcı etkinlikte estetik olmayabilmekte, fakat her yaratıcı etkinlikten estetik doğabilmektedir.

Berk’e (1979) göre, insana, nesneye, görünümüne bakan ya da bir olaya tanık olan çocuk bunlara bambaşka bir anlam vermektedir, çünkü çocuğun yorumlama olanağı yoktur. Yorum kültürün bir sonucu olduğuna göre düşüncesi, henüz bakir, çıplak olan çocuk; gördüğünü normalin üzerinde görmektedir. Bu görüş gerçeküstüdür, bir çeşit sürrealizme yaklaşır. Çocuk resimlerinin ilginçliği, beklenmedik biçim ve renklere bürünüşü bu özelliğin bir ürünüdür. Nesneler, uzaklık ve yakınlıklar çocuğun gözünde normal dışıdır, kimi zaman yakın olanı uzakta görür ve saldırışları tutmak isteyişleri, nispetleri kavrayamamasındandır. Evren bir bakıma elinin altında, buna karşılık en yakın nesne kilometrelerce uzaktadır.

3.1.1. SANAT EĞİTİMİ

San, sanat eğitiminin ülkemizde oldukça yeni bir kavram olduğundan bahsetmiştir. San'a göre (1983), geniş anlamıyla sanat eğitimi, eğitim biliminin bir dalı olarak sanatın, estetiğin, sanat tarihinin eğitimi ve öğretimiyle ilgili bütün konuları araştıran, sorulara yanıt arayan, bulan yeni bir bilim dalıdır. Her bilim dalı gibi, sanat eğitimi de, felsefe, psikoloji, sosyoloji, estetik gibi birçok dala ve sanatın kendisiyle ilişki kurarak sorunlara çözümler getirir. Sanat eğitimi yalnız kuramsal sorunlarla değil, sanatın ve estetiğin yaratıcı düşünceden, ürün vermeye ve eleştiriye kadar uygulamadaki tüm sorunları ve bunların çözümleriyle de yakından ilgilenir. Bireyin görsel yetileri ve görsel biçimleri bakımından gelişmesindeki etkili yöntemleri araştırır, saptanan amaca göre en uygununu bulur. Dar anlamıyla sanat eğitimi ise, okul programlarında yer alan Resim-İş dersinin amaç, yöntem ve uygulamasını ve bu alandaki tüm etkinlikleri tanımlar. Kısaca, plastik ya da görsel sanatların okul düzeyinde eğitimi ve öğretimidir.

Kırıçoğlu'na göre (1988:73), Sanat ve estetik eğitim, eğitimin bütünlüğünü sağlayan en önemli alanlardan biridir. Sanat eğitimsiz bir eğitim düzeni yarım, yanlıştır ve dengesizdir. Yani düşünülemez. Ne yalnız beceri kazandırmak, ne yalnız zihinsel ve bedensel gelişimi sağlamak ve ne de gençleri belirli bir alanda bilgili kılmak bu anlamda tam bir eğitim değildir.

Gençaydın der ki (1990), insanın genel eğitimini bir bütünlük içerisinde düşünürsek, sanat eğitimi genel eğitimin bir parçası olarak kabul edilebilir. Ancak, sanatın bir özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğunu dikkate alırsak, sanat eğitiminin kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığını da kabul etmek zorundayız. Bu nedenle, sanat eğitiminin eğitim dizgesi içerisindeki yerinin çok iyi belirlenmesi gerekir.

Türkdoğan için (1984), sanat eğitimi, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitim bütünlüğü içinde estetik duygularının geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası, sanat eğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırmaktadır. Öyleyse sanat eğitimi daha genel bir çerçevede ele alındığında, bireyin duygu,

düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasına “ Sanat Eğitimi” adını vermek uygun bir yorum olabilir. Bu çabanın özünde, toplumun en küçük üyesi olarak düşünebileceğimiz insanın (çocuğun-gencin), bireyin, gerçekten uygar bir kişi olması ve buradan da, uygar bir toplum oluşturmaının amaçladığını dikkate alırsak, sanat eğitiminin daha geniş bir boyut içindeki görünümünü vurgulamış oluruz

Erinç (1998), sanat eğitiminin insanlarda duyarlılık sınırlarını zorladığını, o sınırın daha genişlemesini olanaklı kıldığına değinir. Bu yolla insan kendini bir kez de bu yönü ile tanıma olanağı bulur ve “kişi” olma, olabilme yolunda daha bilinçle ilerler.

San’a göre (1983:19), 20.yy. başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yataıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar. Yukarıdaki yaygın ve tümel anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi, daha çok “plastik sanatlar alanında verilen eğitim” biçiminde anlaşılmaktadır. Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların temel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır. Ancak sanat eğitimi kavramı sorunsal sık sık tartışılmış, sanat eğitiminin yalnızca görsel-yoğrumsal alanını içereceği ya da tüm sanat dallarını mı kapsayacağı konusunda değişik görüşler savunula gelmiştir. Kuşkusuz bu tartışmalarda, sanat eğitiminin nasıl anlaşılabileceğinin, amaç ve görevlerinin neler olacağıının belirlenmesi ya da daha doğru bir deyişle belirlenememesi rol oynamış, zaman zaman müzik ve edebiyat gibi sanat türlerinin dışında bırakılarak, “plastik sanat eğitimi” ya da “görsel sanatlar eğitimi” gibi kavramlara gidilmiştir. Zaman zaman da müzik, yazın, drama türleri gibi sanat dallarının da sanat eğitimi kapsamı içinde düşünülüp, bu geniş anlamın tam hakkını verebilmek için “müz’sel eğitim” ya da “estetik eğitim” gibi kavramlar önerilmiştir.

Ünver (2002:5), toplumların siyasi yapılanmaları, kültürel, bilimsel, teknolojik, ekonomik gelişmeler ve eğitim politikaları sanata yönelik kavramları ve eğitimini etkilediğini söylemiştir. Sanat eğitiminin söz konusu olduğu yaklaşık iki yüzyıldan 20. yüzyılın ortalarına değin geçerli olan duyuşsal, sanatsal anlayış yerini akılcılığa

birakmiştir. Bilimsel gelişmeler ve insan beyninin tüm davranışlarımızı yönlendirdiği yönündeki buluşlar, bu yaklaşım değişikliğinde etkili olmuştur. Sanatın her türünü içerisine alan genel anlamda bir sanat eğitimi, sanat tarihi, kültür tarihi, sanat kuramları, sanat eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi, sanat pedagojisi, estetik gibi alanlardan yararlanmalıdır. Bununa birlikte okullarda verilen alana ilişkin sanat dersleri programlarının geliştirilmesi ve eğitiminin uygun ortamlarda verilmesi gerekmektedir. Ancak o zaman sanatın oluşumu, sanatsal yaratma, sanatın işlevi konularında toplumsal bilinç gelişebilir.

San (1983:19), sanat eğitimi ülkemizde ve dünyada üzerinde hala tartışılan bir kavram olduğundan bahsetmektedir. Genel anlamda güzel sanatlarının tüm alanlarını, eğitim kurumlarında ve kurum dışı yaratıcı sanat eğitimini (resim, heykel, mimari, görsel iletişim, fotoğraf, sinema, müzik, dans, tiyatro, edebiyat, çevre sorunları, tasarım vd.) içerir. Daha dar anlamda ise okullarda verilen alana ilişkin dersleri (resim, üç boyutlu çalışmalar, grafik tasarım) kapsar. Pragmatik bir yaklaşımla yaptığımız eğitim tanımını sanat eğitimine uygularsak, bireye kendi yaşantıları yolu ile amaçlı olarak istendik sanatsal davranışlar kazandırma sürecinden söz etmemiz yanlış olmaz.

3.1.2. SANAT EĞİTİMİNİN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ

Geleneksel eğitim sistemi, bireyleri ansiklopedik bilgilerle donatmakta, araştırmaya ve yaratıcı düşünmeye çok az yer vermektedir. John Dewey çocuğun yaşamda herhangi durağan, değişmez durum için eğitmenin olanaksız olduğunu söyler. Hızlı değişim gösteren çağımızın; yaratıcı gücünü kullanabilen insanlara gereksinim vardır. Fröbel, eğitim amacının bireyde var olan yaratma güdüsünün geliştirilmesi olduğuna inanır (Bal, 1991:26).

San'a göre (1985:17), teknolojik gelişmeler insanları bir takım mekanik işlerden alıkoymuştur. Bu nedenle boşta kalmış güçlerin değerlendirilmesi açısından da yaratıcılığın desteklendiği daha yeni eğitim görüşlerine yer vermenin zamanı neredeyse geçmektedir. Sanat eğitimi salt okul öncesi ve eğitim sürecinde değil, çeşitli kültür

düzeyinde olan bireylerin de doğal gereksinimleridir. Bu olgu, yeteneğe bağlı olmayıp bir eğitim sorunudur ve süreklilik taşımaktadır

Sanat eğitimi, bireyin estetik eğitimini konu alır. Estetik ifadeye yatkın insan kişiliği oluşturmayı amaçlar. En önemli amaçlarından birisi görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tad almayı öğretmektir, çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yöneltmek için bu gerekli ilk koşuldur. Yalnızca bakmak değil, görmek; yalnızca duymak değil, işitmek; yalnızca ellerle yoklamak değil, dokunulana duymak yaratıcılık için gerekli ilk aşamalardır (Lowry, 1972:15).

Sanat eğitimi; toplumsal, psikolojik ve estetik temellere oturtulabilir. Birey içinde yaşadığı toplumun her boyutundan etkilenir ve yaratıcılığı ile çevrenin gelişmesine katkıda bulunur. Bu nedenledir ki; kültürel, toplumsal ve sanat biçimlerindeki değişimler paralellik gösterir. Batı toplumlarında sanat eğitimini gerekli kılan nedenlerden birisi, endüstrileşme hareketidir. Makineleşmiş bir toplumda madde ile ilişkisi kesilen birey; yaratmadan seçme durumunda kalmış, yabancılaşmıştır. Dengesini kaybeden toplumlarda bütünlüğü sağlayan sanat eğitimi olmuştur. İnsanlar doğası gereği yaratma isteğindedirler. Madde ile ilişkisi kesildiğinde yaratıcılığı da engellenir. Bu doğal istek ve gereksinimleri karşılanmadığında psikolojik dengesizlik oluşur. Yine ruhsal bütünlüğe sanat yolu ile ulaşılır. Her devrin estetik anlayışı farklıdır. Sanat eğitimi; çağın estetik anlayışını oluşturmak zorundadır. İçinde yaşadığımız çağ; teknolojiyi oluşturan bilimsel çağdır. Bu çağ, akıl ve duyarlılığın bütünleşerek; yaşamın ideali olan iyi-güzel yönünde eğitilmesini, estetik eğitimin zorunluluğunu getiriyor. Bu eğitim aynı zamanda da makine çağının en büyük gerçeğidir (1.Plastik Sanatlar Sempozyumu, 1985:93).

Sürekli kendini geliştirmek ve yaşamla arasında denge kurmak ve ayakta kalabilmek için mücadele eden insan (birey) açısından önemli olan yaşamın anlamını ortaya çıkarmaktır. Bu bir anlamda ‘akıl ve duygularının’ sistemini bilme ve anlama, bir başka deyişle ‘aydınlanma’ isteğidir. Bu istek, insan için sürekli kendini geliştirme, bireyselliğini toplumsallaştırma ve dünyayı tanıyıp değiştirebilme isteğidir. İnsan bu isteğini ancak ‘bilgi’ye sahip olarak gerçekleştirebilir. İnsanın temel bilgi kaynaklarından en önemlileri ise bilim ve sanattır.

Bilim ve sanat, her ikisi de insanın yaratıcı kaynaklarını harekete geçiren, insanın doğayla ve insanın insanla olan ilişkilerini değiştirmeye çalışan eylemlerdir. Bilimsel eylem nesnel gerçekliği, sanatsal eylem ise öznel gerçekliği keşfeder. Ancak her ikisinde de öznel bir dünya vardır. Her ikisi de aklın ve duyguların sistemiyle hareket eder. Bilim adamı dış dünya ile ilgili bilgi toplarken sezgilerini kullanır ve deneylerle bilgilerinin gerçekliğini sağlar. Sanatçı ise sezgiyle keşfettiği ve içselleştirdiği duygularını başkalarının hissedebileceği şekilde ifade eder. Bireysel çabalar sonucu ortaya çıkan her iki eylem insan yaşamının gelişmesi ve yüceltilmesine hizmet eder. Sonuçta bilimsel ve sanatsal eylemler yöntem olarak birbirleriyle etkileşen, benzeşen ve eşdeğer bilgi kaynaklarıdır. Buradan hareket ederek, örneğin ortaöğretim kurumlarında okutulan matematik derslerinin, resim derslerinden, bilgi edinmek ve hayata geçirmek bağlamında daha önemli olduğu söylenemez. Bu nedenle insan yaşamının aydınlanması için sanat gereklidir (Sanat Eğitimi Sempozyumu, 2002:205–206).

Çağına yabancılaşmayan bireylerin yetiştirilmesi için, insan yaşamında sanatın gerekliliğinin algılanması baş koşuldur. Bireyin duyularının eğitimi ile çevresine duyarlılığı gelişecek ve kültürel bilincine varacaktır. Çok yönlü düşünebilen, sorumluluk yüklenebilen ve sorunları çözebilen üretken kişiliklerin yetiştirilmesi sanat eğitimi zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda çocuğun dünyasının gelişmesine yardımcı olacak en uygun koşullar, sanat dersleriyle sağlanabilir. Sanat eğitimi, yanlış ve yaygın bir kanıyla yalnızca yetenekli öğrencilere yönelik bir eğitim olarak düşünülmektedir. Böyle bir bakış açısıyla yaklaşıldığında yeteneği olmadığı düşünülen çocuklar, kişilik gelişimleri üzerinde sanatın sağlayacağı olumlu katkılardan mahrum bırakılmış olacaktır. Çocuk veya genç, sanat eğitimi yoluyla bakmak yerine görmeyi, duymak yerine işitmeyi, dokunduğunu hissetmeyi kısacası farkında olmayı, algılamayı öğrenecektir. Çünkü sanat eğitimi bir duyarlılık eğitimidir. Sanat eğitimi almış bir birey olaylara ve çevresine karşı daha duyarlı ve hoşgörülüdür. Değişen durumlara kolay uyum sağlayabilen, paylaşmayı bilen bir kişilik geliştirir. Başka alanlarda da yaratıcı

davranışlar geliştireceği gibi, sorunlar karşısında daha çabuk ve çok yönlü çözümler üretebilir (Yılmaz, 2005:17-18).

Boydaş'a göre (2004:8), insan, birçok yollarla mutluluğu elde eder. Sanat eğitimi bütün güzel sanatlarda (plastik, fonetik, ritmik, uygulamalı) sürekli bir araştırma ve deneme imkanı sağlar.

3.2. YARATICILIK

Yaratıcılık; çağımızda insanlar arası yaşamda, ilişkilerde birçok olaylarda ve durumlarda etkin olmaya başlamıştır. Özellikle sanatta yaratıcılığı konu alan araştırmalar sanatın öğretimiyle ilgili bilgileri de çoğaltmıştır.

Yaratıcılık kavramı her bilim, her sanat alanlarında söz konusu olan, yaratma yeteneğini kapsar. Yaratıcılık yalnız sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamın tüm alanlarında yer alan bir yetenektir diyen San yaratıcı düşünceyi şöyle tanımlamaktadır:

Bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir bireşime (sentez) varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak olabilir (San, 1983 : 10).

Samurçay'a göre (1983: 99), yaratıcılık adı verilen etkinliğin içinde merak, görme, anlama, imgelem, buluş ve özgünlük gibi öğeler vardır. Birey, yaratıcı düşünme sürecinin ilk evresi olarak bilineni yapısal bir çözümlemeye tabi tutar. İkinci evrede önem kazanan öğeler arasında yeni ilişkiler araştırır, dener. Böylece, söz konusu etkinliğin son evresinde özgün bir sonuca varılır. Yaratıcılık etkinliğine ilişkin tanımlamaların birbirinden çok farklı olmamalarına karşın, ortak olan yanları; yaratıcılık faaliyetlerinde bilgi ve yaşantıların, deneyimlere dayalı olarak bilinen yapıları, yeni bir biçimde kullanmak ve yapılandırmaktır. Öyleyse yaratıcılık alanında yapılan araştırma sonuçları, her insanın, az ya da çok ama kesin bir biçimde yaratıcı olduğunun ortaya koymaktadır

Resmin, sanat eğitimi açısından çok önemli özelliklerinden biri de yaratıcılıktır. Resim yoluyla soyut duygu ve düşünceler somuta dönüşürken var olmayan yeni biçimler, yeni ilişkilerle ortaya çıkar. Resmin anlatım olanaklarını kullanarak yeni biçimlemelere girilir; bu da yaratıcılığı geliştiren bir etkidir. Bu etkinliğe us ve duygu eşit katılımdadır. Öyleyse resim, usun ve duyguların eğitiminin önemli bir aracı olmaktadır diyen Etike resim eğitiminin önemini vurgulamıştır (Etike, 1991:9).

3.2.1. ÇOCUKTA YARATICILIK

Sanat eğitiminde yaratıcılık; girişim ve deneylerle uyarmak, alışılmamış yollarla, imajları ve fikirleri bir araya getirmek biçiminde açıklanır. İşte bu sistem içinde çocuk, gündelik olağan ve olağanüstü algılarını, heyecan verici bütünleşmiş organizasyonlara dönüştürecektir. Çocuğun yaratıcı gücü de bu denemeler içinde gelişecektir (Gökaydın, 1990:4).

Yaratıcılık hakkında bilinenlerden hareket ederek çocuğa nasıl bir yaratıcılık eğitimi verileceğini ortaya koymak gerekmektedir.

İşte bu düşünceden hareketle çocukların yaratıcılık eğitimine eğilmek, onların bu alandaki yeteneklerini geliştirmek eğitimin en önemli kısmıdır. Küçük yaştan itibaren çocukların yaratıcı olarak yönlendirilmesinde en önemli eğitim biçimlerinden birisi de sanat eğitimidir (Tepecik, 1992:7).

Çocuklarda yaratıcılık yeteneğini geliştirebilmek için sanat eğitiminin anaokullarında başlamak ve çocuklarda yaratıcılık evrelerine karşılık oluşturacak bir yol izleyerek, merak, imgelem ve buluş gibi yeteneklerini geliştirmek gerektiği söylenebilir.

Çocuklar, yaratıcılıklarını resimleme yoluyla daha kolay ifade ederler. Çocuk duygularını, hissettiklerini, etkilendiği olayları, kişileri kelimelerle ifade etmekte güçlük çekerken, resimsel ve çizgisel ifadelerle bunu çok daha kolay anlatabilir. Çocuk

resimlerinde etkilendiği bir olayı, tedirgin olduğu durumları, korkularını anlatmaktadır. Böylece duygu ve düşüncelerini resimsel ifadeyle yansıtmaktadır.

Pekmezci'ye (1983: 122) göre, resim ve yaratıcı etkinlikler eğitimi okullarda, olumlu ve sağlıklı uygulandığı takdirde çocuğun geleceğini büyük ölçüde etkileyecektir, yeterli ve nitelikli insan potansiyelini arttıracaktır. Yetersiz eğitimcilerle, yetersiz uygulama, olumsuz şartlandırmalar getirecektir. Sanatsal yaratma etkinliklerinin başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için özgür bir ortamın yaratılmasının yanında, nitelikli, alanında çok iyi yetişmiş sanat eğitimcisine gereksinim vardır.

Paul Klee, çocuğun, bir çiçeğin doğal gelişimi gibi görünen, anlatım biçimini sezmiş ve değerlendirmiştir. Yine de çocuk, hala doğada çözümlenmemiş sorunların, sırların kaynağı olarak görülüyor ve çağımızda, artık keşfedilecek bir bilim konusu olarak kabul ediliyor. Bu önemli gerçek, yarının sanatçısı için çocuk, resimlerinin sezgi özellikleri, düşünme ve anlatım biçimleri ile yararlanılacak bir zenginliğin kaynağı olacağı gerçeğidir. Eğer bu zengin kaynak yanlış yönlendirmeler, baskılar ve bilgisizce katkılarla zedelenmişse! Çocuklar yeryüzünün renkli çiçekleri gibi dünyayı renklendirir, neşelendirirler. Onların bu renkli dünyalarını soldurmamak, canlı tutmak, eğitimcilerin ve ailelerin başta gelen sorumluluk ve görevleridir (Gökaydın, 1990:4).

3.2.2. TARİHSEL GELİŞİM İÇERİSİNDE ÇOCUK RESMİ

Çocuk resmi nedir? Çocuk resminin anlamı nedir? Bu resimler büyüklerin sanatının ilk çekirdeği midir? Yoksa onlardan bütünüyle ayrı sanatsal bir nitelik mi taşır? Ya da bir yerde işlevini tamamlayıp bitiren gelişimsel bir olgu mudur?

Sorular biraz daha somuta indirilirse, çocuk nasıl resim yapar, çizgi çizmeye nasıl başlar ve çizgiler çocukta nasıl gelişir?

Çocuk resmi kendine özgü niteliği ile onun doğal yaşantısının bir ürünü, insanın sanatsal anlatımının tikel bir biçimidir. Daha sonra büyüklerinkinden çok ayrı görünen

bu resimlerin oluşumu ardındaki çocuğun kendine özgü mantığı araştırılır. Bu mantık doğrultusunda çocuk, insanı iki ayaklı bildiğine göre, iki ayağı da resminde gösterecektir, bu ayaklar görülmese bile...

Çocuğun iç dünyasının anlaşılması, iç çatışmaların ortaya çıkarılması onun çok yönlü gelişiminde önemli bir etmendir. Bu yönüyle çocuk resimleri çocuğun tanınmasında, gelişmesinde ve ruh sağaltımında araçsal bir işleve sahiptir.

Piaget (1953:26) ,“ Resim yapmak çocuk için simgesel bir oyundur. Çocuğun bu oyunda ortaya koyduğu şey onun duygusal ve düşünsel yaşamıyla ilgili imgeleridir. Çocuğun uyum sağlaması gereken toplumsal, nesnel gerçekler dünyası ile çelişkileri, istekleri, sevinç ve tedirginlikleriyle bir iç dünyası vardır. Birinciye ortak anlatım aracı olan dil ile anlatabilen çocuk ikinciye bu dil ile anlatmayabilir. Bu nedenle çocuğun çocuk sanatı olarak adlandırılan –ki kesinlikle sanat değildir- bu ilk kendiliğinden simgesel anlatımları çevreyi, toplumu kısaca nesnel gerçekleri, benimseme ile “ego” nun dışavurumunun bileşkesinden başka bir şey değildir “ der.

Yavuzer (2001:22), çocuğun dünyasında resmin diğer sanat etkinliklerinden daha özel bir yeri olduğunu söyler. Bu konuda uzmanlar, farklı değerlendirmeler ve tanımlamalar yapmışlardır. Ancak resim yapılma nedenleriyle ilgili ayrıntılı incelemelerde bulunan ve bu konuda araştırmalar yapan uzman sayısı oldukça azdır.

Geleneksel görüşlerin bir kısmı, çocukların çizimlerini zihinsel kavramlarla açıklarken, bir kısmı da güdülere ve çizimi ve duygularını ifade eden yönüne ağırlık vermektedir.

Çocuk resimlerinde ruhbilimsel ve gelişimsel olarak, çocuğun çok yönlü gelişimi yatmaktadır:

- 1- Çocuk resimleri çocuğun nesnel dünya ile kurduğu ilişkinin ve o çevreyi değiştirme yolundaki yaratıcı eylemin bir göstergesidir.
- 2- Bu resimleri, organizmanın doğal gereği sayan yaklaşımda çocuk büyürken, çizgilerinin de gelişeceği varsayılır. Çocuğun büyüklerden ayrı niteliksel yapısının gelişip serpilmesinde resimleri sonsuz kaynak oluşturur.

- 3- Çocuğun çizgileri onun tüm yaşantılarının bir göstergesidir. Onun çok yönlü gelişimini bu resimlerde görmek mümkündür.
- 4- Çocuk resimleri düzenleyici, bütünleyici bir işleve sahiptir. Çocuğun iç dünyası ile dış dünyası arasındaki uyum sorununda bu resimler bir boşalma aracı, aynı zamanda bir tanı belgesidir.
- 5- Resim yapmak için duygusal, algısal, ussal boyutlarda işlem yapan çocuğun resim çalışmaları ussal gelişmeye fırsat oluşturur. Soyut düşünmeye giden yolu açar. Bu yolla öğrenmesi güçlenir.
- 6- 10 yaşına kadar çocuk resimleri bu yaş çocuklarının zekâ düzeylerini belirlemede bir ölçüdür (Kırıçoğlu, 2002:55-56).

Yavuzer (2001:25-27),“Çocukların neden çizdikleri sorusuna çizimi bir çeşit oyun faaliyeti olarak düşünmekle başlayabiliriz. Çocuklar çizimi bir oyun olarak görürler. Yalnız oldukları zaman oyuncaklarına ve eşyalarına gösterdikleri ilgiyi çizime de gösterirler” der. Çocuklar olayları, daha önce özümseyemedikleri önemli deneyimleri yeniden yaşayabilir ve böylece onlardan bir anlam çıkarabilir. Oyundan alınan zevk, deneyimlerin oyuncunun arzularına uyan şekilde değiştirilerek yeniden yaşanabilmesinden gelir. Örneğin eğer öğle yemeğinde çocuğun kabul edemediği bir olay olmuşsa, bundan bir veya iki saat sonra aynı sahne oyuncaklarla yeniden canlandırılır ve mutlu sona ulaştırılır. Çocuk öğle yemeğinde kabul etmediğini oyunda kabul eder. Piaget, çizimi dış dünyayı temsil etme çabası olarak da görmüş, bu nedenle de zihinsel imgelerin ortaya çıkışı olarak değerlendirmiştir. Resimlerin kişiliği ve ruhsal uyumu değerlendirmede kullanması, klinik psikoloji ve psikiyatride projektif yöntemlerin daha geniş bir şekilde kullanılmasına neden olmuştur. Projektif yöntemlere benzer biçimde resimlerin de kişilik değerlendirmesinde kullanılması bilimsel çözümlmeden çok, sezgisel ve öznel izlenimlere dayanır. Bunun sonucu olarak resimlerde duyguların dışa vurulmasının değerlendirilmesinde tutarlı ve geçerli bir sistemin ortaya çıkması çok yavaş olur.

Nedir çocukların resimlerinde bulunan değer? Bu değer, estetik açıdan sanatın ilk, özgün ve yalın biçimidir. Çocukların resimleri ile sanatçıların resimleri kıyaslanır. İsviçreli Eğitimci Sanatçı R. Topffer şöyle der: “Henüz karalamalar yapan çocuk

Michelangelo ile ölümsüz sanatçı Michelangelo arasındaki fark, Michelangelo ile çırağı arasındaki farktan çok daha azdır.”Bu sava göre çocuk kendi tikel yapısı içinde bir sanatçıdır. Çocuk resimlerindeki bu estetik gücün kaynağı ise yalınlık ve saflıktır (Kırıçoğlu, 2002:57).

Rhoda Kellog, 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)

Basit karalamalar, belirgin şekiller ve anlamlı resimlerin oluşumu çocuğun biçime ilişkin algısının geliştiğini ortaya koyarlar. Çocuğun belirgin şekli oluştururken dairesel çizgilere yer vermesi, resmin merkezini belirlemesi biçim algısının geliştiğini gösterir. Dairesel çizgiler, anlamlı şekil tasarımlarının gerçekleşmesini sağlarlar.

Çocuk bazı çizimlerinde objenin kendisini değil, sembolik yansımısını resmetmektedir. O, yan yana çizdiği iki daireden biri için ‘baş’ diğeri için ‘vücut’ derken, aslında birbirinin eşi olan bu çizgilere iki ayrı anlam yüklenmektedir.

Sanat çocuklarda yetişkinlerdeki gibi aynı anlamı taşımaz. Sanatın belirli yetişkinler için ne anlama geldiğini söylemenin zor olmasına rağmen, genellikle sanat teriminin birçok çağrışımları vardır. Bunların arasında müzeler, duvarda asılı resimler, sakallı ressamlar, renkli taklitler, kuzey etkisindeki tavan araları, çıplak poz veren modeller, kültürel bir seçkinlik ve genellikle gerçek dünyadan çok hafif ayrılmış olan aktivitenin hissi vardır. Her nasılsa sanat “güzel bir şey” olarak algılanmıştır ve sanat hakkındaki kitaplar veya birinin evinin duvarındaki resimler hayata yüksek bir can verir. Fakat sıradan bir insan için sanat, ilaç almaya benzeyebilir. Yetişkinler için sanat, genellikle estetik veya dış güzellikle ilgilidir (Lowenfeld, 1971:6).

Bazen okuma, yazma veya aritmetik gibi okul konularında hayal kırıklığına uğrayan çocuklar hüsrانlarından kurtulmak için resimle uğraşabilir. Çünkü sanatta

doğru veya yanlış cevap yoktur. Bu çocukların her ikisi de resimden büyük memnuniyet duyar ve başarıları sonucunda ödüllendirilirse daha çok tanınmak için çaba sarf eder. Aynı zamanda bu, sanat için fırsata ihtiyacı olan ve sessiz bir delikanlı da olabilir. Kendisinin sanatsal standartları ve belirli zevkleri olan öğretmen için standartlarının gençlerin kendilerini ifadeleri için alakasız olduğunu anlaması zor olabilir.

Çocuk hisleri, coşkuları, sevgisi ve nefreti olan, ilkokulda öğretilecek kaba figürlere, ortaöğretimde öğretilecek soyut dizaynlara ihtiyacı olmayacak bir varlıktır. Onun şahsi ifadeleri en az tecrübeli bir sanatçının ifadeleri kadar önemlidir (Lowenfeld, 1971:8-10).

3.2.3. ÇOCUK RESMİNİN ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

Sanatların insanın eğitimindeki önemi ve gerekliliği konusunda söylenmiş sözlere ve yazılı düşüncelere antik devirlerden (en başta Plato ve Aristoteles olmak üzere) bu yana rastlanmaktadır. 1800’lerde sanatın, özellikle o dönemde klasik sanatın ve bu sanatla uğraşın insanı eğittiği üzerinde durulur. Buna kimi meslekler için gereken el sanatlarına ilişkin ön eğitim işlemleri de eklenir. Sanat eğitimi açısından önemli olan ilk görüşler arasında, Herder’in halk sanatlarına eğilmesi, Goethe’nin renklerin duygusal etkilerine ilişkin incelemesi, Schiller’in öne sürdüğü “oyun” tezi söylenebilir. Rousseau’nun, kişinin kendi öz varlığını geliştirmek için doğal ve yaratıcı sanatsal uğraş ve etkinliklerin bir araç olduğu düşüncesi, Humbolt’un resim çizme etkinliğini bir tür dil görme eğiliminde olması gibi görüşler buna eklenebilir. Ruhsalbilimin, üniversitelerde bilimsel bir düzence olarak yerleşmesiyle, hemen 19.y.y’nın sonlarında, önce İngiltere’de ve hemen sonra Almanya’da; çocuğun bedensel, ruhsal gelişimiyle birlikte onun resim ve yoğrumsal olarak plastik biçimlendirme etkinliklerindeki gelişimi de incelenmeye başlanır. Çocuk resimlerinde sanatsal bir değer ve ilgi bulmuş olan ilk yazarlardan biri İtalyan Corrado Ricci’dir. Daha sonra pek çok ruhsalbilimci ve sanat psikologu, çocuğun biçimlendirme, resim yapma gibi yaratıcı yeteneklerinin gelişimi üzerine eser vermiştir (San,1983:53-55).

Çocuk resmine olan ilginin 1885-1920 yılları arasında oldukça fazla olduğu dikkat çeker. Bu dönemde birçok değişik ülkede -kendiliğinden çizilmiş olan- çocuk resimlerini biriktirme, onları betimleme ve sınıflandırma çabaları görülür. Önceleri birçok araştırmacı tarafından çocuk resminin onun zihnindeki imajın kopyası olduğu görüşü savunulur, bu nedenle de çocuk resmi çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir penceresi olarak kabul edilir. Bu dönemde çok sayıdaki çocuk resmi üzerinde araştırmalar yapılır, resimleri çizenin sosyo-kültürel yapısına göre de sınıflandırılır. Çocuk resimleri ile ilgili önemli görüşlerin başında gelişim aşamalarına göre çocuk resimlerini sınıflandıran görüşler gelir. Belki de çocuk resmiyle ilgili yapılan ilk araştırmaların elde etmiş olduğu en büyük başarı, çocuk resminin gelişim aşamalarını temel alarak sınıflandırma girişimidir. Çocuk resmindeki bu gelişim aşamalarını tanımlama konusunda özellikle Kerschensteiner, Rouma ve Luquet'in önemli katkıları olur (Yavuzer, 201:22).

“Çocuğun Doğası “ kavramı o derece baş tacı edilir ki kimi öğretmenler her türlü planlamayı, başarı ölçümünü, yöntem ve didaktiği kullanmayı reddeder. Çocuğun özneliği gelişsin denirken, yukarıdaki türden davranış ve tutumlar sonucu, gelişen sadece öğretmenin kendi özelliği olur. Dersler plansız, örgütlenmiş, üzerinde araştırılmamış ”serbest dersler” olarak ele alınır, özellikle 1920’li yıllarda “çocuk leitmotifi” adı altında bir yığın deneme yapılır, fakat bunlar değerlendirme için gerekli kavramsallaşmadan yoksun kalır (Cox, 1993:36).

Çocuk resimlerini sanatsal düşünme koşullarının canlandırılması olarak ele alıp, bu düşünme koşullarını görsel, duyuşsal yaşantıların değerlendirilip yargılanması için giderek, aşama aşama gelişen zihinsel olanaklar olarak yorumlanır. Böylece çocuğun resim dili kesinleşmiş bir düzenlemeye kavuştuğu gibi, ağırlık bilişsel eleştirel alana kaydırılır (Britsch, 1926:28).

Uzunca bir dönem çocuk resmi hakkında önemli şeyler söylenir, birçok sav ileri sürülür. Şimdi bunların çocukların sanat eğitiminde uygulanması için yöntemler bulunması gerekir. Okullarda çocuktaki dışavurumcu gücün benimsenip önemsendiği

bu yıllarda Bauhaus okulunun “biçimlendirme öğretileri” (Gestaltslehren) de duyulmaya başlar. Bauhaus’ın getirdiği renkli çalışmalar, grafik çizimler, atölye çalışmaları gibi pek çok ifade olanağının çocuğun dışavurum biçimleriyle uyuşup uyuşmayacağı denenmelidir. Okullarda yapılmış reformlar bu tür denemelere olanak verir. Bu denemelere girilirken önceki dönemin temel çizimleri üzerinde tartışılır; canlandırma (darstellen) terimi yerine artık biçimlendirme (gestalten) terim geçerlik kazanır. Canlandırma, “doğru” ya da “yanlış” ölçütleriyle, verilmiş nesnesel bir dünyanın, göz ve el aracılığıyla yeniden verilmesi anlamındadır. Biçimlendirme ise iç yaşantılar ve izlenimler hakkındaki şeylerin “kendiliğindenlik”(spontanite) ve “birlik”, “uyum” ölçütleriyle dışa vurulmasıdır. Biri doğa bilimleri ve matematikteki düşünme biçimiyle bir bakıma, 19.y.y’ın düşünme biçimiyle, diğeri tinsel (manevi) bilimlerin tutumuyla açıklanabilir (San, 1983:95).

Böylece çocuk resmi ile ilgili olarak geliştirilen belli başlı iki kurama bağlı olmak üzere didaktik yönelme belirir. Birine “yaşantısal” diğetine “eleştirel-yargısal” demek mümkündür. Birincisinde yaşantısal olarak ve aynı zamanda belli bir ritim içinde ortaya konan “anlatım” söz konusudur. Bu yöntemde duyuları ve yaratıcı gücü eyleme geçirici birlik ve uyum bulunması önem taşır. Bu yaklaşımın kökleri yüzyılın başlarındaki akımdadır usdışı ve görüsel bileşen burada ağırlıklıdır. İkinci yönelim ise Britsch’in kuramına dayalıdır. Anlatımcılıktan sonra gelen “yeni nesnelcilik” akımına uygun düşer. Sanatsal düşünmenin tekniğe dayalı gelişimi için görsel yaşantı ve izlenimlerin usavurulması, eleştirilip yargılanmasından yola çıkan bu anlayışta, yaşantıların duyuşsal değil de bilişsel işlenmesi söz konusudur ancak, biçimi, formu reddeden ve nesnenin irdelenmesinden kaçınan kimi çağdaş sanat anlayışlarından, bu anlayış çerçevesi içinde, didaktik yönden yararlanma olanağı yoktur (San, 1983:96).

Luquet, çocuk resminin bir iç zihinsel modele dayandığını varsayar. Bununla birlikte gerek Luquet, gerekse daha sonra Piaget, çocuk resimlerinin esas itibariyle gerçekçilik niyetiyle çizildiği savını ileri sürerler. Yani, uzmanlara göre resmi çizen çocuk, herhangi bir objenin tanımlanabilir ve gerçekçi bir temsilini oluşturmaya çalışır. Luquet’in önerdiği resim gelişim evrelerinin sıralanışı, hem düzenleme ve grafik becerilerindeki gelişme evrelerini hem de çocuğun gerçekçilikle ilgili niyetlerindeki gelişme evrelerini dikkate alır. Luquet ve diğet araştırmacılar tarafından önerilen ve

gelişim evrelerini temel alan bu görüşlere karşı Goodenough 1926'da resimle zekâ ölçümü konulu kitabı yayımlar. Bu çalışma ve bunu izleyen Harris'in çalışmaları geleneksel yaklaşımın dışında, çocuk resmini zihinsel gelişimi değerlendirmek üzere kullanmayı hedefler (Yavuzer, 2001:22).

1926'da sanat eğitimi ile ilgili olarak yapılan bir toplantıda, “sanat derslerinde açıklamalar için sanattan yararlanmak, fakat derslerde asıl psikolojik bilgilere dayanmak ve çocuğun kendine özgü niteliklerini korumaya çalışmak” ilke olarak benimsenir. Bunun içinde çocuk resminin dilinden anlamak şarttır (San, 1983:98).

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

1940'tan sonra çocuk resimlerine karşı yeni bir ilgi doğmaya başlar. Bu ilgi, çocukların resimlerine duygularını ve güdülerini yansıttıkları varsayımlarından kaynaklanmaktadır. 1950'li yıllarda ise çocuğun çiziminin onun zihinsel ve duygusal durumuyla ne ölçüde ilişkili olduğu araştırılmaya başlanır. Özellikle son 15 yıl içerisinde çizimler, bilişsel süreçlerin bir ürünü olarak bilgi işleme temelinde deneysel yöntemlerle incelenebilmiştir. (Yavuzer, 2001: 23)

3.2.4. ÇOCUK RESİMİNİN GELİŞİM AŞAMALARI

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetlerinde de belirgin bir değişim dikkatimizi çeker. Kâğıda yapılan ilk işaret ve çizgi, giderek değişerek ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür. Zaman zaman duran ama daha sonra yerini bir sonraki evreye bırakan bu sanat gelişimini belirtmek ve anlatmak oldukça zordur. Yalnız sanatın sürekli gelişen bir süreç olduğunu belirtmek yerinde olur. Her çocuğun bir sanat evresinden diğerine aynı zamanda ulaşması söz konusu değildir. Ancak yine de çocukların hemen hemen hepsi, üstün zekalı ve zeka geriliği olan çocukların dışında, gelişimin diğer yüzlerinde olduğu gibi sanatın gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı evrelerden geçerler. Çok genel bir yargıda bulunacak olursak çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha oranlı ve daha gerçekçi olur. Bununla birlikte resimlerinin gelişmesi açısından her evrede çocukların yaptıkları resimleri niteleyen bazı çarpıcı ve çok ayırıcı özellikler bulunur (Yavuzer, 2001:31).

Çocuk resimlerinin sistematik bir gelişme çizgisi izlendiğine ilk dikkatleri çeken Gustaf Britsch'tir. Britsch, bu resimlerin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde geliştiğini söyler. Lowenfeld'in gelişim evrelerine yaklaşımı, doğallık konusunda Gestalt'cılarla aynı yöndedir. O da bu evreleri gelişimin doğal bir sonucu olarak alır. Ayrıldığı nokta çocuğun algısını ve yaratıcılığını etkileyebilecek her türlü etmenden kaçınması ve sanatsal davranışın toplumsal ve araçsal işlevlerine ağırlık vermesidir. Ussal gelişim, kimlik sorunu ve yaratıcılık bu gelişmenin sağlıklı olmasıyla koşutluk gösterir. Bu resimlerin çocuğun toplumsal, ussal, bedensel, ruhsal, çizgisel, yaratıcı tüm yaşantısının göstergesidir. Dışardan herhangi bir etki bu gelişmenin doğal akışını engeller. Ancak gelişim evreleri konusunda en sistematik ve aynı zamanda geçmişten bugüne en çok kabul gören yaklaşım yine Lowenfeld'in sıralamasıdır (Kırıçoğlu, 2002:75).

Çocuk resmindeki gelişimi beş evrede almak mümkündür:

- 1- Karalama Dönemi (2-4 Yaş)
- 2- Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)
- 3- Şematik Dönem (7-9 Yaş)

- 4- Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)
- 5- Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 Yaş)

3.2.4.1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

Genelde araştırmacılar ilk dönem karlamalarından çocuğun herhangi bir şeyi temsil etmek niyetiyle yapılmadığında birleşirler. Hem Luquet hem de Piaget, bu ilk dönem karalamalarını yalnızca oyun ve alıştırma olarak görmüşlerdir. Arnheim’da benzer bir görüşü benimseyerek, bu ilk karalamaların “temsiller” değil büyük ölçüde “motor itkiler”in ağır bastığı ”sunuşlar” olduğunun ileri sürmüşlerdir.

Karalama evresinden önce çocuk, bir eşyanın üzerine ıslak parmağı ile çizdiği çizgilerle, kum üzerinde arkasından bir sopa çekerek yürüdüğünde meydana gelen çizgileri tren ya da ray olarak isimlendirir. Kâğıt üzerine ilk karalamaları yaptığı zaman da kalemin izlerini tren, yol ya da koşu olarak adlandırır. Luquet’in deyişiyle çocuk, grafik anlatılara başlar, anlatırken çizer, çizerken anlatır. Tam şekilleriyle, düzgün bir biçimde çizilmesi zor olan hikâyesinin bazı ayrıntılarını kısa karalamalarla işaret etmek ona yeterli gelir. Çocuğa göre çizmek, elin hareketlerini kağıda dökmektir. Yaşamın ilk yıllarında “keşif” ve “icat” girişimleri içinde olan çocuk her şeye dokunur, dokunduğu objeler arasında kağıt da bulunur. Eli amaçsız bir şekilde kağıt üzerinde dolaşırken çizgiler bırakır. Çocuk oluşan çizgileri görür ve onların yaratıcısı olduğunu anlar. Bu istem dışı eseri, yetişkin anlamsız bulabilir fakat çocuk için bu, faaliyetinin bir ürünü, kişiliğinin yansımasıdır. Böylece o yaratıcı gücünün bilincine varır. Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı güç, zamanla yeniden canlandırılmak istenen bir zevkin kaynağı olur.

Çocuğun bu evrede kalemi istediği gibi kullanabilmesi için onu elinde tutmasını öğrenmesi gerekir. Başlangıçta omuzdan gelen zikzak ve dairesel hareketler zaman içinde yerlerini dirsek ve elden gelen hareketlere bırakır. Bu hareketlerin karşılığında önceleri yukarıdan aşağıya yapılmış karalamalar, eğri zikzaklar, dairesel çizgilerle kaşın bir yumak oluşturan karalama örnekleri ortaya çıkar (Yavuzer, 2001:33).

Şekilleri, birleşen onları da toplanmalar izler. Kellogg'a göre birleşen şekiller arasında en anlamlı olanı yuvarlak içine yerleştirilmiş çapraz iki çizgiden oluşan şekildir. Buna “mandala” adı verilir. Mandala çocukların karalamalarında daha sonra birçok şeye çok şeye dönüşecek olan bir anlamda tema şekildir (Kırıçoğlu, 2002:77).

a. İlk Karalama

İlk çizgi ilk ağlama gibidir. Doğumdan sonra çocuk ağlar, çünkü solunum organına havanın girişi için bu gereklidir. Bu ilk ağlamayla çocuk ortamı etkiler (başarılımış eylem). Bundan sonra bilmeden ağlamayı yineler. Çünkü bu başarıyı fizyolojik yetenek haline dönüştürme gereksinimi duyar.

Kalem ya da tebeşir ile rastlantı veya taklit sonucu çocuğun ilk çizgiyi çizmeyi başarması, ona gücünün ilk ortaya çıkışı gibi gelir.

Başarılmış eylem, ağlamada olduğu gibi devam etme isteği gösterir. Çocuk ilk araştırmaya ve istemli olarak onu anlamaya çalışır. Başarılmış olan bu eylemi tam bir beceriye dönüştürene kadar tekrarlar.

Zaman içinde çocuk, deneye deneye kalemi isteğine uygun bir biçimde yönlendirebilecektir. Dik, yuvarlak, kırık çizgiler birbirinin üzerine gelmiş ve karışmışken zamanla şekiller farklılaşmaya başlayacaktır.

Yuvarlak yapmaktan sıkılan ve başaramayan çocuk köşeli, sert veya zayıf çizgiler çizer ve kalemin ucuna yüklenir. Oluşan noktalar yeni bir başarıyı doğurur. Çocuk yeteneğini geliştirinceye kadar mekanik olarak üretmek ister. Yuvarlaklarına noktaları ve diğerlerini ekler, ağlamasına jestleri eklediği gibi. Eğer ilk çabasının beğenildiğini görürse, karşındakileri memnun etmek ve beğeni kazanmak için benzer bir resim yapar, ya da yapmayı dener (Yavuzer, 2001:33-34).

Çocuk bu aşamalarda yalnız kağıt üzerine değil, her bulduğu uygun şeyle her şeyin üzerine çizer. Aslında çocuk çizmek üzere işe başlamaz, kendisine ne yaptığı

sorulduğunda, yanıtını bilmez bile. Elindeki cisimden çizgiler çıktığını keşfetmesi, onu eliyle ittikçe çizgilerin de birlikte uzamazsı ona büyük zevk verir (San, 1983:95).

2-3 yaşlarındaki bir çocuk; renkli pastel boyayı, ona bakmayı, hissetmeyi hatta onu tatmayı diğer şeylerden daha ilgi çekici bulabilir. Bununla beraber iki yaşındaki bir çocuğun hissetme tatma gibi problemleri yoktur. Ve karalama aktivitesi çocuk için kendisini ifade etmenin, ağlamaktan da öte, gerçek bir ölçütü olur. Bütün çocuklar, ister Çinli olsun, ister Eskimo, Amerikalı veya Avrupalı olsun karalama yaparlar. Buradan da anlaşılabileceği gibi, karalama; ister fiziki isterse psikolojik olsun, çocukların genel gelişiminin doğal bir parçasıdır.

b. Düzenli Karalama

Bu aşamada çocukların çoğu karalamaya büyük bir hevesle yaklaşır. Çünkü çocukların görsel ve duyumsal davranış gelişimlerinin koordinasyonu onlar için çok önemli bir başarıdır. Bu yeni keşfin neşesi de çocuğu, hareketlerini değiştirmeye teşvik eder. Bu aşamada çizgiler tekrar edilebilir.

Bazen de bu karalamalar çok büyük bir istekle çizilir ve çizgiler bu aşamadan itibaren yatay, dikey veya dairesel olabilir. Nadiren görülen benekler ve küçük tekrarlı desenlerle çocuğun karalama yaptığı malzemeyi, kâğıdın dışına taşıdığının göstergesidir. Çocuklar, çalışma esnasında tüm dikkatlerini karalamalar üzerinde yoğunlaştırabilir. Hatta uygulama esnasında burunlarını karalama kâğıdı üzerine yaslayabilirler.

Bu aşamada karalamalar çok daha ayrıntılı olur. Bu aşamada çocuk çizdiği şeylerle çevresindeki herhangi bir şey arasındaki bağlantıyı heyecanla keşfeder. Bu arada çizdiği karalamayla, alaka kurduğu nesnenin görsel canlandırması arasındaki bağlantının çok küçük olabileceği de kabul edilmelidir.

Çocuğun karalamalar üzerindeki kontrolü aynı zamanda onun çevresindeki diğer nesneler üzerindeki kontrolünü yansıtır. Bu aşamadan altı ay önce çocuğa ceketini

iliklettiremeyen bir anne, çocuğunun artık bu işi kendisinin yapma ısrarıyla karşılaşır. Çocuk bu yeni yeteneğin pratiğinden çok hoşlanır ve anlamlandırılır. Çünkü onun hareketli kabiliyetleri üzerinde kontrol elde etmesi çok önemlidir. Biz de kesinlikle anlayabiliriz ki, bu süreçte çocuktan ilginç desenler üzerinde yoğunlaşmasını beklemek o kadar da önemli değildir. Çünkü; bu aşamada çocuğun hareketleri yaptığı karalamaların ötesinde cereyan etmez ve onu eğlendiren şeylerde genellikle karalama esnasında hareketten alınan duygular ve onlardan edindiği büyük becerilerdir (Lowenfeld, Lamberth, 1971:96).

c. Karalamanın İsimlendirilmesi

Karalamalar ise bu aşamada öncekilere nazaran dikkate alınacak ölçüde farklı değildir. Bu aşamada çocuğun ne çizebileceğine dair bazı fikirler olsa bile, yaptığı şeylerden yine etkilenir. Yani çocuğun kağıt üzerine çizdiği karalamaların onun görsel dünyasıyla bir bağı vardır. Başlangıçta, çizdiği karalamalarla bazı objeler arasında bağıntılar kuran çocuk, bu aşamada belli bir niyetle karalama yapar.

Bu aşamada çocuğun çizim tarzı veya kullandığı metodlar karalamaları onun iletişiminin göstergesi kılar ve çocuklar bu süreç dâhilinde bazen ne çizeceklerini önceden ifade edebilir veya karalamalar keşif türünden incelemeler olanın ötesine geçebilir. Bununla beraber kağıt üzerindeki belli noktalarda çocuğun niyetine uygun karalamalar olsa da, çocuk karalamanın tamamında önceden niyetlendiği çizimi tutturamaz. Çizim başlangıcında kağıdın üst kısmındaki herhangi bir çizgiyi ağaç olacak diye tanımlarken, resim tamamlandığında onu farklı bir isimle adlandırabilir. Dalgalı bir çizgi bir köpeğin koşuşu olarak tanımlanabileceği gibi, kendisinin dev adımları olarak da tanımlanabilir. Bu çizgiler daima görsel canlandırmalara değil, bazen de diğer duylara ait olabilir. Yumuşaklık, kabalık, acelelik ifade eden çizgiler en az bir objenin görüntüsünü yansıtan çizgiler kadar önemlidir. Bu noktada önemli olan bu karalamaların veya çizgilerin yetişkinlere bir mana ifade etmeseler de, onları çizen çocuk için son derece anlamlı oluşudur (Lowenfeld, Lamberth, 1971:98).

d. Karalama Döneminde Renklerin Anlamları

Çocuklar sadece karalamalarını adlandırdığı aşamada, farklı anlamlar için farklı renkler kullanmayı arzu edebilir. Renklerin kavranmasının ilk aşamalarından biri renklerin birbirinden ayırt edilebilmesidir. Bu da çocuğun istisnasız renkleri isimlendirebileceği döneme denk gelir. Bu aşamada çocuğa renk kullanımında bazı seçimler yapma fırsatı da verilmelidir.

Anaokulu çağı çocuklarının kişilikleri ile renkler ve renklerin oluşturduğu desenlerin arasındaki ilişkiyi gösteren bazı araştırmalar da yok değildir. Bunların iyi bilinenlerinden bir tanesi Alschuler ve Hattwicck tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada 150 anaokulu çağı çocuğunun davranış karakterleri ile onların çizimleri arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Raporda çocukların duygusal davranışlarını ve davranış düzenlerini resimlerde ifade ettiklerinin delilleri sunulmuştur. İstikrarlı olarak sıcak renklerle resim yapan çocukların hür, duygusal, sevgi dolu davranışlarını sıcak renklerle apaçık gösterdikleri, maviyi tercih eden çocukların davranışlarının daha kontrollü olduğu, ağırlıklı renk olarak siyahı tercih eden çocuklarınsa, duygusal davranışlardan uzak olduğu delilleriyle sunulmuştur (Lowenfeld, Lamberth, 1971:99).

3.2.4.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)

Şema öncesi evresinde çocuk, canlandırmak istediği obje ya da kavramla ilişki kurma kaygısını yaşamaya başlar. Bu ona büyük bir doyum sağlar. Bu yeni resimler, yalnızca çocuk için değil, aynı zamanda ana-baba ve öğretmen için de önemlidir; çünkü böylelikle ellerinde, çocuğun düşünme sürecinin somut bir kaydı bulunur.

Genelde 4 yaş civarında, çocuklar oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başlar. Bununla birlikte kesin olarak bunların ne olduğunu söylemek oldukça zordur. Ancak beş yaşlarında, insanlar, evler ya da ağaçlar tanınmaya başlanır; çocuk altı yaşına geldiğinde de biçimler ve şekiller konulu olmaya başlar. Yapılmakta olan resmin türünün belirleyecek türlü öğeler ortaya çıkar.

Bu ön operasyonel dönemdeki çocukta görüş büyük ölçüde öznel; duyguların egemenliğindedir; (fantezi) hayallerle doludur. Bu görüş kültürel ve mantıksal kısıtlamalarla biçimlendirilmemiştir. Bunun sonucu olarak insan figürü çizimleri tipik olarak şematiktir ve resmi yapanın temel olarak gördüğü şeye indirgenmiştir. Vücut oranları gerçek dışıdır; önemli sayılan şey/şeyler oransız bir biçimde büyük ve çizgisel perspektif hiç dikkate alınmaksızın ifade edilmiştir (Yavuzer, 2001:41).

Baş, yemek yemenin ve konuşmanın meydana geldiği bölümdür. Piaget (1960), 6 yaşındaki çocukların, düşünme metodunun ağızda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Elbette gözler, kulaklar, burun ve başı, duymasal aktivitelerin merkezi haline getirmektedir. Bacak ve kolların eklenmesi, bu merkezi hareket edebilir hale getirip, fonksiyonel yapmaktadır. Bundan dolayı çizim, esasen bir soyutlama ya da geniş bir kompleks uyarı tantanasının şemasıdır ve yönlendirilmiş düşünce metodunun başlangıcıdır.

6 yaşındaki çocuk sık olarak insan figürü çizmek için oldukça özen gösterir, yeni kavramlar aramaya başlar. Çocuğun çizdiği semboller hiç durmadan değişir. Bugün tasvir ettiği insan figürü, yarın tasvir edeceğinden farklı olacaktır (Lowenfeld, Lamberth, 1971:120-121).

Bu dönemde çocuk dış dünya ile kurduğu ilişkisini zenginleştirmeye koyulur. Vücut hareketlerinin ittiği düz çizgi karalamaları insan kolu, bacak ve gövdesi, yuvarlak çizgiler ise baş veya yüz olmaktır. Biçimi bilinçle ortaya koyabilme olanağına kavuşan çocuk böylelikle değişik bir resim anlatımına girmiş olur. Bunu elde etmek için sürekli biçim simgeleri bulmaya çalışarak bir gün çizmiş olduğu adam resmini ertesi gün değişik olarak yapmaktadır. Bu simge çeşitleme coşkusu 6 yaşa yaklaştıkça durulur, çocuk kendisine has bir insan tipi yaratma isteğine girer (Kehnemuyi, 1997:5-6).

a. Şema Öncesi Dönemdeki Renklerin Anlamları

Bu dönemde dairesel ve uzunlamasına çizimlerin biçimlenmeye başladığı görülür. 5-6 yaşlarında çocuk kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunur. En sevdiği konu insan figürüdür.

5 yaş çocuklarının çoğunluğu bir kafa ve bir gövde çizerler. Kafada gözler, bir burun ve ağız olur. Kollar ve bacaklar ise artık gövdeden çıkar. Burt'a göre bu yaştaki insan figürü oldukça doğru olarak çizilir. Ancak bu, taslak biçiminde simgesel bir şemadır.

Bu tür insan figürleri görünüşleri 5 yaşındaki çocuk çizimlerinde sık görülür. Genellikle yüzler önden görünüşleriyle çizilirler, ifadesizdirler. Baş ve baştan çıkan bacaklar ve eller parmaklı ya da parmaksız olarak çizilebileceği gibi, gövde kısmına önem verildiğinde bu kısmın da abartılarak çizildiği görülür.

İlerleyen her yaşta boyun, parmaklar, kulaklar ve gözbebekleri gibi özellikler eklenir. Tek boyutlu olan yüz iki boyutluluk özelliğine sahip olur ve gövdenin çeşitli kısımları arasındaki oran değişir. Örneğin 5 yaşındaki çocuk daha büyük bir çocuğa oranla genellikle daha büyük bir kafa çizer. Yaş ile birlikte kalem kontrolü de gelişir ve bu gelişim çizim kalitesini de etkiler (Yavuzer, 2001:42).

Çocuk 4-5 yaşlarına kadar, hiçbir ayırım yapmaksızın ve önceden kararlaştırmaksızın renkleri kullanır. Renklerin, özellikle üç ana rengin adlarının öğrenilmesi de 4 ile 5 yaşlarına rastlamaktadır. Karalama aşamasında renge pek önem vermeyen çocuk, 4-5 yaşlarından sonra parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renkler kullanmaya doğru gidecektir. İlk renk kullanımlarında, çocuk rengi, renkli olduğu için kullanır. Üç ana renkle kırmızı, sarı ve mavi ile bol bol yetinir. 5 yaşındaki çocuk artık siyah, beyaz, turuncu, yeşil, mor gibi renkleri de ister. Conrad'a göre, ancak çocukta kavramların tam yerleşmesinden sonra, renge ve rengin, simge ve anlatımın genel karakterine olan bağlantısına karşı daha yoğun bir duygunluk belirlemektedir (San, 1983:100).

Karalama dönemindeki küçük çocuklar çoğunlukla renkleri, nesneleri karşılaştırmak için kullanırken, daha büyük çocuklar şekli resmederken çizimlerinde çizgiler kullanırlar. Bir çalışmada Corah (1966), geometrik şekilleri renk ile öğretmeye çalışmış fakat anaokuluna giden çocukların, şekillerin kurallarına göre karşılaştırma yaptıklarını görmüştür. Daha küçük çocukların şekilleri, renklerinden çabucak tanıyamadıkları gibi. Bu, bu dönemdeki çocukların renklere dikkat etmedikleri anlamına gelmemektedir. Fakat kendilerinin seçtikleri şekilleri oluşturabilme yetenekleri, kendi düşünce hakimiyetlerinden kaynaklanmaktadır.

Bu dönemdeki çizim ve boyamalarda seçilen renk ile nesnenin tasviri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Çocuğun çizmiş olduğu insan figürleri, kırmızı, mavi, yeşil veya sarı olabilir. Bir yetişkine göre, bu renk ilişkileri çığınca gelebilir. Bir incelemede (Marshall,1954) erişkin şizofrenler ile normal 5 yaşındaki çocuklar karşılaştırılmış ve iki grup arasındaki renk kullanımlarının birbirine epey benzediği görülmüştür.

Lawyer and Lawner (1965), dört yaşarındaki yuva çocuklarının mutlu bir resim yapmada sarı rengi kullandığını çocuğa hüzünlü bir hikaye anlatıldığında resmi kahverengiye boyadığını söylemiştir. Bir çocuğun, annesinin resmini çizmek için favori rengini seçmesi özellikle sıcak, duygusal bir bağ içinde olduğundandır (Lowenfeld, Lamberth,1971:122).

Renk seçiminde çocukları yönlendiren daha derin psikolojik anlamlar da vardır. Ancak bu anlamlar alabildiğine bireyselleşeceğinden, erişkinlerin bu renklerin anlamını çıkarmaya çalışması oldukça zor olur. Gözlemlerine dayalı olarak uzmanların yaptıkları açıklamalara göre kırmızı rengi sıklıkla kullanan ya da tüm sayfayı kırmızıya boyayan çocuklar açıklamak istedikleri duyguları hakkında bize ipucu vermektedirler. Bu çocuklar zaman zaman saldırgan ve iddiacı davranışlarıyla karakterize olmaktadır.

Yavuzer der ki(2001:52), renk üzerinde incelemelerde bulunan uzmanlar, kız çocuklarının renk seçimine erkek çocuklardan daha fazla önem verdikleri sonucuna varmışlardır. Gözlemler, bazı çocukların kırmızı, sarı ve portakal rengi gibi sıcak renkleri ısrarla kullanmalarına karşılık, bazılarının da siyah, mavi, yeşil ya da

kahverengi gibi soğuk renkleri seçtiklerini göstermektedir. Araştırmalarını renk konusunda yoğunlaştıran uzmanlar, sıcak renkleri seçen çocukların çoğunlukla, sevecen, uyumlu ve işbirliğine önem veren kişiler oldukları, buna karşılık sürekli olarak soğuk renkleri seçen çocukların ise iddiacı, çekingen, güçlkle kontrol edilebilen ve uyumsuz davranışlarıyla dikkatleri çeken çocuklar olduklarını belirtmektedir. Yine aynı uzmanlara göre ısrarla soğuk renkleri seçen anaokulu çocukları, gerçek duygularını bastırma ve gizleme eğilimindedirler. Bu çocuklar evlerinde aşırı baskı yoluyla kontrol edilmek istenen çocuklardır.

Çocuklarda bu yaşta renk kullanım heyecanlı bir deneyim olabilir. Çocuğun, doğru renk ilişkisi için bir arzusu olmamasına rağmen, renk seçimini kendi keyfine göre tercih edebilir. Seçtiği rengi eleştirmek ya da filan nesne için falan rengi kullanmasını önermek onun kendini açıklama ve ifade özgürlüğünü engeller. Çocuğun duygusal ilgisi ile sayfadaki ahenkli renk düzeni arasında ilişki kurabilmesi için ve renklerle kendi ilgisini keşfetmesi için fırsat tanınmalıdır (Lowenfeld, Lamberth, 1971:123).

Şema öncesi dönemde özellikle 5, 6, 7 yaşlarında çocuklar iki boyutlu düzlemde üçüncü boyutu yakalama adına kendilerince çözümler bulurlar. Bunlardan en çok kullanılanları maddeler halinde sıralarsak;

1. Çocuklar röntgen (saydam) resim yaparlar. Aynı anda bir evin, bir arabanın içini ve dışını gösterirler. Kimi araştırmacılar buna öyküleştirme (narrative) adını verirler. Verworn bu tür resimlere eş zamanlı (simultaneous) anlatım der.
2. Şema öncesi dönemde genellikle 5 yaş civarında çocuklar bazen bir çizgiyle bazen de bir leke ile mekan oluştururlar. Bu dönemde özellikle nesnelerin havada uçmaması için resimlerinde birden fazla mekan da kullanırlar.
3. Çocuklar resimlerinde nesneleri resim düzlemine yatırarak çizerler. Sanat eğitiminde düzleme özelliği olarak isimlendirilen bu özellikte, nesneler, bir görüş noktasından değil de birçok görüş noktasından bakılıyormuş gibi çizilir. Çocuklar bu tür resimleri yaparken ya kağıdı resim yaptıkları yöne doğru çevirerek ya da kendileri kağıdın etrafında dönerek çizerler.
4. Şema öncesi evrenin bir başka özelliği de çocukların yaptıkları resimlerde bazı parçaları diğerlerine oranla daha büyük çizmeleridir (Buyrgan, 2001:28-29).

3.2.4.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş Grubu)

Buyurgan'a göre (2001:34), okula başlamak, çocukların dünyasında yepyeni heyecanlar yaratır. Bu heyecanın büyük bir sevgi ve coşkuya dönüşmesi uzun sürmez. Çocuğa o güne kadar evinde, ana okulunda bir takım bilgiler, saygı ve sağlık kuralları öğretilse de okul ile daha programlı bir dünyaya adım atar. Çocuk birinci sınıf (yedi yaşındaki bir çocuğun tanımlaması olan “gerçek okul”) ile kuralları dünyasına, yeni bir başlangıca merhaba der. Büyüdüğü ona ilk kez o zaman hatırlatılır. Artık ödevleri de vardır. Ders çalışır, o güne kadar kendini ifade ettiği çizgiler dünyasına okuma yazma heyecanı katılır. Okul çağında çocuğun resimlerinde de değişme başlar. Piaget bu döneme somut işlem evresi der. Resimlerinde görünen şemalar tanıdık biçimlerdir. Çocuk artık gerçeği yansıtmak ister. Kullandığı renkler nesnenin kendi rengidir.

Okul döneminde, çevresini algılayış biçimi, gerçekleri olduğu gibi yansıtmaya isteği bu evrede resimlerinin heyecanını azaltmış görünür. Gerçeği olduğu gibi kağıda dökmek isteyen çocuk bunu başaramayınca karamsarlığa düşer. Özellikle birinci ve ikinci sınıflarda yaptığı resimlerin güzel olup olmadığını sürekli sorarak çevresine onaylatma gereği duyar.

Okula başlayan çocuk okuma yazmayı öğrenirken bu gururu ve heyecanı resimlerinde de taşır. Resimlerinin çoğunda öğrendikleri fişler ve mesajlar yer alır. Çocukların resimleri yazı ile bütünleşir. Yeni öğrendikleri, kendilerini ifade edebildikleri bu dünyayı her fırsatta resimlerine taşırlar. Onların bu heyecanlarını ve isteklerini kırmamalı, “Konuşan Resim”lerini engellememeliyiz. Bu dönemde çocuklar resim yaparken yapamama endişesi taşırlar, detaya takılarak bütünden koparlar, ancak resimlerini artık düşünerek yapmaya başlarlar. Yapılan araştırmalar küçük çocukların yetişkinlerin çok beğenisini kazanan resimler yaptıklarında kendi estetik algılarının henüz gelişmemiş olduğunu göstermiştir. Bunun aksine okul çocuğun bize göre coşkusu, kuru resimler ürettiklerinde estetik algılarının, sanat yapıtlarına yönelttikleri beğenilerinin daha gelişmiş olduğu görülür (Buyurgan,2001: 34–35).

Kehnemuyi der ki (1997:7), bu yaşlardaki çocuğun araştırıp elde etmiş olduğu öz ve biçim anlayışının zenginlik ve güzelliği, çocuğun eğitimine ve kişiliğine bağlıdır. Her başarı bilinçaltından çıkıp bilince ulaştığı an başarı sayılır. Birçok uğraş ve çaba sonuca ulaşmadıkça, bunun ne denli gerçek olduğuna inanamayız. ocukta da insan fikri böyle bir çaba sonucu kendine öz bir “insan şeması” biçiminde oluşmaktadır. ocuk kişisel bir insan şeması yaratmış, öz vücut ve zihin yapısıyla da sıkı sıkıya bir bağlantı kurmuştur. Bundan dolayı ki, bu sınıflarda kişiliğe dayanan nice değişik insan resimleriyle karşılaşırız. Bu yaşlardaki ocuk boşluktaki tüm varlık ve nesnelerin birbirleriyle bağlantı içinde olduğu sonuca varmıştır. Bu bilinç ve buluş “yer çizgisi “ adında bir simgeye dönüşür.

Yer izgisi çocuğun kendisi ve çevresi arasındaki ilişkiyi anladığının bir belirtisi olarak ortaya çıkar. ocuk her şeyi bu çizgi üzerine yerleştirir; bu çizgi sadece objelerin üzerinde durduğu zemini temsil etmekle kalmaz, aynı zamanda evin tabanını, bir caddeyi veya çocuğun üzerinde bulunduğu döşemeyi de temsil eder.

Resimlerde yer çizgisine karşılık bir de gök çizgisi görülür. Genellikle kağıdın st tarafına gökyüzü için yarı bir yatay çizgi çizilir. Bu izgi ile yer çizgisi arasında kalan yer ocuk tarafından “hava” diye adlandırılır. Başlangıçta bu iki çizgi arasında yer alan figürler, ağaçlar hemen hemen aynı byklktedirler. Daha sonraki aşamada mekan daha belirginleşir. Bir çeşit perspektif doğar.

ocuk ev dışı ile ilgili bir resim çizdiğinde veya boyadığında, yer çizgisi bazen üzerinde bir şeylerin durduğu yeri, bazen de yeryüzünü temsil etmek için kullanır.

Bu dönem çocuklarında “izole” figürlerin daha seyrek çizilmesi, buna karşılık büyüklerden ya da küçüklerden meydana gelmiş insan gruplarının bol bol yer almaya başlamasıdır. İnsan gövdesinin bazı ayrıntıları, söz gelimi parmaklar, dişler, salar ise bazen işlenir, bazen işlenmez. ocuk kendine özgü olarak geliştirdiği insan şemasını tekrar tekrar çizecektir. Bu bazısında tam yandan bir baş, bazısında nden gösterilen bir beden ile yandan gösterilen bir başa olabilir ya da insanın tamamı nden gösterilebilir.

Gövde parçaları artık yerli yerindedir ve özellikle gösterilir. Bunlar için çember, kare, üçgen gibi şekiller hala kullanılmaktadır (San, 1983:102).

Şematik Dönemdeki Renklerin Anlamları

Çocuk, renkler ve nesneler arasında bir ilişkinin olduğunu doğal olarak fark eder. Bir nesne için sabit bir renk oluşturulması ve o rengin sabit olarak tekrarı çocuğun devamlı olarak gelişen düşünme olayının direkt bir refleksidir. Çocuk, kategorilere ayırmak, sınıflandırmak ve genelleme yapmak için kapasitesini geliştirmeye başlamaktadır. “Gökyüzü ne renktir?” “Gökyüzü mavidir.” “Çimler ne renktir?” “Çimler yeşildir.”görünümdeki farklılık havanın sisli veya fırtınalı olması, çimlerin kuru ve sert olması veya ilkbahar yağmurundan dolayı zinde olmasına göre çeşitli olabilir. Yine de çocuğa göre resimdeki rengin, resmini yaptığı nesnenin rengi ile aynı olması önemli bir buluş ve memnuniyet verici bir deneyimdir. Dünyada mantıklı bir düzen bulmuştur ve eşyalarla kendisi arasında sabit bir bağlantı kurmaktadır.

Birçok çocuk tarafından belirli nesneler için kullanılan belirli bazı renkler olmasına rağmen, her çocuğun belirli eşyalara has renkleri vardır. Çocuğun renk şemasının kaynağı muhtemelen renklerin görsel ve hissi kavramlarında bulunmaktadır. Görünüşte çocuğun obje ile ilgi kurduğu ilk anlamlı bağ onun renk şemasını belirleyebilir. Eğer çocuğun ilk izlenimleri olumlu değilse ve tekrarlar bu izlenim oturursa, bütün zemin üzerinde çim olup olmamasına bakılmaksızın kahverengi olacaktır. Kurulan bu renk şeması, çocuk açısından renklerdeki değişikliğin önemli olduğu kişisel bir tecrübe kazanmadıkça değişmeyecektir. Bu yüzden, uzayda ve kavramlarda gördüğümüz sapmalar gibi renk şemasındaki değişimler bize çocuğun içindeki manalı deyimleri verecektir (Lowenfeld, Lamberth, 1971:164).

3.2.4.4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş Grubu)

Bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğunun farkındadır ve bu farkındalık çizgilere yansıtmaya başlamıştır. Bu dönemdeki çocuğun daha önceki

alışmalarına oranla daha ayrıntılı çizgiler çizdiği ve daha gerçekçi bir yaklaşımda olduğu gözlenmektedir.

Bu evrede ocuk, ayrıntıyla ilgilenirken, giderek resimlerini göstermekten çekinir ve onları açıklamaktan hoşlanmaz. Artık renkler rastgele seçilmek yerine, gerçeğe uygun bir biçimde seçilmeye başlamıştır.

Bu evrede çocukların en önemli ihtiyaçlarından biri kendi ilişkilerini bulmaları, kendi güçlerinin farkına varmaları ve kendi grupları içinde kendi ilişkilerini geliştirebilmeleridir. İkinci olarak da her çocuğun çevresi ve çevresini oluşturan objeler ve malzemeler ile olan içten ilişkisini keşfetme gereksinimi gelmektedir.

Yavuzer'e göre (2001:65), bu dönem çocuğunun resminde artık erken yılların güçsüz fakat özgür havası kalkmış, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur. Anatomiye uygun bir yapıda ve elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri bol ayrıntılı olarak çizilir. 6-8 yaşından başlayarak cinsiyet ayırımını çizimlerinde gösteren ocuk, erkek ve kız giysilerindeki ayırımları özellikle ve özenle belirtir. Figür ve diğer öğeler arasındaki ilişki, düzenleme bakımından kurallara uymaya başlamıştır. Mekan ve perspektif artık kendini gösterir. Yer izgisi yukarı çıkar, toprak kendi rengine boyanır. Kesişmeler yer alır.

Konu seçiminde kızlarla erkekler arasında ayırımlar görölmeye başlar. Erkek ocuklar daha çok otomobiller, uçaklar, trenler, savaş ve spor sahneleri; kızlar ise kadın yüzleri, bebekler, giysiler, evler, çiçekler, kelebekler çizerler.

Bu evrede çocuklar ne izeceklerini uzun uzun düşünürler, yaptıklarını beğenmezler, olması gerektiği biçimde yapamadıklarını sanıp cesaretlerinin yitirirler. Çocuğun bu yıllarda kendini anlatma gücüne olan güveni sık sık sarsılır. Kısaca yaratıcı etkinliklerinde beceriksiz ve şaşkındırlar. Fiziksel, zihinsel ve duygusal büyüme sonucu, artık daha önceki yıllarda kullandıkları üslup onları doyurmaz. Sanattaki belirli tekniklerin öğretimi çocukların kendi başlarına araştırma ve denemelere girişmelerine engel olur. Onların fiziksel ve sanatsal becerilerinin gelişimi için yapabileceğimiz şey

ortamın ve malzemeleri onlar için hazırlamak ve yeterli düzeyde teşvik ve destek göstermektir (Yavuzer2001:65).

İlkokul dönemi içinde bir ikinci devre olarak aldığımız 9-12 yaşları arasında, 6-9 yaşlarındaki bazı gelişmelerin sürdüğü, ayrıca fiziksel ve ruhsal değişmelerin yer aldığı bu erinlik öncesi dönemde, çocuğun kimi psikolojik özelliklerinin yaratıcı etkinliğine de yansıdığı izlenir. Renkler erken yıllardaki gibi serbestçe kullanılmaz, bu yönden de gerçekçi olma kaygısı vardır. Artık sarı ve kırmızı yüz üzerine, cilt renginde bir yüz boyama kaygısı oluşmuştur (San, 1983:104).

3.2.4.5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (Mantık Dönemi/12–14 Yaş Grubu)

Bu yaştan sonra genç, mantık çağına girmiş sayılır. Dünya sorunlarını, çevresinde olup biten olayları, yalnız somut değil, soyut düşünceleri toplayıp biriktirerek, kavramlaştırıp öğrenir. Bunu kendine has bir ifadeyle dışarı yansıtır.

Hem kendi çalışmalarına, hem de başkalarının çalışmalarına karşı eleştirel bir yaklaşım geliştirir. Önceleri okul çağında ve ön ergenlik çağında bu eleştirel yaklaşım güvensizlikten kaynaklanan bir yaklaşımla yalnız gerçeği yansıtma becerisine yönelmişken, bu yaştan başlayarak giderek artan ve gelişen sanatsal değerlere yönelir. Kişisel ve toplumsal değerlere ilgi artar. Bireysel ilişkiler ve duygusal yaklaşımlar içine giren genç, kendine bazı hedefler koyar. Bu hedeflere doğru yönelir ve bunları başarmaya çalışır. Bu evrede başat olan davranış bireysel kimliği bulmak ve anlatımlarda özneliği yakalamaktır. Bunu gerçeği yansıtamama pahasına da olsa yapmaya çalışır.

Kırıçoğlu'na göre (2002:96), resimsel birçok sorun artık öğrenilerek çözülür ve çözülmelidir. Örneğin, renk sorunu; renklerin birbirleriyle ilişkisindeki etkileşim, renk karışımları, rengin duygusal ve anlatımsal etkileri araştırılarak öğrenilir. Okul çağında ve ilk ergenlik çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır. Genç, öğrenerek bütünü kavrar. Bu öğrenme çok boyutlu bir öğrenmedir. Herkes tarafından kabul edilen bir gerçek vardır ki, çocukların vücut hatlarında başlayan değişiklik onların çizimlerine

de yansır. Ayrıca, özellikle kızlar çizimlerinde insan figürlerine daha fazla yatkınlık gösterir. Biyolojik değişimle beraber defter ve kitap kaplarında çizimler artar. Genellikle cinsellikle ilgili çizimler özellikle fazlaca abartılıdır. Çoğunlukla bu çizimler büyükler tarafından iyi karşılanmaz.

Görsel zekaya sahip çocukların insan figürü çiziminde daha çok natüralist oldukları gözlenir. Bu yaştan önce gençler daha çok erkeği ve kadını belli etmek için elbiselerini kullanırken bu yaşlarda elbiselerin buruşukluğu, kırışıklığı, oturan bir kişiye ışığın vurmasıyla oluşan gölgenin çizimi gibi ayrıntılara dikkat eder. Bir elbisenin kırmızı olmasından ziyade bir çocuğun pantolon giymesi görsel analizdir. Her ikisi de sadece bedensel tanımlamadır. Fakat görsel deneyim kırmızının ışıktaki ve gölgedeki durumu, uzaklığın ve yansıyan ışığın etkisini, hatta pantolonun çocuk koştuğunda aldığı durumunu gözlemlemek demektir. Etrafında görüşleri değişen nesnelerden zevk alanlar da, insan figürlerine olan dikkatliliğin artışı sınırlıdır. Aslında gençler için bu sahte doğalcılık döneminin en zor tarafı kendisini çizmektir. Bireylerin kendi kişiliklerini çizimlerine yansıttıkları görüşü psikolojik açıdan destek görmüştür.

12-15 yaşları arasında yapılan bir çalışmada, gençlerin çizimlerini kötü gördükleri ortaya çıkar. Bu öğrencilerden, resimlerinin arkasına en çok beğendikleri ve en çok zorlandıkları yerleri yazmaları istenir. Resimler genel olarak bu yaşlardaki gençleri çizebilecekleri güzelliktedir ama arkadaki not mütemadiyen negatif “berbat”, “ne kadar berbat bir çizim”, “baş aptal görünüyor”... gibidir. İlginçtir ki, arkadaki notlarla çizimin kendisi arasında objektif bakıldığında az da olsa ilişkiler bulmak mümkündür. Bu figür çiziminde bazı kabiliyetlerin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu veya kişi çizimin nasıl çizildiğine bakmaksızın sadece negatif bakıyor sorusunu güçlendirmektedir (Lowenfeld, Lamberth, 1971:258).

3.2.5. 7–9 Yaş Grubu Çocukların Psiko-motor, Bilişsel ve Duyusal Özellikleri

Gelişme, insanın beden yapısı, duygusal ve zihinsel özellikleri bakımından düzenli bir biçimde değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek bir düzeye gelmesidir. Bir başka deyişle büyüme; olgunlaşma ve öğrenmenin etkisi altında oluşur. Çocuğun

gelişiminde bedensel ve zihinsel özellikler, birbirleri ile ilişkili olarak bütünlük göstererek değişirler (Ülgen, Fidan, 1988:5).

Çocuğun ilk yıllarında meydana gelen düzenli değişikliklerin zihnin ve vücudun fiziksel gelişimi ile yakın ilişkisi vardır. Çevresel etmenler de hiç kuşkusuz çocuğun olgunlaşma süreci ile etkileşimde bulunarak davranışlarının gelişimini belirler.

İnsan davranışını inceleyen psikoloji, insanın hisleri, tutumları ve zihinsel süreçleri ya da doğrudan gözlenemeyen tüm içsel olayları da kapsamaktadır(Morgan, 1982:6).

İnsan davranışlarındaki ruhsal olguları inceleme konusu olarak kabul eden psikoloji bilimi 19 y.y. sonlarında, önce İngiltere’de ve hemen sonra Almanya’da, çocuğun bedensel, ruhsal gelişimiyle birlikte onun resim ve plastik biçimlendirme etkinliklerindeki gelişimi de incelenmeye başlanır.

1920’lerde “ çocuğa özgü, çocukça” olanın kaybolmaması ve çocuğa ruhsal, fiziksel gelişim evrelerine göre davranılması ilkesi, sanat eğitimi için ortak bir ilke olur (San, 1983:93).

Her çocuğun birbirinden farklı resimsel bir anlatım biçimi vardır. Çünkü her birinin görsel algıları ve etkileşimde bulundukları çevreleri ve yaş grupları birbirinden farklıdır. 7–9 yaş grubundaki çocukların okula başlamasıyla dış dünyaya açılma süreci de başlamış olur. Bu yaş çocukların genel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- 1-Fiziksel çevreye ilgi artar.
- 2-El becerileri artar.
- 3-İşin tekniğini ve sürecini daha iyi kavrar.
- 4-Eleştiri yetisi başlar.
- 5- Kültürel etkilere daha açıktır.
- 6- Bilinç gelişir.
- 7- Kendisini çevresine kabul ettirme gibi davranış değişiklikleri gösterir.
- 8- Çabalar yoğunlaşır, yetişkinleri örnek alır.
- 9- Bireysellik ağır basar.

- 10- Hareketlidirler.
- 11- Dikkat kısa sürelidir.
- 12- Kolaylıkla kırılır, incinirler.
- 13- İmgeleme bağı oyun ve öyküleri sever.
- 14- Hala gizemli öz dünyasında yaşamaktadır(Çellek, 2005).

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

4.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ortak kültür öğelerimizden olan düğün, piknik ve tatil kavramları iki farklı bölgede olan Ankara ve Mardin İllerimizde 7–9 yaş grubunu oluşturan toplam 500 öğrenciye resim konusu olarak verilmiş ve uzman görüşü alınarak bu resimlerin analizi yapılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin sosyo ekonomik yapılarını da ortaya koyacak şekilde hazırlanmış toplam 19 sorudan oluşan anket ve bunların sonuçları üzerine yorumlar yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara'nın Yenimahalle ve Ayrancı semtlerinde ve Mardin'in Merkez ve İstasyon semtlerinde bulunan 9 ilköğretim okulundaki 500 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okullarda bulunan ve araştırmaya katılan 7–9 yaş grubundan toplam 500 öğrencinin 300'ü araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

İlgili literatür taraması ve uzman görüşleriyle elde edilen veriler değerlendirilerek araştırmanın boyutu oluşturulmuştur. Asıl anketi oluşturmak amacıyla pilot okula ön anket uygulatılmış ve yapılan değerlendirmelere göre asıl anket oluşturulmuştur. Hazırlanan bu anket, Milli Eğitim Bakanlığından izin alınarak ilgili okullarda öğrencilere bire bir uygulanmıştır.

Ayrıca araştırmanın konusunu oluşturan kültür öğelerimizden piknik, tatil

anlayışı ve düğün resim konusu olarak öğrencilere uygulatılmıştır. Ortaya çıkan resimler, uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir.

Ankara'nın Yenimahalle ve Ayrancı semtlerinde ve Mardin'in Merkez ve İstasyon semtlerinde bulunan toplam 9 ilköğretim okulunda bulunan 7-9 yaş grubu 500 öğrenciye ulaşılmış, düğün, piknik ve tatil konulu resimler yaptırılmış ve 19 sorudan oluşan anket uygulanarak veri toplanmıştır. 300 öğrencinin anket ve resimleri değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulanan anketlerden elde edilen verilerin yüzdeler ve frekans değerleri SPSS 10.0 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Ankete verilen cevapların adetsel ve yüzdesel dağılımları her bir soruya karşılık gelecek şekilde verilmiştir. Ayrıca çocuklara konusu daha önceden belirlenmiş ve uygulatılmış toplam 300 adet resim, uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 7-9 yaş grubu çocuklara yaptırılan “piknik”, “düğün” ve “tatil” konulu resimlerden 30 adet yer almaktadır. Resimler her yaş grubu için 10’ar adet belirlenmiş ve bu resimler her yaş grubu ve her konu için belirlenmiş ve bu resimlerden 5 Mardin ve 5 Ankara illerinden seçilmiştir. Aşağıda resimler ve 3 uzmanın görüşlerini gösteren tablolar yer almaktadır. Yine resimler renk, şema mekan ve anlatımsallık olarak değerlendirilmiştir.

“PİKNİK” KONULU 7 YAŞ GRUBU ÇOCUK RESİMLERİ VE YORUMLARI



M-1

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	6	2	7	15	Şema Öncesi Dönem
ŞEMA	5	2	5	12	
MEKAN	5	3	5	13	
ANLATIMSALLIK	3	3	5	11	
				TOPLAM	12,75

RENK: Öğrenci bulunduğu gelişim basamağının gerisindedir. Kağıt üzerinde birden fazla renk kullanmış fakat kağıdın bütün yüzeyini kullanmamıştır.

ŞEMA: Öğrenci insan, ağaç, güneş, kuş, çiçek ve bulut şemalarını kullanmıştır. Bulunduğu gelişim basamağının özelliğini göstermektedir.

MEKAN: Mekan kavramı gelişmemiştir. Figürler ve çiçekler bulut gibi havada uçuşmaktadır. Çimenle mekan oluşturmaya çalışmış fakat figürleri ve çiçekleri mekana yerleştirememiştir.

ANLATIMSALLIK: “Piknik” konusunu çimen, güneş ve mavi bulutlarla sınırlamıştır. Resme ilk bakıldığında neyi anlattığı anlaşılamamaktadır. Resme dikkatli bakılınca küçük figürün önündeki tabaklardan konunun piknik olduğu anlaşılmaktadır.



A-1

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	6	5	5	16	Şematik Dönem
ŞEMA	15	7	5	27	
MEKAN	20	5	6	31	
ANLATIMSALLIK	20	5	7	32	
				TOPLAM	26,50

RENK: Öğrenci resimde kullandığı renkleri 4 renkle sınırlamıştır. Kullandığı renkler eşyanın kendi renkleri değildir. Bu dönemdeki bir çocuk çoğunlukla eşyanın kendi rengini kullanmaya başlamaktadır. Piaget'in görüşüne göre 7-9 yaş dönemindeki çocuklar somut işlem basamağına girmektedir. Eşyanın kendi renklerini ve biçimini resimlerinde yansıtmak isterler(Kırıçoğlu, Stokrocki, 1997:2-10).

ŞEMA: Bu dönemdeki çocuğun kullandığı şemaları kullanmıştır. Güneş, bulut, figür, çiçek, kelebek şemaları bu dönem çocuklarının en fazla kullandıkları şemalardır.

MEKAN: Mekan kavramı gelişmiştir. Figürü, mangalı ve masayı bir mekana yerleştirebilmiştir.

ANLATIMSALLIK: Piknik konusu mangalla, masadaki tabaklarla ilk bakışta anlaşılabilir. Mangalın sıcaklığı üzerindeki dumanla, baharın coşkusu güneşin gülen yüzüyle, uçan kelebeklerle ve figürün elindeki çiçek demetiyle hissedilmektedir.



M-2

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	8	10	17	35	Şematik Dönem
ŞEMA	10	10	12	32	
MEKAN	10	5	12	27	
ANLATIMSALLIK	10	10	15	35	
				TOPLAM	32,25

RENK: Öğrenci bulunduğu dönemin renk özelliğini göstermiştir. Eşyaların kendi rengini kullanmaya başlamıştır. Güneşi, dağları, gökyüzünü ve ağaçları kendi renkleriyle göstermiştir.

ŞEMA: Bulunduğu dönemin özelliğini göstermiştir. Sıkça insan şeması kullanmıştır. Klasik dağ, güneş ve ağaç şeması kullanmıştır.

MEKAN: Şemaları bir mekana oturtma çabası gözlenmektedir.

ANLATIMSALLIK: Öğrenci güneşli, güzel bir bahar gününde ailesi ile geçirdiği keyifli bir pikniği başarıyla anlatmaktadır.



A-2

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	3	5	3	11	Şema Öncesi Dönem
ŞEMA	5	5	6	16	
MEKAN	3	5	5	13	
ANLATIMSALLIK	6	5	4	15	
				TOPLAM	13,75

RENK: Çocuğun gelişim düzeyi renk açısından zayıftır. Resmini 3 renkle sınırlamıştır. Buna rağmen şemanın kendi rengini kullanmaya çalışmıştır.

ŞEMA: Bolca insan şeması kullanmıştır. Bu dönemdeki çocukların kullandığı klasik ağaç, bulut ve insan şemasını kullanmıştır.

MEKAN: mekan kavramı gelişmemiştir. Figürler ve şemalar havada uçmaktadır.

ANLATIMSALLIK: Bulut şemasında göz ve ağız kullanan çocuk, bulutlara hava üflüyormuş gibi gösterme çabasına girmiştir. Bu şekilde o günün rüzgarlı bir gün olduğunu anlamaktayız fakat resimde bir piknik konusunun işlendiği anlaşılmamaktadır.



M-3

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	7	8	5	20	Şematik Dönem
ŞEMA	12	8	10	30	
MEKAN	10	5	7	22	
ANLATIMSALLIK	8	5	10	23	
				TOPLAM	23,75

RENK: Renk sınırlı kullanılmıştır. Buna rağmen şemaları kendi renkleriyle kullanma çabası hissedilmektedir.

ŞEMA: Bolca insan ve ağaç şeması kullanmıştır fakat şemalarda hiçbir hareket gözlenmemektedir. Resimde düzleme özelliği görülmektedir. “Sanat eğitiminde düzleme özelliği olarak ...”(Buyurgan S., Buyurgan U., 2007:58).

MEKAN: Şemaları belli bir mekana oturtma çabası vardır.

ANLATIMSALLIK: Mavi önlüklerden anlaşılmaktadır ki, piknik öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla beraber yapılmaktadır. Resimde diğer figürlere göre kafası daha büyük bir figür bulunmaktadır. Bu figürün öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Anlatım öğrencinin gözünden etkileyicidir.



A-3

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	5	8	9	22	Şema Öncesi Dönem
ŞEMA	3	5	3	11	
MEKAN	3	5	2	10	
ANLATIMSALLIK	5	3	5	13	
				TOPLAM	14,00

RENK: Çocuk, resimde tüm renkleri kullanmaya çalışmış fakat amaca yönelik kullanmamıştır.

ŞEMA: Şema konusunda başarılı değildir. Bir ağaç, bir figür ve bir güneş şeması ile resmi tamamlamaya çalışmıştır.

ANLATIMSALLIK: Resimde anlatım yetersizdir. Resimde bir piknik konusunun işlendiği hissedilmemektedir.



M-4

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	25	10	12	47	Şematik Dönem
ŞEMA	25	15	17	57	
MEKAN	25	10	10	45	
ANLATIMSALLIK	25	10	14	49	
				TOPLAM	49,50

RENK: Renk kullanımı başarılıdır. Rahat bir renk kullanımı gözlenmektedir. Eşyaları kendi renkleriyle kullanmaya çalışmıştır.

ŞEMA: Şemalarda hareket gözlenmektedir. Şema kullanımı amaca yöneliktir. İnsan şemalarındaki gülen mutlu yüzler, yer sofrasındaki renkli tabaklar ve ip atlayan figür bize şemanın başarıyla kullanıldığını göstermektedir.

MEKAN: Ağaçları çimenlerin üzerine yerleştirerek mekan oluşturma çabasına girmiştir.

ANLATIMSALLIK: Başarılı bir anlatım gözlenmektedir. Aile ile birlikte geçirilen mutlu bir piknik günü ilk bakışta hissedilmektedir.



A-4

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	8	5	7	20	Şematik Dönem
ŞEMA	10	5	10	25	
MEKAN	10	5	9	24	
ANLATIMSALLIK	5	5	7	17	
				TOPLAM	21,50

RENK: Eşyaları kendi renginde kullanma çabası görülmekle beraber, renk kullanımı sınırlıdır. Renk tekrarına girmiştir.

ŞEMA: Ağaçlarda ve şemalarda görülmektedir.

MEKAN: Yer çizgisi kullanmamıştır ve şemalar havadadır buna rağmen nehir kenarına ağaç şemasını yerleştirerek mekan oluşturmaya çalışmıştır.

ANLATIMSALLIK: Piknik resimlerinin klasik şemalarından ağaç ve dağ şemalarını kullanmıştır fakat piknik teması fazla hissedilmemektedir. Diğer resimlerden farklı olarak masa üzerine yerleştirilmiş birkaç meyve ile pikniği anlatmaya çalışmıştır.



M-5

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	25	18	20	63	Şematik Dönem
ŞEMA	25	10	12	47	
MEKAN	25	15	17	57	
ANLATIMSALLIK	25	10	15	50	
				TOPLAM	41,75

RENK: Renk konusunda çok başarılıdır. Renk kullanımı konusunda cesaretli olduğu görülmektedir. Döneminin gerektirdiği gibi şemaları kendi renklerinde kullanmaya çalışmıştır.

ŞEMA: Gökyüzü, güneş, bulut ve insan şemalarını çok iyi kullanmıştır.

MEKAN: Yer çizgisi kullanarak mekan oluşturmuştur. Figürlerin boşluktaki yerlerini başarıyla kullanmıştır.

ANLATIMSALLIK: Figürlerde hareket söz konusudur. Piknik konusuna farklı açıdan bakmıştır. Pikniği kırdan bir öğlen yemeği olarak görmeyip, örneklerinin aksine hoş bir vakit geçirme, eğlenceli bir oyun olarak anlatmaya çalışmıştır. Anlatım başarılıdır.



A-5

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	3	3	4	10	Şema Öncesi Dönem
ŞEMA	5	3	2	10	
MEKAN	5	3	3	11	
ANLATIMSALLIK	8	3	4	15	
				TOPLAM	11,50

RENK: Renk konusunda sıkıntı yaşadığı açıkça görülmektedir. Renkler gelişigüzel sürülmüştür.

ŞEMA: Şemalar sınırlı kullanılmıştır. Şema kullanımında çekingenlik gözlenmektedir.

MEKAN: Pembe rengini kullanarak mekanı oluşturmaya çalışmıştır. Fakat şemaların havada asılı kalmasını engelleyemediği görülmektedir.

ANLATIMSALLIK: Yetersiz şema kullanımı, anlatımın zayıf olmasına neden olmuştur. Piknik konusunu anlatmaya çalıştığı hissedilmekle beraber güvensizlik gözlenmektedir.

“DÜĞÜN” KONULU 8 YAŞ GRUBU ÇOCUK RESİMLERİ VE YORUMLARI



M-1

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	20	15	20	55	Şematik Dönem
ŞEMA	15	12	15	42	
MEKAN	20	15	20	55	
ANLATIMSALLIK	15	12	15	42	
				TOPLAM	48,50

RENK: Kağıdın bütününe kullanan öğrenci renk konusunda çok başarılıdır.

ŞEMA: Bol figür kullanmıştır. Az şema kullanmıştır fakat bu şemaların tekrarını dengeli kullandığından resimde bir bütünlük vardır.

MEKAN: Yer çizgisi kullanarak resimdeki mekan kavramını hissettirmiştir.

ANLATIMSALLIK: Bulunduğu yörenin “düğün” kültürünü açık bir şekilde ifade etmiştir. Mardin’de açık havada yapılan düğünlerden bir tanesini anlatmaya çalışmıştır. Gece, parlayan yıldızların altında halay çeken figürlerle, Mardin’deki düğün anlayışını başarılı bir şekilde anlatmıştır.



A-1

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	20	15	15	50	Şematik Dönem
ŞEMA	20	15	20	55	
MEKAN	15	12	15	42	
ANLATIMSALLIK	20	15	12	47	
				TOPLAM	48,50

RENK: Renk kullanımı konusunda rahatlık gözlenmektedir.

ŞEMA: Döneminin özelliği olan bol figürlü bir çalışmadır. Masalar, sandalyeler ve süslemeler, öğrencinin kullandığı diğer şemalardır.

MEKAN: Resmin alt tarafındaki figürleri belli bir mekana yerleştirmiştir fakat resmin üst tarafındaki figürler havada asıl kalmıştır.

ANLATIMSALLIK: Ankara’da yapılan düğünlerden bir örnek görmekteyiz. Mekan olarak bir düğün salonu, oynayan figürlerin el ve kollarının havada oyun halindeki durumları bize Ankara’ya özgü bir oyun havası olan “misket”i hatırlatmaktadır. Mardin’de halay çeken ve Ankara’da misket oynayan figürler bize yöresel kültür farklılıklarının en güzel örneklerini vermektedir. “çocuk yaşadığı çevrenin maddi ve manevi değerlerini şemalarına yansıtır. düğün konulu bir resmi...”(Buyurgan S., Buyurgan U., 2007:46)



M-2

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	20	15	15	50	Şematik Dönem
ŞEMA	15	10	15	40	
MEKAN	15	10	12	37	
ANLATIMSALLIK	15	12	15	42	
				TOPLAM	42,25

RENK: Coşkulu bir renk kullanımı gözlenmektedir.

ŞEMA: Diğer resimlerden farklı olarak hoparlör şeması kullanmıştır. Bu dönemin özelliğini gösteren tüm resimlerde görmeye alışık olduğumuz figürler de gözlenmektedir.

MEKAN: Figürleri belli bir mekana yerleştirme çabası gözlenmektedir. Figürleri çimen olduğunu anladığımız alana yerleştirmiştir.

ANLATIMSALLIK: Açık alanda yapılmış bir Mardin düğünü örneğidir. Açık havada çimenlerin üzerinde halay çeken figürler bize Mardin'e ait oyun havasını göstermektedir. Mardin'de açık alanda yapılan düğünlerde müzik sesinin geniş alana yayılması amacıyla dev hoparlör sistemleri kullanılmaktadır. Öğrenci bu durumu da resmine yansıtmıştır.



A-2

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	15	12	15	42	Şematik Dönem
ŞEMA	15	12	12	39	
MEKAN	15	12	12	39	
ANLATIMSALLIK	20	15	15	50	
				TOPLAM	42,50

RENK: Renk konusunda özgür davranmıştır. Bu dönemdeki çocuk nesnenin kendi rengini kullanmaya başlar. Fakat bu resimde beyaz gelinlik, pembe gelinliğe dönüşmüştür.

ŞEMA: Diğer çocuk resimlerde olduğu gibi bol figür kullanmıştır ve şemalarda detay gözlenmektedir.

MEKAN: Şemaları mekana yerleştirme çabası duvar çizgisiyle kendini göstermektedir fakat buna rağmen masalar ve figürler havada uçmaktadır.

ANLATIMSALLIK: Sade bir düğün töreni gözlenmektedir. Mekan olarak düğün salonu kullanılmıştır. Düğün salonunun ortasında büyük bir masa ve masanın etrafında oturmuş figürler, gelin ve damadın aile bireyleri olduğunu düşündürmektedir. Düğünde bir hareketliliğin, dans eden ve halay çeken figürlerin olmayışı resmi bir düğün hissi uyandırmaktadır.



M-3

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	20	15	15	50	Şematik Dönem
ŞEMA	15	12	15	42	
MEKAN	15	10	15	40	
ANLATIMSALLIK	15	15	15	45	
				TOPLAM	44,25

RENK: Resimdeki renklerin çeşitliliği, canlılığı ve coşkusu bize öğrencinin bulunduğu dönemi başarılı bir şekilde anlatmaktadır.

ŞEMA: Halay çeken neşeli figürler ve aydınlatma aracı olarak kullanılan ampuller resmin şemalarını oluşturmaktadır.

MEKAN: Öğrenci yer çizgisi kullanarak mekan oluşturmuştur. Mekan kavramı gelişmiştir.

ANLATIMSALLIK: Diğer Mardin resimlerinden görmeye alışık olduğumuz açık alanda yapılan düğün ve neşeyle halay çeken figürlere bu resimde de rastlanmaktadır. Figürlerin üst tarafında resimlenmiş ampullerden düğünün akşam saatlerinde yapıldığı düşünülmektedir.



A-3

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	12	12	10	34	Şematik Dönem
ŞEMA	10	12	12	34	
MEKAN	10	10	12	32	
ANLATIMSALLIK	15	15	15	45	
				TOPLAM	36,25

RENK: Renk konusunda cesaretsizlik söz konusudur. Bu dönemdeki resmin özelliklerinden bir tanesi de çocuğun nesnelerin kendi renklerini kullanmaya başlamış olmasıdır. Fakat gelinin üzerindeki gelinlik pembe'dir.

ŞEMA: Diğer düğün resimlerinden farklı olarak vazo, çiçek ve mikrofon şeması kullanılmıştır.

MEKAN: Figür ve şemalar belli bir mekana oturtulmuştur. Mekan kavramı gelişmiştir.

ANLATIMSALLIK: Diğer düğün resimlerinden farklı olarak bir nikah töreni resimlenmiştir. Günümüzde özellikle büyük şehirlerimizde maddi ve manevi değerlerin değişmesiyle beraber düğün kavramı da değişmiştir. Bu resim bu duruma en güzel örneklerden bir tanesidir.



M-4

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	15	12	15	42	Şematik Dönem
ŞEMA	20	20	15	55	
MEKAN	15	12	15	42	
ANLATIMSALLIK	20	20	20	60	
				TOPLAM	49,75

RENK: Renklerin bir arada kullanımı, renk kullanımındaki cesaret başarıdır.

ŞEMA: Şema olarak gelin, damat figürü, halay çeken figürler ve buna ek olarak 7 katlı bir düğün pastası şeması kullanılmıştır.

MEKAN: Yer çizgisi kullanan öğrenci, figürleri ve nesneleri belli bir mekana oturtma çabası göstermektedir. Öğrencide mekan kavramı gelişmiştir.

ANLATIMSALLIK: Gelin figürünün belinde kırmızı kemer kullanılmıştır. Mardin’de bütün düğünlerde gelinin beline saflığın ve temizliğin sembolü olarak kırmızı kemer bağlanır. Bu ince ayrıntı bile bize yöresel kültür farkının çocuk resimlerine yansıdığını göstermektedir.



A-4

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	12	10	12	34	Şematik Dönem
ŞEMA	12	10	10	32	
MEKAN	12	12	10	34	
ANLATIMSALLIK	10	10	12	32	
				TOPLAM	33

RENK: Rengi sınırlı kullanmış olsa da kağıdın tüm yüzeyinde renk kullanmıştır.

ŞEMA: Kaba insan formları dönemin özelliğini göstermektedir. Düğün konusunu sadece gelin ve damat şemasıyla anlatmaya çalışmıştır.

MEKAN: Mekan kavramı gelişmiştir. Zemin sarı kullanarak mekanı oluşturmaya çalışmıştır.

ANLATIMSALLIK: Düğün konusunu gelin ve damatla sınırlandırmıştır. Gelin ve damadın yüzündeki kaygılı ifade bize çocuğun bu resmi isteyerek yapmadığının hissettirmektedir.



M-5

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	15	12	12	39	Şematik Dönem
ŞEMA	15	15	15	45	
MEKAN	12	10	10	32	
ANLATIMSALLIK	20	20	20	60	
				TOPLAM	44

RENK: Karışım renkler bir sonraki dönemde ortaya çıkar. Düğün pastasına bakıldığında öğrencinin renkleri karıştırarak kullandığı görülmektedir. Ancak resmin genelinde fazlaca bir renk kullanılmamıştır.

ŞEMA: Düğün konusunun klasik şemalarından gelin ve damat şeması gözlenmektedir. Bu şemaları takiben balonlar ve düğün pastası vardır.

MEKAN: Mekan kavramı zayıftır. Şemalar havada asılı kalmıştır.

ANLATIMSALLIK: Mardin’de düğünlerde, özellikle kırsal kesimlerde yapılan düğünlerde sevinç gösterisi olarak havaya silah sıkılır. Öğrenci bu yöreye ait olan silah sıkma sahnesini resimlemiştir.



A-5

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	18	15	15	48	Şematik Dönem
ŞEMA	20	15	15	50	
MEKAN	15	15	15	45	
ANLATIMSALLIK	20	20	20	60	
				TOPLAM	50,75

RENK: Renk konusunda cesaret ve coşku gözlenmektedir. Resminde tüm renkleri kullanmaya çalışmıştır.

ŞEMA: Çocuk resimlerinin kaçınılmaz şeması figürler, bu resimde de kendini göstermektedir. Düğünlerde kullanılan, süsleme ve balon şemaları da kullanılmıştır.

MEKAN: Figürler ve şemalar belli bir mekana oturmuştur. Mekan kavramı gelişmiştir.

ANLATIMSALLIK: Nikah şahidi ve nikah memuru eşliğinde bir nikah töreni anlatılmıştır. Anlatım başarılıdır.

“TATİL”KONULU 9 YAŞ GRUBU ÇOCUK RESİMLERİ VE YORUMLARI



M-1

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	4	8	7	19	Şema Öncesi Dönem
ŞEMA	2	3	3	8	
MEKAN	15	2	5	22	
ANLATIMSALLIK	20	2	4	26	
				TOPLAM	18,75

RENK: Nesnelerin kendi rengini kullanmıştır.

ŞEMA: Şema olarak insan, güneş, ev, top ve bulut kullanmıştır. İnsan şeması henüz gelişmemiştir. Figürler çöp adam şeklindedir.

MEKAN: Yeşil çimenler resmin mekanını oluşturmuştur. Mekan kavramı gelişmiştir.

ANLATIMSALLIK: Kırsal kesim çocuğunun tatil anlayışı, hafta sonu tatilinden ibarettir. Tatil denince ilk olarak akıllarına güzel, güneşli bir havada top oynamak gelmektedir. Bu resmi yapan öğrenci de tatili bu şekilde anlatmıştır.



A-1

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	25	10	15	40	Şematik Dönem
ŞEMA	25	8	12	45	
MEKAN	5	8	8	21	
ANLATIMSALLIK	10	8	5	23	
				TOPLAM	25,50

RENK: Renk konusunda başarılıdır. Rengi dengeli bir şekilde kullanmış fakat yüzeyin tümünü kullanmamıştır.

ŞEMA: Ev şeması bu dönem çocuğunun tanıdık bildik şemasıdır. Şemalarda detay dikkati çekmektedir.

MEKAN: Yer çizgisi kullanmamış olsa da şemalar bir mekana oturmuştur.

ANLATIMSALLIK: Öğrenci resmi tamamlamamıştır. Tamamlamış olsaydı, muhtemelen bir tatil köyünde geçirilen bir tatili anlatmış olacaktı.



M-2

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	10	5	9	24	Şema Öncesi Dönem
ŞEMA	4	5	7	19	
MEKAN	8	5	6	20	
ANLATIMSALLIK	4	5	5	14	
				TOPLAM	19,25

RENK: Renk konusunda başarılıdır. Renkleri içinden geldiği gibi kullanmıştır.

ŞEMA: Şema olarak bahçeli bir ev kullanmıştır. Bu dönemde çocuk resimlerinde yazıyı kullanır.

MEKAN: Mekan kavramı hissedilmektedir.

ANLATIMSALLIK: Çocuk bu dönemin özelliği olarak resminde yazıyı kullanmıştır. Resmin üzerinde İstanbul yazmaktadır. Büyük bir ihtimalle İstanbul'da geçirdiği bir tatili resimlemek istemiştir.



A-2

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	10	8	10	28	Şematik Dönem
ŞEMA	10	8	8	26	
MEKAN	15	8	8	31	
ANLATIMSALLIK	15	12	13	40	
				TOPLAM	31,25

RENK: Nesnelerin kendi renklerini kullanmıştır.

ŞEMA: Figürlerde detaya girmiştir. Şemaların yüzey üzerindeki dağılımı dengelidir.

MEKAN: Öğrenci resimdeki figürleri mekana oturtma çabasını göstermiştir fakat bunu başaramamıştır.

ANLATIMSALLIK: Ankara'daki öğrencilerin tatil konusundaki resimlerin çoğunda tatil yörelerinde yapılan "yaz tatili" işlenmiştir. Bu çalışma onlardan bir tanesidir. Tatil dendiğinde çocukların akıllarına deniz kenarında güneşlenmek, denize girmek, kumdan kaleler yapmak gelmektedir. Ankara'da yaşayan çoğu öğrenci böyle bir tatili yaşamıştır.



M-3

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	6	5	7	18	Şema öncesi Dönem
ŞEMA	4	5	7	16	
MEKAN	4	5	6	15	
ANLATIMSALLIK	4	5	5	14	
				TOPLAM	15,75

RENK: Nesnelerin kendi rengini kullanmıştır.

ŞEMA: Şema olarak ev, araba ve ağaç kullanmıştır.

MEKAN: Şemaları belli bir mekana oturtmayı başarmıştır. Mekan kavramı gelişmiştir.

ANLATIMSALLIK: Mardin'deki çocuğun tatil anlayışı resimlerine de yansımıştır. Mardin'deki çocuğun tatil yapma imkanı sınırlıdır. Mardin merkezinde yaşayan çoğu aile civar köylerden şehre göç etmiştir. Yaz tatillerinde köylerine dönüp köy işleriyle uğraşmaktadırlar. Dolayısıyla çocuk da yaz tatilini köyde geçirmektedir.



A-3

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	10	5	9	24	Şematik Dönem
ŞEMA	6	8	8	22	
MEKAN	4	8	8	19	
ANLATIMSALLIK	15	8	12	25	
				TOPLAM	22,50

RENK: Kağıdın tüm yüzeyinde mavi rengini kullanmıştır.

ŞEMA: Şemalar çizim olarak yetersizdir ama şemalarda hareketlilik gözlenmektedir.

MEKAN: Yer çizgisi kullanarak mekanı oluşturmaya çalışmıştır.

ANLATIMSALLIK: Denize kıyısı olan tatil yörelerimizden birinde geçirilen bir yaz tatili resmi. Keyifle oynanan top ve rüzgara bırakılmış rengarenk uçurtma ile mutlu bir yaz tatili geçirildiği hissedilmektedir.



M-4

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	10	8	8	26	Şematik Dönem
ŞEMA	10	8	8	26	
MEKAN	15	10	7	32	
ANLATIMSALLIK	15	12	12	39	
				TOPLAM	30,75

RENK: Renk kullanımı açısından başarılıdır. Renkleri içinden geldiği gibi kullanmıştır.

ŞEMA: Bulunduğu dönemin özelliğinin aksine insan figürünü az kullanmıştır. Buna rağmen doğaya ait şemaları bol kullanmıştır.

MEKAN: Yer çizgisi kullanarak şemaların havada uçmasını engellemiştir. Mekan kavramı gelişmiştir.

ANLATIMSALLIK: Cıvı cıvı bir bahar gününü hissettiren bu resim çalışması, resmin sol köşesindeki dere, uçan kuşlar ve meyve ağaçlarıyla tatilin bir köyde geçtiğini düşündürmektedir.



A-4

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	25	12	15	52	Şematik Dönem
ŞEMA	20	12	12	44	
MEKAN	20	10	15	45	
ANLATIMSALLIK	25	10	15	50	
				TOPLAM	47,75

RENK: Öğrenci renkleri içinden geldiği gibi kullanmıştır.

ŞEMA: Figürlerde hareket vardır.

MEKAN: Öğrenci yer çizgisi kullanarak mekan kavramını hissettirmiştir.

ANLATIMSALLIK: Çok az şema kullanmasına rağmen anlatım coşkuludur.



M-5

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	20	20	20	60	Şematik Dönem
ŞEMA	20	18	20	58	
MEKAN	20	15	15	50	
ANLATIMSALLIK	25	20	20	60	
				TOPLAM	57

RENK: Renkleri içinden geldiği gibi kullanan öğrenci kağıdın tüm yüzeyinde rengi kullanmıştır.

ŞEMA: Şemalarda hareket gözlenmektedir.

MEKAN: Şemaları belli bir mekana yerleştirme çabası gözlenmektedir.

ANLATIMSALLIK: Olayın geçtiği mekana bakıldığında, klasik tatil resimlerinden farklı olduğu görülmektedir.



A-5

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK	15	10	15	40	Şematik Dönem
ŞEMA	12	10	15	37	
MEKAN	12	12	15	39	
ANLATIMSALLIK	15	12	15	42	
				TOPLAM	39,50

RENK: Mavi rengi ağırlıklı kullanan öğrenci diğer renkleri de resminde kullanmaya çalışmıştır.

ŞEMA: Öğrenci, çalışmasında bol figür kullanmıştır. .

MEKAN: Yer çizgisi kullanarak mekanı oluşturmaya çalışmıştır.

ANLATIMSALLIK: Deniz kenarında, deniz yatağında güneşlenen figürlerle mutlu bir yaz tatili çalışması görülmektedir.

ANKET YORUMLARI

Mardin ve Ankara İllerimizde yaşayan 7-9 yaş grubu toplam 500 öğrenci üzerinde yöresel kültür farklılıklarını ortaya koymak amacıyla 19 sorudan oluşan anket uygulatılmış ve 300 öğrencinin cevapladığı anketler değerlendirmeye alınmıştır. Aşağıda araştırmacı tarafından uygulanan anketlerin sonuçları ve anket yorumları yer almaktadır.

Tablo 1:Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Doğum Yerlerini Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Adana	1	,7
Aksaray	1	,7
Ankara	2	1,3
Denizli	1	,7
Diyarbakir	3	2,0
Edirne	1	,7
G.Antep	1	,7
İstanbul	3	2,0
İzmir	2	1,3
Konya	1	,7
Mardin	130	86,7
Mersin	1	,7
S.Urfa	1	,7
Van	2	1,3
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Adana	1	,7
Afyon	1	,7
Aksaray	1	,7
Almanya	1	,7
Ankara	124	82,7
Antalya	1	,7
Azerbaycan	1	,7
Batman	1	,7
Bursa	1	,7
Gölcük	1	,7
İstanbul	4	2,7
K.Maras	1	,7
Kayseri	2	1,3
Kirklareli	1	,7
Malatya	1	,7
S.Urfa	3	2,0
Sivas	1	,7
Tokat	1	,7
Ukrayna	2	1,3
Yozgat	1	,7
Toplam	150	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %86,7'sinin Mardin'de, %82,7'sininde Ankara'da doğduğu anlaşılmaktadır.

TABLO 2: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Anne Meslek Durumunu Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Doktor	2	1,3
Evhanımı	128	85,3
Hemsire	1	,7
Hizmetli	1	,7
Memur	15	10,0
Mühendis	1	,7
Öğretmen	1	,7
Polis	1	,7
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Avukat	1	,7
Doktor	2	1,3
Evhanımı	113	75,3
Hakim	1	,7
Hemsire	2	1,3
Memur	20	13,3
Mühendis	3	2,0
Öğretmen	5	3,3
Teknisyen	1	,7
Terzi	2	1,3
Toplam	150	100,0

Tablo 2'ye göre, Mardin'de anne mesleği sorulan öğrencilerin % 85,3'ü ev hanımı cevabını verirken, Ankara ilimizde bu oran %75,3'tür. Ankara'da çalışan anne sayısı Mardin ilimize göre %10 oranında daha fazladır.

Tablo 3: : Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Baba Meslek Durumunu Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Asker	1	,7
Avukat	1	,7
Ciftci	1	,7
Doktor	6	4,0
Hizmetli	2	1,3
Isçi	25	16,7
İssiz	24	16,0
Memur	27	18,0
Mühendis	1	,7
Öğretmen	1	,7
Polis	23	15,3
Serbest	24	16,0
Soför	14	9,3
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Asker	4	2,7
Avukat	1	,7
Doktor	4	2,7
Eczacı	1	,7
Hizmetli	1	,7
Isçi	8	5,3
İssiz	4	2,7
Kapıcı	1	,7
Memur	36	24,0
Milletvekili	1	,7
Mimar	1	,7
Mufettis	1	,7
Muhasebeci	1	,7
Mühendis	10	6,7
Öğretmen	5	3,3
Polis	12	8,0
Ressam	1	,7
Serbest	48	32,0
Soför	10	6,7
Toplam	150	100,0

Tablo 3'e göre, Mardin'de baba mesleği sorulan öğrencilerin % 18'i memur cevabını verirken, Ankara'da bu oran % 24'tür. Mardin'de %16,0 oranında işsiz cevabı gelirken, bu oran Ankara ilimizde %2,7'ye düşmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumunu Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
İlkokul	89	59,3
Ortaokul	15	10,0
Lise	16	10,7
Üniversite	18	12,0
Yok	12	8,0
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
İlkokul	55	36,7
Ortaokul	17	11,3
Lise	48	32,0
Üniversite	28	18,7
Yok	2	1,3
Toplam	150	100,0

Tablo 4'e göre, Mardin'de anne öğrenim durumu sorulan öğrencilerin % 8,0'ının anne öğrenim durumu yokken Ankara'da bu oran %1,3'e düşmektedir. Mardin'de %59,3'ünün annesi ilkokul mezunu iken bu durum Ankara ilimizde %36,7'dir. Mardin ilimizde % 10,0'ı ortaokul, % 10,7'si lise ve % 12,0'ı üniversite mezunudur. Ankara'da ise %11,3'ünün ortaokul, %32,0'ı lise ve %18,7'si üniversite mezunudur. Bu durum Ankara'da okur-yazar anne oranının Mardin'e göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumunu Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
İlkokul	23	15,3
Ortaokul	17	11,3
Lise	39	26,0
Üniversite	52	34,7
Yok	19	12,7
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
İlkokul	8	5,3
Ortaokul	5	3,3
Lise	59	39,3
Üniversite	77	51,3
Yok	1	,7
Toplam	150	100,0

Tablo 5'göre, Ankara'da baba öğrenim durumu sorulan öğrencilerin % 0,7'sinin babasının öğrenim durumu yoktur. Bu oran Mardin'de % 12,7'ye yükselmektedir. Ankara'daki öğrencilerin %5,3'ünün babası ilkokul mezunu, %3,3'ü ortaokul, % 39,3'ü lise ve %51,3'ü üniversite mezunudur. Mardin'de ise %15,3'ünün babası ilkokul mezunu, % 11,3'ü ortaokul, % 26,0'ı lise ve %34,7'si üniversite mezunudur. Bu durum Ankara'da okur-yazar baba oranının Mardin'e göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Aileniz çekirdek aileden mi oluşuyor?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Evet	113	8,0
Hayır	37	92,0
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Evet	138	92,0
Hayır	12	8,0
Toplam	150	100,0

Tablo 6’ya göre, Mardin’de “Aileniz çekirdek aileden mi oluşuyor?” sorusuna cevap veren öğrencilerin %8,0 evet cevabını verirken, Ankara ilimizdeki öğrencilerin %92,0’ı bu soruya evet cevabını vermiştir. Ankara’da çekirdek aile oranı Mardin’e göre yüksektir. Bu durum iki ilimizdeki aile yapısındaki farkı göstermektedir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin“Aileniz geniş aileden mi oluşuyor?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Evet	37	24,7
Hayir	113	75,3
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Evet	12	8,0
Hayir	138	92,0
Toplam	150	100,0

Tablo 7’ye göre, “Aileniz geniş aileden mi oluşuyor” sorusuna evet diyen öğrencilerin %24,7’si Mardin’den çıkmıştır. Ankara’da bu oran % 8,0’e düşmektedir. Bu durum iki ilimiz arasındaki yöresel kültür farkını en açık şekilde ortaya koymuştur. Mardin’de geniş aile oranının Ankara’ya göre yüksek olmasında gelenek göreneklerin ve sosyo-ekonomik düzeyin büyük etkisi vardır.

Tablo 8:Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Evinizin bulunduğu çevreyi tanımlar mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Apartman	87	58,0
Bahçeli	53	35,3
Gecekondu Mahallesi	9	6,0
Villa	1	,7
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Apartman	131	87,3
Bahçeli Ev	17	11,3
Gecekondu Mahallesi	1	,7
Villa	1	,7
Toplam	150	100,0

Tablo 8’e göre, “apartman” seçeneğine Mardin’de bu soruya cevap veren öğrenci oranı % 58,0 iken, bu oran Ankara’da % 87,3’tür. “Bahçeli ev” seçeneğine Mardin’den %35,3, Ankara’dan %11,3 oranında cevap gelmiştir. Mardin’den “bahçeli ev” seçeneğine gelen cevap oranı Ankara’ya göre yüksektir. Mardin’de bu oranın yüksek olmasının nedenleri arasında coğrafi şartlar sayılabilmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Piknik denince aklınıza ne geliyor?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Ağaçlar	24	16,0
Çimenlere Ortu Serip Yemek Yemek	40	26,7
Diğer	8	5,3
Doğa	24	16,0
Mangal	35	23,3
Oksijen	8	5,3
Oyun,Eğle nce	11	7,3
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Ağaçlar	16	10,7
Çimenlere Örtü Serip Yemek Yemek	15	10,0
Diğer	4	2,7
Doğa	27	18,0
Mangal	33	22,0
Oksijen	15	10,0
Oyun,Eğle nce	40	26,7
Toplam	150	100,0

Tablo 9’a göre, her iki ilimizde bu soruya verilen cevapların oranları birbirine yakın durumdadır. Özellikle “mangal” seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı birbirine yakındır. Bu oran Mardin’de % 23,3 iken, Ankara’da %22,0 dır. “Doğa” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin % 16,0’ı Mardin ilinde iken, Ankara’daki öğrencilerin %18,0’ı bu seçeneği işaretlemiştir.“Çimenlere örtü serip yemek yemek” cevabını öğrencilerin % 26,7’si Mardin ilindendir. Bu oran Ankara’da %10,0’a düşmektedir. Her iki ilimizdeki öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların oranında büyük bir fark yoktur. Sadece “oyun, eğlence” seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısında fark bulunmaktadır. Bu oran Mardin ilimizde % 7,3 oranında iken, Ankara’da % 26,7 yükselmektedir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Pikniğe hangi sıklıkta gidersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtları Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Ayda 1-2 Defa	21	14,0
Her Hafta Sonu	4	2,7
Pikniğe Gitmeyiz	6	4,0
Yılda 1-2 Defa	119	79,3
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Ayda 1-2 Defa	50	33,3
Her Hafta Sonu	12	8,0
Pikniğe Gitmeyiz	6	4,0
Yılda 1-2 Defa	82	54,7
Toplam	150	100,0

Tablo 10’a göre, Mardin ve Ankara İllerimizdeki öğrencilere pikniğe gitme sıklığı sorulmuştur. “ Ayda 1-2 defa” seçeneğine Mardin’den % 14,0 oranında cevap gelirken, Ankara’dan %33,3 oranında cevap gelmiştir. “Her hafta sonu” seçeneğine Mardin’den % 2,7 Ankara’dan 8,0 oranında cevap gelmiştir. “Yılda 1-2 defa” seçeneğine Mardin ilimizden % 79,3 Ankara ilimizden ise % 54,7 oranında cevap gelmiştir. Oranlar karşılaştırıldığında, Ankara ilimizde pikniğe gitme sıklığı Mardin’e göre yüksektir. Ankara’da memur kesimi ve çalışan anne-baba oranının Mardin’ göre yüksek olması, memur kesiminin daha planlı yaşaması ve ailelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmek istemeleri bu duruma neden gösterilebilmektedir.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Pikniğe kimlerle gidersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Ailemle	72	48,0
Arkadaşlarımla	23	15,3
Hem Ailemle Hem Arkadaşlarımla	55	36,7
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Ailemle	103	68,7
Arkadaşlarımla	11	7,3
Hem Ailemle Hem Arkadaşlarımla	36	24,0
Toplam	150	100,0

Tablo 11’e göre, Mardin’deki öğrencilerin % 48,0’ı , Ankara’daki öğrencilerin de %68,7’si pikniği ailesi ile geçirmektedir. “Pikniğe arkadaşlarımla giderim” seçeneğine Mardin’den % 15,3 oranında cevap gelmiştir. Bu oran Ankara’da %7,3 oranındadır. Ankara’da çocukların aileleriyle geçirdikleri zaman daha fazladır.

Tablo 12: Araştırmaya katılan Mardin ve Ankara illerindeki Öğrencilerin “Düğün denince aklınıza ne geliyor?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Calgılar, Sarkılar	1	,7
Danslar, Halaylar	20	13,3
Eğlence	23	15,3
Evlenmek	39	26,0
Para Ve Kolye Takmak	32	21,3
Yemekler, Tatlılar	35	23,3
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Calgılar, Sarkılar	7	4,7
Danslar, Halaylar	28	18,7
Diğer	10	6,7
Eğlence	29	19,3
Evlenmek	70	46,7
Para Ve Kolye Takmak	5	3,3
Yemekler, Tatlılar	1	,7
Toplam	150	100,0

Tablo 12’ye göre, “evlenmek” seçeneğine Mardin’den % 26,0, Ankara’dan ise % 46,7 oranında cevap gelmiştir.”Yemekler, tatlılar” seçeneğine %23,3 oranında cevap gelirken bu oran Ankara ilimizde % 0,7’ye düşmektedir. Aynı şekilde “para ve kolye takmak” seçeneğine Mardin’den % 21,3 oranında cevap gelirken, Ankara’da bu oran % 3,3 oranındadır. Bu iki seçeneğe gelen cevaplar iki ilimizdeki düğün anlayışı hakkındaki farkı ortaya koymaktadır. Mardin’in yemek kültürü çok zengindir ve bu zenginlik düğünlerine de yansımaktadır. Mardin’deki birçok düğün yemekli yapılmaktadır. Bu nedenden dolayı bu seçeneğe gelen cevap oranı Ankara’ya göre yüksektir. “para ve kolye takmak” seçeneğine gelen cevap oranının Ankara’dan gelen cevap oranına göre yüksek olmasında gelenek ve göreneklerin büyük etkisi vardır. Mardin yöresinde takıya, gelenek ve göreneklerden kaynaklanan bir ilgi vardır. Bu durum, bu soruya verilen cevap oranını etkilemektedir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Boş zamanlarınızda ne yaparsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN			ANKARA		
	f	%		f	%
Ders Çalışırım	5	3,3	Ders Çalışırım	14	9,3
Diğer	1	,7	Diğer	3	2,0
Gezerim	52	34,7	Gezerim	24	16,0
Kitap Okurum	15	10,0	Kitap Okurum	23	15,3
Oyun Oynarım	64	42,7	Oyun Oynarım	40	26,7
Yüzerim	13	8,7	Yüzerim	46	30,7
Toplam	150	100,0	Toplam	150	100,0

Tablo 13’e göre, Mardin ilimizdeki öğrencilerin % 3,3’lük kısmı boş zamanlarını ders çalışarak değerlendirmektedir. Bu oran Ankara ilimizde % 9,3 oranındadır. “Kitap okurum” seçeneğine % 10,0 oranında Mardin’deki öğrencilerden cevap gelmiştir. Ankara’da bu oran %16,0’a yükselmektedir. Bu durum Ankara’daki öğrencinin kitap okumaya ve ders çalışmaya Mardin’deki öğrenciye göre daha fazla zaman harcadığını göstermektedir. Tabloya bakıldığında Mardin’deki öğrencinin gezmeye ve oyun oynamaya daha fazla zaman harcadığı görülmektedir.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Tatillerde nerelere gidersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN			ANKARA		
	f	%		f	%
Akrabalari ma Giderim	27	18,0	Akrabalari ma Giderim	12	8,0
Köye Giderim	37	24,7	Köye Giderim	24	16,0
Tatil Yorelerine Giderim	86	57,3	Tatil Yöreleri	114	76,0
Toplam	150	100,0	Toplam	150	100,0

Tablo 14’e göre, Mardin’deki öğrencilerin %18,0’ı tatillerini akrabalarıyla beraber geçirmektedir. Bu oran Ankara’da % 8,0 oranındadır. “Köye giderim” seçeneğini işaretleyen % 24,0’lık kısmını Mardin’deki öğrenciler oluşturmaktadır. Ankara’da bu seçeneği işaretleyen öğrenci oranı %16,0’dır. Tatillerini tatil yörelerinde geçiren öğrencilerin oranı Mardin’de % 57,3 iken, Ankara’da bu oran % 76,0’ye yükselmektedir. Mardin’e köyden göçlerin olması kırsal kesim insanının doğal olarak tatilini köyde ve akrabalarıyla beraber geçirmesinin Ankara’ya göre yüksek olmasının büyük etkisi vardır. Mardin’de tatillerini tatil yörelerinde geçirenlerin çoğunluğunu memur kesimi oluşturmaktadır.

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Tatile hangi sıklıkta gidersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Tatile Gitmeyiz	17	11,3
Yılda 1 Kez	99	66,0
Yılda 2-3 Kez	34	22,7
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Tatile Gitmeyiz	2	1,3
Yılda 1 Kez	90	60,0
Yılda 2-3 Kez	58	38,7
Toplam	150	100,0

Tablo 15’e göre, Mardin’de tatile gitmeyenlerin oranı Ankara’ya göre yüksektir. Mardin’de bu seçeneği % 11,3 oranında öğrenci işaretlerken, Ankara’da bu oran % 1,3’tür. Bunun nedeni sosyo-ekonomik durumun iki ilimizde farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Tatile yılda 1 kez giden öğrenci oranı Ankara ve Mardin’de çok fazla bir fark göstermemektedir. Yılda 2-3 kez gidenlerin oranı Ankara’da daha fazladır.

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “Boş zamanlarınızda oynadığınız oyun hangisidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Bilgisayar Oynamak	15	10,0
Diger	5	3,3
Evcilik Oynamak	14	9,3
Futbol Oynamak	7	4,7
Körebe Oynamak	11	7,3
Oğretmencilik Oynamak	13	8,7
Saklambac Oynamak	43	28,7
Yakalamaca Oynamak	31	20,7
Yerden Yüksek Oynamak	11	7,3
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Bilgisayar Oynamak	43	28,7
Diger	3	2,0
Evcilik Oynamak	23	15,3
Futbol Oynamak	22	14,7
Körebe Oynamak	11	7,3
Öğretmencilik Oynamak	15	10,0
Saklambac Oynamak	12	8,0
Yakalamaca Oynamak	16	10,7
Yerden Yüksek Oynamak	5	3,3
Toplam	150	100,0

Tablo 16’ya göre, “bilgisayar oynamak” seçeneğini işaretleyen % 10, 0 ‘lık öğrenci oranı Mardin’den çıkmıştır. Bu oran Ankara’da % 28,7’dir. Ankara’daki öğrencilerin bilgisayar başında geçirdikleri zaman Mardin’deki öğrencilere göre daha fazladır. Tablonun geneline bakıldığında, çocuğun arkadaşlarıyla beraber oynadığı oyunların oynanma oranı Mardin’de Ankara’ya göre daha fazladır.

Tablo 17: Mardin ve Ankara İllerinde Bulunan Öğrencilerin “en sevdiğiniz çizgi film kahramanı hangisidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

MARDİN

	f	%
Bugs Bany	7	4,6
Diger	9	6,0
Orumcek Adam	16	10,6
Sirinler	45	30,0
Tazmanya Canavari	25	16,7
Temel Reis	22	14,6
Tom Ve Jerry	26	17,3
Twity	7	4,7

ANKARA

	f	%
Bugs Bany	8	5,3
Diger	1	,7
Orumcek Adam	6	4,0
Sirinler	55	36,7
Tazmanya Canavari	25	16,7
Temel Reis	24	16,0
Tom Ve Jerry	24	16,0
Twity	7	4,7
Toplam	150	100,0

Tablo 17’ye göre, “En sevdiğiniz çizgi film kahramanı hangisidir?” sorusunun seçeneklerine verilen cevapların oranları her iki ilimizde de birbirine yakın durumdadır. Bu durum çocuk hangi şehirde olursa olsun ya da hangi kültürü benimsiyor olursa olsun izlediği ve sevdiği çizgi film kahramanı aynıdır.

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerindeki Öğrencilerin “En sevdiğiniz masal kahramanı hangisidir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Cizmeli Kedi	13	8,7
Diğer	1	,7
Haidi	13	8,7
Keloğlan	7	4,7
Kırmızı Başlıklı Kız	41	27,3
Külkedisi	12	8,0
Nasrettin Hoca	32	21,3
Pamuk Prenses	3	2,0
Polyana	12	8,0
Rapunzel	7	4,7
Uyuyan Güzel	9	6,0
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Cizmeli Kedi	9	6,0
Diğer	11	7,3
Haidi	8	5,3
Keloğlan	25	16,7
Kırmızı Başlıklı Kız	2	1,3
Külkedisi	21	14,0
Nasrettin Hoca	26	17,3
Pamuk Prenses	19	12,7
Polyana	6	4,0
Rapunzel	21	14,0
Uyuyan Güzel	2	1,3
Toplam	150	100,0

Tablo 18’e göre “En sevdiğiniz masal kahramanı hangisidir?” sorusunun seçeneklerine verilen cevapların oranları her iki ilimizde de birbirine yakın durumdadır. Yalnız “kırmızı başlıklı kız” masalının kahramanı Mardin’deki öğrenciler in Ankara’daki öğrenciye göre daha çok sevildiği görülmektedir. Oranlara bakıldığında “Keloğlan”ın Ankara’daki öğrenci tarafından daha fazla sevildiği görülmektedir.

Tablo 19:Araştırmaya Katılan Mardin ve Ankara İllerinde Bulunan Öğrencilerin “En sevdiğiniz sinema kahramanı hangisidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarını Gösterir Dağılım

MARDİN

	f	%
Batman	3	2,0
Chaki Chan	14	9,3
Diğer	10	6,7
Garfield	19	12,7
Harry Potter	52	34,7
İnanılmaz Aile	4	2,7
Shrek	17	11,3
Truva	7	4,7
Yüzüklerin Efendisi	24	16,0
Toplam	150	100,0

ANKARA

	f	%
Batman	11	7,3
Chaki Chan	11	7,3
Diğer	18	12,0
Garfield	17	11,3
Harry Potter	31	20,7
İnanılmaz Aile	5	3,3
Shrek	20	13,3
Truva	21	14,0
Yüzüklerin Efendisi	16	10,7
Toplam	150	100,0

Tablo 19’a göre, “En sevdiğiniz sinema kahramanı hangisidir?” sorusunun seçeneklerine verilen cevapların oranları her iki ilimizde de birbirine yakın durumdadır. Bu durum çocuk hangi şehirde olursa olsun ya da hangi kültürü benimsiyor olursa olsun izlediği ve sevdiği film kahramanı aynıdır.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Yöresel kültür farklılıklarının 7-9 yaş grubu öğrencilerin resimlerine yansımaları (Ankara ve Mardin illeri örneği) adlı tez araştırmasında, 7-9 yaş grubu 500 öğrenci üzerinde anket uygulanmış ve bu anketlerin 300'ü değerlendirmeye alınmıştır. Anketin yanı sıra yöresel kültür farklılıklarını ortaya koymak üzere, öğrencilere piknik, tatil ve düğün konulu resimler yaptırılmıştır. Bu resimler 3 uzman eşliğinde değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından yorumu yapılmıştır.

Öğrencilerin anketlere verdikleri cevapların adetsel ve yüzdesel dağılımları SPSS 10.0 paket program kullanılarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Uygulanan bu ankette, öğrencilerin anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, öğrencilerin düğün, tatil ve piknik hakkındaki görüşleri, pikniğe ve tatile gitme sıklıklarını, boş zamanlarını nasıl kullandıkları, en sevdikleri masal, sinema ve çizgi film kahramanları, öğrencinin bulunduğu çevrenin özelliklerini yansıtan sorular bulunmaktadır. Uygulanan anket sonucunda;

1-Mardin'de anne öğrenim durumu sorulan öğrencilerin % 8,0'ının anne öğrenim durumu yokken Ankara'da bu oran %1,3'e düşmektedir. Mardin'de %59,3'ünün annesi ilkokul mezunu iken bu durum Ankara ilimizde %36,7'dir. Mardin ilimizde % 10,0'ı ortaokul, % 10,7'si lise ve % 12,0'ı üniversite mezunudur. Ankara'da ise %11,3'ünün ortaokul, %32,0'ı lise ve %18,7'si üniversite mezunudur. Bu durum Ankara'da okur-yazar anne oranının Mardin'e göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ankara'da baba öğrenim durumu sorulan öğrencilerin % 0,7'sinin babasının öğrenim durumu yoktur. Bu oran Mardin'de % 12,7'ye yükselmektedir. Ankara'daki öğrencilerin %5,3'ünün babası ilkokul mezunu, %3,3'ü ortaokul, % 39,3'ü lise ve %51,3'ü üniversite

mezunudur. Mardin’de ise %15,3’ünün babası ilkokul mezunu, % 11,3’ü ortaokul, % 26,0’ı lise ve %34,7’si üniversite mezunudur. Bu durum Ankara’da okur-yazar baba oranının Mardin’e göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak Ankara ilinde anne - baba öğrenim durumunu ve anne-baba okur-yazar olma durumunun Mardin iline göre yüksek olduğu görülmüştür.

2- Mardin ve Ankara İllerindeki öğrencilere pikniğe gitme sıklığı sorulmuştur. “ Ayda 1-2 defa” seçeneğine Mardin’den % 14,0 oranında cevap gelirken, Ankara’dan %33,3 oranında cevap gelmiştir. “Her hafta sonu” seçeneğine Mardin’den % 2,7 Ankara’dan 8,0 oranında cevap gelmiştir. “Yılda 1-2 defa” seçeneğine Mardin ilinden % 79,3 Ankara ilinden ise % 54,7 oranında cevap gelmiştir. Oranlar karşılaştırıldığında, Ankara ilinde pikniğe gitme sıklığı Mardin’e göre yüksektir. Ankara’da memur kesimi ve çalışan anne-baba oranının Mardin’ göre yüksek olması, memur kesiminin daha planlı yaşaması ve ailelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmek istemeleri bu duruma sebep gösterilebilir.

3-Her iki ilde yaşayan öğrencilerin piknik hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Piknik hakkındaki görüşler birbirine yakın durumda olduğu görülmüştür.

4-Her iki ilde yaşayan öğrencilerin düğün hakkındaki görüşlerinde, özellikle düğün içerisinde yapılan bazı eylemler arasında farklar görülmüştür. Cevap seçenekleri arasında olan özellikle “yemekler, tatlılar”, “para ve kolye takmak” seçeneklerine farklı oranlarda cevaplar gelmiştir. Bu durumun özellikle düğün konusunda iki il arasındaki kültür farkını ortaya koyduğu görülmüştür.

Yöresel kültür farklılıklarının 7-9 yaş grubu çocuk resimlerine nasıl yansıdığını görmek amacıyla 500 öğrenciye “düğün, piknik, tatil” konulu resimler yaptırılmıştır. Ortaya çıkan 500 resmin 300 adeti uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Bu resimler Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Serap BUYURGAN, Yrd. Doç Yusuf Baytekin BALCI ve Dicle Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Dr. Levent MERCİN tarafından değerlendirilmiştir. Resimlerin değerlendirilmesi aşağıdaki puan cetveli ve değerlendirme formuna göre yapılmıştır. Puan cetveli ve değerlendirme formu alan uzmanları tarafından Lowenfeld'in Resimsel gelişim Evreleri Kuramı dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Şema Öncesi Dönem	0-19 puan
Şematik Dönem	20-59 puan
Gerçekçiliğin Doğuşu Dönemi	60-100 puan

Puan Cetveli

RENK	ŞEMA	MEKAN	ANLATIMSALLIK
25	25	25	25
PUAN	PUAN	PUAN	PUAN

Puan Cetveli

ÖLÇÜTLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	ORTALAMA	ÖĞRENCİNİN BULUNDUĞU GELİŞİM BASAMAĞI
RENK					
ŞEMA					
MEKAN					
ANLATIMSALLIK					
				TOPLAM	

Değerlendirme Formu

Resimlerin renk, şema, mekan ve anlatımsallık bakış açılarına göre değerlendirilmesinden sonra ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

- 1- Piknik konulu resimler 7 yaş grubu öğrencilere yaptırılmıştır ve piknik konusunda her iki il arasında olan kültür farkı ortaya koyacak önemli farklar görülmemiştir.
- 2- Düğün konulu resimler 8 yaş grubu öğrencilere yaptırılmıştır. Bu konuda çocuk resimlerinde önemli farklar görülmüştür. Özellikle düğün mekanı, düğünde oynanan oyunlar, danslar ve halaylar konusunda önemli farklar görülmüştür. Özellikle Mardin’de yapılan resimlerde mekan açık alanken, Ankara’da düğün mekanı, düğün salonları olarak gösterilmiştir. Mardin’deki resimlerde gelin-damat ayrıntısından çok halay çeken figürlerin yoğun olarak kullanılması dikkati çekmektedir. Ankara’daki düğün resimlerinde ise düğün salonunda dans eden figürler bulunmaktadır. Mardin’deki resimlerde dikkati çeken diğer bir ayrıntı silah sıkan adam figürüdür. Mardin’deki düğünlerde sık rastlanan bir durumdur ve bu çocuğun resmine yansımıştır. Mardin’deki

resimlerde küçük bir ayrıntı daha dikkatimizi çekmektedir.. Gelin figürlerinin çoğunda kırmızı kemer kullanılmıştır. Bu ayrıntıya Ankara'daki resimlerde rastlanmamaktadır. Ankara'daki düğün resimlerinde, halaylı, danslı ve bol figürlü olmayan, sadece birkaç figürün olduğu nikah töreni sahneleri de bulunmaktadır. Bu bize iki farklı bölgedeki aynı kültür ögesinin farklı yansımalarını göstermektedir.

- 3- Tatil konulu resimler 9 yaş grubu öğrencilere yaptırılmıştır. Bu konuda da önemli farklar ortaya çıkmıştır. Özellikle tatile gidilen mekanlardaki ve tatilde yapılan eylemlerdeki farklar resimlere yansımıştır. Mardin'deki öğrencilerin resimlerinin büyük bir kısmında tatil mekanı olarak "köy" kullanıldığı görülmektedir. Dere kenarı, köy evleri, hayvan figürleri dikkati çekmektedir. Eylem olarak uçurtma uçurma, hayvanlarla koşuşturma, top oynama eylemleri dikkatimizi çekmektedir. Ankara'da ise birçok tatil resmini mekanı deniz kenarı, kumsallar olarsak gösterilmiştir. Eylem olarak denizde yüzme, güneşlenme ve deniz kenarında top oynama eylemleri dikkatimizi çekmektedir. Ankara'daki birkaç resimde de köy mekanı kullanılmıştır. Bu durum böyle bir yaşama özlem olarak nitelendirilebilir.

Sonuç olarak piknik konusunda resimlere çok farklı yansımalar olmamıştır; fakat düğün ve tatil konusunda her iki ildeki ortak kültür ögesinin farklı yansımaları resimlerde görülmüştür.

Buna ek olarak, her iki ildeki öğrencilerin çizgisel gelişim düzeyine bakılmış fakat bu öğrencilerin çizgisel gelişim düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aşağıda her iki ilde ortaya çıkan sonuçların tablosu yer almaktadır.

MARDİN

Çizgisel gelişim düzeyi geri	%16
Çizgisel gelişim düzeyi normal	% 80
Çizgisel gelişim düzeyi ileri	% 4

ANKARA

Çizgisel gelişim düzeyi geri	% 18
Çizgisel gelişim düzeyi normal	% 80
Çizgisel gelişim düzeyi ileri	% 2

6.2.ÖNERİLER

Yöresel farklılıkların 7-9 yaş grubu çocuk resimlerine yansımaları konulu tez araştırması, Mardin ve Ankara illerinde yapılmıştır. Çocuğun içinde bulunduğu toplum yapısı ve kültürel değerleri de resimlerine bir şekilde yansır. Buradan yola çıkarak araştırmada aynı coğrafya üzerinde, fakat farklı bölgelerde yaşayan 7-9 yaş grubu çocukların resimlerinde kültür yapısındaki ortak değerlerin farklı yansımaları incelenmiş ve analizleri yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda yöresel kültür farklılıklarının çocuk resimlerine yansıdığı görülmüştür. Yöresel farklılıkların çocuğun çizgisel gelişim düzeyini etkilemediği görülmüştür. Çocuğun içinde bulunduğu toplum yapısının da resimlerini etkilediği görülmüştür. Bu araştırma sonucunda şu öneriler getirilmiştir:

- 1- Araştırmanın yapıldığı okullarda 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine resim dersini sınıf öğretmeni vermektedir. Bu durum öğrencinin bulunduğu çizgisel gelişim düzeyini etkilemektedir. Araştırma sonucunda Mardin’de % 18, Ankara’da %16 oranında öğrenci gelişim düzeyinin gerisindedir. Bu durumun nedeni resim derslerini resim öğretmeninin vermemesidir. Sanat eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren sanat eğitimcisi tarafından verilmesi önerilmektedir.
- 2- Araştırmanın yapıldığı bazı okullarda öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamları eğitim için uygun ortamlar değildir. Sınıf mevcudunun fazla olması, sınıfın fiziki koşullarının standartlara uygun olmaması verilen eğitimin kalitesinin düşük olmasına sebep olmaktadır. Sınıf ortamlarının iyileştirilmesi ve sınıf mevcudunun azaltılması ile daha kaliteli bir eğitim ortamı sağlanabilir.
- 3- Araştırmanın yapıldığı okulların hiçbirinde resim atölyesi bulunmamaktadır. Sınıf öğretmeni ve resim öğretmeni resim derslerini sınıflarda işlemek durumunda kalmaktadır. Bu durumda resim atölyeleri de fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı gibi elzem olmalıdır.

KAYNAKÇA

ALİOĞLU, E.Fusun,(2000). Mardin Şehir Dokusu ve Evler, Tarih Vakfı Yayınları.

ALTINOK, İsmail. **Yeni Resim-İş Dersleri**, Toplum Yayınları.

ARTUT, Kazım, (2001).**Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık.

BALCI,Y.B (2005). **Estetik**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BAŞGELEN, Nezih, (2000). **Bir Zamanlar Mardin**, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, Bir Zamanlar Kentler Dizisi:30

BAŞGELEN, Nezih, (2000). **Bir Zamanlar Ankara**, Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

BENNET, David. **5-7 Yaş Çocukları İçin Dünya**, Yapa Yayınları, İstanbul.

BİLGİN, H, Cantürk. (1975), **Samsun Eğitim Enstitüsü Ders Notları**.

BOYDAŞ, N (2004). **Sanat Eleştirisi ve Giriş**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BUYURGAN, Serap-MERCİN Levent, (2005). **Müze Eğitimi ve Uygulamaları**,Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

BUYURGAN, Serap-BUYURGAN, Ufuk (2001). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, Dersal Yayıncılık.

BUYURGAN, Serap-BUYURGAN, Ufuk (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, Pegema Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, 5.Baskı, Pegema Yayıncılık.

CİBELEK, Elif, N. (1990) **Sosyo-ekonomik ve Kültürel Yaşantının İlkokul Çağı (6–12 yaş) Çocuk Resimleri Üzerine Etkisi**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ERİNÇ, Sıtkı, M, (1995). **Kültür Sanat, Sanat Kültür**, Çınar Yayınları, İstanbul.

ETİKE, S (1995). **Sanat Eğitimi Yazıları**.

ETİKE, S (1996). **Sanat Eğitiminde Çocuğa Ve Gence Sanattan Anlayan Bir Kişilik Kazandırmak Hedeflenir**. Milli Eğitim Bakanlığı (131) ,23-24.

EYÜBOĞLU, Bedri, **R. Çocuk Resminin Dili**. İstanbul, Bir Yayıncılık.

FİŞHER, E. (1985). **Sanatın Gerekliliği**, Kuzey Yayınları.

FİŞHER, E. (1993). **Sanatın Gerekliliği**, V Yayınları . Çev. Cevat Çapan

GÖKAYDIN, Nevide, (1990). **Temel Sanat Eğitimi**, Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı. İstanbul: Sedir Yayınevi

GÜVENÇ, Bozkurt, (1991). **İnsan ve Kültür**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

HACETTEPE GSF. **Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri**, Ankara Hacettepe GSF Yayınları No:11

KEYNEMUYUYİ, Zerrin. (1977). **Çocuğun Resim Eğitimi**, Redhouse Yayınları.

KIRIŞOĞLU O, SRTOKROCKİ, M.(1997). **Ortaöğretim Sanat Öğretimi**. YÖK Dünya Bankası MEGP, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

KONGAR, Emre, (1992). **Kültür Üzerine**, Hürriyet Gösteri Yayınları, İstanbul.

ÖZSOY, V (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Ankara: Gündüz Yayıncılık.

ÖZTÜRK, Şenay, (1994). **Duyuşsal Alanın Bir Objektivasyon Olarak Çocuk Resimlerine Yansıması**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

PLASTİK SANATLAR DERNEĞİ, (1991). **Çağdaş Düşünce ve Sanat**, İstanbul.

SAN, İnci, (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**, Düşünce 84,1.Baskı

SAN, İnci, (1970). **Sanatsal Yaratma**, Çocukta Yaratıcılık, Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

SUNGUR, Nuray. **Yaratıcı Düşünce**, Özgür Yayınları.

TEKİN, Zeynep, (1995). **Çocuk Resimleri ve Oyun**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

TEPECİK, Adnan,(2002). **Grafik Sanatlar,Tarih-Tasarım-Teknoloji**, Detay Yayıncılık.

TURANİ, Adnan. **Dünya Sanat Tarihi**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

TURLA, A (2003). **Çocuk ve Yaratıcılık “Çocuğum daha yaratıcı olabilir mi?”** , Morpa Kültür Yayınları.

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ (2005). Cilt 3, Sayı 2.

TÜRKDOĞAN, Galip, (1981). **Sanat Eğitimi Yöntemler**, Ayyıldız Matbaası.

UYGUR, Mermi, (1984). **Kültür Kuramı**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

ÜLKEN, Hilmi Ziya,(1980). **Değerler, Kültür ve Sanat**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

ÜNVER, Erdem, (2002). **Sanat Eğitimi**, Ankara.

YAVUZER, Haluk, (1998). **Resimleriyle Çocuğu Tanıma**, Remzi Kitabevi.

YILMAZ, Meliha,(2007). **Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar**, Gündüz Eğitim Yayınları.