

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA DAVRANIŞ BOZUKLUĞU
GÖRÜLEN ÇOCUKLARDA RESİM-İŞ EĞİTİMİ YOLU İLE
YARATICILIĞIN UYARILMASI VE DEĞİŞİM
SÜREÇLERİNİN İZLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hülya ÇULLU

İstanbul, 2010

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA DAVRANIŞ BOZUKLUĞU
GÖRÜLEN ÇOCUKLARDA RESİM-İŞ EĞİTİMİ YOLU
İLE YARATICILIĞIN UYARILMASI VE DEĞİŞİM
SÜREÇLERİNİN İZLENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hülya ÇULLU

Danışmanlar: Yrd.Doç.Dr.Pesent DOĞAN
Yrd. Doç .Dr.Nevin ERCAR

İstanbul, 2010

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı

Hülya ÇULLU tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA DAVRANIŞ
BOZUKLUĞU GÖRÜLEN ÇOCUKLARDA RESİM-İŞ EĞİTİMİ YOLU İLE
YARATICILIĞIN UYARILMASI VE DEĞİŞİM SÜREÇLERİNİN İZLENMESİ
başlıklı bu çalışma 14.04.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı
bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Yrd.Doç.Dr.Pesent DOĞAN



Üye: Prof..Dr.Ayşe Özel



Üye: Yrd.Doç.Dr.Ahmet ŞİRİN



ÖNSÖZ

İlköğretim çağı çocuklarında en sık karşılaşılan davranış bozuklukları içerisinde kekemelik, tırnak yeme, parmak emme, fobiler ve korkular, yeme bozuklukları ve iştahsızlık, uyku bozuklukları, içe kapanıklık, çalma, yalan söyleme, aşırı hareketlilik, saldırganlık yer alır. Belirtilen davranış bozuklukları, çocuğun iç çatışmalarını çözmemesi ve adaptif savunma düzenekleri kullanamaması sonucunda ortaya çıkan sorunlardır (Nevin ERACAR yayımlanmamış ders notları 2009).

Araştırmada bu iç çatışmaları çözmek ve bu katı savunmaların yerine daha esnek savunmalar getirebilmek için çocuğun bu çatışmayı dışa vurmasını sağlayacak resim-iş eğitimi aracılığıyla bir program hazırlanarak çalışılmıştır.

Resim-iş Eğitimi (Görsel Sanatlar Eğitimi) dersleri okullarda ne yazık ki öğrencinin rahatladığı, deşarj olduğu alan olarak görülmekte olduğu gibi bu alanda bireyin bir şey yapması beklenmemektedir. Öğrenci elbette sanatı bir rahatlama alanı olarak kullanmalı lakin genelin baktığı açıdan değil. Yaşadığı ve aldığı bilgileri nesnelere objelere yansıtarak yaratma eyleminden haz alıp düşünerek, gözlem yaparak, estetik kaygıları taşıyarak kendini ifade ederek yapmalı. Eğer deşarj olmaya bu noktadan bakılıyorsa, çocuğun bu alanlarını genişletmek ve düşüncelerini eyleme dökmesi için ortam yaratmak gerekir.

Sanat Eğitiminde öğrencilere basmakalıp yöntemler yerine onlara düşünmeye sevk eden düşüncelerini yaratma eyleminde kullanabileceği bireysel yöntemler kullanılmalıdır. “Her fikir bir eyleme, her eylem bir fikre dönüşür” sloganı sanat eğitimcisinin ilkesi olmalıdır. Bundan bir şey çıkmaz sanat disiplinine ters diye bir şey söz konusu olmamalıdır. Sanat, sınırları aşınca kendini yenileyen ve genişleyen bir alandır.

Sanat eğitimi yalnızca sanatsal yaratma eylemi değildir. Öğrencilerin çevrelerini gözlemlmelerine ya da yaşadığı olaylara tekrar ve farklı bir şekilde bakmaya onları irdelemeye yönelik bir çalışma olarak uygulanabilecek bir alandır aynı zamanda. Bu şekilde uygulandığında “Birileri benim farkımda ve beni görüyorlar” bilinciyle daha bilinçli adımlar atabileceği bir disiplin olarak da karşımıza çıkar.

Sanatla Terapi Eğitimi almaya başladıktan sonra, Bir resim öğretmeni olarak, mesleki farkındalığım arttığı gibi insanların göz ardı ettiği” Bu çocuktan bir şey olmaz” dediği öğrencilerin, seneler sonra dahi beni ziyarete gelmelerinde ki nedeni daha iyi anladım. Bu yapılan ziyaretler yalnızca benim kişiliğimden kaynaklanan yaklaşımlar değildi, branşımın onların iyileşme süreçlerindeki katkıları bizi birbirimize bağlamıştı. Bu konudaki gözlemlerimi ve deneyimimi araştırmayla neticelendirmek istedim.

Araştırmaya, rehberlik servisinin ve sınıf öğretmenlerinin önerdiği davranış problemi olan(tırnak yeme, içe kapanık, aşırı hareketli vb.) otuz öğrenciyle başlanmıştır. Örneklemdeki öğrencilerle 12 haftalık yolculuğumuzun başlangıcında grup üyelerinin birçoğunun ders motivasyonunda, kendini ifade etmede, kişiler arası iletişimde zorlandıkları ve değişim adına direnç gösterdiklerini görünce umutsuzluğa kapıldığımı itiraf etmek istiyorum. Lakin zaman geçtikçe ve çalışmalar yoğunlaştıkça çocuklardaki gelişmeyi fark etmemek ve heyecanlanmamak mümkün değildi. Bu gözlemlerimi çocukların velilerinden ve öğretmenlerinden de geribildirim olarak aldığım da doğru yolda olduğumu ve öğrencilerdeki bu gelişmenin doğru bir eğitim ve yaklaşımla her öğrencinin kazanılabileceğine dair inancımı güçlendirdi.

Görsel Sanatlar (Resim-İş Eğitimi) dersi, çocuğun yaratıcılığının geliştirilebilmesi adına Milli Eğitim sistemimizde önemli bir yere sahiptir. Bu önemden dolayı, Görsel Sanatlar (Resim-İş Eğitimi) dersi çerçevesinde, yaratıcılığın uyarılması ile benlik algısındaki değişimlerin izlenmesine ilişkin bir durum çalışması yaparak davranış problemi olan çocuklarda resim yapma etkinliğinin çocuklar üzerindeki etkisini görmek; sistemli bir çalışmayla benlik algıları üzerinde değişimleri izlemek ve bu kapsamda değişen faktörlerin neler olduğu; yaratıcı etkinliklerin değişim sürecine ne kadar katkıda bulunduğunu; resim eğitiminin ve

uygulanan yöntemlerin çocuğun ruhsal yapısında ne kadar etkili olduğu gibi sorulara cevaplar aradım.

Bu araştırmanın, davranış problemi olan çocukların yaratıcılık süreçlerinin uyarılmasında resmin etkili bir yöntem olabileceğinin ortaya çıkmasını ümit ediyorum.

Bu konuda bana destek olan, araştırmanın her aşamasında bana destek veren, yol gösteren ve zorlukları aşmama yardımcı olan danışman hocalarım Sayın Yrd. Doç.Dr. Pesent DOĞAN'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Nevin ERCAR'a, Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi bölüm Başkanı Prof.Dr. Ayşe Özel'e ilgisi ve yakınlığından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın her anında bana destek veren değerli arkadaşım Hatice ŞENGÜL'e, benimle çalışmaya katılan değerli öğrencilerime ve velilerime, ayrıca çalışma ortamlarını hazırlamada bana destek olan değerli çalışanımız Alpay KEMERKAYA'ya, çok teşekkür ederim.

1999'da tez aşamasındayken kaybettiğim sevgili babam Gani ÇULLU'ya, beni daima beni yüreklendiren sevgili kardeşlerim Sefa ve Sinan ÇULLU'ya, öğrenim hayatım boyunca her türlü maddi manevi desteği sunan, okumayı sanatı bizlere sevdiren sevgili annem Azize ÇULLUya, varlığıyla yaşamıma ışık saçan sevgili yeğenim Furkan Yiğit ÇULLU'ya, sevgi, anlayış ve sabırla hep yanımda olan arkadaşlarıma ve bu çalışmada emeği katkısı olan herkese teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim çağında davranış bozukluğu görülen çocuklarda resim-iş eğitimi yolu ile yaratıcılığın uyarılması ve değişim süreçlerinin davranışlarına olan etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda resim-iş eğitiminin yaratıcılık ve benlik algısına olan etkiler araştırılmıştır.

Araştırma 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Üsküdar İlçesi’ndeki İcadiye İlköğretim Okulu 3.5.6.7.ve 8. öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma grubu 30 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçilirken okul rehberlik servisi ve sınıf rehber öğretmenlerinden yardım alınmıştır.

Araştırma deneysel olarak desenlenmiştir. 30 öğrenci ile İcadiye İlköğretim Okulu resim atölyesinde haftada bir gün 90 dakikalık oturumlar düzenlenmiştir. Çalışma 12 haftalık bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Çalışmaların içeriğini resim, ebru, kolaj, assemblaj, hamur, atık malzemeler gibi değişik yöntem ve materyallerle yapılan çalışmalar oluşturmıştır. Çalışmalardan sonra öğrencilerle çalışmalar üzerinde paylaşımlarda bulunulmuştur. Veriler ön-test son-test yöntemi ile elde edilmiş ve bu veriler karşılaştırılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini ölçebilmek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)” ve benlik algılarının ölçmek için Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında SPSS for WINDOWS 15.00 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, davranış sorunları gösteren öğrencilerle yapılan bu deneysel çalışmanın öğrencilerin benlik kavramlarını, kendi hakkındaki düşüncelerini ve yaratıcılık düzeylerini arttırdığı ve geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre davranış sorunları olan çocuklarla yapılan resim tekniğine dayanan çeşitli çalışmaların öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

‘Anahtar Sözcükler’: Davranış Bozuklukları Olan Çocuklar, Benlik Algısı, Yaratıcılık, Resim-İş Eğitimi (Görsel Sanatlar).

ABSTRACT

STIMULATING THE CREATIVITY OF CHILDREN WHO HAVE BEHAVIOUR PROBLEMS BY THE WAY OF ART LESSONS AND VIEWING THE CHANGING PERIODS

The main purpose of this research is to stimulate the creativity of children who are involved in the study of behaviour problems by the help of Art lessons and to research the effect of the changing periods to the behaviour. Also, it is aimed to research the effects of Art training on the creativity and self concept.

The research has been carried out during 2009-2010 Academic year with the 3rd Grade, 4th Grade, 5th Grade, 6th Grade, 7th Grade, 8th Grade students at Icadiye Primary School in Uskudar, Istanbul. The group in this study includes 30 students. While deciding on the students, we have applied to the help of School Counselors.

The research has designed as experimental studies. Thirty students came together once a week in Art Workshop class that took 90 minutes to perform. It took 12 weeks to complete the research. The work consists of studies with art, marbling art, collage, assemblaj, pulp, waste materials. After the lessons in the workshop, we assessed the Works and we shared the thoughts. The data has been gained with first-test last-test method and the data has been compared.

In this research, 'Torrance Creative Thought Test' and 'Piers Harris self-concept scale' are used in order to assess the creative thought of children. SPSS for Windows 15.00 program is used to analyze the data and to comment on the output.

According to the findings, we have found out that this study has increased the assertion, the thoughts about themselves and the level of their creativity. According to the result of this research, we can say that this kind of art work has affected the development of these kinds of students in a positive way.

'Key words' : The children who have behaviour problems, self concept, creativity, Art lessons.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	V

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Genel Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	7

BÖLÜM II..... 9

2.1. SANAT VE RESİM-İŞ EĞİTİMİ.....	9
2.1.1. Sanat Eğitimi.....	10
2.1.1.1 Sanat Eğitimi Ve Gerekliliği.....	11
2.1.1.2. Sanat Eğitiminin Kapsamı Ve Önemi	12
2.1.1.3. Sanat Eğitiminin Genel Amaç Ve İlkeleri.....	13
2.1.2. Resim-İş Eğitimi.....	15
2.1.2.1 Genel Eğitim İçinde Resim-İş Eğitiminin Önemi	17
2.1.2.2. Resim-İş Dersinin Genel Amaç Ve İlkeleri.....	18
2.1.2.3. Resim-İş Eğitiminin Kapsamı	19
2.1.2.4. Resim-İş Eğitiminde Kullanılan Temel Yöntemler	20

2.2. ÇOCUK VE RESİM.....	23
2.2.1. Çocuk Resminin Gelişim Basamakları Ve Özellikleri.....	25
2.2.2. Resim-İş Eğitiminin Çocuğun Kişilik Gelişimine Katkısı	28
2.3.YARATICILIK.....	34
2.3.1. Yaratıcılığın Tanımı	34
2.3.2. Yaratıcılığın Önemi.....	36
2.3.3. Yaratıcılığın Düzeyleri.....	38
2.3.4. Yaratıcılığın Engellenmesi Ve Geliştirilemesi.....	40
2.3.5. Yaratıcılık Ve Sanat.....	42
2.3.6. İlkokul Çağlarında Yaratıcılığın Gelişimi.....	43
2.4.DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI.....	44
2.4.1. Çocuklarda Normal Gelişim Basamakları.....	47
2.4.2. Davranış Bozukluklarının Tanımı Ve Kapsamı.....	50
2.4.3. İlköğretim Çağındaki Çocuklarda Görülen Davranış Bozuklukları.....	53
2.4.4. Davranış Bozuklukları Sanat Ve Yaratıcılık İlişkisi.....	59

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli	62
3.2 Evren ve Örneklem.....	62
3.3. Verilerin Toplanması	63
3.4. Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	63
3.3.2. Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği.....	64
3.3.3. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	66
3.5. Verilerin Analizi.....	70

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	71
-------------------------------	-----------

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	99
---	-----------

5.1 TARTIŞMA.....	99
--------------------------	-----------

5.1.1. Katılımcıların Öz-Değerlendirme(Benlik Algıları) Düzeyleri.....	99
--	----

5.1.2. Katılımcıların Yaratıcılık Düzeyleri.....	103
--	-----

5.2 ÖNERİLER.....	106
--------------------------	------------

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	106
--	-----

5.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	108
---	-----

KAYNAKLAR.....	106
-----------------------	------------

EKLER.....	117
-------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 4.1 Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	71
Tablo 4.2 Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	72
Tablo 4.3 Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	72
Tablo 4.4 Benlik Kavramı Ölçeği Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	73
Tablo4.5 Mutluluk, Doyum Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.6 Kaygı Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.7 Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma Öntest-Son test, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	74
Tablo 4.8 Davranış ve Uyma-Konformite Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	75
Tablo4.9 Fiziksel Görünüm Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	75
Tablo 4.10 Zihinsel ve Okul Durumu Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	76

Tablo 4.11 Sözel Akıcılık (Faaliyet 1) Öntest-Sontest

Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	76
--	----

Tablo 4.12 Sözel Akıcılık (Faaliyet 2)Nedenlerini Tahmin Etme

Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	77
--	----

Tablo 4.13.Sözel Akıcılık (Faaliyet 3)Sonuçları Tahmin Etme

Öntest-Sontest,Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	77
---	----

Tablo 4.14. Sözel Akıcılık (Faaliyet 4)Ürün Geliştirme

Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	78
--	----

Tablo 4.15 Sözel Akıcılık (Faaliyet 5)Alışılmamış kullanımlar

Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	78
--	----

Tablo 4.16 Sözel Akıcılık (Faaliyet 6)Alışılmamış Sorular

Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	79
--	----

Tablo 4.17 Sözel Akıcılık (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın

Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	80
--	----

Tablo 4.18 Sözel Esneklik (Faaliyet 1) Soru Sorma

Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	80
--	----

Tablo 4.19 Sözel Esneklik (Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme

Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	81
--	----

Tablo 4.20 Sözel Esneklik (Faaliyet 3) Sonuçlarını Tahmin Etme

Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	81
--	----

Tablo 4.21 Sözel Esneklik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	82
Tablo 4. 22. Sözel Esneklik (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	82
Tablo 4.23. Sözel Esneklik (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	83
Tablo 4. 24. Sözel Orijinallik (Faaliyet 1) Soru Sorma	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	83
Tablo 4. 25. Sözel Orijinallik (Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	84
Tablo 4.26. Sözel Orijinallik (Faaliyet 3) Sonuçlarını Tahmin Etme	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	85
Tablo 4.27. Sözel orijinallik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	85
Tablo 4. 28. Sözel orijinallik (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	86
Tablo 4. 29. Sözel orijinallik (Faaliyet 6) Alışılmamış Sorular	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	86
Tablo 4. 30. Sözel orijinallik (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	87

Tablo 4. 31. Toplam Şekilsel Akıcılık	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	87
Tablo 4. 32. Toplam Şekilsel orijinallik	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	88
Tablo 4. 33. (Şekilsel) Başlıkların Soyutluğu Toplamı	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	88
Tablo 4. 34. Şekilsel Zenginlik toplamı	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	89
Tablo 4. 35. Erken Kapamaya Direnç Toplamı	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	90
Tablo 4. 36. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Duygusal İfadeler	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	90
Tablo 4. 37. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Hikaye Anlatma	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	91
Tablo 4. 38. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Hareketlilik	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	92
Tablo 4. 39. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Başlıkların Akıcılığı	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	92

Tablo 4.40.(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Şekilsel Zenginlik	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	93
Tablo 4. 41. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi)Alışılmadık Görselleştirme	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	93
Tablo 4. 42. (Yaratıcı kuvvetler Listesi) İçsel Görselleştirme	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	94
Tablo 4. 43. (yaratıcı kuvvetler listesi) Sınırları Uzatma ve Geçme	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	95
Tablo 4. 44. (yaratıcı kuvvetler listesi) Mizah Öntest-Sontest	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	95
Tablo 4. 45.(yaratıcı kuvvetler listesi) Hayalgücü Zenginliği	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	96
Tablo 4. 46. (yaratıcı kuvvetler listesi) Hayalgücü	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	97
Tablo 4. 47. (yaratıcı kuvvetler listesi) Fantazi	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	97
Tablo 4. 48. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Toplamı	
Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları	98
Tablo 4.49. Öğrencilerin Yaratıcılık Testi ve Benlik Kavramı Ölçeği Son Test	
Puanları İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Ortalama	
Puanların t Testi Sonuçları	98

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

İlköğretim çağı çocuklarında en sık karşılaşılan davranış bozuklukları içerisinde altını ıslatma (enüresis) ve dışkı kaçırmaya (enkoprezi), kekemelik, tırnak yeme, parmak emme, fobiler ve korkular, yeme bozuklukları ve iştahsızlık, uyku bozuklukları, içe kapanıklık, çalma, yalan söyleme, aşırı hareketlilik, saldırganlık ile sık karşılaşılmaktadır. Genel olarak davranış bozukluklarının nedenlerine bakıldığında çok çeşitli olmakla birlikte

- a. dikkat çekmek
- b. ebeveynlerine karşı güç kazanma isteği,
- c. yetersizlik,
- d. ebeveynlerinden intikam alma isteği

Gibi nedenler örnek olarak verilmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi davranış bozuklukları çocuğun iç çatışmalarını çözmemesi ve adaptif savunma düzenekleri kullanamaması sonucunda ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu iç çatışmaları çözmek ve bu katı savunmaların yerine daha esnek savunmalar getirebilmesi için çocuğun bu çatışmayı dışa vurma gerekliliği bulunmaktadır. Araştırmanın temel sorununu da bu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda örneklemdeki öğrencilerin bu çatışmalarını resim yolu ile dışa vurmaları ve daha uyumsal savunmalar geliştirmeleri beklenmektedir.

Davranış bozuklukları ile ilgili olarak bugüne kadar yapılan çalışmalarda çoğu kez anne-babanın tutumları, annenin ev dışında çalışmasının ve doğum sırasının etkileri ile okul başarısıyla olan ilişkisi araştırılmıştır. Davranış bozuklukları ile benlik kavramının gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi ise oldukça ihmal edilmiş bir konudur. (Güneysu 1982).

İlköğretim okulunda okuyan çocuklar dördüncü sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar seviye belirleme sınavlarına girmekte ve bunun getirisi olarak da kurslara

dershanelere taşınmaktadır. On üç yıllık öğretmenlik hayatımda gördüğüm ailelerin çoğu, çocuklarına “sen ne yapmak istiyorsun?” diye sormak yerine çocuğun zamanını özel derslerle, test kitaplarıyla, kurslarla hatta dershaneye doldurmakta ve kendi beklentilerini çocuklara yüklemektedirler. Ailenin çocuktan beklediği akademik başarı durumu, çocukta kaygıya yol açmakta ve bununla beraber çocukta istenilmeyen davranışlar ortaya çıkarmaktadır.

Çocukların davranışları yönünden dengeli yetiştirmeleri, sağlıklı ve başarılı bir toplumun temelini oluşturmaktadır. Büyümekte ve gelişmekte olan çocuk bir yandan çevresine uyum sağlamak için devamlı çaba harcarken, bir yandan da gelişmenin ve uyum sağlamanın getirdiği yeni sorunlarla karşılaşmaktadır. Çocukların karşılaştıkları bu sorunlar çok ve çeşitlidir. Öfke, saldırganlık, hayal kurma, hayali arkadaş edinme, tik, kekemelik, inatçılık, çalma, fobiler, arkadaşlarıyla geçinememe, okul idaresi ile anlaşamama gibi davranışlara çocukların okul ve ev hayatında sık sık rastlanmaktadır (Köknel 1981).

Bu davranışlar her yaş ve gelişme basamağında yeni gelişme ve değişimlere bağlı olarak kısa süreli olabilir. Ancak herhangi bir gelişim aşamasında normal olarak nitelendirilen bir davranışın diğer bir basamağa uzayıp gitmesi ve çocukta yerleşmesi Normal olarak nitelendirilemez ve önemli davranış bozukluklarına neden olur. Yaş ilerledikçe bu tür davranışlar çevreye ve topluma uyum bozukluğu haline dönüşebilir. Hatta türlü suçlara neden olabilir. Şu hâlde çocukluk çağında rastlanılan davranış bozuklukları çocuğun gelecek yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yörükoğlu 1979, Eripek 1982).

İnsan, doğası gereği toplumsal bir yapı içinde gelişebilir. Çevreye adaptasyon için geçirmesi gereken süre diğer canlılardan hem çok daha uzun hem de bir hayli zordur. Dünyaya davet edilen yeni neslin türün devamını sağlamak yanında kültürün taşıyıcısı olmak gibi bir görevi de vardır. İçinde doğup büyüdüğü çevrenin biçimlendirici, belirleyici etkisi ile insan, kendini yetiştirenlere benzemek durumunda kalır. Yine kültürün etkisi ile doğuştan getirdiği yaratıcı potansiyeli yavaş yavaş kaybeder. Konservatif kültürün önerdiği yolları yürür, aynı kültürün araçlarını benimser ve yalnızca çevresinde var olan olanakları kullanır. Aslında güvenli görünen bu uyum hâli, bir yandan da yaratıcılığı kısıtlar hatta köreltir. Kişi, karşılaştığı yeni ve özel durumları algılama, tanımlama gibi yetilerini yavaş yavaş

kaybeder. Problem çözme ve risk yönetimi becerileri zayıflar (Nevin ERCAR <http://www.aurapsikoterapi.com/pages/SanatlaTedavi.asp>).

Çocuk çevresiyle olan etkileşimi sonucunda kendisi hakkında olumlu ya da olumsuz düşünceler geliştirmektedir. Çocuğun olumlu bir benlik kavramına sahip olması, kendisiyle ilgili algı, düşünce ve duygularının olumlu olduğunu göstermektedir. Kendisine ilişkin olumlu algı, düşünce ve duygulara sahip olan çocuğun olumlu davranışlar geliştireceği bir gerçektir. Nitekim Rogers tarafından geliştirilen "Benlik Kuramı" da benlik kavramını davranışın en önemli belirleyicisi saymaktadır. Yani bu kurama göre insan, çevresini bu oluşan benlik kavramına uydurarak algılamakta ve benlik kavramına uygun biçimde davranmaktadır (Kuzgun - Meyvacıoğlu 1983, Süzen 1987).

Mayer, bireyin kendisini algılama biçiminin davranışını kontrol ettiğini ifade ederken, Gergen de tüm davranışların arkasındaki sebebin, algılanan benliğin varlığını sürdürme ve değerini yükseltme olduğunu ve bireyin, çocukluk yıllarından bu yana geliştirmiş olduğu davranış kalıplarının benlik kavramının gelişiminde etken olduğunu belirtmiştir (Gergen ve Marlowe 1970, Özyürek, 1983).

İlkokuldan önce çocuğun çevresi oldukça sınırlı ve sadece anne, baba ve kardeşlerinden ibarettir. Ancak benlik kavramının sosyal etkileşimle gelişen bir kişilik boyutu olması sebebiyle ilkokul döneminde aile çevresinin dışında öğretmen, arkadaş gibi kendisi için önemli olan kişilerin görüşleri, düşünce ve davranışları da benlik kavramının gelişiminde etkili olmaktadır. Buna ek olarak, ilkokul çağı çocuklarında yapılan taramalarda davranış bozukluğu gösteren çocukların oranlarının oldukça yüksek olduğu ve bunun bir sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Clarizio 1970, Clarizio 1976).

Bu sebeple, bu araştırma da çocuklukta görülen davranış bozukluklarının çocuğun gelecekteki yaşantısında ciddi uyum bozuklukları haline dönüşmek suretiyle olumsuz etkiler yaratabilmesi açısından, ilkokul dönemindeki 9-14 yaş çocuklarında davranış bozuklukları ile yaratıcılığın uyarılmasıyla benlik kavramında ki gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim çağında davranış bozukluğu olan çocukların resim iş eğitimi öncesi ve sonrasında yaratıcı düşünme ve öz-değerlendirme (benlik

saygısı) düzeylerinin farklılaşmakta mıdır? Bu amaç doğrultusunda, araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların öz değerlendirme (benlik saygısı) düzeylerinde anlamlı derecede farklılaşma olacak mı?

a. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların mutluluk/doyum düzeylerini anlamlı derecede artırır mı?

b. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların kaygı düzeylerini anlamlı derecede azaltır mı?

c. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların popülerite/sosyal beğeni/gözde olma düzeylerini anlamlı derecede artırır mı?

d. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların davranış ve uyma düzeylerini anlamlı derecede artırır mı?

e. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların fiziksel görünüm düzeylerini anlamlı derecede artırır mı?

f. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların zihinsel ve okul durumu düzeylerini anlamlı derecede artırır mı?

2. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri anlamlı derecede farklılaştırır.

a. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların sözel akıcılık düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?

b. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların sözel esneklik düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?

c. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların sözel orijinallik düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?

d. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların şekilsel akıcılık düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?

e. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların şekilsel orijinallik düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?

f. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların başlıkların soyutluğu düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?

- g. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların toplam şekilsel zenginleştirme düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?
- h. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların erken kapamaya direnç düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?
- i. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların toplam şekilsel yar. Ortala. Düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?
- j. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların toplam yaratıcı kuv. Listesi düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?
- k. Resim iş eğitimi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların toplam şekilsel yaratıcılık düzeyleri anlamlı derecede artırır mı?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Resim-İş, ilköğretimde çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini sağlaması, yapıcı-yaratıcı bir birey olarak toplum içinde yerini alması, birlikte iş görme alışkanlığını kazandırması açısından önemli bir alandır. Aynı zamanda içselleştirdiği sorunlarını renklerle, sembollerle dışarı atmada sağaltıcı etkisi olduğunu, kişiliğinin yaratıcılığın gelişmesinde çok yararlı olduğunu da “Sanatla Terapi ve Yaratıcılık Eğitimi”nde öğrenmiş bulunmaktayım.

Klinik Psikolog Dr. Nevin ERACAR, “Sanatla çalışmanın koruyucu ve iyileştirici ruh sağlığı işlevlerini içerdiğini; ailelerden, okullara öğretmenlerin yetiştirilmesinden, iş ve çalışma ekiplerinin oluşumuna kadar her türlü kurumsal ortamda var olan bütün işleyiş korunurken insanın birey olarak mutluluğu ve ruhsal sağlığının da korunabileceğini” söylüyor.

Bu nedenle de örgün öğretimde verilecek Resim-İş ve bu eğitime yeterlilik kazandırmaya dönük verilecek kuramsal bilgiyle beraber öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini renklerle ve çizgilerle anlatması veya objeye yansıtması önem taşımaktadır.

Sanatsal sürecin kendi dinamiklerinden yola çıkarak ulaşılan ve yine bu sürecin uygulama alanlarıyla gerçekleştirilmesi düşünüldükçe oluşturulan Resim-İş eğitimi programıyla, davranışa dönüşecek olan içsel kazanımların birey olma yolundaki çocuğun, kendini tanıma ve ifade edebilme süreci için iyi bir başlangıç oluşturacağı düşünülmektedir.

Sanat eğitiminde temel hedef bireyi tanımak, bireyin baskılanmış yaşantı ve isteklerini sanat yoluyla ifade etmesini sağlamak olduğu gibi yaratı sürecini hızlandırarak sorun değil çözüm odaklı olmalarını sağlamaktır. Ancak eğitim sürecinde ve çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde çok önemli fonksiyonu olan kuramsal bilgilendirme ile birlikte öğrencinin yaptıklarını yaparken, yaşadıklarını sözlü olarak ifade etmesine olanak tanımak ve bu konuda yetkinliğin kazandırılması için sanat eğitiminin beklentilere cevap verilecek duruma getirilmesi gerekmektedir. Araştırma bu açıdan önemli görülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Uygulanacak Resim-İş eğitimi programıyla grup çalışması ve dışavurum arttırıldıkça hayal gücünü kuvvetlendiren ve soyut kavramların belirginleşmesini sağlayan içten dışa doğru bir yolculuğun ortaya çıkarılması düşünülmektedir. Bu yolla hislerini düşüncelerini, algısını uygulamalarda estetik elemanlar ve temel sanat kavramların aracılığıyla çocuk için somutlaşacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın kapsamında yer alan dinamiklerle yola çıkılarak, çocuğun içsel gelişim süreçlerinin izlenmesi ve davranışlarına yansımaları gözlemlenecektir. Çerçeve eğitim programının hazırlanması aşamasında, konu ve davranışların belirlenmesinde, rehberlik servisi ve öğretmen kanıları geçerlidir.

Çocukların program süresince resim uygulamaları sırasında motivasyonlarını yükseltmek amacıyla uygulanan yöntemler etkili olmuştur.

Araştırma aşağıdaki sayıtlılara dayanmaktadır:

1. Araştırma için hazırlanan ve kullanılan bilgilendirme programının, Üsküdar İcadiye ilköğretim Okulu birinci kademe 3 ve 5. sınıf öğrencileri ile ikinci kademe 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırma örneklemine giren çocukların, hazırlanan testleri yanıtlarken samimi görüşlerini bildirdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmada yer alan uygulama süreci 12 hafta ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma İstanbul Üsküdar İcadiye İlköğretim Okulu Birinci kademe 3.sınıf ve 5.sınıf, İkinci kademe de 6,7, 8. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 2009-2010 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

4. Bilgilendirme programının içeriği, Resim-iş dersi süresi içerisinde Ebru çalışması verilecek kuramsal bilgilerin ve deneysel çalışmaların için de sınırlandırılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TANIMLAR

1.**Sanat:** Sanat, bir insan işi, bir insan yaratması olarak, yine insanın kendini anlattığı bir alandır. Bir başka deyimle, insanın kendini ifade etme yollarından biridir (Mülayim 1989 s.17). Selçuk Mülayim sanatı insanın kendini ifade ettiği bir alan olarak tanımlamıştır.

2.**Resim-İş:** 20. yy.' nin başından bu yana Resim-İş kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda, bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar (San, 2003).

3. **Sanat Yoluyla Eğitim:** İngiliz sanat tarihçisi ve eğitimcisi Herbert Read, " Sanat Yoluyla Eğitim " adlı kitabında, eğitbilimsel bir program ortaya koymak istemediğini, asıl amacının sanatın en geniş anlamıyla pedagojik önem ve ağırlığını vurgulamak istediğini belirtir. ‘’Sanat için eğitimi değil, daha iyi bir deyişle, görsel ya da plastik alanda bir eğitimi değil, eğitimin belli bir formunu amaçlıyorum. Kendini ifade etmenin tüm biçimlerini, yazın, şiir, müziği de içine alan birleştirici ve bütünleştirici bir yöntemi talep ediyorum. Bununla amaçlanan, insanın bilincinin, usunun ve yargılama gücünün temelinde yatan duyuların eğitimi olmalıdır’’ (San, 1983, s. 133).

4. **Yaratıcılık:** Yaratıcılık sürecinde önceden kazanılmış bilgiler kullanılırsa da, eski deneyler ile yenilerinin birleşmesi de söz konusudur. Yaratıcılık süreci "yapma ve oluş" sürecidir, oluş ise bir değişmedir; şimdiye dek olmayan bir şeyin biçimlenmesi demektir (San, 1981, s.2).

5. **Sanatsal Yaratma:** Amerikalı yazar Conrad' a dayanarak, sanatsal yaratıcılığı şöyle tanımlayabiliriz: Duyum, algı, duygu, imgelem ve kavramları İçine alan bir yaratıcı arama, araştırma, bulma süreci içinde etkili ve uyumlu bir mecazın doğuşu... Sanatsal yaratıcı süreç, imgelerle düşünmeyi içine alır. İnsan algılarının doğal gereği olarak bu imgeler sanatçının zihninde dış dünya yoluyla meydana gelir. Demek ki her sanat eserinde, özellikle plastik sanat dallarında, gerçeklikten nesnel olarak edinilmiş anlıksal, duyuşsal ve görsel izlenim öğeleri yer alır (San, 1981, s. 12).

6. Algı: Bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanmasıdır (San, 1981, s.13).

7. Yaratıcı Görme Ve Düşünme: Yaratıcı görme, aynı zamanda anlama, kavrama, özümseyip-yorumlama bileşimleri ile, zekâ temelinde işleyen görsel bir düşünmedir. Yaratıcı görme, görsel yapılaşmaların farkına varmakla başlayan zekâ güdümündeki düşünme işlemleriyle evrensel algı düzeyine ulaşan, görsel düşüncenin en yetkin biçimidir. Görsel düşünme ise, karmaşık boyutların hızla işlem yaptığı bir yorumlamadır (Atalayer, 1994, s. 15).

8. Görsel Eğitim: Basılı eğitim araçlarının yanı sıra, daha çok görme duyularına yönelik araçlardan yararlanılarak yapılan eğitimidir (A. Püsküllüoğlu, Türkçe Sözlük, s.667).

09. Resim-İşinde Kuramsal Bilgilenme: Resim-İşinin kuramsal yanı ve bilimsel temelini kısmen sanat bilimi kapsamına girer. Günümüzde anlaşıldığı biçimiyle genel eğitim süreci içindeki Resim-İş Eğitimi konularını kapsar.

10. Davranış Sorunları: Bireyin gözlenebilen ya da ölçülebilen davranışlarında meydana gelen uyum sorunlarıdır. (Salih GÜNEY, Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü, Ocak Yayınları, Ankara, 1998)

11. Saldırganlık: Bireyin karşısındakini rahatsız etmeyi veya incitmeyi düşündüğü her türlü davranıştır.

BÖLÜM II

2.1 Sanat ve Resim-İş Eğitimi

İlköğretimde çocuğun en keyif aldığı derslerin başında Görsel Sanatlar (Resim-İş eğitimi) dersi gelmekte ve çocuk gelişimi açısından çok büyük önem taşımaktadır. İlköğretimde çocuk sanat eğitiminin görevini üstlenen Resim -İş eğitimi dersi, bu önemini gerek çocuğa özgürlük alanı tanınmasıyla, gerek kendini en iyi ifade edebildiği alan olmasıyla sağlamaktadır. Resim-İş eğitimi, genel eğitimin bütünü içerisinde düşünülmeyle beraber kendine özgü eğitim yasaları ve yöntemleri olan bir alandır. Ayrıca İnsanın yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması ve estetik eğitimin uygulama alanlarından biri de Resim-İş dersi.

Gerçekleştirdiği endüstrileşme ile teknolojinin yarattığı yeni hayat biçiminin zor yanlarıyla karşı karşıya olan günümüz insanı, gittikçe duyarlılığını yitirme endişesi içindedir. Bu sebeple çağımızı sadece araç-gereç dünyası olmaktan kurtarıp, sanatla zenginleştirmek ve insani bir niteliğe kavuşturmak bu eğitimin temel amaçlarından biridir.

Resim-İş dersi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çizgi, biçim ve renklerle ifade ettikleri bir ifade dersi. Aynı zamanda, öğrencilerin öğrendikleri konuları hatırlama tutmalarına yardım eder. Dolayısıyla bu ders, eğitim için iki yönlü değer taşır. Resim dersine gereken önem verilmesi hâlinde duyguların eğitilmesi sağlanacak ve öğrenciler sanattan zevk alabilir hâle geleceklerdir.

Resim, kalemle, boyayla vb. malzemelerle kâğıt veya bez yüzeyler üzerindeki renk ve biçim düzeni olup, duyguları anlatma aracıdır. Resim, kültür tarihinde anlatım aracı olarak da kullanılmıştır. Eski mağara devrinde bile insanlar duygularını ve yaşam tarzlarını mağaranın duvarına yaptıkları resimlerle ortaya koymuşlardır.

Günümüz ilköğretim programı içinde yer alan Resim-İş eğitimi dersi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan amaçlar ve ilkeler dâhilinde eğitime devam etmektedir.

2.1.1. Sanat Eğitimi

Sanat eğitiminde öğrenme daha çok şey keşfetmek, tasavvur ve olgular yoluyla daha çok şey yorumlamaktır. Öğrenci kendisine gelen bilgileri aynen almamakta, tam aksine öğrenme sürecinde çok aktif rol oynamaktadır. Öğrencinin kendisine gelen bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiği kabul edilmektedir:

1. Öğrencinin o konuda sahip olduğu önceki bilgileri,
2. Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler,
3. Öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı,
4. Kültürel yargı ve değerleri ile öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre. Böylece okulun geleneksel görevi olan “bilgi aktarma” rolü değişmiş, öğrenmenin sadece bilgilenme değil, “bilgi üretme” işi olduğu da kabul görmüştür. Böylelikle gelişim kavramı tartışmaya açılmıştır. Bu yönde eğitimde, bireyin psiko-sosyal gelişimine dayalı öğrenme süreçlerinin planlanması ortaya çıkmıştır. Bireyin psiko-sosyal gelişimi bilişsel(cognitive), duyuşsal(emotional) ve ahlaki(ethical) yönleriyle incelenmiştir. Postmodernist pedagoji alanındaki gelişmeler Görsel Sanatlar Eğitimi’nde uygulanan öğretim yöntemlerine de yansıtılmaktadır. Genel eğitim kapsamında Görsel Sanatlar Eğitimi, sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır (Aykut,2006)

Resim-İş Eğitimi, eğitim ile sanatın değişik konumlarda, değişik boyutta ve ağırlıkta bir araya geldiği bir alandır. Çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme tat alma olarak gelişir (Kırıçoğlu, 1991).

Örgün eğitim içerisinde verilen sanatsal ürünlerde bilgi ve deneyimin izleriyle bütünleşerek bir disiplin, alan olur. Burada artık sanat, ürünü, tarihi, eleştirisi ile öğrenilen ve öğretilen bir ders halindedir. Görsel Sanatlar Eğitimi’nde kullanılan yöntemler çok çeşitli yollarla sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama genellikle eğitmenin tutumuna göre uygulanan yöntemler, teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler, kullanılan malzemeye göre uygulanan yöntemler ve bireysel özelliklere göre uygulanan yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır (Erbay, 1995).

Görsel sanatlar öğretiminde kullanılan yöntemlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazanılmasına yönelik biçimlendirildiğini söylemek mümkündür. Ancak öğretim stratejileri açısından bu yöntemlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Sanat eğitimi sürecinde; algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir. Bu eğitim alanında birey; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film, video gibi sınırsız sanatsal etkinliklerle çalışır.

2.1.1.1 Sanat Eğitimi ve Gerekliliği

İnsan yaşamının, devamını ve gelişimini gerçekleştirebileceği en önemli alan olan eğitim sistemi içinde, kendine öz, karmaşık yapısıyla yer bulmakta zorlanan sanat eğitiminin önemi ülkemizde yeni yeni fark edilmektedir. Sanat eğitimi, kimi düşünürlerce platoya kadar indirilmekte, kimilerince ancak 20. yy.da söz konusu edilecek bir etkinliğe kavuşmuş kabul edilmektedir. Yüzyılımızda giderek önem kazanan sanatla eğitim, duyuların ve tüm tinsel (manevi)eğitimin giderek daralıp sınırlanmış ve bir çeşit yalnızlığa terk edilmiş olduğu görüşleri üzerine ortaya atılmıştır. (San, 1979:s.2)

Sadece zihinsel yetilerden oluşmayan insanın, duyuşsal yanıyla ilgileniyor sanat. Yaratma Cesareti adlı kitabında Rolla May (May.2001:s.129)”Ya imgelem ve sanat, krema değil de insan yaşamının pınarı iseler? Ya Mantık ve Bilim sanat biçimleriyle türüyor ise ve sanat bilim ve mantığın ürettiği eserin süsü olmak bir yana onları temelde kuruyor ise” diyerek ortaya attığı savıyla, insanı çok daha derin düşüncelere sürüklüyor. Özgün yapısıyla sınırları zorlayan sanat, yapısını bozmadan insanın eğitim sürecindeki önemini bu şekilde kabul ettiriyor.

Sanat, sınırlarını asla belirlemeyen bir kavramken, eğitimin içinde yer alması ve sanatı, sınırları belirli bir sisteme oturtmanın zorluğu ortadadır. Sanatın doğasındaki karmaşık örgüyü bütünüyle gidermek mümkün değil. Sınırlar çizmek kesin yargılar koymak sanatın yapısına ters düşer çünkü. Bu işleyiş içinde aynı alanda söz konusu olan bir eğitimin, sınırlarının çizilmesi de mümkün değil. Ancak eğitim olayı, sanat olayı gibi bireysel bir etkinlik değil. İşte bu durumda örgün eğitim içinde bireyi hangi süreçlerden geçirmemiz gerektiği bilimsel bir yaklaşımla çözümlenebilir.

2.1.1.2. Sanat Eğitiminin Kapsamı ve Önemi

Çağlar boyunca insan, güzel sanatların tümünü bir takım düşünce sistemlerinin etkilerine rağmen, kendini ve ait olduğu toplumu geliştirme, zenginleştirme ve güçlendirme yolunda vazgeçilmez bir unsur olarak görmüş, kendi kültür birikimini bir sonraki nesle aktarma konusunda bilinçli veya bilinçsiz olarak bundan yararlanmıştır. 1900'li yılların başlarına doğru, eğitim sistemindeki önemini fark ettirmiştir ve batı uygarlığında sanat ve yaratma kavramının, eğitime etkileri ve yararları üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Birden çok kuramcı bu konuda fikirlerini öne sürerek, sanatın eğitimle olan ilişkisine katkıda bulunmuş, sanatsal yaratmanın sanat eğitimi içindeki önemi kavrandıkça bilimsel çalışmalara gidilmiştir. Sanat insanın hem öğrenme sürecinde, hem gelişim aşamasında etkin olan alanlardan biridir. Çünkü sanat, zekâyla birlikte duygu, düşünce ve duyular arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş bağlantıyı vurgular. İnsanın bu iki yönünün, doğru eğitim sistemleriyle geliştirilmesi etkin bir gücü oluşturabilir.

Sanat eğitiminin ne olduğuna, nasıl bir yapı ve kapsam içermesi gerektiğine dair birçok görüş sunulmuştur.

Sanat eğitimi, genel anlamda güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan okul içi ve dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Sanat eğitiminin amacı çocuğu sanatçı yapmak değildir. Sanat eğitimi çağdaş toplumda yetişen fertlerin her alanda yaratıcı olmasını sağlayan etkinliklerdir (San, 1988: 11).

Yarını yüklenecek olan çocuklarımızı eksiksiz ve tam olarak yetiştirmek istiyorsak rasyonel ve objektif düşüncenin gelişimini, duygunluğun, hayal gücünün ve kişisel dünyanın gelişimi ile dengelemek ilimle sanatın temelinde yaratıcılık yattığına göre her iki güçten de çocukları ve gençleri faydalandırmak zorundayız. Yükselmenin şartı iki kanatla uçmaktır (Yetkin,1968:127).

Sanat eğitiminin önemi, bugünün koşullarında hızla akan hayata çocuklarımızın adapte olabilmeleri ve hayatın zor anlarını aşabilmelerine yardımcı olabilmek için ortadadır. Sanat eğitimi almamış ve bu kültürü edinmemiş bireylerle dolu olan bir toplum, her türlü tehlikeye açık ve geleceği kuşku götüren bir sürecin içindedir de. Çünkü yaratıcı yetinin en çok barındığı ve beslendiği alan sanattır ve yaratıcı yetinin devreye girmediği her türlü alanda insanoğlu taklit etmeye ve devamında sömürülmeye mahkûmdur da.

Sanat eğitimi sürecinde, eksiklikler ve devamsız zaman süreçleri yaşayan çocuk aynı zamanda yaşamın güzel yanlarını görmekten uzak yetişir, hoşgörüsüz ve keyifsiz bir yaşam sürdürmek zorunda kalır.

2.1.1.3. Sanat Eğitiminin Genel Amaç ve İlkeleri

Sanat eğitiminin temel amacı olan kişilik gelişimine yönelik verilmesinden çok, özellikle eğitim kurumlarında, çocuğun gelişim sürecinde yapıcı niteliğiyle sunulamaması dolayısıyla toplumsal süreçte de geliştirici bir dinamik olarak yerini alamaması gibi problem alanları karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ağırlıklı olarak tam bir ders niteliğinde uygulandığında, sanat eğitiminin bilişsellığe dayalı derslere destek olduğuna ya da sadece bilişsellik dışında soyut bir uğraş olduğuna veya sanat eğitiminin ders (sınav, not sistemi) olgusuyla öğretilmeyeceğine dair anlayışlar da gelişmektedir.

Sanat eğitimi genel anlamda plastik sanatlar eğitimi ve öğretimi ile ilgilidir. Bu eğitim ve öğretimin kapsamı içerisinde sanat tarihi, sanat eserlerini inceleme, estetik ve uygulamalı çalışmalar yer alır. Araç- gereç ve atölye donanımı, müfredat programları, çalışma düzeni ve değerlendirme gibi yöntemsel konular da bu eğitiminin olmazsa olmazlarındandır. Sanat eğitimi, sanatı konu edinen eğitimle ilgili olarak, okul içi ve okul dışı etkinliklerde farklı adlandırmalar alabilmektedir. Kuramsal ve pratik anlamda sanatın, geniş bir alanı kapsadığı ve bundan dolayı sanat eğitimi derslerinin ve etkinliklerinin içerik ve kapsam olarak adlandırılmasının ciddi bir anlam karmaşasına neden olduğu söylenebilir.

En geniş anlamı ile güzel sanatlar eğitimi, yetişmekte olan çocuklara ve yetişkinlere güzel sanatların yaşamındaki yerini ve önemini yaşayarak öğretip kavramasını sağlayacak belirli düzenlenmiş bir programla çalışmaktır.

Sanat eğitiminin amaç ve ilkeleri belli başlı 7 maddede toplanmıştır.

1. Sanatın insan yaşamındaki yerinin algılanması: Çocuk okul öncesinden başlayarak ergenin yardımıyla sanatsal faaliyetlerde yer alır. Çocuk kendi yaşı ve seviyesine göre sanatın pek çok alanında değerlendiren, izleyen, uygulayan ve eleştiren biri olarak karşımıza çıkar. Müzeye gitmek, sergi gezmek, tiyatro seyretmek, müzik dinlemek gibi faaliyetlerin insan yaşamındaki yerini ve önemini algılar.

2. Yaşantı zenginliği, deneyimler, kişilik geliştirme ve toplumsallaşma: Yeniliği seven ve üretken olan çocuk, gelişim sürecinde yaratıcılığını ortaya koyar. Buradan

özgür ve bilinçli bir tutum onu, duygusal etkinliklerini ortaya çıkabileceği bir yere getirir.

3. Güzeli, iyiyi arama; çevreyi değerlendirme: Büyümeye başlayan çocuk, sanat eğitimi almaya başlamış ve çevrede oluşan sanatsal olayları artık değerlendirmeye başlamıştır. Eleştiri yapar ve güzeli arayıp anlamaya çalışır.

4. Çok yönlü ve açık fikirli yetiştirme: Sanat eğitiminin çocuğun bazı olay ve kavramlar karşısında yorum yapabilen, çağdaş, yenilikçi, açık hoşgörülü, sosyal, dinamik, aktif bir kişilik geliştireceği mutlaklıdır.

5. Çağına uyum sağlama, disiplinler arası etkileşimi fark etme: Kendi başına düşünebilen, doğru soru sorabilen, ilişki kurabilen, sorulan sorulara cevap bulabilen öğrencilerin yetişmesinde sanat eğitiminin etkisi yadsınamaz.

6. Duygu dengesi: Tiyatro, müzik, edebiyat, şiir sanat eğitimi akıl ve bilgi ağırlığı olan eğitim sistemi içinde duygulara ve heyecanlara yer veren bir seçenektir ve dengeyi sanat eğitimi kurar.

7. Kendi kültür değerlerini tanıma: Bir başka amaç ise yetişmekte olanların tüm sanat dallarındaki ve çevrelerindeki güzelliklere karşı duyarlılıkların artmasıyla ileride hem kendi toplumunun hem de öteki toplumların kültür ve sanat varlıklarını bilen, kendi kültürünü, sanatını tanıyıp değerlendirebilen birer kişi olmalarını sağlamaktır (San, 1979: 7-8).

Özetleyecek olursak sanat eğitiminde bir süreç yaşanıyor ve bu sürecin öneminin kavranması, çocuğun bütün yeteneklerinin kavranıp, tanınıp, geliştirilmesinin amaç olarak alınmasıdır. Ayrıca dengeli gelişen çocuğun topluma uyum sağlanmasında etkili olan sanatı tanıtmak, sanat ve eğitimci olarak yetişmek isteyenlere biçimlenme kazandırmaktır. Bunun sonunda ise iki temel ilke ortaya çıkmıştır:

a. Kişisel ve insani değerler ilkesi.

b. Sanatsal ve estetik değerler ilkesi.

Sanat eğitimcisi planlarını yaparken, çocukların psikolojik yapılarını göz önüne alarak kişisel ve insani değerlerini tanıyıp, ona göre amaç ve yöntem uygulama şekillerini belirlemelidir ve algılanan şeylerin tekrarlanması yerine, çocukları sanat ve estetik bir ortama çekip yeni biçimler, yeni anlatımlar sağlamalıdır (Gençaydın, 1988).

İnsan, yaratıcı güçlerle donanmış olarak dünyaya gelir. Bu güçler insanın kendisini ve içinde yaşadığı doğal çevreyi, yaşamı tanımaya ve anlamaya yöneliktir. İnsanın yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması, bir bakıma yaşamın anlam kazanmasıdır. Burada bireyin yaşamsal sorunlarını estetik kaygılarına dönüştürmeyi başarırız eğer bireyin iç potansiyelinden yararlanmış oluruz ki bu davranışlarında değişme olarak karşımıza çıkabilir.

2.1.2. Resim-İş Eğitimi

“Resim-İş dersleri genel eğitimin tümü içerisinde anlatım aracı olarak düşünülmeyle birlikte kendine özgü beceri ve tekniklerin kazandırılması için özel ilke ve yöntemleri olan bir alandır. Resim-İş dersi iki ayrı ders olarak ele alınmalı çünkü resim- iş alanları birbirlerinden farklı alanlardır. Resim-İş dersi ifade ve yaratıcılık dersidir. Resim-iş kavramı ilköğretim okullarında bu eğitimin kapsamını oluşturan iki boyutlu (resim çalışmaları), üç boyutlu (heykel, kabartma, tasarım çalışmaları) ve eser incelemelerini kapsar. Özellikle yaratıcılık, Resim-İş dersiyle gözlenebilir ve geliştirilebilir. Öğrenciyi dış dünya ile karşı karşıya getiren bu ders, öğrencinin kendini tanıması ve özgür davranışlara yöneltilmesi için diğer derslerden daha uygundur.

Resim-İş eğitimi çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkartan ve ona anlatım olanağı sağlayan bir derstir. Resim-İş dersinde psikolojik yöntem, çözümleme-bireşim yöntemi, gözlem-inceleme yöntemi, modelden çalışma yöntemi ve kopya yöntemi kullanılır.

Resim-İş eğitimi iki psikolojik temele dayanır. İlki, eşyaların şekilleri ve biçimleri hakkında çocuğun yaşına uygun doğru bilgiler kazandırılmasını ve şekil tasarımlarının gelişmesini sağlamak. İkincisi ise kazanılmış bu tasarımları çizgi ve renkle ifade etme becerisini kazandırmak.

Resim derslerine gereken önem verilmesi halinde duyguların eğitilmesi sağlanacak ve sanattan zevk alınabilir hâle gelinecektir” (Sezer 1998,10-26).

Resim-iş dersinin genel amaçları, sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme, sanatı görsel bir iletişim formu olarak kullanmada ve değerlendirmede kendine güven ve yeterlilik kazandırma, düşünceleri gerçekleştirebilme ve eserler üretebilmek amacıyla bireysel anlayış ve teknik yeteneklerini geliştirebilme, özgün düşünme,

retme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme, düzensizliklerden rahatsız duyan ve çevresini güzelleştirmeyi sağlayacak estetik kişilik kazandırabilme, sanat yoluyla ifade imkânı vererek ruh sağlığına yardımcı olabilme, öğrencilerin kendilerini ispatlamalarına ve kendilerini bulmalarına imkân tanıyabilme, sanata ilgiliyi arttırarak ve sanatın önemi kavratarak kültüre katkı sağlayabilme, biçimsel anlatımla ilgili teknik bilgi ve beceriler kazandırabilme, tasarlamaya yönelik hayal gücünü geliştirebilme gibi daha pek çok değer olarak sıralanabilir. Resim-İş dersinin önemi üstünde şöyle durulmaktadır: Resim-İş dersleri boş zamanların değerlendirilmesi şeklinde yorumlanmamalıdır. Estetik eğitimin verilmesi genel eğitim içinde önemli yer tutar. Kişinin estetik eğitim alması onun doğadan, sanat eserlerinden haz duymasını, yaşadığı çevreyi gzelleştirmesini sağlar. Resim-İş derslerinde ocuk, içerisinde yaşadığı ortamı tanır, kendini dışa vurur, bir değer olduğunun bilincine varır. ocuk resimleri onların tüm gelişimini gösteren belgelerdir. Harekeli, coşkulu ocuk duygusal dünyasının dış etkenlere açık olması nedeniyle bu eğitimi kolayca alacak bir dönemdedir. Resim-iş çalışmalarıyla ocuk doğaya yakınlaşır, zenginleşir ve gelecekte mutsuz insan tipinin oluşmasına engel olur (Bkz. Resim-İş ğretmen Kılavuzu 1997).

Bu anlamda eğitim ve sanat eğitimi kuramcılarının, evrensel anlamda etkili olmuş eğitim yöntemlerinin takibi ve ülkemizde sanat eğitimi alanında yeni gelişmelere cevap veren önerilere ve geliştirici araştırmalara ihtiyaç duyduğu açıktır.

“Sanat etkinliklerini, çocuğu bütün yetileriyle geliştiren temel bir eğitim alanı olarak gören eğitimcilere göre, ocuk resimleri çocukların yaratıcı, estetik, bedensel, ruhsal ve zihinsel yetilerinin gelişimini gösteren belgelerdir. Bu nedenle ocuk resimleri yalnız sanat eğitimi açısından değil; çocuğun tüm gelişimi açısından ele alınıp değerlendirilmelidir” (Lowenfeld 1947) (Kırışoğlu 1998,51).

Bu anlamda sanat eğitimi olmadan ocuk resimleri ne hak ettiği değeri kazanabilir ne de çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak bir zemin bulabilir. Araştırma kapsamında uygulanan program, resim eğitimi yoluyla çocukların duyum ve düşüncelerine dayalı dışavurumlara olanak tanıyarak, özgün düşünceyi davranışa dönüştürebilen, güven duygusuna sahip kişilik gelişimine katkıda bulunarak, yapıcı, yaratıcı kişilik gelişimini amaçlar.

2.1.2.1 Genel Eğitim İçinde Resim-İş Eğitiminin önemi

Sanat eğitiminin kuramsal yanı ve bilimsel temeli, kısmen sanat bilimi kapsamına girmektedir. Günümüzde anlaşıldığı biçimiyle genel eğitim süreci içindeki sanat eğitiminin konuları içine, geçmiş ve şimdiki zaman girmekte, kuram ve uygulama ile üretici ve tüketici süreçler hep bir arada yer almaktadır. Tümel bir anlamda sanat eğitimi, sanatın oluşumu, sanatsal yaratma, sanatın toplumdaki yeri, sanat türleri, sanat akımları ve anlayışları, sanatçının kişilik özellikleri vb. konuları işleyen sanat tarihi (ve kültür) , estetik, sanat kuramları ve eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat coğrafya ve topografyası gibi, sanat olaylarına, sanat ürünlerine ve sanat-toplum-kültür ilişkilerine değin kuramsal bilgi dallarının da katılmasıyla tamamlanır, bütünleşir (San, 2003).

Sanatların insanların eğitimindeki önemi ve gerekliliği konusunda söylenmiş sözlere ve yazılı düşüncelere, antik devirlerden bu güne kadar rastlanmaktadır. Yetişmekte olan çocuk ve gencin, okul ve okul dışındaki genel eğitim çerçevesi içinde yaratıcı sanatsal alanda da kuramsal ve uygulamalı olarak eğitilmesinden söz edilmesinin ise ancak barok döneminin bitişiyle, birçok güç olarak belirmeye başlayan burjuvazinin kendisiyle ilgili bir takım eğitimsel tasarımlar geliştirmesi gibi düşünülerle başladığı söylenebilir. Sanat eğitimi açısından önemli olan ilk görüşler arasında, Herder' in halk sanatlarına eğilmesi, Goethe'nin renklerin duysal etkilerine ilişkin incelemesi, Schiller' in öne sürdüğü oyun tezi, Rousseau'nun kişinin kendi öz varlığını geliştirmek için doğal ve yaratıcı sanatsal uğraş ve etkinliklerin bir araç olduğunu düşünüşü, Humboldt' un resim çizme etkinliğini bir tür dil olarak görme eğilimi gibi görüşler sayılabilir.

Valter Gropius' un kuruculuğunu yaptığı Bauhaus okulu, sanat eğitime önemli katkılar getirmiş bir uygulamaydı. Sanat yoluyla eğitim görüşü, sanat eğitimi için önemli bir adımdır. Gropius a göre, genel eğitim veren okullardaki sanat dersleri, her çocuk ve insanda var olan biçimlendirici yaratma gücüne yönelik olmalıdır. Görme duysusu, form bilinci ve el becerisi geliştirilmeli, oyun biçiminde fark ettirmeden bilinçli işe yönelten bir tarz ile icat etme, deneyler yapma sağlanmalı, serbest biçimlendirme alışkanlığı kazandırılmalı, teknik bilgi verilmelidir (San, 2003).

Ancak sanat, bütün eğitim için bir yöntem niteliğindedir. Yaratıcılıktan uzaklaşmış bireylerin, yeniden yaratıcı kılınmaları söz konusudur. Bu sanat eğitimi kuramı da, görsel ağırlıklı bir eğitimi önermektedir.

Ülkemizde sanat eğitimine bakış, batıdaki gelişmeleri izlemekle birlikte bu izleyiş, uygulamaya geçirmediği için, oldukça geride kalmaktadır.

Bizdeki sanat eğitimi dersleri ise diğer derslerin tamamlayıcısı niteliğinde, neredeyse yok edilmiştir. Çocuklar hâlâ pazar yerleri, önemli günler ve haftaların resimlerini yapmakla eğitilmektedir. Üniversite yıllarına ulaşan ve sanat eğitimi alanlarına yönelen gençlerimiz, bilgilenme, öğrenme ve eğitim adına alınması zorunlu bilgileri sadece bu dört yıl içerisinde öğrenecek ve uygulayacaktır. Bu kısa süre içerisindeki çözümler, bireyin kendi çabasına kalmıştır. Çünkü düşsel yaratıcı güçlerinin dorukta olduğu ve yeteneklerinin, el becerilerinin öğrenime en yatkın olduğu ilk gençlik yılları da artık gerilerde kalmıştır. Çocuklarımız bu dönemlerinde, resim denemeleri yapmak, sanat kitapları okumak, sergileri gezmek ve tartışmak, öğrenmek yerine hep test çözmüştür. Sonuçta, çocuğun üniversite sınavlarında tercihleri için yeterli puanı bulamadıklarında, ailelerin bile fark edemedikleri yetenekler gündeme gelmiştir.

Bu denli büyük bir öğretim ve eğitimin açığını kapatmak oldukça zor olacaktır. Aile ortamında ya da ön öğretim kurumlarında öğrenilmesi gereken bilgilerin ve yaratıcı yetilerin geliştirilmesi, iyileştirilmesi gerekmektedir. Sadece yüksek öğrenim düzeyindeki gençleri kapsamına alan bir eğitim ile sanat eğitiminin amacı gerçekleştirilemez.

2.1.2.2. Resim-İş Dersinin Genel Amaç ve İlkeleri

İlköğretimde uygulanacak Resim-İş eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir.

1. Her çoğunun yaratıcı olduğu unutulmamalıdır.
2. Uygulamada bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.
3. Uygulamalar sırasında iki ve üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir.
4. Resim-İş dersi diğer derslerin sürekli uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
5. Resim dersi diğer derslerle ilgili araç ve gereçlerin yapımı, onarımı gibi etkinlikler için ayrılmış zaman olarak düşünülmemelidir.

6. Dersler ilginç duruma getirilmelidir.
7. Zararlı etkenlerden kaçınılmalıdır. Özellikle ergenlik çağına giren çocuklar için, sanat değeri olmayan ve özgün tasarım örneği niteliği taşımayan zevkten yoksun konular seçilmemelidir.
8. Resim-iş eğitimi çocuğa göre olmalıdır.
9. Değerlendirme yaparken gelişime dikkat etmeli ve sergilemeye önem verilmelidir (MEB,1992:7-9).

Resim-İş Dersinin Genel Amaçları :

1. Güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazandırabilme.
2. Sanatı görsel bir iletişim yolu olarak kullanmada ve değerlendirmede öğrencilerin görsel okuryazarlığını sağlayabilme.
3. Sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme ve her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirebilme.
4. Sanatın özgünlük olduğunu ve hayata olan katkısını kavrayabilme
5. Tasarıma yönelik hayal gücünü geliştirebilme.
6. Düşünceleri gerçekleştirebilmek ve sanat eserlerini üretebilmek amacıyla bireysel anlayış ve teknik yeteneklerini geliştirebilme.
7. Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla, sanat ve tasarımla ilgili olarak bilinçli estetik hükümler vermelerini sağlayabilme.
8. Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme ve estetik kişilik kazandırabilme.
9. Öğrencilerin kendilerini ispatlamalarına ve kendilerini bulmalarına imkân tanıyabilme ve sanat yoluyla kendini ifade etme imkânı vererek ruh sağlığına yardımcı olabilme.
10. Öğrencilerin hayatları boyunca sanat yapan üreticiler veya sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olarak içinde yaşadıkları kültüre katkılarını sağlayabilme.
11. Bireysel veya grup çalışmalarında sorumluluk ve iş birliği, dayanışma anlayışını; birbirleri arasında sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi duygu ve davranışları geliştirebilme.
12. Sanatsal yaratma hazzını duymasını ve sanatçıyı takdir etmesini sağlayabilme.

13. Tarihi ören yerlerini, anıtları, müzeleri, sanat galerilerini, atölyelerini ve tasarım stüdyolarını tanıyarak, kültür ve tabiat varlıklarına sahip çıkabilme (MEB,1997,16–17).

2.1.2.3. Resim-İş Eğitiminin Kapsamı

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulum aşamasında Ulu Önder Atatürk, sanatın önemine özellikle dikkat çekmiş olsa da, ülkemizin aradan geçen gelişim ve eğitim sürecinde sanat eğitiminin ne kadar yer alabildiği ve öneminin vurgulanabildiği tartışmalıdır. Sürecin böyle olmasının altında birçok sebep yatsa da öncelikli sebepleri vardır.

Yeni yapılandırılma sürecindeki bir ülkenin önceliklerinin arasına sanatın geç girmesi, geçmiş kültürümüz olan Osmanlı Devleti'nde resim sanatının belli kurallar dâhilinde sürdürülmesi ve Anadolu 'da Türk toplumunun yerleşik kültüre geçiş sürecinin yavaş olması sayılabilir.

Sanat eğitiminin insan yaşamında tartışmasız çok önemli bir yeri olduğu bugün maalesef sadece belli bir ekonomik doyum, eğitim düzeyi ve kültürü edinmiş insanlar arasında kabul görmektedir.

Hâl böyle iken sanat eğitiminin önceliği ve sonrasında toplumda kabul görme gücü, günümüzde hâlâ sorun olmakta ve tartışılmaktadır. Bu soruna yol açan en önemli faktörün ekonomi olduğu asla unutulmamalıdır.

Çünkü ekonomik olarak doyum sağlayamayan bireylerin, estetik ve sanatsal bağlarının güçlü olması beklenemez. Ayrıca sanat kültürünü, kendi kültürlerine çok önceleri sindirmiş olan batıdan edinilen bilgi ve tecrübelerin, eğitime ve topluma aktarım sürecinde uygulanan eğitim politikaları, sürecin hızlandırılma isteği ciddi problemlere sebep olmuştur ve bu sorunlar devam etmektedir.

2.1.1.4. Resim-İş Eğitiminde kullanılan Yöntemler

Çok yönlü sanat eğitimi yöntemlerindeki yaklaşım, sanat eğitimindeki temel disiplinlerin birleştirilmesi doğrultusunda ortaya konulmuştur.

Sanat eğitiminde kullanılan temel yöntemler şunlardır:

1. Öğretmen Merkezli Yöntem

Ülkemizde çoğunlukla hâlâ yaygın olarak kullanılmakta olan bir yöntemdir. Öğretmenin merkez olduğu bu yöntemde dersin işlenişi ve tüm sanatsal uygulamalar öğretmenin verdiği yönergelerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi şeklindedir.

Genellikle ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim okullarında sanat eğitimi, büyük kentlerde genellikle branş öğretmeni tarafından verilmiş olmasına rağmen, sanat öğretiminde bu dersi veren öğretmenlerin sanatsal bilgi birikimi, deneyimi ve ilgilerine göre sanat eğitimi yöntemleri belirlenmektedir (Atut,2001:102).

Öğretmenin bilgi birikimi, deneyimi ve ilgisi bu yöntemde eğitimin yönünü belirlemektedir. Çocuğun yaratıcı kişiliğinin gelişmesi açısından olumsuz etkileri olan bir yöntemdir. Öğrencinin özgür düşünme ve karar verme yetilerini yok edecek bir yöntem olmasından dolayı yaratıcılık eğitiminde kullanılması açısından sakıncaları oldukça fazladır.

2. Müzikli Yöntem

Daha çok yurt dışındaki okullarda, özellikle de Almanya ve Avusturya' da kullanılmış olan bir yöntemdir. Kullanılan bu yöntemde seslerin renk ve şekillere dönüşümünün çocukta yaratıcılığı geliştireceği düşüncesi ileri sürülmüştür. Müzikli yöntem, sanat eğitimindeki ritim kavramının algılanması, soyut düşünme ve imgeleme yeteneğinin geliştirilmesi açısından uygulanabilecek başarılı bir yöntem olabilir.

3. Kopya Yöntemi

Kopya yöntemi, resim sanatında oldukça eskiye dayanır. Resim sanatı tarihinde uzunca bir dönem usta-çırak ilişkisi içerisinde, bu yöntem uygulanmıştır. Taklit etme prensibine dayanan kopya yönteminde, karelere ayırarak ya da doğrudan kopya ederek nesnenin tıpkısı elde edilir. Günümüzde hâlâ kopya yönteminin yaratıcılığı engelleyip engellemediği bir tartışma konusudur. Kopya yöntemi çizim tekniklerini kavrama ya da sanat eserini çözümleme açısından faydalı olabilecek bir yöntemdir.

4. Psikolojik Yöntem

Psikolojik yöntem, daha çok çocuğun yaptığı resimlerden psikolojik özelliklerin ön plâna çıkarılarak çocuğu tanımaya yönelik uygulanan bir yöntemdir. Psikolojik yöntem, sanat eğitimi alanından çok klinik anlamda tedavi, tanı yöntemi olarak kullanılmaktadır.

Çocuğun yaratıcılığının gelişmesi açısından kişiliğinin tanınmasının önemli olduğunu göz önünde bulundurursak, çocuğu tanımaya yönelik olan bu yöntem etkili ve çağdaş yöntemlerden birisidir diyebiliriz.

5. Bellek Eğitimi Yöntemi

Bellek eğitimi yöntemi temelinde çocuğun sanat eğitiminde daha serbest olması düşüncesine dayanır. Sanat eğitiminin katı kurallarla sınırlandırılmaması gerektiği inancıyla hareket edilerek belleğin harekete geçirilmesi düşüncesi ileri sürülmüştür. Pestalozzi "Öğrencinin çizdiği geometrik çizimlerin ölçü gibi katılıklardan uzak tutulması gerekmektedir. Öğrencinin yaratıcılığı, çevreyi tanınması bu yöntemle bağılıdır ve öğrenci bu yüzden sevdiği, bildiği, deneyim sahibi olduğu belleğindeki konularla resim yapmalıdır." (Erbay, 1997,44) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu görüşe göre öğrencinin çevresine yönelik algılaması ön plâna çıkmaktadır. Öğrencinin kendi çevresine ait bilgisini bellek yöntemiyle resme aktarması söz konusudur. Ancak bu yöntemin, çocuktaki teknik ve uygulama bilgilerine yönelik deneyimi etkili bir şekilde geliştireceği söylenemez. Çocuğun tamamen bellekten resim yapması, onun bakmak ve görmek arasındaki farkı kavramasını da engelleyecektir. Dış dünyadaki nesneleri çözümleme konusunda yetersiz kalacaktır.

6. Drama Yöntemi

Drama yöntemi, çocuğun yaşantıları oyunlaştırması prensibine dayanan bir yöntemdir. Yaşantıların oyunlaştırılmasında belirli bir konu ya da sınırlama yoktur. Oyun, doğaçlama olarak gelişir. Drama yöntemi ile öğrenci, yaratıcı bir etkinlikte tanıştırılmış olur.

Kendi imgesini bütün duyu organlarını kullanarak seçer, aktarır, yorumlar ve sorgular. Yaratıcılık eğitimi açısından drama yöntemi çocuğun çok yönlü olarak gelişimine katkıda bulunacak yöntemlerden birisidir. Yaratıcılık eğitiminde çocuğun, kendi hayal dünyasını keşfetmesi ve tanınması açısından kullanılabilecek etkili bir yöntemdir.

7. Görsel Etkinlikler (Demostrasyon Yöntemi)

Çocukta görsel belleğin geliştirilmesi amacıyla uygun etkinliklerin düzenlendiği bir yöntemdir. Sergiler, slaytlar, hareketli gösteriler, tiyatrolar, videolar gibi görsel materyallerin kullanılarak duyu organlarının bir kısmı ya da tamamı harekete geçirilir. Kullanılacak görsel materyallerin plânlanması bu yöntem açısından oldukça önemlidir.

Görsel etkinliğin süresi, konuya uygunluğu, materyalin cinsi, etkinliğin gerçekleştirileceği yer amaca uygunluk açısından üzerinde durulması ve plânlanması gereken sorunlardır. Plastik sanatların eğitiminde görsel etkinlikler yöntemi önemli ve etkili bir yöntemdir.

8. Bilgisayar Destekli Yöntem

Teknolojinin hemen hemen her alanda kullanılıyor olması, 2000' li yılları hız ve bilgi çağına dönüştürmüştür. Özellikle 1990 ' lı yıllardan bu yana teknolojinin getirdiği bilgi olanakları birçok iş alanında olduğu gibi eğitimde de yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bilgiye birçok kaynaktan ulaşmanın yanı sıra, bu sürecin hızlanmasında da teknolojik ürünlerin oldukça büyük faydası vardır.

Teknolojinin her geçen gün gelişmesiyle yaygınlaşan bilgisayarlar günümüzde sanat eğitiminde de bir yöntem olarak düşünölmeye başlanmıştır. Eğitimde kalıcılığın sağlanması, öğrencinin bilgi ve davranışlarını yaşantı haline dönüştürmesi ve bu süreci de bütün duyularıyla yaşaması mümkündür.

Bu süreç içinde öğrencinin bilgilere anında ulaşması, eğitimini görsel ve işitsel bir teknikle gerçekleştirmesi açısından bilgisayar destekli yöntem, muhakkak uygulanması gereken çağdaş bir yöntemdir.

Sanat eğitiminde genel olarak başvuruolan yukarıda saydığımız bütün yöntemlerin yanı sıra özel durum yöntemleri de kullanılabilmektedir. Özel durum yöntemleri, öğretmenin öğrencileri ile etkileşimi sırasında öğrencileri bilgiye doğru yöneltmek için kullandığı yöntemlerdir diyebiliriz.

Öğrenmeye yönelik, duruma uygun yöntem seçeneklerinden öğrenci ya da öğretmen tarafından ortaya sunularak tercih kullanılmaktadır.

2.2. Çocuk ve Resim

Psikoloji ve eğitim alanlarında yapılan araştırmalarda artık her insanda yaratıcı bir yetenek bulunduğı ve bu yeteneğı ortaya çıkartıp kendini gerçekleştirme gereksinimine ihtiyacı olduğı bilinmektedir. Bu yaratıcı güç kendini ifade edebilme ediminin arayışı içindedir. Resimsel ifade bu anlamda insanın ilk gelişim yıllarından itibaren başvurduğu bir dildir.

Sanatsal yaratma ve yaratıcı süreçlerde rol oynayan zihinsel yeti ve işleyişin incelenmesi, duygusal sürecin bu işleyişteki etkilerinin ortaya konulması, çocuğun gelişim sürecine göre yaratıcılık süreçlerindeki öğelerin ortaya çıkarılması, eğitimsel

süreçler için de oldukça önemlidir. Çocuk resimlerinden yola çıkılarak oluşturulan ruhsal yapı çeşitliliği içinden ayrılabilircek temel tipler ve bu tiplerin anlatım biçimlerinin bilinmesi sanat etkinliğinde konuya psikolojik, ruhsalbilimsel ve eğitsel yaklaşımların belirlenmesinde yararlı olacaktır. Çocuğun bütün gelişim dönemlerinde önemli bir yer tutan resim etkinliğinin, sanat eğitiminde de bu resimlerin anlamı ve önemi üzerinde uzmanlar ve eğitimciler tarafından farklı değerlendirmeler yapılmıştır.

“Çocuk sanatına ilginin 1920-1985 yılları arasında oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu dönemde birçok değişik ülkede kendiliğinden çizilmiş olan çocuk resimlerini biriktirme, onları betimleme ve sınıflandırma çabaları görülmüştür. Önceleri birçok araştırmacı tarafından çocuk resminin, onun zihnindeki imajın kopyası olduğu görüşü savunuluyor, bu nedenle de çocuk resmi, çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir penceresi olarak kabul ediliyordu. Bu dönemde çok sayıda çocuk resmi üzerinde araştırmalar yapılmış, resim çizenlerin sosyo-kültürel yapısına göre de sınıflandırılmıştır” (Yavuzer 1992,22).

Eğitimci ve psikologlar tarafından çocuk resimleri artık, çocukların zihinsel, ruhsal ve bedensel gibi keline özgü gelişimlerinin bir belgesi ve bu kendine has karakteristik çizimlerin ‘sanat eseri’ niteliği taşıdığı bu özellikten dolayı çocukların, doğal ‘sanatçı’ kimliğinde görüldüğü bir dönemdir. Çocukların bu etkinliklerine duyulan bunca ilginin nedeni sadece kendilerine has olmaları değil, resimlerdeki değişik anlatım ve biçim özelliklerinin dikkat çekici boyutta olması, çocuk resimlerini daha da ilginç kılmaktadır. Çocukların bu resimlerine pek çok kuramla farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Resimlerdeki bu kendine özgülüğün ya da düşsel görünümlerin anlamı ve sebepleri üzerine ortaya çıkan sorulara, kuramsal açıdan farklı yaklaşımlar ve tanımlamalar yapılmıştır.

Piaget’in resim gelişimi ve zihinsel gelişimle ilgili görüşleri, kişilik gelişiminde çocuk resmine karşı gelişimci yaklaşımı, hâlâ önemli bir yer tutmaktadır. Ona göre çocuklukta zekânın gelişimi, büyük ölçüde olgunluğa ve çocuğun yaşına bağlı olarak bazı evrelerden geçerek ilerler. Piaget bir resim kuramı önermiştir. Resmi, çocuğun dünyayı gelişen bir biçimde zihninde temsil ettiği yolundaki kuramı da kanıt olarak kullanmıştır. Piaget, çizimi sembolik oyun ve zihinsel imgelerle açıklar. Ona göre çizimler, zihinsel imgenin kâğıt üstüne bir yansıması olarak görülmektedir.

Ancak belli bir mekânsal kavrama ilişkin zihinsel imgenin oluşmaması hâlinde doğru çizim yapılamamaktadır... Bu nedenle Piaget' ye göre çocuğun duygusal ve zihinsel dengesi için dıştan o kadar kısıtlama getirmeyen, bunun yanında özümleme olanakları sağlayan bir etkinlik alanının bulunması gereklidir. Oyun, özümlemeyi içeren belli başlı etkinliktir. Örneğin sembolik oyunda çocuklar, olayları daha önce özümseyemedikleri önemli deneyimleri yeniden yaşayabilirler ve böylece onlardan bir anlam çıkarabilirler. Oyundan alınan zevk, deneyimlerin oyuncunun arzularına uyacak şekilde değiştirilerek yeniden yaşanabilmesinden gelir (Yavuzer 1995,24-25). Çocuk resmini gelişimci yaklaşımla açıklayan görüşte aşamalara göre yapılan sınıflamaların, mekânsal geometri kavramının gelişmesini doğru olarak yansıtan kavramlar olarak görür. Çocuk resimleri aracılığıyla onlarda işlenebilecek gelişim evreleri geliştirilmiştir. Buna göre zorunlu karalamalarda çocuk çizgilerine anlam yükler. Bu anlamlar tutarsız ve rastlantısaldır. Resimlerin psikolojik açıdan önemli olması, zihinsel açıdan gelişmiş bir faaliyeti ifade ettiği içindir. Beşli yaşlardan itibaren çocuklar, gördüklerini değil bildiklerini çizerler, tamamen görsel gerçekçilik aşamasına girdiklerinde ise görüneni çizmeye başlarlar.

Gelişimci yaklaşımda yine grafik becerilerinin gelişmesinde çizim etkinliğinin çocuklara yararlı olacağı görüşü ve erken yaşta çizim çalışmalarına başlanmasının her türlü öğrenim alanındaki eğitime yararlı olacağı görüşü vardır. Resimsel simgeler dizisi ile yapılan çizimlerin, ileride çocuğun da aynı yolu izleyeceğini tahmin edebiliriz (Yavuzer 1992,62).

2.2.1. Çocuk Resminin Gelişim Basamakları ve Özellikleri

Çocuk resminin gelişim basamakları çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal gelişimine paralel olarak resim çalışmalarının da değişim ve gelişim göstermesi nedeniyle farklılaşarak ilerler. Çocukların gelişim süreçleri gibi resimsel süreçleri de durgun, yavaş; bazen ivme ve hareketli geçişlerle değişim gösterebilmektedir. Ruhsal yapı farklılığı içindeki çocukların anlatım biçimlerinin bilinmesi, sanat eğitimi ve etkinlikleri açısından doğru psikolojik ve eğitsel yaklaşımlarda bulunması yönünden daha yararlı olur. Çocukların hemen hepsinde resimsel gelişim basamakları benzer şekillerde gelişim gösterir. Bunun için resimsel gelişim açısından çocuk resimlerini ortak olarak niteleyen belirgin özellikler ortaya çıkar.

Bu özelliklerden yola çıkılarak oluşturulan basamaklar beş genel döneme ayrılır. Bu aşamalar içinde çalışma alanına giren 7-14 yaş grubu çocukların resimsel gelişim dönemleri ağırlıklı olarak incelenecektir.

1. Karalama Devri (2–4 yaş)
2. Şema Öncesi Devir (4–7 yaş)
3. Şematik Devir (7–9 yaş)
4. Gerçekçilik (Başkaldırma) Devri (9–12 yaş)
5. Görünürde Doğalcılık (Mantık) Devri (12–14 yaş)

Karalama Devri (2–4 yaş): Çocukların karalamalar şeklinde ortaya çıkardıkları ilk eylemleri, çocuğun doğasından gelen bir ihtiyaçla kendini gerçekleştirme girişiminin ilk göstergeleridir. İnsanın yapısı gereği doğuştan getirdiği gizil yetilerin nedensiz ve anlamsız gibi gözükken karalamalarla ortaya çıkışı çocuğun, doğallıkla kendini keşfe başlamasıdır. Çocukta ilk dönem keşif ve görselliğin ham oluşu nedeniyle henüz biyolojik olarak oluşmaya başlayan görsel algının, biçimselliğe kavuşmamış bir ‘bilincin’ ilk yansımalarıdır. Bu aynı zamanda çocuğun kendine ve dünyaya karşı başlattığı ilk arayış ve sorguyu da temsil eder. “Karalamalar ve diğer resim faaliyetleri kinestetik deneyimlerle, görsel ve motor faaliyet arasındaki koordinasyonu sağlama çabasıyla bağlantılıdır. Bir noktaya kadar bu doğrudur, küçük çocuklar alıştırma yaparak önce kaba, ardından daha ince motor denetim ve boğumlanma geliştirmeye çabalamaktadır. Ancak ilginç olan, çocukların bir işaret yaptıklarını bilmeleridir. Kâğıt ve mum boyaları kullanmaktan zevk alırlar (Malchiodi, 2005).

Şema Öncesi Devir (4–7 yaş): Bu devirde çocuk dış dünya ile ilişki kurmak ve bunu zenginleştirmek çabasıdadır. Canlandırmak istediği obje ya da kavramlarla ilişki kurmak kaygısı başlar ve çizgiler yavaş yavaş düz, yuvarlak, kare gibi geometrik formlara doğru gelişir. Bir gün çizdiği insan figürünü, ertesi gün değişik çizerek biçimsel simgeler arar. Resimleri ile düşünceleri arasında ilişki kurma çabasına girerek, arayışlarla oluşan biçimlerin durmadan değişeceği görülür. Renkleri coşkuyla kullanır ve gerçeğe bağlılık yoktur fakat görünür gerçekle bağlantı kurma çabası taşır. Kompozisyon biçimleri kendiliğinden ve düzensizdir. Özellikle renk kullanımı konusunda yapılan gözlemler çocukların büyük kişisel farklılıklar

gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle verilen bilgiler salt göreceli genellemeler kabul edilmektedir.

Şematik Devir (7–9 yaş): Yedili yaşlardan itibaren çocuklar pek çok deneyimden sonra kendisi ve çevresi hakkında belli görüşlere sahip olur. Bu dönemin çocuklarda şema ya da şematik dönem olarak adlandırılma nedeni, algıları ve duyumları yoluyla edindiği görülerin yaptıkları resimlere şema düzeneğinde yansımastandır. Şema kelime anlamı olarak “1. En genel anlamda, karmaşık bir bütünün ana unsurlarını ve işleyişini ortaya koyan çizim; tasvir ettiğı şeyin ana çizgilerine indirgenmiş resim” (Cevizci 2002:989).

Bu anlamıyla çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü, o şeyle kurduğı duygusal bağ, ona verdiği anlam ve nesnelerle ilgili deneyimsel yaşantılarının etkileri onun kendine has oluşturduğı ve kurduğı şematik yapının belirleyicisidir.

Resimsel anlatımlardaki zenginlik, çocuğun çevresiyle daha aktif bir etkileşim ve farkındalık içinde olduğunun göstergesidir. Objeleri betimleyebilme ve oranlamada ise çeşitlilik ortaya çıkabilir.

Gerçekçilik (Başkaldırma) Devri (9–12 yaş): Bu dönemde çocuklarda özgür ve güçsüz havanın yerini, toplumun bazı zevk ve ölçülerini algılama ve bunu anlatabilme kaygısı alır. Artık toplumun bir üyesi olduğunun farkındadır ve bunu çizgileri ile anlatmaya çalışarak daha ayrıntılı çizimlere ve daha gerçekçi bir yaklaşıma doğru ilerlemeye çalışır. Bu dönemde çocuk ayrıntıya ilgi duyarken resimleriyle kendi arasında oluşturduğı ağın gizeminden kaynaklanan bir kapalılıktan dolayı resimlerini herkese göstermeyebilir.

Çocuğun kendini anlatma gücünün sarsılması veya yaratıcı etkinliklerde beceriksiz ve şaşkın olması, kendilerinden beklenen davranışların fiziksel, zihinsel ve duygusal büyüme sonucunda önceki yıllara göre kullandıkları üslubun onları doyurmaması gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu sürecin sağlıklı gelişmesinde eğitime ve eğitimciye duyarlı bir görev düşmektedir. Çocukların bazı zamanlarda kendi başlarına araştırma ve denemelere girişmeleri, sanat eğitiminde uygulanan bazı yöntemlerin bu girişimlerin yaratıcı yönünü engelleyebilir. Çocuğun bilişsel ve sanatsal gelişimi için uygulanacak ve yapılabilecek en iyi yöntem onlar için ortam ve malzemeleri hazırlamak ve yeterli düzeyde teşvik etmek ve destekte bulunmaktır.

Görünürde Doğalcılık (Mantık) Devri (12-14 yaş): Gelişim dönemi olarak ergenliğin başlarına rastlayan bu dönemde çocuk hareketli bir süreç sergiler. Çocuklar, doğal çevreleri hakkında haberdar olmaya başladıkları bu dönemde yakın çevresindeki objelerin oranlarını, derinliklerini, boyutlarını, çizgilerini resimler ile yansıtmaya başlar. Bu evrede insan figürünün büyük bir ayrıntıyla çizilmeye başlandığı, cinsel özelliklerden haberdar olmanın bilinciyle de resimlerinde bu özelliklerin daha dikkatli olarak yansıtıldığı görülür. İnsan figüründe eklemeleri görüp resme aktarır ve kıvrımlarını, vücudun yapısına uygun biçimde göstermeye başlar. Soyut kavramlardan çok, gözle görülür şeylerle ilgilenen çocuklar genel anlamda tiplerle ayrılabilir. Gözle görülür şeylerle ilgilenen (görsel ve nesnel olan tip), duyguya dayanarak etkilenen (görsel olmayan- öznel tip) ve her iki tip özelliklerini taşıyabilen (görsel ve öznel olan) tip olarak genellenebilir. Çocuğun gerçekçi bir yaklaşım çabasından dolayı rengin kullanımı daha gerçeğe uygunlaştırılmaya çalışılır. Görsel tipteki çocukta renkler, biçimlerdeki gibi lokal ve daha ayrıntılı olarak kullanılır. Öznel tipin belirgin özelliği ise renkleri daha coşkulu olarak, duygusal algılarına göre kullanmasıdır.

Çocuğun bu dönemde yaratıcı gücünün zenginleşmesine karşın eleştiri bilinci geliştiğinden yaptığı çalışmalarda gerçek olanı kıyaslayarak, kendine güvenin azalmasına veya yaratıcı hevesini yitirmesine neden olabilir. Çocuklara bütün resimsel gelişim dönemlerinde rehberlik edilmesi ve bu rehberlikle çocuğa yaratıcı ve yapıcı yönde doğru bir tutumla yaklaşılması oldukça önemli ve gereklidir.

2.2.2. Resim-İş Eğitiminin Çocuğun Kişilik Gelişimine Katkısı

Gelişim, bütünlükle ele alınması gereken, gelişen ve değişen dinamik bir olgudur. Çocuk doğduğu andan itibaren çevreyle birlikte fiziksel, zihinsel ve ruhsal bir gelişim içindedir. Zihinsel, bedensel ve sosyal gelişim evreleri ile sanatsal faaliyetler arasında kurulacak ilişki, çocuğun tüm gelişim sürecinde destekleyici ve geliştirici etmenler olarak oldukça önemlidir.

“Sanat eğitimi aracılığıyla çocuklara görmeyi öğretmek, görsel düşünmeyi sağlamak, yaratıcılığı geliştirmek, farklılıkların ve benzerliklerin ayırımına vardırarak, yaratıcılığı destekleyerek sorunları farklı yöntemlerle çözme becerisi kazandırarak, ürün olay ve olguları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme davranışı kazandırarak estetik değerlerin önemini kavratmak, çocukların kendilerini kanıtlamalarına ve

kimlik gelişimlerine katkıda bulunmak ve çocuklara çevreyle ilgili gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını, düşünce ve heyecanlarını çeşitli sanat etkinlikleriyle anlatma alışkanlığı kazandırmak amaçlanır” (Gürtuna 2003).

1.Bedensel Gelişime Katkıları: 7’li yaşlardan itibaren çocuk, görüntünün saf etkisinden kurtulup “ algısal “ yetilerini nesnelere yönlendirmeye başlar. Görsel algılama gelişir ve normale döner. Küçük kas becerilerinin gelişmeye başladığı bu dönemde çocuk, okul öncesinde kalem tutmak ve resim yapma gibi değişik el işi etkinlikleri yapmışsa, küçük kas gelişimi daha hızlı ilerler ve bu nedenle küçük kas gelişiminde öğrenme çocuk için önemli bir ihtiyaçtır. Çocukların gerek küçük gerekse büyük kas gelişimi için öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmeli, öncelikle kalın kalemler, pastel boya, ince-kalın fırçalar vb. malzemeler yardımıyla özgürce resim yapma, çizme, boyama ve basit üç boyutlu çalışmalarla bu gelişim desteklenmelidir. Somut işlemler dönemine geçen çocuk daha çok duyu organları yoluyla gözlem ve deneyime dayalı olarak öğrenir ve gelişir.

Her türlü etkinlikte amaç beceri gelişimi değil; fiziksel etkinliklerle, kas koordinasyonunu geliştirmek olmalıdır. “Çocuğun gelişim süreci içinde görme, algılama, düşünme ve çevresiyle tanışma sürecinde oyun ve sanatsal etkinliklere karşı dayanılmaz bir dürtü, içgüdüsel anlamda dinamik bir istek vardır. Çocuğun çizme, boyama, yırtma, inşa etme gibi bazı aktiviteleri gerçekleştirmesi için bedensel yeterliliğinin oluşması gerekmektedir. Çocuklar için gördükleri ve bildikleri şeyler hakkındaki düşünce ve duygularını sözcüklerle anlatmaları zordur. Zihinlerinde oluşturdukları imgeleri resim yoluyla yansıtır” (Arslan 2004).

2.Bilişsel Gelişime Katkıları: Mantıksal düşünmenin başladığı 7-11’li yaşlarda somut nesnelere dayalı soyut düşüncenin gelişmeye başladığı dönemde çocuğun, zihinsel gelişim sürecine sanat eğitimi de katılmalıdır. Somut işlemler dönemi bir geçiş dönemi olmasına karşın zihinsel süreçlerin hızlanmaya başladığı dönemdir. Piaget’in çocuklarda bilişsel gelişim araştırmaları, eğitim etkinlikleri üzerinde oldukça etkili olmuştur. Dış dünya ile sürekli dinamik bir etkileşimde bulunan insan organizması bu etkileşimlerle ve eğitim etkinliği ile yaşantılar geliştirir ve kendisini geliştirir. Çocuğun biliş yapısı ve düzeyine göre, bu yapıyı zenginleştirecek uygun eğitim, çevre ve fırsatlar düzenleyerek gelişimi hızlandırılır.

Resim eğitimi, çocuklarda zihinsel işleyiş, yeti ve yaratıcılığın gelişmesi ile yakından ilgilidir. Duyu ve duyumları temel alan biliş süreci, duyumların işleyişini geliştirmek ve yönlendirmek için olumlu uyaranlara ihtiyaç duyar. Fiziksel yeterlilikte gelişim nasıl sürece bağlı ise uyaranlarca etkileşim davranışa dönüşebiliyorsa, zihinsel gelişim de etkileyici uyaranlara ihtiyaç duyar. Zihinsel süreçte bilgi, duyum-algı olmak üzere iki düzeyde işlenir. Duyumun bilişsel düzeyde yorumu olan dikkat etmek, hatırlamak, kıyaslamak, hüküm vermek, ayırt etmek, hayal etmek gibi kavramların ilk olarak çocukta sezgi düzeyinde ortaya çıkışı somut biçimlendirmelere kavuştukça, soyut kavramlara doğru ilerlemeye başlar.

Bu süreç duyuşsal algının bilgisel biçimlendirmesinde çok önemli rol oynar. Bu anlamda bu yorumlama kavramlarının gelişimine resim eğitimi uyarıcı olarak katılır. Çocuk kendine özgü düşünüş tarzıyla algılayıp öğrendiği dünyayı resimleriyle dışa vurur. Bu dışavurum duyum, duygu, sezgi gibi zihinsel süreçler bütünüdür. Aktarılmasıdır. Algılama yoluyla çocuk iç ve dış edintilerini bütünleştirir. Algının seçiciliği resimde kullanılan kompozite elemanları nokta, çizgi, leke, doku, renk, biçim, oran vb. uyguya geçildikçe, görsel duyumun tüm duyumlarla işlerliğini artırarak biliş sürecine geliştirim olarak katacaktır.

Çocuğun zihinsel gelişim evreleri içinde resimsel gelişiminin de bilinip tanınması, akılcı bir çizgiyle gelişen sürece görsel düşünme tarzının da katılmasıyla uzun vadede olmakla beraber her alanda gerçek bir yaratıcılığa erişmesi bakımından büyük önem taşır.

Çocuğun biliş sürecine sözel, görsel, matematiksel ve müziksel dünyanın da zihinsel temsilcilerinin kazandırılması gereklidir. Tam bu noktada genel sanat eğitiminde resim-iş eğitiminin bilişsel aktiviteyi geliştirmede duyuların açık ve alıcı konuma getirilmesinde kazandıracağı gelişim kaçınılmazdır.

‘Resmin Çocukların Bilişsel Gelişime Katkısı’ adlı kitabında W. Ellion Eisner, çocuklarda düşünme ve algılama yeteneklerinde kalitatif (niteleyici) değişikliklere sebep olarak dokuz çeşit sanat faaliyetinden söz etmektedir.

- İmajlar yaratabildiklerini,
- Bu imajların semboller yerine geçebildiğini,
- Sembollerin ve imajların onları bir hayal dünyasına götüreceğini,
- İmajların başka imajlarla ilişkili olarak bir bütün yarattığını,

- İmaj yaratma sürecinin, önce yargıya varmayı gerektirdiğini,
- Mevcut olmayan düşünce ve duyguların imajlarla sembolize edileceğini,
- Sadece görsel şekilde dışa vurulabilecek bazı imaj ve duyguların olduğunu,
- Dünyayı estetik yaşantının bir kaynağı olarak görmeyi öğrendiklerini belirtmektedir.

Yazar sanatsal düşünmenin bazı yönlerinin insan doğasında var olduğunu ancak diğer yönlerin kültürle birlikte şekillendiğini söylemektedir. İnsan doğasına kültürü getirmenin bir yolunun da sanat eğitimi olduğunu belirtir. Bununla çocukların bilişsel gelişiminin hızlanacağı görüşündedir”(Bkz; Eisner1982:227-237) (Halıçınarlı 1998,).

Çocuk duyu organlarıyla edindiği duysal etkilere açık olduğu için bilişin imgesel gelişimi ağırlıktadır. İmaj yaratma süreci ise imgesel mecazlar oluşturabilme gücünün gelişimi ile paraleldir. Resim eğitimi zihinsel süreçte oluşan imaj ve yaratıcı imgelemin yok olmadan ortaya çıkarılmasını sağlayarak, çocuğun her resim etkinliği ile zenginleşerek, görsel ve içsel algıyı bütünleştirebilmesini sağlayacaktır. Böylece bilişsel sürecin öğeleri olan duygusal ve zihinsel yetiler resimsel aktarımlarla anlam kazanıp resim elemanlarıyla da sürekli bir gelişim kazanacaktır. Resim eğitimiyle çocuğun hisleri, tutumları, zihinsel süreci ve doğrudan gözlenemeyen tüm içsel olayları aktarımı da sağlanabilecek, güdülenme ve teşvik ile de zincirleme bir gelişim oluşacaktır. Çocuğun iki veya üç boyutlu etkinliklerde bulunması algısal gelişimini güçlendirerek, bilişsel ve zihinsel yapılanmasında büyük etki sağlayacaktır. Resimsel etkinliklerin, çocuğun somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişte estetik elemanlar yardımıyla (simetri-asimetri, dengeli-dengesiz, oranlı-oransız, bütünlü-parçalı, açık- kapalı, uyumlu-uyumsuz...) soyut algı ve bilgi kazanmada bilişsel gelişimine yardımcı olacaktır. Çocuğun soyut düşünebilme yetisini boyut ve uzam gibi kavramsal algılarla geliştirerek bilişsel düzeyde anlamlı bütünlüklere ulaşma çabasında resimsel eğitim temel olacaktır.

Psiko-sosyal Gelişime Katkıları: Kişilik, belli yapı bütünlüğü taşıyan sürekli bir iç ve dış etkileşim örüntüsüyle gelişen dinamik bir olgudur. Eğitim her yönüyle bireyi, sağlıklı ve gelişmiş bir kişiliğe ulaştırmak, yaratıcı güçlerle donatmak, değişen dünyanın dinamik yapısına ayak uydurabilecek yapıya ulaştırdığında tam olarak yerini bulacaktır. Bu anlamıyla resim eğitimi; çocuğu yalnız duyum ve algı olarak

zenginleştirmekle kalmaz onları çevresel ve toplumsal örüntüde olması istenen birey durumuna getirmede etkili bir yol olarak kendini gösterir.

Sanat eğitimiyle hedeflenen davranış değişimleri davranışçı kuram yaklaşımında, bilişsel öğrenme süreci çocuğun bilgi birikimini oluşturduğu gibi bu bilgi bütünlerini ayrıştırma ve yeni bilgi birikimleri ede etme gücünü sağlar.

Her davranış biçimi çocuğun psiko-sosyal gelişimine olumlu veya olumsuz ivme kazandırabilir. Sanat eğitimi, öğrenme ve beceri gücünün önem kazandığı 7’li yaşlardan itibaren çocuğun kendine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesi ve psiko-sosyal gelişimine etki ederek olumsuz ivmelerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olur. Kişisel çabayla her çalışma ve ürün, çocuğun başarılı olma duygusunu geliştirip kendini ortaya koyabilmesini sağlar. Bu anlamda Erikson’un psiko-sosyal gelişim sürecinde 7-12’li yaşları kapsayan ‘başarıya karşılık aşağılık duygusu’ evresinde, sosyal çevrenin genişlediği ve çocuğun bu sosyal çevrede kazanacağı başarıların, kişilik gelişimine daha sağlıklı katkıda bulunması için oldukça önemlidir. Bilişsel gelişimine paralel olarak yaratıcı yetilerini geliştirici resimsel ve esteteze çalışmalar, çocuğun yapabilme gücünün keşfine ve gelişimine neden olur. Yaparak ve yaşayarak öğrenme biçimi öğrenmenin kalıcılığında, başarı ve beceri duygusu da psiko-sosyal gelişimde önemli yer tutar. Algısal yetileri gelişmeye başlayan çocukta iç duyuşsal olarak düzen, uyum, iyi, güzel, çirkin gibi kavramlarda gelişir.

Çevresindeki düzenliliğin, uyumun farkına varmasıyla kendi dünyasındaki beklentilerde değişmeye başlar. Çocuğun algıladığı ve yaşadığı çevreye karşı yaratıcı bir gözlem gücü ve gelişmiş esteteze bir beğeni ile bakabilmesi, güzel ve iyiye seçebilmesine, çirkin ve düzgün olmayanı ayırt edebilmesine ve bu görselliği yaşantısında geliştirebilmesine neden olur. Bu yolla sanat eğitiminin amaçların da yer alan yapıcı ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi ile istenilen toplum yapısına ulaşılması da sağlanabilecektir.

Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi ve Kişilik Gelişimine Katkıları: Bireyin özel ve ayırıcı davranışlarını kapsayan kişilik gelişimi, davranış bilimlerinde bir sistem olarak düşünülür. Gardner’a göre “1-Algılama ve düşünme yeteneği (birey obje olayların özelliklerini algılar, analiz ve sentezini yapar.), 2-Algıları duyuşlarla yorumlama ve hissetmek yeteneği (birey, algıladıklarına ve düşündüklerine anlam

verir. Olumlu ya da olumsuz duygular oluşturur.), 3-Duygu ve düşünceleri ifade etme yeteneği (birey kaslarını ve organlarını kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade eder.) bu sistemin parçalarıdır. Parçalar kendi içlerinde birer dinamik güçtür. Birbiriyle bağıntılı, bir bütünlük içinde iş görür. Bireyin çevresiyle etkileşimini sağlar. Bu bağlantıdaki ilerleme gelişmedir” (Ülgen 1997,21).

Kişilik gelişimi, bütünü oluşturan parçalar ve her bir parçanın kendi süreciyle bu bütünü tamamlayan örgüsel bir işleyişle ortaya çıkar. Çocuk, kişilik gelişimini bu örgü bütününde kendini oluştururken, yetilerinin açığa çıkartılıp geliştirilmesi ile daha sağlıklı tamamlayabilecektir. Toplumsallaşma süreci ile gelişen, kişiliğe uygun dönemlerde doğru içeriklerle verildiğinde birey, eğitimin amaçladığı davranış değişikliklerine ulaşacaktır. Davranış gelişimini kapsayan algılama, düşünme ve ifade etme gibi her türlü eğitimsel etkinlik zaten sanat eğitiminin amaç ve yöntemlerinin de temelini oluşturur.

Bu bağlamda gelişim evrelerine göre kişilik gelişiminin her döneminde, doğuştan yaratıcı güçlere sahip bireyin bu gücünün ortaya çıkartılmasının en güzel yolu ‘estetik eğitim’ yani sanat yoluyla eğitimidir. Schiller “İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar” adlı eserinde, insanın gelişim amacını yeteneklerin tüm yöllü gelişmesinde, şahsiyetini harmonik bir bütün olarak geliştirmesinde görmektedir. Tek yönlü eğitimin insan kişiliğindeki uyumu bozduğunu savunur. Duygu ile aklı en iyi bütünleştirenin de güzel sanatlar eğitimi ile olacağını belirtir (Aytaç 1980:242).

“Geote de bireydeki doğal yapının açılıp gelişmesi için ‘en değerli kişilik eğitimi’ yolunun sanat olduğunu vurgular. Ona göre çok yönlü eğitim, kişiliğin bütünlüğünü kapsayabilecektir” (Aytaç1980).

Resim eğitimi ifade ve karakter eğitimidir; bu eğitimle çocuğun kişiliğine zenginlik katarak sosyal ve estetik kazanımlarla davranış dilinin gelişimi sağlanır. Kişiliğin sağlıklı gelişimi için çocuğun bilişsel, duyuşsal ve fiziksel düzeyde kendini gerçekleştirebilme olanağına sahip olması gereklidir. Kendini gerçekleştirme sürecini yaşayan birey, Maslow’a göre kendisini ve dünyayı anlamada hoşgörü sahibi, içinde bulunduğu ortama uyum sağlamada uygunluk, kişiler arası ilişkilerde sağlıklılık, bağımsızlık duygularının gelişiminde; yaşamdan zevk alma, kendine güvenme, üretici ve yaratıcı olma, saygılı ve doğal davranma, kendi dışındaki sorunlara duyarlılık gösterebilme ve toplumsallaşma sürecini sağlıklı olarak sürdürebilmede

daha başarılıdır. Temel gereksinimlerinin uygun şekilde karşılanması durumunda çocuk, üst gereksinimleri olan görü ve yeteneklerini kullanma ve gerçekleştirme isteğinde bulunur. Bu gerçekleştirim yoluyla ki kişi ruhsal doyum sağlayarak içsel dinamiklerini (duyum-düşünce) düzenleyebilecek, dışsal dinamiklerle olumlu etkileşim kurabilecek, bireysel ve toplumsal yaşantılarını sağlıklı olarak geliştirebilecektir.

Kendini gerçekleştirim sürecinin önemli bir parçası olan yaratıcılık eğitimi, resim eğitimi ile sağlanabilecek bireyi, bilişsel ve duyuşsal temelden kendini gerçekleştirme boyutuna ulaştırabilecektir. “Resim eğitiminden geçen çocuk bireyler için, kişilik gelişimi, özgüven, yaratıcılık önemli olgulardır. Resim-iş eğitimi, çocuğun kişilik gelişimine katkıda bulunma, özgüven sağlama, hayatın hangi alanında olursa olsun yaratıcı tasarımlar oluşturma amacındadır” (Atan 2005).

Görülüyor ki gelişim psikolojisi alanında kendini gerçekleştirme, yaratıcılık ve kişilik gelişimi bütünlüğünü sağlayan süreçte, sanat eğitiminin gerekliliği ve önemi artık yadsınamaz boyuttadır. Genel sanat eğitimi ve resim eğitimi yoluyla küçük yaşlardan başlayarak çocuğun, kişilik oluşturma ve bu kişiliği zenginleştirip geliştirme yolunda tüm eğitimcilerin görüş birliğine vardığı nokta sanat eğitiminin ister etkinlik, ister ders boyutuyla uygulanmasında çocuğun eğitim sürecinde kişiliğini geliştirme yolunda önemli bir boşluğu dolduracağıdır. “Sanatın çocuğun zihinsel canlılığına, bilgisini geliştirerek katkıda bulunduğu kesindir. Zihinsel açıdan yaşlılarına oranla daha çok gelişmiş olan bir çocuk, genelde fiziksel açıdan da gelişmiş durumdadır ve sanat çocuğun tüm gelişiminin bir göstergesi olduğundan, artistik başarılarının da aynı yolu izleyeceğini tahmin edebiliriz” (Yavuzer 1992).

2.3. Yaratıcılık

2.3.1. Yaratıcılığın Tanımı

Latince “creare” sözcüğünden türeyen yaratıcılığın batı dillerindeki karşılığı “Kreativitaet, creativity” dir. “Doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamında kullanılan yaratıcılığın devingen, dinamik bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında gizlidir. Yaratıcılığın tanımını yapmak çok kolay olmamakla birlikte birçok yazar tarafından da farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Yaratıcılık üzerine çok sayıda araştırmaya imza atmış olan Guilford'un (1968) tanımıyla "eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, ardından verileri akıllıca düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma yetisine "yaratıcılık" denir (Sönmez, 1993: 71).

Guilford (Artut, 2004, s.154), yaratıcılığı şu şekilde tanımlamıştır; akıcılık, esneklik ve özgünlük içeren bir süreçtir. Yaratıcılık, alternatifli düşünme, problem çözme gibi zihinsel süreçleri de içerdiğinden, yalnızca bir süreç değil, süreçler dizisi olarak düşünülmelidir.

Yaratıcılık, bilim adamlarının uzun süredir üzerinde önemle durduğu bir konudur. "Yaratıcılık nedir, yaratıcı insanlar kimlerdir, yaratıcılık geliştirilebilir mi?" gibi sorular bu güne kadar hep sorula gelmiştir. İnsanların sahip oldukları bireysel özellikler, sosyal ortamları, zekâ, kişilik ve fiziksel gelişme gibi alanlarda kendini gösterir.

Yaratıcılık tanımları çok değişiktir. Torrance, yaratıcı düşünceyi bir sezgi süreci olarak kabul etmekte ve şöyle tanımlamaktadır: "Boşlukları rahatsız edici veya eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünüş ya da varsayım kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak." (Torrance, 1972; San, 1979: 12).

Torrance, yaratıcılığı probleme duyarlı olma süreci olarak açıklamıştır. Torrance'a göre bu tanımlama, insana ilişkin doğal süreci betimler. İnsana ilişkin kuvvetli gereksinmeler, her dönemde var olmuştur. Bir tanımlanmamışlık, eksiklik ve uyumsuzluk hissettiğimiz zaman huzursuzluk baş gösterir, rahatsız olur ve huzursuzluğu gidermeye çalışırız. Alışlagelmiş stratejiler yetersiz kaldığında, sıradan ve açık seçik olan (fakat doğru olmayan) çözümlerle, inceleyerek, teşhis ederek, yönlendirerek, tahminlerde veya yordamda da bulunarak huzursuzluktan kaçınmaya çalışırız. Tahminler ve hipotezler test edildiğinde, değiştirildiğinde ve tekrar test edildiğinde, biz hâlâ rahatlayamayız. Keşfimizi bir başkasına söyleyinceye kadar huzursuzluğumuz geçmez. Ayrıca Torrance kendi yaptığı tanımlamanın kullanıma hazır yetenek çeşitlerini, zihinsel faaliyeti ve süreci kolaylaştıran ya da ketleyen kişilik özelliklerini tanımlayabilmeye de olanak verdiğini ileri sürer (Torrance, 1965;Öncü 1989,41).

Şimdiye kadar betimlemeye çalışılan çeşitli yaratıcılık tanımları, yaratıcılık olgusunun çeşitli yönlerine ışık tutmuştur. Yalnız unutulmaması gerekli olan yaratıcılığın, yalnız zihinsel etkinlikleri değil, kişiliğe bağlı olduğudur. Ayrıca aile, okul vb. toplumsal koşullarda işin içine girdiğinde sorun son derece karmaşıklaşmaktadır. Yapılan tanımlamalarda şu veya bu yönden yaratıcılığın, insan yaşamında önemli roller oynadığına işaret ettikleri görülmektedir. Yaratıcılık kavramı, en çok güzel sanatlar için kullanılsa da, günlük yaşamın tüm alanlarını kapsamaktadır.

Yaratıcılık, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle yaratıcılık, herkesin gördüğü şeyi farklı görüp onunla ilgili farklı şeyler düşünebilmektir. Günlük olaylara ve nesnelere herkesten farklı bakabilmek ve farklı yaklaşım tarzı geliştirebilmektir.

Yaratıcılık, olağan günlük şeylerin özel olmasını, özel şeylerin de daha çok günlük hayata girip doğal şeyler olmasını sağlar.

Son olarak sanatsal yaratmanın kastedildiği bir tanımla Read, “önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeyin varlık kazanması yaratıcılıktır” derken, şunu da eklemektedir: “Yaratma yoktan var etme olabileceği gibi, daha çok ve genellikle, var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı, yeni baştan uyarlamasıdır.” (San, 1985).

İncelemelerimize göre, belki de tanımlanma güçlüğü nedeniyle ilgili literatürde oldukça çeşitli yaratıcılık tanımları yer almaktadır. Bu tanımlar değerlendirildiğinde, çoğunlukla yenilik ve problem çözme ile özdeşleştirilen yaratıcılığı doğru bir şekilde ortaya koyabilmek için olaya süreç, ürün, durum ve yaratıcı birey açısından yaklaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Yaratıcılığın Önemi

Sanatın bilinmeyen ama duyuşsal yanını oluşturan, bilimselliğe oturtulmakta güçlük çekilen ve ayrıca doğasıyla da bunu reddeden, en ayırıcı kavramlardan biri yaratma eylemidir. Kendi özünde birçok kavramı barındıran sanat, belki de en temel ve en kışkırtıcı olan bu özelliği ile insan doğasında ve davranışında kendini var kılıyor ve insanlık tarihinde kendi sürecine devam ediyor.

Özünde duyumları, sezgiyi, yaratıcılığı barındıran sanat, platondan bu yana tartışılmalı gelmiş bir kavramdır. 17 ve 18. yy rasyonalistleri de ortaçağ düşünürlerinin görüşlerini benimseyerek, duyumların aracılığını karmaşıklık ve bulanıklıkla nitelendirmişlerdir.

Bu görüş sadece psikolojik alanda egemen olmamış, resim ve heykel gibi plastik sanatların, ortaçağın yedi serbest sanatı olan (gramatik, diyalektik, hitabet gibi söz sanatı ile matematiğe dayalı geometrik, aritmetik, astronomik ve müzik) güzel sanatların dışında sayılmasına neden olmuştur. Resim ve heykel, el işi ve el sanatlarının mekanik becerisiyle ilgili bir iş olarak kabul edilmiştir.

Matematiksel düzene dayalı olduğu savıyla gençlerin eğitimi için ‘‘Devlet’’in, müzik sanatını öneren ve nesnelerin yanılsamasının, görüntüsüne bağımlı olduğu gerekçesiyle resim ve heykel sanatını kuşkuyla karşılayan, Platondan kaynaklanan bu görüş, bu gün neredeyse tüm dünya için geçerliliğini sürdürmektedir.

Yaratma yetisinin önemi ve yapısı kendi içinde gizemli bir bütün iken, insanda doğuştan getirilen bir yeti olarak var olması sezgi, içtepi ve imgelemin yaratıcılık kavramında yer alması ve zapt edilemez yapısıyla, insanın usçu sınırlama çabalarına karşın asırlardır varlığını devam ettiriyor.

Peki, neden yaratıyor insan? Bu sorunun cevabı üzerine düşünmeye başlanıldığı andan itibaren, bir ağacın köklerinden başlayan ve binlerce dalın uçlarına kadar varan su damlasının yolculuğunu çağrıştırıyor bir anda insana. Bünyesinde birçok cevabı barındıran bu soru, hâlâ bir şekilde gizini saklayan yaratma eylemini daha da zor ve çekici kılıyor düşüncede.

İhtiyaç duyduğu için yaratıyor insan. Maslow klinik gözlemlerine dayandırdığı ‘‘Güdüleme ve Kişilik’’ adlı eserinde, insan ihtiyaçlarının hiyerarşik bir düzen içinde ortaya çıktığını belirtmiştir.

—Temel fizyoloji ihtiyaçları (açlık, susuzluk vb.)

—Güvenlik ihtiyaçları(sevgi, şefkat vb.)

—Benlik ihtiyaçları(saygınlık, başarı vb.)

—Kendisini geliştirme ihtiyacı (yapacağını yapma isteği, kişisel memnuniyet vb.)’’

(Maslow 1968; Pasinler,1996: 15)

2.3.3. Yaratıcılığın Düzeyleri

Yapılan araştırmalar yaratıcılığın bazı aşamalardan geçerek ortaya konduğunu göstermiştir. Engle ve Snellgrove (1979), Coon (1983), Morgan (1986) ve Glietman (1992) gibi birçok araştırmacı ve yazar yaratıcılığın şu aşamalarını sıralamaktadırlar:

Alıştırma Aşaması

Problemlle ilk karşılaşılan aşamadır. Problemin kendisi ve belli başlı nedenleri bu aşamada ifade edilir. Problemin tanımlanması ve önemli yönlerinin belirlenmesi aşamasıdır. Yaratıcı sürecin ilk basamağıdır.

Hazırlık Aşaması

Yaratıcı kişi, bu aşamada kendini tam olarak probleme adar. Problemi tüm açılardan inceler. Yaratıcı eylem, beynimizin konu üzerine odaklanmasıyla başlar. Bu aşamada bir takım sembol, resim, benzerlik ve modeller kullanılır, kural ve genellemeler yapılır. Yaratıcılık kavram ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya dayandığına göre mevcut malzemeler, yani konu ile ilgili bilgiler ne kadar çoksa yaratıcı bir fikir üretmek de o kadar kolaydır (Yıldırım, 1998, s.29).

Hazırlık dönemi kişinin, zihinsel eğitim sürecini kapsamaktadır. Birey aynı zamanda bilgileri bellekte tutma ve gözlem yapma yoluyla da olayların esas yönlerini kavrayabilmektedir. Bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, farklı açılardan analiz etme, yorumlama, değişik biçimlerde sentezleme, değerlendirme, yeniden yorumlandırma biçiminde sürdürülen etkinliklerdir (Artut, 2004, s.156).

Birey ilgilendiği konuyla ilgili ne kadar çok bilgiye sahip olursa, öğrenme güdüsünün sonunda meydana gelebilecek ürün o derecede nitelikli olacaktır. Bazı durumlarda bunu gerçekleştirmek için sadece çok özel bilgilere ihtiyaç duyulurken, bazen de genel bilgiler yeterli olabilmektedir.

Kuluçka Aşaması

Yaratıcı düşünce sürecinin bu aşaması, ürünün bilinç ötesinde olgunlaşmakta olduğu aşamadır.. Bilinç düzeyinde algılanmamakla beraber, yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu evredir (Rıza, 1999, s.20).

Bu dönemde kişi problemi bilinçli olarak düşünmez. Geçmişteki bilgilerle, yeni edindiği bilgilerin etkileşimi sonucunda birtakım zihinsel süreçler meydana gelebilir. Birey edindiği bilgilerin yeniden düzenlenmesi sırasında yaptığı organizasyonun farkında değildir. Bu aşamada bilinenler problemi çözmek için yeterli değildir. Bu

durumda problem bilinçaltına itilmektedir. Gerekli araç ve gereçlere ulaşılmıştır. Problem mayalanma aşamasındadır. Yaratıcı kişilerin ellerinde izlenmesi gereken bir harita bulunmaktadır. Beyin konu ile ilgili bütün ilişkileri hemen kuramayabilir. Ancak araya başka düşünceler, konular girse bile beyin çalışmasını sürdürür. Araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, düşünceler ve deneyimler peşinde olunan fikrin ortaya çıkmasına katkı bile sağlayabilir. Düşünülenler yeni kavramla ilgili yeni çağrışımlara yol açabilir, yeni seçenekler oluşturabilir. (San, İ., Güler, H. 2004).

Aydınlanma Aşaması

Bu aşama genellikle yaratıcı kişinin aklında bir an da çakan bir şimşek gibidir. Bu aşamada, ilgisi olmayan düşünceler zihinden uzaklaştırılmakta ve yeni ilişkiler keşfedilmektedir. Fikri, kavramı veya problemin çözümünü birdenbire kavrayabilmektedir. Bu aşama çoğunlukla anlıktır. Müthiş bir iç görüler zenginliği içinde gelişir. Birkaç dakika ya da birkaç saat sürer. Yaratıcı kişi bir sonuca yaklaştıkça düşünmekten ve çalışmaktan zevk almaktadır. Bireyde bilimsel keşif, icat veya ürün oluşmaya başlamaktadır. Düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğmaktadırlar. Bu düşünceler, ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendisi de olabilir. Her iki durumda da birden bire ve tam olarak görülmektedir. (San, 1993).

Doğrulama ve Geliştirme Aşaması

Bu aşama aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılayamayacağını, hazırlık aşamasında saptanan ölçütlere uyup uymayacağını anlaşılmaması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliklerin ürünüdür. Bu dönemde sürekli aktif olan iki önemli nokta "sürekli ilgi" ve "uygulama, deneme" aşamalarıdır.

Bu aşamada çözümün denenerek yeterli ve geçerli olup olmadığı doğrulanır. Bazen bu durum yeterli olmayabilir. Böylece birey üçüncü aşamaya döner. Bazen de yeterli olan çözümün geliştirilmesi gerekebilir (Rıza, 1999, s.18).

Tüm bu dönemler genelde gözlenebilmesine rağmen söz konusu dönemler belli bir zaman süresi içinde veya belirli aralıklarla meydana gelirler diye bir sınırlama konulamaz. Bu işlem basamaklarından biri aylarca hatta yıllarca sürebildiği gibi, çok

daha kısa zaman içinde de tamamlanabilir. Burada önemli olan bu aşamaların yaratıcı ürüne, buluşa ve sürece önderlik edebilmesidir.

2.3.4. Yaratıcılığın Engellenmesi ve Geliştirilmesi

Yaratıcılığı engelleyen ve geliştiren faktörleri tespit etmek, sanat eğitimi alanı için oldukça önemlidir. Aslında yaratıcı bireylerin artması, sadece sanatsal anlamda değil, bilimsel platformda ilerleyebilmenin de başlıca zorunluluğudur. Konuyu inceleyen araştırmalardan edinilen genel yargı, bireylerin yaratıcılığının geliştirilmesinin otoriteler tarafından çok istenmediği yönündedir.

Buradaki otoriteden kasıt, yaratıcı bireyin yaşam alanına göre değişkenlik gösterir. Örneğin kastedilen okuldaki bir öğrenci ise, müdür ve öğretmenler; evdeki çocuk ise, aile büyükleri; iş yerindeki çalışan ise, yöneticiler vb. Otoritelerce yaratıcılığın geliştirilmesi fazla arzu edilmez; çünkü yaratıcı birey itaatle kabullenmez, sorgular, araştırır, uysal değildir, gerektiğinde baş kaldırır, kısacası sorunlara çözüm ararken, mevcut otoriteye karşı sorunlar yaratır. Okullarda yaratıcılığın gelişimi, eğitimin ve öğretmenin rolünü belirlemeye yönelik çalışmalar uzun yıllardan beri süregelmektedir. Daha 50’li yılların başında öğretmenin çocuk yaratıcılığı üzerindeki etkilerine ilişkin başka bir araştırma Cogan ve Reed’e aittir. Onlara göre, yaratıcılık öğretmenin sıcaklığına, çocuklarla kurduğu psikolojik etkileşime bağlı olarak gelişir. Spaulding ise sınıfta düzeni, uyumu sağlamak için utandırmayı kullanan öğretmen ile yaratıcılık arasında ters bir ilişki bulgulamıştır (Blair et al.,1971’den aktaran, İşler ve Bilgin, 2002).

Yakın tarihli farklı bir araştırmada, Garnham ve Oakhill (1994’ten aktaran, İşler ve Bilgin, 2002:135) yaratıcılık ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulamadıklarını belirtir. İkisinin bu bulguları, çok sayıda okulda yaptıkları çalışmaların sonucudur. Bu araştırmaların bulgularından, bilişsel zekâyâ yönelik verilen eğitimin yaratıcılığı arttırma açısından fazla kayda değer olmadığı çıkarımı yapılabilir. Ancak bu tür araştırmaların arttırılması, değişen eğitim programları ışığında yenilenmesi gerekmektedir. Yukarıda değinilen araştırmalardan, bireyin yaratıcılığı üzerinde, en az aile ve toplumsal çevre kadar eğitim çevrelerinin de etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda eğitimcilere düşen ciddi görevler vardır.

a) Duygusal engeller: Utangaçlık, aptal yerine konma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştirme bu gruba girer.

b) Kültürel engeller: Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, çok oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi vb. kültürel engellere örnek olabilir.

c) Öğrenilen engeller: Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.

d) Algılama engelleri: Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir. Bunlara aşağıdaki engel de eklenebilir.

e) Yüklü program engelleri:

Ülkemiz koşulları, kültürümüz ve eğitim sistemimiz adına bir öz eleştiri yapacak olursak, ne yazık ki uzun yıllar yaratıcılığı engelleyen tüm faktörlerin birlikte etken olduğu bir tablo ile karşılaşırız. Ancak bu tablonun gelişen çağdaş Türkiye koşullarında olumlu yönde değişmeye başladığını, eğitim sisteminde yeni öğrenme modelleri uygulanarak kalıpcı anlayışların yıkılmasına ilişkin önemli girişimlerde bulunulduğunu; eğitimli ve modern anlayışa sahip ebeveynlerin sayısının günden güne arttığını, tüm bunlara paralel olarak da kültürel engellerin aşılmaya başlandığını hemen belirtmek gerekir. San (1985),

yaratıcılığın imgesel, hayalci, düşlemci, renkçi, duygusal boyutlarıyla özdeş düşünüldüğü ve fazlaca dışıca ilgilerle bir sayıldığı için birçok toplumda gelişiminin olumsuz etkilendiğini öne sürmektedir.

Ülkemizde özellikle resim-müzik eğitimi veren kurumlardaki kız öğrenci sayısının erkek öğrencilere oranla farklı derecede yüksek olduğu göz önüne alındığında, bu düşüncenin bizim toplumumuzda da geçerli olduğu kanısına varılabilir.

Yaratıcılığın önündeki engellerin kaldırıldığı varsayılırsa, şu sorular akla gelir: Peki yaratıcılık, önündeki engeller kaldırıldığında kendiliğinden gelişmekte midir, bunun için fazladan neler yapmak gerekir ya da her insanda aynı gelişim çizgisi mi izlenir? Bu sorulara sırasıyla şu yanıtlar verilebilir:

Bireyin benliğinden başlayıp, içinde yaşadığı aile, toplum ve her türlü çevrenin etkilerine tümüyle açık olduğu düşünülebilir. Bu çevrelerin engelleri kaldıracak

doğrultuda düzenlenmesi bir çözüm önerisi olabilir. Başlangıç olarak yukarıda engel oluşturabileceği yazılan her durumun tersi, gelişmeyi başlatacak etmenler olarak algılanabilir.

Eriç (1998), kişinin içinde bulunduğu ortamın yaratıcılığa büyük katkısı olduğunu, çevrenin yaratıcılığa etkisi bazında değerlendirir ve buradan oldukça ilginç bir sonuca varır: “Sanatsal veya bilimsel ortamlarda yaşayan bireylerde yaratıcılığın daha çabuk gelişmesinin temel nedeni, yaratıcılıklarını kamçılacak ortamlarda ve kişilerle bir arada bulunmalarıdır.” Belki bu durum da motivasyonun artmasının sağlanmasıyla ya da sanatçılara has kıskançlık duygularının kabarmasıyla bağlantılı olabilir. Nitekim resim sergisi gezen bir sanatçının, aniden resim yapma isteğiyle dolması, konuya iyi bir örnek oluşturur.

Eriç’in düşüncesine paralel bir yorum Yıldırım’dan (1998) gelir. O, eğitim dalımızın yaratıcılığımızı doğrudan etkileyebildiğini iddia eder. Bu nedenle resim, müzik veya mimarlık alanlarında eğitim görmüş olanlar yaratıcılık becerilerini daha çok kullanmak zorunda oldukları için daha fazla geliştirebilme şansını yakalarlar. Çünkü bu mesleklerde yaratıcı olmadan başarılı olunamaz. Burada yine çevre ve motivasyonun önemi ortaya çıkar.

Sonuç olarak denilebilir ki, yaratıcılık geliştirilebilir bir yetidir. Yeter ki birey psikolojik açıdan ve duygu yapısı ile tanınabilsin, ona doğru davranışlarla yaklaşılsın, uygun ortamlar sunulsun. Bunların hiç birisi yapılamıyorsa bile, en azından fazladan engeller konulmasından ve baskılamaktan kaçınılsın...

2.3.5. Yaratıcılık ve Sanat

Kavram olarak yaratıcılık bölümünden de anlaşılabileceği gibi, yaratıcılık, insanın çok eskilerden beri kullandığı bir kavram olup, insanoğlunun yaratıcılık üzerine kafa yormasına neden olmuştur.

İdeler dünyasının varlığından söz eden bir felsefenin sanatçıyı yaratıcı olarak görmesi düşünülemez. Çünkü asıl yaratıcı, o ideler dünyasını var edendir. Öyleyse sanatçı, ancak taklit yapmak zorunda olan birisidir. O, ancak var olana biçim verebilir. Bu da, yaratmak anlamına gelmez. Olsa olsa biçim vermek anlamına gelir. Birçok insanın sanat konusunu önceden belirlenmiş, eni boyu çizilmiş bir güçle sınırlamaları nedeniyle sanat eğitimi neredeyse dışlanır (Karayağmurlar, 1990).

Ancak bütün dillerde benimsenen sanatsal yaratma kavramı, sanatçının taklitçi olarak algılanmasının yerine, yaratıcı olduğunun benimsendiğini göstermektedir. Yaratıcılık kavramı üzerinde yapılan çözümlemelerde bu davranışın, bütün insanlar için söz konusu olduğunu biliyoruz. Bir başka bilinen şey de bilimsel yaratıcılıkla, sanatsal yaratıcılığın birbirinden farklı özellikler göstermediğidir.

Yaratıcılık dediğimiz eylem, yapıtı taşıyan hangi tür nesne olursa olsun, onu sanat yapıtına dönüştürerek, olağan durumun karşısında yeni bir durum kazanmasına neden olan eylemdir (Karayağmurlar, 1990).

Sanat yapıtını taşıyan herhangi bir nesne, sanatçının elinde, doğal biçimin dışına çıkar. Sanatçı, dış gerçekliğin biçim olarak değiştiricisidir. İşte bu biçim değiştirme olayını gerçekleştiren kişi, yaratıcıdır. Bir takım estetik yargılar, zorunluluklar ve rastlantılar yeni biçimin belirleyicileridir. Yaratıcı insanlar içinde sanatçının özel bir yeri vardır. Çünkü yarattıkları özel biçimlerle insanlara düşleyemedikleri bir dünyayı sunarlar.

Yeniyi içinde taşıyan yaratıcı eylemin, yeni için eskiye savaş açması gerekir çoğu zaman. Bu bir başkaldırıdır, aynı zamanda yerleşik ve değişmesi istenmeyen her şeye başkaldırıdır. Bu şeyler değerler, formlar veya yasalar olabilir. Nietzsche, çok kesin biçimde yaklaşır yaratıcılığın bu yanına, " Her kim iyi ve kötude yaratıcı olmak ister, en önce bir yok edici olmalı, değerleri parçalamalıdır. En yüksek kötülük böylece en yüksek iyiliğe girer. Bunun da adına yaratıcılık denir" (Karayağmurlar, 1990, s.23; Nietzsche, 1983, s. 141-142).

Nietzsche' yi bunca acıya iten, Camus ve Sartre'ı bunalımları peşine düşüren, Van Gogh' u intihara dek götüren yaratma olayının ilginç bir tanımını yapmıştır James Joyce " Ey yaşam, hoş geldin! Milyonuncu kez gidiyorum karşılamaya deneyimin gerçekliğini ve dövmeye ruhumun örsünde soyumun yaratılmamış vicdanını" (Karayağmurlar, 1990).

“Yaratıcı çaba için insanlığı bu noktaya getiren, yaratıcı kişilerden öğrenilen bilgiler çok önemlidir. Hızla gelişen dünyada, yaratıcı yetiye sahip bireylerin çıkmasına çaba harcamak, öncelikle eğitimin görevi olmalıdır. "Yaratıcılık süreci bir 'yapma ve oluş' sürecidir, oluş ise bir değişmedir; şimdiye dek olmayan bir şeyin biçimlenmesi demektir." (San, 1981)

2.3.6. İlköğretim Çağlarında Yaratıcılığın Gelişimi

Yaratıcılık, insan yaşamında en saf şeklini çocukluk döneminde göstermektedir. Son yıllarda insan yaşamında önemini vurgulayan bu kavram ile ilgili araştırmalar yapılsa da, çocuktaki yaratıcılığın gelişimini konu alan, gelişimsel çalışmalar oldukça az sayıdadır.

Yaratıcı tavrın doğasından yola çıkarak, yetişkin bireylerde nasıl ki belirli, temel özellikler üzerinde duruyorsak, aynı şekilde çocukta yaratıcı tavır adına belirli saptamalarda da bulunabilmiz.

Torrance (1963), çocuklarda yaratıcı potansiyelin gelişimi ile ilgili olarak çeşitli yaş gurubu çocuklar üzerinde, uzun süreli izleme çalışmalarında yer aldığı birçok çalışma yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda çocuklarda yaratıcılığın gelişimini genelde yaşla birlikte artan, fakat bazı yaşlarda inişler gösteren bir gelişim eğrisi üzerinde sergilenmiştir.

2.4. Davranış Bozuklukları

Bir çocuğun, gerçekleştirdiği davranış hukuki anlamda yasaların ihlali olarak kabul edildiği takdirde çocuk, suçlu çocuklar arasındaki yerini almaktadır. Eğitimciler, psikologlar ve psikiyatrlar tarafından bu tür davranışlar anti-sosyal, saldırgan, zarar verici ya da davranış problemi; bunu yapan çocuk ise daha önceden belirlenmiş tanı sistemi içerisindeki kriterlere uyan, davranış bozukluğuna sahip bir çocuk olarak değerlendirilmektedir. Klinik tanımlamalara göre, davranış bozukluğunun bazı semptomları yasal olmayan hareketleri içermektedir (örneğin, çalma, tecavüz ve ateş yakma); bazıları da yasal sistem içerisinde ceza gerektirmemektedir (örneğin, yalan söyleme). Diğer bir deyişle, davranış bozukluğunun bütün kriterleri de saldırganlık ve şiddet içerikli değildir. Loeber ve Ferrington'a (1998) göre davranış bozukluğu, birbiriyle ilişkili olarak "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu" ile "Karşı-Gelme Bozuklukları" ile birlikte üçlü olarak yıkıcı davranış bozuklukları olarak da adlandırılmaktadır. Özellikle birçok vaka da "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu" ve/veya "Karşı-Gelme Bozukluğu", "Davranış Bozukluğu"nın gelişimsel öncülüğünü yapmaktadır. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu" olan bir çocukta ilerleyen zamanlarda

“Karşı-Gelme Bozukluğu”, “Davranış Bozukluğu” görülme ihtimalinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Loeber ve Farrington, 1998).

Psikolojik olarak “genellikle ilk kez bebeklik, çocukluk ve ergenlikte başlayan bozukluklar” bölümünde ve “dikkat eksikliği ve yıkıcı davranış bozuklukları” başlığı altında yer alan uyum ve davranış bozukluğu kategorisinde çocuğun uyum ve davranış bozukluğu sorunlarına nedenleri, sonuçları ve çözümleri açısından bakmak mümkündür (Güleç ve Köroğlu, 1998).

Yavuzer’e göre gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığında, çocukta bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde bozukluklar görülmekte ve bu olumsuz tepkilere de “uyum ve davranış bozuklukları” denmektedir (Yavuzer, 1997).

Duygusal ve davranışsal problemlerini bir arada yansıtan çocuk, çevresiyle olan ilişkilerinde de sürekli gergin ve sürtüşmelidir. Sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, kavgacılık, okuldan kaçma, çalma, yangın çıkarma, sürekli başkaldırma ve kuralları çiğneme gibi belirtiler bir arada toplanır (Yörükoğlu, 2002).

Yörükoğlu, çocuğun uyumunu bozan zekâ geriliklerini ve öğrenme bozuklukları dışındaki ruhsal sorunlarını dört ana başlık altında toplamıştır: “Davranış Bozuklukları” (sürekli hırçınlık, geçimsizlik, kuralları çiğneme, çalma gibi), “Duygusal Bozukluklar” (korkular, kuruntular, saplantılı düşünceler, uyku bozuklukları, kekemelik, tikler gibi), “Alışkanlık Bozuklukları” (parmak emme, mastürbasyon, gece işemeleri, dışkı kaçırma gibi), “Ağır Ruhsal Sorunlar” (içe kapanıklık, psikoz gibi) (Yörükoğlu, 2002).

Davranış bozuklukları ile ilgili şimdiye kadar dünya çapında birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Bu da beraberinde davranış bozuklukları hakkında tanımlama ve sınıflandırma çeşitliliğini beraberinde getirmiştir.

Akan (2001), Coleman’ın 1992 yılında, Quay ve arkadaşları (1966) ile Kaufman ve arkadaşlarının (1979) davranış sınıflandırmasını, alanda çalışanlar için kolaylaştırıcı ve güncel bulmaktadır. Coleman’ın bu sınıflandırmasına göre davranışın iki temel türü bulunmaktadır.

Bunlardan ilki, içsellik faktörüdür. İçe kapanık bir doğanın getirdiği problemleri, kişinin endişelerini, korkularını, somatik şikâyetlerini ve sosyal geri çekinikliği içermektedir. Aynı zamanda bu faktör aşırı kontrollülük, aşırı bastırılmışlık, utanma,

kaygı ve kişilik bozukluğu olarak da ifade edilmektedir. Davranışlarımızın dışsallık faktörü dışarı yansıyan saldırganlık, aşırı hareketlilik, kurallara uymama, öfke nöbetleri ve suç işleme gibi davranışları içermektedir. Davranışların bu yönü, dışsallık, kontrolsüzlük, saldırganlık ve davranım bozukluğu olarak da adlandırılmaktadır (Akan, 2001).

Literatürde daha öncesinde “aşırı kontrollü davranışlar” ya da “kişilik bozukluğu” olarak adlandırılan “içsel davranış bozukluğu” olan bir kişi normal yaşantısında içe dönük ve kişisel, diğer bir deyişle kendi halinde bir insandır. Bu tür davranış bozuklukları gösteren çocuklar disiplin ya da uyum problemleri sergilemedikleri için, “dışsal davranış bozukluğu” gösteren çocuklar kadar dikkat çekmemektedirler. Çocukluk depresyonu ve anksiyete bozuklukları, içsel davranış bozukluklarının en yaygın olanlarıdır (Akan, 2001).

Literatürde “kontrolsüz davranışlar” olarak bilinen “dışsal davranış bozukluğu” olan bir kişi normal yaşantısında dışa dönük ve kişilerarası ilişkilere önem veren bir yapıya sahiptir. Ancak saldırgan ve suçlu davranışlara çoğunlukla hiperaktivite ve davranım bozuklukları eşlik etmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak da, bu yapıdaki çocukların birçoğu okulda ve toplumda otorite ile sürekli çatışma halindedirler (Akan, 2001).

Davranış bozukluğunun gelişimsel yönüyle ilgilenen Loeber, yaptığı çalışmalar sonrasında davranış bozukluğunun zaman içinde şekil değiştirerek sabitleştiğini ortaya koyan bir model oluşturmuştur. Bu model de her düzeyde, daha az ciddi bir davranış daha ciddi bir davranıştan önce gelmekte; ama sadece bazı bireyler bir diğer aşamaya geçmektedir. Bu gelişimsel yolda ilerlemek demek anti-sosyal davranışların çoğalmasına yol açmak demektir. İlerleyen gençler yeni anti-sosyal davranışlar gösterecek ve bir önceki davranış yer değiştirmektense daha da sabitleşecektir. Bununla birlikte bireyler ilerleme derecelerine göre farklılıklar gösterirler (Loeber ve Farrington, 2000).

Loeber, bu açıklamalarını 3 yönlü model olarak adlandırmaktadır. Bu modele göre saldırganlığın ve şiddetin 3 gelişimsel tipi şunlardır:

1. Hayat boyu – tip:
 - a) Okul öncesi
 - b) Geçmiş çocukluk/ergenlik dönemi

2. Kısıtlı-sürekli tip

3. Geç-başlangıçlı tip

Loeber, 3 yönlü modeli dışsal ve içsel davranışları göz önünde bulundurarak ortaya koymuştur. Dışsal yön oldukça az bir saldırganlıkla başlar, fiziksel kavgayı ve beraberinde şiddeti getirir. İçsel yön oldukça az içsel davranışlarla başlar; mala zarar verme ve daha sonra orta dereceden ciddiye suçu içerir. Otorite çatışması yönü 12 yaş öncesi şımarık davranışla takip eder, sapmayı ve otoriteyi görmezden gelmeyi beraberinde getirir. Otorite çatışma yönüne giriş tipik olarak diğer iki yöne girmeden önce başlar ve bir yöndeki erken davranışları sergileyen her genç diğer alt aşamalara geçmeyebilir. İleriki aşamalarda yer alan davranışları gerçekleştiren gençlerin sayısı, herhangi bir yöndeki erken davranışların sayısından daha azdır (Loeber, 1998).

2.4.1. Çocuklarda Normal Gelişim Basamakları

Gelişim Psikolojisi: “Birey (insan) kalıtımla getirdiği gizil güçlerini kültürel bir çevre içinde geliştirerek kişiliğini kazanır. Bireyin gelişimi bütünlük içinde oluşur. Bireyi ruh ve beden olarak ayırmak ya da bireyin bir yönünün diğer yönlerinden bağımsız olarak geliştiğini söylemek olanaksızdır. Bireyin gelişimini, gelişim çağlarına ya da beden, duygu, zihin gibi gelişim alanlarına ayırmak bireyin tanınmasında incelemeyi kolaylaştırmak içindir” (Başaran 1994).

İnsanın kendini anlama, tanıma ve bilme çabası psikoloji alanının temel uzmanlık alanlarından birisi olan “gelişim psikolojisi” alanını doğurmuştur. “Bireylerin yaşamı boyunca geçirdiği değişimlerin betimlenmesi ve açıklanmasıyla ve aynı zamanda bireyler arasındaki değişim, benzerlik ve farklılıklarıyla uğraşır. Gelişim psikologları gelişimi betimlemek isterler, dolayısıyla gelişim normlarıyla ilgilenirler. Fakat aynı zamanda gelişim süreçlerini açıklamak da isterler; yani gelişimin neden belirli bir yolda ilerlediğini ve gelişim yolunda bireylerin neden birbirinden farklılaştığını bulmaya çalışırlar” (Onur 2004).

Bu alan, bireyle ilgili fiziksel ve ruhsal yapının değişimlerini, doğum ve ölüm süreçlerini kapsayacak şekilde araştırma ve uygulama yoluyla inceler. Biyolojik gelişim kavramı, insanın davranış gelişimini tanımlamada yeterli olamaması nedeniyle psikoloji ve davranış bilimi alanlarıyla birleşerek biyolojik ve psikolojik gelişimi içeren “gelişim psikolojisi” alanını oluşturur. “Gelişim organizmanın

döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dilsel, duygusal yönden belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir” (Senemoğlu 1997).

Gelişim, araştırma ve gözlem amacıyla üç temel alanla incelenmektedir. Bu alanlar şunlardır: Bilişsel gelişim, bireyin zihinsel yapısında meydana gelen sistematik değişiklikleri inceler. Zihinsel faaliyetler olarak bireyin düşünce, algı, bellek, akıl yürütme faaliyetleri ve ana dilini kullanma süreci de bilişsel gelişim alanının incelediği konulardır. Fiziksel gelişim, insanın bedeninde meydana gelen büyüme ve olgunlaşmaya bağlı değişiklikleri içerir. Kalıtımın etkisiyle beyin, boy ve ağırlık artışı ile ergenlikteki hormonal değişiklikler fiziksel gelişim kapsamındadır. Ayrıca motor becerilerdeki değişiklikler de fiziksel gelişimin inceleme alanıdır. Psiko-sosyal gelişim, kişinin duygularındaki başka insanlarla olan ilişkilerindeki ve kişiliğindeki değişiklikleri içermektedir. İnsanın özgüveni, motivasyonu gibi özellikleri ve bu özelliklerin yaşa göre değişimi psiko-sosyal gelişim alanının konusunu oluşturmaktadır (Aydın 2003).

Görülüyor ki sosyal gelişimde, bütün gelişim evrelerinin birleşimleri görülür. Bu yüzden çocuğun sosyal gelişim süreci, kişilik yapılanması ve sağlıklı bir birey olarak hayata kazandırılması bakımından eğitim-öğretim ve diğer tüm alanlarda üzerinde dikkat ve önemle durulması gereken, gelişimi destekleyici çalışma ve araştırmalarla pekiştirilmesine ihtiyaç duyulan konulardır.

Çocuklarda Kişilik Gelişimi: Gelişim alanları içerisinde en fazla araştırma yapılan alanlardan biri de kişilik gelişimidir. İnsanın kalıtımla getirdiği gizil güçlerin çevresiyle etkileşerek, kişiliğin kendine has yapılanmasını oluşturur. İnsan doğduğu andan itibaren, kendisini çevresinden ayırt etmeye başladıkça ‘ben’ ve ‘benden başka’ kavramlarını anlamaya, doğal çevreyle etkileşip kişiler, gruplar, nesneler, olgular karşısında yaşantılar geliştirdikçe de ‘sosyalleşmeye’ başlar. Çok sözü edilen bir kavram olması ve bilimsel olarak birçok kuramsal yaklaşımda yer bulmasına karşılık ‘kişilik’, bilim, psikoloji ve felsefe gibi alanlarda ortak bir tanımlamada güçlük çekilen bir kavramdır. Bu nedenle karşımıza birçok kişilik tanımı çıkmaktadır. “Kişilik dinamik, her zaman hareket halinde değişebilecek olan bir yapı olmakla birlikte sürekli ve oldukça kararlı bir netlik taşır. Kişilik özelliklerinin ‘sürekli’ ve ‘kararlı’ olması nedeniyle bireye özgü nitelikler

belirlenebilmekte, ölçülebilmekte ve bireyler için sakin, atak, uyumlu gibi betimlemeler yapılabilmektedir” (Özgüven,1998).

“Kişilik bireyi başkalarından ayıran; bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür. Duygularımız, yeteneklerimiz, güdülerimiz, mizacımız (huyumuz), sosyal, fiziksel, psiko-motor ve bilişsel özelliklerimiz, karakter ve değerlerimiz, inançlarımız, tutumlarımız, görüşlerimiz vb. tüm özelliklerimiz kişiliğimizi oluşturur. Kişilik, insan davranışlarının tüm yönlerini kapsayan bir kavramdır” (Senemoğlu 1997,78).

“Kişilik: (ing.) Personalty: 1.Gözlemin diğer nesnelerinden ayrı bir şey olarak, bene ilişkin öznel bilinçlik; kendi beninde bilincinde olan kişinin psikolojik bakımdan söz konusu olan bireyselliği. 2.Bir kişinin temel ve genel davranış tarzı; bireyin davranışının bireye bir toplum içinde anlam veren, değer kazandıran ve onu toplumdaki diğer bireylerden farklılaştıran yönlerinin toplamı. 3.Bireysel insan organizmasının davranışının onu diğer organizmalardan farklılaştıran yönlerinin bütünü. Fizyolojik ve psikolojik tepki sistemlerinin, belli bir andaki bütünlüğü olarak anlaşılan insan varlığı.

İlk çocukluk yıllarından itibaren belirmeye başlayan ve gelişmeye devam eden kişilik üzerine birçok kuramsal yaklaşım bulunmaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, dönemler içerisinde bireyin sağlıklı bir kişilik oluşturabilmesi için gerekli koşulların oluşum süreçlerini açıklamaya çalışırlar. Eğitim süreçleri içerisinde kişilik gelişiminin belirleyicileri ve önemi konusunda oldukça etkili olmuş, belli kişilik kuramları vardır.

Freud’un Psiko-Seksüel Gelişim Kuramı: Freud’un psikanalitik temele dayanan, oldukça bilinen kuramsal yaklaşımlardan biri olmasına karşın üzerinde çok tartışılan bir kuramdır. Freud’un kişilik gelişiminde, ilk çocukluk dönemine özel bir önem verdiği, sonraki yaşantılara fazla ağırlık vermediği ve daha çok anne-baba tutumlarına dikkati çektiği görülür. Freud’un psikanalitik kuramı psikoseksüel gelişimi içeren her biri bir sosyalleşme sorunuyla nitelenen beş temel döneme ayrılır: 0-1 yaş “Oral Dönem”, 1-3 yaş “Anal Dönem”, 3-6 yaş “Faillik Dönem”, 6-12 yaş “Gizil Dönem”, 12 yaş ve sonrası “Genital Dönem”dir.

Erikson’ın Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı: Erikson, Freud’dan farklı olarak kişilik gelişiminde ağırlığı sadece çocukluk yıllarına vermez, kişilik gelişimini yaşam boyu

süren bir süreç olarak kabul eder. Sağlıklı bir kişilik gelişimi üstünde daha fazla duran Erikson kişiliğin gelişim sürecini sekiz evreye ayırarak, biyolojik temelli getirilerle, sosyal çevre gelişiminin özellikleri üstünde yoğunlaşır. Buna göre kişilik gelişiminde dönemeç noktaları olarak kabul edilen süreçler vardır. Bu süreçlerin tutarlı gelişmesi için olgunlaşma düzeyi ve çevresel koşullar uygun olmalıdır. Erikson'a göre Psiko-sosyal gelişimin I. Evresi 0-1yaş 'temel güvene karşı güvensizlik', II. Evresi 1-3 yaş 'bağımsızlığa karşı kuşku ve utanç', III. Evresi 4-6 yaş 'girişkenliliğe karşı suçluluk', IV. Evresi 7-12 yaşına kadar süren 'başarıya karşı aşağılık duygusu' ve V. Evresi 12-18 yaşlarını kapsayan 'kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası' dönemidir.

Maslow' un Kendini Gerçekleştirme Kuramı: Hümanist görüşlerin önemli temsilcilerinden biri olan ve 'kendini gerçekleştirme 'kavramını ilk kez kullanan Maslow'a göre "Olanak sağlandığında her insan, eninde sonunda kendini gerçekleştirerek gizil güçlerinin farkına varacaktır. Maslow'un çalışmaları sağlıklı bir kişiliğin nasıl oluştuğu üzerine odaklanmıştır. Sağlıklı bir kişiliğin gelişebilmesi için gerekli olan gereksinimlerden meydana gelen, piramit biçiminde bir gereksinimler hiyerarşisi ortaya koymuştur. Bu gereksinimlerin en tepesinde kendini gerçekleştirme gereksinmesi bulunmaktadır" (Fidan-Erden 1998,94).

Temel ihtiyaçları sağlanan ve gereksinimlerine doyum sağlayan insan, kendini daha iyi ve rahat hissedecek, kendi potansiyelini açığa çıkarmaya başlayacak ve kendi varlığının keşfiyle kendini gerçekleştirecektir.

2.4.2. Davranış Bozukluklarının Tanımı ve Kapsamı

Çocuğun toplumsallaşmasında okul öncesi dönemde aile ve yakın çevre belli bir dereceye kadar etkili olurken, ilkökul toplumsallaşma sürecinde ilk temel sosyal kurum olma özelliğini kazanır. İlkokula başlayan çocukta okul kuralları ve dolayısıyla toplum için geçerli standartlar vardır ve bu standartlar çocuğu bir düzene sokmaktadır. Ergenliğe kadar süren dönemde çocuğu topluma ve toplumsal yaşama alıştıran bu aşamaya "toplumsallaşma" denmektedir. Bu gelişme içerisinde çocukta içten gelen dürtülere ve dıştan gelen çeşitli etkilere karşı bir biçim alma, tavır takınma ve bir tepki gösterme söz konusudur. Bu tepkilerin tümüne davranış denmektedir.

Genel olarak bütün insanların özellikle çocukların davranışlarının ilk bakışta normal olup olmadığını söylemek olanaksızdır. Çocukların uyumunu sağlayan kimi özellikler

onların davranışlarına ilişkin sezgilerin doğmasına yardımcı olabilir. Bunlar sırasıyla; çevreyle ve arkadaşlarla iyi ilişkiler kurmak, oyunlara ve gruplara katılmak, yenilgiyi kabul edebilmek, duygu ve coşkuları denetleyebilmek, duygu ve düşüncelerini anlatabilmek, bir sınır içinde güçlükleri ve engelleri aşabilecek çözümleri bulabilmek, gerektiğinde kendisini savunabilmek, disiplin kurallarına uymak, okulda yeterince başarı sağlayabilmektir (Köknel 1981).

Çocukta ortaya çıkan sorunları, uyumsuzlukları davranış bozukluğu olarak ele almadan önce, bunların nicelik ve niteliğinin iyice tanınması gerekmektedir. Bunların başında çocuğun gelişme dönemleri ve gelişme özelliklerinin tanınması bilinmesi gerekir.

Herhangi bir yaş, dönem ve çağ için olağan olan bir belirti ya da bulgu, başka bir yaş, dönem ya da çağ için bir sorun yaratabilir. Örneğin, bir-iki yaşına kadar doğru dürüst yürüyememek, iki-üç yaşına kadar konuşamamak, dört-beş yaşına kadar gece yatağı ıslatmak önemsizmeyecek bir durumken, bu yaşlardan sonra önemli bir sorun oluşturur. Oyun döneminde her söylenene karşı çıkan, ara sıra yalan söyleyen bir çocuğun durumunu doğal karşılamak, önemsememek gerekirken, bu durumun okul döneminde de sürdürülmesi önem taşır (Yörükoğlu 2002).

Bunun yanında davranışın hangi sıklıkta olduğunun da göz önünde bulundurulması gerekir. Örneğin, çocuklar için bazı durumlarda korkular kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle çocuklardaki korkular tek başlarına problem olarak görülmemektedir. Ancak her şeyden korkan bir çocuk normal olarak nitelendirilemez. Bir çocuk titiz olabilir. Ancak bu çocuk, mikrop korkusuyla bir yere dokundukça elini defalarca yıkıyorsa, üstü tozlandıkça huylanıp giysi değiştirmek istiyorsa, titizliği problem boyutuna ulaşmış demektir. Sorunun şiddeti ve bireyin günlük davranışını etkilemesi de önemli bir ölçüttür. Türlü nedenlerle korku ve tedirginlik içinde olan, ancak bunu denetleyerek davranışlarına aktarmayanların bir süre sonra bunları yenmesine karşılık, korku ve tedirginliğin şiddeti yüzünden bu denetimi başaramayanlarda uyum bozuklukları ortaya çıkar (Köknel 1981).

Zekâ gerilikleri ve beyin örselenmesinin neden olduğu öğrenme bozuklukları dışında, çocuklarda ortaya çıkan, önlem alınmazsa bütün yaşam boyu olumsuz etkileri görülen davranış bozuklukları ayrı ayrı gruplar altında toplanabilir. Bunlar arasında en sık görülenler, öncelikle duygusal kaynaklı olanlardır. Kıskançlık,

korkular, uyku düzensizlikleri, kekemelik, tik, tırnak yeme, parmak emme, yatağa işeme ve dışkı kaçırma bunların başında gelir. Köklü duygusal bozuklukları yönünden davranış kusurları gösteren çocuklar bu grupta sayılabilirler. Kimi duygusal kaynaklı davranış bozuklukları kötü eğitim, öğrenme ve alışkanlıklarla pekişir. Olumsuz etkileri bütün yaşam boyu sürer. Bu sayılanlara mastürbasyon, okuldan kaçma, yalan söyleme, karşı gelme, çalma, dikkatsizlik, tembellik, kavgacılık, saldırganlık, insanlara ve eşyalara zarar verme gibi eylemler de eklenebilir (Çağlar 1981)

Neden olan faktörler

Çocuklardaki problem davranışların nedenlerini belirlemede karşılaşılan güçlüklerle ve konuya ilişkin kuramların farklı açıklamalarına rağmen bu etmenler biyolojik, aileye ve okula ilişkin etmenler olmak üzere başlıca üç ana grupta incelenebilir.

Biyolojik etmenler

Her çocuk doğuştan kalıtsal, sinirsel ve biyokimyasal ya da bu üçünün birleşiminden oluşan belirli bir biyolojik yapıdadır. Bu yapı içerisinde geniş bir davranış dağarcığına sahiptir. Biyolojik etmenler sonuçtan çok eğilimi oluşturmaktadır. Her çocuk biyolojik olarak bazı tür davranışlara eğilimli kılınmıştır. Bundan sonrası onun ileriki yaşamına ve deneyimlerine bağlıdır (Gençtan 1984).

Aileye ilişkin etmenler

Çocuktaki problem davranışların nedenleri genellikle anne-baba ile çocuk arasındaki ilişkilere bağlı olarak açıklanmaktadır. Anne-baba ile çocuk arasındaki ilişkiler, çoğu kez sanıldığı gibi yalnızca anne-babadan çocuğa doğru tek yönlü değildir. İlişkiler ve etkileşim karşılıklıdır, iki yönlüdür. Bu nedenle çok ağır derecede davranış bozukluğu gösteren çocuklarda dahi, nedenleri araştırırken bu karşılıklı etkileşim olayını göz önünde bulundurmak gerekir. Bununla birlikte çocukların gereksinimlerine duyarlı bir anne-babanın ve onların problem davranışlarını çözmede sevgiyi merkez alan yaklaşımlarının çocuklarda uygun ve sağlıklı davranışların yerleşmesine ve gelişmesine yardımcı olacağı bir gerçektir. Aksine çocuklarını yetiştirmede gevşek bir yaklaşım içinde olan, reddetme ya da sevgiye boğma gibi aşırı tutumlar benimseyen, çocuklarına ilişkin beklentileri gerçeğe uygun olmayan ve aleyhte kıyaslama, kıskandırma ve fiziksel cezalar gibi olumsuz davranışlarda

bulunan anne-babaların çocuklarında uygun davranışların yerleşmesi ve gelişmesi güç olacaktır (Enç 1978).

Okula ilişkin etmenler

Bazı çocuklar okula başlamadan önce çeşitli davranış bozuklukları gösterirler. Eğer bu çocuklar okulda uygun olmayan ortam ve yanlış öğretmen tutumlarıyla karşılaşılırsa, mevcut problemleri davranışlar daha da belirginleşecek, belki de bunlara yenileri eklenecektir.

Okul ortamı çocuk için yaşama uyum sağlamada bir tür sınavdır. Bu ortamda çocuğun yaratılışı ve sosyal yetersizliği ile sınıf arkadaşlarının ve öğretmenin davranışları karşılıklı etkileşim halindedir. Bu etkileşimin niteliği çocuğun davranışını etkileyecektir. Eğer çocuğun öğrenmeye ilişkin ve sosyal yetenekleri yeterli düzeyde değilse, büyük bir olasılıkla akranlarından ve öğretmeninden olumsuz tepki alacaktır. Böyle bir başlangıç, hem ileriki okul yaşamı, hem de sosyal ilişkileri yönünden oldukça tehlikelidir. Bunun yanında öğretmenin aşırı eleştirici, kuralcı, kıyaslayıcı tutumu ve notu bir baskı aracı olarak kullanması bazı problem davranışlara neden olabilir ya da mevcut problem davranışları artırabilir (Enç 1978).

Davranış bozukluklarının saptanmasında çeşitli davranış bozuklukları belirti listeleri kullanılmaktadır. Bu listelerde rastlanılan ve çocukluk döneminden ergenliğe kadarki dönemde ortaya çıkan başlıca davranış bozukluklarını şöyle özetleyebiliriz:

2.4.3. İlköğretim Çağındaki Çocuklarda Görülen Davranış Bozuklukları

Parmak emme

Yavuzer'e göre parmak emme; psiko-patolojik etken olmaksızın 3-4 yaşlarına kadar görülen durumdur. Çoğunlukla başparmağını ya da diğer parmağını emen bebek bu refleksi anne rahminde öğrenerek doğmaktadır. Bebek zamanla parmak emmeyi genelleştirerek oyuncak bebeğini, battaniyenin uçlarını ya çeşitli eşyaları emmeye başlamaktadır.

Bebeğin birinci yılında beslenmeye bağlı olarak parmak emen çocuk üç yaşına kadar çevreyi keşfetme adına devam ettirdiği bu alışkanlığı uykuya dalma sırasında da devam ettirmektedir. (Kırkinciöğlü 2003)

Üç yaşına kadar aile tarafından vazgeçirilmeye çalışan parmak emmeye karşı bebek direnç göstermektedir. Bazı bebekler diş çıkarma döneminde bazıları da zorlukla

karşılaştıklarında utanma ve sıkılma belirtisi olarak parmak emmektedirler.(Sargın 2001)

Parmak emme alışkanlığı da baskın psikolojik problemlerin ve gerginliklerin bir sonucu olarak gelişmektedir. Yaşa bağlı olarak, çocuğun okula başlamasıyla hızla azalırken,%2 oranında 6-12 yaşlarında kazanılmış alışkanlık olarak devam etmektedir. (Sargın 2001)

Ayrıca çocuğun kendi içinde çözemediği korku, kaygı, yalnızlık, arkadaşlarının ilgisini kaybetme korkusu, anne babanın aşırı disiplinli ve kaygılı olması da tırnak yeme alışkanlığına etki eden sebepler arasında bilinmektedir.

Tırnak yeme

Tırnak yeme, 3-4 yaşlarından önce görülmeyen, sıklıkla çocuklukta ve ergenlikte karşılaşılan alışkanlıktır. Tırnak yeme parmak emen çocukların tersine gergin ve kolayca heyecanlanan çocuklarda görülmektedir. Çocuğun sürekli azarlanarak eleştirilmesi, kıskançlık, sıkıntı, yetersiz ilgi ve sevgi, gerginlik, aile içinde aşırı baskılı eğitim, tırnak yemeye sebep olan etkenle arasında yer almaktadır. Aile içinde aşırı baskılı ve otoriter bir eğitimin uygulanması, çocuğun sürekli azarlanarak eleştirilmesi, kıskançlık, yetersiz ilgi ve sevgiyle, sıkıntı ve gerginlik tırnak yemeye neden olan başlıca etkenler arasında sayılabilir (Yavuzer, 1999).

Beş yaşından başlayarak 11-13 yaşlarına kadar sıklıkla görülen bir davranış bozukluğudur. Genellikle çocuktaki sıkıntı ve gerilimin parmak emme, mastürbasyon gibi boşalımı anlamındadır. Çocuğun karşılaştığı ve çözemediği korku, kaygı ve endişeler, yalnızlık, aşağılık duygusu, çocuğun aile içindeki huzursuzluğu, aşırı disiplin ve okul uyumsuzlukları başlıca sebeplerdir. Tırnakların güzel görünmesine önem verdirmek ve öncelikle aile ve okul çevresindeki baskıyı yumuşatmak çözüm olabilir (Cebiroğlu 1982).

Kekemelik

Çoğunlukla yedi yaşından önce başlamaktadır. Belli bir yaşa kadar düzgün ve akıcı konuşan çocuk önceleri belli sözlerde, daha sonra her sözcükte takılır. Kekeme

çocukların annelerinin aşırı titiz, düzen düşkün ve mükemmellik peşinde kişiler olduğu ileri sürülmektedir. Böyle anneler çocuklarını katı kurallara sokmaya çalışırlar. Çocuk için ulaşılması güç standartları vardır. Annelerin beklentisi o kadar gerçek dışıdır ki, çocuk ne kadar çabalasa da anneyi memnun edemediğini görür.

Kekemelik yedi yaşından önce ortaya çıkan konuşma bozukluğudur. Çoğunlukla 3-5 yaşları arasında başlamaktadır. Kekemelik; düzgün ve akıcı konuşan çocuğun önce belli sözlerde daha sonra her sözcükte takılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Konuşmada zorluk çeken çocuk sıkılmaya, kızarmaya, el, kol oynatarak konuşmaya başlamaktadır. İlk heceleri güç çıkarma, sözü uzatma gibi konuşma uğraşları sergileyen çocuklardan kimileri ilk sözcükte kimileri belli sözcüklerde takılmaktadır.(Yörükoğlu 2004)

Böyle bir durumda konuşma ve sözlü ifade saldırganlık aracı olarak algılanmakta ve kekemelik görülmektedir. Konuşan çocuğu sürekli eleştirmek, hatalarını düzeltmek kekemeliğe neden olabilir. Çocuğun düzgün konuşmadığını gören anne müdahale eder, sabırsızlanır veya endişelenirse geçici olması muhtemel olan kekemelik çocukta yer eder. Ailenin tutumunu yumuşatması ve çocuğun kendini ifade etmesine yardımcı olması en iyi çözümdür (Yörükoğlu ve, Ackerman ve Kappelman 1984).

Yalan söyleme

Çok kısa bir tanımla gerçeğe uygun olmayan şeylerin söylenmesidir. Okul çocuğunun yalan söylemesi, anne-baba ve öğretmeni haklı olarak kuşkuya düşürebilir. Yalancı çocukların büyük bir kesimi korkudan ve fazla baskı altında bulunduklarından yalan söylerler. İsteklerini, dileklerini açığa vurma güdüsü, başkaları tarafından beğenilme isteği, cezadan kurtulma çabası çocukları yalan söylemeye iten nedenlerdir. Doğruyu söyleyince azarlanmayacağına veya ceza görmeyeceğine inanan çocuk yalan söylemeyecektir. Çocuğun yalanıyla büyüğün yalanını ayırmak, aynı ağırlıkta görmemek gerekir. Yalan söyleyen çocuğu suçlamak, cezalandırmak yerine, ona yardım etmek, neden yalan söylediğini keşfetmek ve bu nedeni ortadan kaldırıp iç huzurunu sağlamak gerekir. Haklı olduğu, doğru söylediği zaman övülmelidir. Bu tavır çocuğa doğruyu sevdirecektir (Doğramacı 1984).

Çalma

Çocuk hırsızlıklarının büyük bir kısmı sahip olma duygusu ve sahip olma ile ilgili haklara saygı göstermek konusunda, ailenin çocuğa gerekli alışkanlıkları kazandırmada başarısız olmasından kaynaklanır. Çocuk çevresinde gördüğü, hoşuna giden veya ihtiyaç duyduğu eşyayı almaya ve kullanmaya girişir. Ayrıca çocuğun heyecan verici tecrübeler yaşamak istemesi de bir sebeptir ve bu birçok çocuk için bir ihtiyaçtır. Böyle bir durumda çocuğu korkutmadan, suçlayıcı tepkiler kullanmadan eşyanın geri verilmesi en doğru çözümdür. Böylece çocuk hem gereksiz yere suçlanmamış, hem de davranışı onaylanmamış olur.(Enç1978,Yörükoğlu 2004).

Saldırganlık

Saldırgan çocuk yaşıtları ve çevresi ile uyumlu ilişkiler kuramaz, aşırı ölçüde geçimsiz ve gergindir, kuralları çiğner, büyüklerine karşı gelir. Ailenin uyguladığı tutarsız bir disiplin, verilen fiziksel cezalar, sert, hoşgörüsüz bir aile tutumu çocukta saldırganlığa neden olabilir. Araştırmalar saldırganlığın erkek çocuklarda daha yaygın olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu çocuklar daha çok parçalanmış ailelerden gelmekte olup, sıklıkla eğitim yönünden geri olan çocuklardır. Çocuklarda saldırganlığı etkileyen faktörlerden en önemlisi cezalandırma, korkutma, tehdit ve aile tarafından reddedilme ile karakterize edilen olumsuz bir aile çevresinin varlığı olarak tespit edilmiştir (Clarizio 1970, Clarizio 1976, Mortimore v.d.1983, klolff 1936).

Tikler

Sık sık göz kırpma, omuz silkme, kuru öksürme gibi tikler; yani istem dışı sinirli hareketler her yaşta olabilirse de özellikle 9-10 yaşlarında çok görülür. Özellikle anne-babaları sert olan hassas çocukların tiklere eğilimleri vardır. Tikler gerginlik belirtisidir. Ortaya çıkışı çoğunlukla aşırı bir heyecan, korku yaratan olaylar sonucudur. Tikli bir çocuğun okulda veya evde sıkıntısının ne olduğunu araştırmak, çocuğu fazla zorlamamak, anne-baba ya da öğretmenin daha sakin davranmasını sağlamak en iyi yoldur (Doğramacı 1984).

Aşırı hareketlilik (hiperaktivite)

Aşırı hareketli çocuklar yerlerinde duramayan, bir işi sonuna kadar götüremeyen, çoğu zaman sıkıntılı ve dikkatleri dağınık olan çocuklardır. Hiperaktivite çoğunlukla evde ya da okuldaki ruhsal strese karşı bir tepki olarak ortaya çıkar. Yakın bir

akrabanın ya da sevilen bir hayvanın ölümü, anne-babanın anlaşmazlıkları, okuldaki başarısızlık buna neden olabilir. Hiperaktif çocuğu olan anne-baba bu aşırı davranışların arkasında saklı olabilecek çeşitli duyuruları dikkate almalı, fiziksel cezadan kaçınmalı ve çocuğa doğru yardımı iletmelidir (Atalay 1977, Ackerman ve Kappelman 1984).

İçe kapanıklık

Yörükoğlu'na göre içe kapanıklık; dışarıdan kolayca gözlenen davranış sapmalarıdır. Çocuk çevresinde yaşananlara kayıtsız kalarak umursamamaktadır. Çevresiyle ilişkileri sınırlı ve sağlıklıdır. Değişikliklerden hoşlanmayan, alışkanlıklarından vazgeçmeyen bir yapısı vardır. Akranlarıyla oyun oynamak yerine yalnız oynamayı tercih etmektedir. Kendi içinde bir dünya kuran çocuk çevresindekiler yok sayarak, yanına kolay kolay kimseyi yaklaştırmak istememektedir. Anne babasıyla sadece doğal ihtiyaçları sırasında iletişim kurmaktadır. Zaman zaman orantısız uç tepkiler gösteren çocuk saldırgan ya da kırıncı olabilmektedir. İçe kapanıklık okul öncesi dönemlerde iki ya da beş yaş civarında görülebilmektedir. Davranışın belirtilerinin bir kaçının görülmesi bile çocuğun çevreyle uyumunu aksatmaktadır. Çocuğun ruhsal ve zihinsel gelişiminde duraksama meydana gelmekle beraber erken başlayan çocuklarda çevreyle iletişim kuramama sorunu başlamaktadır.(Yörükoğlu 2004)

Şenol'a göre içe kapanıklığın en yaygın görülen şekli sosyal fobidir. Sosyal fobi, çevre tarafından zayıf ve sıkıntılı olmakla suçlanacağı korkusuyla, sosyal etkinliklerden kaçınma ya da bu etkinliklere aşırı sıkıntı duyarak katılma halidir. Sosyal fobisi olanlar toplum önünde konuşma, yazma, yeme, içme gibi çeşitli etkinliklerden uzak dururlar. Böyle çocuklar ya da yetişkinler eleştirilmeye, olumsuz değerlendirilmeye, reddedilmeye karşı aşırı hassaslardır. Benlik saygıları düşük olmakla beraber aşağılık duygusu gibi belirtileri vardır. Ayrıca sosyal fobi ilkökul döneminden sonra 13-24 yaşları arasında başlamakta fakat tedaviye başvuru isteği sorunun başlangıcından 15-25 yıl sonra olmaktadır. Literatüre göre çocukluk dönemindeki içe kapanıklık ile sosyal fobi arasındaki ilişki tam olarak açıklanmamasına rağmen her iki sorunun ortak yatkinlıkları bulunmaktadır.(Şenol 2006)

Korku ve fobiler

Korku canlıların görülen ya da görülmeyen olay ve olgulara karşı gösterdiği doğal ve genel bir tepkidir. Gelişmekte olan çocuğun bilmediklerinin, tanımadıklarının çokluğu, yaşının küçüklüğü ve deneyimlerinin azlığı gibi nedenlerle bu korkuları daha fazladır. Ayrıca anne-babaların ya da diğer kişilerin korkuyu bir disiplin aracı olarak kullanmaları da çocuğun davranışlarına yansımaktadır. Küçük yaşlarda korkular karanlıktan, hırsızdan, köpekten v.b. nedenlerden kaynaklanmaktayken, ilkokul yıllarında korku alanları daha da soyutlaşmaktadır. Anne-babanın ölümü, evlerinin yanması gibi.

Korku şu durumlarda problem yaratmaktadır:

1. Kronikleştiği zaman yararlı bir uyarıcı niteliğini kaybetmekte, hiç korkmayanlar ise tehlike ile daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar.

2. Aşırı korkanlar hiçbir iş yapamayacak hâle gelmekte, pasivize olmaktadır.

Bu iki aşırı uç da normal dışı sayılmaktadır.

3. Gerçekten tehlikeli bir durum olmasa da duyulan korku bireyin tehlikesiz durumlardan da kaçınması ile sonuçlanır ki, buna da fobi denmektedir.

Böyle hallerde ailenin korkunun asıl kaynağını bulması ve çocuğa bu konuda yardımcı olması gerekir (Zulliger 1975).

Okula uyum sorunları

Zayıf notlar, gittikçe daha sinirli, daha endişeli olma ve sebepsiz yere korku duyma, kekemelik, tırnak yeme, yatağını ıslatma okula uyum sağlamada karşılaşılan güçlüklerin belirtisi olabilir. Çocukta temelde psikolojik nedenlere bağlı bedensel yakınmalar görülür. Bunlar çocuğun okula uyum sağlamada güçlük çektiğini ve yardıma ihtiyacı olduğunu gösterir. Evin yerini okulun, anne-babanın yerini de öğretmenin alması önemli bir etmendir. Ayrıca okulun çocuğun gereksinmelerini anlama ve karşılamada yetersiz olması, öğretmenin sert ve tutarsız tutumları da okuldaki uyumsuzluğa neden olabilir. Bu durumda çocuğa daha uygun bir eğitim ortamı sağlanabilir (Salk 1982).

Altını ıslatma

Çocukların üç yaşını doldurduktan sonra gündüz, dört yaşını doldurduktan sonra gece idrarlarını kontrol edebilmeleri gerekmektedir. Altını ıslatma beş yaş

çocuklarında %10-20, yedi-sekiz yaşta %5 ve 15 yaşta %2-3 oranında görülmektedir. Türkiye'de Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü'nce yapılan bir araştırmada da 7-18 yaşlar arasında bu oran %10.5 olarak bulunmuştur. Çocuklarda altını ıslatma organik nedenler dışında kıskançlık, anne-babanın sert, cezacı tutumları, ihmal, aşırı yorgunluk gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Bu çocukların yaşlarına göre daha çocukça davrandıkları, sınavlarda düşük not aldıkları, konuşma ve ilişki kurma yetersizlikleri gibi bazı sorunları olduğu saptanmıştır (Çağlar 1981).

Kaygı (endişe, anksiyete)

Kaygılı çocuklar beceriksiz, bir şey yapmaya isteksiz, olmayacak şeylerden endişeli bir yaşam sürmeyi alışkanlık haline getirirler. Bu durum onların çevresi ve kendi benlikleri ile normal ilişki kurmalarını engeller. Bu çocuklar devamlı huzursuz ve endişeli bir yüz ifadesine sahiptirler. Saldırganlık, sık sık ağlama, düzgün konuşamama başlıca kaygı belirtileridir. Çocuklara endişe yaratacak telkinler yapılmamalı, onları kaygıya düşüren problemler en açık ve gerçekçi biçimde açıklanmalıdır (Çağlar 1981).

2.4.4. Davranış Bozuklukları Sanat ve Yaratıcılık İlişkisi

Yetişkinler, kimi zaman yüksek düzeyde, çocuk karşısında kendilerini tehdit edilmiş hissederler. Kimi sorular, deneyler ve yeni düşünceler onların canını sıkar. Bu yetişkinler, alışılmamış fikirleri nasıl değerlendireceklerini, nasıl yanıtlayacaklarını da pek bilmezler. Böyle bir tavır karşısında yetişkin ne yapacağını bilemezken, çocuğun istediği tek şey tatminkâr cevap ve devamında motive edilmektedir. Bunun aksi olduğu durumlarda ki bu çok yaygın bir tavidir, çocukta birtakım duygusal ve davranış problemleri yaşanır. Bu merak, soru sorma, araştırma ve fikirleri deneme isteği bastırıldığı zaman çocukta,

1. Yanlış bir ben algısı,
2. Öğrenme güçlülüğü
3. Davranış problemleri
4. Nörotik çatışmalar
5. Psikozlar oluşur.

Bu çocukların kendilerini anlamaları için umutsuzca bir yardıma gereksinimleri vardır. Bu sorunlarla karşılaşan çocuğun yaratıcılığını sürdürmesi de sancılı bir sürece girmiştir ve başka boyutta sorunlarda ortaya çıkar.

Örneğin, yaratıcı çocuklar arkadaşlarına yabancılaşabilir, genel yeteneklerin tümüne sahip olmayabilir. Cinsel normlarda sapabilirler. Kendi deneyimleriyle öğrenmeyi yeğlerler ve yalnızlaşabilirler. Güç görevlere el atarlar, tehlikeli görevleri küçümser, sürekli bir amaç peşinde koşabilirler. Farklı değer yapıları oluşabilir, kendilerine özel bir kişilik oluşturmak için yoğun bir çaba gösterirler.

Yaratıcılık konusunu açıklarken Carl Ropers, yaratıcılığın iki yolla artırılabilirliğini ve korunabilirliğini, bunlardan biri, yaratıcı düşüncenin bireye “psikolojik güvenlik”, ötekisinin ise “psikolojik özgürlük” verilmesi olduğunu savunur.

Psikolojik güvenliğin başında:

1. Bireyin değerli olduğunu önceden koşulsuz kabul etme,
2. Bireyin dışından gelecek değerlendirmelerin azlığı,
3. Empati anlayış gelmektedir (Sungur, 1997: 46–48).

Böyle farklı bir yapı sergilerken yaratıcı çocuk, okul yaşamında da birçok çıkmazın içinde hissedebilir kendini. Okulla başladığı sosyal yaşamı ve eğitim yaşamında, nedenini bilemediği birçok soruyla karşılaşmasının zorluğu yanında, davranışlarında ve sosyal iletişimde anlamlaştıramadığı uyum sorunu da önüne çıkabilir. İşte bu devrede eğitim yaşamını sürdürdüğü okulun ve öğretmenlerin doğru tutumları bir anlam da çocuğun ya nefes almasına ya da boğulmasına sebep olacaktır.

“Chambers, birkaç yüz kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı bireylere kendilerini yaratıcı olmaya özendiren ve engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiştir. Öğrencilerin bu sıralamalarına göre yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri; öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma, öğrenciyi özgür olmaya özendirme, öğrencilere model olma, sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma, en iyiyi bekleme ve aşılabileceğini gösterme, heyecanlı olabilme, öğrencileri eşit kabul edebilme, öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme, öğrenciye ilgi gösterme, sürekli okuyan kişiler olabilme, ikili ilişkide kolay iletişim kurabilme olarak belirtmiştir.” (Sungur, 1997)

Çocuk yaratıcılığının ve ruh sağlığının yok edilmemesi adına yetişkinlere düşen görevler çocuklar tarafında fazlasıyla iletilmektedir. En önemlisi ise yetişkinlerin

ocukluklarını unutmayıp, çocukların istekleriyle kendi tecrübeleri arasındaki hassas dengeyi sağlayabilme becerilerinde yatmaktadır.

Doğası gereğı özgünlüğüyle insan davranışlarında kendini gösteren yaratıcı yeti, çocukta kendini yine farklı ortaya koymaktadır. İnsan yaşamında gerekliliğıyle önemli bir yere sahip olan bu yeti, kırılgan yapısıyla da çok daha doğru tavırlar istiyor kendine. Özellikle ocukta bu hassaslığını çok daha belirgin ortaya koyan yaratıcılık, doğru davranışlarla varlığını sürdürür. Dinlenildiğine ve önemsendiğine inandığı bir ortamda ocuk, özgüveniyle kendini daha iyi ifade eder.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma deneme modelinde desenlenmiştir. Deneme modeli, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir.

Deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu, belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da ‘şey’ler arası ayırımların karşılaştırılması anlamında olabilir. Deneme ortamı, yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur (Karasar, 1999).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Üsküdar İlçesi, Fıstıkağacı bölgesinde yer alan İcadiye ilköğretim Okulu’nda, 2009-2010 yılında eğitim-öğretime devam eden 9-14 yaşlar arasında davranış sorunları gösteren çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini bu okula devam eden ve okula uyum sorunu, yalan söyleme, tırnak yeme alışkanlığı, çekingenlik, aşırı hareketlilik şeklinde tanımlanmış davranış sorunlarını gösteren, 3.5.6.7. ve 8. sınıflarda okuyan, 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu davranış sorunları olan öğrencilerin seçimi, araştırmacı tarafından, rehberlik servisi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek tanımlanmıştır.

Örneklemin oluşturulmasında öncelikle öğretmenlerden ve okul rehber öğretmeninden bilgi alınmıştır. Öğretmenler tarafından seçilen öğrenciler arasından herhangi bir özrü bulunmayan öğrenciler seçilmiştir. Fiziksel özürliülerde davranış bozukluklarının daha sıklıkla ortaya çıkabileceği düşüncesiyle araştırmaya fiziksel özrü olan çocuklar alınmamıştır.

Davranış bozukluğu belirti listesinin değerlendirilmesi sonucunda denekler arasında yaş farkı göz önünde bulundurularak, 1.kademede olan 3,5. sınıf öğrencileri ile 6,7.ve 8. Sınıfa devam eden 2.kademe öğrencileri 2 ayrı grup olarak değerlendirilmiştir ve çalışmalar farklı günlerde birbirlerine yakın konularla işlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma problemi belirlendikten sonra literatür taranmıştır. Kuramsal çerçeve temel alınarak ölçekler ve kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Temel değişkenler ve alt amaçlar belirlenmiştir.

Örneklem grubu İstanbul Üsküdar İcadiye ilköğretim okulu 9-14 yaş aralığında olan 3.5.6.7.8. Sınıfa devam eden 30 öğrenciden oluşmaktadır. Resmi okullarda çalışma yapabilmek için 11 Kasım 2009 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için izin alınmıştır.

Gerekli onay ile birlikte uygulamayı kabul eden sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisi desteği ile bireylere ulaşılmış ve ölçekler uygulanmıştır. Ölçekleri verirken, öğrencilere kendileri ile birlikte 12 haftalık bir sanat eğitimi çalışması yapılacağı ve çalışma sonunda sergi düzenleneceği söylenmiştir. Gönüllük esas alınarak bu çalışmada olmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve gönüllü öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulamasında zamana önem verilmiştir. Ortalama 90 dakikada tamamlanmıştır.

Uygulama 17 Kasım 2009 ayında başlamış ve 9 Mart 2010 da tamamlanmıştır. Uygulama bittikten sonra veriler SPSS programına aktarılmış ve veri analizleri yapılmıştır.

3.4. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Çocuk ve ailesi hakkında tanıtıcı bilgileri toplayabilmek, davranış bozukluklarını ve benlik kavramının gelişimini etkileyebilecek etmenleri saptayabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve 18 sorudan oluşan bir bilgi formu kullanılmıştır. Bu form çocukların velileriyle görüşülerek, anne-babası tarafından doldurulması sağlanmıştır.

3.4.2 Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği

“Kendim Hakkında Düşüncelerim” adı ile de anılmakta olan ölçek 9 ile 16 yaş gruplarındaki öğrenciler için geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar. Çocuklarda özkavramının (benlik anlayışı) gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan iliksilerini araştırmada ve betimlemede kullanılan bir ölçektir (Öner, 1996:1).

Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği birçok revizyondan (Piers & Harris, 1964; Piers, 1969) geçmiştir. Bu ölçek 80 tanımlayıcı ifadeden oluşmaktadır.

Üçüncü derece okuma seviyesi gerektiren ölçeğin yanıtlanması evet yada hayır şeklindedir (Wylie, 1974: 174). Yanıtlar bir anahtarla puanlanır. Kuramsal olarak 0 ile 80 arasında değişen puanlar elde edilir. Yüksek puanlar olumlu öz-kavramının, düşük puanlar da olumsuz öz-kavramının varlığını ifade eder (Öner, 1996: 1)

Piers ve Harris tarafından İngilizce olarak geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Melike Çataklı ve Necla Öner tarafından yapılmıştır. Türkçeye çevirisi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birincisinde soru maddeleri Türkçeye çevrilmiş, ardından geri çeviri tekniği ile bu maddeler tekrar İngilizceye çevrilerek özgün dil ile karşılaştırılmış ve bulunan dil ve kavram hataları düzeltilmiştir. İkinci aşamada Türkçe formun dil eşdeğerliliği deneysel olarak sınanmıştır. Dört ayrı formu hazırlanan ölçek, terazileme tekniği ile oluşturulan dört ayrı gruba farklı zamanlarda, farklı formlar üzerinde Türkçe ve İngilizce olarak uygulanmıştır. Dört deneysel gruba değişik sıralarda uygulanan dört ölçek formundan elde edilen sonuçlar varyansanalizi, t testi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Birinci ve ikinci test uygulamaları arası korelasyonların yüksek düzeyde ($r=.72$ ile $.93$) anlamlı çıkmış olması, Türkçe ölçeğin İngilizcesi ile eşdeğer nitelikte olduğunu desteklemiştir (Öner, 1996:1) Türkçeleştirilmiş olan Piers-Harris Öz-Kavram Ölçeği'nin iç tutarlılığı ve puan değişmezliği sınanmış, güvenilirlik düzeyi incelenmiştir. İstanbul'da düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan beş okuldan 2 ve 8. sınıfta okuyan 447 (200 kız, 247 erkek) öğrenci seçilmiştir. Genelleştirilmiş Kuder Richardson 20 formülünün uygulanmasıyla elde edilen güvenilirlik değerleri. 81 ve. 89 arasında bulunmuştur. Bir gün ile bir yıl gibi değişen zaman aralığında yapılan değişmezlik ölçümlerinde test-tekrar test

korelasyonları, Pearson Momentler Çarpımı formülüyle ve değişmezlik katsayısı. 70 olarak bulunmuştur (Öner, 1996:4-5). Türkçe Öz-Kavram Ölçeğinin geçerliği yasları 9 ile 19 arasında bulunan düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerdeki kız ve erkek öğrenci oranlarının eşit olduğu ilkököl, ortaokul ve lise gruplarından oluşan 1520 gibi geniş bir örneklem üzerinde sınanmıştır. Örneklem gruba uygulanan Öz-Kavramı ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri puanları üzerinde çeşitli çözümlemeler yapılmıştır (Öner,1996:6).

Türkçe Öz-Kavram Ölçeğinin faktör yapısı ilkököl ile üniversite düzeyleri arasında 821 öğrenci üzerinde incelenmiştir. Faktör yapısı, faktörlerin farklı sıralanmasına rağmen İngilizce formuyla paralellik göstermiştir. Benzer eğitim düzeyini temsil eden örneklemelerin (6. sınıf ve hazırlık öğrencilerinin) faktör analizlerinde, faktörlerin öz-kavram puan değişimi İngilizce formda %42, Türkçe formda ise % 41.7 olmuştur. Faktörlerin sıralanmasında önemli farklılıklar olmasına rağmen Türkçe ölçeğin faktör yapısı İngilizce Ölçeğin faktör yapısına yakın bulunmuştur. Davranış, fiziksel görünüm, kaygı, sosyal beğenirlik/gözde olma/popülarite, mutluluk/doyum, ve zihinsel/okul durumu şeklinde kavramlaştırılan altı faktörün, İngilizce ve Türkçe formlarında toplam ölçek puanına katkı dereceleri farklı olmuştur. Bu durum göz önüne alınarak kültürel değerlerin ve dil farklılıklarının ölçeğin faktör yapısına etki ettiği söylenebilir. Örneklemi oluşturan bireylerin benlik algılamalarının kendi kültür bağlamlarında anlamlı olduğu düşünülür ((Öner,1996: 9).

Türkçe Öz-Kavramı Ölçeğinin faktör sıralaması, ifadesi ve faktörü oluşturan maddelerin no' su şöyle sıralanmaktadır: Faktör I , Mutluluk/Doyum: 8., 35., 38., 41., 48., 61.,71., 79., sorularının ters, 7., 37., 50., 53., 80., sorularının düz, Faktör II, Kaygı: 2., 11., 12., 17., 27., 29., 35., 45., 61., 66., 72., 77., sorularının ters, 50., sorusunun düz, Faktör III, Popülarite,Sosyal Beğeni yada Gözde Olma: 6., 13., 19., 44., sorularının ters, 26., 32., 47., 49., 55., 67., 70., sorularının düz, Faktör IV, Davranış ve Uyuma: 15., 21., 25., 30., 33., 43., 54., 57., 62., 66., 73., 75., 76., sorularının ters, 18., 34., 65., sorularının düz, Faktör V, Fiziksel Görünüm: 1., 16., 28., 39., 52., 53., 58., 60., 71., 80., sorularının düz,

Faktör VI, Zihinsel ve Okul Durumu: 4., 14., 20., 23., 29., 40., 68., sorularının düz değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar alt ölçek puanları olarak kullanılır (Öner, 1996: 21,22,23,24,25,26)

3.4.3.Torranca Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (T.Y.D.T.) ilk kez 1966 yılında E. Paul Torrance tarafından yayınlanmıştır. Bu testler her yaş grubuna uygulanabilmektedir. Yayınlandığından bu yana sözel ve şekilsel yaratıcılığı ölçmek amacıyla yurtiçi ve yurt dışındaki araştırmalarda yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

Testler doğrudan yaratıcı düşünmeyi ölçen paralel formları (Sözel ve Şekilsel, A ve B formları) vardır. Testin sözel kısmında 7 adet, şekilsel kısmında ise 3 adet alt test bulunmaktadır.

Testin “Resim Yapma” alt testi yazar tarafından geliştirilmiş; “tamamlanmamış şekil” ve “doğrular/daireler tekrarlanan şekil” alt testleri ise “Drawing Completion Test” adlı başka bir testten uyarlanmıştır. Testteki işlevlerin seçimi, faktör analizi sonuçlarına göre yapılmıştır (Öner, 1996).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, anaokulundan üniversiteye kadar değişik düzeylerdeki öğrencilere uygulanabilmektedir. Bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Testin (sözel ve şekilsel) uygulanması 75 ila 90 dakika arasında bir zaman almaktadır. Test 15 ila 35 kişilik gruplara uygulanabilmektedir. Ancak daha büyük gruplara uygulamaktan kaçınılmalıdır. Eğer anaokulu öğrencileri gibi küçük öğrencilere uygulanacaksa sınıfın ikiye bölünerek daha küçük gruplarla ve farklı sınıflarda uygulama yapılmalıdır. Testin “Resim Yapma” alt testi yazar tarafından geliştirilmiş; “tamamlanmamış şekil” ve “doğrular/daireler tekrarlanan şekil” alt testleri ise “Drawing Completion Test” adlı başka bir testten uyarlanmıştır. Testteki işlevlerin seçimi, faktör analizi sonuçlarına göre yapılmıştır (Öner, 1996).

Torrance Yaratıcı düşünme Testi anaokulundan üniversiteye kadar değişik düzeylerdeki öğrencilere uygulanabilmektedir. Bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Testin (sözel ve şekilsel) uygulanması 75 ila 90 dakika arasında bir zaman almaktadır. Test 15 ila 35 kişilik gruplara uygulanabilmektedir. Ancak daha büyük gruplara uygulamaktan kaçınılmalıdır. Eğer anaokulu öğrencileri

gibi küçük öğrencilere uygulanacaksa sınıfın ikiye bölünerek daha küçük gruplarla ve farklı sınıflarda uygulama yapılmalıdır.

T.Y.D.T Sözel A ve B formlarındaki etkinlikler şu şekildedir:

1. Soru Sorma: Bu etkinlikte öğrenciye gösterilen yoruma açık bir resim için, resimdeki olayın ne olduğunu anlamaya yönelik sorular oluşturması istenmektedir. Soruların yazılması için testte 33 maddelik boşluk bırakılmıştır.

2.Nedenlerini Tahmin Etme: Soru sorma etkinliğinde verilen resimde geçen olayların nedenlerini öğrencinin tahmin etmesi istenmektedir. Tahmin edilen nedenlerin yazılabilmesi için 32 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

3.Sonuçları Tahmin Etme: Öğrencinin yine aynı resimdeki olayın sonuçlarını tahmin etmesi istenmektedir. Eğer istenirse bu tahminler sorular ve nedenlere bağlı ya da bağımsız olarak verilebilir. Sonuçları tahmin etme için de testte 33 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

4. Ürün Geliştirme: Eldeki bir oyuncağın ilgi çekici hale getirilmesi için yapılacak yeniliklerin neler olabileceğinin sıralanması öğrenciden istenmektedir. Ürün geliştirme alt ölçeği için de testte 43 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

5. Alışılmadık Kullanımlar: Her gün kullandığımız ve atılan malzemelerin (karton kutu ve teneke kutu) değerlendirilmesine ilişkin orijinal görüşler öğrenciden istenmektedir. Alışılmadık kullanımlar alt testi için testte 30 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

6. Alışılmadık Sorular: Öğrenciden, kullandığımız ve atılan bu malzemeler hakkında alışlagelmemiş sorular oluşturması istenmektedir. Alışılmamış sorular için testte 33 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

7. Farz Edin ki: Bu etkinlikle hayal ürünü bir ortamın yeni çağrışımlara yol açması beklenmektedir. Öğrencinin uzak çağrışımları, orijinal düşünceleri ve olay hakkında fazla sayıda fikir üretmesi istenmektedir. Bu alt test için de testte 38 maddelik bir boşluk bırakılmıştır (Koçoğlu, 2003).

T.Y.D.T Şekilsel A ve B formlarındaki etkinlikler şu şekildedir (Koçoğlu, 2003):

1. Resim Oluşturma: Verilen geometrik bir şekil tamamlanarak yeni bir şekil oluşturması, bu yeni şeklin bir hikâye anlatması ve bu resme bir isim yazılması istenmektedir.

2. Resim Tamamlama: 10 adet yarım çizginin tamamlanarak yeni bir şekil oluşturması ve bu şeklin isimlendirilmesi istenmektedir.

3. Doğrular/Daireler: A formunda verilen 30 adet paralel doğrunun, B formunda ise verilen dairelerin tamamlanarak yeni şekiller oluşturulması ve isimlendirilmesi istenmektedir.

T.Y.D.T.'nin Puanlanması:

Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır. Verilen cevaplar sözel kısım için üç boyutta, şekilsel kısım içinde dört boyutta değerlendirilmektedir. Testte verilen cevapların miktarı akıcılık puanı, yanıtların kaç ayrı türde düşünüldüğü esneklik puanı, alışılmadık olması ise, orijinallik puanı ile değerlendirilmektedir. Akıcılık, esneklik ve orijinallik puanları hem sözel hem de şekilsel kısım için geçerlidir. Şekilsel kısım için Değerlendirmede kullanılan dördüncü boyut zenginleştirme puanıdır. Zenginleştirmede düşüncenin ne kadar ayrıntı ile bezendiği puanlamaktadır. Testin sözü geçen bu puanlama yöntemi 1966 yılından 1984 yılına kadar geçerli olan değerlendirmedir. 1966 yılında geçerli olan ve "normal puanlama" adı verilen bu puanlamada akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme olmak üzere dört ayrı boyutta değerlendirme yapılmaktadır. Ayrıca testin 1966 değerlendirme sistemi standart puan ve norm tablosunu kapsamamaktadır (Aslan, 1994). Şekilsel testte ayrıca Başlıkların Soyutluluğu ve Erken Kapamaya Direnç boyutunda puanlar da elde edilmektedir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, bu araştırmada kullanılmadan önce araştırmacı, daha önce yüksek lisans çalışmasında kullanan ve puanlama konusunda deneyimli olan başka bir araştırmacıdan puanlama konusunda yardım almıştır.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:

Testin yapı geçerliği ile ilgili olarak, Weisberg ve Springer (1961, Akt: Aslan, 1994), 32 üstün genel yetenekli dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar bu grubun medyan değerlerini kesme noktası olarak, yüksek yaratıcı ve düşük yaratıcı çocukların kişilik özelliklerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada ölçeğin soru sorma, sonuçları ve nedenlerini tahmin etme, alışılmadık kullanımlar ve daireler alt testleri kullanılmıştır. Çocukların kişilikleri psikiyatrik görüşmeler, Rorschach testi ve bir aile çiz tekniğiyle incelenmiştir. Ayrıca, ailelerin çocukları hakkındaki yargıları bir ölçekle belirlenmiştir. Yaratıcı çocukların

özellikleri anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Güçlü benlik imajı, kolay hatırlatma, mizah vb. özelliklere sahip olma açısından yaratıcı çocukların farklı olduğu sonucu elde edilmiştir.

T.Y.D.T'nin anaokulu, ilköğretim, orta öğretim öğrencileri ve yetişkinler için olan A ve B formları Aslan (1998) tarafından Türkçeye adapte edilmiş, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları iki dili de bilen 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Sözel test için .66 – .86 arası değişen ve .01 düzeyinde anlamlı korelasyon değerleri, şekilsel kısım için .53 – .92 arasında değişen anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar-test ve iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. İlköğretim düzeyi için .89 – .86 arası, ortaöğretim düzeyi için .71 – .62 arasında, üniversite düzeyi için .82 – .83 arasında değişen anlamlı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında Wonderlic ve Wais Testleri ile ölçüt geçerliği çalışmaları yapılmıştır. WAIS' ın parça birleştirme alt testi ile .66, benzerlik alt testi ile ($r = -.73$) .01 seviyesinde anlamlı ilişki saptanmıştır. ile arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Başarma ile orijinallik ($r = -.37$) $p < .05$ ve zenginleştirme. 32, $p < .05$ puanları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Düzen ile Yaratıcı kuvvetler. 36, $p < .05$ ve toplam şekilsel yaratıcılık puanları.37, $p < .05$ arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. MEF yetenek testi (M.Y. T.) ile T.Y.D.T. arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sayısal yetenek ile sözel orijinallik arasında ($r = -.37$), $p < .05$ düzeyinde ilişki bulunmuştur. Sosyal yetenek ile sözel orijinallik arasında ($r = -.51$) $p < .01$ ve toplam yaratıcılık arasında. 38, $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapı geçerliğini test etmek üzere madde analizleri ve ayırt edicilik hesaplamaları yapılmıştır. İlköğretim düzeyi için sözel alt testlerin tümü için. 01 seviyesinde anlamlı madde-toplam ve madde-kalan sonuçları elde edilmiştir. Madde-toplam için. 48 $p < .01$ ile. 62 $p < .01$ arasında değerler elde edilmiştir. İtem remainder için ise. 53 $p < .01$ ile .87 $p < .01$ arasında korelasyon değerleri elde edilmiştir. İlköğretim düzeyinde ayırt edicilik için 4.16 $p < .01$ ile 11. 98 $p < .01$ seviyesinde anlamlı fark saptanmıştır. Lise ve üniversite grupları içinde madde analizleri tekrar edilmiş ve tatminkâr sonuçlar elde edilmiştir (Koçoğlu, 2003).

1974 yılındaki puanlama sistemiyle (norm puanlama), 1984’ deki (akıcı puanlama) arasındaki güvenilirlik katsayıları: sözel akıcılık için. 92, orijinallik için. 94 ve zenginleştirme için. 92’ dir. Aynı şekilde Şekilsel Test için elde edilen güvenilirlik katsayılarının. 90’ larda seyrettiği ve istatistikî açıdan da dikkat çekici bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür. (Torrance, 1984, Akt: Aslan,1994).

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra, “Piers- Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği (PH) ile “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” puanlanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan formlar puanlama işlemine tabi edilmemiştir. Araştırma verilerinin çözümü için “Kişisel Bilgi Formu”, Piers- Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği (PH) ile “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”den toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanması için SPSS for WINDOWS 15.00 paket programı kullanılmıştır bu konuda istatistik bilgisi olan bir kişiden yardım alınmıştır.

İstatiksel çözümlemelerde öncelikle örneklem grubunun Kişisel Bilgi Formu’ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını tanıtıcı yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitimi öncesindeki ve sonrasındaki yaratıcı düşünme ve öz-kavramı (benlik) düzeylerine ilişkin değerlendirmeler aşağıda belirtilen istatiksel çözümlemelerle incelenmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim çağında davranış bozukluğu olan çocukların yaratıcı düşünce düzeyleri ve öz değerlendirme (benlik saygısı) düzeyleri iki sürekli değişen olarak değerlendirilmiş olup alt boyutlar bazında puanlanmıştır.

1. Resim iş eğitiminin, örneklem grubunun yaratıcı düşünme düzeyleri anlamlı derecede arttırıp arttırmadığını test etmek amacıyla İlişkili Grup t- Testi metodu kullanılmıştır.
2. Resim iş eğitiminin, örneklem grubunun öz değerlendirme düzeyleri anlamlı derecede arttırıp arttırmadığını test etmek amacıyla İlişkili Grup t- Testi metodu kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma, ilköğretim 3.5.6.7.ve 8.sınıfa devam eden, davranış bozukluğu görülen çocuklarda resim-iş eğitimi yoluyla ile yaratıcılığın uyarılması ile benlik kavramı arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma raporunun bu bölümünde araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerine ilişkin bilgiler ve bu istatistiksel çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda örneklem grubunun genel yapısını ve özelliklerini tanımak amacıyla frekans ve yüzde değerlerinin dağılımına yer verilmiştir. İstatistiksel çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgularda araştırmanın amaçlarının sunulduğu sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Örneklem Grubunun Genel Yapısı ve Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bu bölümde araştırmaya katılan bireyleri tanımak ve araştırmanın temel değişkenleri olan ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların yaratıcılıkları ve öz değerlendirmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülen cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4,1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	F	%
Kız	12	40.0
Erkek	18	60.0
Toplam	30	100.0

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 12’sini (%40,0) kız öğrenciler, 18’ini ise (%60,0) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları Tablo 4.2’de Verilmiştir:

Tablo 4.2. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	F	%
9 Yaş	9	30.0
10 Yaş	2	6.7
11 Yaş	8	26.7
12 Yaş	4	13.3
13 Yaş	5	16.7
14 Yaş	2	6.7
Toplam	30	100.0

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 9’unun (%30,0) 9 yaşında, 2’sinin (%6,7) 10 yaşında, 8’inin (%26,7) 11 yaşında, 4’ünün (%13,3) 12 yaşında, 5’inin (%16,7) 13 yaşında ve 2’sinin (%6,7) ise 14 yaşında olduğu görülmüştür.

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları Tablo 4,3’de verilmiştir:

Tablo 4.3. Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	F	%
3. Sınıf	8	26.7
5. Sınıf	8	26.7
6. Sınıf	6	20.0
7. Sınıf	4	13.3
8. Sınıf	4	13.3
Toplam	30	100.0

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 8’inin (%27,6) 3. sınıfta öğrenim gördüğü, 8’inin (%26,7) 5. sınıfta öğrenim gördüğü, 6’sının

(%20,0) 6. sınıfta öğrenim gördüğü, 4'ünün (%13,3) 7. sınıfta öğrenim gördüğü ve 4'ünün (%13,3) ise 8. sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz-Kavramı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. Benlik Kavramı Ölçeği Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
Benlik	Öntest	30	46.73	9.30	1.69	29	-1.007*
Kavramı	Sontest	30	49.56	10.85	1.98		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.4 ele alındığında, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra benlik kavramı puan ortalamalarında anlamlı derecede bir değişme olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=-1,007, p<.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi benlik kavramı puan ortalamaları $\bar{x}$ =46,73 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}$ =49,56'e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin benlik kavramını yükseltmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.5. Mutluluk, Doyum Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
Mutluluk,	Öntest	30	9.43	2.93	0.53	29	1.201
Doyum	Sontest	30	8.90	3.11	0.56		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.5 ele alındığında, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra mutluluk, doyum puan ortalamalarında anlamlı derecede bir değişme olmadığı sonucu elde edilmiştir. [t(29)=1,201, p>.05].

Tablo 4.6. Kaygı Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
Kaygı	Öntest	30	7.86	2.58	0.47	29	2.587*
	Sontest	30	6.86	1.96	0.35		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.6'e göre, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra kaygı puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=2,587, p<.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi kaygı puan ortalamaları $\bar{x}$ =7,86 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}$ =6,86'ya düşmüştür. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin kaygı durumlarını azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.7. Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma Öntest-Son test, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Öntest	30	7.23	2.50	0.45	29	-1.862
	Sontest	30	8.06	2.11	0.38		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.7'ye bakıldığında, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir artış olmadığı sonucu elde edilmiştir. [t(29)= -1,862, p>05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma puan ortalamaları $\bar{x}$ =7,23 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}$ =8,06'ya yükselmiştir. Ancak elde edilen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.8. Davranış ve Uyma-Konformite Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
Davranış ve Uyma-Konformite	Öntest	30	11.80	3.15	0.57	29	1.424**
	Sontest	30	13.93	2.33	0.42		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.8'e göre, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra davranış ve uyma-konformite puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=1,424, p<05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi davranış ve uyma-konformite puan ortalamaları $\bar{x}=11,80$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=13,93$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu, resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin davranış ve uyma-konformite durumlarını olumlu yönde arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.9. Fiziksel Görünüm Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
Fiziksel Görünüm	Öntest	30	7.03	1.89	0.34	29	0.713
	Sontest	30	7.30	1.73	0.31		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.9'a göre, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra fiziksel görünüm puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir değişim olmadığı sonucu elde edilmiştir. [t(29)=0,713, p>05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi fiziksel görünüm puan ortalamaları $\bar{x}=7,03$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=7,30$ 'e yükselmiştir. Ancak elde edilen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.10. Zihinsel ve Okul Durumu Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
Zihinsel ve Okul Durumu	Öntest	30	4.10	1.31	0.24	29	-.115*
	Sontest	30	5.26	1.50	0.27		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.10 incelendiğinde, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra zihinsel ve okul durumu puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)= -0,115, p<05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi zihinsel ve okul durumu puan ortalamaları $\bar{x}$ =4,10 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}$ =5,26'ya yükselmiştir. Bu bulgu, resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin zihinsel ve okul durumu puanlarını değiştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaratıcılık Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.11. Sözel Akıcılık (Faaliyet 1) Soru Sorma Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
Sözel Akıcılık Faaliyet 1	Öntest	30	3,40	1,63	,29	29	-2,177**
	Sontest	30	5,33	4,92	,89		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel akıcılık (Faaliyet 1) Soru Sorma puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. [t(29)=-2,177, p<.01]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel akıcılık (Faaliyet 1) Soru Sorma puan ortalamaları $\bar{x}$ =3,40 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}$ =5,33'e yükselmiştir.

Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel akıcılık (Faaliyet 1) Soru Sorma puanlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. 12. Sözel Akıcılık (Faaliyet 2)Nedenlerini Tahmin Etme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	3,06	1,70	,310	29	-1,180*
<i>Akıcılık</i>	Sontest	30	4,00	3,09	,565		
<i>Faaliyet 2</i>							

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel akıcılık (faaliyet 2) puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelmiştir [t(29) =-1,180, p<.05]. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel akıcılık (faaliyet 2) puanlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 13. Sözel Akıcılık (Faaliyet 3)Sonuçları Tahmin Etme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	1,96	1,69	,31	29	,444*
<i>Akıcılık</i>	Sontest	30	2,93	2,94	,54		
<i>Faaliyet 3</i>							

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.13’ de görüldüğü üzere, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel akıcılık (faaliyet 3) puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelmiştir [t(29) =-0,444, p<.05]. Bu bulgu, resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel akıcılık (faaliyet 3) arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 14. Sözel Akıcılık (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme Ürün Geliştirme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	4,10	2,79	,510		
<i>Akıcılık</i>	Sontest	30	5,73	2,93	,533	29	-2,462*
<i>Faaliyet 4</i>							

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel akıcılık (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme ortalamalarında anlamlı derecede bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. [$t(29)=-2,462$, $p<.05$]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel akıcılık (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme puan ortalamaları $\bar{x}=4,10$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=5,73$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel akıcılık (Faaliyet 1) Soru Sorma puanlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 15. Sözel Akıcılık (Faaliyet 5) Alışılmamış kullanımlar Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	4,73	3,86	,70		
<i>Akıcılık</i>	Sontest	30	5,87	4,91	,89	29	-,850*
<i>Faaliyet 5</i>							

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel akıcılık (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test

puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. [$t(29) = -.850, p < .05$]. Bu bulgu, resim iş eğitiminin, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel akıcılık (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar puanlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 16. Sözel Akıcılık (Faaliyet 6) Alışılmamış Sorular Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	1,23	1,18	,22	29	-1,708*
<i>Akıcılık</i>	Sontest	30	2,43	2,31	,42		
<i>Faaliyet 6</i>							

* $p < .05$, ** $p < .01$,

Tablo 4.16’da İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel akıcılık (Faaliyet 6) Alışılmamış Sorular puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. [$t(29) = -1,708, p < .05$]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel akıcılık (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme puan ortalamaları $\bar{x} = 1,23$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x} = 2,43$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel akıcılık (Faaliyet 6) Alışılmamış Sorular puanlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.17. Sözel Akıcılık (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	2,23	1,07	,19	29	-,191
<i>Akıcılık</i>	Sontest	30	2,30	1,83	,35		
<i>Faaliyet 7</i>							

* $p < .05$, ** $p < .01$,

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel akıcılık (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelmemiştir [$t(29) = -.191$, $p > .05$]. Ancak az da olsa bir artış olması araştırmanın içeriği açısından önemlidir

Tablo 4. 18. Sözel Esneklik (Faaliyet 1) Soru Sorma Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	2,20	1,14	,21	29	-,473*
<i>Esneklik</i>	Sontest	30	2,87	1,79	,32		
<i>Faaliyet 1</i>							

* $p < .05$, ** $p < .01$,

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel akıcılık (Faaliyet 1) Soru Sorma puan ortalamaları $\bar{x} = 2,20$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x} = 2,87$ ’e yükselmiştir [$t(29) = -.473$, $p < .05$]. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel akıcılık (Faaliyet 1) Soru Sorma puanları arttırmada istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.19 Sözel Esneklik (Faaliyet 2)Nedenlerini Tahmin Etme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	1,76	,819	,14	29	-,705*
<i>Esneklik</i>	Sontest	30	2,21	1,42	,25		
<i>Faaliyet 2</i>							

* $p < .05$, ** $p < .01$,

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel esneklik (Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [$t(29) = -.705$,

$p<.05$]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel esneklik (Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme puan ortalamaları $\bar{x}=1,76$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=2,21$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel esneklik (Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme puanlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır

Tablo 4.20. Sözel Esneklik (Faaliyet 3) Sonuçlarını Tahmin Etme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	1,06	1,05	,19		
<i>Esneklik</i>	Sontest	30	1,70	1,17	,21	29	2,027
<i>Faaliyet 3</i>							

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere, Araştırmaya katılan örneklem grubunun, resim iş eğitiminden sonra sözel esneklik (Faaliyet 3) Sonuçlarını Tahmin Etme puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları [$t(29)=2,027$, $p>.05$]. Arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel esneklik (Faaliyet 3) Sonuçlarını Tahmin Etme puan ortalamaları $\bar{x}=1,06$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=1,70$ 'e yükselmiş olması araştırmanın içeriği açısından önemli görülmektedir..

Tablo 4.21. Sözel Esneklik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	2,76	1,50	,27		
<i>Esneklik</i>	Sontest	30	3,70	1,68	,31	29	-2,651*
<i>Faaliyet 4</i>							

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.21’ de görüldüğü üzere, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel esneklik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. $[t(29)=-2,651, p<.05]$. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel esneklik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme puan ortalamaları $\bar{x}=2,76$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=3,70$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel esneklik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme puanlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 4. 22. Sözel Esneklik (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
<i>Sözel</i>	Öntest	30	3,13	2,01	,36	29	-,062
<i>Esneklik</i>	Sontest	30	3,16	2,00	,36		
<i>Faaliyet 5</i>							

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, Araştırmaya katılan örneklem grubunun, resim iş eğitiminden sonra sözel esneklik (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. $[t(29)=-,062, p>.05]$.

Tablo 4. 23. Sözel Esneklik (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel</i>	Öntest	30	1,60	,83	,15	29	,141
<i>Esneklik</i>	Sontest	30	1,96	1,42	,26		
<i>Faaliyet 7</i>							

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel esneklik (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. $[t(29)=,141, p>.05]$.

Tablo 4. 24. Sözel orijinallik (Faaliyet 1) Soru Sorma Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel orijinallik Faaliyet 1</i>	Öntest	30	1,33	1,26	,23	29	-2,100*
	Sontest	30	2,03	4,35	,79		

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.24’ de görüldüğü üzere, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel orijinallik (Faaliyet 1) Soru Sorma puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. $[t(29)=-2,100, p<.05]$. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel orijinallik (Faaliyet 1) Soru Sorma puan ortalamaları $\bar{x}=1,33$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=2,03$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel orijinallik (Faaliyet 1) Soru Sorma puan ortalamalarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 25. Sözel orijinallik (Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
<i>Sözel orijinallik Faaliyet 2</i>	Öntest	30	2,23	1,83	,334	29	-,203*
	Sontest	30	2,36	2,94	,537		

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.25 'de görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel orijinallik (Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $[t(29)=-,203, p<.05]$. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel orijinallik ((Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme puan ortalamaları $\bar{x}=1,33$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=2,03$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel orijinallik (Faaliyet 2) Nedenlerini Tahmin Etme puan ortalamalarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 26. Sözel Orijinallik (Faaliyet 3) Sonuçlarını Tahmin Etme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
<i>Sözel orijinallik Faaliyet 3</i>	Öntest	30	,86	1,25	,229	29	,394*
	Sontest	30	1,85	1,38	,252		

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel orijinallik (Faaliyet 3) Sonuçlarını Tahmin Etme puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $[t(29)=,394, p<.05]$. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi sözel orijinallik (Faaliyet 3 Sonuçlarını Tahmin Etme puan ortalamaları $\bar{x}=,86$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=1,85$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel orijinallik (Faaliyet) Sonuçlarını Tahmin Etme puan ortalamalarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır

Tablo 4. 27. Sözel orijinallik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
<i>Sözel orijinallik Faaliyet 4</i>	Öntest	30	1,26	1,89	,345	29	-1,877*
	Sontest	30	2,13	2,17	,397		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel orijinallik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

[t(29)=-1,877, p<.05]. Bu bulgu, resim iş eğitiminin, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel orijinallik (Faaliyet 4) Ürün Geliştirme ortalamalarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 28. Sözel Orijinallik (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
<i>Sözel orijinallik Faaliyet 5</i>	Öntest	30	4,20	4,48	,818	29	,464*
	Sontest	30	4,73	3,39	,619		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel orijinallik (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

[t(29)=,464, p<.05]. Bu bulgu, resim iş eğitiminin, ilköğretim çağında davranış

bozukluğu gösteren öğrencilerin sözel orijinallik (Faaliyet 5) Alışılmamış Kullanımlar arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır

Tablo 4. 29. Sözel Orijinallik (Faaliyet 6) Alışılmamış Sorular Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
<i>Sözel orijinallik Faaliyet 6</i>	Öntest	30	2,03	2,08	,380	29	-1,198
	Sontest	30	2,97	2,86	,523		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel orijinallik (Faaliyet 6) Alışılmamış Sorular puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. [t(29)=-1,198, p>.05].

Tablo 4. 30. Sözel Orijinallik (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
<i>Sözel orijinallik Faaliyet 7</i>	Öntest	30	1,13	1,38	,252	29	-,839
	Sontest	30	1,40	1,61	,294		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra sözel orijinallik (Faaliyet 7) Sadece Düşünün ve Varsayın puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. [t(29)=-,839, p>.05].

Tablo 4. 31. Toplam Şekilsel Akıcılık Öntest-Sontest Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
Toplam	Öntest	30	24,06	8,14	1,08	29	-,655*
Şekilsel Akıcılık	Sontest	30	25,76	9,61	2,75		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların, resim iş eğitiminden sonra toplam şekilsel akıcılık puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde, ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. [t(29)=-,655, p<05]. Bu bulgu, resim iş eğitiminin, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin toplam şekilsel akıcılık puan ortalamalarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır

Tablo 4. 32. Toplam Şekilsel Orijinallik Öntest-Sontest Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
Toplam	Öntest	30	15,00	8,52	1,55	29	,120**
Şekilsel orijinallik	Sontest	30	16,80	8,38	1,53		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere, İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların, resim iş eğitiminden sonra toplam şekilsel orijinallik puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi neticesinde ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. [t(29)=,120, p<.05]. Bu bulgu, resim iş eğitiminin, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin toplam şekilsel orijinallik puan ortalamalarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.33. (Şekilsel) Başlıkların Soyutluğu Toplamı Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(şekilsel) başlıkların soyutluğu toplamı	Öntest	30	2.46	3.03	0.55	29	-.166
	Sontest	30	2.63	4.52	0.82		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.33’de görüldüğü gibi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (şekilsel) başlıkların soyutluğu toplamı puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. [t(29)=-1,166, p>.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (şekilsel) başlıkların soyutluğu toplamı puan ortalamaları $\bar{x}$ =2,46 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}$ =2,63’e yükselmiştir. Ancak elde edilen bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.34. Şekilsel Zenginlik toplamı Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
şekilsel zenginlik toplamı	Öntest	30	9.06	2.52	0.46	29	2.367*
	Sontest	30	10.96	3.48	0.63		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.34’de görüldüğü gibi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra şekilsel zenginlik toplamı puan ortalamalarında anlamlı derecede bir yükselme olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=2,166, p<.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi şekilsel zenginlik toplamı puan ortalamaları $\bar{x}$ =9,06 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}$ =10,96’ya yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin

şekilsel zenginlik toplamı yükseltmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.35. Erken Kapamaya Direnç Toplamı Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
Erken kapamaya direnç toplamı	Öntest	30	0.70	1.78	0.32	29	.066*
	Sontest	30	1.80	2.29	0.41		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.35’de görüldüğü gibi, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra erken kapamaya direnç toplamı puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artma olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=,066, p<.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi erken kapamaya direnç toplamı puan ortalamaları $\bar{x}$ =0,76 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}$ =1,80’ya çıkmıştır. Elde edilen değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin erken kapamaya direnç toplamı önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.36. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Duygusal İfadeler Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) duygusal ifadeler	Öntest	30	0.30	1.31	0.24	29	1.248*
	Sontest	30	1.20	0.00	0.00		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.36'a bakıldığında, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) duygusal ifadeler puan ortalamalarında anlamlı derecede bir yükselme olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=1,248, p<.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) duygusal ifadeler puan ortalamaları $\bar{x}=0,30$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=1,20$ 'e yükselmiştir. Değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) duygusal ifadeler alt testinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.37. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Hikaye Anlatma Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hikaye anlatma	Öntest	30	0.20	0.61	0.11		
	Sontest	30	0.80	0.00	0.00	29	1.795

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.37'ye göre, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hikâye anlatma puan ortalamalarında anlamlı derecede bir düşme olmadığı sonucu elde edilmiştir. [t(29)=1,795, p>.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hikâye anlatma puan ortalamaları $\bar{x}=0,20$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=0,80$ 'a yükselmiştir. Fakat elde edilen değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.38. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Hareketlilik Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hareketlili k	Öntest	30	0.13	0.50	0.09	29	1.439
	Sontest	30	0.87	0.00	0.00		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.38'ye göre, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hareketlilik puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artma olmadığı sonucu elde edilmiştir. [t(29)=1,439, p>.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hareketlilik puan ortalamaları $\bar{x}=0,13$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=0,87$ 'e yükselmiştir. Fakat elde edilen değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Tablo 4.39. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Başlıkların Akıcılığı Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) başlıkların akıcılığı	Öntest	30	.06	5.72	1.04	29	1.785
	Sontest	30	.38	0.00	0.00		

*p<.05, **p<.01,

Tablo4.39 incelendiğinde, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) başlıkların akıcılığı puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artma olmadığı sonucu elde edilmiştir. [t(29)=1,785, p>01]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) başlıkların akıcılığı puan

ortalamları $\bar{x}=0.06$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamları $\bar{x}=0.38$ 'e yükselmiştir. Elde edilen değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.40.(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Şekilsel Zenginlik Toplamı Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) başlıkların akıcılığı	Öntest	30	0.13	.50	0.09		
	Sontest	30	0.96	0.00	0.00	29	1.439*

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.40 incelendiğinde, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) şekilsel zenginlik toplamı puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artma olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=1,439, p<.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) şekilsel zenginlik toplamı puan ortalamaları $\bar{x}=0.13$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=0.96$ 'ya yükselmiştir. Elde edilen değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) içsel görselleştirme yi geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.41. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi)Alışılmadık Görselleştirme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) başlıkların akıcılığı	Öntest	30	0.10	1.19	0.21		
	Sontest	30	0.46	0.54	0.10	29	1.690

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.41'e bakıldığında, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (Yaratıcı Kuvvetler Listesi)alışılmadık görselleştirme puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir artma olmadığı sonucu elde edilmiştir. $[t(29)=1,690, p>.05]$. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi)alışılmadık görselleştirme puan ortalamaları $\bar{x}=0,10$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=0,46$ 'a yükselmiştir. Ancak elde edilen değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.42. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) İçsel Görselleştirme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) başlıkların akıcılığı	Öntest	30	0.10	0.40	0.07	29	1.361*
	Sontest	30	1.32	0.00	0.00		

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.42'e göre, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra **(Yaratıcı Kuvvetler Listesi)** içsel görselleştirme puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artma olduğu sonucu elde edilmiştir.

$[t(29)=1,361, p<.05]$. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) içsel görselleştirme puan ortalamaları $\bar{x}=0,10$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=1,32$ 'ye yükselmiştir. Elde edilen değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) içsel görselleştirmeyi geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.43. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Sınırları Uzatma ve Geçme Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) sınırları uzatma ve geçme	Öntest	30	0.06	0.36	0.06	29	.000
	Sontest	30	0.06	0.36	0.06		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.43 ele alındığında, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) sınırları uzatma ve geçme puan ortalamalarında anlamlı derecede bir değişim olmadığı sonucu elde edilmiştir. [t(29)=0,000, p>.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) sınırları uzatma ve geçme puan ortalamaları $\bar{x}$ =0,06 iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları yine $\bar{x}$ =0,06 olarak kalmıştır.

Tablo 4.44. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Mizah Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) mizah	Öntest	30	0.43	1.07	0.19	29	2.213*
	Sontest	30	1.12	1.29	0.82		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.44'e göre, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) mizah puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artma olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=2,213, p<.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) mizah puan ortalamaları $\bar{x}$ =0,43 iken, resim iş eğitimi sonrasında

puan ortalamaları $\bar{x}=1,12$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) mizah duygusu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.45.(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	T
Hayal gücü Zenginliği	Öntest	30	1.32	1,01	0.16	29	3.447*
	Sontest	30	2.36	2.11	0.38		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.45 incelendiğinde, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hayal gücü zenginliği puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artma olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=3,447, p<.05]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hayal gücü zenginliği puan ortalamaları $\bar{x}=1,32$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=2,36$ 'ya yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hayal gücü zenginliğini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.46. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Hayal Gücü Renkliliği Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hayal gücü renkliliği	Öntest	30	0.16	0.53	0.09	29	3.515**
	Sontest	30	0.90	1.24	0.22		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.46 ele alındığında, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hayal gücü renkliliği puan ortalamalarında anlamlı derecede bir düşme olduğu sonucu elde edilmiştir. $[t(29)=3,515, p<.01]$. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hayal gücü renkliliği puan ortalamaları $\bar{x}=0,16$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=0,90$ 'a çıkmıştır. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) hayal gücü renkliliği artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.47. (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) Fantazi Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
(Yaratıcı Kuvvetler Listesi)	Öntest	30	0.13	0.43	0.07	29	4.120***
	Sontest	30	0.93	1.43	0.21		
Fantezi							

* $p<.05$, ** $p<.01$,

Tablo 4.47'ye göre, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) fantazi puan ortalamalarında anlamlı derecede bir yükselme olduğu sonucu elde edilmiştir. $[t(29)=4,120, p<.001]$. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) fantazi puan ortalamaları $\bar{x}=0,13$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=0,93$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin (Yaratıcı Kuvvetler Listesi) fantazi çizimlerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.48. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Toplamı Öntest-Sontest, Ortalama Puanların t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Shx	t Testi	
						Sd	t
Yaratıcı kuvvetler listesi toplamı	Öntest	30	0.73	2.53	1.46	29	3.147**
	Sontest	30	7.03	10.92	1.99		

*p<.05, **p<.01,

Tablo 4.48 incelendiğinde, ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren çocukların resim iş eğitiminden sonra yaratıcı kuvvetler listesi toplamı puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artma olduğu sonucu elde edilmiştir. [t(29)=3,147, p<.01]. İlköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin resim iş eğitimi öncesi yaratıcı kuvvetler listesi toplamı puan ortalamaları $\bar{x}=0,73$ iken, resim iş eğitimi sonrasında puan ortalamaları $\bar{x}=7,03$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu resim iş eğitiminin ilköğretim çağında davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin yaratıcı kuvvetler listesi toplamı yükseltmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaratıcılık Testi ve Benlik Kavramı Ölçeği Son Test Puanları İçin Yapılan Korelasyon Hesaplamalarına Dair Bulgular

Tablo 4.49. Öğrencilerin Yaratıcılık Testi ve Benlik Kavramı Ölçeği Son Test Puanları İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına Dair Sonuçlar

Değişkenler	Benlik Kavramı Toplam	Mutluluk	Kaygı	Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Davranış ve Uyma-Konformite	Fiziksel Görünüm	Zihinsel ve Okul Durumu
Yaratıcılık Toplam	,786*	,901**	-,147**	,068*	,074*	,086*	,881*

* p<.05 ** p<.01

Tablo 4.49'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerinin toplam yaratıcı puanı ile Benlik Kavramı Ölçeği toplam puanları arasında ($r=,786$) $p<,05$ düzeyinde doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, öğrencilerin yaratıcılık

puanları arttıkça benlik kavramı puanları da anlamlı olarak artmaktadır. Toplam yaratıcılık puanı ile Benlik Kavramı Ölçeği Mutluluk alt boyutu arasında da ($r = ,901$) $p < ,01$ düzeyinde doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplam yaratıcılık puanı ile Benlik Kavramı Ölçeği Kaygı alt boyutu arasında ($r = -,147$) $p < ,01$ düzeyinde ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, öğrencilerin yaratıcılıkları arttıkça kaygı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Toplam yaratıcılık puanı ile Benlik Kavramı Ölçeği Popülarite Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma alt boyutu arasında alt boyutu arasında da ($r = ,068$) $p < ,01$ düzeyinde doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplam yaratıcılık puanı ile Benlik Kavramı Ölçeği Davranış ve Uyma-Konformite alt boyutu arasında ($r = ,074$) $p < ,05$ düzeyinde doğrusal yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Toplam yaratıcılık puanı ile Benlik Kavramı Ölçeği Fiziksel görünüm alt boyutu arasında ($r = ,086$) $p < ,05$ düzeyinde doğrusal yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak, toplam yaratıcılık puanı ile Benlik Kavramı Ölçeği Zihinsel ve Okul Başarısı alt boyutu arasında da yine ($r = ,881$) $p < ,05$ düzeyinde doğrusal yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulguları araştırma soruları ışığında yorumlanacak ve alanyazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılacaktır.

5.1.1. Katılımcıların Öz-Değerlendirme (Benlik Algıları) Düzeyleri

Örneklem grubuna uygulanan benlik kavramı ölçeğinin ön- test, son-test sonuçlarına bakıldığında zaman sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana geldiği ve benlik kavramı puan ortalamalarında anlamlı derecede bir değişim olduğu sonucu elde edilmiştir (Tablo 4.4.). Bu bilgilere dayanarak resim-iş eğitiminin davranış bozukluğu gösteren çocukların benlik algısını arttırdığı sonucuna varılabilir. Testin alt alanlarına bakıldığında zaman da benzer sonuçlar karşımıza çıkmıştır. Benlik algısını ölçen Piers-Harris ölçeğindeki alt alanlarını mutluluk/doyun, kaygı, popülerite/sosyal beğeni/ gözde olma, davranış ve uyma, fiziksel görünüm ile zihinsel ve okul durumu olmak üzere toplam 6 alt alan oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmanın uygulandığı ve çeşitli davranış sorunları gözlemlenen 30 çocuğun genel benlik algılarında artış olmuştur. Ölçeğin ölçtüğü alt alanlara bakıldığında da toplam 6 alandan sadece mutluluk/doyun alanında bir azalma meydana gelirken (Tablo 4.5) diğer 5 alt alanda artış gözlemlenmiştir. Bu artışlar popülerite/sosyal beğeni/gözde olma (Tablo 4.7) ile fiziksel görünüm (Tablo 4.9) alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamakla birlikte artış meydana gelmiş olması araştırma bulguları açısından önemlidir. Kaygı (Tablo 4.6), davranış ve uyma-konformite (Tablo 4.8) ile zihinsel ve okul durumu (Tablo 4.10) alt alanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artışlar olmuştur. Ölçeğin bütünündeki ön-test

son-test puanlarındaki ve 3 alt alandaki istatistiksel açıdan anlamlı artışlar araştırmanın bu alandaki amacını gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle, davranış bozukluğu gösteren çocuklarda resim yolu ile kendini ifade etme ve dışa vurumun benlik algısını olumlu yönde değiştirdiğini ve geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Araştırmanın ortaya koyduğu bu sonuçları alanda yapılan diğer araştırmalar ışığında değerlendirdiğimiz zaman sonuçların daha da anlam kazanacağı düşünülmektedir. Benlik, kendine özgü ve kişisel bir özellik göstermektedir. Onun nesnelleşmesi ve gelişmesi sosyal ortamda oluşmaktadır. Benlik kavramı bireyin kendisini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği yapı olarak tanımlanabilir. Yapı olarak benlik kavramı bireyin kendine ilişkin kabul edebileceği, farkında olduğu duyguların tümüdür (Baran, 1989; Özyürek, 1983). Benlik kavramının önemli yönü “kendilik kavramıdır” (self-concept) ve kısaca “kişinin kendini algılayış ve kavrayış biçimi” olarak tanımlanmaktadır (Palabıyıkoglu,2000). Kişi benlik kavramını çevre ile etkileşim sırasında öğrenmekte ve oluşturmaktadır. Çocuk çevreyle olan etkileşim sonucunda kendini hakkında olumlu ya da olumsuz kanılar ve düşünceler geliştirmektedir. Çocuğun olumlu bir benlik kavramına sahip olması, kendisi ile ilgili algı, düşünce ve duygularının olumlu olduğunu göstermektedir (Baran,1989). Çocuğun erken yaşlarda gelişmeye başlayan benlik algısı yaşanabilecek olumsuz deneyimler, engellemeler ve reddedilmeler, ailenin ve çevrenin çocuğun potansiyeli üzerindeki beklentileri ve başarısızlık durumlarında yaşanabilecek hayal kırıklıkları ile bozulmaya başlayabilir. Kaygı durum bozuklukları, depresif belirtiler ve davranış sorunları bozulmuş benlik kavramı varlığından doğabilmektedir (Erdoğan,2006).

Baran (1989) yılında 10 yaş çocuklarında görülen davranış bozuklukları ile benlik kavramının gelişimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında davranış bozuklukları ile benlik kavramı arasında negatif bir korelasyon olduğunu saptamıştır. Araştırmaya sonuçlarına göre, deneklerin davranış sorunları artarken benlik kavramlarının gelişme düzeylerinde bir azalma olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, davranış bozukluklarına sahip olan çocukların olumsuz benlik kavramı geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Collins ve arkadaşları (1985) 8-15 yaşları arasındaki 100 çocukta yaptıkları araştırmada benlik kavramının gelişiminde önemli olan faktörleri incelemişlerdir. Çalışmada Piers-Harris “Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği” kullanmak suretiyle benlik kavramının gelişiminde davranış, zeka, okul durumu, fiziksel görünüş, kaygı ve gözde olma faktörlerinin benlik kavramının gelişiminde önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Collins ve arkadaşları tarafından yürütülmüş olan çalışma bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da resim yolu ile çalışmanın davranış sorunları olan çocukların benlik algılarını geliştirmeleri hedeflenmiş ve Piers-Harris Ölçeği ile ölçülen 6 alt alanın 5inde gelişme olduğu görülmüştür. Bu alt alanlar popülerite/sosyal beğeni/gözde olma, fiziksel görünüm, kaygı, davranış ve uyma-konformite ile zihinsel ve okul durumudur. Bu alt alanların Collins ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışmada ortaya çıkan faktörlerle ilgili olması araştırmanın önemi açısından değerlidir.

Clarizio (1970), yaptığı çalışmada kaygı ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Tarama modelinde yürütmüş olduğu çalışmasında kaygıyı davranış sorunu olarak ele almış ve 3-14 yaş arasındaki 212 çocuğa uygulama yapmıştır. Araştırma sonucunda, kaygısı yüksek olan çocukların olumsuz benlik kavramı geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayanarak davranış bozukluğu gösteren çocukların kendileri hakkında olumlu düşünceler geliştirmekte zorluklar yaşayabilecekleri düşünülebilir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları bu araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Kaygı, Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeğindeki alt alanlardan biridir ve araştırma sonucunda davranış sorunları gösteren çocukların kaygı düzeylerinden anlamlı derecede azalma olduğu görülmüştür. Sanatın bir dalı olan resim yolu ile çalışma sonucunda davranış sorunlarına yol açan içsel çatışmaların çözümlendiği ve dolayısıyla kaygının azaldığı ve benlik saygısının arttığı sonucuna varılabilir.

Erdoğan (2006) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaratıcı drama çalışmalarının benlik algısı düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarına ön test-son test şeklinde yürütülen çalışmada iki grup arasındaki ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre başlangıçta deney ve kontrol grubu

arasında benlik algısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yok iken, yaratıcı drama eğitiminden sonra deney grubunun benlik algısı puanları anlamlı derecede yükselmiştir. Bu bulgular sanat çalışmalarının benlik algısı düzeylerinde olumlu yönde bir artışa neden olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları çalışmamızın ortaya koyduğu amacı destekler niteliktedir. Resmin de sanatın bir dalı olduğu düşünüldüğünde resim çalışmalarının benlik algısını geliştirmesi beklenmektedir. Bulgularda bu tezi desteklemiş ve davranış sorunları olan çocukların benlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişme görülmüştür. Bu iki araştırmanın sonuçlarına dayanarak sistemli olarak yürütülen sanat çalışmalarının ilköğretim çağındaki benlik algısı düzeylerini arttırabileceği sonucuna varılabilir.

Laura (2009) sanat etkinliklerini çocuklarda kendiliğin ortaya çıkmasında olağanüstü bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Laura (2009) kişilerin benlik tanımlamalarını yapabilmesi ve bir bütün olarak algılayabilmesi için çeşitli engellerle karşılaştıklarını belirtmiştir. 8 sınıf öğrencileri ile yürüttüğü sanat çalışmaları ile öğrencilerin benlik algılarının geliştiğini ortaya koymuştur. Bu sanat çalışmalarını keyifli bir yolculuk olarak tanımlamış ve öğrencilerin özgün baskı çalışmaları ile sanatın içerisine girmesini sağlamıştır. Çalışmanın bu yönde ortaya koyduğu sonuçlar çalışmamızın genel amacını destekler niteliktedir. Bu çalışmanın da amacı resim sanatının benlik algısını geliştirmesidir. Bu iki çalışmada da ortak olan özellik sanat yolu ile kişinin kendisi hakkındaki algılarının olumlu yönde değişimidir.

Laure ve arkadaşları (2008) davranış sorunlarının çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde engel teşkil ettiğini belirtmiş ve sanatın kullanımı ile meydana gelebilecek zorlukların azaltılabileceğini vurgulamıştır. Genel kanı olarak sanat çalışmalarının zaman alıcı ve zahmetli olarak bilindiğini fakat bu kanının yanlış olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiler araştırmamızın genel amacı ile uygunluk göstermektedir. Bu çalışmamızda da okulda davranış sorunları gösteren öğrencilerin genel olarak bu davranışlarında azalma beklenmiş ve okulda daha verimli olmaları hedeflenmiştir.

5.1.2. Katılımcıların Yaratıcılık Düzeyleri

Araştırmada katılımcıların resim iş eğitimi yolu ile yaratıcılık düzeylerinde bir artış meydana gelip gelmediği Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile ölçülmüştür. Ölçek yaratıcılığı sözel ve şekilsel olmak üzere iki alt kategoride değerlendirmektedir. Bu sebepten dolayı tartışma kısmında araştırmanın bulguları bu iki alt kategoride değerlendirilecek ve tartışılacaktır.

Yaratıcılığın sözel alanı ölçekte sözel akıcılık, sözel esneklik ve sözel orijinallik olmak üzere 3 alt alanda değerlendirilmiştir. Soru sorma-tahmin etme, nedenlerini tahmin etme, sonuçlarını tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmamış kullanımlar, alışılmamış sorular ile sadece düşünme ve varsayma olmak üzere 7 faaliyetteki akıcılık değerlendirilmektedir. Katılımcıların sözel akıcılık alanlarındaki ön test ve son test puanlarına bakıldığı zaman 7 faaliyet alanının 6 sında istatistiksel olarak anlamlı artışlar meydana gelmiştir. Sadece 7. faaliyet alanı olan “düşünün ve varsayın” etkinliğinde artış olmakla birlikte istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmamıştır. Bütün bu sözel akıcılık alanlarındaki anlamlı artışlar sonucunda resim iş eğitimin davranış sorunları görülen çocukların yaratıcılıklarını arttırdığı söylenebilir.

Sözel alandaki ikinci alt alan olan sözel esneklik de yine yukarıda bahsedilen faaliyetlerdeki esneklik ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların bu alandaki ön test son test sonuçlarına bakıldığı zaman toplamdaki altı faaliyetten dördünde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış diğer iki alanda ise bir artış olmakla birlikte bu istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır. Anlamlı farklılıklardan çıkan faaliyet alanları soru sorma-tahmin etme, nedenlerini tahmin etme, sonuçlarını tahmin etme ve ürün geliştirmedir. Bu sonuçlar genel olarak resim-iş eğitiminin katılımcıların sözel esneklik alanındaki yaratıcılıklarını arttırdığını söyleyebiliriz.

Sözel orijinallik alt alanlarındaki ön-test, son- test puanları incelediğinde ise beş faaliyette istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu faaliyet alanları soru sorma-tahmin etme, nedenlerini tahmin etme, sonuçlarını tahmin etme, ürün geliştirme ve alışılmamış kullanımlardır. İstatistiksel açıdan anlamlı olmasa bile artış

meydana gelen faaliyet alanları ise alışılmamış sorular ile sadece “düşünün ve varsayın” etkinliğidir.

Katılımcıların Torrance Yaratıcı Düşünme diğer bir alt alanı olan şekilsel alandaki puanlarına ve istatistiki değerlerine bakıldığı zaman sözel alandaki anlamlı farklılıklar yine karşımıza çıkmaktadır. Ölçekte şekilsel alan şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, şekilsel başlık soyutluluğu, şekilsel test zenginleştirme, şekilsel test, erken kapanmaya direnç ve yaratıcı kuvvetler olmak üzere toplam altı alt alanda değerlendirilmiştir.

Bu alanların akıcılık, orijinallik, zenginlik, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler toplamı alanlarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar meydana gelmiştir. Başlıkların soyutluluğu alt alanında da artış olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Genel olarak sözel ve şekilsel alandaki bu anlamlı artışları göz önüne aldığımızda davranış bozukluğu olan çocukların yaratıcılıklarının arttırılmasında resim yolu ile çalışmanın etkili olduğunu söyleyebiliriz.

San (1985), genel eğitim içinde yaratıcılık eğitiminin engellendiğini, ancak sanatın olanaklarının bir yöntem olarak genel eğitim içerisinde tüm disiplinlerde kullanıldığında yaratıcılık eğitiminin desteklenmiş olacağını belirtmiştir. San’a göre yaratıcı kişilik kazandırma büyük ölçüde sanat eğitimi yolu ile gerçekleşir. Sanat eğitimi dersleri ile sanatın karakterinde var olan yenilik, özgünlük öğesinin getirdiği dinamizmle yaratıcılık yetisi en etkili biçimde geliştirilebilir.

Karayağmurlar (1990) sanat eğitiminin genel eğitim içerisinden mutlaka olması gerektiğini vurgulamış ve yaratıcılığın sanat yolu ile geliştirilebileceğini söylemiştir.

Mogbel (2008), okul ortamındaki uyumsuz davranışları yaratıcılığı engelleyen kişisel bir faktör olarak tanımlamaktadır. Cropley (1990), günlük yaşamdaki yaratıcılık ile ruh sağlığı arasında bir bağ olduğunu savunmakta ve resim, müzik ve drama

alışmalarının ğrenme glğ yaşıyan çocukların eğitimlerinde etkili birer yöntem olduğunu söylemektedir.

Tuna (2001) yılında gerçekleştirdiği çalışmasında iş eğitimi dersi alan ve almayan çocukların yaratıcılık düzeylerini karşılaştırmıştır. Ankara ilindeki 160 ğrenci ile yapılan çalışma iş eğitimi dersi almanın yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğunu ortaya koymuştur.

Ram Paul, Singh ve Didly yaratıcılık, benlik kavramı, akademik başarı ve ğretmen beklentileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında ocuklara Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Temel Yetenek Testi ve Benlik Kavramı lği uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre benlik kavramı ve akademik başarı ile yaratıcılık arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Aral, 1992).

Torrance ve Torrance (1973), yaratıcı sanatların yaratıcılığı arttırıp arttırmadığını anlamak için 142 araştırmayı ve bu yöndeki uygulamaları gözden geçirmiştir. Bu tarama sonucunda yaratıcı yazı yazma, dans ve hareket, heykel çalışmaları ile resim gibi sanat alanlarının yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Aral'a göre (1999) ocuklar çeşitli etkinliklerde ve özellikle de sanatla ilgili çalışmalarda yaratıcılıklarını sergileyebilirler. Yaratıcı olabilmek için her şeyden önce bireyin kendine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğe sahip olması gerekmektedir. Kendine güven, kendini bulma ve yaratabilme, elinde bulunanlardan amaçladığı yönde başka bir şey üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yeteneği sanat eğitimi ile kazandırılabilir.

Aral (1999) sanat eğitiminin yaratıcılık üzerindeki etkisini sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerle yaptığı çalışmayla araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre konservatuara devam eden ve sanat eğitimi alan ergenlerin akıcılık, esneklik, detaylara girme ve orijinallik, yaratıcılık alt alanlarında sanat eğitimi almayan

ergenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, sanat eğitimi almak yaratıcılık boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmiştir. Aral'ın araştırması çalışmamızın amacı açısından değerlidir. Bu çalışmanın da çıkış noktasını sanatın önemli bir dalı olan resmin davranış sorunları olan çocuklardaki yaratıcılığı ortaya çıkarmasıdır. Bu anlamda bu iki çalışma amaç ve sonuç bazında benzerlik göstermektedir.

Harvey (1989), yaratıcı sanat eğitiminin sözel ve şekilsel yaratıcı düşünceyi ve okuma başarısını olumlu yönde etkilediğini, ayrıca ergenlerin yeteneklerini keşfetmeleri açısından bu eğitimin çok yararlı olduğu vurgulanmaktadır.

Yukarıda bahsedilen tüm bu bulgulara bakıldığında ve bu bulgular araştırmanın amaçları ışığında değerlendirildiğinde resim-iş eğitiminin davranış bozukluğu gösteren öğrencilerde benlik kavramını geliştirmekte ve bu öğrencilerin yaratıcılıklarının arttırmakta etkili olduğunu söyleyebiliriz. Alan yazınında benzer araştırmaların yetersiz olduğu düşünüldüğünde araştırmanın alan yazınındaki önemli bir boşluğu doldurması umulmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okullarda Resim-İş (görsel sanatlar eğitimi) derslerinin daha uygun ve sağlıklı ortamlarda işlenmesi ve ders saatinin bu tür bir çalışmalar da en az doksan dakika olması ve öğrenci sayısının on beşten fazla olmaması gereklidir.
2. Bu tür deneysel araştırmalarda araç-gereçlerin önceden temin edilmesi araştırmanın verimi açısından gereklidir.
3. Okullarda uygulanan Resim-iş dersinin müfredatı öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır.
4. Aileler, öğretmenler ve toplumu oluşturan tüm bireyler yaratıcılık ve sanat eğitimi konusunda bilgilendirilmelidir.
5. Çocukların, sanat eğitimine yönelik başarıları, onlar için önemli olan anne-baba ve öğretmenlerinin yaklaşımlarıyla ele alınıp değerlendirilmelidir.

6. Ailelere, çocuklarının yapmış olduğu resimlere müdahale etmemelerini ve çocuklarının yapmış olduğu resimlerle ilgilenmelerinin önemli olduğu söylenmelidir. On iki haftalık bir süre içerisinde başarılarında beklenen yönde bir değişimin ortaya çıkmasının güçlüklerinden yola çıkarak, daha uzun süreli programlar hazırlanarak başarıda meydana gelen değişimler incelenmelidir.
7. Uygulama bittikten sonra uygulamanın uzun süreli etkilerini görmek için izleme çalışması yapılmalıdır.
8. Araştırmada, Resim-İş alanına ilişkin başarıları ölçmek amacıyla hazırlanan, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Kuramsal Bilgi " ve "Biçim Aracılığıyla Yorum Yapma " ölçeklerinin bu konuda yapılacak diğer araştırmalarda da kullanılması önerilmektedir.
9. Öğretmen, sınıf içinde grup çalışmaları yaptırabilir. Öğretmen, müfredat programındaki konuları öğrencilerin iç dünyalarını göz önünde bulundurarak işleyebilir.
10. Öğretmen, her çalışma sonunda öğrencilere o gün ki çalışma hakkında ne düşündüklerini sorabilir ve biten çalışmaların sınıf içinde anlatılmasını sağlayabilir. Belirli gün ve haftalarla ilgili yapılan çalışmalarda farklı tekniklerle ve farklı disiplinlerle işbirliği yapılarak öğrencinin motivasyonunu arttırılabilir ve öğrendiği bilgiyi somut nesneye çevirerek yaratıcılığı uyarılabilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada öğrencilerin kuramsal yetkinlik kazanmalarına yönelik davranış bozukluğu olan öğrencilerin Resim-iş eğitiminin davranışlara olan katkıları incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda;

1. Benzer bir çalışma daha uzun süreli olarak uygulanabilir.
2. Resmin kendini ifade aracı olarak kullanıldığı çalışmalar farklı öğrenci grupları ile yürütülebilir.
3. Sanatın resim dışındaki diğer alanları kullanılarak benzer çalışmalar düzenlenebilir.
4. Benzer çalışmalar eğitim öğretim içinde diğer gruplarla (öğretmen, idareciler vb.) yapılabilir.
5. Birden fazla sanat dalının yöntem olarak kullanıldığı çalışmalar düzenlenebilir.

6. Sanatın dalları kullanılarak anne-babalara yönelik çalışmalar düzenlenebilir.
7. Bireyin sosyo-ekonomik durumu, ailenin sanat eğitimine yaklaşımı, cinsiyet ve yaşın etkileri... gibi diğer değişkenlerin başarıları üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.
8. Benzer bir çalışma davranış problemi olan öğrencilerin velileriyle yapılabilir.

KAYNAKLAR

Ackerman, P., Kappelman, M., (1984). *Çocuğunuzun Sorunları. Davranışlar ve Nedenleri*. T. Tangu, Çev. Cep Kitapları: 36. Yaşam Dizisi:1. Ankara: Doğuş Matbaası.

Akan,A.G. (2001). *7-12 Yas Çocuklarında Görülen Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Benlik Saygısı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alsaç, Ü.,(1994). *Türkiye’de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ana Britannica Ansiklopedisi (1990). cilt.16, s.156.

Aral. N. (1992) *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfta Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları ile İlgili Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17

Artut, K.(2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: AnıYayıncılık

Aslan,A.E.,(1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Arslan, A.,(2004).“Çocukların Sanatsal Faliyetlerinin Zihinsel ve Bedensel Gelişime Katkıları”, Eğitimde Sanat Sempozyumu,İstanbul: Morpa Kültür Yay.

Atalayer, F.,(1994)., *Temel Sanat Öğeleri*.Anadolu Üniversitesi. Eskişehir:Yay.

Atalay, S. (1977). *Korku, Hiperaktif Çocuklar, Kıskançlık, Çocukta Cinsel Eğitim. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi El Kitabı*. Ed.: Ş. Bilir, B. Alpsan. H.U. Çocuk Gel. ve Eğt. Böl.. Ankara: 99-109.

Atalayer, F.,(1994). Anadolu Sanat Dergisi. *Anadolu Ü. Yayınları No: 836. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No: 7 (2)*.

Aydın, B.(2003) “*Gelişimin Doğası*”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pagem.

Aykut,A.,(2006) Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler *Erciyes ünv.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:21 Yıl: 2006/2 (33-42 s.)*].

Aytaç, K., (1980) Avrupa Eğitim Tarihi. Ankara Üniv. Ank.: D.T.C.F. Yay.

Başaran, E. (1994). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara : Kadioglu Matbaası.

Baran, G.(1989). *On Yaş Çocuklarında Davranış Bozuklukları ile Benlik Kavramının Gelişimi Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Bentley, T. (1999). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık*. (Onur Yıldırım, çev.) Ankara: Hayat Yayıncılık.

Bilgen N. (1996). “21. Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen”, *Sempozyum*, Ankara.

Cebiroğlu, R. (1982). *Çocuk Akıl Sağlığı ve Hastalıkları*. İst.Tıp Fak. Klinik Ders Kitapları. Cilt 17 İstanbul :Sanal Matbaacılık.

Cevizci,A.,(2002) *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yay

Clarizio, H. F. (1970). *Behavior Disorders in School Aged Children*. Saranton-Chandler.

Clarizio, H.F., 1976. *Behavior Disorders in Children*. İkinci Baskı. New York.

Collins, W. M., Kafer, N.F. , Shea, J.D. (1985). The Piers-Harris Self-Concept Scale: An Australian Study. *Australian Psychogist*, 20(2): 177-193.

Cropley, A. J. (1990) Creativity and mental health in everyday life. *Creativity Research Journal vol 3*, 167-178 .

Çağlar,D.,(1981).*Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara: A.U. Eğt. Fak. Yayınları. No: 103. A.U. Basımevi.

DeFrancesco, J.J., Taylor, J. (1985).Concept in Primary and Middle School Learning Disabled and Nondisabled Students. *Child Study Journal*. 5 (2) ,99-105.

Doğramacı, İ., (1984). *Annenin Kitabı*. Onbirinci Baskı. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.

Dikici, A. ve Gürol, M. (2003). Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), s.193-214.

Eracar N. Sanatla Tedavi / Art terapi / Ruh Sağlığı ve Sanat

<http://www.aurapsikoterapi.com/pages/SanatlaTedavi.asp> web adresinden

12 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.

Erbay, M. (1997). *Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınlar.

Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf (14-15 Yaş) Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz-Kavram Düzeylerine Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eriç, M. (1998). *Kültür ve Yaratıcılık*. İstanbul: Kazancı Yayınları.

Eripek,S. (1982). Problem Çocuğu Tanımlama Sorunu. *A.U. Eğt. Fak. Dergisi*. 15(1): 357-364.

Enç,M. (1978).*Ruh Sağlığı Bilgisi*. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi. İstanbul :İnkılap ve Aka Basımevi.

Fidan, N., Erden, M.(1994) *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Galluzı, E.G. Ve Zucker, K.B., (1977). Level of Adjustment and The Self-and Others- Concepts. *Psychology in The Schools*. 14(1), 104-108.

Gençaydın, Z.(1993) Sanat Eğitimi. Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Resim-iş Lisans Tamamlama Programı. A.Ü. Yayın No: 582 A.Ö.F. Yayın No: 276

Gençaydın, Z (1982) *Resim-İş Eğitimi*, Ankara Plastik Sanatlar Sempozyumu.

Gençtan, E., (1984). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Büyük Fikir Kitapları Dizisi. No: 83. İstanbul:Evrım Matb. Ltd. Şti..

Gergen, K.J. ve Marlowe, D., 1970. Personality and Social Behaviour. Addison-Ulesley Publishing Co. DeFrancesco, 3.3. ve Taylor, J., 1985. Dimensions of Self.

Giray, K.,(1996) "Sanat Eğitimi". *Türkiye'de Sanat. Plastik Sanatlar Dergisi*.

Sayı:26 Kasım/Aralık

Göktürk, A.,(1987) *Yenilikçi Sanattan Öğreneceklerimiz*, İstanbul: Ada Yayınları.

Güleç, C. ve Köroğlu, E. (1998). *Psikiyatri Temel Kitabı, Cilt 2*, sayfa 1131-1139. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.

Güneysu,S.,(1982). *Ana-Babaların Çocuklara Karşı Tutumları ve Çocuktaki Davranış Problemleri*. H.U. Sağlık Bil. Ens. Çocuk. Gel. ve Eğt. Programı. Bilim Uzmanlığı Tezi.

Gürtuna, S.(2003) *Çocuğum Sanatla Tanışıyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yay

Halıçınarlı, E. “*Özel Öğretim Yöntemleri İçinde Sanat*”, (Yayınlanmış Dr.Tezi), Dokuz Eylül Üniv. Sos. Bil. Enst., İzmir: 1998

Harvey, S. (1989) "Creative Arts Therapies in the Classroom:A Study of Cognitive, Emotiona] and Motivational Changes". *American Journal of Dance Therapy*,11(2), 85-100.

Hakbilen,N.,(1984). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okul Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. H.U. Sağlık Bil. Ens. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

İşler, A.ve Bilgin, A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 15, Sayı: 1, s.133-152.

Karasar, N.(1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (Dokuzuncu basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karayağmurlar, B., (1990). *Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırkincioglu M., (2003) *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.

Kirişoglu, O.,(1991).*Gençlerin Sanat Eğitim*, Güzel sanatlar fakültesi sanat Yazıları:2, Ankara, H.Ü G.S. F Yayınları:7,Ergün Matbaa.

Kirişoglu, O.,(1998). “Sanat Eğitimi Açısından Çocuk Resimlerinin Anlamı”, Sanat Yazıları, Haccettepe.Ünv. Yay. Ankara

Koçoğlu,Ç. (2003). *Öğrencilerin Hiper ortam Tasarımcısı Olarak Katıldığı Öğrenme Çevresinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Köknel, Ö.,(1981). *Ailede ve Toplumda Ruh Sağlığı*. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
No: 264. Hür-Yayın A.Ş.

Kuzgun-Meyvacioğlu, Y.,(1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının Tercih Edilen Meslek Kavramı İle İlişkisi. *A.U. Eğt. Bil. Fak. Dergisi*. 16(1):1-10.

Laura, E. (2009). Exploring the Self. *Arts & Activities*, 146 (3).

LaRue Jr R. H., Weiss, M.J., Ferraioli, S. J. (2008). *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4 (2),p250-263

Loeber, R. Ve Farrington, D. (1998). *Serious and violent juvenile offenders: Riskfactors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Loeber, R. Ve Farrington, D. (2000). Young children who commit crime:

Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policyimplications. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 737-762.

Malchiodi, A. Cathy.(2005). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. (Tülin Yurtbay Çev.), İstanbul: Epsilon Yay.

May, R, (2001) *Yaratma Cesareti*, 2.Baskı, İstanbul: Metis.

Mogbel, A. (2008). *Assessment of Creativity in Education*. (Eric Document Reproduction Service No: ED 505220)

Onur, B.,(2004). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınları,

Öncü, T. (1989) *Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7 -11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığa ve Kişilik*

Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ankara, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Öner, N. (1996) Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler, 2.Baskı, İstanbul: Boğaziçi Ünv.Yay.

Özgüven, İ. E.(1998) *Bireyi Tanıma Teknikleri.* Ankara : P.D.R.E.M.Yay.

Özyürek, M. (1983). *Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği. Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı Açısından.* A.U. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:123, A.U. Basımevi, Ankara.

Pasinler,G.(1996)*Çağdaş Sanat Eğitimi Kuramları ve Sanat Eğitimi,* İzmir,(Yayınlanmamış Ders Notları)..

Palabıyıkoglu, R. (2000). *Kişilik gelişiminde temel kavramlar. I Sayıl (ed.). Ruh sağlığı ve hastalıkları.* (2. Basım). Ankara.:Öncü basımevi, Antıp A.Ş. Tıp Kitapları ve bilimsel Yayınlar. No:20.

Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri.* İzmir: Anadolu Matbaası.

Salih G.(1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü,* Ankara: Ocak Yayınları.

Salk, L.,(1982). *Çocuğun Duygusal Sorunları. Bebeklikten Yetişkinliğe.* Çev.:E. Onur. İkinci Basım. Evrim Matbaacılık Ltd. Şti. İstanbul.

San, İ. (1979) *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık,* 2 Baskı, Ankara: Tisa Matbaası.

San, İ. (1979). Yaratıcılık, İki Düşünce Biçimi ve Çocuğun Yaratıcı Eğitimi.
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 12 (1-4), 177-190.

San, İ. (1981) *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

San, İ. (1985). *Yaratıcılık Açısından Sanat Eğitimi – Sanat Üzerine*, Ankara Üniversitesi: Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.

San, İ. (1993) *Sanatta Yaratıcılık-Oyun, Drama. Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Egt.Top.* Ataman, A. (Ed.) Ankara: T.E.D Yayınları.

San, İ. (2003). *Sanat Eğitimi Kuramları*. 2.Baskı, Ankara: Ütopya Yayınları.

San, İ.; Güleriyüz, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları*.
Ankara: Artım Yayınları.

Sargın,N.,(2001).*Çocuklarda Ruh Sağlığı*, Ankara :Nobel yayınları.

Senemoğlu, N.(1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Ertem Basımevi.

Sönmez, V. (1993). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Egt. Top.* Ataman, A. (Ed.) Ankara: T.E.D Yayınları.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul : Evrim Yayınevi.

Şenol,S.,(2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*, Ankara: Hyb Yayıncılık,

- Torrance,E.P, Torrance,J.P. (1973). *Is Creativity Teachable?* (Eric No: ED 120651).
- Tuna,K.B.,(2001). *Dramaya Çok Yönlü Bakış. Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*. Ankara Fersa Matbaası.
- Ülgen, G.(1998) *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yay
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojisi*. 14. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yetkin,S.K (1968) *Büyük Ressamlar*.İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, R., (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yontar, A. (25-26 Kasım 1993). *Yaratıcılık ve Eğitim*. XVII. Eğitim Toplantısı , Editör: Ayşegül Ataman, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 25. Basım, İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Zulliger, H., (1975). *Çocuklarımızın Korkuları*. Çev.:K. Şipal. Bozak Yayınları: 10. Psikoloji Dizisi: 6. Bozak Matbaası. İstanbul.

EK1

AİLE BİLGİ FORMU

Görüşme Tarihi:

Soruları cevaplayan Kişinin

Adı-Soyadı:

Çocuğa yakınlık derecesi:

Ailenin Ev Adresi:

Telefon Numarası:

I. ÇOCUKLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

Çocuğun Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti:

II. AİLE İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

	Anne	Baba
1. Adı		
2. Yaşı		
3. Eğitim Durumu		
4. Mesleği		

5. Annenin eğitim düzeyi nedir?

- a) Okuryazar () b) İlkokul mezunu () c) Ortaokul mezunu ()
d) Lise mezunu () e) Ön lisans mezunu () f) Üniversite mezunu ()
g) Yüksek lisans () h) doktora () ı) Okuryazar değil ()

6. Babanın eğitim düzeyi nedir?

- a) Okuryazar () b) İlkokul mezunu () c) Ortaokul mezunu ()
d) Lise mezunu () e) Ön lisans mezunu () f) Üniversite mezunu ()
g) Yüksek lisans () h) doktora () ı) Okuryazar değil ()

7) Anne-baba sağ mı?

8) Anne-baba öz mü ?

9) Anne-baba birlikte mi oturuyorlar ?

- a) Evli, birlikte b) Boşanmış, çocuk anne yanında c) Boşanmış, çocuk babayanda

10)Ailedeki kişilerin sayısı:

11) Ailedeki çocuk sayısı :

N	ADI	DOĞUM TARİHİ	CİNSİYETİ	EĞİTİM DURUMU
1				
2				
3				
4				
5				
6				

12)Çocuğun ailede kaçınıcı çocuk olduğu

13)Ailede anne-baba ve çocuklar dışında başka bireyler var mı? Varsa:

N	ADI	ÇOCUĞA YAKINLIK DERECE	YAŞI	EĞİTİM DURUMU
1				
2				
3				
4				

14) Çocuk ilkokula başlamadan önce onun bakımıyla kim ilgilenirdi?.....

15) Çocuk hiç okul değiştirdi mi?.....

16)Ailenin aylık net geliri :

17)Evdeki oda sayısı :

18)Çocuğun evde kendine ait bir odası var mı?.....

EK 2

TYDT SÖZEL TEST, (A) FORMU

Adı soyadı :..... Okulu:.....

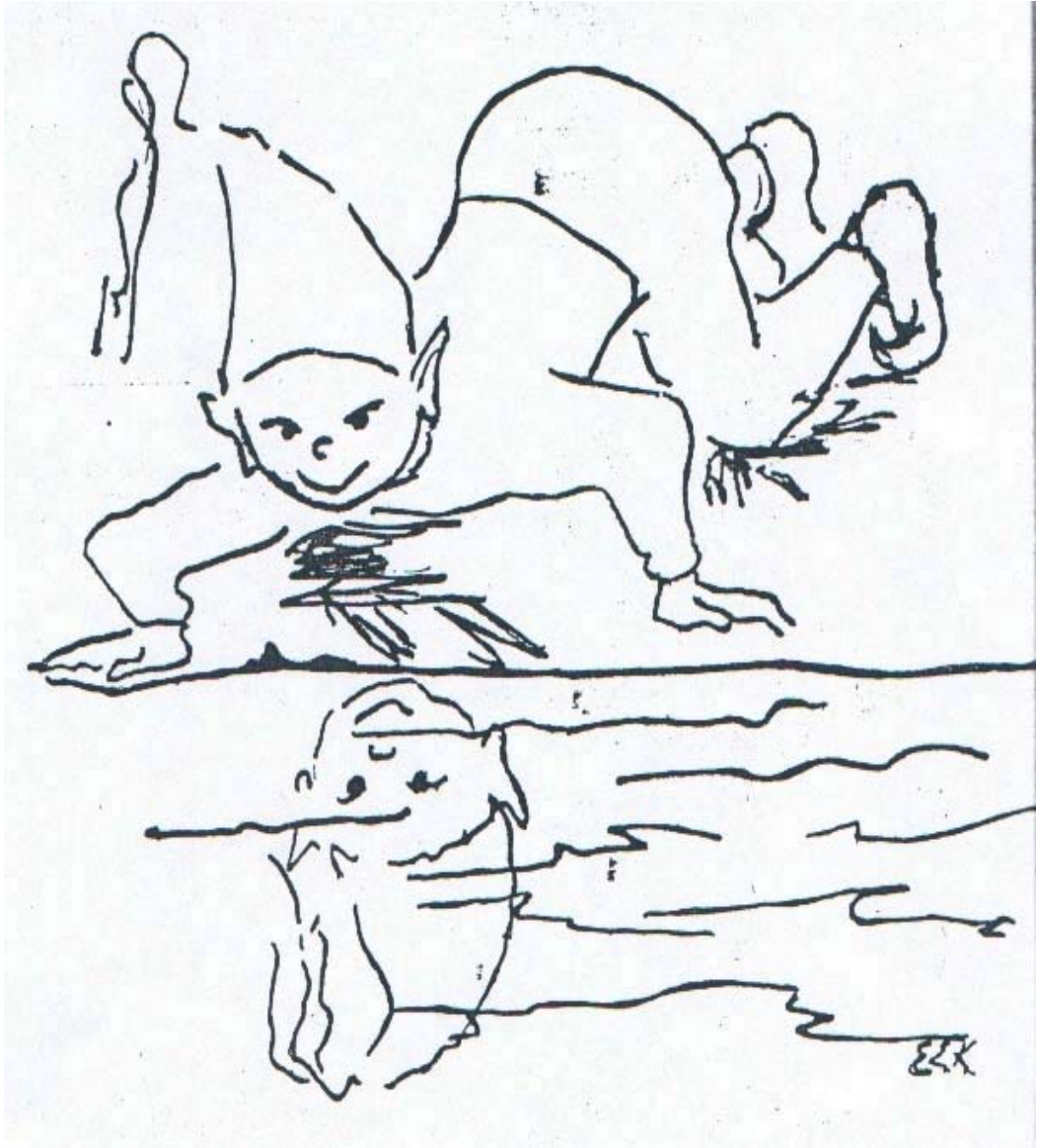
Sınıfı :.....

Testin veriliş tarihi :..... Testi alanın yaşı

:..... Testi alanın cinsiyeti :.....

ETKİNLİK 1-3: SORU SOR VE TAHMİN ET

İlk üç etkinlik, aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak, bilmediğin şeyleri öğrenmede ve bazı olayların nedenlerini, sonunda neler olabileceğini tahmin etmede ne kadar başarılı olduğunu göreceksin. Resme bak bakalım. Burada neler oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsin? Ne olduğunu anlamak için neleri bilmen gerekir? Burada geçen olay neden olmuştur ve sonunda ne olacaktır.



Etkinlik 1 – SORU SORMA

Bu sayfaya, 2. sayfadaki resim hakkında aklına gelen tüm soruları yaz. Neler olduğunu iyice anlayabilmek için sormanız gerekli tüm soruları sor. Sadece resme bakmakla cevabı verilebilecek sorular sormayınız. Resme istediğin kadar, tekrar bakabilirsin.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.

Etkinlik 2 – NEDENLERİNİ TAHMİN ETME

2. sayfada gördüğünüz resimdeki olayın nedenleri neler olabilir? Bunları aşağıdaki satırlara yazabildiğin kadar yaz. Resimdeki olaydan hemen önce olmuş şeyleri ya da uzun bir zaman önce olan bir şeyi, bu olayın nedeni olarak gösterebilirsin. Elinden geldiği kadar çok tahminde bulun. Tahmin etmekten çekinme.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.

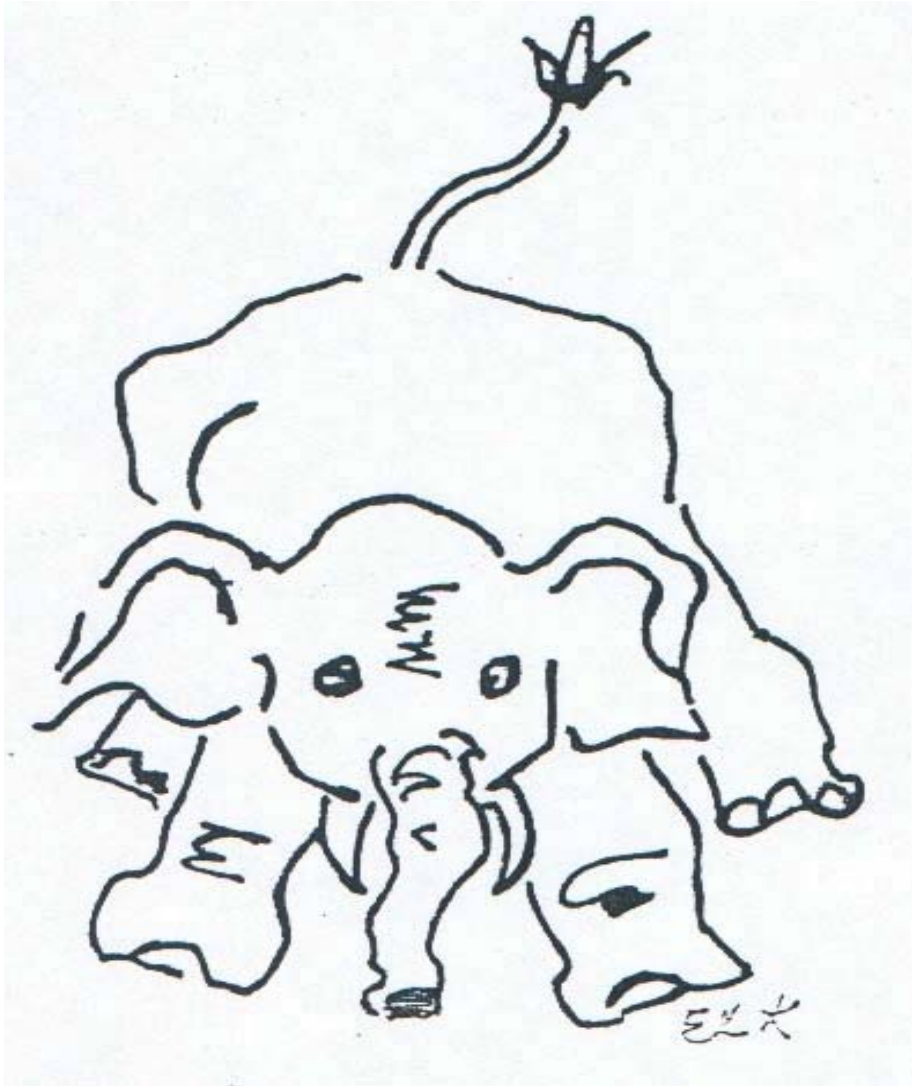
Etkinlik 3 – SONUÇLARI TAHMİN ETME

2.sayfadaki resimde gördüğün olayın sonucunda neler olabilir? Aşağıdaki satırlara yazabildiğin kadar yaz. Olabilecek sonuçları tahmin ederken, resimdeki olaydan hemen sonra ya da uzun bir zaman sonra olabilecek olayları, yazabilirsin. Elinden geldiği kadar çok tahminde bulun. Tahmin etmekten çekinme

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.

Etkinlik 4 – ÜRÜN GELİŞTİRME

Sayfanın ortasında birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm boyunda 227 gr ağırlığında oyuncak bir fil resmi görmektesiniz. Sayfanın altındaki boşluğa ve bir sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaç mal olacağını düşünmeyin. Sadece, onu daha eğlenceli kılacağını düşünün.



Etkinlik – 5 ALIŞILMAMIŞ KULLANIMLAR

Pek çok kişi, boş karton kutuları atarlar, fakat aslında bunların binlerce ilginç ve değişik kullanımları vardır. Aşağıdaki satırlara düşünebildiğin bütün ilgi çekici ve değişik kullanım yollarını yaz. Sadece tek bir boyuttaki kutuyu düşünme. Dilediğin kadar kutu kullanabilirsin. Kendini, gördüklerin ve duyduklarınla sınırlandırma, olabilecek pek çok yeni kullanım yollarını düşün.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.

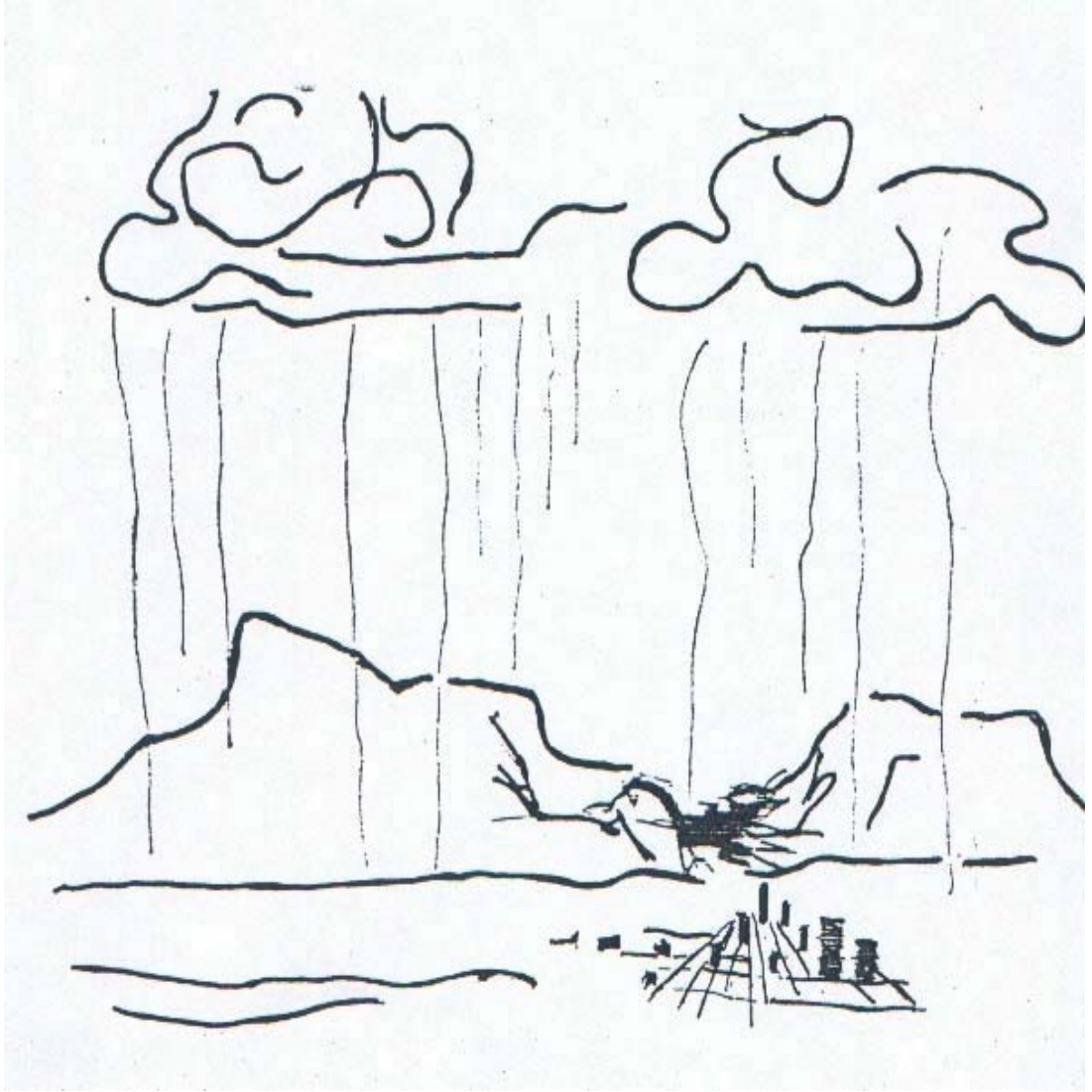
Etkinlik 6 – ALIŞILMAMIŞ SORULAR

Bu bölümde karton kutulara ilişkin sorabileceğiniz kadar çok sayıda soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merakını ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Karton kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmamış sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.

Etkinlik 7 – SADECE DÜŞÜNÜN VE VARSAYIN

Burada size belki olması hiçbir zaman mümkün olmayacak bir durum verilecektir. Bunu sadece olmuş gibi düşüneceksin. Bu, size, olabilecek bütün başka heyecanlı şeyleri düşünme ve hayal gücünü kullanma şansı verecektir. Tabi ki, eğer olması mümkün olmayan bu durum gerçekleşirse. Hayalinde, bu olayı olmuş farz et. Sonra, bu olayın olmasıyla meydana gelebilecek diğer şeyleri düşün. Diğer değişle, bu olayın sonuçları ne olabilir? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun. İmkânsız olay şu: Farzet ki, bulutlar, yeryüzüne kadar uzanan iplere tutturulmuş olsaydı - o zaman ne olurdu? Düşüncelerinizi ve tahminlerinizi bir sonraki sayfada sırala.



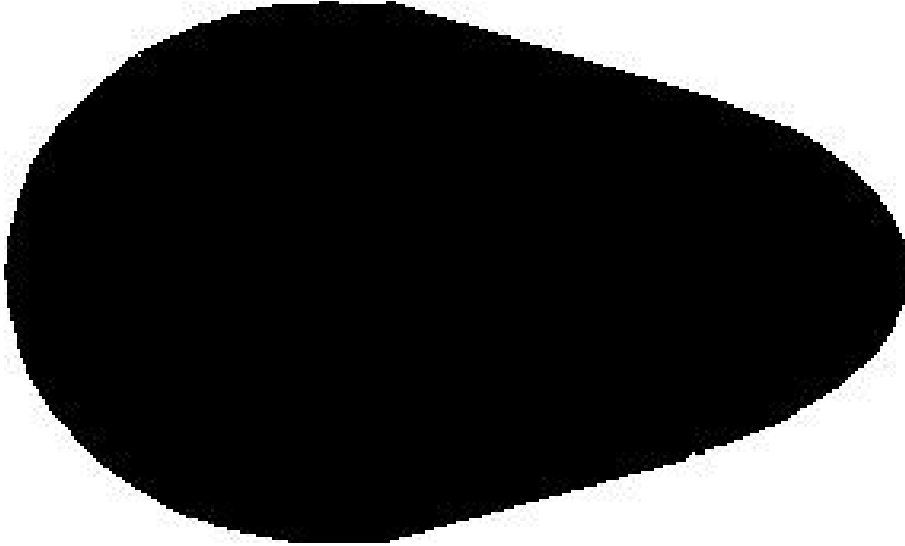
TYDT ŞEKİLSEL TEST, (A) FORMU

1 RESİM OLUŞTURMA

Aşağıda düzgün olmayan renkli bir kâğıt parçası var. Bununla çizebileceğin bir resim veya şekil düşün. Yani bu şekil, yapabileceğin resmin bir parçası olsun. Bu şekli, boş bir kâğıt üzerine, istediğin yere yapıştır, daha sonra kurşun kalemle ona çizgiler katarak bir resim ortaya çıkart.

Hiç kimsenin akıl edemeyeceği bir şey düşünmeye çalış. İlk düşündüğün şeye yeni düşünceler ekleyerek, yapabildiğin kadar ilginç bir hikâye ortaya koymaya çalış.

Resim bittiğinde ona bir ad bul ve resmin altına yaz. Resme verdiğin ad, olabildiğince alışılmamış ve akıllıca düşünülmüş bir şey olsun ve resmin anlatmak istediği hikâyeye ad olsun.



2. RESİM TAMAMLAMA

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak ilginç şeyler ve şekiller yapabilirsin. Bu tamamlayacağın şekillerin, ilginç bir hikâye anlatması gerekiyor. Bunun için, önce ilk aklına gelenleri çiz ve sonra da buna, diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı, her karenin dip tarafındaki numaralı çizgi üstüne yaz.

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____

30 Mart 2010

Sayın Hülya Çullu,

Türkçe versiyonu'nun kullanım yetkisine sahip olduğum TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTLERİ sözel ve şekilsel A-B formunu (İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA DAVRANIŞ BOZUKLUĞU GÖRÜLEN ÇOCUKLARDA RESİM-İŞ EĞİTİMİ YOLU İLE YARATICILIĞIN UYARILMASI VE DEĞİŞİM SÜREÇLERİNİN İZLENMESİ) adlı yüksek lisans tezinizde kullanmanızda tarafımdan sakınca bulunmadığını bildirir, çalışmalarınızda başarılar dilerim.



Prof. Dr. A. Esra Aslan
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.
Ziverbey-Kadıköy
İstanbul
E_mail. aeaslan@hotmail.com
Tel. 535 278 48 33

3. DOĞRULAR

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda ikişer ikişer yan yana konmuş düz doğrular görüyorsun. 10 dakika zamanın var. Bu süre içinde bakalım bu doğrulara bazı çizgiler katarak kaç tane resim veya şekil yapabileceksin? Her yan yana konmuş iki doğru, yapacağın şeyin veya resmin ana kısmı olmalıdır. Yapacağın resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğrular arasına, üzerine ya da dış tarafına, kısacası istediğin yere çizgiler katabilirsin. Elinden geldiği kadar değişik şeyler veya resimler yap ve yaptığın resimlerin, ilginç bir hikâye anlatmasına çalış. Yaptığın resim için bir başlık bul ve bu başlığı, doğruların altındaki numaralandırılmış yerlerin karşısına yaz.



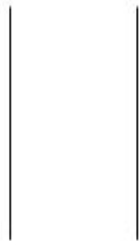
1. _____



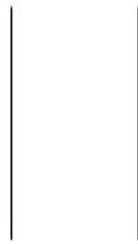
2. _____



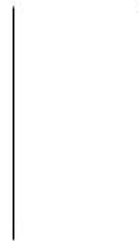
3. _____



4. _____



5. _____

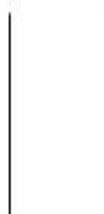


6. _____

19  20  21 

22  23  24 

25  26  27 

28  29  30 

GÜNLÜKLERİN YAZILIMI

1. Oturum 1.ve 2. Grup

Yer: İcadiye ilköğretim Okulu Tarih: 24.11.2009 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 3 ve 5.sınıf öğrencileri ile 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri

Etkinliğin konusu: Bilgilendirme programının amacı ve genel çerçevesinin belirlenmesi, " Kuramsal Bilgi ile Biçim Aracılığıyla Yorum Yapmayı " amaçlayan ölçeklerin ön testlerinin uygulanması. (3. ve 5. Sınıf öğrencilerinden bir grup; 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden ayrı bir grup oluşturulmuştur. Testler gruplara farklı zamanlarda uygulanmıştır. Gruplarla ayrı günlerde uygulama yapılmıştır.)

Amaç: Grupla tanışmak ve birbirlerini tanımalarını sağlamak. Çalışma hakkında bilgi vermek ve ön testlerin uygulanması.

Yönerge: Testler gruba dağıtıldıktan sonra öğrencilerin araştırmacının yönergelerini dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Araştırmacı uygulanacak olan testi eline alıp sayfa sayfa okuyarak testlerin yapılmasını sağlamıştır. Anlamadıkları yerde açıklamalarda bulunmuştur. Testler sırasıyla grupla aynı zamanı paylaşarak cevaplandırılmıştır.

İçerik: Öğrencilere sınıflarında uygulanan testler sonucu seçilmiş oldukları ve onlarla birlikte 3 aylık bir resim çalışması içinde olunacağını ve bu çalışma sonucunda da sergi açılacağı konusunda açıklama yapıldıktan sonra testler gruba sırayla dağıtılıp aynı süreç içinde uygulamaları istenmiştir.

Sonuç: Öğrencilerin çalışma grubuna alınmış olmalarından dolayı mutlu ve heyecanlı oldukları gözlemlendi. Testler uygulandı.

Öğrencilerle, ölçeklerin uygulanmasından sonra Resim-İş dersinin amacı, önemi ve dersle ilgili beklentileri hakkında konuşulmuştur.

2.Oturum

1.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih: 01.12.2009 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 3. ve 5.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Benim Rüyalarım”

Amaç: Rüyalar üzerinden yaratıcılıklarının uyarılması ve iç dünyalarının dışa aktarılmasına yardımcı olmak.

Yönerge: Araştırmacı tarafından “Benim Rüyalarım” konulu masal okundu. Öğrencilere masadaki karakter gibi kendilerinin de rüya görüp görmedikleri soruldu. İsterlerse kendi rüyalarının resmini yapabilecekleri söylendi.

İçerik: “Benim Rüyalarım” adlı masaldan:

“Gökçe bir gün rüyasında kendini dünyanın en güzel bahçesinde görüyor. Bahçe ilginç yaratıklarla dolu: kedi balıkları, soytarılık yapan balıklar, papağan balıkları... Gökçe, denizyıldızlarının yaptığı bir gösteriyi seyrediyor. Rengârenk yıldızlardan oluşmuş bir halı üzerinde yürüyor. Hiç görmediği deniz kabukları ile karşılaşılıyor. Helezon şeklinde siyah bükümlü olanlar, sarı çinili şapkası biçiminde olanlar, kıymetli incilerle işlenmiş olanlar, ya da Gökçe'nin küçük tırnakları gibi pembe olanlar.”

Yazılan kısım okunduktan sonra rüyaları üzerine konuşuldu. Masadaki betimlemeleri hayal etmeleri ve resmetmeleri istendi. Kendi rüyalarıyla birleştirilerek bir kompozisyon oluşturulmaları sağlandı. Öğrenciler anlatılan masalı resmetmede ilk önce zorlandılar. Daha sonra görsel hafızalarını nasıl kullanacakları üzerine bilgi verildi ve hayal etmeleri istendi.

Sonuç: Resim yapma becerisi olmadığını düşünen öğrenciler yönergeye adaptasyonda sorun yaşadılar. Araştırmacı, onların kaygılarını gidermek için onlarla ilgilenerek, yaptıkları her şeyin onların hayal ürünü olduğunu ve bunun diğer bir çalışmaya benzemek zorunda olmadığını belirterek çizmiş oldukları şekil üzerinden onların konuşmalarını ve kompozisyonlarını geliştirmelerini sağladı. Süreç sonunda hareketli öğrencilerin dikkatlerinin kısa süreli olduğu ve resimlerini yarım bırakma eyleminde olduğu fark edildi. Boyamalarında ivedilik ve düzensizlik gözlemlendi. Biten çalışmalar grup için de paylaşıldı. Çalışmalar panoda sergilendi.

2.Oturum

2.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:04.12.2009 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Rüyalarımız”

Amaç: Farkındalıklarının artırılması ve rüyalar üzerinden yaratıcılıklarının uyarılması.

Yönerge: Araştırmacı tarafından “Rüya-Düş-Hayal nedir? “ diye soru yöneltildikten sonra serbest çağrışımlarla öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri sağlandı. Daha sonra ilginç rüya gören var mı aranızda? diye soruldu. Anlatmak isteyenlerin rüyaları dinlendikten sonra unutamadıkları bir rüyayı resmetmeleri istendi.

İçerik: Öğrenciler önce rüyalarını hatırlamada ve resmetmede zorlandıklarını ifade ettiler. Araştırmacı yapacakları çalışmaların foto realist olarak ifade etmeleri gerekmediğini renklerle ve geometrik formlarla da sembolleştirebileceklerini kendilerine hatırlattı. Teknik olarak serbest olduklarını belirtti. Çalışmaya başlayanların resimleri cesaretlendirmek amaçlı gruba gösterildi.

Sonuç: Araştırmacı, öğrencilerin soyut olan konuyu nasıl resmedecekleri konusunda endişeli olduklarını fark etti. Ve onları cesaretlendirmek için çalışmalarının gerçekçi bir çizime bağlı olmak zorunda olmadığını tamamen kendi sembollerini ve renklerle ifade edebileceklerini söyleyerek onları cesaretlendirdi. Renklerle özgür şekilde çalışan bir iki çalışmayı gruba göstererek rahat olmalarını sağladı.

Çalışmalar grup içinde paylaşıldı ve çalışma aşamasındaki yaşadıkları hisleri paylaşıldıktan sonra çalışmalar panoda sergilendi.

3.Oturum

1.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:08.12.2009 Süre: 90 dk.

Katılımcılar: 3.ve 5.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı:” Geometrik şekiller “

Amaç: Soyut ve somut ifade biçimlerini ayırt ederek farkındalıklarını artırmak.

Yönerge: Araştırmacı Öğrencilerden evlerindeki en sevdiği oyuncacı düşünmelerini istedi. Daha sonra düşündükleri oyuncaklarının hangi geometrik şekillere benzediklerini sordu. Grupla paylaşılmasını sağladıktan sonra, etraflarında gördükleri nesnelerin şekillerini incelemeleri ve bu nesnelerdeki geometrik şekilleri söylemeleri istendi.

İçerik: Öğrenciler, oyuncakların ve etraflarında gördükleri nesnelerin hangi geometrik şekillere benzediklerini söylediler.

Araştırmacı, öğrenciler parmaklarını çeşitli boyalara batırarak resim kâğıtlarının üzerine istedikleri gibi parmak baskısı yapmalarını söyledi. Araştırmacı çalışmaları

izledikten sonra oluşan iri benekleri, renkli kalemlerle çeşitli nesne ve figürlere benzetebileceklerini söyledi. Birebir resimlerine bakarak renklerden oluşan lekelerin neye benzediğini sordu ve verilen cevaplar doğrultusunda öğrencileri yüreklendirdi. Örnek olarak etrafında çıkan kollarla ahtapota, örümceğe baş, kuyruk, bacaklar ilave edilerek çeşitli kuşlara veya çaydanlık, bardak, masa gibi nesnelere dönüştürülebilirler mi diye sordu?

Sonuç: Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak çalışmalarında yola çıkılarak yönlendirildiler. Süreç içinde öğrencilerin soyuttan somuta doğru çalışmadan keyif aldıkları ve çok eğlendikleri gözlemlendi.

Çalışmalar panoda sergilendi.

3.Oturum.

2.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:11.12.2009 Süre: 90 dk.

Katılımcılar: 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Çevremde neler var?”

Amaç: Bulunduğu çevreye karşı duyarlılık kazandırmak, bakmakla görmek arasındaki ayrıma dikkat çekmek.

Yönerge: Öğrencilere 5 dk. Zaman tanınır ve okulun içinde her yeri dolaşmaları istenir. Daha sonra önceden fark etmedikleri bir şey görüp görmedikleri sorulur. Yeni fark ettikleri nesnenin geometrik özellikleri sorulur. Ve tanımlamaları istenir.

İçerik: Öğrenciler okul içinde inceleme yaptıktan sonra, sonradan fark ettikleri nesnelerin geometrik haritasının resmetmeleri istendi. Daha sonra çizimlerini alarak konu olarak seçtikleri nesnenin yanına gidip atladıkları detay var mı diye bakmaları tekrar istendi. Kompozisyonlar renklendirildi ve nesnenin dilinden slogan oluşturularak konu tamamlandı.

Sonuç: Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan ve çalışmalarından yola çıkarak görsel sanatlar alanında, soyut ve somut ifade biçimlerini ayırt etme becerisine ulaşma düzeylerine ulaşmaları sağlandı. Öğrencilerin geneli çevrelerinde gördükleri fakat fark etmedikleri şeylerin olduğunu görmeni onları heyecanlandırdığını söylediler. Araştırmacı “Bu süreçten nasıl bir sonuç

çıkartabiliriz?” diye sordu. Öğrenciler bildiklerinin ve gördüklerinin sandıkları şey olmayacağını söylediler.

Öğrenciler büyük bir keyif ve heyecanla çalıştılar. Çalışmalar ve süreç grup içinde paylaşıldı, panolarda sergilendi.

4.Oturum

1.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:15.12.2009 Süre: 90 dk.

Etkinliğin Adı:”Desen çalışması”

Amaç: Sanat aracılığıyla iletişim kurma, görsel okuma yaparak gözlem yapmalarını sağlama.

Yönerge: Araştırmacı öğrencilere çizgi ile resim yapacaklarını söyledikten sonra öğrencilerden çantalarındaki eşyalarından herhangi birini seçmelerini istedi. Seçmiş oldukları eşyayı incelemelerini ve neden bunu seçmiş olduğunu düşünmeleri istedi.

İçerik: Her bir öğrenci seçtiği nesneyi tanıtip açıklamasını yaptıktan sonra seçtiği eşyasını kâğıdının üstüne koyup bakarak resmetmeye başladı. Çalışma esnasında araştırmacı, çizdikleri nesneye bakmadan çizmemelerini ve olabildiğince bakarak, inceleyerek çizimleri üzerine hatırlatmalar yaptı. Nesnelerin geometrik formlarını baz alarak resim defterlerin de kompozisyon oluşturmaya başladılar.

Sonuç: Öğrencilerin seçtiği nesneler üzerinden anıları ve onlar için özel olan eşyalarına yükledikleri anlamlar ortaya çıktı.

Biten Çalışmalar panoda sergilendi. Bazı öğrenciler çalışmalarının sergilenmesine izin vermedi.

5.Oturum

1.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:18.12.2009 Süre: 90 dk.

Katılımcılar: 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Karikatür”

Amaç: Öğrencilerin güncel konulara karşı eleştirel düşünmesini sağlayıp, yaratıcı düşünmesini tetikleyerek kendini ifade etmesine olanak tanımak.

Yönerge: Hayatımız da bizi güldüren neler var? İnsanlar en çok neye güler?(Güncel bir konu olan domuz gribinden dolayı insanlar şuan neler yapıyor? Burada size komik gelen şeyler var mı?)

İçerik: Araştırmacı tarafından gruba karikatür hakkında ne bildikleri, karikatür dergisi okuyup okumadıkları sorulur. Düşünceler paylaşıldıktan sonra Ünlü karikatüristlerin eserlerinden örnekler gösterilir.

Araştırmacı tarafından karikatür tekniğinin ve çizim, araç ve gereçlerinin kullanımı açıklanır.

Öğrencilerden domuz gribiyle ilgili düşüncelerini kendilerine komik gelen olayları “karikatür” olarak çalışmalarını istenir.

Yapılan çalışmalarını eskiz ve pilot kalemle iki aşamada gerçekleştirmeleri istendi.

Sonuç: Öğrencilere yaptıkları çalışmalara ilişkin sorular yöneltildi:

Karikatürlerden hoşlandınız mı? Neden? Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu? Domuz gribiyle ilgili kaygılarına gülmeye başladıkları gözlemlendi. Birkaç öğrenci birden fazla karikatür üretti. Okulda karikatür köşesi oluşturuldu.

Dileyenlerin süreç dışında da yapmış olduğu karikatürleri bu panoda sergileyebilecekleri belirtildi.

Araştırmacı tarafında öğrencilerin karikatür çalışmasından keyif aldıkları gözlemlendi. Ve kendilerinin sıkıldıkları veya üzüldükleri konuları karikatürize etmelerini diledikleri zamanda gruba paylaşmaları istendi.

5.Oturum

1.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:22.12.2009 Süre: 90 dk.

Katılımcılar: 3.ve 5.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Güneşin Renkleri”

Amaç: Sıcak, soğuk, ana, ara renkler hakkında bilgilendirmek. Tüm renklerin ana renklerden oluştuğunun farkına varmasını sağlamak. Sevdikleri renkler hakkında farkındalık yaratmak.

Yönerge: Araştırmacı, ”En son güneşin batışını izlediğiniz veya gördüğünüz bir yeri hayal etmenizi istiyorum” dedikten sonra elinizdeki üç ana rengi kullanarak (kırmızı, sarı, mavi) düşünmüş oldukları kompozisyonu şimdi çizmelerini istedi.

İçerik: Araştırmacı tarafından yaz ve kış aylarında hangi renkleri kıyafetlerimizde tercih ediyoruz? Neden? diye soru yöneltti. Renkli kartonlar göstererek “Elimdeki renk sizce sıcak mı, soğuk mu?” diye sordu. Verilen cevaplara göre sıcak ve soğuk renkli kartonları tahtaya astı. Bu renklerden hangilerinin ara renk hangilerinin ana renk olduğu soru-cevap yöntemiyle belirlendi. Araştırmacı “Güneş batarken gökyüzünde hangi renkler oluşur? Sizce güneşin renkleri sıcak mı soğuk mu?” diye sorarak bilgilerini pekiştirdi. Guaj boya tekniği hakkında bilgi verdi.

Sonuç: Öğrenciler ana renkleri karıştırarak farklı renk elde etmekten büyük keyif aldılar ve bulmuş oldukları renkleri arkadaşlarıyla paylaştılar.

Araştırmacı bu süreçten nasıl bir sonuç çıkardınız diye sordu. Öğrencilerden bazıları elimizde üç ana renk varsa başka renkleri biz kendimiz elde edebiliriz. Yani 24 renkli boya almamıza gerek yok diye geri bildirimde bulundular.

5.Oturum

2.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:25.12.2009 Süre: 90 dk.

Katılımcılar: 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Natürmort”

Yönerge: Araştırmacı öğrencilere bir tabak içinde getirdiği meyvelerin resimlerini yapacağını söyledikten sonra “Sizce elimdekiler canlı mı? Bu kompozisyondaki öğelerin geometrik şekilleri neye benziyor?” dedikten sonra 2 dk gözlem yapmalarını ve düşüncelerini istedi. Öğrencilerin görüşleri alındı ve cansız olan nesnelerden oluşan kompozisyonlara “Natürmort” dendiğini çizgiyle yapınca da desen tekniğini kullanmış olacakları açıklandı.

Amaç: Çevreye karşı duyarlılıklarını artırmak. Gözlem yapmalarını sağlamak.

İçerik: Araştırmacı tarafından, desen tekniği ve kompozisyonun öğeleri, yerleştirme, ölçü alma hakkında öğrencilere bilgi verildi

Grup içinden gönüllü bir öğrenci model oldu. Araştırmacı tarafından Sınıf düzeni sağlandı (Kompozisyonu her öğrencinin rahat görebileceği bir ortam hazırlandı.)

Araştırmacı, çalışma öncesinde modelden ölçü almayı öğrencilere gösterdi.

Sonra kara kalemle kâğıda kabaca yerleştirilen obje, zamanla detaylandırılarak desen çalışması tamamlandı.

Öğrencilerin desen çalışmasını yaptıkları yerleri ile objenin her bir öğrenciye karşı değişen duruş açısı iyice tespit edildi. Değerlendirmeler toplu olarak yapıldı.

Sonuç: Araştırmacı değerlendirmeyi öğrencilerinin birbirini değerlendirmesi (akran değerlendirmesi) biçiminde de yaptırarak birbirlerinin resimlerini gözlemlemelerini sağlayıp farklı bakış açısıyla çizgilerdeki kişiye özgü farklılıkları görmeleri için ortam yaratmaya çalışmıştır.

6.Oturum

1.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:29.12.2009 Süre: 90 dk.

Katılımcılar: 3.ve 5.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Bizim Öykümüz “

Amaç: Grup bilincini oluşturmak. Kendi iç dünyalarındaki sesi ve hayal dünyalarını uyarak dışa aktarmalarına yardımcı olmak.

Yönerge: Araştırmacı, gruba birlikte bir öykü yazacaklarını ve bunu resmedeceklerini söyledi. Söylenen cümlelerden hareketle ortaya çıkan öykü tamamlandıktan sonra pastel boya tekniğiyle resmedildi.

İçerik: Araştırmacı “Bir çocuk varmış” diye cümleye başladı. Her öğrenci kendisinden öncekinin cümlesiyle bağlantılı başka bir cümle söyledi ve oyun bir öykü oluşturuluncaya kadar devam etti. Öğrenciler ortaya çıkan öykü ile ilgili diledikleri tekniği kullanarak görsel sanat çalışmaları yapmaya başladılar. Ve grup içinde paylaştılar

Sonuç: Birlikte yazılan öykü de öğrencilerin, kendi kimliklerini öykünün kahramanına yükledikleri görülmüştür. İçe kapalı olan çocukların cümle kurmaları için cesaretlendirilerek öykü tamamlanmıştır. Biten çalışmalar panoda sergilenmiştir.

6.Oturum

2.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:30.12.2009 Süre: 90.dk.

Katılımcılar: 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Ben Bir Grafikerim”

Amaç: Sanat aracılığı ile farkındalıklarını artırmak. Çevrelerine karşı görsel okuma, estetik bilinç kazandırmak.

Yönerge: Araştırmacı, öğrencilerden “Bir reklam firmasında grafiker olarak çalıştıklarını” hayal etmelerini ister. Müşteriniz sizden kendi isminin baş harflerinden oluşacak bir amblem tasarlamasını istiyor. Bununla ilgili ne yapabilirsiniz?

İçerik: Araştırmacı öğrencilere amblemin ne olduğunu bilip bilmediklerini sorar. Bilenlerin anlatmalarını ister, çevrelerinde gördükleri amblemlerden örnek vermelerini ister.

Bu ürünün firmanın simgesi olacağını; yapılacak olan amblemin, kurumun tüm yazışmalarında kullanılacağını (kâğıt, zarf vb.) veya kurumu yazılı-görsel basında tanıtacağını; isteyen öğrencinin, amblem ve yazı öğelerinin bütünleştirildiği logotype çalışması da yapabileceğini, görsel çalışmalarında açık-koyu, sıcak-soğuk gibi zıt renk armonileri çalışmalarında kullanmalarını söyleyerek amblem çalışması yapmalarını istedi.

Öğrenciler karar verdikleri bir önceki sadeleştirme etkinliği deneyimlerini de kullanarak amblemi uygulamalı olarak çalıştılar. Araştırmacı, öğrencilerden birden fazla tasarım yapmalarını ve bunların içinde iki tanesini seçip büyütmelerini istedi.

Sonuç: Süreç esnasında en çok hoşunuza giden şeyin ne olduğu üzerine konuşuldu. Öğrencilerin bu çalışmadan keyif aldıkları ve çok farklı tasarımlar yaptığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Etkinlik sonunda Yapılan çalışmalar tüm öğrencilerin katılımıyla değerlendirildi. Panoda sergilendi.

7.Oturum 1.ve 2. Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:05.01.2010 Süre: 90 dk.

Katılımcılar: 3.ve 5.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Suda yüzen renkler”

Amaç: Renklerle özgürce oynamalarını sağlamak. Farklı bir teknik öğrenerek, ebru sanatı hakkında bilgi edinmelerini sağlamak.

Yönerge: Araştırmacı, öğrencilere suyun yüzeyine resim yapılıp yapılmayacağını sordu. Öğrencileri düşünmeye sevk edip görüşlerini aldıktan sonra ebru sanatı hakkında bilgileri olup olmadığını sordu.

İçerik: Araştırmacı öğrencilere, ebru malzemeleri hakkında teknik bilgi verdi. Kitrenin hazırlanışını anlattı.

Sonra hazırlanmış olan kitrede örnek bir uygulama yaptı ve öğrencilerin uygulama yapmalarını istedi.

Suyun yoğunluğu alındıktan sonra istenen renklerdeki ebru boyası damlatılarak su yüzeyi üzerinde kompozisyonlar oluşturuldu.

Su yüzeyinde oluşan görüntünün üzerine resim kâğıtları kapatılıp kaldırılarak baskısı alındı. Bu işlemin yüzeyde değişik dağılımlar oluşturularak tekrarlanabileceği, kirlenen su yüzeyi gazete kâğıtlarına emdirilerek temizlendikten sonra çalışmaya devam edilebileceği söylendi.

Resim kâğıtları üzerine yapılan ebru baskılarının bir ip üzerine mandalla tutturularak kurumaları sağlandı.

Sonuç: Çalışma bittikten sonra öğrencilerin çalışma süreci içinde neler hissettikleri soruldu. Yapılan çalışmalar üzerine konuşuldu. Araştırmacı tarafından öğrencilerin ebru çalışmasından keyif aldığı gözlemlendi.

Tamamlanan ebrular panoda sergilendi.

8.Oturum 1. Ve 2.grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih: 12.01.2010-15.01.2010 Süre:90 dk.

Katılımcılar: 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Bitki Etütleri”

Amaç: Araştırma, çevre ve doğa bilinci kazanma, estetik algının geliştirilmesi. Farkındalığın artırılması.

Yönerge: Araştırmacı, öğrencilere okul bahçesine gitmelerini ve çevresindeki doğal olan nesnelerden (bitki, ağaç kabuğu, ot, sap, vb) bir şey alıp 5 dk içinde gelmelerini söyledi. Getirilen materyalleri incelemeleri ve kendilerine farklı gelen yönlerinin grupla paylaşılmasını istendi. Defterlerini 3 bölmelerini bir tarafa getirdikleri materyali yapıştırmalarını diğer tarafa materyaldeki ayrıntıları resmetmelerini diğer 3. bölüme de bu çalışmadan ne gibi çıkarımları olduğunu yazmaları istendi.

İçerik: Öğrencilerden, okul bahçesi ve yakın çevreden topladıkları doğal (bitki, ağaç kabuğu, ot, sap vb.) materyalleri önce incelediler. Daha sonra defterlerine yapıştırdılar. Ayrıntıya girerek önce desen olarak, sonra renkli olarak çalıştılar.

Çalışmalarında ışıklı-gölgeli bölümler, sık ve seyrek çizgiler ve lekelerle hissettirilmeye çalışıldı. Ayrıca benzer çalışmaları renkli olarak da yapabilecekleri söylendi.

Etüt Çalışması: İnceleme, detaylandırma.

Sonuç: Öğrenciler bu çalışmayı çok sevdiler. Okul bahçelerinde şimdiye kadar bu tür şeylerin olduğunun ayrımında olmadıklarını ve yaprakların bu kadar farklı renkte ve şekilde olduğunu fark etmekten keyif aldıklarını söylediler.

Çalışmalar grup içinde paylaşıldı ve panoda sergilendi.

9.Oturum 1.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:19 .01.2010 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 3.ve 5.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Bizim Okulumuz”

Amaç: Sosyalleşmeleri için ortam yaratmak. Grup içinde kendini ifade etmesini sağlamak.

Yönerge: Gruptaki öğrencilerin sırayla 1’den 5’e kadar saymaları istendi. 3’er kişiden 5 ayrı grup oluşturuldu. Araştırmacı ”Nasıl bir okul da okumak isterdiniz?” grup olarak tartışın ve projenizi oluşturun diye yönerge verdi.

İçerik: Araştırmacı, öğrencilere herkesin kendi öğrenme mekânını kendisinin belirlemesini, bu konuda her türlü hayali kurabileceklerini, bunun bir “düşlerini gerçeğe dönüştürme projesi” olduğunu söyledi.

Gruplar önce kendilerine bir isim buldular. Her grup, kendi içinde hayallerindeki okulda neler olması gerektiğini tarttı. Fikirlerden yola çıkılarak çeşitli yoğurma maddeleri, artık malzemeler, karton kutular, ahşap materyaller, boya malzemeleri vb. ile “Hayalimdeki Okul” projesini gerçekleştirdiler.

Öğrenciler grup çalışmasıyla kendi hayal ettikleri okulu 3 boyutlu olarak çalıştılar.

Tamamlanan öğrenci çalışmaları sınıfta sergilendi ve değerlendirildi. Nasıl bir okul istediklerine ortaklaşa karar verdikten sonra evden getirdikleri atık materyalleri ortaklaşa kullanarak birlikte bir okul tasarımı yaptılar.

Sonuç: Öğrenciler grup çalışmasıyla kendi hayal ettikleri okulu üç boyutlu olarak çalıştılar. Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı ve grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı değerlendirildi.

2. Öğrencilere yaptıkları çalışmalara ilişkin sorular yöneltildi:

a) Gösterilen üç boyutlu tasarım örneklerinden en çok hangisinden hoşlandınız? Neden?

b) Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?

Tamamlanan öğrenci çalışmaları okul salonunda sergilendi

9.Oturum 2.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih:22.01.2010 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Uygulamalı Form İnşa çalışması”

Amaç: Hayal güçlerini geliştirmek. İki farklı materyali birlikte kullanarak kendi yaşamlarındaki ikili ilişkileri sorgulamalarını sağlamak.

Yönerge: Araştırmacı öğrencilere “Çizgi nedir? Nokta nedir? Elinizdeki materyallerden çizgi olarak ne var?” diye sordu. “Elinizdeki oyuncak hamurundan herkes bir nokta oluştursun.” diye yönerge verdi. “Elinizdeki hamur ve kürdandan neler yapılabilir?” diye sordu. Öğrencilerin görüşleri alındı. Sonra “Elinizdeki kürdanları kullanarak üç boyutlu bir çalışma yapınız.” diye yönerge verdi.

İçerik: Araştırmacı öğrencilere çizgi ve noktanın tanımını yaptı. Dikey, yatay ve eğik çizgileri farklı uzunlukta, noktaları farklı büyüklükte kullanarak görsel inşa çalışması yapmaları açıklandı.

Çöp şiş veya kürdanlar, renkli oyun hamurlarından yapılan küçük toplara batırılarak eklendi. Öğrenciler, isteğe göre çöp şiş veya kürdanları uzunlu kısalı kıvrarak ve farklı yönlerde kullanarak grupla inşa çalışması yapmaya başladılar. Zemin olarak beyaz kâğıt kullanıldı.

Sonuç: Öğrencilere çalışma esnasında neler hissettikleri soruldu. Çıkan çalışmayı neye benzettiklerini ve bunun üzerinde düşünmeleri istendi. Çalışma sürecinde yaşadığı zorlukları ve hissettiklerini kaide olarak kullanacağı kâğıda yazmaları istendi. Grup içinde paylaşıldıktan sonra okul koridorunda masa üzerinde sergilendi.

10.Oturum 1.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih: 16.02.2010 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 3.ve 5.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Röprodüksiyon inceleme”

Amaç: Soyut resim hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak. Resim yaparken benzetme kaygılarını ortadan kaldırarak, kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlamak.

Yönerge: “Bu resimlerde neler gördünüz? Neler hoşunuza gitti?” sorularını yönelttikten sonra aklınızda kalanlardan yararlanarak resim yapın diye yönerge verilir.

İçerik: Araştırmacı, projeksiyon makinesinden, Jackson Pollock ve Kandinsky’ a ait birkaç eseri sırasıyla gösterdi ve aşağıdaki soruları her bir eser için gruba yöneltti.

Bu resimde neler görüyorsunuz?

Bu resimde çizgi kullanılmış mı?

Kullanılmışsa (yatay,düz,eğik vb.)nasıl kullanılmış?

Şekiller neye benziyor?

Sizce bu resimler güzel mi? Neden?

Bu resimlerde en çok dikkatinizi çeken neydi?

Öğrencilerin düşünceleri dinlendikten sonra araştırmacı “Sizde bunlara benzer çalışma yapmak ister misiniz? “ diye sordu. Grup bütünlüğünü kazandıktan sonra guaş boya kullanılarak resim yapmaya başlandı.

Sonuç: Benzetme kaygısı taşımadan zihinlerinde kalanları özgürce ifade ettiler. “Bu çalışmada en çok hoşunuza giden neydi?” diye sorularak süreç sınıf içinde değerlendirildi. Çalışmalar panoda sergilendi.

10.Oturum 2.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih: 19.02.2010 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Doğal Ortamdaki Dokular”

Amaç: Algılarını geliştirmek. Gözlem yapmalarını sağlayarak farkındalıklarını artırmak.

Yönerge: Araştırmacı, öğrencilerden çevrelerinde gördükleri hayvanlar üzerindeki doku ve detayları gözlemlerini paylaşmalarını ister.

İçerik: Araştırmacı, öğrencilere sevip sevmedikleri canlıların neler olduğunu sordu Öğrencilerin genelinin hoşlanmadığını düşündüğü bir hayvanın, yılanın derisinden

bir kesit görüntüsünü, çocuklara yılan olduğunu hissettirmeyecek şekilde, projeksiyon makinesinden yansıttı. “Sizce bu görüntüdeki renkler, çizgiler, biçimler güzel mi?” “Bundan hoşlandınız mı? gibi sorular yöneltti. En sonunda, bu güzel görüntünün ne olabileceğini sordu. Sonuç ortaya çıktığında her canlının kendine özgü bir güzelliği olabileceği fikrine ulaşmaları sağlanmaya çalışıldı.

Sınıf içinde gezinerek hoşlarına giden bir nesnenin dokusunu incelediler ve serbest teknikle resim yaptılar.

Sonuç: Yılanın üzerindeki desen ve renklerden çok etkilendiler. Sınıf içinde gezinmek ve çevrelerinde ki dokuları fark etmek onları çok heyecanlandırdı. Bugün ki çalışma hakkında ne düşünüyorsunuz soruna bir öğrenci “Bildiklerimiz ve gördüklerimiz birbirinden farklıymış.” cevabını verdi. Çalışmalar panoda sergilendi.

11.Oturum 2.Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih: 22.02.2010 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Gökyüzünün halleri ”

Amaç: Çevre ve doğaya karşı farkındalıklarını artırmak. Bir sanat eserini nasıl inceleyeceklerini kavratmak.

Yönerge: Araştırmacı, öğrencilere “Gökyüzü gözlemlerinde neler gördüklerini, gökyüzünün renklerinin neler olduğunu?” sordu.

İçerik: Öğrenciler gözlemleri paylaşıldıktan sonra (Yıldızlar, ay, gökyüzünün rengi vb.)

Van Gogh’ un “Yıldızlı Gece” tablosu incelenerek kullanılan renklerle duygu ve ruh halleri arasında ilişkiler konuşuldu.

1.Empresyonizm sanat akımına ait eserleri, doğanın bu eserlerde nasıl yansıtıldığı konusunda fikir edinmeleri için gruba empresyonist ressamların birkaç eseri gösterildi.

2. Öğrencilere yaptıkları doğa incelemelerinden edindikleri izlenimlerinden yararlanarak aşağıdaki soruları yanıtlamaları istendi.

a)Eserde neler görüyorsunuz? (gökyüzü, ay, bulutlar, dağlar, ağaç, evler, vb.)

b)Sizce eserin konusu ne olabilir?

c) Bu eserdeki doğa görünümü ile gözlem yaptığınız doğa arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

d) Doğanın kendisi mi, eserde gördüğünüz hâli mi daha çok hoşunuza gitti? Doğadan ve eserden en çok hangi görünümler hoşunuza gitti anlatınız.

Eserler gösterilip yorumlandıktan sonra öğrencilerden yapmış oldukları gözlemi ve empresyonist ressamların eserlerini düşünerek suluboya tekniğiyle “Penceremden Gece Gökyüzünde Yıldızlar” konulu suluboya çalışması yapmaları istendi.

Sonuç: Araştırmacı tarafından öğrencilerin farklı tarzda bir çalışma görmeleri, kendi resimsel kaygılarını azalttığı gözlemlendi. Fırçayı daha rahat kullandıkları, renklerin birbiriyle karışmasındaki görsel farklılığı fark ettikleri gözlemlendi. Araştırmacı, öğrencilere “Uygulama esnasında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?” diye soru yönelttiğinde bir öğrenci “Özgürce resim yapmak, yıldız yıldız gibi değil de istediğimiz gibi tasarlayabileceğimizi bilmek çok güzeldi. “ diye görüş bildirdi. Görüşler grup içinde paylaşıldı ve çalışmalar okul panosunda sergilendi.

11. Oturum 1. Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih: 26.02.2010 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 3. ve 5. sınıf öğrencileri

Etkinliğin adı: “Ailem ve ben”

Yönerge: Araştırmacı öğrencilere “Hiç görmedikleri bir yere sevdikleriyle birlikte gidecek olsaydınız yanınızda kimlerin olmasını isterdiniz?” diye yönerge verdikten sonra resim yapmalarını istedi.

Amaç: Hayal güçlerini geliştirmek. Öğrenci ve ailesi hakkında bilgi sahibi olmak.

İçerik: Araştırmacı, öğrencilere “Hiç görmediğiniz bir yer hayal etmeye çalışın.” dedikten sonra öğrencilere düşünmeleri için 5 dk zaman tanıdı. Gruba “Düşüncelerini paylaşmak isteyen var mı?” diye sordu. Görüş belirtmek isteyenler düşlerindeki yeri gruba betimledi. Araştırmacı bu düşlediğiniz yere kimlerle gitmek isterdiniz ya da kimlerle orda yaşamak isterdiniz diye soru yönletti ve bunu resimle ifade etmelerini istedi.

Sonuç: Araştırmacı tarafından çalışma esnasında öğrencilerin gitmek istedikleri yerden çok sevdikleri kişilerle yaşayacakları anlar üzerinde yoğunlaştığı

gözlemlendi. Çalışmalar tamamlandıktan sonra resmini anlatmak isteyenlere söz verildi grupla paylaşıldı.

12.Oturum 1.ve 2. Grup

Yer: İcadiye İlköğretim Okulu Tarih: 01.03.2010 Süre: 90 dk

Katılımcılar: 3, 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri

Etkinliğin Adı: “Sergi Hazırlığı”

Yönerge: Araştırmacı öğrencilere kendi çalışmalarına paspartu yapacaklarını söyledi.

Amaç: Çalışmalarını sergilemekten ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izlemekten zevk almalarını sağlamak. Sosyalleşme süreçlerini geliştirmek.

İçerik: İki grup ilk olarak bir araya geldi. Önce ısınma aktivitesi olarak dolaş kırırdama eşleş komutuyla öğrencilerin birbiriyle tanışmaları sağlandı. Daha sonra öğrenciler tanıştıkları kişileri gruba tanıttılar. Birlikte bir sergi yapılacağı, öğrencilere açıklandıktan sonra araştırmacı öğrencilere birbirlerine yardım ederek resimlerinin paspartulanacağını söyledi. 6.7.ve.8 sınıf öğrencileriyle 3.ve 5.sınıf öğrencilerini karışık olarak eşleştirdi. Gruptaki 2. kademe öğrencileri, küçüklere destek olarak çalışmalarına paspartuladılar.

Sonuç: Öğrenciler çalışmalarının sergilenecek olmasından dolayı büyük bir heyecan içindeydiler. Süreç grup içinde paylaşıldı. Açılış için gerekli olan malzemeler öğrencilerin istekleri doğrultusunda paylaştırıldı.



HPIM0359



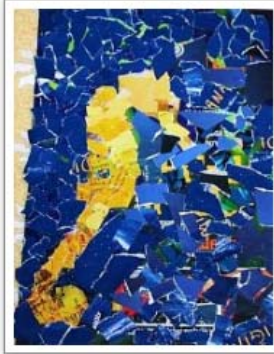
HPIM0416



HPIM0423



HPIM0426



Grup Çalışması4



Grup Çalışması5



Grup Çalışması6



Grup Çalışması



Grup Çalışması2



Grup Çalışması3



HPIM0394



HPIM0409



İçimde neler var 3



İçimde neler var 4



İçimde neler var 5



HPIM0383



Benim Rüyalarım



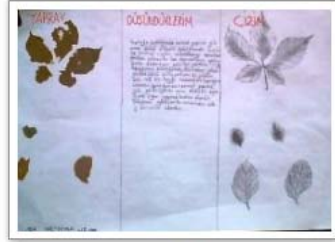
Benim Rüyalarım1



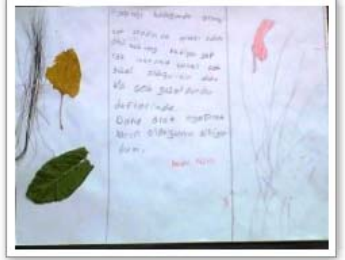
Benim Rüyalarım2



Bitki Etüdü



Bitki Etüdü1



Bitki Etüdü2



Gökçenin Rüyası



IMG_2810



IMG_2831

