
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ İLLÜSTRASYONLARIN ÇOCUKLARIN YARATICILIK VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Ayşen Dülger

YÜKSEKLİSANS TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren …… (….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşen

Soyadı : DÜLGER

Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitaplarındaki İllüstrasyonların Çocukların Yaratıcılık Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect Illustrations On Children's Creation And Creative Thinking Skills At Pre-Children In Children's Book

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm bölümlerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Ayşen DÜLGER

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşen DÜLGER tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitaplarındaki İllüstrasyonların Çocukların Yaratıcılık Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Resim İş Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Güler AKALAN

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Doç. Dr. Eylem TATAROĞLU

Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Başkent Üniversitesi .....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Y. Baytekin Balcı

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 19/06/2019

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim İş Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL .....

TEŞEKKÜR

Çalışmanın tasarlamasından tamamlanmasına kadar her aşamasında ilgi ve desteğiyle yanımda olan, sabırla yol gösteren, bilgi ve birikimini benimle paylaşan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Güler AKALAN' a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım süresince değerli düşüncelerini paylaşarak tezin şekillenmesine ve zenginleşmesine önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Meliha YILMAZ' a, Dr. Öğr. Üyesi. Yusuf Baytekin BALCI' ya teşekkürü bir borç biliyorum.

Çocukların resim çalışmalarını değerlendirme sürecine yardımcı olan ve önemli katkı sağlayan Doç. Dr. Meltem KATIRANCI' ya, Öğr. Gör. Veysel ŞAYLİ' ya; tezin çeşitli bölümlerine ilişkin analiz çalışmalarında desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Murat AKDAĞ' a; tezin redaksiyon aşamasındaki desteğinin yanı sıra çeşitli aşamalara ilişkin değerli görüşlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Seyit ATEŞ' e teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde gerekli desteği sağlayan ve kolaylık gösteren okul yöneticilerine, sınıf öğretmenlerine ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara teşekkürü bir borç biliyorum.

Son olarak beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan ve bana her zaman güç veren, tecrübelerini benimle paylaşan sevgili babama, anneme ve kız kardeşime sonsuz sevgilerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Ayşen DÜLGER

OKUL ÖNCESİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ İLLÜSTRASYONLARIN ÇOCUKLARIN YARATICILIK VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşen Dülger

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların anaokulu beş yaş sınıfı çocuklarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini ne derecede geliştirdiğini, uygulama süresince çocukların resim çalışmalarında ve yaratıcı düşünme performanslarında nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili merkezinde bulunan özel bir anaokulunda beş yaş sınıfında kayıt olan toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubunda hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar incelenerek okuma çalışmaları gerçekleştirilirken, kontrol grubunda ise illüstrasyonlar gösterilmeden hikâye kitabı okuma çalışmaları yapılmıştır. Çalışma deney ve kontrol grubunda dört hafta boyunca toplam yirmi iki ders saatinde gerçekleştirilmişidir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki çocukların, resim çalışmalarında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme, Resimli Çocuk Kitapları, İllüstrasyon, Sanat, Okul Öncesi

Sayfa Adedi : 172

Danışman : Prof. Güler AKALAN

THE EFFECT OF ILLUSTRATIONS ON CHILDREN'S CREATION AND CREATIVE THINKING SKILLS AT PRE-CHILDREN IN CHILDREN'S BOOK

(Master Thesis)

Ayşen Dülger

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2019

ABSTRACT

The purpose of this research, the degree to which the illustrations in preschool illustrated children's books improve the creativity and creative thinking skills of the children of five age class in kindergarten, to show how a change in children's artwork and creative thinking performances. The study group consisted of 40 children enrolled in a special kindergarten in the center of Tokat province. In the data collection, analysis and interpretation, a mixed method consisting of quantitative and qualitative methods was used. In the application process of the research, the study of the story book was examined by reading the illustrations in the story book and reading works were done without the illustrations in the control group. The study was carried out in the experimental and control groups for a total of twenty two courses during four weeks. As a result of the study, it was determined that there was a statistically significant difference between the experimental and control groups in favor of the experimental group in the use of creativity and creative thinking skills.

Key Words : Creativity, Creative Thinking, İllustrated Children's Books, İllustration, Art, Preschool.

Page Number : 172

Supervisor : Prof. Güler AKALAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1.Problem Durumu 1
1.2.Araştırmanın Amacı 6
1.3.Araştırmanın Önemi 7
1.5.Sınırlılıklar 8
1.6.İlgili Araştırmalar 8
1.7.Tanımlar 11
BÖLÜM II 13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 13
2.2.Çocuk Resminin Tarihçesi 14
2.3.Çocuk Resmine İlişkin Yaklaşımlar 17
2.3.1. Gelişimsel Yaklaşımlar 17
2.3.2.Projektif Yaklaşımlar 18
2.3.3.Sanatsal Artistlik Yaklaşımlar 20
2.2.4.Sembolik Yaklaşımlar 21
2.4.Çocuklarda Çizgisel Gelişim Özellikleri 22

2.4.1. Karalama Dönemi (2-4 yaş) 22
2.4.2.Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş) 25
2.4.2.1.Şema Öncesi Dönem Önemi 28
2.4.2.2.Şema Öncesi Dönem Resimlerinin Özellikleri 29
2.4.2.3.Şema Öncesi Dönemde Renklerin Anlamları 30
2.4.2.4.(5 – 6) Yaş Grubu Çocuklarının Resimleri 32
2.4.2.5.(5-6) Yaş Grubundaki Çocukların Çizgisel Gelişim ve Resimlerinin Özellikleri 32
2.4.3.Şematik Evre (7-9 Yaş) 33
2.4.4.Ergenlik Öncesi Evre (9-11 Yaş) 35
2.4.5.Mantık Çağı (11-13 Yaş) 36
2.5.Çocuk ve Kitap İlişkisi 37
2.5.1.Türkiye'de Resimli Çocuk Kitapları 39
2.5.2.Çocukların Kitaplardaki Resim ve Metine Karşı İlgisi 40
2.6.Resimli Çocuk Kitaplarında İllüstrasyon 42
2.6.1.İllüstrasyon Nedir? 43
2.6.1.2.İllüstrasyonunTürleri 43
2.6.1.3.Resimli Çocuk Kitaplarında İllüstrasyonların Kullanımı 44
2.7.Yaratıcılık 45
2.7.1. Yaratıcı Düşünce ve Önemi 47
2.7.2.Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları 49
2.7.3.Yaratıcı Düşünme Kuramları ve Yaklaşımları 50
2.7.3.1.Lowenfeld Yaratıcılık Kuramı 51
2.7.3.2.Çağrışımsal Düşünme Kuramı 52
2.7.3.3.Çoklu Zekâ Kuramı 53
2.7.3.4.Dört Aşamalı Yaratıcılık Kuramı 53
2.7.3.5.Faktöriyalist Yaratıcı Düşünme Kuramı 53
2.7.3.6.Gestalt Kuramı 54
2.7.3.7.Hümanistik Kuram 55

2.7.3.8.Oluşturmacı Kuram 55

2.7.3.9.Psikoanalitik Kuram 56

2.7.3.10.Torrance Yaratıcılık Kuramı 57

2.7.3.10.1.Akıcılık 57

2.7.3.10.2.Özgünlük 57

2.7.3.10.3.Esneklik 57

2.7.3.10.4.Zenginleştirme 58

2.7.3.11.Yatırım Kuramı 58

2.7.4.Çocukta Yaratıcılığın Gelişim Evreleri 58

2.7.4.1.Deney Evresi 59

2.7.4.2.Sembolik Evre 60

2.7.4.3.Gerçekçi Evre 61

2.7.5.Çocuklarda Yaratıcılığın Geliştirilmesi 61

2.7.6.Yaratıcılığın Boyutları 63

2.7.6.1.Sınıf Ortamında Yaratıcılığın Boyutları 64

2.7.7.Yaratıcı Çocuğun Özellikleri 65

2.7.8.Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler 67

2.7.8.1.Zekâ 67

2.7.8.2. Cinsiyet 69

2.7.8.3.Okul 69

2.7.8.4.Ev 70

2.7.8.5.Toplum, Kültür ve Gelenek 70

2.7.8.6.Cinsiyet Rolleri 70

2.7.9.Yaratıcılığın Sanat Eğitimindeki Yeri ve Önemi 71

2.7.9.1.(4-6) Yaş Çocuklarında Yaratıcılığın Sanat Eğitimindeki Yeri 73

2.7.9.2.Çocukta Sanatsal Yaratıcılığı Geliştiren Faktörler 74

BÖLÜM III 77

YÖNTEM 77

3.1. Araştırma Modeli ... 77
3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu ... 78
3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu ... 79
3.4. Çalışma Grubu ... 79
3.5. Verilerin Toplanması ... 80
3.6. Uygulama Süreci ... 81
3.7.Veri Toplama Araçları ... 90
3.8. Çocuk Bilgi Formu ... 90
3.9. Çocukların Resim Çalışmaları ... 90
3.10. Çocuk Resimlerini Değerlendirme formu ... 91
3.11. Veri Analizleri ... 92
3.12. Nicel Verilerinin Analizi ... 92
3.13. Nitel Verilerin Analizi ... 94
BÖLÜM IV ... 95
BULGULAR VE YORUMLAR ... 95
BÖLÜM V.....125
SONUÇ VE ÖNERİLER.....125
5.1. Sonuç.....125
5.2.Öneriler ... 129
KAYNAKÇA ... 131
EKLER ... 142
EK 1. Deney Grubu Öntest Çalışmaları ... 143
EK 2. Deney Grubu Sontest Çalışmaları ... 145
EK 3. Kontrol Grubu Öntest Çalışmaları ... 147
EK 4. Kontrol Grubu Sontest Çalışmaları ... 149
EK 5. Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu ... 151
EK 6. Çocuk Bilgi Formu ... 152
EK 7. Kitap Değerlendirme Formu ... 153
EK 8. Onay Belgesi ... 154

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Çalışma Deseni* 78
Tablo 2. *Öntest – sontest Güvenirlik Analizi Sonuçları* 92
Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formundan Elde Ettikleri Ön test ve Son test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri* 93
Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formundan Elde Ettikleri Ön test ve Sontest Ortalama Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri* 93
Tablo 5. *Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları* 95
Tablo 6. *Deney Grubu Çocuklarının Renk, Şema, Mekân, Kompozisyon, Yaratıcılık, Konuya Uygunluk Başlıklarından Aldıkları Öntest ile Sontest Puanlarına ilişkin ilişkili ölçümler t Testi Sonuçları* 96
Tablo 7. *Deney Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Sontest Toplam Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları* 97
Tablo 8. *Deney Grubu Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Sürelerine Göre Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları* 98
Tablo 9. *Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına ilişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları* 98
Tablo 10. *Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına ilişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları* 99
Tablo 11. *Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Sontest Toplam Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları* 100
Tablo 12. *Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Sürelerine Göre Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları* 101
Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları* 101

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları* 102

ŞEKİLLER LİSTESİ

*Şekil 1.*Uygulamanın ilerleme sürecinin şematik görünümü 81
*Şekil 2.*Deney grubu 1.çocuk resim çalışmaları 104
Şekil 3. Deney grubu 1.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 105
Şekil 4. Deney grubu 2.çocuk resim çalışmaları 106
Şekil 5. Deney grubu 2.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 107
*Şekil 6.*Deney grubu 3.çocuk resim çalışmaları 108
Şekil 7. Deney grubu 3.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 109
Şekil 8. Deney grubu 4.çocuk resim çalışmaları 110
Şekil 9. Deney grubu 4.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 111
Şekil 10. Deney grubu 5.çocuk resim çalışmaları 112
Şekil 11. Deney grubu 5.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 113
Şekil 12. Kontrol grubu 1.çocuk resim çalışmaları 114
Şekil 13. Kontrol grubu 1.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 115
Şekil 14. Kontrol Grubu 2.Çocuk Resim Çalışmaları 116
Şekil 15. Kontrol grubu 2.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 117
Şekil 16. Kontrol grubu 3.çocuk resim çalışmaları 118
Şekil 17. Kontrol grubu 3.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 119

Şekil 18. Kontrol grubu 4.çocuk resim çalışmaları 120
Şekil 19. Kontrol grubu 3.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 121
Şekil 20. Kontrol grubu 4.çocuk resim çalışmaları 122
Şekil 21. Kontrol grubu 3.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları 123

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Yaratıcılık nedir sorusu birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Kesin bir tanımı bulunmamakla birlikte, genel görüş olarak anne karnında başlayıp hayat boyu devam eden bu yeti insanlık tarihi kadar eskidir. (Saylan, 2011, s.390) Latince "Creare" kelimesinden gelen yaratıcılığın; doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek gibi anlamlarda kullanıldığı belirtilmektedir.

Yaratıcılık her bireyde olan, insanın yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Sıra dışı olma, olağanüstülük, kural dışılık, bilinenlerin dışına çıkma gibi özellikleri içinde barındırır. Yaratıcılık doğru şekilde yol gösterme ile yaşam biçimi halini alan süreklilik gösteren bir yöntemdir. Her bireyde var olan gelişmeyi ve desteklenmeyi bekleyen yaratıcılığın birçok tanımı ile karşılaşılmaktadır (Sünbül, 2002, s.173).

Yaratıcılık ve muhakeme becerileri bireylerin problem durumlarına farklı bakış açılarıyla bakmasını, fikirler üretmesini ve sebep sonuç ilişkisi kurarak karar vermesini sağlamaktadır. Yaratıcılık ve muhakeme sonucunda ortaya çıkan ürün ve fikirlerin sadece yeni olması yeterli değildir. Buna ek olarak üretilen fikir veya ürünün özgün, değerli ve işe yarar olması da önemlidir. Okul öncesi dönemden başlayarak çocukların ilgisini çekebilecek, etkin oldukları ve merak uyandıracak şekilde hazırlanan eğitim programlarıyla yaratıcılık ve muhakeme becerilerini geliştirmek mümkün olabilir.

Yaratıcı ve eleştirel düşüncelerin olmadığı bir çevrede modern bir toplum olunamayacağı yaygın bir görüştür. Yaratıcı düşünce ve yaratıcılık toplumsal problemlerin çözümlerinde

kişiye yol gösterici olmaktadır. Bireylerin yaşamın her alanında sorunlara pratik çözüm bulmaları yaratıcı düşüncenin ve yaratıcı olmanın önemini ortaya koymaktadır. "Günlük yaşama yönelik geliştirilen değişimler, düzenlemeler, çözüm yöntemleri de yaratıcı davranışlara örnek olabilir" (Ünver, 2002, s.26). Günümüzdeki görüşlere bakılarak yaratıcılık kavramı her seviyede var olan bireyin hayatının her aşamasında kendini gösterebildiği bir yetidir. Gündelik hayattan bilimsel uygulamalara, sanatsal eserlerin oluşturulmalarına kadar uzanan süreçler bütünüdür. Özgün ve yeni ürünler ortaya koyabilme gücüdür. Yaratıcı düşünme süreçleri bir dizi yetenekten oluşmaktadır. Bu dizileri gerçek ve düşünce arasındaki farkı ayırt etmek, bilginin uygunluğunu belirlemek, karar ortaya çıkarmak, açıklanmamış varsayımları tanımlamak, olası çözümleri ve seçenekleri öne sürmek ve muhtemel bulguları önceden tahmin etmek olarak açıklanabilir.

Graham Wallas (1926) tarafından saptanmış en basit anlatımıyla yaratıcılık dört aşamaya ayrılmaktadır. Bunlar "değerlendirme", "aydınlanma", "kuluçka" ve "hazırlık" aşamasıdır. Hazırlık aşamasında: Hazırlık döneminde problem, ihtiyaç ya da gerçekleştirilmek istenen şey tanımlanır. Gereklilikler ya da çözüm için malzeme ve bilgi toplanarak bunları çözümün işlerliği, geçerliliği bakımından ölçütlere vurulmaktadır. Kuluçka aşamasında problemlerden yola çıkarak geriye gidilmektedir. Aydınlanma aşamasında; düşünceler yaratıcılık durumlarına bir temel oluşturulması amacı ile zihinde doğmaktadır. Değerlendirme aşaması; bilinçli ve mantıksal düşünmenin ağırlıklı olduğu son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Çözümler sınanarak, aksaklıklar giderilerek, eksiklikler tamamlanmaktadır. Yaratıcılık öğretilemez. Fakat uygun koşullar sağlanırsa geliştirilebilir.

İnsanda yaratıcılığın ilk hali çocukluk döneminde kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Çocuğun toplum içindeki ilişkilere verdiği tepkiler, oynadığı oyunlar yaratıcılığın en saf halini göstermektedir. "Yaşamın ilk yıllarına egemen olan etkinlik oyundur. Çocuk oynayarak dünyasını ve çevreyi tanır. Oyunun toplumsal ilişki kurma ve toplumsallaşma bakımından ayrı bir önemi vardır" (Akandere, 2006, s.3). Çocuklar da doğuştan var olan yaratıcılığın geliştirilmesi için iyi bir eğitimle birlikte doğru yönlendirme, bilinçli ve programlı bir sanat eğitimiyle mümkün olmaktadır. Yaratıcı çocuklar yeni bir şeyler keşfetme çabası içerisindedirler; onlara karşı duyarlı ve hoşgörülü olmak yaratıcılıklarını özgürce ifade etmelerini sağlar. Çocuğun her istediğini yapmak yerine, onlara buluş olanağı sağlanmalıdır. Çocuğun içinde bulunduğu çevrede aile, öğretmen ve eğitim ortamı yaratıcılığı geliştirebileceği gibi köreltmesine de neden olabilir. Bu yüzden ailelerin

çocukların yaş düzeylerine ve bireysel farklılıklarına göre yaratıcı düşünme özelliklerini bilmeleri ona göre yaklaşmaları gerekmektedir.

Sünbül (2007, s.315) çocuğun yeni fikirler üretmesi, alışılmışın dışına çıkması için kendisini güven içerisinde hissetmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yargılama ve suçlama yapmadan çılgın fikirlerini aktarabilmesi gerektiğini savunmaktadır. Korkunun getirisi olarak, çocuğun çekingen ve alışılmışın dışına çıkamayarak kendi tarzını bulamamasına neden olabileceği üzerinde durmaktadır. Cesaretlendirici bir ortam, yaratıcı hissetme, anlamayı teşvik etme, üretici düşünerek değerlendirmeyi öğretme ve kendine güvenmeyi teşvik etmek yaratıcılık için gereklidir. Genellikle yetişkinler çocuklar adına her şeyi hazır hale getirirler onların deneme ve yanılma yoluyla doğru yolu bulmalarına imkân tanımazlar. Hatta onlar adına düşünüp onların adına çözüm yolu bulurlar. Çocukların üretici, farklı, özgün düşünmelerini bu tarz yaklaşımlar engellemektedir. Sonuç olarak sadece emirleri yerine getiren, pasif, tekdüze, sıradan bir nesil yetişmesi kaçınılmazdır.

Çocukları dışlamadan, ayıplamadan yaşına uygun sabırla kısa ve öz bir şekilde sorularına cevap vermek onların kapalı kutular arkasına saklanmalarını engelleyecektir. Sorulardan kaçmak, sen anlamazsın demek çocuğun ruhsal gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Çocuğu bir birey olduğunu hissettirmek düşüncelerini ve bir problem karşısında fikirlerini almak gelişimi açısından önemlidir. Kendine güven duymayan çocuk korkak ve pasif olur. Korkaklık ise yaratıcılığın önündeki en önemli engeldir (Şimşek, 2007, s.118-119).

Torrance'ın çocuklarda yaratıcı düşünceyi geliştirmek için eğiticilere beş öneride bulunmuştur. Bunlar; çocuklardan gelecek olağan dışı sorulara saygılı olun. Çocuğa söylediklerinin önemli olduğunu hissettirin. Pratik yaparak öğrenmelerini sağlayın. Bu dönemde çocuklara, doğru ve yanlış cevabın olmadığı, güven duyabilecekleri bir ortam hazırlayın. Her bireyde doğuştan gelen yaratıcılık potansiyeli, çocukluk döneminde en üst seviyededir. Çocukların hayal dünyası yetişkinlere göre daha geniştir. Çocuk hayali hikâyeleri kendi yaşamış gibi anlatabilir ya da resim çizerken o dünyanın içerisine girip orada kendisini düşünebilir. Çocuk yaptığı işten son derece keyif duyar, kafasında tasarladığını kâğıda aktarırken endişe taşımaz. Çocukların yaptığı resimler ve sanatsal etkinlikler yaratıcı düşünmelerine ilişkin en önemli verilerdir. İnsanın doğası gereği resim yapmak bir gerekliliktir, insanlık tarihine baktığımız zaman resmin ne kadar önemli bir araç olduğunu görmekteyiz. Çocuk doğumdan sonra görerek çevresini tanımaya çalışır,

ilerleyen zamanlarda ince motor kaslarının gelişmeye başlamasıyla birlikte çizim denemelerinin başladığı görülmektedir (Akt. Kırışoğlu, 2005, s.52)

Erken çocukluk dönemi bireyin gelişim sürecindeki en önemli dönemdir. Bu dönemde çocuklar çeşitli yöntemlerle gelişimlerine katkı sağlayacak farklı deneyimler kazanmaktadır. Bu yöntemlerin en önemlilerinden biri de "resim"dir. Resim çocuğun görsel deneyimlerinin, bilişsel ve motor fonksiyonlarının bir ürünüdür. Aynı zamanda erken çocukluk döneminde kullanılan eşsiz bir ifade yöntemidir (Hsu, 2014, s.13). Literatür incelendiğinde; çocuk ve resim konusunda bazı araştırmacıların resmin çocuk üzerindeki terapötik etkisine odaklandığı görülürken (Kramer, 1979; Lowenfeld & Brittain, 1987, s.59), bazı araştırmacıların da anlam, iletişim ve görsel temsil özelliği üzerinde durduğu görülmektedir (Kellogg, 1970, s.62; Matthews, 1999, 2003,; Golomb, 1973, s.52). Ayrıca Piaget ve Luquet gibi isimler çizimlerin çocuğun bilişsel gelişimini nasıl temsil edebileceği konusuna yoğunlaşmışlardır. Freud'un öncülük ettiği psikanalitik kuramcılar ise çocuk resmini projektif bir yöntem olarak değerlendirmiş ve resmin çocuğun bilinçaltında yatan istek ve korkularını temsil edebileceğini öne sürmüştür (Yavuzer, 2015, s.53).

Projektif yaklaşım çerçevesinde resmin çocuğun kişiliğine dair ipuçları verebileceği ifade edilmektedir. Malchiodi'ye göre (1998) resim çocuğun kendini ifade etmesinde ve kişilik özellikleri ile duyguların dışa yansıtılmasında en önemli araçlardan biri olarak kabul görmüştür. Resim aracılığı ile çocuklar iç dünyalarını dışarı yansıtırlar ve çeşitli duygularını açığa çıkarırlar bu durum psikolojik durumlarıyla ilgili bilgiler vermektedir. Resimler, tüm sanatsal eserlerde olduğu gibi bilinç ve bilinçdışındaki unsurları kapsayıcı nitelikte olarak kendilerini ifade etmelerini sağlar ve çocukların birçok farklı özelliğini temsil edebilir.

Çocuk ve resim arasındaki bağlantının nedenleri arasında oyun oynamak, merak ve heyecanını tatmin etmek, dış dünyayı tanıyarak iletişim kurmak gibi durumlar sayılabilir. Kendisinin de birey ifade etmeye çalışır. Ben yaptım diyebilmek için resim çizer. Oyun oynama çocuğun zihinsel gelişimi açısından ne kadar etkiliyse, resim çizmede zihinsel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Özellikle küçük yaşlarda az sözcük kurabilen çocuklar resim çizerek kendilerini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Yaptıkları resimler sayesinde iç dünyaları hakkında bilgi sahibi olabilir ve anlatmak istediklerini çizimleri sayesinde anlaya biliriz. Ayrıca büyüme süreci hakkında önemli bilgilerde vermektedir.

Çocuk çizimlerinin önemi konusunda Kırışoğlu (2005, s.56) "çocukların iç dünyalarının anlaşılması, içsel çatışmaların ortaya çıkarılması ve çocukların ileri yönlü gelişmelerinde önemli bir etkendir. Bu yönü ile çocuk çizimleri çocukların gelişmesinde, tanınmasında ve ruh sağaltımında araçsal bir göreve sahiptir'' şeklinde ifade etmektedir.

Düşüncelerini, duygularını, hayallerini ve korkularını özgür bir şekilde aktarmaktadırlar. İlk dönemleri karalamalar ile başlayan çizimler zamanla anlamlı mesajlar içeren çizimlere dönüşmektedir. Bu çizimlerden çocukların toplum ile kurduğu iletişimi, olayları nasıl yorumladığı hakkında yardımcı olmaktadır. Çocuklarda resim yapma isteği onları yaratıcı düşünmeye teşvik eder. Tek resme bakarak çocuğun yaratıcılığı hakkında bilgi sahibi olmamız mümkün değildir. Bu sebeple süreç içerisinde yapılan çalışmaları değerlendirmek gereklidir. Süreç ve yapıt, sanatsal yaratıcılığın gelişmesinde en kadar önemli olsa da sürecin sonuçtan daha çok önemsenmesi çocuğun yaratıcı bir deneyim kazanmasına yardımcı olur.

Kırışoğlu'na (2005, s. 171) göre ürün verme sürecinde üç tip yaratıcı davranış ya da strateji olduğunu ifade etmektedir. Bunlar içten (spontaneous), ıraksak (divergent) ve akademik olmak üzere gruplara ayrılmaktadır. Birinci tip için bütünden başlayan ve organik bir gelişme ile sonuca vardığını ifade etmektedir. Sonuca giderken gereksiz ayrıntılar elenir. Bütünü çabuk kavrayan ve ayrıntıya fazla girmeyen çocuklarda bu stratejinin uygulanabilirliğinden söz etmektedir. İkinci tip davranış sergileyen çocuklar resimlerini hemen bitirmez ve adım adım geliştirir. Saptanan amaca doğru gelişirken us sürekli çalışmayı denetler. Üçüncü tipte ise, çalışma işin başından başlayarak bir kesinlik içinde geliştiğini ifade etmektedir. Rastlantıya yer yoktur ve sonuçta ortaya ne çıkacağı önceden bilinir ya da sezildiğini ifade etmektedir.

Sanatsal yaratıcılık sürecinde çocuğun yaratıcı aktiviteleri görmesi, algılaması ve anlaması sanatsal yaratıcılık için önemlidir. Çocuğun dokunma, keşfetme, araştırma ve hayatın sorunlarını çözme arzusuna yönelik güdülerin dışavurumunu sağlayacak uygun koşullar oluşturulmalıdır. Bazı çocuklar dokunarak, bazı çocuklar ise görerek yaratıcılıklarını ortaya çıkarırlar. Bu tiplere görsel ve dokunsal tipler denir.

Görsel tipteki çocuklara sözcüklerin anlatım olanaklarıyla verilmek istenen iletinin aktarılması mümkündür. Unutulmaması gereken önemli bir nokta görsel dilin anlatım olanaklarıyla desteklenmediği sürece çocuğun belleğinde ifade edilen kavramların, duygu durumlarının oluşturulmasında etkili olamayacağıdır. Bu doğrultuda okul öncesi

dönemdeki çocuğun gelişim özellikleri göz önüne alındığında görsellerin yazılı metinden daha etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Günümüzde çocukların küçük yaşlardan itibaren illüstrasyonlarla iletişim kurmaya başladıklarını görülmektedir. Okul öncesi dönem de yazılı metinlere en çok çocuk kitaplarında rastlanmaktadır. Resimli çocuk kitaplarının tarihi, yetişkinler için hazırlanan kitaplarla kıyaslandığında çok daha yenidir. Çocuklara yönelik hazırlanan ilk kitabın 1658 yılında John Amos Comenius tarafından Nuremberg'de yayımlanan, '*Orbis Sensualium Pictus'* (Resimlerle Görsel Dünya) isimli kitap olduğu kabul edilmektedir. (Kırışoğlu, 2005, s.72)

1.2.Araştırmanın Amacı

Çocuklar belli dönemlerde, benzer resimsel gelişim seviyelerden geçmektedir. Çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimine paralel olarak sanat etkinliklerinde de belli bir farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini nasıl etkililiğini belirlemeye yöneliktir. Ayrıca, çocukların yaratıcı fikirlerini resim çalışması yaparak nasıl yansıttıklarını görmektir. Belirlenen bu esas amaca bağlı olarak, aşağıdaki alt amaçlara ulaşılacaktır:

1. Deney grubu çocuklarının;

a) Öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
b) Renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık, konuya uygunluk başlıklarından aldıkları öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
c) Cinsiyete göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
d) Okul öncesi eğitim sürelerine göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubu çocuklarının;

a) Öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
b) Renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık, konuya uygunluk başlıklarından aldıkları öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
c) Cinsiyete göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
d) Okul öncesi eğitim sürelerine göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubu ile kontrol grubu çocuklarının öntest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu çocuklarının sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu ile kontrol grubu çocuklarının araştırma sürecinde yaptıkları resim çalışmaları incelendiğinde bireysel gelişim düzeyleri ve yaratıcı düşünme becerileri değişim göstermiş midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde resimli kitapların çocukların hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu evrede okuma bilmeyen çocuklar kitaplarla olan iletişimlerini illüstrasyonlarla birebir sağlayabilmektedir. Kitapların gizemli havası, macera dolu fantastik olayların olması çocuklar için bu resimli kitapları ilginç kılmaktadır. Başka bir ifade ile resimli kitaplar, çocukların dünyasına yakın bir dünya sunmaktadır. Okul öncesi dönemde, masal kitaplarındaki illüstrasyonlar çocukların görsel deneyiminin oluşmasında etkili olmaktadır. Resimli hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar çocukların görsel algılarının oluşmasında etkili olurken yaratıcı düşünme becerilerini de aktif hale getirmektedir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren resimli kitaplarla ile aralarında bir ilişki kurarlar. Çocuk resimli hikâye kitaplarındaki illüstrasyonları kendi hayal gücü ile yorumlayarak farklı bakış acıları geliştirir.

Okul öncesi dönemde yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular; çocukların dış dünyayı algılayışı ve yaratıcılık özelliklerinin birçok duruma göre farklılık gösterdiği belirlemiştir. Çocukların kişiselleşme sürecinin okul öncesi dönemde şekillenebildiğini, hazırlanan görsel araçların çocukların yaratıcılık seviyesini fazlasıyla etkilediğini ortaya koymuştur. Çocukların en hızlı zihin gelişimleri okul öncesi dönemdir. Çocuklar bu evrede bütün yaşamı boyunca en hızlı öğrenme kapasitelerine sahip olacağı için çocuklara öğretilmesi gereken birçok konunun bu zaman dilimlerinde öğretilmesi gerektiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Çocuklar bu evrede imgeler, resimler, çizgiler ve şekilleri düşünme, üç boyutlu objeleri muhakeme etme ve algılama kabiliyeti kazanırlar. Yaratıcı düşünme becerisi en çok bu dönemde gelişir. Yapılan bu çalışmada yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin çocukların iç içe olduğu resimli kitaplarla etkileşimi incelenmiştir. Bu araştırma çocukların dinledikleri ve illüstrasyonlarını incelediği resimli kitapları nasıl

algıladıklarını ve illüstrasyonların sanatsal bir ürün oluşturmada nasıl yardımcı olduğunu belirlemeye yönelik bir araştırmadır.

1.4.Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlar üzerine temellendirilmiştir:

1. Anaokulu beş yaş sınıfındaki çocukların yapmış oldukları resim çalışmaları, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri açısından düzeylerini yansıttığı,
2. Uygulama sürecinde, deney ve kontrol grubu çocuklarının kontrol altına alınmayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Tokat ili merkezde özel bir anaokulunun 5 yaş sınıfında öğrenim gören 20 deney grubu, 20 kontrol grubu çocuklarıyla,

2.Veri toplama amacıyla çocuklara yaptırılan resim çalışmaları, çocuk bilgi formu ve çocuk resimlerini değerlendirme formlarından elde edilen verilerle,

3.Uygulamayı kapsayan dört hafta ve yirmi iki ders saatinde uygulanan program ile sınırlıdır.

1.6.İlgili Araştırmalar

Yaratıcılık, yaratıcı ortamlar ve yaratıcı düşünceler çocukların ilerde faydalı ve üretken olması açısından oldukça önemlidir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında deneysel uygulamalardan çok literatür uygulamalarına rastlanmaktadır. Yaratıcılık duygusunun ne olduğu betimlenmeye çalışılmış ve yaratıcı düşünceyi geliştirmek amacı ile neler yapılabileceği üstünde durulmuştur (Summak & Aydın, 2011, s.86). Yine bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yaratıcılık duygusunun belli alanlara etkisini araştıran çalışmalara rastlanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi ile alakalı yurt dışında yaratıcı okul ve ev ortamı araştırmalarına çok az rastlanırken yurt içindeki araştırmaların da yok denecek kadar az olduğu göze çarpmaktadır.

Çakır (2001) tarafından oluşturulan "6-12 Yaş Çocuklar İçin Yapılmış İllüstrasyonların Değerlendirilmesi ve Yeni İllüstrasyon Önerileri" isimli araştırmada bir öykü kitabında bulunan tüm illüstrasyonların nasıl olması/olmaması gerektiği belirtilerek tavsiyeler verilmesi amaçlanmıştır. Çocuklara yönelik yapılan anketler sonucunda, çocukların düşünceleri ve duygularının esas alınmak koşulu ile istek ve ilgileri doğrultusunda kitapların oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Uygulama yapılan çocukların arzuları ve istekleri çerçevesinde bir hikâye kitabı oluşturulmuştur.

Kangel (1994) tarafından gerçekleştirilen "7-12 Yaş Çocuklar İçin İllüstrasyon" adlı araştırmada ilköğretim 1. kademedeki çocuklar için hazırlanan bir öykünün resimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle çocuğun resimle olan ilişkisi ortaya koymak için bir anket uygulaması yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerden bazı resimler yapması istenmiştir. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda çocuk için illüstrasyon uygulaması yapılmadan önce istek ve arzuların, fiziksel ve duygusal gelişiminin iyi bir şekilde incelenip, çocuğun yaş seviyesine inilmesinin gerekliliği savunulmaktadır.

Sürmeli (2004) tarafından oluşturulan "Türkiye'de 7-12 Yaş Seviyesi Masal Kitapları İllüstrasyonlarına Eleştirel Bir Bakış ve Öneriler" isimli araştırmada Türkiye'de 7-12 yaş seviyesindeki masal kitapları illüstrasyonlarının niteliklerinin sorgulanması ve nitelikli olabilmeleri için gerekli ögelerin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenler ile yapılan anket uygulamaları incelenmiş 11 adet masal kitabının bulguları sonucunda masal kitapları illüstrasyonlarının çocuklar üstünde bırakacağı olumsuz ve olumlu etkiler göz önüne alınarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca incelemede bir masal kitabı örneği uygulanmıştır. (Sürmeli, 2004, s.83)

Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile oluşan öğretmen adayları üstünde yapılmış bir araştırmada, öğrencilere bir bireyin yaratıcılık duygusunu gösterebilecekleri 10 alan sorulmuş, toplum arasında yaygın bir inanış paralelinde de, öğrencilerin % 78'inin yaratıcılık duygusunu, müzik, edebiyat ve resimle bağlantılı olarak açıkladıkları görülmüştür (İşler ve Bilgin, 2002). İlköğretim 7'nci sınıf öğrencileri üstünde yapılmış bir diğer incelemede, bilimsel yaratıcılık duygusu ile sanatsal yaratıcılık duygusunun farklı olduğu ve bilimsel yaratıcılık duygusunun yeni sorunlar bulma ve çözmede, sanatsal yaratıcılık duygusunun da hislerin veya yaşamın bazı yeni sunumlarını verebilme ile alakalı olduğu belirtilmiştir (Pekmez, Aktamış ve Taşkın, 2009). Farklı bir çalışmada ise, sorunlara özgün çözümler üretebilmenin bilimsel

yaratıcılık duygusu ile bağlantılı olduğu ancak bir çizim yapmanın esasında da sanatsal sorunlara çözüm bulmanın yattığı ifade edilmiştir (McCrae, 1999, s.241).

Çınardal ve Diri'de (2013) yaptıkları araştırmalarda, sıra dışı yaratıcılık kavramlarının anlaşılması için kişi bedenindeki en karmaşık ve ilginç organ olan beynimizin, insanoğlunun sahip oldukları en muhteşem kabiliyeti, yani yaratıcılık yeteneklerini nasıl ürettiği, birey beyninin nasıl bir süzgeçten geçerek kuram, beste, denklem vb. yarattığı, bu yaratıcı kıvılcımların nereden geldiği ve bireylerde nasıl ortaya çıktıkları ile alakalı birçok önemli duruma değinmişler; ayrıca, paradigma farklılığının ya da bilimsel devrimlerin, sıra dışı beyinlerin oluşturabileceği bir durum olduğunu iletmişler ve bu konuda nadir ve de güncel görülmüş bir örnek olarak, Vahit Bademci'nin Türkiye'de 60 seneyi aşkın bir zaman sonra, araştırma ve ölçme yöntem biliminde oluşturmuş olduğu paradigma farklılığının ya da bilimsel devrimin, sıra dışı bir yaratıcılık örneği olduğuna dikkat çekmişlerdir (Weisberg ve Reeves, 2013, s.52).

Aktamış ve Ergin (2007) bir başka araştırmasında da, bilimsel yaratıcılık duygusu ile sanatsal yaratıcılık duygusundaki işlem aşamalarının farklı olduğunu belirtmişler, sorun bulma ve hipotezleri formüle etmelerin bilimsel süreç yeteneklerinin bileşenleri olduğunu, bilimsel süreç yeteneklerini kullanabilen kişilerin ise, bilimsel yaratıcılık duygularının daha iyi olduğunu vurgulamışlardır.

Akıllı (2012) tarafından yapılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünce eğilimleri ve yaratıcılık seviyelerinin değerlendirilmesi isimli araştırmasında araştırmaya katılmış 265 tane 8. sınıf öğrencisinin büyük bir çoğunluğunun eleştirel düşünce eğilimlerinin düşük seviyede olduğu; yalnız gruplarda eleştirel düşünce eğilimleri yüksek olan öğrenci olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin eleştirel düşünce eğilimleri cinsiyetlerine, babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farkı ortaya çıkarmıştır. Anne eğitim durumu ve aile gelir seviyelerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca aynı incelemede öğrencilerin yaratıcılık duyguları ile cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Fakat anne-baba eğitim durumlarına ve aile gelir seviyelerine göre anlamlı bir farka incelemede rastlanmamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünce eğilimleri ve yaratıcılık duyguları arasında orta seviyede, olumlu ve anlamlı bir beraberlik olduğu belirtilmiştir.

Yukarıda belirtilen yurt içi araştırmalara bakıldığı zaman araştırmaların çoğunlukla öğretmen adayları, bir derse veya öğrencilere, konuya hatta belli bir öğretim

tekniğine/anlayışına/yöntemine dönük olarak yapıldığı görülmüştür. Yalnız okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.7.Tanımlar

Okul öncesi dönem: Okul öncesi dönem, çocukların doğumundan okula başladıkları ana kadar geçen süre diliminde, fiziksel gelişimine bağlı olarak kazandığı temel tutumlarının ve bilişsel gelişimiyle alakalı değerlendirme ve anlama yetilerinin edinildiği, belli kavramların öğrenildiği dönemdir (Abacı, 2000, s.9).

İllüstrasyon (Resimleme): Bir metnin anlamına açıklık getirmek amacıyla, ya da bir düşünceyi görsel anlatımla iletmek için kullanılan resim türüdür.

Yaratıcılık: Yaratıcılık, problemlere yararlı ve yeni çözümler getirme, problemlere farklı bir anlayışla yaklaşabilme yeteneğidir (Öztunç, 1999, s.4).

Sanat: Sanat eğitiminin yaygın ve örgün eğitim içindeki tanımını şu şekilde yapmak mümkündür: Kişinin düşünce, izlenim ve duygularını anlatabilmek, yaratıcılık ve yeteneğini estetik bir düzeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim etkinliklerinin tümü (Yolcu, 2004, s.16).

Çocuk Kitapları: Çocukların ruhsal ve ilgi ihtiyaçlarını karşılayan, fakat her şeyden önce çocukların zevk ile okudukları eserlerdir (Tuncer, 1994, s.28).

Resimli Çocuk Kitabı: Erken çocukluk evresi için hazırlanan kitaplar “Resimli Kitaplar” ismi altında toplanmaktadır. Resimli kitaplar; çocukların her baktığında farklı bir detayı görmesi, kavraması ve anlaması açısından en çok tercih ettikleri ve çocuklar tarafından da en çok seçilen türlerdir (Gönen, 1989, s.23).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Çocuk ve Resim

Resim sanatı bütün sanat türlerinden farklı olduğu gibi bireylerin karışık iç dünyalarının dışarıya yansıtılması durumu ve zihinsel kapasitelerinin birer göstergeleri olarak kabul görmektedir. Özel durumlarda çocuklar, doğal olarak ve kendiliğinden resim çizdikleri için içyapılarını tüm ayrıntılarıyla resme aktarmaktadırlar. Resim sanatı çocuklarla ilgili bilgi verdiği için içerisinde çok farklı kavramsal durumları barındırmaktadır ve bu nedenle uzmanlar bir resmin bütün olarak neleri ortaya koyduğu hususunda çoğunlukla görüş birliğine varamamaktadır (Yavuzer, 2015, s.55).

Çocuklar üzerinde araştırma yapan uzmanlar resmin terapötik birer metot olduğunu kabul etmektedirler; bu sebeple resim sanatı çocukların sözel yeteneklerinin ve konuşma becerisinin yetersiz kaldığı durumlarda çocuğun kendini ifade etmesinde aracı olmaktadır. Çocuk resimleri ile oluşturulan çizimler oldukça geniş bir zaman dilimini kapsamaktadır. Çocuk resimlerinin uzmanlar açısından vazgeçilmez olmasının en önemli nedeni çocukların yaptıkları resimlerle kişisel ve ruhsal gelişimlerinin daha iyi analiz edilerek anlaşılabilmesi için temel oluşturmaktadır (Malchiodi, 2013, s.19).

Tüm sanatçıların bir ilham kaynağı olduğu gibi çocukların da ilham kaynaklarının bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çocuklar için bu ilham kaynakları içsel dünyaları ve dış çevredir. Çocukların iç dünyalarının anlaşılmalarında dışa yansıttıkları resim öğelerinin takip edilmesi gelişim açısından önem taşımaktadır.

Çocuklar çevresiyle olan tüm kazanımlarını çizimlerinde anlatmaktadır. Yaşadığı duyguyu, öğrendiği ve hissettiği her türlü bilgiyi çizimle aktarırlar. Bunları yapmaktan haz duyan

çocuklar farkına bile varmadan, doğal süreçlerinde kendi alanlarını geliştirmiş ve kendi dillerini yaratmıştır.

Çocuk resimlerinde aynı anda iki farklı durumun varlığı görülmektedir. Bu farklı iki durumun ilki çocuk resimleri çok yönlü gelişmeleri izleyen bir belgedir. İkincisi ise çocuk resimleri zihinsel gelişimin göstergesidir.

Grupların içerisinde benzer ilişkileri ve ayrılıkları fark edebilen çocuk tekrar belirli bir sınıf nesnenin karakteristiklerini ve ayrıntılarını görebilir, bunu çizimlerinde gösterebilirse bu o objeye ait ve o objenin seviyesinde bir kavram kazandığının göstergesi sayılabilir. Bu açıdan çocuk resimleri çocukların zekâ seviyelerini de belirlemiş olmaktadır (Kırışoğlu,1991,s.154).

Çocuklar kendi çizimlerinde düşüncelerini detayları ile anlatma fırsatı bulmakta, çizim aracılığıyla yetişkin ve çocuk arasında iletişim kurulması da kolaylaşmaktadır. Oyun oynamak da çocukların ilgilerini her zaman canlı tutmaktadır, çocukların dış dünyayı algılaması çizimle ortaya çıkmaktadır. Çocuk gördüğünü resmederek en uygun formları çizmeye çalışmaktadır (Yavuzer, 1992, s.83).

Çocukların düşünüş şekillerini ve içeriklerini anlamalarına yardımcı olması nedeniyle de çocuk resimleri önemlidir. Resimlerin belirtilen bu faydalarının dışında, resimler çocukların sosyal ve kültürel gelişimlerini değerlendirme fırsatı da vermektedir. Bu sayede çocuk resimlerinde yaşın ve diğer durumların etkisi de görülebilmektedir.

Çocuk resimlerinde seçilen konular ve konuların yorumlanma şekli oldukça dikkat çekicidir. Çocukların renk seçimlerindeki özgün tavırları, boya kullanışlarından aldıkları keyif, kompozisyon oluşturma sırasındaki öncelikleri, kullandıkları malzemeler, kendi dünyalarında resim yapmanın ne denli önemli bir eylem olduğunun kanıtıdır.

2.2.Çocuk Resminin Tarihçesi

Çocuk resimleri ile ilgili çalışmalar, bu resimlere ilgi duyan sanatçılar tarafından 18. yüzyıl sonlarına doğru yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu yıllarda birçok sanatçı reel resimlerden uzaklaşarak, yaratıcı, etkileyici ve çocuk resimlerini anımsatan resimler çizmeye başlamışlardır. 20. yy. da ressamlar eserlerine ilham kaynağı olabilmesi için çocuk resimleri üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Fineberg; çocuk çizimlerini kullanan sanatçılardan Picasso, Miro ve Klee gibi sanatçıların özelliklerini diğer sanatçılardan

ayırarak bu eserlerin etkilerine dikkat çekilmesini sağlamıştır (Fineberg'den akt. Rose, 2014, s.32).

Psikolojide çocuk resimleri, bu resimlerin çocuk gelişimindeki önemini ile üzerinde durulan bir konu olmuştur. Çocuklar bu dönemlerde çizim detayları ve araştırma sonuçlarının ortaya konabilmesi için olay analizlerine dâhil olmuşlardır. İlk zamanlarda yapılan uygulamalar resmin gelişimsel özelliklerini ve biçimselliğini esas alır nitelikte olmuştur. İlk gelişimsel yöntem 1885'te, çocuk eğitiminde çizgi gelişimlerini açıklayan Cooke tarafından ortaya atılmıştır (Catte, 1999, s.42). 1887'de Corrado Ricci'nin bir grup İtalyan çocuğun resimlerini rapor haline getirme çalışmaları ise çocuk çizimleri üstüne yapılmış eserler arasında en eski kaynak olarak bilinmektedir (Güven, 2009,s.63).

Çocuk resimlerinin gelişim basamaklarında Kerschensteiner, Luquet ve Rouma gibi sanatçıların önemli katkıları olmuştur. Almanya'da eğitim dönemindeki çocukların yaptıkları yüzlerce resmi araştıran Kerschensteiner çocuk resimlerinin üç esas sınıfa ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Bu sınıflandırmalar: Şematik resim, görsel gerçekliklere yakın olan resim ve üç boyutlu yerleri temsil etmekte olan resimlerdir. Kerschensteiner'ın sınıflandırmasından sonra Rouma da benzer metotları kullanmış ve yaptığı araştırmalarda çocukların çizdiği insan figürlerinin çizimlerinde birbirinden farklı 10 aşama bulunduğunu ileri sürmüştür. Aynı dönemlerde çocuk çizimlerini inceleyen Luquet daha bütünleyici bir durum ileri sürerek çocuk çizimlerini 5 aşamaya göre sınıflandırmıştır. Luquet bu sınıflandırmaların aşamalı olarak geliştiğini ve her aşamada bir önceki aşamanın kalıntılarının bulunduğunu ifade etmiştir. Luquet ve Piaget çocuk resimlerinin aslında samimiyet amacı ile çizildiklerini öne sürmüştür. Bunun ile çizim yapan çocuğun herhangi bir durumun tespitine dikkat çektiği ve samimiyetini ortaya koyduğu ifade edilmiştir (Yavuzer, 2015, s.91).

Çocukların gelişimlerini değerlendirmeye çalışmak, resim yetenekleri ve zekâları arasında köprü kurmaya çalışmak psikologların çalışma alanları arasında yer almıştır. Ivanoff çocuk çizimleri ve zekâları konularında yaptığı araştırmalarda orantı-oran, yaratıcılık, sanatsal ve teknik değerler gibi ölçüleri içeren bir ölçek kullanmıştır. Ölçek sonuçlarıyla çocukların eğitmenlerinden alınan zekâ ve genel yetenek değerlendirmelerinin sonuçları arasındaki tutarlılığa da dikkat çekmiştir. Bu uygulama çocuk çizimlerinin zekâ ölçümleri olarak kullanılmalarının güvenilirliklerini inceleyen daha sonraki uygulamalara da yol gösteren bir basamak oluşturmuştur. Bu uygulamaların en önemlisi ise Florence Goodenough

tarafından incelenen ve daha sonrasında Harris tarafından düzeltilen "Bir Adam Çizme" adı verilen testtir. Bu test günümüz şartlarında başlı başına yeterli bir zekâ ölçüsü olmayıp sadece tarama nedeniyle kullanılsa da belirtilen dönemde etkili bir test olarak kabul görmüştür (Rose, 2014, s.53). Goodenough'ın incelediği Bir Adam Çiz Testi ile zekânın dışında bireysel özelliklerin de irdelenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Uygulama, çocukların oluşturduğu insan resimlerinin çevreleri ve kendileri ile ilgili düşüncelerini yansıttıkları yönündeydi. Bu dönem sonrasında çocukların kullandığı insan resimlerinin onların zekâ seviyelerini belirlemelerinin yanında kişisel durumların tespitinde de kullanılmaya çalışıldığını göstermektedir (Malchiodi, 2013, s.89).

Lowenfeld de fikir ve çalışmaları ile çocuk resimlerine katkıda bulunan diğer bir sanatçıdır. Lowenfeld, bireyin kendisini sanat aracılığıyla ifade etmesinin sağlıklı bir kişisel gelişim ve duygusallık için gerekli olduğu görüşünü savunmuştur. Bu görüş psikanalizden esas alınmış olsa da Nazi Almanya'sındaki baskı da bu düşüncenin şekillenmesinde rol oynamıştır. Lowenfeld'in bu dönemde edindiği tecrübe stres duygusu ile özgür düşünce konusunda ters orantı olduğunu göstermiştir (Thomas & Silk, 1990, s.56). Bununla birlikte Lowenfeld ilerleyici yaklaşımlardan etkilenmiş ve çocukların çizgisel ilerleme dönemlerini onların çok taraflı gelişimleriyle belirtmiştir. Onun bu görüşlerine göre çocuklar ilk resimlerinden başlayarak bazı yıllarda belirli durumlar sergilemektedir. Lowenfeld görme bozukluğu olan çocuklar üzerinde uyguladığı araştırmalar sayesinde iki farklı estetik algılama şekli oluşturmuştur. Bunlardan ilki "Görsel Tip" diğeri ise dokunma duyusunun önemsendiği "Dokunsal Tip"tir. Bu algılama tiplerinin görme bozukluğuyla ilgisi bulunmamaktadır. Bu tip bir anlayışta birey algılama esnasında yalnızca gözlerini kullanmamakta bedensel duyumları ve duyuları vasıtasıyla o anda etrafında bulunduğu mekân hakkında ilişki kurmaktadır (San, 1979, s.75).

Arnheim (1956) resimlerdeki görsel oluşumun doğal ve evrensel olarak tatmin edilmesi gerektiğini savunurken ona göre verimli birer kompozisyona sahip duyulan çizimde, resmin tüm açılardan eşit uzaklıklarda olması gerekmektedir. Bireylerin doğarken estetik yeteneklere sahip olduklarını savunan Arnheim, birey algılarının "yakınlık", "gruplama" gibi doğuştan sahip oldukları organizasyon prensiplerince biçimlendiğini belirtmektedir. Bu prensiplerden biri de "simetri"dir. Çocukların da özellikle ikili simetrilere sahip oldukları formları seçtikleri görülmektedir. Arnheim çizimlerde oluşturulan objelerin parçaları ve oluşturulan bu parçaların oturtulmasında en önemli olan noktanın denge ve

düzen arayışları olduğunu ifade etmektedir. Çocukların tüm gelişimsel aşamalarda şekilsel düzenlere dikkat ettikleri vurgulanmaktadır (Arnheim'den akt. Güven, 2009, s.139).

2.3.Çocuk Resmine İlişkin Yaklaşımlar

Çocuk resimlerine ilişkin yaklaşımlar Gelişimsel, Projektif, Sanatsal Artistlik, Sembolik Yaklaşımlar olmak üzere 4 başlık altında toplanabilir. Aşağıda bu kavramlara detaylı olarak yer verilmiştir.

2.3.1. Gelişimsel Yaklaşımlar

1800'lü yılların sonlarından 20. yy. başlarına kadar çocuk çizimleri ile ilgilenen uzmanlar resim yapma aşamalarını belirlemeye başlamışlardır. Bu ilk uygulamalarda eğitimcilerin genel olarak; şematik evre, karalama evresi ve natüralistik evre olarak üç sanatsal ilerleme aşaması belirlediği görülmektedir. Bu uygulamalar geniş ve genel içerikli olmalarına karşın daha özgün sentezlerin ve daha ayrıntılı bilgilerin tespit edilmesini sağlamıştır (Malchiodi, 2013, s.83).

Gelişimsel yaklaşım yöntemleri çocuk resimleri ile en önemli yaklaşımlardan biridir. Çocuk çizimlerinin sistemli bir şekilde gelişim çizgileri izlediklerine dair ilk görüş Gustaf Britsch'e aittir. Britsch çocukların yaptıkları çizimlerin kendi kuralları içerisinde basit kurallardan karmaşık kurallara doğru organik bir şekilde geliştiklerini ifade etmiştir. Britsch ile aynı görüşü savunan Arnheim ise çocuk çizimlerindeki gelişimlerin algısal birer olgu olduklarını öne sürmüştür. Bu gelişmeler algısal ayrımsama süreçleri içerisinde gerçekleştirilmektedir. Çocuklar gördükleri nesnelerin eş değerlerini yaptıkları çizime aktarmaktadır (Kırışoğlu, 2002, s.23).

Gelişimsel kuramlarda çizim genel olarak çocuklar için bir çeşit eğlence ve oyun aracı olarak kabul edilmektedir. Çocukların yaptıkları çizimler gelişim yıllarına göre anlam oluşturmaktadır. Çizim, tıpkı diğer sanat programlarındaki gibi çocukların iç dünyalarının sürdürüldüğü birer etkinlik olarak görülmelidir. Çocuk resimlerinde gelişimsel kuramları benimsemiş Rouma ve Kerschensteiner'den sonra filozof ve şair olan Friedrich von Schiller de bu konuları gelişimsel kuramlar açısından ele almış ve "Fazla Enerji Yaklaşımı'nı" öne sürmüştür. Bu yaklaşıma göre; aktif ve olabildiğince hareketli olmak kişilerin doğarken sahip oldukları doğal yapılarıyla bağlantılı bir durumdur. Bu sebeple

oyunlar fazla enerjilerini boşaltmanın bir aracı olarak kabul edilmektedir (Dilci, 2014, s.68).

Kellogg çizim gelişimlerini; şekil evresi, desen evresi, resim evresi ve tasarım evresi olmak üzere dört aşamada sınıflandırmıştır. Bu dört aşama; çocukların ilk karalama çizimlerine başladıkları dönemlerden, çevre tarafından tercih edilen şekilleri resmetmeye başladıkları döneme kadarki süreci içermektedir (Drosinos, 2006, s.73).

Cyrill Burt'a göreyse çizimin tek görevi kişisel dışa vurumun sağlanması ve sözcüklerin yetersiz kaldığı yerlerde çizimin devreye girmesidir. Çizim, çocukların kurgulama güçlerini geliştirmektedir. Çocuklar çizim yaptıkları zaman algısal, duygusal, zihinsel boyutlarda işlem yaparlar. Bu sayede yaptıkları uygulamalar onların bilişsel gelişimlerine fayda sağlar. Soyut düşünebilmekte ve kavramsal yargıları olmaktadır. Ayrıca çocuk çizimleri çocukların zekâ seviyelerinin belirlenmesinde de kullanılan bir ölçüt sayılmaktadır (Batı, 2012, s.71).

Lowenfeld gelişim seviyelerinin oluşturulmasında çocuk resimlerinin önemine vurgu yapmış ve çocukların yaş seviyelerine göre resim yeteneklerini tanımladıkları bir evre geliştirmiştir. Sanatçıya göre çocukların sanatsal gelişimleri beş evrede gerçekleştirilmektedir:

- Karalama Evresi (2 - 4 yaş)
- Şema Öncesi Evre (4 -7 yaş)
- Şematik Evre (7- 9 yaş)
- Gerçekçilik Evresi (9 - 12 yaş)
- Doğalcılık Evresi (12- 14 yaş) (Lowenfeld'den akt. Drosinos, 2006, s.119).

2.3.2.Projektif Yaklaşımlar

1940'lı yıllardan başlayarak çocuk çizimlerine bakış açıları değişmeye başlamış ve çizimin çocukların güdü ve duygularını dışa yansıtmada önemli birer metot olabileceği düşünceleri üzerine çalışılmıştır. Böylece çocuk çizimleri psikiyatri ve psikoloji alanlarında çocukların kişiliklerinin değerlendirilmesi amacı ile kullanılan projektif yöntemlerin birer parçası haline gelmiştir (Thomas ve Silk, 1990, s.81).

Çizimin projektif metotlardan biri olarak kabul görmesi ilk olarak 1920 yılında çizimin bilişsel ve kişisel kapasitelerin değerlendirilmesinde kullanılmasıyla başlamaktadır. Goodenough; araştırmalarda alınan sonuçların kişiliklere yönelik olarak ipucu verdiği sonucuna ulaşmıştır. Machover ise insan resmi çizimleri ile alakalı ilk detaylı monografi çalışmalarını meydana getirmiş ve bu çalışmalarda resimleri hem yapısal hem de simgesel olarak incelenmiştir. Machover ile benzer yıllarda çalışmalar sürdüren Buck ise insan çizimine ağaç ve ev resimleri de ekleyerek kuramın genişletilmesine yardımcı olmuştur. İnsanların kişisel durumlarını, entelektüel düzeyini belirlemek ve yorumlamak amacıyla kullanılan projektif birer vasıta sayılan Ev-Ağaç-İnsan Testlerini geliştirmiştir. Buck'ı izleyen Hammer da kendisinden önceki ve çizimin dışa yansıyan yönlerini araştıran uzmanların ifadelerini de kapsayan detaylı bir çalışma ortaya koymuştur (Eyal ve Lindgren, 1977; Leibowitz, 2013, s.163).

Çizim, bilişsel ve kişisel kapasiteleri geliştirmenin yanında insanın toplum ile olan etkileşimlerinin değerlendirilmesi amacını da sağlamaktadır. Sechret ve Lawton aile içindeki etkileşimleri değerlendirmek için "Bir Aile Çiz" testlerini yapmaya başlamış ve bu konuya farklı bir alternatif getirmişlerdir. Levy de toplumsal etkileşimleri değerlendirmek için "Çiz ve Hikâye Anlat" testleri oluşturmuş testlerde, kişilere üç adet figür resmedip o figürler aracılığı ile bir hikâye anlatmalarını istemiştir ve bu sayede insanların çizdikleri figürler ile kurdukları birliktelikleri araştırmıştır. Bu uygulamaların sonrasında 1965 yılında Cookerly, grup etkileşimlerini ve kişiler arası çözüm yeteneklerini değerlendirmek için "Bir Grup Çiz" testlerini oluşturmuştur. Bu testler de tıpkı diğer testler gibi kişilikleri analiz ederken birçok insanın ilişkilerini araştırma üzerine kurulmuştur (Wall, 1970, s.78).

Venger'e göre çocuk önemsediği kişileri resmetmektedir. Çizim, bilinç ile bilinçaltının ürünüdür. Bireyler her yaşta, çocukluk duygularının ve korkularının çizimlerini yapmaktadır. Bu açıdan çizim "iç dünyadan gelen bir hikâye" dir. Venger'e göre çizimler samimi olarak kâğıda çizgisel varlıklar olarak aktarılan düşünce ve duygulardır. Çocuk bir nesnenin çizimini resmederken kesinlikle ona iç dünyasından bir şey katmaktadır. Çizime kattıkları şeyler çoğunlukla çocuklar için önemli sayılan durumlar olarak bilinmektedir (Halmatov, 2016, s.23).

2.3.3.Sanatsal Artistlik Yaklaşımlar

Çocuk çizimlerine sanatsal yaklaşımın ilk izleri 20. yy. başlarında farklı olağanüstü görüntülerin sanata kazandırıldığı, akademik bilgilerin göz önünde olmadığı ve sanat akımı yaratılmasında yeni oluşumlar arandığı yıllarda görülmeye başlanmıştır. O yıllarda çocuk çizimlerine olan rağbet büyük oranlarda artmıştır; eğitimci ve sanatçılar başta olmak üzere konu ile uğraşan herkes çocukların yaptığı çizimlerle ilgilenmeye başlamıştır. Çizimlerinde çocuksu şekilleriyle tanınan sanatçı Jean Debufet de çocuk çizimlerini biriktiren sanatçılardan biriydi. Bununla kalmayıp Paris sokaklarında grafittiler üstüne bir araştırma yapmıştır. Böylece o yıllarda çocuk çizimleri sanatçılara ilham kaynağı olmuştur (Kırışoğlu, 2002, s.45).

Çocuk çizimleri ile ilgilenen Alman sanatçılardan Klee ve Kandinsky, gelecekteki çizim sanatının çocuk çizimlerinden ilham alacağını belirtmiştir. Bunun yanında Klee 1912'de bir gazeteye verdiği demeçte, sanat akımlarının ilk izlerinin müzelerde ve anaokullarında bulunduklarını, çocukların hiç bir yardım almadan oluşturdukları çizimler ile bir sanat eseri örneği oluşturduklarını belirtmiştir (Dilci, 2014, s.69).

Schwerdtfeger çocuk çizimlerinin, Antik ve Mısır dönemlerin üsluplarına benzetilen birer anlayış olduklarını; modern çizimlerin pek çok kuramıyla çocuk çizimlerindeki anlayışlar arasında benzerlikler görüldüğünü ifade etmiştir. Bu soruna, çocuklara ait nesnelerin özüne inilerek bakılabileceğini belirten Schwerdtfeger, bunda görsel özelliklerin değil, yaşantılara ilişkin kapsamların rol oynadıklarını belirtmektedirler (San, 1979, s.19).

Çocukların sanatsal uğraşlarını araştıran uzmanlar birçok farklı kuram öne sürmüşlerdir. Bu kuramlardan biri çocukların; hayatının ilk zamanlarında kültür, cinsiyet vb. durumlardan bağımsız olarak, herkesin kabul gördüğü bir resim yeteneğine ve ilkel sanat anlayışlarına sahip olduğu yönündedir. Piaget çocukların kişisel yeteneklerini esas alan sanatsal akımları bütünsellik açısından incelemiş ve çocukların resimlerinin tüm toplum ve çevrelerde aynı aşamalara göre farklılık gösterdiklerini belirtmiştir. Hayatlarının ilk dönemlerinde çocukların yaptıkları resimlerde evrensel nitelikler gözlense de ilerleyen dönemlerde farklı bir karakteristik nitelik görülmekte ve çocuklar belirli bir yaşa geldikleri zaman resimlerinde kültürel durumları da kullanmaya çalışmaktadır. Bu da resimlerdeki evrensellik niteliğinin bebeklik çağından 6 yaşa kadar görülebildiğine işaret etmektedir (Toku, 2001, s.78).

2.2.4.Sembolik Yaklaşımlar

Çizim en basit tanımı ile düz birer yüzey üzerindeki seri işaretler topluluğudur. Çocuk yaptığı resimlerde nesnenin kendisini değil sembolik yansımalarını resmetmektedir. Yan yana çizdikleri dairelerden birini baş diğerini ise vücut olarak adlandıran çocuklar aslında birbirlerinin aynı olan bu resimlere iki farklı anlam yüklemektedir. Çocukların gerçekçi olmaktan çok şekilsel özellikleri vurguladığını savunan Goodman'a göre bir çizimin bir nesneyi ifade etmesi için, onu tanıtması ve ona işaret etmesi gerekmektedir. Çizimler objeleri şekillendirmek ile birlikte düşünce ve duyguların açıklanmasını da sağlamaktadır. Bu duygu ve düşünceleri gösteren çizimler nesneleri gerçekçi bir şekilde gösterememekte ve anlatılmak isteneni ortaya koyamamaktadır (Yavuzer, 2014, s.47).

Sanatsal etkinlikleri önemli kılan en önemli özellik objelerin görüntülerinin onlara yüklenen anlamlar, deneyimler kapsamında değerlendirilerek nitelendirilmesi sonucunda beliren görsel algılamadır. Çocukların resimleri onların algılarını temsil etmektedir. Resim genel anlamı ile 1–2 yaş çocuklarında karalamalarla başlanmakta, bu resim zaman geçtikçe daireselliğe dönüşmektedir. Çocuklar 3–4 yaşına geldikleri zaman toplumda gördükleri gerçek nesneleri çizmekte ve bu parçaların hepsini bir araya getirmektedir. 9–12 yaş evrelerindeyse resimler içsel gerçeklik duygusundan görsel gerçeklik duygusuna yönelmektedir. Çocuklar gelişim evrelerinin son basamaklarına geldikleri zaman çizdikleri resimler hayatlarının reel birer göstergeleridir ve çocuklar çok taraflı algısal gelişimleri, bu resimlerde aranmaktadır (Uysal ve Selvi, 2012, s.72).

Sembolik kuram savunucularına göre çizimler sembolik işlemler olarak adlandırılmaktadır. Çizimde hissedilenlerin görsel algıyla birleştirilerek ortaya konma zorunluluğu bulunmamaktadır. Goodman çizimleri oluşturan sembollerin, dilde kullandığımız işaretler gibi görülmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, çizimin bir nesneyi temsil etmesi için benzerlik taşıması gerekmemektedir. Çizimde her durum herhangi bir şeyi temsil edebilmektedir. Örnek olarak, bir köpek çizimi ile köpek kelimesi bir sembolden ibarettir ve köpek ile köpek çizimi arasında önemli bir benzerlik olması beklenmemektedir. Eğer köpek çizimi gören kişileri şaşırtacak kadar gerçekçi duruyor ise çizim bu zamana kadar kazanılmış alışkanlıklardan kaynaklanmaktadır. Tıpkı dillerdeki kelimelerin anlamlarının öğretilmesi gibi çizimlerin yorumlanması da öğretilebilmektedir. Hochberg ve Brooks'a göre çizimlerin anlaşılmaları için özel bir eğitime ihtiyaç yoktur. Hochberg ve Brooks'un sınıflandırma becerisine sahip olmayan 1,5 yaşındaki çocuklar üzerinde yaptıkları

araştırmada resimler ve resimlere en yakın objeleri seçmeleri istenen çocuklardan sınıflandırmayı en iyi yapan çocuk ile yapamayan çocuk arasında başarı farkının olmadığı sonucuna varılmıştır (Thomas & Silk, 1990, s.38).

2.4.Çocuklarda Çizgisel Gelişim Özellikleri

Çocukların bilişsel ve fiziksel etkinliklerine paralel olarak sanatsal faaliyetlerinde de birtakım değişmeler meydana gelmektedir. Çocukların ilk zamanlarda yaptıkları karalamalar zamanla sanatsal evrelere dönüşmekte ve ergenlik dönemine kadar devam etmektedir. Çocukların resimlerindeki ayrıntıların bilişsel gelişime ve yaşa bağlı olarak arttığı gözlemlenmiştir. Resim yeteneklerinin nasıl bir ilerleme izlediklerini sistemli evreler ile açıklamaya çalışan ilk yaklaşımcılardan biri Luquet'tir. Onun geliştirdiği evre modeli çocuk çizimleri alanında 20. yy. 'ın önemli yaklaşımlarından biri olarak sayılmaktadır. Luquet çocuk resimlerinin çeşitli realist şekillerle nasıl geliştiklerini anlatmaya çalışmıştır. Realistliğin temsilinde kendisi ile aynı görüşleri savunan Willat da farklı yaş gruplarındaki çocuklar ile yaptığı çalışmalar sonucunda çocuk çizimindeki gelişimsel süreçleri açıklamış ve farklı bir model meydana getirmiştir. Küçük çocukların resimlerinde görülen bir soyutlama değildir. Çocukların dünyayı algılama şekilleri imgelerine bağlı, algısal genellemelerdir. Çocuk, ruhsal, zihinsel, bedensel, toplumsal gelişimine paralel olarak çizgisel gelişimi de gelişir. Algılar güçlendikçe, öğrenme arttıkça resimlerindeki farklılıklar da hissedilir (Buyurgan, S, & Buyurgan, U, 2012, s.25).

2.4.1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)

Küçük çocukların boya kalemlerini bir yüzeyin üstünde gezdirmesi ve iz bırakması onlara büyük zevk vermektedir. Karalama kâğıdındaki bu çizimler kendiliğinden oluşturulmakta ve çocukların sanat ile ilk buluşmaları olarak kabul edilmektedir. Çocuklar çoğunlukla kollarını kâğıt üstünde geriye ve ileriye götürerek karalama yapmaktadırlar. Bu dönemlerdeki çizimlerin genellikle kâğıtlardan taştıkları gözlemlenmektedir. Yalnız, çocuğun hareketleriyle kâğıt üstünde bıraktığı iz arasındaki ilişkileri fark etmesi fazla uzun sürmemektedir. Bu ilişkiler fark edildikçe çocuğun hareketlerini değiştirdiği görülmekte ve karalama kâğıdı kontrol edilebilmektedir. İlk karalamalar genellikle kâğıdın bir tarafında boylamsal çizgilerden oluşmaktadır. Çocukların motor ve algısal yetenekleri arttıkça geometrik şekiller ve dairesel desenler görülmeye başlanmaktadır. Görüntüler

oluşturulması için zamanla çizgiler ile şekiller birleştirilmeye başlanmaktadır (Roland, 2006, s.19).

Karalama dönemlerinde kâğıt üstünde bırakılan izler bir çizimde çocukların el hareketlerinin yansımaları olarak görülmektedir. Çizilen dairesel, düz, dalgalı çizgiler çocuğun kendi vücudunu kontrol etme olanağını fark etmesini sağlamaktadır. Bu durumda çocuk, kendi yaptıklarının farkına varabilmekte, yaptıklarını geliştirmekte ve hareketlerini değiştirebileceğini kavramaktadır. Hareketlerine göre çizimlerinin değişebileceğini keşfeden çocuklar bu olaylardan zevk almaya başlayacak, bu oyunlara uzun bir süre boyunca devam edeceklerdir. Bu oyunlar bir açıdan da çocukların ilk defa kendi hareketleri ile toplumu etkileyebileceklerinin farkına varmalarını sağlamaktadır (Halmatov, 2016, s.51).

Yavuzer'e göre çocuklar için resmetmek, elin hareketlerini kâğıda aktarmaktır. Hayatlarının ilk zamanlarını "icat" ve "keşif" girişimleri içerisinde geçiren çocuklar her şeye dokundukları gibi kâğıtlara da dokunmaktadır. Çocuklar ellerini amaçsız bir şekilde kâğıt üstünde dolaştırırken yüzeyde çizgiler bırakmakta ve bu çizgileri çizenin kendileri olduğunu anlamaktadır. Bu şekilde yaratıcılık duygusunun bilincine varmaktadırlar. İlk zamanlarda rastlantısal görülen bu yaratıcı duygu, zaman ile tekrar oluşturulmak istenen bir gücün kaynağı haline gelecektir. (Yavuzer, 2005, s.62)

Çizimlere anlam yüklemek zordur, bundan dolayı anlamlar üstüne çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Uzmanlar çizimlerin amaçsızca, sadece bileğin, elin ve kolun hareketlerini kaydetmiş işaretler olduğunu saptamışlardır. Çocukların çizimleri yetişkinlere anlamsız çizimler karmaşası gibi gelse bile resim yapan çocuğun el kol ve dil hareketleriyle kendini ifade etmesi gerçekleşmektedir.

Yaptıkları şeyler bir çizim gibi görünmese bile çocuklar için bu çizimlerin anlamı bulunmaktadır. Çizimler çocukların kâğıttaki şekil ve çizgilerin etrafındaki durumlar ve temsil ettikleri kavramların farkına varmalarını sağlamaktadır (Malchiodi, 2013, s.43).

Çizimler genellikle gelişigüzel çizgilerden kontrollü çizgilere, ardından da adlandırılan çizgilere dönüşmektedir. Çocuğun ilk çizimleri kendiliğinden ortaya çıkmakta ve gelişigüzel karalamalardan oluşan çizimlerden meydana gelmektedir. Yalnız bu karalamalar daha sonra meydana gelecek olan çizim yapma ve çocuğun yazı yazma yeteneklerinin ön basamaklarını oluşturacaktır. Çocuklar bu dönem ile ilgili deneme yapma amacı ile ve tesadüfen farklı büyüklüklerde, şekillerde ve yönlerde çizgiler

çizmektedirler. Henüz zayıf motor yeteneklerini kazanmadıkları için boya, mum vb. araçların kullanılmasıyla geniş çaplı el hareketleriyle çizim yapmaktadırlar. Resim yaparken kâğıda bakmamaları, henüz resmettikleri işaretlerin nereden geldiklerinin bilinçlerinde olmamalarından kaynaklanmaktadır. Kontrollü çizimler dönemindeyse çocuklar artık kâğıttaki çizimleri kendilerinin yaptığının bilincine varmakta ve farklı çizimler oluşturulduğunda kâğıtta ne gibi farklılıklar olacağını görmek istemektedirler. Çocuk bu dönemlerde tekrara uğrayan hareketleri ile kendine özgü dikey, yatay, çapraz çizimler ve küçük-büyük daireler çizmektedir. Kontrollü çizimler gelişigüzel çizimlerin tersine, motor koordinasyon ve göz kontrolü ile denetlenmektedir. Zamanla çocuk çizdiği karalamaların gerçek çevredeki objelere benzediklerini keşfetmekte ve karalamalarını adlandırmaya başlamaktadır. Adlandırılan çizimler döneminde karalamalarda gözle görülebilir büyük bir çeşitlilik olmamakla beraber çocukların düşünme şekillerinde bir takım farklılıklar gözlenmektedir. Çocuk resmetmeye başlarken, resmetmeyi amaçladığı bir şekil vardır yalnız bu şekiller açık uçludur. Örnek olarak, anne çizmeyi amaçlayan bir çocuk yuvarlak çizmekte ve bunu annesinin kafası olarak adlandırmaktadır. Resim yaptığı esnada etrafında olan insanların da elmadan bahsettiklerini duymakta ve çizdiği şekilleri elma olarak adlandırmaktadır (Boriss ve Krimsky, 1999, s. 62).

Gardner da çocuğun bu adlandırmasını araştırmış ve çocuğun yaptığı çizimler hakkında basit birer tanımlama yapılamayacağını ifade etmiştir. Yetişkin bir birey, çocuğun çizimi ile ilgilendiği zaman çocuk yetişkin bireyi memnun etmeyi arzuladığı için yaptığı çizim üstüne bir hikâye anlatabilmektedir. Bununla beraber çizimlere çocukların gözleri ile bakmak zordur. Aslında çocukların yaptığı çizimlerin bir anlamı vardır ve çocuk temsili şekiller dönemlerine doğru ilerliyordur. Bunun yanında çizimleri adlandırma birçok çocukta sıkça görülmekteyken bazı çocuklarda hiç görülmemekte ya da çok ender görülmektedir. Malchiodi'e göre bu dönemde çizimler hakkında sözlü değerlendirmelerde artış gözlemlenmektedir. Çocukların yaptıkları çizimler yetişkinlere tanımlanamaz ve anlamsız gibi görünseler de, psikologlar çocukların yaptıkları çizimlerin derin anlamlar taşıdığını, bunların önem arz ettiğini ifade etmişlerdir (Malchiodi, 2013, s.49).

Kellogg ise çizimdeki görsel öğelerin çocukların resim yapma yeteneklerini edinmelerinde vazgeçilmez bir öge olduğunu belirtmiştir. Kellogg göz kontrolü gerektirmeyen ve kas gelişimlerine bağlı olarak değişimler gösteren yirmi esas çizim çeşidi var olduğunu belirtmiştir. Bu yirmi esas çizim çeşidi, sanatsal gelişimlerin temel taşlarını

oluşturmaktadır; bu yüzden bu tarz çizimler küçük çocukların resimlerinin kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmasına fırsat vermektedir (Drosinos, 2006). Yine Kellogg'a göre bütün resimler temel çizimler dâhilinde analiz edilebilecekleri gibi görüntülerin kâğıt üstündeki yerleşim biçimlerine göre de analiz edilebilmektedirler. Yalnız yerleşim biçimlerine göre analiz yapılması çizimlerde olduğu kadar geniş alanlarda da ele alınamamaktadırlar. Bu yüzden çizimler herhangi bir zemin üstündeki bütün çizgi oluşumlarını içerirken, yerleşimler için belirli bir sınır gerekmemektedir. Bu kapsamda çocuk, çizimlerini belli bir çerçeveye yerleştirmekte ve çizdiği kâğıdın kenarlarına göre konumlandırmaktadır. İki durum arasındaki diğer bir eleştiri ise çizimlerde göz kontrolü olmazken, yerleşim çizimlerinde göz kontrolü olmalıdır. Çocuk 3 yaşına girerken bu yerleşim biçimleri yerlerini amaçlı olarak resmedilmiş üçgen, daire, kare benzeri imgelere bırakmaktadır (Kellogg, 1970, s.91).

Üçüncü yılın sonlarına doğru, resimlerde güneşe veya dilimlere bölünmüş pastalara benzeyen farklı şekillerde bir araya gelmiş formlar gözlemlenmeye başlanmaktadır. Bu simgelere "mandala" ismi verilmektedir. Aslında bu simge, çocuğun alışık olduğu gerçek nesnelerle bağlantılıdır. Kellogg açısından mandalalar, hayali çalışmalardan gerçek çizimlere dönüşmüş dizilerin önemli birer parçalarıdır. Çocuklar mandaladan güneş şekillerine, güneşten de insan şekillerine geçiş yapmalıdırlar. Bu durumlarda çocuklarda aşamalı geçişler beklenirken, çocuklar süregelen sanatın birçok özelliğini yeni resimlerine yansıtmaktadırlar. Bu görsel gelişim sistemleri çocukların çizdikleri ilk insan şekillerinin yetişkin bireylere neden kaba ve biçimsiz göründüklerini açıklamaktadır. Mandalalar yalnız çocuğun sanat gelişimlerinin bir parçaları olarak değil; aynı zamanda yetişkin sanatı ve çocuk sanatı arasındaki bir köprü olarak da değerlendirilmektedir (Kellogg, 1970, s.95).

2.4.2.Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)

Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımında durum öncesi olarak adlandırdığı bu dönemde çocuk, düşüncelerini "eylemler" vasıtasıyla var olan kişilerden, zihinsel ve kavramsal temsil durumlarına yöneltmektedir. Aynı zamanda uzamsal durumlar önem teşkil edebilmektedir. Gelişmemiş birey figürlerinin ilk ortaya atılması da bu dönemlerde görülmektedir. Bu şekillere çoğunlukla iribaş denmektedir çünkü kurbağaların ilk doğduklarındaki şekline benzemektedirler. İribaş şekillerinin gelişmemiş bir daire ve daireden çıkan iki çizgi ve ender olarak da dairenin yanlarından çıkan iki çizgi olduğu

gözlemlenmektedir. Bu nedenle baş olarak belirtilen dairelerin hem gövdeyi hem de başı temsil ettikleri bilinmektedir. Cox'a göre çocukların birçoğu bedenini başının birer parçası olarak görmektedir. Arnheim ise çocukların bir birey olarak nitelendirilebilecek basit simgeleri yaratma gayesinde olduklarını; yalnız sözcük dağarcıklarının yeterli olmaması nedeni ile simgeleri basit geometrik simgelere indirgediklerini ifade etmiştir (Wadsworth, 2015; Malchiodi, 2013, s.78).

Şema öncesi dönemlerde çocuğun resimleri çok az detaya sahiptir. Bu dönemlerdeki ilk simgeler güneş formları veya radyal olarak görülmektedir. Çizilen simgeler aynı görüntülerde olsa da, çocuğun resimlerine çeşitli özellikler ekleyerek (simgelerin renklerini değiştirerek vb.) iki farklı cinsiyet veya iki farklı insan oluşturabileceklerdir. Bir bireyin çiziminde farklı renkler kullanılsa da çoğu kez renkler çok fazla önem taşımamaktadır. Rengin bu dönemlerde daha çok çocuğun sanat özelliğini harekete geçirmesi için kullanıldığı bilinmektedir (Damiano, 2008, s.84).

Bu yaş dönemlerindeki çocukların resimleri yetişkin bireyler açısından anlaşılabilir bir hale gelse bile çocukların üstesinden gelmeye çalıştıkları birtakım grafiksel, bilişsel ve motor engeller bulunmaktadır. Bu yüzden çocuk resim yaparken kolunu kontrol etmede zorlanmakta ve motor kontrollerini sağlayabilmek adına çabalamaktadır. Bunun yanında dikkat yeteneklerindeki yetersizlik sonucu orantılama, oryantasyon ve konumlandırma ile alakalı bir takım teknik sorunlar yaşanabilmektedir. Çocuklar zaman içerisinde dikkatteki gelişmelere bağlı olarak resimlerinde diğer ögeleri çok fazla göz önünde bulundurmaya başlamaktadır (Jolley, 2010, s.46).

Küçük çocukların gerçekçi olmayan birey şeklini neden resmetme eğiliminde olduklarını açıklamak amacı ile farklı teoriler geliştirilmiştir. Bazı araştırmacılar, çocuğun insan vücudunun çeşitli bölümleri ve bu bölümlerin bir araya getirilme biçimleri hususundaki bilgi eksikliği sebebiyle, resim yaparken insan şeklinin bazı bedensel niteliklerini yansıtmadıklarını öne sürmüştür. Bu konudaki farklı bir bakış açısı ise çocuğun resim yaparken ne çizdiğine bakmadığıdır. Buna göre çocuğun beynindeki soyut formlar referans alınmakta ve bu formların çevredeki objeleri şekillendirmek için çeşitli biçimlerde birleştirilebileceği belirtilmektedir (Roland, 2006, s.64).

Çocukların yaşları ilerledikçe resmettikleri şekillerin gerçeklikleri de artmaktadır. Bu dönem içerisinde çocuklar ardışık objeleri sanki tamamını görüyormuş gibi bir bütün halinde çizmektedirler. Bu durum çocuklarda görüneni göründüğü haliyle değil de

bildikleri gibi çizdiklerini göstermektedir. Dört yaşına kadar görsel uyarıcıların zihinde oluşan şekillerini ilk kez taklit etmeye başlamaktadırlar. Bu dönemde harf kullanımların ilk taklit edilmeleri ortaya çıkmaktadır. Taklit kabiliyetine birebir eşleme kabiliyeti eklendiği zaman çizimde sembolleştirme kabiliyeti ortaya çıkmış olacaktır. Bu kabiliyetlerin ortaya çıkma aşamaları zihinde motor alanlarının gelişimsel sıralarını takip etmektedir. Özellikle dört yaşından sonra çocuklar konuşabilme ve öğrenebilme yeteneğine paralel olarak nitelikli resimler çizebilirler. Resim sürecinde çocuklar için en önemli durum insan çizme tecrübeleridir. İnsan şekilleri kaba formlar biçiminde şekilsel olup, vücut ölçüleri gerçek dışıdır. Çocuklara göre önemli olan durumlar öncelik taşımaktadır ve bu resimler orantısız ve büyük çizimlerle ifade edilmektedir. Yalnız bunlar sadece insan şekilleri ile sınırlı olmamaktadır. Yakın çevrelerinde en çok ilgilerini çeken ağaç, otomobil ve ev gibi durumları da benzer biçimlerde betimlemeye çalışmaktadırlar. Bu resimler kâğıt üstünde gelişi güzel biçimde yer almaktadır (Dilci, 2014, s.153).

Her geçen yıl bilişsel yeteneklerin gelişmesiyle objeler arasındaki bağlantılar da daha net görülebilmektedir. Mekân içerisindeki objelerin yerleştirilmesinde birçok ilerleme göze çarpmaktadır. Detaylar artmakta, öğeler ve figürler bir merkez altında toplanmakta ya da merkez çizgilerinin üstüne daha anlamlı şekilde dizilmeye başlanmaktadır. Figürlerin ve objelerin birbirlerine oranlarında ve kâğıda yaptığı oranlarda gelişmeler olmaktadır. Dört ile altı yaş arasında çocukların en sık resmettiği şey en sevdikleri konu olan insan şekilleridir. İnsan şekillerinde "baş" kısmı genellikle büyüktür. Bazen de şekiller fasulye gibi ince uzun görüntülerde ve başlar küçüktür. Genellikle yüzlerin önden görünümleri çizilmektedir ve yüzler ifadesizdir (San, 1979, s.266).

Okul öncesi dönemlerde çocuğun çevresindeki dünyayı fark etmeye başlaması, çevresinde gördüğü birçok objeyi resimlerinde görmeye başlamasıyla oluşur. Bu dönemde çocuklar; ailesi, arkadaşları ve evcil hayvanları gibi kendileri için önemli olan durumları resmetme eğilimindedir. Çocuklar renkleri farklı durumların ifade edilmeleri amacı ile kullansa bile çoğu zaman objeler gerçek renklerinin dışında da yansıtılmaktadır. Bu yaş grubu çocuklarda renk kullanımlarını kontrol etmek için herhangi bir kural konulmamıştır (Roland, 2006; Malchiodi, 1998, s.52).

2.4.2.1.Şema Öncesi Dönem Önemi

Şema öncesi dönemde kavrama-algılama-öğrenme aşamalarında belli bir işlerliğin oluştuğu görülmektedir. Artık çizimlerde sadece karalamalardan oluşan şekiller yoktur. Yüzey doldurma biçiminde görülmüş plan yapma yetenekleri ile çocuklar yanlış ve doğrularını görmektedirler. Olaylar ve nesneler arasındaki birlikteliğin sebeplerini anlamadıklarında bile kendi dünyalarına göre durumları değerlendirmektedirler. Bu yüzden canlandırmak istedikleri kavram ya da objelerle ilişkiler kurma kaygıları yaşamakta, öğrenmeleri geliştikçe şekiller de şemalara dönüşmektedir. Aslında bu uğraşlar çocuklara büyük doyum ve heyecan sağlamaktadır (Artut, 2004, s.202). Bunun yanında çizimleri her çocuğun özgün olarak ayırt ettiğini ve çizimin çocuğun kişiliğini yansıttığını Lowenfeld şu sözleriyle vurgulamaktadır: 'Şema, çocukların ruhsal yapılarını meydana getirmektedir. Bir çocuğun kapanmayan, yuvarlak ve kararsız çizimlerinden onun duyarlı ve kaygılı olduğunu saptayabildim; buna karşın farklı bir çocuğun, dörtgen şeklindeki gövde çiziminde de onun kararlılığını görebildim; en erken şemalarda dahi çocukların kişilikleri okunabilir.' (Lowenfeld akt. Artut, 2004, s.202). Çocukların kendilerine göre önemli olan konular çizimde öncelik taşımaktadır, bu çizimler genellikle orantısız ve büyük olarak görselleştirilmektedir. Yalnız bu resimler sadece insan şekilleriyle sınırlı olmamakta yakın çevrelerinde en çok ilgilerini çeken ağaç, otomobil, ev gibi varlıkları da benzer biçimlerde betimlemeye çalışmaktadırlar. Bunlar kâğıt üstünde gelişi güzel olarak yer almaktadır (Artut, 2004, s.202).

Boyama çocuklar için son derece zevkli bir eylemdir. Genelde yukarıdan aşağıya, soldan sağa gibi gelişmiş fırça darbeleri biçiminde boyamalarını gerçekleştirmektedirler. Simgeler kâğıt üstünde yüzer şekildedir. Çizgiyle sınırlandırılmış objelerin içi doldurulmaktadır. Çocuklar beğendikleri çizimleri başka kişilere göstermekten zevk almakta, bazen de yırtıp atmaktadırlar. Dört, beş yaşa gelindiğinde ise ana renkleri öğrenmektedirler (Artut, 2004, s.203). Daha küçük kaslar tam gelişmemiş ve çocuklar bu kasları yeni kullanmaya başladıkları için şekilleri tekrarlamaktan keyif almaktadırlar. Lowenfeld tarafından şematik aşama diye adlandırılan 5 yaşına denk gelen dönemde şu iki önemli özellik belirmektedir: Özellikle insan şekli için ölçümleşmiş figürlerin (stereotip) sürekli tekrarlanması, nesne ve figürlerin, kâğıdın alt tarafında yer alan bir çizim üstüne sıralanması… (San, 1977, s. 97).

Şema öncesi dönemin başında, kâğıt üstünde rastgele sıralanmakta olan ve uçuşmuş halde bulunan nesne ve figürler, bu dönemin sonlarına doğru merkez çizgileri üstünde, daha

düzgün bir sırayla resmedilmektedir. Çocuklar 6 yaşına yaklaştığında, içinde bulunduğu çevrenin de etkisiyle çizimlerinde ve diğer yaratıcı karalamalarında gerçekçi öğelerde artış görülecektir. Çocukların çözümsel ve bilişsel yetenekleri geliştikçe, objeler arasındaki bağlantıları da fark edebilme yetileri artmakta ve mekân içerisine objelerin yerleştirilmesinde gelişim göze çarpmaktadır. Detaylar çoğalır, sayfaların her yerine saçıp dağıttıkları şekiller ve öğeler bir merkez etrafında toplanmaya başlanır veya toprak çizgileri dediğimiz alttaki çizgiler üstüne daha anlamlı şekilde dizilirler. Nesnelerin ve figürlerin birbirleri ve kâğıt ile olan oranlarında farklı bir yansıma olmaktadır. Çocuklar kavrayamadıkları şeyi çizme yollarına gitmezler. Beş yaşındaki bir çocuk, iki göz, bir ağız, bir burun olan bir dairenin insan yüzü olduğunu hemen anlamaktadır ve iyi resmettikleri çizimlerden biri de budur; yalnız saf çemberler soyut olarak anlaşılmakta, resmetmekte de güçlük çekilmektedir (San, 1977, s. 98).

Yalnız çocuk bu son dönemlerinde genellikle çevrenin etkisi altında kaldığından önceden ezberlediği, yaratıcılık açısından gelişimi kısıtlayan bazı şablon şekilleri benimseyebilmektedir. Örnek olarak, ‘62’ sayısından tavşan çizimi, ‘M’ harfinden martı ya da uçları birbirlerine değecek biçimde oluşturulmuş iki üçgenden (papyon biçiminde) kelebek çizimi vs. (Artut, 2004, s. 204).

2.4.2.2.Şema Öncesi Dönem Resimlerinin Özellikleri

Şema öncesi dönem resimlerinde çocukların yapmış olduğu çizimlerde detay yok denecek kadar azdır. Bu evredeki ilk figürler ise güneş formları ya da radyallar olarak görülmektedir. Resmedilen figürler aynı görüntüde olsa da, çocuklar resimlerine farklı özellikler ekleyerek (figürlerin renklerini değiştirerek vb.) iki farklı cinsiyet veya insan arasında ayrım yapabilmektedirler. Bir insanı belirtmek için çok farklı renkler kullanılmış olsa bile çoğu zaman renkler fazla önem teşkil etmemektedir. Renklerin bu evrede daha çok çocuğun sanatsal özelliğini harekete geçirmesi için kullanıldığı düşünülmektedir (Damiano, 2008,s.75). Çizimlerinde bazı şekiller, şemalara dönüştürülerek anlam zenginleştirilmektedir. Ev, insan ve ağaç çizimleri kaba formlarla betimlenmektedir. Mekân düşünceleri henüz gelişmediğinden nesneler yüzeysel olarak yanlara yatık şekildedir (Örnek olarak bir masanın dört ayağının, bir arabanın dört tekerinin ve ağaç yüzeylerinin de yatık olarak gösterilmesi gibi). Düzleme özelliği ve saydamlık en fazla bu yaşlarda görülmektedir. Bazı resimlerde yatay düz çizimler görülmektedir. Genellikle

simgeler, nesneler bu taban çizgiler üstünde yükselmektedir. Bazı nesneler ise kâğıt üstünde dağınık, yüzer şekildedir. Perspektifsel etkiler görülmemektedir, plan yapma yeteneklerinde ise gelişme hissedilmektedir. Çizimlerle (kontur) sınırlandırılmış objelerin içerisini farklı renkler doldurabilmektedir. Ana renkler tanınmakta, canlı ve açık renkler tercih edilmektedir. Çocuklar fosforlu kalemleri, canlı ve açık renkleri kullanmayı sevmektedirler. Boyama işlemleri de aşağıdan yukarı, sağdan sola ileri fırça darbeleri biçimindedir. Özellikle insan şekillerini büyük bir baş ve o başa bağlı olarak aşağıdan yukarı veya yanlardan çıkan iki çizgi ile betimlemektedirler, gövdeleri belirleyen şekiller pek görülmemektedir. İnsan şekillerinde ve nesnelerin resmedilmesinde bazı eksiklikler fark edilebilmektedir (Artut, 2004, s.205-206).

Eşyalar ve olaylar arasında bağlantı kurma ve plan yapma yetileri tam olarak gelişmemiştir. Şematik dönemin birçok özelliği bu dönemde görülmektedir, çizimlerin perspektif etkileri genelde görülmez. Çizimler büyük ölçülerde gerçeği yansıtmasına rağmen çocuklar gördüğünden daha çok düşündüğünü çizmeye eğilimli olmaktadır. İnsan, hayvan ve eşya şekilleri gerçeklere oldukça yakın olmakta ve gerçekler devinim kazanabilmektedir. İnsan şekli çizimlerinde cinsiyet ve giysi özellikleri belirginleşmektedir. Şekilleri oluşturan kontur çizimlerin içi renkler ile doldurulmaktadır. Kullandıkları kâğıdın yüzeylerinin tamamını boyama beceri ve bilgilerine sahiptirler (Artut, 2004, s.206). Bu yaş gruplarında çocukların ilgilendikleri konular genelde kendi benlikleri üzerine kuruludur. Resmettiği çizimlerde esas tema abartılarak ön plana çıkarılmaktadır. Örnek olarak çizimde diş fırçalamak anlatılmak isteniyor ise diş ve ağızların abartılı görüntüleri, vücudun diğer organlarına oranla daha öncelikli gösterilmektedir.

2.4.2.3.Şema Öncesi Dönemde Renklerin Anlamları

Çocuk çizimlerinin değerlendirilmelerinde renk anlamı ilk başta kontrol edilmesi gereken noktalar arasındadır. Luscher'in önderliğinde birçok uzman renklerin, duygu durumunun yansımaları olduğunu öne sürmektedir. Kişilerin duyguları ile renk seçimleri arasındaki ilişkiyi belirten birçok çalışma olmakla beraber, çocukların renk seçiminde tüm faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Çizim esnasında yeteri kadar renkli kalemin olup olmadığı, çocukların istediği renklere kolaylıkla ulaşıp ulaşmadıkları, ne sıklıkla aynı renkleri

seçtikleri iyi gözlenmeli ve bu gibi sorulara mutlaka cevap aranmalıdır (Halmatov, 2016, s.18).

Sanatsal gelişimlerin ilk dönemlerinde çocukların geneli renkleri bilinçli bir şekilde seçmemektedir, ellerine hangi renk kalem gelirse o renk kalemi kullanmaktadırlar. 4 yaşından itibaren renk kullanımlarının subjektif oldukları söylenmektedir yalnız renkleri etraflarında algıladıklarıyla bağdaştıran çocuklar da bulunmaktadır. Bundan dolayı renklerin herhangi bir önemli anlamı olup olmadığının belirlenmesi zorlaşmaktadır. Bir sonraki aşamalarda rengin şematik kullanımları oluşmaktadır. Bu evrede renk kullanımlarının daha sert ve kurallara uygun olduğu gözlemlenirken, renklerin beklenmedik kullanımları daha kolay görülmektedir. Büyük çocukların renkleri kullanımı gerçekçidir ve çizimlerindeki renkleri tabiatta bulunduğu biçimde kullanabilirler (Malchiodi, 2013, s.36-37).

Çocukların renk seçimlerinin, çizdikleri konularla ilgili hissettikleri duygulardan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu ifadeler özellikle klinik psikoloji ve sanat psikologları tarafından terapi ve değerlendirme kapsamlarında hastaların renk kullanımlarının gözlemlenmeleri sonucunda sürekli olarak dile getirilmektedir. Bununla beraber çocukların resimlerindeki renk kullanımlarının duyguları ortaya çıkardığı ifade edilmekte ve bu sonuçlar deneysel uygulamalar yerine mesleki çalışmalara dayandırılmaktadır (Burkitt vd., 2003, s.64).

Çocukların renkleri kullanma oranları cinsiyete göre incelendiğinde kız çocuklarının renk seçimlerine erkek çocuklara oranla daha çok önem verdiği görülmüştür. Bazı araştırmacılar sıcak renkleri tercih eden çocukların çoğunlukla uyumlu, sevecen ve işbirliğine önem veren özelliklere sahip olduklarını, genellikle soğuk renkleri tercih eden çocukların ise çekingen, iddiacı, zor kontrol edilen ve uyumsuz davranışları benimseyen çocuklar olduklarını belirtmektedirler. Diğer yandan turuncu, kırmızı gibi sıcak renklerin olumsuzlukları ifade ettiğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Kırmızı öfke ve saldırganlık ile ifade edilebilmektedir. Bunun yanında kırmızı renk hayati önem taşıyan bir durumun, tehlikenin ya da problemin sinyallerini verebilmektedir ve şiddetli bir hastalığı da yansıtabilmektedir. Turuncu renk ise endişeyi çağrıştırabilmektedir. Soğuk renklerden biri sayılan mavi ise sakinliği ifade etmekte ve çocukların kendine olan güvenlerinin bir işareti olabilmektedir (Okyay, 2008, s.36; Yavuzer, 2015, s.59).

2.4.2.4.(5 – 6) Yaş Grubu Çocuklarının Resimleri

Çocuk, çizimleri aracılığıyla olaylar ve kişiler karşısındaki düşünce ve duyguları dışarı yansıtmaktadır. Çünkü genelde sözlü iletişimde zorluk yaşayan bazı çocukların sözsüz dilleri oluşturmaları ve kendilerini ifade etmeleri daha kolaydır.

5-yaşındaki çocukların çoğu bir gövde ve baş çizebilmektedir. Anlamlı çizimler yapmaktadır ve önceden neyi çizeceğini planlayabilmektedir. Kendi düşüncelerini ortaya koymaya başlamakta ve genellikle kullandığı ve sevdiği insan figürü olmaktadır. Fakat insan çiziminin yanında çevresindeki objeleri de resmetmeye başladıkları görülmektedir. Bu evrede ebeveynler çocuklarının çizimlerine ilgili olmalıdır. Çünkü çocuklar bu ilk çizimlerini açıklamak ve göstermek arzusundadır. Aynı zamanda bu ilk çizimler kişiliklerini, isteklerini ve duygularını açıklar. 6 yaşına gelindiğinde çocukların daha ayrıntılı ve gerçekçi çizimler oluşturmaya başladıklarını görebiliriz. Artık objeleri mekâna göre resmetmeye, merkez çizgilerini de daha iyi yerleştirmeye başlamaktadırlar. Bu evrenin ilginç bir özelliği ise bir gün resmettiği figürün ertesi gün resmettiği figürden farklı olmasıdır. Örnek olarak bugün resmettikleri bir ağaç çizimi ertesi gün farklı olabilecektir. Araştırmacılar bu durumları çocuğun gördükleriyle değil; bildikleriyle çizmeleri olarak açıklamaktadır. (Artut, 2004, s.225).

2.4.2.5.(5-6) Yaş Grubundaki Çocukların Çizgisel Gelişim ve Resimlerinin Özellikleri

Çizimdeki şekillerden birçoğuna oldukça fazla yer verilmesi çoğunlukla çocukların o şekle özlem duyduğunu göstermektedir. Sürekli ilişkide oldukları birilerini çizmemek (örnek olarak kardeş) kıskançlık duygusunu ifade edebilmektedir. Çocuğun kendisini yalnız çizmesi duygusal olarak gereksinimlerinin karşılanmadığı, yardıma ihtiyacı olduğu biçiminde yorumlanabilmektedir. Bu çizimler genelde ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmediğini göstermektedir. Bulut veya kuş çizimleri aşırı baskı içerisinde olduklarını, özlem duydukları özgürlüğü ifade edebilmektedir. Çocuk düşüncelerini ifade etmesi için renkleri de kullanmaktadır. Soğuk ve mat renkleri kullanarak resmettiği şekiller o şekle olan kızgınlığı ve nefreti gösterebilmektedir. Ailesini veya evini siyah renkler ile resmeden çocuklar bu ortamlarda mutsuz olduklarını ifade ederler. Ayrıca şekillere yönelmiş şimşek, yılan, testere, bıçak vb. nesneler de o şekle olan nefreti ve çatışma isteklerini simgelemektedir. Bir çocuktan babasını, annesini, kendisini ya da herhangi bir şeyi

resmetmesini istediğinizde farklı şeyler resmediyorsa çizmesini istediğiniz şekilleri reddediyor demektedir. Örnek olarak bir aile çizimi resmetmesini istediğiniz bir çocuk, çizimin içerisine anneyi almamış ise bu durum anneden hoşnut olmadıklarını hatta onu reddettiğini düşündürebilmektedir. Bununla birlikte çocukta iz bırakan ve hatırlamaktan kaçındığı duygu, durum ve kişileri resmetmemesi olayı hatırlamak istemediği, olaydan kaçındığı anlamına gelmektedir. Garip ve karalama biçiminde oluşturulan çizimler de (örnek olarak amuda kalkan çocuk) çocukların coşkulu ve hareketli bir karakteri olduğunu düşündürebilir. Gülümseyen yüzlerin çizilmesi tahmin edilebileceği gibi mutlu bir çocukluktan beklenen çizimlerdir. Aynı anda birbirleri ile el ele tutuşmuş şekiller, çiçek, kalp gibi nesneler sevgi ifadeleridir. Çocukların çizimlerinde kendilerini bir yere hapsederek betimlemeleri suçluluk duyduklarını veya bir bunalımın içerisinde olduğunu düşündürebilmektedir. Evde kapalı kalmış bir çocuk ya da aile çizimi bu evredeki çocukların okul korkusunu yaşamaya başladıklarını düşündürmektedir. Sırtı veya yüzü dönük şekiller gerginliği veya kaygıyı ifade etmektedir. Herhangi bir obje veya insanın özenilmeden resmedilmesi de o objeye veya birey ile ilgili olumsuz ve gergin bir ilişkiye işaret etmektedir. Tek başına sabit bir nesne veya bir ağaç resmetmek çocuğun içerisinde bulunduğu yalnızlık duygusunu belirtmektedir. Bir anneanne, babaanne veya bakıcı, çocukların yalıtılmışlığını ve ailelerinden dışlandıklarını gösterebilmektedir. (Artut, 2004, s.243).

2.4.3.Şematik Evre (7-9 Yaş)

Şematik evre çeşitli sanatsal programlarla elde edilmiş bir gerçekliğin kazanımıdır. Bu evrede çocuklar, çevrenin bir üyesi olduklarının farkına varmaktadırlar. Bilişsel gelişmelerin hızlı olduğu toplumlarda (özellikle eğitim kurumlarında) ve birçok yeteneğin kazandırıldığı bu dönemde çocuğun motor yeteneklerinde, toplumsal ilişkilerinde bir artış ve süreklilik görülmektedir. Çizimlerinde varlıkların karşılaştırılmasına, sıralanmasına, düzenlenmesine ve sınıflandırılmasına yönelik şemalar geliştirilmektedir. Objeleri boyut, renk ve biçim açısından gruplandırabilme yeteneklerinde gelişmeler görülmektedir (Artut, 2004, s. 207).

Şema öncesi evrede şekillerin tekrarlanmasının yerini, bu evrede çocukların geliştirdikleri şemalar almaktadır. Çocuk resmettiği objeleri birçok yönden gruplandırmaya başlamaktadır. Çocuklar yetişkin bireyler ve akranları arasında takdir edilmek, beğenilmek

ve kabul görmek istemektedir. Bu evrede çocuklar yeniliklere karşı ilgili olurlar, yeni şeyler üretmenin keyfini yaşar, yetişkin bireylerin hayatlarını merak eder ve ilgi duyarlar. Bu evrede çocukların gözlem ve motor yeteneklerinde gelişmeler görülmektedir (Artut, 2004, s.207). Çocuk kullanmaya başladığı ve yavaş yavaş geliştirdiği şemaları tekrar etmekte ve çocuğun yaptıklarının takdir edilmesi, beğenilmesi onun için önemli olmaktadır. Şema evresinde çocuğu çizim yapmaya iten rastlantılar değil çocukların istekli ve bilinçli olmalarıdır. Rastlantılara bağlı hiçbir başarı çocuğu sevindirmez; çocuklar aynı nesneyi sürekli resmederek çizimde uzmanlaşmak isterler. Bu yüzden çocuklar çizim yapma coşkularını sürekli bir şekilde sürdürebilmektedir (Kehnemuyi, 2004, s. 16). Hurwitz ve Gaitskell'e göre simgelerin tanımlanmalarında, algılanmalarında çocuklar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, çocuğun kendi tecrübeleriyle en çok etkilendikleri nesne tarafından belirlenmektedir. Bu nesneler hayvanlar, çiçekler, çeşitli eşya veya insanlar olabilmektedir. Yalnız ortaya çıkan şekiller çoğunlukla bir insan şeklini oluşturmaktadır. Çocukların herhangi bir objenin resmedilmesindeki çizim teknikleri daha sonra o obje veya benzerine ait diğer nesnelerin resmedilmesinde kullanılmaktadır. Dikkatli incelenmediğinde birbirinin tekrarı gibi görünebilen bu çizimlerde farklılıklar bulunmaktadır. Her çizimde çocuk nesnelere ait farklı düşünceler ortaya koymakta ve çizim teknikleri ve el becerileri bu düşüncelere göre şekil alabilmektedir. Düşünce ve el becerileri geliştikçe çizime alınan nesnelerin tanınabilirliği artmaktadır (Akt. Artut, 2004, s.209). Bu evrenin sonlarına doğru daha keskin şemalar göze çarpmaktadır, çocuk insan şekli çizerken uyguladığı teknikleri diğer objelere de uygulamaya başlamaktadır. Doğal gelişim süreçleri içerisinde şematik evre grubunda bulunan çocukların çizimlerindeki ortak özellikler aşağıda belirtilmiştir (Artut, 2004, s. 209-210):

- Renk kullanımı ve dekoratif süsleme etkindir, özel durumların dışında çoğunlukla canlı renk tercih edilmektedir. Tekrarlardan oluşan çizim ve boyama ile ilgili bir güven duygusu bulunmaktadır.
- Analiz ve teknolojiye ilginin yoğunlaştığı görülmektedir.
- Boyama ve çizimde önemli şekillerin abartılarak gösterilmeleri, önemsiz görülenlerin üzerinde durulmadığı fark edilmektedir.
- Çizimde kompozisyon-planlama duyguları belirgindir. Gizli perspektif etkilerden yararlanılmaktadır.

- Mekân kavramları gelişmiştir. Şekiller tasarlanmış mekânlarla özdeşleştirilmektedir.
- Çizimi yatay olarak ikiye ayıran merkez çizgileri genellikle görülen ortak bir durumdur.
- İnsan şekilleri cepheden veya profilden yansıtılmaktadır. Şemalar geometrik biçimlere benzer (gövde dikdörtgen, etek üçgen, baş daire gibi) çizilmektedir. Özellikle üzerinde durulanlar arasında; kendisi, yakın çevresi, arkadaşları ve ailesi gelmektedir.
- Şekillerde cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan detaylar belirgindir (dudak boyaları, kirpikler, kırmızı yanaklar, kolye, yüzük, şapka ve sigara gibi)

2.4.4.Ergenlik Öncesi Evre (9-11 Yaş)

İlköğretim dönemi içerisinde ikinci dönem olarak görülen ergenlik öncesi evre 9 -11 yaşları arasında bulunan bir evre olmakla birlikte, bu evrede 6-9 yaş grubuna ait bazı özelliklerin de sürdüğü görülmektedir. Bu evrede ruhsal ve fiziksel değişimlerin yer almakta olduğu çocukların bazılarının psikolojik durumlarının yaratıcı etkinliklere yansıdıkları görülmektedir. Zihinsel gelişimin artmasıyla çocukların çözüme yönelik davranışları olgunlaşmakta; objelerin gerçek ölçülerine sadık kalma kaygıları da belirmektedir. Bu evreden önceki evrelerde bulunan özgür ve naif hava ortadan kalkarak yerini dönemin özelliklerini, toplumun kültürünü yansıtabilen zevk ve değerler almıştır. Uygun kıyafetler giymiş olarak resmedilen insan şekilleri bol detaylı olarak işlenmektedir. 6-8 yaşlarından sonra cinsiyet ayrımını resimlerinde gösteren çocuklar, kız ve erkek giysilerindeki farklılıkları itina ile belirtmektedir. Ögeler ve diğer figürler arasındaki ilişkiler, düzenleme açısından kurallara uymakta perspektif ve mekâna ait izler görülebilmektedir. Merkez çizgileri değişmekte olup toprak kendi rengi ile resmedilerek kesişmelere yer verilmektedir (San, 1977, s.103-104).

Genellikle ilk zamanlarda olduğu gibi özgür, bağımsız bir biçimde gördüklerini çizimlere aktaran çocuklar, gelişimlerini yansıtma eğiliminde olurken bir yandan da toplumsal değer ve yargılara yanıt verme ikilemi arasında bocalamaktadır. Örneğin, boyama veya çizim işlemlerinde ‘Acaba çizimlerim beğenilir mi?’ şeklinde bir soru ile çekingenlik ve korku gözlenmektedir (Artut, 2004, s.210). Şema evresinde başlayan takdir görme ve beğenilme

kaygıları bu evrede daha da belirginleşmekte, ergenlik dönemi öncesine denk gelen bu evrede cinsiyetçilik de ön planda bulunmaktadır. Konu seçilirken cinsiyet farklılıkların yanında bireysellik önemli bir etken sayılmaktadır. Erkekler kızlardan, kızlar da erkeklerden farklı bir içerik ile çizimleri gerçekleştirmektedir. Resimlerde erkek çocuklar çoğunlukla zorlukların üzerinden gelen kahramanları, maceraperestleri, dağcıları, avcıları, otomobil ve uçakları tercih etmektedir. Kızlarınsa dekoratif süslemeler, moda, bebekler, kadın yüzleri, kalp, çiçek ve duygusal durumları belirten heyecan verici, romantik bazı şekiller çizimlerinde egemen olmaktadır. Ayrıca konu seçimlerinde televizyon da etkili olabilmektedir (Artut, 2004, s.210). Yine de çocukların bu evrede seçtiği konuların en belirgin özelliğinin cinsiyet kavramı olduğu görülmektedir. Erkek ve kız çocukların seçtiği çizimler arasında önemli farklılıklar dikkat çekmektedir. Renklerde ilk zamanlardaki gibi serbestlik yerini gerçekçi olma kaygılarına bırakmıştır. Kırmızı ya da sarı yerine, ten renginde bir yüz boyama kaygıları vardır. Çizimi yapılan her şeyin tüm detayları dikkatle gözlenmektedir. Yüzdeki diş, kirpik, burun vs. öğeler ile ve kıyafetteki cep, düğme, kol gibi detaylar da ayrı ayrı gösterilmektedir. (San, 1977, s.104). Karalama döneminden itibaren çizimlerdeki bu değişimler bu evreye kadar hızla gelişim göstererek devam eder ve bu evrede çizimlerdeki gelişimlerin yanında renklerin kullanımlarının gerçeklere daha uygun oldukları ve şekillerde detaylara daha çok yer verildiği görülmektedir. Konu seçimlerinde erkeklerle kızlar arasında farklılıkların oluştuğu görülmekte olup erkek çocukların uçaklar, tekneler, trenler, spor sahneleri, savaş sahnelerine değindiği; kızların ise kadın yüzleri, evler, giysiler, yavrulu hayvanlar, çiçekler çizdiği gözlemlenmiştir (San, 1977, s. 104). Çocuk bu evrede, resmederken artık eskisi kadar kaygısız ve özgür değildir.

2.4.5.Mantık Çağı (11-13 Yaş)

11-13 yaş aralığında bulunan bu evrede objelerin resmedilmesi emek isteyen ve ağır gerçekleşen bir çaba olmakta, çocuklar düşlerden uzaklaşarak cesaretlerini yitirebilmektedir. Sözlü anlatımlara önem verilerek, resim çizimleri eğer devam ediyorsa, uzlaşmacı desenler ve biçimlendirmeler tercih edilir. Bu evrede insan çiziminde belirgin bir azalmanın olduğu gözlenmektedir (San, 1977, s.107). Bu evrede, çocuğun çizim yaparken daha dikkatli olduğu ve anlatımlara daha fazla önem vermeye başladığı görülmektedir. Ergenliğin başlangıcı olan bu evreye ‘mantık dönemi’ de denmektedir. Bu dönemde yaklaşan ergenliğe ilk adımın atılması, depresyon ve bunalımların ilk habercisidir. Mantık ve zekâ ile bazı problemlerin üstesinden gelinse bile çocukluğun

tabiatı gereği korunmasız kalınan zamanlara da sıkça rastlanabilmektedir. Ruhsal ve bedensel yönden çok önemli değişiklik bulunmaktadır. Bu evre bir yönden realist anlayışın devamı niteliğinde sayılabilir (Artut, 2004, s.212).

Özellikle bu evreye kadar insan kıyafetleri, cinsiyet farklılığın önemli bir belirtisi olarak görülmektedir. Oysaki mantık evresinde kıyafetler önemli birer aksesuar olarak dikkat çekmektedir. Örnek olarak, bir hareket esnasında kıyafet kıvrımları görülebilir. Renk, ışık, oran ve gölge gibi özellikler üstünde çok durulur. Taklit ve imgesel resimlere eğilim gösterilir.

Bu evredeki genel özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Gelişmiş bir zekâ ve bilinç dikkat çekmektedir.
- Soyut düşünceleri yansıtma, yorumlama ve kavramlaştırma yetisi görülmektedir.
- Doğa ve çevredeki değişiklikleri ifade etme yetisi güçlenmiştir.
- Çizimde kinetik-dinamik etkiler, duygusal ve dramatik sahneler görülmektedir.
- Ayrıntı ve perspektiflere yeteri kadar değinilmektedir.
- Duygusal, bilişsel ve görsel gelişim görülmektedir.
- Tabiattaki varlıkların görüntülerinin ve gerçek boyutlarının betimlenmesine yoğunlaşılmaktadır (Artut, 2004, s. 213).

2.5.Çocuk ve Kitap İlişkisi

Çocuklar; gelişim özellikleri, davranış, duygu ve düşünceleri ile birbirinden farklı, kendilerine özgü birer varlıktır. Onların yönlendirilmelerinde yaş ve bireysel özellikler dikkate alınmalıdır. Yönlendirilme için en uygun zaman dilimi 0-6 yaş arasındaki eğitim öncesi evredir. Pedagoglar ve psikologlar, insan yaşamındaki bu evreyi çok hızlı birer gelişim dönemleri olarak ele almaktadırlar. Bu evre içinde ruhsal, zihinsel ve bedensel gelişmelerin bazen tek tek bazen de birlikte yürütüldüğü görülmektedir. Topluma başarılı, saygın ve mutlu bir birey kazandırabilmek için çocuklara her evrede destek verilerek sevgi, ilgi eşliğinde beslenme ve kişilik özelliklerine dikkat edilmelidir. Bu evrede çocukların kitap ile olan ilişkisi farklı şekil ve amaçlarda olmaktadır. Kitap ile olan ilişki 6 yaşına kadar sistemli bir biçimde sürdürülürse çocuklar kitaplardan nasıl yararlanabileceklerini öğrenmiş olacaklardır. Çocuk yazma ve okumayı öğrendiğinde kitaplardan faydalanma çocuklara daha büyük bir haz verecektir. Gürkan ve Haktanır, okul öncesi evreden

başlayarak kitap ile tanışan çocukların, dış toplum ile kurduğu bağlantıları; "Okul öncesi evreden başlayarak çocuklar dış toplumlarla; olay ve olguların büyük bir kısmı ile kitaplar vasıtası ile tanışırlar. Kitaplar çocukların dünyaya açılmış pencereleridir." (Haktanır & Gürkan, 1997, s.86). Cümleleri ile ifade etmişlerdir. Çocukların kitaba en çok gereksinim duyduğu dönem, okumayı öğrendikleri 6 yaş evresine gelinceye kadar geçirdikleri dönemdir ki bu evrede her yaşın kitapları farklı olmalıdır. Çünkü çocuk içerisinde yaşadığı toplumu tanırken her yaşta farklı konulara ilgi duymaktadır. Çocuklar için kitaplar hareketli durumları kapsamalıdır. Okul öncesi dönemdeki çocuk kitaplarının en önemli özelliği görselliktir. Bir başka ifade ile çizimlerden oluşan kitaplardır. Bunların yanında bu kitapların başlıca amaçları; çocuklara okuma alışkanlıkları, okuma kültürleri ve estetik hazları da vermek olmalıdır. Çünkü okul öncesi evredeki çocuklar, kitaplarla düşünme ve konuşma yeteneklerini geliştirirken, dış toplum ile alakalı durumları kitaplardaki illüstrasyonlar vasıtasıyla öğrenirler. Bu sebeple kitap okunurken karşılaşılan durum ve ifadeler çocuklara anlatılmalıdır. Bu şekilde çocuk çizimlerle kavramları birleştirmeyi ve kavramlarla aralarındaki bağlantıyı öğrenecektir. (Haktanır & Gürkan, 1997, s.86).

Okul öncesi dönemi çocuklarına göre 7-11 yaş çocuklarının ilgileri farklıdır. Animistik dönemden çıkan çocuk gerçek ve hayali nitelik taşıyan hikâyeler ve masallarla ilgilenmeye başlar. Kitabın resimleri ve konusu çocukların ilgilerini çekebilecek nitelikte, daha çok metne dönük ve hareketli tasarımlardan oluşmaktadır. Çağdaş yaşamı destekleme derneği ise okul çağındaki çocuk ve kitap arasındaki bağlantıyı; "Okumayı söktükten sonra kitap ile çocuk arasında dolaysız bir iletişim kurulmaktadır. Harflerin ötesinde heyecan uyandırıcı, renkli, fantastik, şaşırtıcı olayları kimsenin yardımı olmadan kendileri çözmeye başlamaktadır. Bu şekilde kitabı kendilerine ait olan bir durum olarak yaşar ve benimserler." (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, 1990, s.52) biçiminde açıklamıştır. Bu sebeple, çocuk kitapları yazanlar çocukların dünyalarını tanımalıdır. Okul öncesi evreye ait kitaplar metinlerden çok illüstrasyon ağırlıklı olduğu için çocukların, her baktığında kendileri ile ilgili ayrı bir detayı görmeleri ve algılamaları oldukça önemlidir. Çocukların okumaya başladıkları 7-14 yaş evresinde kitaplar ise tamamen metine bağlı illüstrasyonlardan oluşturulmaktadır. Yine bu evre çocuğunun içinde illüstrasyonlar, okuma isteklerini uyandırmak için kritik materyallerdir. Aslıer, çocuk kitabındaki illüstrasyonların önemi; "Çocuk kitapları resimsiz, çok resimli, az resimli, az yazılı, çok yazılı olabilirler. Yalnız hiçbir zaman resimsiz olmamalıdırlar. Olamazlar." (Aslıer, 1983, s.44) cümleleriyle açıklamıştır. Böylece Aslıer, çocuklar için hazırlanmış kitabın çizimli

materyaller olduklarını vurgulamıştır. Çocukların gelişim evrelerine bakıldığında illüstrasyonların ve kitapların onlara nasıl fayda sağlayabildikleri görülmektedir. Bu sebeple çocuklara, yaşına uygun görülen çizimli kitaplar verilmelidir.

Resimlerde anlaşılabilirlik ve renk ise dikkat edilmeleri gereken unsurların başındadır. Çocuk kitaplarında, çocukların seviyesine ve yaşına uygun bir dil kullanılması gerekmektedir. Bunun için çocuk kitaplarını çizen sanatçılar ve kitap yazan yazarların da çocuklar gibi zengin bir hayal dünyasına sahip olmaları gerekmektedir. İllüstrasyonların anlatım gücü ve hikâyelerin konusu çocukların yaş, ilgi ve gelişim düzeylerine göre olmalıdır. Çünkü çocuklar Karakaya'nın da ifade ettiği gibi; "Kitaplarda kendileriyle alakalı olanı aramaktadır." (Karakaya, 1999, s.176).

2.5.1.Türkiye'de Resimli Çocuk Kitapları

Türkiye'de resimli çocuk kitaplarının niteliği de edebiyat ile ilgili bir durumdur. Batı ve İslamiyet uygarlığının etkisinde kalan Türk edebiyatında bu uygarlıkların etkisi görülmekte dolayısıyla bu durum çocuk kitaplarına da yansımaktadır. Minyatür sanatında rastladığımız ilk çizim programlarını kitap çizimlerine başlangıç olarak kabul edecek olursak, bugüne kadar kitap çizimlerinin geçirdiği dönemleri inceleme fırsatı bulabiliriz.

Çocuk kitaplarına ilginin, Tanzimat döneminden sonra başladığı görülmektedir. 1870'li yıllarda yayınlanan dergi ve gazetelerin çocuklara özel ekleri ve sayfaları ile özgür çocuk dergilerinin de ortaya çıktığı bu dönem, çocuk kitapları için bir başlangıç sayılabilmektedir. Tanzimat dönemi sanatçıları, bir taraftan Batı edebiyat tarzını Türk toplumuna aktarırken diğer taraftan da edebiyatımızı, özellikle halk edebiyatımızı öğretmeye, geliştirmeye ve özgün olmaya yönelmiştir. (Erkmen, 2000, s. 180)

Harf devrimi yeni Türkiye Cumhuriyeti'ndeki en önemli gelişmelerden biridir. Harf devrimi ile beraber başlayan öğretim-eğitim seferberliği, Türk halkını okur- yazar yapmak ilkesine de paralel ilerlemiştir. Başlangıçta okuma ve alfabe kitabı gibi eserler yayımlanırken zamanla gençlerin ve çocukların severek okuyup aldıkları pek çok çocuk kitabının yazarları daha fazla eserler vermeye başlamışlardır. İlk grafik tasarım yazarlarımızdan olan İlhap Hulusi Görey tarafından 1937'de kapak resminin tasarlanmış olduğu ve iç sayfa çizimlerini de Ramiz Gökçe'nin resmettiği "Alfabe" isimli kitap resimli kitapların en önemli örneklerinden biri olarak görülmektedir. Erkmen'in de ifade ettiği gibi Cumhuriyet dönemi ile birlikte gelişmiş çocuk kitaplarının ilk çizimcilerinden; Ramiz

Kamlık ve Cemal Nadir karikatürleriyle, Ercüment Kamlık ise illüstrasyon çizimleriyle çocuk eğitimine özgün eserlerle katkıda bulunmuştur. 1930'lu yıllardan sonra sanatçılarımızın çocuk romanı yazmaya karşı istekli ve ilgili oldukları görülmektedir.

Cumhuriyet'in ilânıyla beraber, güzel sanatlar akademisi öğrencileri yurt dışındaki öğrenimlerini tamamlayarak ülkelerine döndükten sonra, çocukların algılama şekline uygun tasarımlarda da artış görülmüştür. 1940'lı yıllardan sonra bazı sanatçılarımız, daha önce Ziya Gökalp'in de yaptığı gibi halk hikâyeleri ve masalları çocuklar için tekrar değerlendirme çabalarına girişmişlerdir. Sanatçılarımızın çocuklar için masal çeşitlerine eğilmeleri, çocuk edebiyatının gelişimi açısından çok faydalı olmuştur. Naki Tezel'in 1943'te yayınlanan masalları ve halk öyküleri içerik ve resim açısından örnek verilebilecek ilk eserdir. (Saçan, A. K. 1998, s. 66)

Cumhuriyet dönemi sonrası çizimcileri arasındaysa Ferruh Doğan, Yıldız Cıbıroğlu ve Çelik en önemli isimlerdendir. Fotoğraf sanatının başarılı isimlerinden Çelik pek çok öyküyü resmetmiştir. Cıbıroğlu ise 1966'da Doğan Kardeş'te resmetmeye başlamış, Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "Balina ile Mandalina" isimli eserini resmetmiştir. Doğan, bununla birlikte kapak illüstrasyonları ve çocuk kitapları resmetmiştir. Resimledikleri içinde Sakarca isimli masal kitabı da yer almaktadır. 1980'li dönemlerde Ferit Avcı'nın illüstrasyon eserlerine başladığı yıllardır. 1984'ten itibaren çocuk yayıncılığına yönelen yazar, birçok dergiye resim açısından katkıda bulunmuştur. 1995'te Kültür Bakanlığı'nın gerçekleştirdiği çocuk kitapları yarışmasında "Kırmızı Fili Gördünüz mü?" isimli eseriyle ödül almaya hak kazanmıştır. (Saçan, A. K. 1998, s.67)

2.5.2.Çocukların Kitaplardaki Resim ve Metine Karşı İlgisi

Piaget, çocuk gelişimlerini dönemlere ayırmış ve doğumdan 2 yaşına kadar geçen dönemi "devinimsel, duyusal devre" (Alpöge,2003,s.32) olarak adlandırmıştır. Düşüncenin hareket ile eş anlamlı olduğu bu dönemde çocukların dünyaları kendine dönük olup çocuklar için önemli olan duyduğu, gördüğü, tattığı, dokunduğu ve kokladığı şekillerdir. Bu evrede çocuklara dokunabilecekleri mukavva, tahta, kumaş kitaplar sunulabilir. Önemli olan çocukların kitapla tanışmalarıdır. Yapa yayınlarının da bu yaş aralığındaki çocuklara verilmesi gereken eserlerin özellikleri hakkında ifade ettiği gibi altıncı aydan 2-3 yaşına kadar çocuklara bez veya sağlam karton kitaplar alınmalıdır. Bu kitaplar çoğunlukla öğretici kitaplar olup sadece çizimlerden oluşmaktadır. Bu kitaplar ayrıca çocuklara

toplumlarını tanımaları için yardımcı olurlar. Çocuğun hayatında yer alan arkadaş, aile, giysi, oyun, temizlik, beslenme vb. ana konular çocuğa çizimlerle öğretilir. Çocuğun bu evrede dili hızlı bir şekilde geliştiğinden plastik veya karton kitapların ardından basit öykülere geçilebilir. Öykü kısa ve basit olmalı bununla birlikte okuyucunun da ses tonu önemli görülmektedir. (Alpöge,2003, s.32)

Piaget, bir sonraki dönemi ise 2 yaşından 7 yaşına kadar devam eden "işlem öncesi dönem" (Alpöge,2003,s.32) olarak isimlendirmektedir. Bu dönemde çocuklar taklit etmeyi, gruplama ve sınıflamayı bu evrede öğrenmektedir. Çocuk bu dönemde animistik bir yapıya sahiptir; bu sebeple cansız nesneleri canlı olarak kabul eder; onlar ile ilişki kurar, dinler, onlarla konuşur. Zihinsel gelişimi devam eden çocuk bir üst seviyeye ulaşana kadar canlı ve cansız varlıklar arasında ayrım yapamaz. Özetle açıklamak gerekirse çocukların dünyaları, Alice Harikalar Diyarındaki yaşamdan pek farklı değildir. Çocukluk dönemlerinde görülen bu durumlar çocukların ayın, güneşin, bulutların ve rüzgârın canlı olduklarına inanmalarıyla devam etmektedir. Çünkü tüm bu objelerin kendi kendine hareket ettiklerini görür ve bu yüzden kafaları karışır ve nesnelerin canlı olduklarını düşünürler. Aynı durumda kitaplardaki kahramanların ve geçen olayların da canlı olduklarını düşünerek onlardan etkilenmektedirler. Dodson çocukların okul öncesi döneminin geleceğe yansımasıyla ilgili şu görüşlere sahiptir; "Çocuk 6 yaşına geldiği zaman kişiliğinin esas yapısı oluşmuş haldedir ve çocuğun ne tür bir birey olacağını, büyüdüğü an başarılı olup olamayacağını, nasıl biriyle evleneceğini ve bu evliliklerin ömürlü olup olmayacaklarını büyük bir ölçüde belirten etken, çocuğun 6 yaşındaki kişilik yapılarıdır" (Dodson,1997, s.10). 6 yaşına kadar çocukların kitaplardan öğrendikleri onun yaşamını sürdürmesi için bir temel oluşturmaktadır. Çocuklar öyküleri dinlerken öykülerdeki çizimleri de ilgiyle izlerler. Resimler ilgisini çektikçe öyküden aldığı tat da artar. Tekrar dinlemekten de sıkılmazlar. Çocuk okunan öyküyü kitaptaki çizimlerden izleyerek kitabın giriş gelişme ve sonuçlandırılmasındaki etkilerini anlayabilir. Bu çizimler çocuklar tarafından kolay algılanan, öz bir anlatıma sahip olan ve renkli parlak özenli çizimlerden oluşmalıdır. Bu yüzden itina ile hazırlanmış çizimli çocuk kitapları, çocukların çevrelerini tanımalarını sağlar. 3-4 yaş çocukları ise çevreleriyle ilgili sorular sorarlar, bu yaşlardaki çocuklar için en uygunu yine kısa metinli ve bol illüstrasyonlu kitaplardır. Masal ya da öyküde konular basit olmalıdır. Çocuklar hayvan ve doğa öykülerine ilgi gösterir ve 4 yaşından sonra eğlenceli, maceralar içeren kitaplara da ilgi duyabilirler. Tekerlemelerin ve şiirlerin dil gelişimlerine, ritim duygularına ve hayal güçlerine katkısı da

bulunmaktadır. Okul öncesi evreyi içeren bu dönemlerde çocuklar yeni durumları illüstrasyonlar aracılığı ile öğrenirler. Kitaplardaki yazılar çoğunlukla kısa sözcükler ve çocuklara yabancı olmayan cümlelerden oluşmaktadır. Ama çoğunlukla çocuğun tecrübesi olmadığından daha önce duymadığı cümlelere de tanık olabilir. Çocuk bu cümleleri kitaplar aracılığı ile öğrenir ve sözcük dağarcıklarını geliştirir. Çizimlerin yardımı ile dikkatlerini daha uzun bir süre kitapta tutabilmekte ve öyküyü de sonuna kadar dinleyip anlayabilmektedirler. Bu şekilde dikkatleri de giderek uzamaktadır. Bu evredeki çocuklar kitaplar aracılığıyla yaşadıkları çevreyle ilgili yeni şeyler öğrenip fikir yürütebilirler. (Dodson,1997, s.16).

2.6.Resimli Çocuk Kitaplarında İllüstrasyon

Çocuk kitabı ve illüstrasyon çocuk dünyasındaki en önemli elemanlardır. Çocuk kitabı ve illüstrasyon arasındaki bağın çocuğun gelişimindeki önemi üzerinde durmak gerekmektedir. Burada sorulması gereken "Çocuk kitabı ve illüstrasyon arasındaki bağ ne demektir ve bu bağ nasıl oluşturulmaktadır?" sorusudur. Metin ve İllüstrasyon, hem zihinsel hem de görsel algılamalara yön veren ve hayal gücüne katkıda bulunan araçlardır. Metin olağan dışı durumların serüvenleştirirken illüstrasyon kavramı da bu olağan dışılığı görsel ve zihinsel bir yanıt olarak çocuklara iletmektedir. Her iki kavram da son derece ilgi çekici ve eğlencelidir. O halde illüstrasyon, görsel algılama, metin ve zihinsel algılamanın bir arada kullanılmaları kavramların geliştirilmesine fayda sağlayacaktır. Okul öncesi evrelerde çocuklar için ilgi çekici özellikler arasında ilk sırada görsellik gelmektedir. İllüstrasyonlar; parlak, renkli ve canlı şekilleri ile çocukların dikkatlerini toplamalarına yardımcı olmaktadır. Henüz okuma yazma öğrenmemiş çocuklara da kitap sevgisi, masal ve illüstrasyon bağlamı içerisinde verilebilir. Çocukların ilgileri, yaşları ilerledikçe resimlerden yazılara doğru kaymaktadır. Okumaya başlamış çocukların ilgilerini ise illüstrasyonlar kadar metinler de çekmektedir. Metin ve illüstrasyon bağlamı içinde çocuk yeni olayları hem görerek hem de okuyarak öğrenmeye başlamaktadır. Çocuk kitabı ve illüstrasyonlarla küçük yaşlarda karşılaşan çocuklarda, gördüklerini anlatma işlevleri gelişmektedir. Peki, çocuk kitapları ve illüstrasyonlar çocuklara ne gibi estetik algılar kazandırabilir? İllüstrasyonun görevi, normalde karşılaşılması mümkün olmayan karakter ve olayların resimlenmesidir. Bu görsel algılamalar çocuklarda yaratıcılık ve düş duygularının harekete geçirilmesinde faydalıdır. Kullanılan renkler, desenlerdeki derinlikler, çıkıntılar ile girintiler arasındaki dengeler, renklerin kontrastları, çocukların

büyük ölçülerde ilgilerini çekecektir. Bu durum çocuklarda sanat estetiğinin oluşmasında etkili olacaktır. Doğa ve hayat renk cümbüşü içinde gösterilirken çocukların hayalleri bu hareketlilik içerisinde anlam kazanacak ve eyleme dönüşecektir. Çocuk kitabı ve illüstrasyonun estetiksel açıdan çocuklara faydaları ile birlikte bir de kontrol edilmesi gereken yönleri de bulunmaktadır. Kitabın illüstrasyon ve içerik olarak bulunduğu çevrenin gelenek ve göreneklerine uyumlu olarak tasarlanması sanatçı ve yazarın dikkat etmesi gereken özellikler arasındadır. (Kara,2012, s.225-232).

2.6.1.İllüstrasyon Nedir?

Fikirlerin ve metinlerin tasvir edilmeleri ve açıklanmaları amacıyla uygulanan ve çok kullanılan resmetme çeşidi illüstrasyondur. Yayınların birçoğunda, bilimsel, öğretici, mesleki ve teknik resimlerde detayları vurgulayan, açıklayıcı özelliklerde illüstrasyonlar yer almaktadır; diğer alanlarda ise önemli kitlelere seslenen, çeşitli serbest stil ve tekniklerde yapılmış olan illüstrasyonlar önemli birer anlatım aracı olarak kullanılmaktadırlar. İllüstrasyonlar reklam ve tanıtım medyalarında görsel çözümler sağlayan en güçlü elemanlardan birisidir. İllüstrasyonlar bağlantılı oldukları metnin tanımlanıp, farklı boyut ve anlamlarda tekrar algılanmalarına yardımcı olmaktadır. Konu, eylem ve kavramların kolayca kavranmaları, benimsenmeleri ve açıklayıcı olmalarında etkili olmaktadır. İllüstrasyonlar, kapsadığı resimsel ilkelerin birbirinden farklı stil ve yorumlarıyla, sanatçının kendine has karakteriyle kaynaşarak, seyirci ve okuyucuda estetik bir zevk uyandırır. Bu estetik zevk, illüstrasyonların hayatı yansıtan ve dönüşümleri gerçekleştiren etkileriyle gerçekleşmektedir. İllüstrasyonu oluşturan kişiye 'illüstratör' adı verilmektedir. İllüstratörlerin yaratıcı güçlerinin fazla olması gerekmektedir. Ayrıca ulaştıkları kitlelerin kültürel, psikolojik ve sosyal durumlarını çok iyi bilmeleri ve sanat eğitimi almış olmaları da ulaştıkları kitlelerin kültür seviyelerini de yükseltmeleri açısından önemlidir. (Soydan, 2014, s.129)

2.6.1.2.İllüstrasyonun Türleri

İllüstrasyon günümüzün meslek çeşitlerine göre gruplanmaktadır. Çünkü ileri görüntüleme teknikleri, illüstrasyon teknikleriyle hazırlanan görüntülerin kalite ve bilgisine hala ulaşamamıştır. Örnek olarak; tıp alanında insanın iç organlarını göstermiş illüstrasyonların kaliteleri fotoğraflar ile elde edilememektedir. Sağlık ve tıpla alakalı konularda

illüstrasyonlar varlıkların dış yapılarını ve iç organlarının detaylandırılması amacı ile resimlenmiş çalışmalardır. Önemli bir tasarım bilgisi istemekte ve tıpla alakalı bir uzmanın yönetiminde illüstrasyonun yapılması gerekmektedir. Bu illüstrasyonlar mühendislik, zooloji, biyoloji, endüstriyel malzemeler, botanik gibi organizmaların ve maddelerin detaylı görüntülerini bilgi iletme amaçlı ve açıklayıcı resimlemelerdir. Yine bu illüstrasyonları yapabilecek tasarımcıların mesleklerinde başarılı olmaları resimlenecek nesne hususunda teknik konulara sahip bir uzman ile çalışmalarını gerektirmektedir. Mamulün üretim aşamalarından pazara sunulmalarına kadar geçen dönemde seyrettikleri aşamaları konu alan tanıtım veya teknik illüstrasyonları tüketicileri ikna edecek şekilde resmetme işlemleridir. Bu tasarımlar çeşitli kitaplar ve broşürlerin yapımında kullanılmaktadır. Toplumların günlük davranış ve yaşayış şekilleri, gelenek ve görenekleri, ayrıntılı ipuçlarıyla çizim işleri kültürel illüstrasyonlara girmektedir. Örnek olarak; Kültür Bakanlığı aracılığı ile halk oyunlarının yerli ve yabancı turistlere tanıtılması amacıyla kitap içinde kullanılan resimler kültür illüstrasyonlarına girmektedir. Çeşitli konularda halkı bilinçlendirmek amacıyla yapılmış resimlemelerdir. Örnek olarak; Sağlık Bakanlığı aracılığı ile çeşitli aşı kampanyası ve hastalığın anlatılması, küçük kitapçıkların içerisinde toplumun aydınlatılması için çalışılan çizimler vb. (Sarı,2006,s.79)

2.6.1.3.Resimli Çocuk Kitaplarında İllüstrasyonların Kullanımı

Kitap içindeki resimleme öncelikle süsleme ihtiyacından doğmuştur. Hazırlanmış eserlerin güzel gösterimi yoluyla dikkat çekilmesinin yanında metnin benimsenmesi ve anlaşılması önemlidir. Bu durumun en iyi yolu da çizimlerle anlatımın kolaylaştırılmasını, içerik, anlatım ve konu açısından düşünce ve duyguları ortaya çıkarıcı ve zekâyı geliştirici programlarla desteklemektir. Eserlerin içerikleri, okuma yazma bilmeyenlere bile metin arasına konulmuş çizimlerle anlatılabilmektedir. Resimlenmiş en eski yazılı sanat eserleri, eski Mısır mezarlarında bulunan kitapçıklardır. Bu kitapçıktaki inanışa göre ölümden sonraki sonsuz hayatı anlatan dinsel masallar, efsaneler, eserler resimlenmiştir. Eski Yunan uygarlıklarında çizim süs olarak ve kitapların yalnızca bitiş ve başlıklarında kullanılmıştır. Bunlar sanat endişesi taşımadan yapılmış basit süsler olup kitaplar ise bilimsel konuları işlemişlerdir (Saçan,1998, s.53). Orta çağ döneminde Avrupa'nın çeşitli bölgelerinde farklı çizim teknikleri de görülmektedir. Değişik süslerde, şekillerde ve durumlarda bulunabilmektedirler. Çizimlerde başlangıçtan itibaren renk kullanımında çoğunlukla

kırmızı renk kullanılmıştır. Kırmızıdan farklı sarı, yeşil, yaldız ve gümüş rengi de kullanılmıştır (Saçan, 1998, s.54).

13.yy'da kitap çizimlerinde farklılıklar başlamıştır. Çizimler, tek renkle resmedilmeye başlanmış, içleri ise sade bir biçimde boyanmıştır. İçeriğinde eğlendirici ve eğitici konular ele alınmaya başlanmıştır(Saçan,1998, s.54). 15.yüzyılın başlarında ise ağaç oyma teknikleri sayesinde kitaplar daha da ucuza mal edilmiştir. Bu yöntem, Avrupa'ya 1.yüzyılda doğudan gelmiş kumaş üstündeki baskılarda kullanılmıştır. 17.yy.da bakır gravürün oluşturulmasıyla ağaç oymada her yönden gerileme dönemi başlamıştır. Süs eşyası, bakır oyma ve metal eşya üstüne oyma yapabilen kuyumcular tarafından yayılmaya başlamıştır. Bakır gravür ile kitap çizimi ilk kez 1477 yılında Venedik'te görülmüştür. Taş baskı ile birlikte kitap çizimlerinde yeni bir metot doğmuştur. Taşın üstüne resmetmek teknik açıdan metal ve ağaç oymadan kolay olabileceğinden sanatçı, daha zengin daha kişisel bir anlatım diline kavuşacaktı. Bu yöntemle en güzel eserlerini oluşturan sanatçılar Fransa'da Dore, Dacmier, Gavarni' dir (Saçan, 1998, s.55).

19.yüzyıl sonlarında fotoğrafın bulunması ile birlikte kitap resimlemesinde büyük farklılıklar oluşmuştur. Teknik, sanata hâkim olmuş ve bu buluşun etkisi 20.yüzyıl başlarına kadar sürmüştür. Klişe yöntemler sanatçılara büyük fırsatlar getirmiş, sanatçı renk ayrımı yapmadan her türlü malzemeyle çalışma özgürlüğünü elde etmiştir (Saçan, 1998,s.55).

2.7.Yaratıcılık

Yaratıcılık, yüzyıllar boyunca bilim adamları ve düşünürler tarafından üstünde en çok durulan problemlerden biri olmuştur. Bugün bütün dünya ülkeleriyle yaratıcı ve eleştirel düşüncenin hâkim olmadığı bir ulusun, modern bir ülke sayılamayacağı görüşleri yaygın olarak kabul edilmektedir. Ulusun bilgi ve birikime sahip olması önemlidir, yalnız daha önemli olanı da yeni ve özgün bilgiler üretilebilmesidir. Bilgiye ulaşabilmek ve bilgiden faydalanmanın da yaratıcılık olduğu kabul edilmektedir (Kenç, 2001, s.3). Yaratıcılığın farklı biçimlerde tanımlanması, yaratıcılık duygusunun karmaşıklığını belirtmektedir, yalnız yapılan açıklamalarda yaratıcılığın farklı yönleri ele alındığı için bütünü önem arz etmektedir (Bozoklu,1994,s.18). Yaratmak kelimesinin Batı dilindeki anlamı "Kreativitaecreativity"dir. Bu kelime latincede "creare" sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük "yaratmak, meydana getirmek, doğurmak" anlamlarına gelmektedir.

Yaratıcılık kavramının pek çok otorite aracılığı ile tanımlaması yapılmıştır. Simpson tarafından yaratıcılık, düşünmenin kalıplarını kırabilecek ve farklı, yeni düşünce biçimlerine ulaşılmasını sağlayacak bir güç olarak tanımlanmıştır. Farklı düşünebilmek için hayal gücü, merak, icat, keşif gereklidir (Ömeroğlu, 1990, s.6). Yaratıcılık kavramı; bilinen şeyleri buluşları konstrüksüyonları farklı bir şekilde kullanmak, birbiriyle şimdiye dek olduğundan farklı bir şekilde birleştirmektir (Uysal, 1996, s.21). "Zaman içerisinde bir grup tarafından kabul edilen yaratıcılık, yararlı, doyurucu veya geçerli yeni bir eser meydana getiren bir süreçtir" (Aslan, 1994, s.9). Yaratıcılık, türlü kabiliyetlerin karışımıdır bu sebeple kolay açıklanamaz. Yaratıcılık, problemlere özgü, yararlı ve yeni çözümler getirme, büyük ya da küçük tüm problemlere uygun ve ayrı ayrı biçimde yaklaşabilme yeteneğidir. Kagan ve Mach yaratıcılık kavramını; "birçok çağrışım üretmek, bu üretimlerde özgür olabilmek (kalıplardan uzak olunması) ancak bunları oluştururken de özden sapmamak ya da ayrılmamak" olarak açıklamışlardır (Kenç, 2001,s.10). Samurçay'a göre yaratıcılık deha, sihir, üstün kabiliyet gibi çoklu tanımları çağrıştıran bir kişilik özelliğidir (Öztunç, 1999, s.4). Çocukların gelişimlerinde önemli bir yer edinen yaratıcılık farklı ve yeni bir şey yapmak, bilinen şeylerden yararlanarak farklı icatlar, yeni düşünceler meydana getirmektir (Karadağ, 1993, s.77). Bentley yaratıcılık bilgisinin kazanılması ve yeni bir biçim alındığında ya da yeni bir düşünce oluşturulana kadar yeniden düzenlenmesi ve biçim verilmesi sürecidir (Bentley, 1999,s.65). Sprinthaller'a göre yaratıcılık farklı biçimlerdeki düşüncelerdir. Bu duruma göre yaratıcılık kavramı; alışılmış, geleneksel düşüncelerin tersine yenilikçi çözümlerin ve düşüncelerin ortaya çıktığı bir süreçtir (Öztunç,1999,s.1). A. Christine Parham'a göre yaratıcılık; "farklı kabiliyetlerin karışımıdır". Yaratıcılık bundan dolayı açıklanması zor bir kavramdır. "Yaratıcılık, problemlere yararlı ve yeni çözümler getirme, problemlere farklı bir anlayışla yaklaşabilme yeteneğidir" (Öztunç, 1999, s.4). Ferren (1953) yaratıcılık kavramını bilinmeyene doğru olumlu birer adım olarak görmektedir. Yaratıcılık, kişilerin yaşantı ve bilgilere dayanarak yeni düşünce ve nesneler ortaya koymaları, bir çeşit sentez yapabilme gücü ve kabiliyetidir Barlett yaratıcılık kavramını, bilinen kalıplaşmış durumlardan uzaklaşmak, farklı düşünmek, deneyimlere açık olmak gibi birçok sürecin yer aldığı "düşünme biçimi" olarak açıklamıştır (Ömeroğlu, 1990, s.6). Fromm; yaratıcılık, meraklanma, gerilim ve uyumsuzluk ile baş etme kapasitesi bireylerin kendilerini yeniye yöneltme çabaları ve yaşamlarının farkına varmaları, yaşama bütün benlikleri ile tepkide bulunmalarıdır. Başka bir ifadeye göre ise yaratıcılık üretim etkinliklerinin birer sonucu değil, etkinliklerin

kendisidir. Yaratıcılık kavramı yeni bir düzenleme veya şekilleri olan nesne veya fikirlerin üretildikleri birer süreç olarak bilinmelidir (Dinçer, 1993, s.2). Yaratıcılık kavramı, bireye üretici ve farklı düşünme zincirlerini kullanarak alışmış olduğu düşünce zincirlerinden çıkma gücü veren, sonuçları başkalarına ve muhtemelen bireyin kendisine de tatminler sağlayan, düşüncelerdeki esneklik, duyarlılık ve orijinalliğin toplamıdır (Arık, 1987, s. 13). Gözlem, deneyim, düşünce ya da bilgilerimizin yeni kavram ya da düşünceler üretecek biçimde ilişkilendirilmesidir (Harmanlı, 2002, s.224). Yaratıcılık kavramı yepyeni düşünceleri meydana getirme değil, fikirlerin bir sentezinin yapılması veya sınıflar arası bağlantı kurarak yeni bir oluşum meydana getirme gücü olarak adlandırılabilir (Ülgen ve Fidan, 1991, s.117). Bireyin yaşantısına ve bilgisine dayanarak yeni düşünceler, nesneler meydana getirmesine yaratıcılık denir. Bir çeşit sentez yapma gücü ve kabiliyetidir. Yaratıcı birey problemlere yeni çözüm yolları bulabilen ve farklı seviyelerde çözümleme yapabilendir. Yaratıcılık kavramı içerisinde buluş, özgünlük, merak ve bütünlük bulundurmaktadır (Aydemir, 1994, s.37). Her durumda yaratıcılık kavramı içerisinde buluş, özgünlük, merak, imgelem gibi öğeler bulunmaktadır ve yaratıcı birey, problemlere farklı çözüm yolları arayan ve yeni düzeyde bir birleşim (sentez) yapabilen kişidir (San, 1977, s.13). Geniş ve genel olarak tanımlandığında yaratıcılık kavramı, "bilinen durumlardan yepyeni bir şey çıkarmak, özgün, yeni bir senteze ulaşmak, daha önce oluşturulmamış ilişkiler arasındaki bağlantıları kurmak, bu sayede yeni bir düşünme şeması içerisinde yeni deneyim, yaşantı, ürün ve fikirler ortaya koymaktır (Bozoklu, 1994, s.19). Yaratıcılık ile ilgili yukarıdaki tanımlar dikkate alındığında varılan ortak sonuç "yenilik" ya da "yeni" gibi kavramların kullanılmasıdır. Öyleyse yaratıcılık kavramı, bilinenin, kalıplaşmış ve alışılmış olanın tam tersi olan bir davranış şekli ya da düşünebilme sürecidir. Bu süreç içerisinde tekrara, bilinene, kurallara, alışılmışa, kalıplara ve sınırlara yer yoktur (Yolcu, 2001, s.43).

2.7.1. Yaratıcı Düşünce ve Önemi

Baş döndüren bir hız ile gelişmekte olan global dünyada, gelişimlere ayak uyduran çevrelerin ayakta kaldıklarını görmekteyiz. Her gün birçok yeni icat insanlığa sunulmakta, yeni teknolojik oluşumların meydana gelmesine olanak vermektedir. Bunların tümü yaratıcı düşüncelere sahip bireylerin çalışmaları ile mümkün olmaktadır. Gelişmekte olan toplumumuzda yaratıcı düşüncelere sahip bireylerin yetiştirilmeleri ve bu bireylerin ortaya çıkarılmaları gerekmektedir. Yapılan bilimsel uygulamalarda da her bireyde yaratıcı

düşüncelerin var olduğu kabul edilmektedir. Her insanda yaratıcı düşünce yeteneği olduğuna göre bu yeteneğin geliştirilmesi, ailelerin ve eğitim kurumlarının vazgeçilmez birer görevi sayılmalıdır. Çünkü "Bireylere seçim yapma hakkının ve fikirlerini söyleme olanağının verildiği tek yer bireysel yaratıcılık alanlarıdır." (Öztunç, 1999, s.25). Yaratıcı düşünce yeteneği toplumsal yaşama uyum sağlamada da çok etkili bir durumdur. Bütün dünya sürekli olarak bilgi patlamaları, kültürel değişmeler ve nüfus artışlarıyla karşı karşıyadır ve hızlı bir değişme süreci de beraberinde yaşanmaktadır. Bugünün toplumu yeni tecrübelere açıktır. Çocukları tüm bu tecrübelere hazırlamak gerekmektedir. Çocuklara gereksinim duydukları bütün yetenekleri kazandırmak veya onları her duruma hazırlamak her zaman mümkün olmamaktadır. O halde yapılması gereken tek şey çocukların öğrenmesi için motive edilmesi, temel yeteneklerin kazandırılması ve bu sayede esas birer yapı oluşturmaktır (Ömeroğlu, 1990, ss.71-72). Dewey'e göre ise bu durum çocukların önlerindeki zorlukları aşmakla; çocukların düşünmesinde, davranmasında ve akıl yürütmelerinde onları özgür bırakmakla mümkün olacaktır (Güven, 1999, s.110). Alışkanlıklar çocuklarda yetişkin bireylere nazaran daha az yerleştiği için yetişkinlerin çocuklar üzerindeki hâkimiyet güçleri kolay gibi gözükmektedir. Çocukların gelecekleri ile ilgili kararların onlara danışılmadan verilmesinde büyük hatalar yapılabilmektedir. Böyle hatalar bizim aradığımız değişimlere ulaşmamıza engel olurlar (Williams, 1998, ss.64-65). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık toplumsal problemlerin çözümlerinde de insanlara yol gösterici olmaktadır. Bunun yanında, gitgide artan bilgi birikimlerinin eğitim ile tam anlamıyla aktarılmasının mümkün olmamasıyla, insanların kendi kendilerine fikir edinmeleri ve problemlerinin kendisi tarafından çözülmek zorunda olması yaratıcı olmanın ve yaratıcı düşüncenin önemini meydana getirmektedir. Bu sebeple, eğitim öğrencilere yalnız temel seviyede bilgiler vermekle yetinmemeli, eğitim bilgilere ulaşma yollarını sağlamayı ve yaratıcı düşünme kabiliyetlerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu noktada akla bireylerin yaratıcı bir birey olup olmadıkları ve yaratıcılık kavramının eğitim ile ne seviyede artabilecek bir kabiliyet olduğuna ilişkin çözümler gelmektedir. Yapılan araştırmalar, bireylerin yalnızca bazılarının doğuştan yaratıcı bir birey olduğunu ve doğuştan yaratıcı bir birey olmayanların verilen eğitimler aracılığı ile yaratıcı olabileceğini göstermiştir. Bugün her bireyin doğuştan yaratıcılık kabiliyeti ile dünyaya geldiği (az veya çok) ve uygun çevresel şartlar ile bu yaratıcılıkların on katına kadar artabileceği, uygun olmayan çevresel şartlardan dolayı da bu kabiliyetlerin giderek körelebileceği fikri genel kabul görmektedir. Yavuzer yaratıcılık kabiliyetinin evrensel bir kabiliyet olduğunu ve bu

kabiliyetin her insanda belirli miktarda bulunduğunu, eğitim ile kabiliyetin artabileceğini savunmaktadır (Kenç, 2001, ss.3-4). Birçok araştırmaya göre, "Çocuğun yaratıcı olması için üstün kabiliyetlere gereksinimi yoktur. Yeni düşünceler üretebilme yeteneği birçok çocukta bulunmaktadır. Baba, anne ve eğitmenler uygun davranışlarda bulunarak çocukların bu davranışlarının gelişimini destekleyebilirler" (Çetin, 2003, s.71). Hunt ve Bloom'un da ifade ettiği gibi çocuklar erken yaşlarda tecrübe edinemez ise, yaratıcılığın ortaya çıkma sürecinde gecikmeler yaşanacaktır. Yaratıcılık günlük programlar, okulda ve evde kurulan etkileşimler sonucu kendisini gösterecektir.

Modern eğitim, çocukların ahlâkî ilkeleri konusundaki problemleri yanıtsız bırakmaktadır. Bu durumda çocukların doğru ve yanlış algılarında pasiflik görülebilmektedir. Freud'un da ifade ettiği gibi özgür çocuklar mutlu çocuklardır. Mutlu bir çocuk nefreti ve korkuyu yaşamaz; verebilen, sevebilen bir varlık olur. Sevebilen ve verebilen çocuklar da pozitif bir hayat sürer. Biraz daha ifade edilecek olursa özgür çocuklar gelişmeye açık çocuklardır diyebiliriz. Özgürlükleri onlara giderek olası farkındalıkları kazandıracaktır. (Çetin, 2003, s.72).

2.7.2.Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları

Yaratıcı davranışlar belirli durumlarda karşımıza çıkabilmektedir. Çocukların yaşadıkları fiziksel ve kültürel çevre yaratıcılığı olumlu yönlerden etkileyebileceği gibi yaratıcılığın ortaya çıkmasına engel de olabilmektedir. Yaratıcılığı etkileyen okul, ev, cinsiyet, roller, kültür, toplum ve gelenek gibi faktörlerdir.

Çocukların yaşadıkları, oynadıkları, çalıştıkları ortamlar çocukların yaratıcılık özelliklerini destekledikleri gibi cesaretlerini de kırabilmektedir. Araştırmalar ailelerin çocuklarının yaratıcılıkları üstünde kritik bir öneme sahip olabildiğini göstermektedir. Yaratıcı bir ev ortamının 3 ana bileşeni olduğundan bahsedilmektedir. Bunlar; çocuklara saygı göstermek, çocukların bağımsızlıklarının desteklenmesi ve çocuklara zenginleştirilmiş bir aile ortamı sunmaktır. Ailedeki bireylere yaratıcılığın özellikleri hakkında bilgi verilebilir ve aileler eğitim kurumlarında uygulanan yaratıcı programlara katılabilir. Aileler ve öğretmenler çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi için iş birliği içinde olabilirler (Kempleve Nissenberg, 2000, ss. 67-69).

Katı kurallarla yapılandırılan ortamlar, okulların kalabalık oluşları, katı disiplin anlayışı gibi faktörler çocukların yaratıcılıklarına engel teşkil etmektedir (Sawyer, 2003, s.4).

Öğretmenler çocuğun okullarda karşılaştıkları sorunları çözmek için çocukları cesaretlendirebilir ve çocuklara olanaklar sunabilir. Eğer çocuklar yanılırlarsa öğretmenler bu yanılgıları çocuklara güzel bir farkındalık yolu ile anlatarak müdahale edebilirler. Yaratıcılık duygusunun önemli bir bölümü seçimler yapmak, analitik düşünmek ve hatayı tanımlamaktır, yaratıcılık duygusunu destekleyen bir sınıf ortamının kısıtlayıcı olmayan, kalıplardan uzaklaşmış bir ortam olması gerekmektedir. (Sternberg, 2003, s.119) Yaratıcı bir okul ortamının meydana getirilmesi için iletişime ve iş birliğine fırsat sağlayan, esnek öğrenme ile ilgi çekici ortamları oluşturan, çocukların beklenti gereksinimlerini karşılayan, eğitimde yenilikçi yöntemlerle hizmet veren son teknolojiler kullanılmalıdır. Bunun yanında yaratıcı bir okul ortamı çocuğun aktif birer rol üstlenebileceği, sorunları çözebileceği, informal eğitimlere de fırsat veren bir yapıda olmalıdır (Bocconi, Kampylis & Punie, 2012, s.162). Eğitim öncesinde okulların fiziksel şartları ile birlikte uygulanan etkinliklerde öğretmenlerin yaratıcılığının da büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Sınıfların çocukların ilgilerini ve hayal güçlerini destekleyici, ses, ışık ve diğer fiziki şartların uygun olduğu ortamlar biçiminde düzenlenmeleri oldukça önemlidir (Argun, 2004, s.16).

Toplumdaki cinsiyet rollerinin erkek ve kız çocuklarını belirli davranışlar ile kısıtladığı söylenebilir. Bazen çocuk çevrenin oluşturduğu cinsiyet rolünü kabul etmeye zorlanabilir. Böyle bir durum çocuğun sağlıklı gelişimini ve kendini ifade etmesini engelleyebilmektedir. Dayatılan cinsiyet rolü sonucunda çocuğun özgürlüğü kısıtlanabilir ve bu kısıtlama da çocuğun yaratıcılığına ket vurabilir (Fox ve Schirrmacher, 2014, s.49).

Çocukların yaşadıkları toplum, toplumların gelenek ve kültürleri çocukların geleceklerinin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Yaratıcı düşüncelerin teşvik edilmediği bir toplumun parçası olmak çocuğun yaratıcı davranmasını engellemektedir. Özgür düşünmeyi destekleyen bir toplumda yaşayan çocukların, katı bir disipliner anlayışla yönetilen bir toplumda yaşayan çocuklara göre yaratıcı olma ihtimalleri daha yüksektir (Kaufman, 2009, s.69).

2.7.3.Yaratıcı Düşünme Kuramları ve Yaklaşımları

Yaratıcılık ile ilgili yaklaşımlar incelendiğinde yaratıcılık kavramının nelerden etkilendiği, nasıl ortaya çıktığı ve ne olduğu ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Her teorisyen farklı durumlara dikkat çekmiş ve kendi yaklaşımını geliştirmiştir. Yaklaşımlarda yaratıcılıkla

benzer durumlar bulunsa da her bir yaklaşımda farklı noktalara değinilmiş ve farklı sonuçlara varılmıştır. Bu sebeple yaratıcılık kavramının daha iyi anlaşılması adına kuramların incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

2.7.3.1.Lowenfeld Yaratıcılık Kuramı

Duygular algıya değil de, kavramlara bağlandığında ortaya ne çıkmaktadır? Problem bu açıdan Lowenfeld tarafından incelenmiş, görsel ve dokunsal olmak üzere iki tip sınıflandırma yapılmıştır (Read, 2006, s.6). Görsel tipi bir anlamda bütünleştirici ve empatik bir tiptir. Görsel tip çevresinden yola çıkarak görsellik ve nedensellik algıları arasında bağlantı kurar. Görsel tipler objenin görüntüsü ile alakalıdırlar, gözleri ile algılayan, seyirci tiplerden oluşmaktadır. Kendi çevresinden yola çıkan görsel tip, parçalara ilişkin görsel kazanımların birbiri içerisinde erimesiyle oluşan bir algı bütünüdür. Bu görsellik, kesinlikle tek bir görüş durumundan yola çıkmış, izlenimci ve bir anlık biçim kavrayışı değildir; birçok görüş noktasının birleşiminin plastik ve somut bir forma dönüşmesidir (Read 2006, s.6). Dokunsal tip için, her şeyden önce yapıtların kendi iç dünyalarına yansımaları çok önemlidir. Dış dünyayı algılamasıyla, kendi öznel hayatlarından bir birleşim yaratmaya çalışmaktadırlar. Görsel tipin tam tersi olan bu tip için önemli olan, daha çok hayatıyla ilgili duygulardır, bu durum hayata olan duygusal katılımın sonuçlarıdır. Dokunsal tipte bir sanatçı, dış dünyadaki bir obje ile değil, öncelikle kendi duygu ve duyumları ile yani iç dünyası ile ilgilidir. Dokunsal tipte birey, hiç görmeyen ya da az gören biri değildir; sadece gözlerini kullanmıyordur. Görsel hayatı arka plana atıp uzaklaştığı ölçüde gözün işlevi önemsizleşir, göz sadece kavram için bir aracı görevi görür. Aynı şekilde, çevre de önemini kaybeder; hayatı giderek bedensel duyumlarla, süreçlerle, derinden gelen duyarlıklarla ve bütün bunların çeşitli duygusal etkileriyle çevrelenir. Görme duyusu önemini kaybettiğinde, duyumlar ile kavram arasında aracı rolünü oynayan dokunma duyusu önem kazanır. Lowenfeld bu iki tipin, görme keskinliğiyle dolaysız ya da dolaylı bir bağlantısı olmadığını ifade eder. Gözleri çok iyi görenlerin, yaratıcı etkinliklerinde kimi zaman gözleri hiç görmeyenler kadar dokunsal oldukları ortaya çıkmıştır. Sanatsal yaratıcılık etkinliklerinde görmenin değil de, Worringer'in yerindelik ile ortaya koyduğu gibi dış gerçekliklere karşı takınılan karşıt davranış tiplerinin oynadığı rol bu sayede bir kez daha gösterilmiştir. (Read 2006, s.6).

Yalnız deneyler de göstermektedir ki, doğuştan görmeyenler yani hiçbir zaman görsel bir figür geliştirememiş olanlar, bedensel duyumlarına anlam verememektedir. Bu görsel olmayan duyumların, görme yetileri normal olan sanatçıların yapıtlarında bile, belirli niteliklere sebep olduğu, bir takım şekil bozulmalarına yol açtığı görülmektedir. Oysaki uzun süre boyunca El Greko, Parmigianino, Bronzino vd. gibi sanatçıların eserleri, keyfi bir yapmacılık (manierism) diye adlandırılmıştı. Estetik alanda algılama türlerine göre yapılmış diğer araştırmalarda belirli sınıflamalar elde edilmiştir. Buna benzer araştırmalar, yani psikolojik tiplemelerin sanata uygulandığı denemelere çok fazla rastlanmaktadır. Riegl'in 1893 yılında doğalcı ve geometrik sanat tipleri, Worrlinger'ın daha detaylı çalışmalarının temelini oluşturmuş, Wolfflin ise 1915 yılında sanat yapıtlarına ilişkin nesnel çözümlemeleriyse kökende yine psikolojik tiplemeyi karşılayan, şekilsel etmenlere dayanmıştır. Dvorak'ın 1918 yılında natüralizm ve idealizm ayrımı, onun ruhsal ayrımları bildiğini gösterdiği gibi, Vervvorn 1914 yılında fizyo-plastik ve ideoplastik; Kuhn 1923 yılında ise duyumcu ve imgelemci sanat tiplerini ortaya atmıştır (Read, 2006, s.6). Jung'un tiplemesi, sanata uygulanması en faydalı olandır. Jung'a göre tipler arasındaki karşıtlık, evrensel olan ruhsal bir olgudur, şu ya da bu şekilde temelinde biyolojik sebepler yatsa bile gereklidir. Jung'un, çocukların doğuştan başlayarak giriştikleri, psikolojik uyum gayretlerini çok iyi bildiğini söylemeye gerek yoktur. Bununla birlikte, aynı anneden iki çocuğun, daha en erken yıllarda iki karşıt tip geliştirebileceğini yadsımak olanaksızdır, bu durum annenin tutumlarında ve davranışlarında en küçük bir ayrım yapılmaksızın meydana gelebilmektedir. Demek ki çocukların doğuştan bir davranış oluşturduğu kabul edilmelidir.

2.7.3.2.Çağrışımsal Düşünme Kuramı

Sarnoff Mednick, yaratıcı düşünce kavramının aralarında güçlü bir bağ olmayan öğelerin bir araya getirilerek birleştirilmeleri sonucunda meydana geldiğini öne sürmüştür. Mednick'e göre yaratıcılık kavramı olası bir olayın karşısında kişilerin hafızalarındaki bilgilerin araştırılması ve hafızadaki bilgilerin birleştirilerek sonuca varıldığı bir sorun çözme şeklidir ve birleştirilen bilgiler arasındaki bağ ne kadar uzak ise çözümlerde o derece yaratıcıdır (Scott, 1999, s.92). Mednick, yaratıcılığın dolaylama, benzerlikler keşfetme gibi faktörlerden oluştuğunu ileri sürmektedir. Yaratıcı bir çözüme ulaşılması için gerekli öğelerin tesadüfen bulunması gerektiği, benzerlikler veya tetikleyici ögelerle çözüme ulaşılabileceği belirtilmektedir (Chumaceiro, 1999, s.52; Scott, 1999, s.93).

2.7.3.3.Çoklu Zekâ Kuramı

Bu kuramın kurucusu olan Gardner'a göre dilsel, matematiksel- mantıksal, mekânsal-uzaysal, müziksel, kinestetik- bedensel, sosyal-kişiler arası, doğasal ve içsel olmak üzere sekiz zekâ çeşidi bulunmaktadır (Solomon, Powell&Gardner,1999, s.42). Bu çoklu zekâ kuramına göre yaratıcılık uygulamalarının özellikle okul öncesi evrede daha fazla yer alması gerektiği belirtilmektedir. Farklı zekâ türlerine sahip olan çocuğun bu evrede desteklenebileceği, farklı programlarla potansiyelini gösterebileceğinin üstünde durulmaktadır (Isbell ve Raines, 2003, s.31). Gardner'ın savunduğu çoklu zekâ kuramı yaratıcılığın içeriksel ve sosyal bağlamları üstünde durmaktadır. Bu sebeple hayatın her anında yaratıcılık kavramına rastlamanın mümkün olduğunu belirtmektedir (Sternberg vd, 1999, s.163).

2.7.3.4.Dört Aşamalı Yaratıcılık Kuramı

Graham Wallas tarafından ortaya atılan Dört Aşamalı Yaratıcılık Kuramı ve bu kuramda bahsi geçen yaratıcı süreç günümüzde yaygın olarak kullanılan bir kuramdır. Graham Wallas, yaratıcılık kavramının dört bölümden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bölümlerin ilki "hazırlık" bölümüdür. Bu bölümde konu ile alakalı bilgiler edinilmekte ve konu üzerine düşünülmektedir. İkinci bölüm "kuluçka" bölümüdür. Graham Wallas'a göre bu bölümde birey artık olay üstüne daha ayrıntılı ve olaya bütün açılardan bakarak düşünmektedir. Bu kuramdaki üçüncü bölüm ise "aydınlanma" bölümüdür. Bu bölümde üzerinde düşünülen konuyla alakalı yaratıcı düşünceler bireylerin zihinlerinde belirmektedir. Son bölüm olan "gerçekleme" bölümündeyse zihinde oluşan düşüncenin düzenlenmesi ve değerlendirilmesinin yapılarak sürecin tamamlandığını belirtilmektedir (Wallas, 1926, s.192).

2.7.3.5.Faktöriyalist Yaratıcı Düşünme Kuramı

Kuramı ortaya atan J.P. Guilford yaratıcılığı akıl ilkesi bağlamında ele almakta "ıraksak düşünce" ve "yakınsak düşünce" kavramları üstünde durmaktadır. Guilford'a göre ıraksak düşünce kavramı cevap alınamayan durumlarda oluşturulan zihinsel bir faaliyetten ibarettir ve birçok düşünceden yola çıkılarak başka düşüncelere ulaşmaktır. Yakınsak düşünce kavramıysa tek bir düşünce durumuna bağlı kalınarak yapılmış sınırlı zihinsel bir faaliyetten ibarettir (Ripple, 1999, s.49). Guilford, yaptığı araştırmalar sonucunda zekâyı

meydana getiren özelliklerin 3 boyutunu "içerikler", "ürünler" ve "işlemler" olarak adlandırmıştır. Bu düşünceye göre düşünsel etkinliklerin bulunduğu işlemler boyutunun içerisinde değerlendirme, kavrama, yakınsak düşünce, ıraksak düşünce, hafıza kavramları bulunmaktayken, bilgi çeşitliliğinin de ele alındığı kapsamlar boyutunun içerisinde ise sembolik, biçimsel, davranışsal ve anlamsal kavramlar bulunmaktadır. Son boyut sayılan ve bilgilerin birey açısından nasıl işlendiği üzerinde duran ürünler boyutundaysa sınıflar, birimler, sistemler, ilişkiler, çıkarım, dönüştürme kavramları bulunmaktadır (Michael, 1999, s.76). Yaratıcılık kavramı için ortaya atılan esneklik, analiz, özgünlük, zekâ, akıcılık, yeniden tanımlama, sorunlara karşı duyarlılık ve sentez kavramlarını araştıran Guilford (1971) bu kavramlardan esneklik, akıcılık, yeniden adlandırma, sorunlara karşı duyarlılık ve özgünlük kavramlarının yaratıcılık kavramı için en önemli 5 kavram olduğunu belirtmiştir (Michael, 1999, s.96).

2.7.3.6.Gestalt Kuramı

Gestalt kuramcılarından olan Wolfgang Köhler, Kurt Koffka ve Max Werheimer yaratıcılık teriminin yerine "problem çözme" ve "yaratıcı düşünme" terimlerini kullanmışlardır. Onlara göre sorun bir bütünlük içinde görülmekte ve çözüme ulaştırılmaktadır. Gestalt kuramında 3 farklı düşünce bulunmaktadır; üretici ve yaratıcı olan-farklı çözümler sunabilen düşünce şekli, rastgele davranışları kapsayan, amacı belirsiz düşünme şekli ve yarı etkili yaratıcı düşünce şekli (Busse ve Mansfield, 1980, s.231). Wertheimer'e göre yaratıcı bir süreç bir olaydan diğerine dönüşümü kapsamaktadır ve düşünce yaratmayı, sorun çözmeyi içerisinde barındırmaktadır (Sawyer, 2003, s.26). Karşılaşılan problemler strese yol açmakta ve bu stres duygusu karşısında problemleri çözmeye yönelik çıkarımlar yapılmaktadır. İşlemin sonunda ise çözüm ortaya çıkmakta ve sorun çözme süreci de tamamlanmış olmaktadır.

Wertheimer'ın üretici düşünmeyi yöneten ilkeleri şunlardır (Busse&Mansfield, 1980, s.98):

a. Problemler ele alınmalı ve boşluklar tespit edilmeli,

b. Problemi çözecek olan birey bir bütünlük içerisinde ilişkileri görmeli ve ele almalı,

c. Ayırt etme, merkeze alma ve gruplama işlemleri yapılmalı,

d. Problemlerin temeli ve çevresel özelliklerinden ayrılmalı

e. Problemler parça parça değil bir bütünlük içerisinde yapısal olmalı

2.7.3.7.Hümanistik Kuram

Maslow, Fromm ve Rogers gibi hümanistik kuramı benimsemiş yaklaşımcılara göre her birey yaratıcıdır, uygun bir ortamda bireyler yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Hümanist kuramın kurucularından Rogers'a göre yaratıcılık, kişinin düşünceleri arasında bağlantı kurması sonucu yeni ürünlerin meydana getirilmesidir. Ortaya konan ürünlerin yaratıcı sayılması için özgün olması gerekmektedir, özgünlük ve yaratıcılık için çocukların ilk evrelerinden itibaren desteklenerek yaratıcılığa teşvik edilmeleri sağlanmalıdır (Rogers, 1954, s.211). Maslow'a göre ise her kişi yaratıcılığa sahip olarak doğmakta ve uygun koşullarda yaratıcılığı geliştirerek önemli eserler ortaya koyabilmektedir. Fakat koşulların olumlu olmaması durumundaysa yaratıcılık olumsuz etkilenmekte ve yaratıcılığın gelişmesi engellenebilmektedir. Maslow yaratıcılığın hiçbir çabaya gereksinim duyulmadan meydana geldiğini ifade etmekte ve yaratıcılık duygusunun ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst bölümünde yer aldığını belirtmektedir. Yaratıcılık kavramını birincil yaratıcılık ve ikincil yaratıcılık olarak açıklayan Maslow yaratıcılığın çaba gerektirmeden kişisel olarak, istekler ve dürtüler sonucu meydana geldiğini belirtmektedir (Maslow, 1974, s.167). Erich Fromm'a göre ise yaratıcılık kavramı insanların yakınlık arzularından kaynaklanan bir gereksinimdir. Buna göre yaratıcı bireyler sadece başkalarını seven bireylerdir. Sevme gereksiniminin kişide yaratıcılığı meydana getirdiğini savunmaktadır (Abra ve Abra, 1999, s.56).

2.7.3.8.Oluşturmacı Kuram

Bilişsel kuramın öncülerinden Piaget bilişsel gelişimin toplum ile etkileşim içerisinde olduğunu belirtmekte ve bilişsel yapıların temel taşını ise şemaların oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu durumlar göz önüne alındığında yaratıcılık bir sorun çözme sürecinden ibarettir. Piaget'e göre çocuklar toplumda olanları anlamak için hareketli bir çevre inşa etmektedir. Buradan hareket ile çocuğun bu çabası yaratıcıdır ve çocuk bu toplumda test edilebilir, yanlış anlaşılabilir, yaparak yaşayarak tecrübe kazanabilir (Gelman& Gottfried, 2006, s.83).

Oluşturmacı kuramcı Vygotsky ise yaratıcılığın çocuğun oynadığı taklidi içsel konuşmayla, oyunlarla gelişeceğini, toplumun yaratıcılık için temel oluşturduğunu ve

çocuğun aktif olarak yaratıcılık süreci içerisinde bulunduğunu belirtmektedir (Dansky, 1999, s.89). Bunun yanında Vygotsky bütün bireylerin yaratıcı olduklarını ileri sürmüş ve yaratıcılığı hayal gücüyle özdeşleştirmiştir. Hayal edilen her yaratıcı hareketin temeli vardır, taklitlerin bile yaratıcılık kavramı için önemi bulunmakta ve bu durum zihin ile bağlantılı özellikler barındırmaktadır (Lindqvist, 2010, s.53).

2.7.3.9.Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram Freud'un ifade ettiği gibi zihinsel evrelere dayanmaktadır. Bu evreler; bilinçaltı (id), süper ego ve ego'dur. Bu kuramın esas noktasının bilinçaltı ve bilinç ile oluşturulan denge olduğu belirtilmektedir (Sternberg ve Lubart, 1999, s.59). Yaratıcı düşüncelerin bilinçsiz olarak meydana gelmesinin araştırılması ilk olarak Sigmund Freud'un uygulamalarında görülmüştür. Freud yaratıcılığın kişisel zevki en üst seviyeye çıkarma arzusuyla meydana geldiğini belirtmiştir. Birincil evreler olarak belirtilen agresif ve cinsel ihtiyaçlar, daha mantıksal, rasyonel, olgun ve gerçekçi olan ikincil evrelerden daha çocuksu, kontrolsüz ve duygusaldır, bununla beraber yaratıcı kişiler çevreleri tarafından onaylanmış, kabul görmüş davranışlarda bulunurken diğer taraftan da birincil evredeki davranışları gerçekleştirmektedir. Örneğin bir şarkı sözü yazarken, bir oyun üretirken yani gerçek toplumdan sıyrılarak hayal dünyalarına sığınmak istediklerinde yaratıcı olabilirler (Noppe, 1999, s.196). Psikoanalitik kuramı savunan diğer bir kuramcı olan Jung ise yaratıcılığı; bilinçsiz davranışlardan oluşan bir kabiliyet olarak görmekte ve yaratıcılık evresini bir bütün olarak ele almaktadır. Ona göre yaratıcı evre bilinçaltının bir ürünü sayılmakta ve edinilen tecrübeler yaratıcılığın meydana gelmesinde etkili olmaktadır (Jones,1999, s.51). Diğer bir psikoanalitik kuramcı Kris ise yaratıcılığı detaylandırma ve esinlenme olmak üzere 2 evrede temellendirmiştir. Kris'e göre yaratıcı düşünme beklenmedik bir anda oluşan akla ilk gelen düşüncedir. Akla ilk gelen bu düşüncenin aniden meydana geldiğini ve dürtü duygusu ile bağlantılı olduğunu belirtmektedir (Kris, 1952, s.75). Psikoanalitik kuramcılardan Kubie ise yaratıcılığın Kris gibi bilinçaltı bir evre olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Kubie'ye göre yaratıcılık bilgilerin bir araya gelmesi, karşılaştırılması, birleştirilmesi süreçlerinden oluşan bir özgürlüktür. Bunun yanında Kubie yaratıcılığı etkileyen kavramlar arasında korku, suçluluk gibi bazı nevrotik durumların etkili olduğunu ifade etmektedir (Busse &Mansfield, 1980, s.11).

2.7.3.10.Torrance Yaratıcılık Kuramı

Yaratıcılık ile ilgili çalışmaların öncülerinden sayılan Torrance kendi kuramını oluşturmuş ve yaratıcılığı ölçmek amacıyla yaratıcılık ölçme aracı geliştirmiştir. Torrance'a göre yaratıcılık problemleri, kusurları, eksiklikleri fark edip problemleri çözmek için hipotezler oluşturmak ve sorunları çözmektir. Torrance, çocuklarda yaratıcılık duygusunun uygun şartlar ve ortamlar sağlandığı sürece gelişebileceğini belirtmektedir (Torrance, 1972, s.15). Torrance yaratıcılığın akıcılık, özgünlük, detaylandırma ve esneklik olmak üzere 4 evresi olduğunu ifade etmiştir (Pizarro, Detweiler-Bedell ve Bloom, 2006, s.58)

2.7.3.10.1.Akıcılık

Akıcılık, kısa zamanlarda birçok düşüncenin meydana gelmesidir (Torrance, 2004, s .6). Akıcılık kavramında fikirler üretmek çok önemlidir bu sebeple belirli bir bilgi birikiminin de bireylerde bulunması gerekmektedir (Feldhusen, 2006, s.140). Akıcılık kavramı, çok sayıda düşünce, olasılık veya çıkarımlara varma ve düşüncelerin etkili olanlarını sonuçlarda kullanılmak üzere seçme yeteneğidir. Akıcılık kavramı, ayrıntılı ve çeşitli çalışmaları düzenleyebilme kabiliyetidir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008, s.47). Akıcılık aynı zamanda bireylerin bir konu hakkındaki tüm düşünceleridir (Kaufman, 2009, s.11)

2.7.3.10.2.Özgünlük

Özgünlük, olağandışı cevaplar üretmek, bireylerin hareketlerinde özgür olması demektir. Bireyselliği, kendine özgü olmayı ifade etmektedir. Bunun yanı sıra benzersiz olmayı, en iyiyi ve yeniyi temsil etmeyi anlatmaktadır. Diğerlerinin daha önce düşünmediği veya yapamadığı durumlar özgünlük olarak tanımlanabilir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008, s.48). Özgünlük, yaygın olmayan tepkilerde bulunma kabiliyetidir, birbirinden zekice verilmiş cevapların tümüdür (Isbell ve Raines, 2003, s.260).

2.7.3.10.3.Esneklik

Esneklik, dolaylı olarak yaratıcılık kavramına bağlıdır ve bir nevi yaratıcılık duygusunun dışa vurumu olarak tanımlanabilmektedir. Bireyler davranışlarında esnek olabilir ve bu sayede olaylara ılımlı yaklaşabilirler. Esneklik kavramı, bir problem karşısında özgün yorumlar yapabilme ve farklı düşünceler üretebilmektir. Esneklik bireylerin olayların

parçadan ziyade bütününü görmesini sağlamaktadır. Bu sayede bireyler olayın sınırlarını fark etmektedir. Esneklik sayesinde problemler yeniden adlandırılabilir. Esneklik kavramı, uyarlanabilirliğin bir çeşididir (Thurston & Runco, 1999, s.729). Esneklik, varsayım ve durağanlığın önüne geçerek bireyleri yeni bilgilere hazır hale getirecek (Runco, 2006, s.26) ve bu yüzden farklı düşünebilmesine fırsat verecektir. Fikirler esnek olmadan da akıcı hale getirilebilir (Fox ve Schirrmacher, 2014, s.68).

2.7.3.10.4.Zenginleştirme

Yaratıcı kişiler detaylı düşüncelere sahiptir, kendilerini basit bir biçimde değil, zengin ve detaylı bir biçimli ifade ederler. Örnek olarak yaratıcı bireyler yaptıkları sanat eserlerini renkler ile zenginleştirebilmektedir, konuşmalarını yalın bir dille aktarmaktansa süsleyerek ifade etmektedir. Bu yaratıcı bireylerin düşünceleri de zengindir. Örnek olarak bir robot alırken bunu çevreye roket atan, hareket eden, kanatları ve kolları olan bir şey biçiminde ifade ederek isteyebilirler (Fox ve Schirrmacher, 2014, s.28; Isbell ve Raines, 2004, s.10).

2.7.3.11.Yatırım Kuramı

Yatırım kuramında Sternberg yaratıcılık ve yatırım kavramları arasındaki ilişkiyi ucuza alınıp pahalıya satmaya benzetmiştir. Sternberg'e göre akıllı satıcılar ürettikleri veya aldıkları ürünü bir dönem saklar ve ne zaman elindeki ürünler değerlenirse o zaman o ürünleri satarlar. Bu benzetme yaratıcılık kavramı ile ilişkilendirildiğinde ucuza alınmış ürün o zaman üstünde çok durulmamış ve ilgi görmemiş düşüncelerdir; fakat yaratıcı birey bu düşüncenin ilgi görmemesine aldırış etmemekte ve üstünde düşünmeye ve çalışmaya devam etmektedir. Bir zaman sonra üstünde çalıştığı düşünceler değer görmektedir (Sternberg&Lubart, 1991, s.86). Bu kurama göre yaratıcılık, birbiriyle ilişkili düşünme biçimi, çevre, motivasyon, zeka, kişilik ve bilgi unsurlarının etkileşimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır (Sternberg, 2006, s.67).

2.7.4.Çocukta Yaratıcılığın Gelişim Evreleri

Bütün çocuklar ailesinden aldıkları yaratıcılık ve kalıtımsal özellikler ile dünyaya gelmektedir. Çocukların hayatlarının ilerleyen dönemlerinde sahip olacakları özelliklerin temeli doğumdan başlar, yaşadığı çevrede ve aile içinde devam eder. Yaratıcılık bilinçüstü ve bilinçaltı birikimlerinin çatışmaları sonucu meydana gelmektedir. Her kişide yaratıcılık

kabiliyeti bulunsa da bunun sürekliliği ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu kabiliyetleri geliştirmek için öncelikle erken dönemlerde çocuğun duyularını eğitmek gerekir. (Aynal,2017, s.340-380)

Çocukta yaratıcılığın gelişmesi diğer gelişimlerden farklılık göstermektedir. Bu sebeple de yaratıcılığın gelişmesinde, çocuklarla beraber olan yetişkin bireylerin, baba, anne ve eğitmenlerin çocukların bireysel farklılıklarına ve yaşlarına göre gösterdikleri yaratıcı düşünce özelliklerini tanımaları ve yaratıcılığın gelişmesini desteklemeleri önem taşımaktadır. Çocukların yaratıcılığını ortaya çıkaran materyallerin kullanımı deney evresi, sembolik evre, gerçekçi evre olmak üzere 3 evreden oluşmaktadır.

2.7.4.1.Deney Evresi

Çocuğun hayal gücünün 1. yılda gelişmeye başladığı ileri sürülür. Bebeklik dönemlerinde çevresiyle hareket ve duyuları aracılığıyla iletişime geçen çocuklar aynı anda yaratıcılığı da kullanmaya başlamaktadır. Ellerine aldıkları ilk diş kaşıma aletleri, çıngırak çocukların malzemeleri nasıl kullanacakları ile ilgili ilk bilgilerini edindikleri oyuncaklardır. Bu evrede bebekler; ilk aldıkları objelerin sesleri dinleme, tatma, yumuşaklıklarını sezme gibi bir aşamada izlerler. Sonra bu nesnelere kendileri farklı katkılarda bulunurlar. Ellerindekinin ileri fırlatılması, yüksekten aşağıya bırakılması, dişlenmesi gibi deneyler yaparlar. Elindeki malzeme üstünde herhangi bir biçimde etki yaratmaları bebeklere doyum verir. Daha ileriki zamanlarda da, çocuklar, yürüme evresine geçip daha da hareketlendiklerinde çevrelerindeki diğer belirgin değişiklikleri kendi deneme ve yanılmaları ile keşfetmektedir. Örnek olarak, küçüklük-büyüklük gibi belirgin farklılıkları görmeye çalışan çocuk birçok kez blokları üst üste dizme becerisi ve denemesinden sonra, küçük blokları üste, büyük olanları da alta koyduğu zaman sağlam bir kule oluşturabileceğini anlamaktadır. Bu tecrübeler sonucunda, çocuklar değişikliklere dayanarak nasıl bir düzen oluşturabilecekleri hususunda fikir edinmekte ve yaratıcılıklarını da geliştirmektedirler. (Demirci, 2007, s.65-75)

Çocukların dilleri öğrenmesiyle hayal dünyaları anlam kazandırmaktadır. Kahramanlar ve hayali oyunlar çocukların dünyasını zenginleştirmektedir. Bu evrede çocuklar çok meraklıdır ve meraklarını kendilerine özgün yollar ile ifade edebilmektedirler. Objelerin isimlerini sorar, yeni ritimler, sesler üretmeye çalışır; bir şeyi tamamladıktan, yarattıktan sonra onu adlandırır, 2 yaşından sonra çocuklar, eşyaların canlı olduklarını, hayvanların ise

kendisiyle konuşabileceklerini düşünmektedirler. Onun için mor ağaç, mavi güneş olabilir. Torrance'ye göre çocuklarda yaratıcı öğrenme doğal bir evredir. Çünkü iki-üç yaşlarındaki çocuklar yaşayarak, deneyerek, yaparak öğrenmektedirler. (Demirci, 2007, s.72)

2.7.4.2.Sembolik Evre

4-9 yaş aralığını kapsayan bu evrede hem sembolik hem de deneysel çalışmalar devam etmektedir. Bu evrede çocuklar, yaratıcı sanatlarda, sözcük oyunlarında ve yeni deneyimlerde kendine güven aşılayabilmektedir. Özellikle bu evrede çocukların kelime hazneleri de hızla gelişmektedir. Dünyayı hayali ve sözel oyunlar yoluyla yeniden keşfetmektedirler.

4-6 yaşlarındaki çocuklar hayallerle gerçekleri birbirinden ayırt edememektedir. Bu aralıktaki çocuklar öyle hayaller oluştururlar ki gerçekler ile hayaller birbirlerine karışmıştır ve hayal güçlerinin ürünü olan durumlara da bir anlam vermeye çalışmaktadırlar. Çoğu yetişkin birey çocukların bu evrede yalan söylediğini vurgulamaktadır. Oysaki bu yalanların tamamı yalan özelliği taşımayan hayallerden ibarettir. (Türkoğlu, 2016, s.60-72)

4-6 yaş evresi aynı zamanda hayallerle beraber yaratıcılığın da başladığı evredir. Bu evrede, çocuklar ilk kez planlama yeteneklerini öğrenmeye başlamaktadır. Önceden bildikleri işler ve oyunları planlamaktan hoşlanan çocuklar son derece meraklıdırlar ve merakları araştırma yapmalarında onlara önderlik etmektedir. Çocuklar objeleri görünüm, koku, ses, dokunma ve tat yoluyla tanımaya; sesleri ve hareketleri taklit etmeye; model, resim ve fotoğrafları gerçek nesneler ve yerlerle ilişkilendirmeye devam ederken bu evrede ayrıca yaratıcı temsil kabiliyetlerinde de hızlı bir gelişim görülmektedir. Çocuklar taklit kabiliyetlerini sıkça kullanmaya başlamakta, oynadıkları oyunları çoğu kez hayal güçlerine dayandırmakta ve bu oyunlarda birçok rol üstlenmektedirler. Artık durumlar arasında ilişki kurabilmekte, fakat ilişkinin sebebini anlayamamaktadırlar. (Türkoğlu, 2016, s.65)

6-8 yaş aralığındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri, oyunlarda da görüldüğü gibi gerçeklik üzerinedir. Somut algılamalara yönelen çocuk bildiği, gördüğü kavramlar ile düşünmeye başlamaktadır. Çocuklar oyunlarda bile, detayları gerçeklere benzetecek seviyede, gerçeği arama çabası içerisine girmişlerdir. Genellikle bu evrede okula başlandığından çocuklar kuralları, yapılanmış bir ortamı ve otoriteyi tanımaya başladıkları için yaratıcılıkları duraklamıştır. Torrance'ın araştırmalarına göre birçok çocuk birinci sınıf

ve ikinci sınıfta bütün hayallerini ertelemekte ve hayal güçleri de zayıflamaktadır. Çocukların bu evrede yaptıkları çizimler daha çok temsiliyetçi bir nitelik belirtmektedir. Ligon'un araştırmalarına göre çocuk, çizimlerinde gerçekleri yansıtmakta, düşündüklerinden çok gördüklerini çizmektedir. Bu evrede, yetişkin bireyler tarafından kısıtlanmadıkları takdirde, çocukların merakı ilerlemeye devam etmektedir. (Batı, 2012, s.64)

2.7.4.3.Gerçekçi Evre

9 yaşında ulaşılabilen bu dönemde de çocukların yaptıkları her şey gerçeği yansıtmaktadır. Yaratıcılık yaşamın her evresinde bulunmaktadır. Ancak eğitimciler ve aileler bu evrede çocukların yaratıcılığa ait özellikler göstermediğini belirtmektedir. Diğer yandan çocuklar deneyimlerini ve gördüklerini birer makine gibi kaydetme eğilimindedir. (Kutluer, 2015, s.403-410)

Bu evreden sonra yaratıcılık ya belli bir seviyede devam etmekte ya da düşüş göstere-bilmektedir. Bu açıdan bu evre önemli bir evredir. Bu evredeki çocuklarda öğrenme becerileri ve hızları da oldukça geliştiğinden, bundan gerektiği gibi faydalanılmalı, çocukların yaratıcılık duygularının gelişmesi desteklenmelidir. Bu yaşlarda çocuğun farklı hobi alanları doğmakta, ilgileri gelişmekte, hayal güçleri ise genişlemektedir. (Kutluer, 2015, s.404)

2.7.5.Çocuklarda Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Çocuklarda yaratıcılık bilinç üstü ve bilinçaltı birikimlerin çatışmaları sonucu meydana gelmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişmesi, çocuktan çocuğa farklılıklar göstermektedir. Algılama güçleri ve psikolojik farklılıklarına göre çocukların deneme yanılma aşamasından sonra belirli bir zamanda zihinde sentez ve analiz işlemleri de yaratıcılığı etkilemektedir. Bu zihinsel yaratım sonucunda, yaratıcı zekâ belirmekte ve fikirler meydana gelmektedir. (Temizkan, 2010, s.621-643)

Yaratıcılığın ortaya çıkıp gelişmesi, bütün çocuklarda bireysel olduğundan bu gelişim kendi özellikleri içerisinde değerlendirmeye alınmalıdır. Çocukların yaratıcı etkinlikleri, çevre ile çocuk arasında oluşan ve giderek artan karşılıklı etkileşimlerin sonucudur. Çocuk büyüdükçe duygusal ve düşünsel hayatı da giderek karmaşıklaşmaktadır. Aynı zamanda toplumun, okulun ve kültürün kritik etkileri de yaratıcılığı etkilemeye başlamaktadır.

Bütün bireyler harekete ve yaratıcı düşünceye yatkındır. Hatta öğrenme zorluğu ve zekâ geriliği olan çocuklar açısından bile yaratıcı düşüncenin geliştiği görülmektedir. Çocuklar hayata kendi anlama, yorumlama ve algılama türlerine göre tepki göstermektedir (San, 1977, s.76).

Yaratıcı düşünce, gelişmiş bir hayal gücünün eseridir ve yaratıcı düşüncede çocukların duyu organları etkin konumdadır. Çocuklar duyu organlarının duyarlılıkları oranında toplumdakileri daha iyi duyar, görür, algılar ve hisseder. Bu evredeki çocuklar girişimci davranarak çevreyi tanıma ve keşfetme ihtiyacı içerisindedir. Bu evrede yaratıcı malzemeleri kullanırken belli bir gelişme aşamasından geçmektedirler. Düşünme, araştırma, deneme, merak etme, keşfetme sonucunda çıkarımlara varılmaktadır. Bu da bireyde var olan yaratıcı güçlerin meydana gelmesini sağlamaktadır. Yaratıcılık kavramı kişinin günlük hayatında karar verirken, düşünürken, eylem ve yorum yaparken kullandığı bir güçtür. Yaratıcılık kavramı çocuklarda doğal olarak bulunmaktadır. Çocuk resimlerinde, çocuk oyunlarında ve etkinliklerinde ortaya çıkmaktadır. Bütün çocuklarda yaratıcı olma kabiliyeti bulunmakta ise de yaratıcılığın derecesi, ortaya çıkışı ve sürekliliği çocuktan çocuğa farklılıklar göstermektedir. Kendine has yaratıcılık duygusu sayesinde çocuklar durumları kendilerine göre yorumlayarak ve anlatımlarda kendine öz kelime, fikir, ses, hareket, renk ve çizgiler kullanarak iç dünyalarını yansıtmaktadırlar. Çocuğun gelişiminde toplumun, okulun ve kültürün çok önemli etkileri bulunmaktadır. Annelerin yarattığı oyun ortamları içerisinde çocuk toplumdaki gerçekleri şekilsel olarak oyun dünyasına taşımakta ve bu sayede hayal güçleri gelişmektedir. (Temizkan, 2010, s.633)

Ilg ve Gesel ise yaratıcılık duygularının gelişiminde taklidin önemini belirtmişlerdir. Çocuk doğduğu andan itibaren duyduğu sesi, gördüğü hareketi ve daha sonrasında ise bazı değerleri taklit etmektedir. Örnek olarak 15 aylık bir bebek burun çekme, hapşırma, öksürme gibi hareketleri taklit etmekten çok bu hareketlerden hoşlanmaktadır. Bu şekilde çocuğun taklit becerisi zaman ile gelişmeye başlamaktadır. Oynadığı oyunlarda yetişkinlerin konuşma tarzlarını, mimiklerini, davranışlarını model almaya başlamaktadır. Yalnız burada da çocuğu istemediği bir modelin etkisinden korumak çok önemlidir. Çocuk toplumdaki bireyleri taklit ettikten sonra zaman geçtikçe kendi dünyasını yaratmaya ve hayal gücünü geliştirmeye başlamaktadır. Hayal dünyası içerisinde toplumdan aldıklarını kendi yarattıklarına ekleyerek yine topluma vermeye başlamaktadır. Kendilerini ifade etme yollarından olan yaratıcı hareketler, resim yapma, dramatizasyon ve hikâye anlatma

sırasında çocuk yaratıcılığın en yüksek aşamasına ulaşmaktadır. Yaratıcılığın gelişmesi, bireyin diğer gelişme alanlarından oldukça farklıdır. Bu yüzden eğitimciler ve ebeveynlerin çocukların yaş seviyelerine göre gösterdiği yaratıcı düşünce özelliklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Çocuklarının özelliklerini bilen eğitimciler ve ebeveynler onlarla daha iyi ilişki kurarlar, onlara daha iyi eğitim verirler ve onları daha iyi anlarlar. Yalnız bu noktada unutulmaması gereken her çocuğun yaratıcılık duygusunun kendine has olduğu ve kendi özellikleri içerisinde onun yaratıcılık duygusunun gelişmesi için değerlendirilmesi gerektiğidir. (San, 1977, s.76)

2.7.6.Yaratıcılığın Boyutları

Bentley'e göre, modern Batı ülkelerinde özellikle İngiltere'de eğitim sistemlerinde olumsuz yargılar bulunmaktadır. Bireylerin yaptığı hatalar alay konusu olmakta, buna karşılık başarılar ise alkışlanmaktadır. Yeni düşüncelerin peşinden koşmanın, hata yapmanın ve risk alabilmenin takdir edilmesi çok az kişi tarafından kabul edilmektedir. Bu yaklaşımdan dolayı kişi hata yapma olasılığından ötürü kendisini sınırlamakta ve dolayısıyla yaratıcığı engellenmektedir. Bununla birlikte hataların kişiyi başarıya götüren aşamalar olduğu ve bu sebepten de hata yapılmasının doğal olduğunun anlaşılması gerekmektedir. (Saraçoğlu,2010, s. 48).

Williams'a göre kendince bir şey yapmaya başladığı zaman çocuğa müdahale edilmemeli, bir eleştirmen gibi yapılanlar üzerinde çok durulmamalıdır. (Taşkın,2010, s.86).

Çocuğun istek ve ilgi duymadığı gereç ve konuyla çalışmaya zorlanması yaratıcılık açısından olumsuz bir durumdur. Fakat bu durum her zaman engelleyici bir durum olarak sayılmamalıdır. Çünkü eğitimin devamlılığı çocukların isteklerine bırakıldıkları zaman da yaratıcılık engellenmektedir. Bazı alışkanlıklar ve toplumsal yargılar yaratıcılığı engelleyen durumlar olarak değerlendirilmektedir. Yaratıcılığı engelleyen durumlar üç bölümde toplanmaktadır. Bunlar kültürel, algısal ve duygusal olarak gruplandırılmaktadır. Algı, bireyin eşyayı anlaması ve idrak etmesi ile birlikte onu belli kalıplar içerisine sokmakta ve birey zaman içerisinde o kalıplara o kadar alışmakta ki, eşya algısını artık başka biçimde düşünememektedir. Kültürel engeller ise zaman içerisinde kazanılan ve öğrenilen alışkanlıklardır. Uyumlu olmaya yönelik baskılar, gelenek-görenekler, toplumdan dışlanma korkusu ve toplumsal beklentiler kültürel engeller arasında sayılabilmektedir. Kaygı bozukluğu ve kişisel güvensizlik gibi hisler de yaratıcılığı

engelleyen duygusal durumlardır. Duygusal kırılganlık, derslerdeki not baskısı, iş anksiyetesi bu bölümdeki engellerdendir. Toplumdan dışlanma, hata yapmaktan korkma, işi zamanında tamamlama, arkadaşları tarafından dışlanma korkusu, üstlerden çekinme ve kendine güvensizlik yaratıcılığı engelleyen duygusal durumlar arasında sayılabilmektedir. Sungur göre yaratıcılığın engellerini benzer biçimde üç bölüme ayırmıştır. Bireysel boyutlar, örgütsel boyutlar ve toplumsal boyutlar. (Duran,2010, s.78).

1) Bireysel Boyutlar: Hata yapma, eleştirilme korkusu, kendine güvensizlik, uyumculuk ve mükemmeli isteme, bir konu üzerinde yoğunlaşma, engellerden korkma ve bilişsel çelişkilere direnç, sabırla çalışma güçlüğü ve kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları.

2) Örgütsel Boyutlar: Sürekli özeleştiri, geriye dönük tutumlar, teknik ve deneyim uzmanlık, hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına güvensizliği, bireysel güvensizlik duygusu, kusursuz olma isteği, otoriter yönetim, ciddi işler yapma isteği.

3) Toplumsal Boyutlar: Bu baskılar arasında hayal kurma, oyunun yalnızca çocuklar için olduğu, zaman kaybı ve belki de çılgınlık olduğu, sorunların tek ve doğru bir çözümünün olduğu gibi yargılardır (Taşkın, 2010, s.86).

2.7.6.1.Sınıf Ortamında Yaratıcılığın Boyutları

Kırışoğlu'na göre, sınıf ortamlarında yaratıcılık duygusunu engelleyen durumlar şunlardır (Kırışoğlu,2002, s.75-83):

1) Çocukların istek ve ilgi duymadığı gereçler ve konularla çalışmaya zorlanmaları.

2) Çocukların her konu hakkında bilgilendirmeden çalışmalara geçilmesi.

3) Çocukların yaratıcılık duygusuna temel oluşturan kaynaklardan yoksun bırakılması.

4) Çalışma ortamı ve araç-gereç yetersizliği

5) Mekânın darlığı, sınıf kalabalığı ve öğretmenlerin her bir öğrenciye yeterli ilgi göstermemeleri.

6) Çalışma süresinin azlığı ve sınırlılığı

7) Toplumdaki kültür kaynaklarından yeteri kadar faydalanma imkânının çocuklara verilmemesi

2.7.7.Yaratıcı Çocuğun Özellikleri

Genel anlamı ile yaratıcı kişilik özelliklerine bakıldığı zaman yaratıcı bireylerin diğerlerinden farklı olma istekleri, bulundukları durumlardan ve yaptıklarından tatmin olmamaları, mükemmeliyetçi, coşkusal ve duygusal olmaları, her zaman yenilik peşinde koşan, olayları eleştiren, kolay ikna edilmeyen bir kişilik sergilemeleridir. Bilme gereksinimi ve merakla başlayan yaratıcı birey dış toplumlara açık, her çeşit iletişime hazır, özgürce düşünebilme, farklı fikirlere karşı hoşgörülü olma, olumlu eleştirilerde bulunma, problemleri bulup çözümler üretme özelliklerine sahiptir. Tanımlardaki farklılıklara rağmen, uzmanlar genel olarak yaratıcı kişinin karakteristik özellikleri hakkında ortak düşüncelere sahiptir. (Karakuş, 2010, s.43)

Charles Schaefer tarafından yaratıcı çocukların aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

1. Çevreyi keşfetme ve sürekli araştırma arzusunda olan,

2. Duygularını dışavurabilen,

3. Sürekli soru sorma isteği olan, maceralara katılmayı seven, aşırı meraklı

4. Kuvvetli bir hayal gücü olan,

5. Sezgisel bir şekilde düşünebilen,

6. Kimseden etkilenmeden düşünebilen, bağımsız

7. Kişisel düşüncelerini belirten, farklı durumların içeriklerini kısa zamanda kavrayabilen,

8. Düşünce ayrılıkları olan, yenilik ve sürekli değişiklik arama istekleri olan,

9. Bir düşünceyi, duyguyu çok farklı şekillerde ifade etme kapasiteleri olan,

10. Fikirlerle oynayabilen, bir fikir ile alakalı bütün olasılıkları değerlendirmeyi bilen çocuk yaratıcı çocuktur.

Yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerinden biri de içsel özgürlüğe sahip olması ve yanlış yapma korkusunun olmamasıdır. Ancak özgür bireyler yaratabilmektedir. Barran yaratıcı bir bireyin kompleks durumlardan hoşlandığını, yargılarında özgür, kendine güvenen bir kişiliğe sahip olduğunu vurgulamıştır. Yaratıcı olan kişilerin yaratıcı olmayanlara göre çok fazla iletişim kurma ihtiyacı duyduklarını bir anlamda yaratıcılığın dış ve iç dünya ile sürekli iletişim ve temas halinde olduğunu ileri sürmektedir. Yaratıcı çocuklar oyunları çok

severler, şakadan da hoşlanırlar. Kendi seçtiği özel hobi alanları bulunmaktadır. Düşünceleri kendine özgüdür. Guilforld'a göre yaratıcı kişilik, yaratıcı bireylere has özelliklerin birleşimidir. Yaratıcı birleşim, icat etme, çözüm bulma, düzenleme, planlama, birleştirme gibi etkinlikleri içermektedir. Bu çeşit davranışları belirgin bir biçimde gösteren bireyler yaratıcı kişiler olarak tanımlanabilir. Yaratıcı bir bireyde en önemli özelliklerden biri ise öğrenmeye hazır olmasıdır. (Özerbaş, 2011, s.31)

Yaratıcı kişilerin normal kabiliyetli kişilere kıyasla sorunlara daha farklı yaklaştıkları bilenen bir durumdur. Torrance'in açıklamasında ifade ettiği gibi yaratıcı kişiler sorunun özünü kavrama ve soruna çözüm bulma hususunda gayretli ve aktiftir. Oluşturdukları hipotezleri denemeleri ve mantıksal sonuca varıncaya kadar muhakeme ölçülerinden ayrılmamaları onları normal kabiliyetli kişilerden ayıran en önemli özelliklerdir. Çocukların ve bireylerin yaratıcılıklarını sürdürmeleri de sancılı bir evredir ve başka boyutta problemler ortaya çıkarmaktadır. (Özerbaş, 2011, s.32)

Schaffer yaratıcı kişilerin çoğunlukla yaşıtlarından ziyade kendilerinden büyük veya küçüklerle arkadaşlık yapmayı tercih ettiklerini ileri sürmüştür. Schaffer yaratıcı çocuğun spor ile daha az ilgilendiğinden de bahsetmektedir. Schaffer'ın Yawkey ve Somers tarafından da doğrulanmış diğer bir araştırması da yaratıcı çocukların hayali birer oyun arkadaşına sahip olmalarıdır. Hayali oyun arkadaşlarına sahip olmaları ve tiyatroyla ilgilenmeleri yaratıcılık kavramının en önemli iki biyografik göstergesi sayılmaktadır Klein'de toplumsal çevrenin yaratıcı kişilik gelişimleri üstünde etkili olduğundan bahsetmiş ve yaratıcı bireylerin genellikle aşağıdaki özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir (Ömeroğlu, 1990, s.21-22).

1) En yüksek seviyede seçme kapasitesi: Farklı alternatifler içerisinden seçim yapabilmesi için bireyin öncelikli olarak alternatifleri algılaması gerekmektedir. Yaratıcı özelliklere sahip olan bireyler daha çok uyarıcının farkında oldukları için alternatif durumları daha çabuk algılamaktadırlar.

2) Kararlarını sonraya bırakma: Mümkün olan tüm düşüncelerin kabul edilip değerlendirmelerin son aşamaya bırakılmasını ifade etmektedir.

3) Tutarsız olma: Tutarlı olma bireyin gelecek veya geçmiş karşısında sürekli aynı tutumları göstermesidir. Aslında yaratıcı birey davranışlarında tutarlı değildir, aynı olay karşısında bile farklı tepkiler verebilmektedir.

4) Serbest olma: Yaratıcı davranışlarda limitlerden söz edilmemektedir. Bu sebepten yaratıcı bireyler, geleneksel alışkanlıklar ve davranışlar yönünden mutlaka serbest bırakılmalıdırlar.

5) Hareket merkezli olma: Yaratıcılık kavramı aktif bir evredir, güvenli bilinen sınırların ötesine geçmektir. "Bunu ben yaptım" değil "Daha farklı neler yapabilirim?" biçiminde düşünmek yaratıcı bireyin sahip olduğu bir özelliktir (Ömeroğlu, 1990, s.21-22).

Yaratıcı özelliğe sahip olan kişi pek çok karakteri üzerinde bulundurmaktadır. Bu yaratıcı özelliklerin birçoğu kendisini erken yaşlarda göstermektedir. Detaylı bir gözlem ile eğitimciler ve anne-baba bu kişilik özelliklerinin keşfedilmesine ve gelişmesine yardımcı olabilmektedirler. Yaratıcı kişilik özellikleri çocukların doğumdan itibaren yaratıcılık duygularının gelişme evreleriyle de bağlantılıdır. Eğer yaratıcılık duygusunun gelişimi anlaşılırsa yaratıcı kişilik özellikleri de çok kolay bir şekilde açığa çıkarılabilecektir (Ömeroğlu, 1990, ss.21-23).

2.7.8.Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler

Yaratıcılığı zekâ, cinsiyet, ev, okul, cinsiyet rolleri, toplum, kültür ve gelenekler gibi faktörler etkilemektedir.

2.7.8.1.Zekâ

Zekânın tanımlanması ve tespiti yüzyıllardır araştırmacılar tarafından incelenen konular arasındadır. Psikologlara göre zekâ "soyut düşünebilme ve olaylar arasında ilişkiler kurabilme, bireyin kendi kendini eleştirebilmesi" olarak açıklanmıştır. Farklı bir görüşe göre zekâ " topluma ve farklı durumlara uyabilme kabiliyeti" olarak açıklanmıştır. Birçok araştırmacıya göre ise zekâ öğrenebilme kabiliyetidir. Bazı bilim adamları ise zekâ kavramının tanımını uzmanlık alanlarına göre açıklamışlardır. Örnek olarak biyologlar zekâyı "çevresine uyum", eğitimciler "öğrenebilme", psikologlar "ilişkilerin anlaşılması" kabiliyeti olarak açıklamaktadır. Zekâ kavramının biyolojik temelli olduğu ve çoğunlukla zihinsel kapasitenin ne kadarına ulaşabileceğinin belirlenebildiği genel olarak ifade edilmektedir. Bazı uzmanlar, bireylerin zihinsel performanslarını ve işlevlerini temel alıp birey zekâsını ölçtükleri varsayılan birçok ölçme aracını (zekâ testlerini) geliştirerek, zekâ kavramını "bu testlerin ölçtükleri nitelik" olarak açıklamışlardır. İlk zekâ testi 1904 tarihinde Fransız psikolog Alfred Binet ve diğer bilim adamları tarafından ilköğretimde

başarısız olma riskleri taşıyan öğrencilerin belirlenmesinde kullanmak için oluşturulmuştur. IQ testleri adı verilen bu testler başta Amerika olmak üzere birçok toplumda yaygın olarak uygulanmaya başlanmış, bu uygulamaların sonucu olarak da, birey zekâsının tarafsız olarak ölçülebileceğinin ve zekâ seviyelerinin de IQ puanı olarak adlandırılan tek bir sayıya indirebilineceği görüşü bugüne dek pek çok uzman tarafından kabul edilmiştir. IQ testleri standart bir bilgiyi bireylerin nasıl algıladıklarını veya analiz ettiklerini araştırmamaktadır, belirli mantık kurallarına göre bireyin genel anlamda zekâsını ölçmeye yarayan bilimsel bir uygulamadır. Bu testler sonucunda elde edilen bilgiler %100 kesinlik içermemektedir bu sebeple birçok otorite tarafından bu testler hala da tartışma konusudurlar. Ayrıca uygulanan bu testlerin eleştirildiği diğer önemli nokta kişilerin sadece matematiksel ve sözel kabiliyetlerinin ölçülebiliyor olması ve buna karşın kişinin diğer kabiliyetleri hakkında bilgi verememesidir. Bu testlerin özellikle yaratıcılık kabiliyetini ölçmedeki başarısızlığı diğer uzmanlar tarafından da kabul edilmiştir. (Şahin, 2014, s.13)

Torrance'in geliştirdiği yaratıcılık testlerinin sonuçlarına göre yaratıcı bir birey olmak için zekâ seviyesinin yüksek olması zorunlu değildir. Burada bahsi geçen zekâ testleri dil ve mantıksal yetenekleri ölçebilen genel zekâ testleridir. Eğer Gardner'ın da ifade ettiği gibi zekâ türlerine göre bir test geliştirilmesi durumunda önemli sonuçların oluşabileceği düşünülmektedir. Yaratıcılık ve zekâ çocukların doğuştan kazandığı kabiliyetlerdir. Her ikisi de uygun çevre ve eğitim koşullarıyla geliştirilebilir ve keşfedilebilir. Araştırmalar yaratıcılık kavramı için belirli bir zekâ seviyesine sahip olmak gerektiğini (120 IQ), yalnız yüksek seviyede zekânın yüksek seviyede yaratıcılığı garanti etmediğini, daha zeki bir kişinin daha yaratıcı bir kişi olmadığı anlamına geldiğini göstermektedir. Mesleki ve akademik çalışmalarda başarılı, yüksek zekâ seviyesine sahip ancak yaratıcı olmayan kişilerin çokluğunun yanında oldukça yaratıcı olup yüksek zekâ seviyesine sahip olmayan kişilerin çokluğu da dikkat çekmektedir. (Bender, 2006, s.68)

Bugüne kadar yapılan bilimsel araştırmaların ışığında yaratıcılık ve zekânın farklı işleyiş biçimlerinde farklı alanlarda, farklı sonuçlar ve farklı değerlendirmelerinin olduğu söylenebilir. Yaratıcılık kavramı için her ne kadar belli bir düzeyde zekâ gerekli ise de, yaratıcılık ile zekâ arasında doğrudan bir ilişkiden bahsetmek pek mümkün görünmemektedir. Kaldı ki, son dönemlerde yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda, bir tek zekâdan söz edilemeyeceği; hedefe ulaşmada yardımcı olacak çok farklı zekâ çeşidinin

olduğu ifade edilmektedir. Bu görüşü savunan bilim adamlarından birisi de Howard Gardner'dir. Gardner "çoklu zekâ kavramını" savunarak değişik bir ölçme geliştirmiştir. Bu sayede bir tek zekâ değil, zekâ çeşitlerinin ayrı ayrı ölçülmesiyle ortak bir zekâ puanı ile genel bir değerlendirme yapmanın mümkün olduğu söylenebilir. Gardner'a göre kişilerin zekâsı tek bir faktör ile açıklanamaz, çünkü zekânın tek bir türü yoktur. Gardner kişi zekâsının, kinestetik-bedensel, kişiler arası, içsel, mantıksal-matematiksel, doğacı, müziksel, görsel-uzamsal ve sözel-dilsel olmak üzere 8 bölüme ayrıldığını ifade etmiştir. (Ayeş, 2013, s.263)

2.7.8.2. Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar, kullanılan veri toplama tekniklerine, araştırma ve örneklem desenlerine göre çok farklı sonuçları ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçları yüksek seviyede yaratıcı olan kişilerin karşı cinsi daha kolay kabul ettiğini göstermektedir. Ancak, yaratıcılığın cinsiyete göre farklılıkların olup olmadığı hakkında kesin bir açıklamanın yapılması mümkün değildir. Bazı araştırmalar farklı kültürlerdeki cinsiyet modellerine yüklenen rollere bağlı olarak yaratıcılığın cinsiyetlere göre farklılık yaratabileceğini göstermiştir. Örnek olarak Hindistan'da yapılan araştırmada erkeklerin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Cinsiyet rolü beklentilerine bakılarak Hint toplumu, kızları gruplara bağımlı, başkalarının düşüncesine karşı gelmekten kaçınan, itaatkâr kişiler olarak algılanmaktadır. Hindistan'da kızların yaratıcılık duygularının engellenmesine bu davranışların yol açtığı düşünülebilir. Türkiye'de büyük şehirlerdeki araştırmalarda genellikle cinsiyet açısından farklılıklara rastlanmamıştır. Dünya genelinde ise, genellikle sözel ölçümlerde kızların yaratıcılık açısından daha başarılı oldukları görülmüştür. (Önem, 2011, s.57-67).

2.7.8.3.Okul

Katı-disipliner bir anlayış, kalabalık bir eğitim ortamı, kalıplar ile eğitimin devam ettirilmesi çocukta yaratıcılığı engellemektedir (Sawyer, 2003, s.4). Yaratıcılığın geliştirilmesinde öğretmenin payı büyüktür, sorunlara farklı perspektiften bakılmasını sağlayan öğretmenler çocukların bakış açısını genişletebilir. Bakış açısının genişlemesi sonucunda çocuklar olaylara farklı pencerelerden bakarak yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Yaratıcılık hataları tanımlamak, analitik düşünmek ve seçimler yapmaktır. Bunun için sınıf

ortamının kısıtlayıcı olmaması, kalıplardan uzak durulması gerekmektedir. Örneğin okullarda satranç dersinin verilmesi çocuğu kalıplardan kurtararak onu düşünmeye ve yaratıcı olmaya zorlayacaktır. (Sternberg, 2006, s.119) Okulun sürekli kendisini yenilemesi, esnek öğrenme modellerine sahip olması, çocuğun beklentilerini karşılaması gibi özellikleri taşıması gelişim için önemlidir. (Bocconi, Kampylis & Punie, 2012, s.11) Yaratıcılık okullardaki etkinlikler, öğretmenlerin niteliği, okulun fiziksel şartları ve materyallerden de etkilenir. Sınıfların çocukların ilgilerini ve hayal güçlerini destekleyici, ses, ışık ve diğer fiziki şartların uygun olduğu ortamlar biçiminde hazırlanmaları önemli görülmektedir (Argun, 2004, s.39).

2.7.8.4.Ev

Çocukların yaşadıkları, oynadıkları, çalıştıkları ortamlar çocukların yaratıcılık özelliklerini destekledikleri gibi cesaretlerini de kırabilmektedir. Araştırmalar ev ortamlarının ve ailelerin çocukların yaratıcılığı üstünde kritik bir öneme sahip olabileceğini göstermektedir. Yaratıcı bir ev ortamının 3 ana bileşeni vardır. Bunlar; çocuklara saygı göstermek, çocukların bağımsızlıklarının desteklenmesi ve çocuklara zenginleştirilmiş bir aile ortamı sunmaktır. (Kemple&Nissenberg, 2000, s.67-69).

2.7.8.5.Toplum, Kültür ve Gelenek

Toplumun özellikleri, gelenek, görenek ve toplum yapısı geçmiş ve gelecek arasında bağ kurarak çocuğun gelişiminde etkili olmaktadır. Düşüncelerin teşvik edilmediği bir toplumda yetişen bir birey, özgür düşünme ortamına sahip bir bireye göre yeterli bir gelişim gösteremeyecektir (Kaufman, 2009, s.69).

2.7.8.6.Cinsiyet Rolleri

Kız ve erkek çocuklarına toplum farklı roller biçtiği için cinsiyete göre kısıtlanmalar görülmektedir. Bazen çocuk çevrenin oluşturduğu cinsiyet rolünü kabul etmeye zorlanabilir. Bu şekilde bir durum çocuğun sağlıklı gelişimini engelleyebilmekte ve kendini ifade etmesini zorlaştırabilmektedir. Dayatılan cinsiyet rolü sonucunda çocuğun özgür davranması engellenebilmekte ve bu da çocuğun yaratıcılığına ket vurulması anlamına gelmektedir (Fox ve Schirrmacher, 2014, s.93).

2.7.9.Yaratıcılığın Sanat Eğitimindeki Yeri ve Önemi

Sanatın bilinmeyen fakat duyusal yanlarını oluşturan, bilimsel ilkelere oturtulmakta zorluk çekilen konulardan birisi de yaratma fiilidir. Çok fazla tanımı içeren sanat, bununla birlikte en kışkırtıcı ve temel olan bu özelliğiyle bireylerin davranışlarında ve tabiatında bulunmakta ve insanlık tarihinde gelişimini sürdürmektedir. Özünde sezgiyi, yaratıcılığı, duyumları barındıran sanat, Platondan bu döneme tartışılmış bir kavram olarak kendini göstermektedir. 17. ve 18. yüzyıl rasyonalist düşünürlerinin söylemlerini kabul ederek, duyumlar aracılığı ile bulanıklık ve karmaşıklıkla nitelendirmişlerdir. (Öz, 2001, s.83).

Bu fikir yalnızca psikolojide yer edinmemiş, heykel ve resim gibi plastik sanat alanlarının, ortaçağda 7 bağımsız sanat olan (diyalektik, hitabet ve gramatik gibi söz sanatıyla matematiksel, geometrik, müzik ve astronomi) güzel sanatları kapsanmamasına sebebiyet vermiştir. Heykel ve resim, el sanatları ve el işçiliğinin mekanik yeteneğiyle ilgili bir iş olarak yer edinmiştir. Objelerin yanılsamalarının görüntüsüne bağlı oldukları gerekçesiyle heykel ve resim sanatına da kuşku ile yaklaşan ve Platondan kaynaklanan bu düşünce bütün dünyada geçerliliğini sürdürmektedir. (San, 1979, s.92)

Yaratma kuvveti, yapısı ve önemi içerisinde gizem barındırmaktadır, kalıtsal bir güç olarak yaratıcılık, içtepi, imgelem ve sezginin usçu sınırlama imkânlarına karşı asırlardır varlığını sürdürmektedir. Peki, insan neden yaratmaktadır? Bu sorunun cevabı bir ağacın kökünden başlayıp ve binlerce dalın uçlarına varıncaya kadar ulaşan su damlalarının yolculuklarını çağrıştırmaktadır. Bünyesinde çok fazla yanıtı içeren bu soru, gizli bir biçimde sırrını saklayan oluşturma fiilini düşüncede daha da çekici ve zor kılmaktadır. İnsanlar gereksinim duydukları için yaratmakta. Maslow'un gözlemlerine dayandırılan "Güdüleme ve Kişilik" adlı kitabında, kişide gereksinimlerin hiyerarşik bir düzen içerisinde meydana geldiğini belirtilmektedir. (Maslow,1968,s.60-68)

- Temel fizyolojik gereksinimleri (susuzluk, açlık vb.)
- Güvenlik gereksinimleri(şefkat, sevgi vb.)
- Benlik gereksinimleri(başarı, saygınlık vb.)
- Kendisini geliştirme gereksinimi (bireysel tatmin, istek vb.). (Maslow,1968,s.62; Pasinler,1996, s.15)

Maslow da yaratıcılık kavramını ihtiyaçlar piramidinin en üstündeki kendini gerçekleştirebilme aşamasına yerleştirmiştir. Ona göre yaratıcılık kavramının gelişmesi için yalnızca ana gereksinimlerin değil, arada kalmış diğer gereksinimlerin de

tamamlanması sağlanmalıdır. Fakat Maslow bile birçok yaratıcının hayatında bunların tamamen tamamlanmadığının bilincindeydi. Maslow'un düşüncelerinde kendini geliştirme gereksinimi içerisinde olan kişi, kendi kendini kanıtlamak, doyumsuz egolarla sonsuzluğa, sonsuzluğa ve geçmişe adını yazdırmak için yaratmaktaydı. Rollo May'in eserinde yaratma hareketlerini açıklarken kullanmış olduğu "Ölümsüzlük için duyulan bir özlemdir" cümlesi bu görüşü savunur niteliktedir. Tarihe adını yazdırma başarısı kazanmış birçok yaratıcının ve sanatçıların yaşamını araştırdığımız zaman, özgünlük kavramlarını yalnız eserlerinde değil, hayat şekillerinden de anlayabiliyoruz. Örnek olarak; evin huysuz ve geçimsiz ferdi Fidel Castro ailesinin kendi tarlasındaki çalışanları haklarını aramaları için greve zorlamıştır. Günlük gerçekleri reddedip, değiştirmeye çalışmış yaratıcı kişiliğe örnek olarak da İbrahim Çallı verilebilir. Paris'te bulunduğu dönemlerde yaşadığı otelin çalışanına Türkçe öğretmiş tek kişidir. Tarihin ünlü liderlerinden biri olmuş Churchill yönetilmesi zor deli dolu bir çocuktu. Daha sekiz yaşındayken bakıcısının yanına çağırmasıyla, cevabı "Söyleyin beklesin beni tüm dünya bekliyor, hele bir büyüyeyim." sözü olmuştur. Verilen örneklerden, yaratıcı davranışlara dair birçok yaklaşımda bulunulabilmektedir. Yalnız en önemli özellik ise durumlar karşısında özgün davranışların sergilenmesidir. Landau da "daha öncesinden kurulmamış birliktelikler arasındaki ilişkileri kurabilme; bu sayede yeni bir düşünce şeması içerisinde, yeni düşünceler, tecrübeler, yeni ürünler ve yeni yaşantılar ortaya koyabilme yetisi" olarak açıkladığı yaratıcı yetilerin özgün davranışını savunmuştur. (San, 1979, s.12) Sanatsal yaratıcılığın teknik ve bilimdeki yaratıcılıktan ayrı düşen en önemli tarafı us dışı durumları bünyelerinde barındırmaktır. Sanat eserleri öznel gerçekliklerin nesnel birer yansımalarıdır. San'ın "Sanatsal Yaratma ve Çocuklarda Yaratıcılık" adlı eserinde, kişi tarafından tamamlanmış her durumda, yaratıcılık kavramının esas bir unsur olarak bulunabileceğinden ve çoğunlukla sanat programlarında bulunması gerekli aşamalar olduğundan bahsetmektedir. Sanatsal yaratıcılık kavramı, ifade imgelem ve duyguyu barındıran bir yaratıcı araştırma, bulma ve arama süreçlerinin algıdan doğmuş, davranış ve duyumlarla çağrışmış, etkin bir mecaz durumun doğma sürecine giriş olmasıdır. San "Sanat Eğitimi Kuramları" isimli eserinde de sanatsal yaratıcılığın tabiatına dair bir savda bulunmaktadır: "Sanatsal Yaratılış süreçlerinde görev alan duygu, duyum, duyu, izlenim, bellek, algı, imge, çağrışım ve düşlem gücü, kavrama, anlama gibi yetenekler ve zihinsel, kavramlaştırma, yargılama gücü ve yetileri ve tüm düşünce şekilleri, kişi zihninde geçen, arada oluşmuş süreçlerdir. Duyu ve duyum gibi fizyolojik tarafları ağır basan yetenekler yanında zihne dayanan tarafları

daha güçlü olan kavram, algı ya da duyumsal, duygu ve sezgisel yönleri daha güçlü yetenekler vardır. (San, 1979, s.16).

İnsanlar var olmaya başladığı andan itibaren yaratma sürecinin birer öğesidir. Yaratma süreci bundan dolayı insanın doğumu ile başlayıp hayatının sonuna kadar devam eder. Çünkü insan yarattığı sürece var olduğuna inanmaktadır. İnsan sınırlı hayatı boyunca yaratma üretme gayesi içerisindedir. İnsan biçimlendirme tutkusuyla, yapılandırmakta, güzeli, özgünü, yeniyi, farkı yaratmaya çabalamaktadır. İnsan yarattığı sürece vardır, insan yaşamı sonlanınca yaşamdan geriye kalan, oluşturduğu sanat yapıtlarını, yaratıcı sanatın ve eylemin sürekliliğidir. (San, 1979, s.26)

2.7.9.1.(4-6) Yaş Çocuklarında Yaratıcılığın Sanat Eğitimindeki Yeri

Bu yaş çocukları canlandırmak istediği kavram ya da nesneyle düşündüğü arasında bağlantı kurma kaygısı taşıdığından dolayı kendisine özgü şekiller yaratmaya başlamıştır. Bunlar ilk benzetmeye çalışma gayretleridir (San,1979, s.58). Özellikle ilgilendikleri figür ya da konu çizimlerinde detay kullanmaya başlamaktadırlar. Aynı anda saydam özellikleri de belirmektedir. Gerçeği olduğu gibi değil de düşündüğü gibi çizmektedirler. Gerçeklik ile imge arasındaki ayrım henüz yerine oturmamıştır (Yavuzer, 1992, s.91). Çocuklar resmettiği iç kısımları boyayarak yüzeyleri kaplamaktadırlar. Ayrıca objelerin gerçek renklerine bağlılık başlamıştır. Çocuklarda bir önceki evreden farklı olarak mekân kavramları oluşturulmaya başlanmıştır. Daha önce resmettikleri figür ya da nesneler zemine oturmazken toplumda gördüğü her şeyin havada uçmadığını yere bastığını algılamaları ile mekânı keşfetmektedirler. Bu mekân çoğunlukla kâğıtların alt kenarlarıdır. Çocukların yapmak istedikleri her şey merkez çizgileri olarak kabul ettikleri alt kenarlarda sıralanmaktadır. Daha sonrasındaysa mekân, kâğıtları yatay olarak baştan sona doğru geçen bir çizgi olmaktadır. Bu defa da her şey bu çizgi üstüne resmedilmektedir (Abacı, 2000, s.43).

Kâğıtların yüzeylerini planlı bir şekilde doldurma girişimleri 5–6 yaş aralığında başlamaktadır. Objelerin görünmeyen tarafları da gösterilerek objeler yüzeylere yapışmış gibi çizilmektedir. Bu evre çocuklarının mekân algılarında objeler, üstünde bulunduğu yüzeye dik bir şekilde yer almaktadır. 5-7 yaş civarındaki çocuklar, yuvarlak bir tepeye ağaç ya da ev resmi çizerlerken ağacı ve evi yer çekimine göre değil de tepelerin merkezlerine dik olarak çizmektedirler(Özer, 2000, s.163). Önem verilen nesneler ya da

kişiler gerçek hayatta nasıl olursa olsun her zaman büyük çizilmektedir. Boy hiyerarşisi çocukların sevdiği, değer verdiği ve önemsediği kişilerin diğerlerine oranla büyük ve çizim yüzeyinin merkezi bir tarafında etkili bir şekilde ele alınması ile açıklanabilir (Yolcu,2004, s.78).

Bu yaş dönemlerindeki çocukların resimleri yetişkin bireyler açısından daha iyi anlaşılabilir bir hale gelseler de çocukların üstesinden gelmeye çalıştıkları birtakım grafiksel, bilişsel ve motor engeller söz konusudur. Bu yüzden çocuk resim yaparken kolunu kontrol etmede zorlanmaktadır ve motor kontrollerini sağlayabilmek adına çabalamaktadır. Bunun yanında dikkat yeteneklerindeki eksiklik sonucu orantılama, oryantasyon ve konumlandırma ile alakalı bir takım teknik sorunlar yaşanabilmektedir. Zaman içerisinde dikkat yeteneğindeki gelişmelere bağlı olarak resimlerinde diğer ögelere çok fazla yer vermeye başlamaktadırlar (Jolley, 2010, s.53).

Küçük çocukların neden gerçekçi olmayan birey şeklini resmetme eğiliminde olduklarını açıklamak amacı ile farklı teoriler öne sürülmüştür. Bazı araştırmacılar, çocuğun insan vücudunun çeşitli bölümleri ve bu bölümlerin bir araya getirilme biçimleri konularındaki bilgi eksiklikleri sebebiyle, çocukların resim yaparken insan şeklinin bazı bedensel niteliklerini yansıtmadıklarını ileri sürmektedir. Bu konudaki diğer bir görüş ise çocuğun resim yaparken ne çizdiğine bakmadığıdır. Bu bakış açısı, çocuğun beynindeki soyut formların referans alınarak bu formların çevredeki objeleri şekillendirmek için çeşitli biçimlerde birleştirilebileceğini belirtmektedir (Roland, 2006, s.45-55).

2.7.9.2.Çocukta Sanatsal Yaratıcılığı Geliştiren Faktörler

Yaratıcılık kavramının, insan hayatında en saf biçimi, çocukluk evresinde görülmektedir. Son dönemlerde insan hayatındaki önemi vurgulanan bu kavram ile ilgili araştırmalar yapılsa da, çocuktaki yaratıcılık duygusunun gelişmesini konu alan, gelişimsel araştırmalar oldukça az sayıdadır. Yaratıcı davranışların tabiatından yola çıkarak, yetişkinlerde nasıl ki belirli özellikler ve temel durumları belirleyebiliyorsak, aynı durumda çocuklarda da yaratıcı davranışlar adına belirli sonuçlara varabiliriz. Yaratıcılık kuramı, orijinalite, buluş zenginliği ve soruları ile yepyeni bir şekilde çözümleme yeteneklerini çok çeşitli şekillerde gösterebilmektedir. Yaratıcı çocuklar gözlemlediği, algıladığı ve öğrenmeye çalıştığı çevreye karşı bıkmadan ve ısrarla ürettikleri sorular ile karşımıza çıkmaktadır. Her açıdan önemlidir; o anda soracağı soruların cevaplarını alabilmek. Ayrıca aldıkları cevapların

ötesinde bu cevapların yarattığı tatmin duygusu çok daha önemlidir. Kimi düşünceler, sorular ve yeni deneyler çocukların aklını kurcalamakta yetişkinler de, çocukların bu sorularını nasıl yanıtlayacaklarını, nasıl değerlendireceklerini de pek bilememektedirler. Böyle bir tutum karşısında yetişkinler ne yapacağını bilmezken çocukların istediği tek şey tatmin olabilecekleri bir cevap almak ve sorunun devamında motive edilmektir. Bu davranışın tersi bir durum yaşandığında, çocuklarda bir takım davranışsal ve duygusal sorunlar yaşanmaktadır. Bu soru sorma, merak, fikirler ve araştırmaları deneme istekleri bastırıldığında çocukta,

1.Öğrenme güçlülüğü

2. Yanlış bir ben algısı

3. Nörotik çatışmalar

4. Davranış problemleri

5. Psikozlar oluşmaktadır. (Sungur, 2001, s.76-85)

Bu problemlerle karşılaşan çocuklarda yaratıcılık duraklama sürecine girmiştir ve bu durum başka problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu problemleri yaşayan çocuklar arkadaşlarına yabancılaşabilmekte, çevreden soyutlanabilmektedir. Yaratıcı çocuklar kendi tecrübeleri ile öğrenmeyi tercih etmekte ve yalnızlaşabilmektedir. Yaratıcı çocuklar sürekli bir amaç etrafında koşturabilmektedir. Farklı değer yargıları oluşabilmekte, kendine has bir kişilik oluşturmak için yoğun bir gayret göstermektedirler. Yaratıcılığı ifade ederken Carl Ropers, yaratıcılık duygusunun iki yolla sürdürülebileceğini ve artabileceğini, bunlardan ilkinin, yaratıcı düşünmenin kişiye "psikolojik güvenlik", ikincisinin ise kişiye "psikolojik özgürlük" verilmesi olduğunu savunmaktadır.

Psikolojik güvenliklerin başında;

1. Kişinin önemli olduğunu önceden koşulsuz bir şekilde kabul etme,

2. Kişiye dışarıdan gelecek eleştirilerin en aza indirgenmesi,

3. Empati anlayışı gelmektedir." (Sungur, 2001, s.46–48)

Çocukların okul ile başlayan eğitim ve sosyal hayatları nedeni bilinmeyen birçok problem sonucunda, sosyal iletişimlerinde ve davranışlarında anlamlaştıramadığı uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Yaratıcılık duygusunu kolaylaştıran eğitimci özellikleri arasında öğrencileri özgür olmaya özendirme, öğrencilere model olma, okul dışında çocuklara daha fazla zaman ayırma, en iyisini bekleme, zorlukların aşılabileceğini gösterme, heyecanlı olma, öğrencileri eşit kabul etmeleri, öğrencileri doğru bir şekilde ödüllendirebilme, öğrencilere ilgi gösterme, sürekli okuyan bireyler olma, ikili ilişkilerde

kolay iletişim kurma olarak ifade etmiştir (Sungur, 1997, s.33). En önemlisi ise yetişkinlerin çocukluklarını unutmayıp, çocuklarının istekleriyle kendi tecrübeleri arasındaki hassas dengeyi sağlayabilme yeteneklerinde yatmaktadır. Tabiatı gereği özgün düşünmesiyle insan davranışlarında kendini gösterebilen yaratıcı yetenek, çocuklarda kendini yine farklı bir şekilde göstermektedir. İnsan hayatında gerekliliğiyle önemli bir konuma sahip olan bu yetenek doğru tutumlarla varlığını sürdürmektedir. Önemsendiğine ve dinlenildiğine inanan bir ortamda çocuklar, özgüvenleri ile kendilerini daha iyi ifade etmektedirler. Bu destek ile duydukları hazzın yenilenmesi için daha fazla çaba harcamaktadırlar. Bu şekilde gelişmeye açık daha eleştirel bakış açısına sahip yetiştirilmiş bireyler toplumda yerlerini almaktadır. Böylece toplumun sağlıklı temellerde gelişmesi için yaratıcı yeteneklerin önemi bir kere daha ortaya çıkmaktadır (San,1979, s.65).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplaması, uygulama süreci veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemeye yönelik bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlayarak yapılan araştırmanın niteliğini güçlendirir.(Yıldırım, 2010a)

Creswell ve Plano Clark (2007), karma yöntemde yapılan araştırmalarda takip edilen dört yaklaşım olduğunu belirtir. Bunlar; zenginleştirilmiş desen, açıklayıcı desen, keşfedici desen ve gömülü desen olarak belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada "Zenginleştirilmiş desen yöntemi" kullanılmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanarak araştırma sonucunda elde edilen bulguların birbirini destekleyip desteklemediğine bakılır.

Yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile nicel veriler toplanırken aynı zaman diliminde uygulamada çocukların yapmış oldukları resim çalışmaları gözlemlenerek bir durum saptaması yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması, yapılan araştırmanın geçerliliği ve güvenirliğini güçlendirerek çalışmada daha nitelikli sonuçların ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır.

3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemeye yönelik bu araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Gerçek deneysel desenlerden sonra bilimsel değer bakımından ikinci sırada yarı deneysel desenler gelmektedir(Karasar,2016,s.134). Yarı deneysel desenlerde grupların yansız atama yoluyla eşlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz katılımcıların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir(Karasar,2016,s.137).Çalışma yapılan anaokulundaki çocukların deney ve kontrol gruplarına yansız şekilde atanmaları imkânsız olmasından dolayı bu araştırma da yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilen bu araştırma da yapılan analizler sonucunda birbirine benzer nitelikte olan gruplar arasından bir deney bir kontrol grubu araştırmacı tarafından yansız olarak atanmıştır.

Deney grubunda hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar incelenerek okuma çalışmaları gerçekleştirilirken; kontrol grubunda hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar gösterilmeden okunma çalışmaları yapılmıştır. Kitap okuma çalışması sonunda iki gruba ortak resim konusu verilerek resim çalışması yapmaları istenmiştir. Araştırmada kullanılan "öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu" desen modelinin simgesel görünümü Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Çalışma Deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G1	O1	Hikâye kitaplarındaki illüstrayonlar İncelenerek okuma çalışmaları	O3
G2	O2	Hikâye kitabı okuma çalışmaları	O4

Tablo 1' de yer alan kısaltmaların anlamları şu şekildedir;

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

O1, O2 :“Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu” ile elde edilen öntest puanları

O3, O4: “Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu” ile elde edilen sontest puanları

Araştırmada; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarına ilişkin nicel veriler; “Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu” yoluyla elde edilmiştir. Bu form yoluyla elde edilen öntest ve sontest puanlarına ilişkin veriler arasındaki farklılıklar ve değişimler incelenmiştir.

3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından gözlem, doküman incelenmesi, görüşme ve durum çalışmaları gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada nicel verileri nitel verilerle geçerli hale getirip genişletmek, araştırma sonucunda çıkan verileri desteklemek ve verileri çoklu bakış açısıyla derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol grubu çocukları uygulama sürecinde gözlemlenerek yapmış oldukları resim çalışmaları üzerinden bir durum çalışması sonucu yer almaktadır. Uygulama sürecinde çocukların yapmış oldukları resim çalışmaları “Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu” da yer alan renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık ve konuya uygunluk başlıkları altında uzmanlar tarafından değerlendirilerek veriler elde edilmiş, ayrıca öntest-sontest resim çalışmalarından elde edilen puanlarla da bulgular desteklenmiştir.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat ili merkezde bulunan özel bir anaokulunun 5-yaş sınıfında öğrenim gören 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten özel bir anaokulunda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 5-yaş sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın yapılabilmesi için Tokat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izinler alınmıştır.

Deneysel çalışmalardaki en önemli noktalardan biri çalışmaya katılacak kişilerin belirlenmesi ve başlangıç seviyelerinin birbirine denk olmasının sağlanmasıdır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, ve Kılıç, 2014). Araştırma yapılan anaokulunun seçiliş nedeni çocukların benzer sosyo – kültürel koşullara ve anne –baba eğitim düzeylerine sahip olmalarıdır. Deney ve kontrol grubun belirlenmesi için anaokulu bünyesinde bulunun 4 farklı 5-yaş sınıfında bulunan çocuklara ortak resim konusu verilerek resim çalışması yaptırılmıştır. Yapılan resim çalışmaları uzmanlar tarafından "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda birbirine en yakın iki grup eşleştirilmiştir. Şeçkisiz atama ile mor sınıf "deney grubu", turuncu sınıf "kontrol grubu'' olarak belirlenmiştir. Deney grubu 13 kız, 7 erkek çocuk olmak üzere toplam 20 çocuktan; kontrol grubu 11 kız, 9 erkek çocuk olmak üzere toplam 20 çocuktan oluşmaktadır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulmasında, alan ilgili tez, makale, kitap vb. literatür (kaynak) taramalarından yararlanılmıştır.

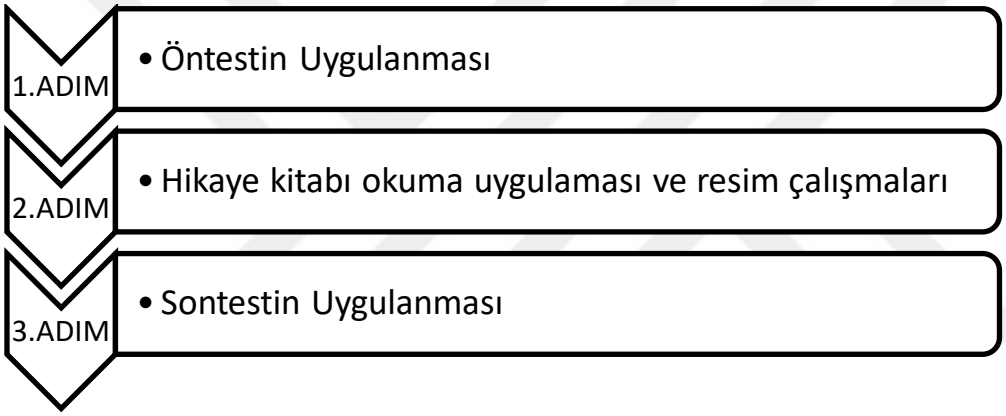
Araştırmada çocuklara verilecek olan resim konularının belirlenmesinde MEB müfredatındaki etkinlik konularından yararlanılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan resimli hikâye kitapların temalarının belirlenmesinde resim konularından yola çıkılmıştır. Böylelikle çocuklara verilen resim konularını destekleyecek hikâye kitapları olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma da kullanılacak hikâye kitaplarının belirlenmesinde literatürde resimli hikâye kitapları üzerinde yapılan çalışmalarda kullanılan ölçekler incelenerek araştırmanın amacına uygun on maddelik "Hikâye Kitabı Değerlendirme Formu'' oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler için alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Uzmanlar tarafından onaylanan ve yüzde doksan uyum sağlayan sekiz madde forma dâhil edilerek son hali oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından belirlenen 15 resimli hikâye kitabı ve "Hikâye Kitabı Değerlendirme Formu" üç uzman görüşüne sunulmuş ve araştırmaya uygun bulunan 9 hikâye kitabının araştırma da kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı tarafından uygulanacak çalışmaların güvenirliğinin sağlanması açısından okul idaresinden izin alınarak uygulama yapılacak sınıflarda uygulama öncesi bir ay yardımcı öğretmen olarak sınıf içerisinde bulunulmuş, çocukların samimiyet ve güvenleri kazanılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde çocukların birbirlerinden

etkilenme veya taklit etme gibi olanaklar göz önünde bulundurularak sınıf düzeni araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sınıf içerisinde dikdörtgen masalar kullanılarak her masaya 2 çocuğun oturması sağlanmıştır.

3.6. Uygulama Süreci

Bu bölümde uygulama sürecine yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından haftada 3'er ders saati olmak üzere 4 haftada toplam 22 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilerleme sürecinin şematik görünümü şekil 1' de yer almaktadır.



*Şekil 1.*Uygulamanın ilerleme sürecinin şematik görünümü

Uygulamanın birinci adımında; çocuklara dünya hakkında bilgiler verilmiştir. Çocukların dünya hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesiyle öntest uygulaması için çocuklara "Nasıl bir dünyada yaşamak isterdin?" sorusu yöneltilerek resim çalışması yapmaları istenmiştir. Çocukların yaptıkları resimler "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" yoluyla değerlendirilmiştir.

Uygulamanın ikinci adımında; deney grubu çocukları ile hikâye kitaplarında bulunan illüstrasyonları renk, şema, mekân, kompozisyon kapsamında inceleyerek okuma uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubu çocuklarına hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar gösterilmeden düz metin şeklinde okunma uygulamaları yapılmıştır. Bu bölümde deney grubundaki çocukların renk, şema, mekân, kompozisyon kavramlarını daha ayrıntılı şekilde öğrenmelerini sağlayacak hikâye kitaplarına yer verilmiştir. Kitap okuma uygulamalarından sonra çocuklara ortak resim konuları verilerek resim çalışmaları

yapılmıştır. Uygulama çocukların kendilerini rahat hissetmeleri için bulundukları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın üçüncü adımında; deney ve kontrol grubu çocukları ile onları mutlu eden şeylerin neler olduğu hakkında duygu ve düşünceleri alınmıştır. Daha sonra sontest uygulaması için "Nasıl bir dünyada yaşamak seni mutlu eder?" sorusu yöneltilerek resim çalışması yapmaları istenmiştir. Çocukların yaptıkları resim çalışmaları öntestte olduğu gibi "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" yoluyla değerlendirilmiştir.

1.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: Benim Tablom

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Nokta

Hikâye Kitabının Yazarı: Peter H. REYNOLDS

Çeviri: Oya ALPAR

Kitabın Yayını Evi: Altın Kitaplar Yayını

Uygulama:

Deney grubun da çocukların yarım ay şeklinde halıya oturmaları istenmiştir. Araştırmacı bütün çocukların görebileceği şekilde karşılarına oturmuştur. Araştırmacı çocuklara en çok sevdiğiniz renk nedir? Resim yapmayı sever misiniz? Sergi gezdiniz mi? soruları yönetilerek sohbet ortamı oluşturulmuştur. Her çocuğa cevap hakkı verilmesine dikkat edilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından çocuklara nokta kitabının kapağında bulunan illüstrasyon gösterilerek incelemeleri ve yorum yapmaları istenmiştir. Çocuklar beyin fırtınası yaparak kitabın kapağında bulunan illüstrasyonu kendilerince yorumlayarak hikâye kitabının konusunu tahmin etmeye çalışmışlardır. Çocukların farklı düşünceleri dile getirmeleri üzerine kendi aralarında eğlenmeye başlamışlardır. Çocukların fikirleri alındıktan sonra hikâye kitabı araştırmacı tarafından okunmaya başlanmıştır. Hikâye kitabının sayfalarında bulunan illüstrasyonlar çocuklar tarafından incelenerek okuma tamamlanmıştır. Çocukların istekleri üzerine hikâye kitabında bulanan illüstrasyonlar tekrar incelenmiştir. Çocuklar kendi aralarında illüstrasyonlar hakkında eleştiri yapamaya başlamışlardır. Sınıf içerisinde eğlenceli, keyifli ve herkesin düşünceleri paylaştığı bir ortam oluşmuştur. Araştırmacı tarafından hikâye kitabının üzerinden sohbet edilmiştir.

Kitap üzerinde inceleme tamamlandıktan sonra çocukların masalara geçmeleri istenmiştir. Çocuklara gözleri kapatarak kendileri ressam olarak hayal etmeleri istenmiştir. “Bir ressam olsan nasıl bir resim yapmak isterdin?” sorusu yöneltilerek resim çalışması yapılmaya başlanmıştır. Çocuklar keyifli bir şekilde resim çalışmalarını tamamlamışlardır.

Kontrol grubunda çocukların yarım ay şeklinde halıya oturmaları istenmiştir. Araştırmacı çocuklara en çok sevdiğiniz renk nedir? Resim yapmayı sever misiniz? Soruları yönetilerek sohbet ortamı oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından illüstrasyonları göstermeden çocuklara hikâye kitabını okunmuştur. Çocuklara hikâye kitabı hakkında sorular sorulmuş ve çocukların düşünceleri alınmıştır. Hikâye kitabı hakkında konuşulduktan sonra çocukların masalara geçmeleri istenmiştir. Çocuklara gözlerini kapatarak kendilerini ressam olarak hayal etmeleri istenmiştir. “Bir ressam olsan nasıl bir resim yapmak isterdin?” sorusu yöneltilerek resim çalışması yapılmaya başlanmıştır.

2.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: Orman Haftası- Ormandaki Yaşam

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Maymun Manki Çok Üzgün

Hikâye Kitabının Yazarı: Funda AKBULUT

Kitabın Yayını Evi: Timaş Yayınları

Uygulama:

Deney grubunda çocukların yarım ay şeklinde halıya oturmaları istenmiştir. Orman haftası olması nedeniyle çocuklara ormanların neden önemli oldukları ve ormanları nasıl koruyabileceğimiz hakkında sorular sorulmuştur. Çocuklar bir önceki çalışmayı çok sevdikleri için heyecanla cevaplamışlardır. Çocuklarla ormanda yaşayan canlılar ve sevdikleri havyalar hakkında konuşulmuştur. Araştırmacı tarafından ormanların neden önemli oldukları ve ormanda yaşayan canlılar hakkında bilgi verilmiştir. Uzun bir konuşmanın ardından çocuklara hikâye kitabındaki illüstrasyonlar gösterilerek okuma çalışması yapılmıştır. Okuma çalışması tamamlandıktan sonra hikâye kitabı içerisinde bulunan hayvanların ve ağaçların illüstrasyonları incelerek üzerinde konuşmuştur. Konuşma tamamlandıktan sonra çocukların masalara geçmeleri istenmiştir. Çocuklara orman haftası olduğu için kâğıt yerine karton kutulara resim yapacakları söylendiğinde çok

şaşırmış ve mutlu olmuşlardır. Kartonların üzerine ormandaki yaşam ve orman sevgisi hakkında resim çalışması yapmaları istenmiştir.

Kontrol grubunda çocuklara yarım ay şeklinde halıya oturmaları istenmiştir. Çocuklara orman haftası olduğu için ormanları nasıl koruyabileceğimiz ve neden önemli oldukları hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmacı tarafından çocuklara ormanlar hakkında ve ormanda yaşayan canlılar hakkında bilgi verilmiştir. Hikâye kitabı okuma çalışması yapılmıştır. Çocuklarla hikâye kitabında geçen hayvanlar hakkında konuşulmuştur. Çocuklar düşüncelerini alındıktan sonra masalara geçmeleri istenmiştir. Çocuklara kâğıt yerine karton kutulara resim yapılacağı söylenmiştir. Resim konusu olarak çocuklara ormandaki yaşam ve orman sevgisi verilmiştir.

3.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: En Sevdiğim Oyun

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Nino Nerede?

Hikâye Kitabının Yazarı: Fiona WOODC OCK

Çeviri: Melike HENDEK

Kitabın Yayını Evi: Pearson Yayınları

Uygulama:

Deney grubunda çocukların isteklerine göre sınıf içerisinde çeşitli oyunlar oynanmıştır. Araştırmacı ve çocuklar halıya oturup oynan oyunlar hakkında konuşmuştur. Çocuklara başarılı olmanın nasıl bir duygu olduğu sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yapmaları istenmiştir. Araştırmacı çocuklara saklambaç oyununda çok yetenekli bir çocuğu onlarla tanışmak istediği söyler ve hikâye kitabının kapağındaki nino karakterini gösterir. Bu durum çocukların çok heyecanlanmasına neden olmuştur. Bütün çocuklar Nino'ya merhaba derler. Hikâyenin nasıl olduğunu merak ederek sabırsızlıkla okunmasını istemişlerdir. Çocuklar hikâye kitabındaki illüstrasyonların hepsini çok dikkatli inceleyerek nino'un nerelerde saklandığı bulmaya çalışmışlardır. Bu süreçte çok eğlenmişlerdir. Hikâye kitabındaki karakter ve illüstrasyonlar çocukların çok hoşuna gitmiştir. Okuma tamamlandıktan sonra çocuklar tekrar illüstrasyonları incelemek istemişlerdir. Çocuklar

kitabı inceledikten sonra masalara geçmeleri istemiştir. Çocuklara en sevdikleri ve başarılı oldukları oyunlar hakkında resim yapmaları istenmiştir.

Kontrol grubundaki çocukların isteklerine göre sınıf içerisinde çeşitli oyunlar oynanmıştır. Araştırmacı ve çocuklar halıya oturarak oynana oyunlar hakkında sohbet etmişlerdir. Çocuklara başarının nasıl bir duygu olduğu soru yöneltilerek düşünmeleri istenmiştir. Çocukların düşünceleri alındıktan sonra hikâye kitabı okuma uygulaması yapılmıştır. Çocuklar ile hikâye kitabı hakkında konuşulmuş ve sonra masalara geçmeleri istenmiştir. Çocuklara en sevdikleri ve başarılı oldukları oyunlar hakkında resim yapmaları istenmiştir.

4.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: Sevginin Gücü

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Masal Battaniyesi

Hikâye Kitabının Yazarı: F.WOLFF- H.SAVITZ

Çeviri: Ö.Dündar CİHANGİROĞLU

Kitabın Yayını Evi: Nesin Yayınları

Uygulama:

Deney grubunda çocukların halının üstünde yarım ay şeklinde oturmaları istenmiştir. Çocuklara araştırmacı tarafından sevginin, mutluluğun ve paylaşmanın nasıl duygular olduğunu, onlara neler hissettirdiği sorusu yöneltilmiştir. Bütün çocuklara söz hakkı verildikten sonra hikâye kitabın kapağındaki büyükanne gösterilerek hikâye kitabının konusu hakkında fikir yürütmeleri istenmiştir. Hikâye kitabının illüstrasyonları incelenerek okuma çalışması yapılmıştır. Hikâye kitabının konusu hakkında konuşularak çocukların sevgi ve paylaşmanın ne kadar önemli olduğu anlatılmıştır. Okuma çalışması sona erdiğinde çocukların masalara geçmeleri ve sevginin gücü konulu resim yapmaları istenmiştir.

Kontrol grubunda çocukların halının üstünde yarım ay şeklinde oturmaları istenmiştir. Çocuklara araştırmacı tarafından sevginin, mutluluğun ve paylaşmanın nasıl duygular olduğunu, onlara neler hissettirdiği sorusu yöneltilmiştir. Çocukların duygu ve düşünceleri öğrenildikten sonra hikâye kitabı okuma uygulaması yapılmıştır. Hikâye kitabının

konusunda hakkında çocuklarla konuşularak sevginin ve paylaşmanın ne kadar önemli olduğundan bahsedilmiştir. Uygulama sona erdiğinde çocukların masalara geçmeleri ve sevginin gücü konulu resim yapmaları istenmiştir.

5.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: En Çok Neyi Merak Ediyorsun?

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Garip Bir Kuyruk

Hikâye Kitabının Yazarı: Şermin ÇARKACI

Kitabın Yayını Evi: Elma Çocuk Yayınları

Uygulama:

Deney grubunda çocukların minderlere yarım ay şeklinde oturmaları istenmiştir. Çocuklara en çok neyi merak ediyorsun? Sorusu yöneltilerek düşünmeleri istenmiştir. Düşünmelerine zaman verildikten sonra çocukların sırayla merak ettikleri şeyleri anlatmaları istenmiştir. Merak ettikleri şeyleri anlatan çocukların aralarında samimi ve eğlenceli bir ortam oluşmuştur. Araştırmacı merak edilen şeyler üzerinden çocuklara sorular yönelterek daha farklı düşünmelerini sağlamıştır. Hikâye kitabı uygulamasına geçildiğinde çocuklar merakla dinlemiş ve illüstrasyonları incelenerek hikâyenin sonundaki havyanı bulmaya çalışmışlardır. Hikâye kitabı okuma süreci heyecanlı bir şekilde tamamlanmıştır. Daha sonra çocuklar masalara geçerek en merak ettikleri şey hakkında resim çalışması yapmaları istenmiştir.

Kontrol grubunda çocuklara minderlere yarım ay şeklinde oturmaları istenmiştir. Çocuklara en çok merak ediyorsun? Sorusu yöneltilerek düşünmesi istenmiştir. Çocuklar merak ettikleri şeyleri arkadaşlarıyla paylaşırlar ve üzerine konuşulmuştur. Araştırmacı hikâye kitabını çocuklara okuduktan sonra masalara geçerek en merak ettikleri şey hakkında resim çalışması yapmalarını istemiştir.

6.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: Benim Gözümden Arkadaşım

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Kısa Kulaklı Tavşancık

Hikâye Kitabının Yazarı: Julia LİU

Çeviri: Çiğdem KAPLANGI

Kitabın Yayını Evi: Yapı Kredi Yayınları

Uygulama:

Deney grubu çocuklarına minderlerin üzerine uzanıp gözlerini kapatarak en sevdikleri arkadaşlarını düşünmeleri istenmiştir. Çocuklara en yakın arkadaşlarını neden sevdiklerini ve nasıl biri olduklarını anlatmaları istenmiştir. Çocukların arkadaşları hakkında düşünceleri alındıktan sonra araştırmacı tarafından kitap uygulamasına geçilmiştir. İllüstrasyonlar incelenerek okuma çalışması tamamlanmıştır. Çocukların masalara geçmeleri istenerek benim gözümden arkadaşım, en sevdiğinim arkadaşım konuları verilerek resim çalışması yapmaları istenmiştir.

Kontrol grubunda çocuklarına minderlerin üzerine uzanıp gözlerini kapatarak en sevdikleri arkadaşlarını düşünmeleri istenmiştir. Çocuklara en yakın arkadaşlarını neden sevdiklerini ve nasıl biri olduklarını anlatmaları istenmiştir. Çocuklardan alınan cevaplardan sonra hikâye kitabı araştırmacı tarafından okunmuştur. Hikâye kitabı okuma uygulaması tamamlandıktan çocukların masalara oturmaları istenmiştir. Çocuklara benim gözümden arkadaşım, en sevdiğinim arkadaşım konuları verilerek resim çalışması yapmaları istenmiştir.

7.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: Kış Mevsimi

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Karbiş ve Boncuk

Hikâye Kitabının Yazarı: Berke DEMİR

Kitabın Yayını Evi: Timaş Yayınları

Uygulama:

Deney grubunda çocukların halının üstünde yarım ay şeklinde oturmaları istenmiştir. Araştırmacı çocukların pencereden bakmalarını isteyerek hangi mevsimde olduğumuzu sormuştur. Çocuklardan kış mevsimi cevabını alması üzerine kış mevsiminde neler olduğu

hakkında sohbet edilmiştir. Çocuklarla kış mevsimi üzerine konuşulduktan sonra hikâye kitabındaki illüstrasyonlar incelenerek okuma uygulaması tamamlanmıştır. Uygulaması sonrasında çocuklar kitaptaki illüstrasyonları tekrar inceleyerek kendi aralarında düşüncelerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı tarafından çocuklara olay örgüsü ve illüstrasyonlar hakkında sorular yöneltilmiştir. Cevaplar alındıktan sonra çocukların masalara geçmeleri istenmiştir. Çocuklara siz kış mevsiminde neler görmek isterdiniz? Sorusu yöneltilerek çocuklardan hayal güçlerini kullanarak resim çalışması yapmaları istenmiştir.

Kontrol grubunda çocukların yarım ay olacak şekilde oturmalarını istemiştir. Araştırmacı çocukların pencereden bakmalarını isteyerek hangi mevsimde olduğumuzu sormuştur. Çocukların cevapları üzerine kış mevsimi hakkında kısa bir sohbet gerçekleşmiştir. Hikâye kitabında bulunan illüstrasyonlar gösterilmeden okuma uygulaması tamamlanmıştır. Okuma uygulamasından sonra araştırmacı çocuklara hikâye kitabındaki olaylar örgüsü ve karakter hakkında sorular yöneltmiştir. Cevapların alınması üzerine çocukların masalarına geçmeleri istenmiştir. Çocuklara kış mevsiminde neler görmek isterdiniz? sorusu yöneltilerek çocuklardan hayal güçlerini kullanarak resim çalışması yapmaları istenmiştir.

8.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: Hayalimdeki Dostlarımız Hayvanlar

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Kanatlı Kirpi ile Uçan Kaplumbağa

Hikâye Kitabının Yazarı: Bilgin ADALI

Kitabın Yayını Evi: Yapı Kredi Yayınları

Uygulama:

Deney grubunda çocukların halının üstünde yarım ay şeklinde oturmaları istenmiştir. Çocuklara insanlar ile hayvanlar aralarında nasıl bir sevgi bağı olduğunu ve sevdikleri hayvanların neler olduğu sorularak katılımları sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından hayvanların insanlar için ne kadar değerli canlılar olduğundan bahsedilmiştir. Hikâye kitabı okunurken, illüstrasyonlar çocuklar ile birlikte incelenmiştir. Çocuklara hikâye kitabında geçen hayvanlar hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmacı masalara geçen

çocuklara hayalinizdeki havyaların nasıl özelliklere sahip olmasını isterdiniz? sorusunu yönelterek farklı düşünmeleri sağlamış ve resim çalışması yapmalarını istemiştir.

Kontrol grubundaki çocuklara halının üstünde yarım ay şeklinde oturmaları istenmiştir Çocukların sevdikleri hayvanların neler oldukları sorularak katılımları sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından hayvanların insanlar için ne kadar değerli canlılar olduğundan bahsedilmiştir. Daha sonra hikâye kitap araştırmacı tarafından illüstrasyonlar gösterilmeden çocuklara okunmuştur. Hikâye kitabı okuması tamamladıktan sonra kitabın içeriği ile ilgili çocuklarla konuşarak çocukların düşünceleri alınmıştır. Çocukların masalara oturmaları sağlandıktan sonra hayalinizdeki havyaların nasıl özelliklere sahip olmasını isterdiniz? sorusunu yöneltilerek resim çalışması yapılmaları istenmiştir.

9.Uygulama Etkinliği

Etkinlik Adı: Benim Mesleğim

Etkinlikte Kullanılan Hikâye Kitabı: Bilge Adamın Yolu

Hikâye Kitabının Yazarı: Aleix CABRERA

Çeviri: Adem ULUDAĞ

Kitabın Yayını Evi: Tübitak Yayınları

Uygulama:

Deney grubundaki çocukların yarım ay şeklinde halıya oturmaları istenmiştir. Araştırmacı çocuklara öncelikle anne ve babalarının hangi mesleklere sahip olduğunu sormuştur. Çocuklara ilerde onların hangi mesleği yapmak istediklerini ve nedenlerini sorarak çocukların düşünceleri alınmıştır. Araştırmacı meslekler hakkında kısa bilgiler verilerek çocukların daha çok düşünmelerini sağlamıştır. Hikâye kitabın içerisindeki illüstrasyonlar çocuklara gösterilerek hikâye okuma uygulaması gerçekleşmiştir. Okuma uygulaması tamamlandıktan sonra çocukların kitabın konusu ve illüstrasyonlar hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Çocukların yorumlarından sonra masalarına geçmelerini ve ilerde yapmak istedikleri meslek hakkında resim çalışması yapmaları istenmiştir.

Kontrol grubundaki çocukların yarım ay şeklinde halıya oturmaları istenmiştir. Araştırmacı çocuklara anne-babalarının hangi meslekleri yaptığını ve onların ileride hangi mesleği

yapmak istedikleri sormuştur. Araştırmacı tarafından meslekler hakkında çocuklara bilgiler verilmiştir. Hikâye kitabındaki illüstrasyonları gösterilmeden okuma uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonrasında çocukların kitaptaki karakter ve olay örgüsü hakkında düşünceleri alınmıştır. Araştırmacı çocuklardan masalarına geçmelerini ve ilerde yapmak istedikleri meslek hakkında resim çalışması yapmalarını istemiştir.

3.7.Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kullanılan veri toplama araçlarının, özellikleri ve kullanılma amaçlarına yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırma verilerin elde edilmesinde "Bilgi Formu", çocukların resim çalışmaları ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu'' kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.8. Çocuk Bilgi Formu

Araştırmada çocuk bilgi formu; çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim süreleri, anne-baba eğitim düzeyi, anne –baba mesleği vb. bağımsız değişkenlerin saptanması amacıyla hazırlanmıştır.

3.9. Çocukların Resim Çalışmaları

Deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklara araştırma sürecinde verilen ortak resim konularıyla çocukların hayal güçleri ve yaratıcı düşüncelerini kullanarak farklı bakış açıları geliştirip geliştirmediklerini belirleyebilmek üzere resim çalışmaları yaptırılıp veri amaçlı kullanılmıştır.

Araştırma da öntest, uygulama çalışmaları ve sontest olmak üzere toplam 11 resim çalışması yaptırılmıştır. Araştırmada öntest ve sontest için çocuklara aynı konuda tekrar resim çalışması yaptırılmasının motivasyon ve ilgi düşüklüğüne sebep olacağı düşünülerek tez danışmanı ve araştırmacının ortak kararı ile öntest ve sontest için aynı temada farklı iki resim konusu seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına öntest için "Nasıl bir dünyada yaşamak isterdin?'' sontest için "Nasıl bir dünyada yaşamak seni mutlu eder?" soruları

yöneltilerek resim çalışmaları yapılmıştır. Uygulama sürecinde yapılan 9 resim çalışmasının konuları ile hikâye kitaplarının konuları aynıdır.

Araştırma sonucunda toplam 440 resim çalışması elde edilmiştir. Elde edilen resim çalışmalarının 110 tanesi 4 uzman tarafından incelenerek "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu'' ile puanlandırılmıştır. Değerlendirilen 110 resim çalışmasının 80 tanesi nicel veriler için öntest-sontest sonuçlarını oluştururken, nitel verileri elde etmek için uygulama sürecinde yapılan 30 resim çalışması puanlandırılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında çocukların bireysel gelişimlerini incelemek üzere 5 deney grubundan, 5 kontrol grubundan olmak üzere toplamda 10 çocuğun resim çalışmaları değerlendirilmiştir.

3.10. Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu

Deney ve kontrol grubu çocuklarının uygulama öncesinde ve sonrasında resim çalışmalarında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin performanslarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

"Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" un geliştirilmesinde öncelikle çocuk resimleri, çocuklarda yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeye ilişkin alan yazında yer alan ölçekler incelenmiştir. İnceleme sırasında araştırma kapsamında kullanılacak formun; 5-yaşındaki çocukların resimsel gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlerden hareketle uzman görüşleri alınarak renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık ve konuya uygunluk olmak üzere 6 maddelik form oluşturulmuştur. Dereceli puanlama şekline hazırlanan formda yer alan ölçütler 1 ile 5 arasında puanlanmıştır.

Puanlar 'Çok Zayıf -1 ..Zayıf -2 ..Orta -3..İyi -4..Çok İyi -5'' olarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan taslak okul öncesi 5-yaş sınıfına giden toplam 80 çocuğa uygulanarak geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve maddeler arası uyum sağlandığı görülmüştür. 3 uzmanın onayı alınarak "Çocuk Değerlendirme Formu'' araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonunda öntest ve sontest için "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu'' nun geçerliliği ve güvenirliği tekrar hesaplanmıştır.

ÖnTest – SonTest Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu için Güvenilirlik Analizi

Öntest – sontest "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu''ndan elde edilen verilerin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öntest – sontest Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ön Test Güvenirlik Analizi		Son Test Güvenirlik Analizi	
Cronbach's Alpha	N	Cronbach's Alpha	N
.935	24	.936	24

Tablo 2'de incelendiğinde güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değerimiz öntest için. 935 olarak sontest için. 936 bulunmuştur.

Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,7 daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli bulunmaktadır(Büyüköztürk,2011,s.171). Analiz sonucunda öntest ve sontest sonuçlarının 0,7'nin çok fazla üstünde olması bu ölçeğin oldukça güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

3.11. Veri Analizleri

Araştırmada nicel ve nitel veri analiz süreçleri ayrı ayrı ele alınarak ifade edilmiştir.

3.12. Nicel Verilerinin Analizi

Nicel verilerin analizi için, "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu'' yoluyla elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma için belirlenen hipotezlerin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının her birinin öntest ve sontestten elde ettiği veriler üzerinde güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir ve her bir grubun "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu''undan elde ettiği öntest ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu''undan elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Shapiro-Wilk Z testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formundan Elde Ettikleri Ön test ve Son test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri

GRUPLAR	N	Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu		
			Z	P
Deney Grubu	20	Ön test	.942	.261
		Son test	.902	.050
Kontrol Grubu	20	Ön test	.904	.050
		Son test	.969	.738

Tablo 3 incelendiğinde yapılan Shapiro-Wilk Z Testi sonucunun deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" ndan elde edilen öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür.(p>.05)

"Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" undan elde ettikleri öntest ve sontest ortalama puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Shapiro-Wilk Z testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formundan Elde Ettikleri Ön test ve Sontest Ortalama Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri

GRUPLAR	N	Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu		
			Z	P
Deney ve Kontrol Grubu	40	Ön test Ortalama Puanları	.984	.819
		Son test Ortalama Puanlar	.968	.315

Tablo 4 incelendiğinde yapılan Shapiro-Wilk Z Testi sonucunun deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" ndan elde edilen öntest ve sontest ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür.(p>.05)

Normallik testleri sonrasında bu analiz sonuçlarına dayanarak araştırmada parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre, öntestten ve sontestten alınan puan

ortalamalarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkili gruplar için t testi kullanılmıştır.

3.13. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi için, çocukların uygulama sürecinde yapmış oldukları resim çalışmaları "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" ile uzmanlar tarafından değerlendirilerek analiz edilmiştir. Değerlendirme sonuçları renk, şema, mekân, yaratıcılık ve konuya uygunluk başlıklarıyla ele alınarak betimsel analiz yapılmıştır. Bunun yanı sıra, elde edilen verilere öntest-sontest puanları da eklenerek çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

Deney grubu çocukların öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler t-testi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5.

Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öntest	20	19,2000	3,82822	-6,804	,000*
Sontest	20	25,7125	2,34559		

*p < 0.05

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının öntest ($\bar{X}$=19,2000, Ss=3,82822) ve sontest ($\bar{X}$=25,7125, Ss=2,34559) toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (*t*= -6,804, p<.05).Bu bulgulardan hareketle deney grubu çocuklarının dört haftalık süreçte resim çalışmaların da bir gelişme olmuştur. Bu gelişme dikkate alındığında hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar gösterilerek yapılan okuma çalışmaları

deney grubundaki çocuklarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu çocuklarının renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık, konuya uygunluk başlıklarından aldıkları öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu çocuklarının renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık, konuya uygunluk başlıklarından aldıkları öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler t-testi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6.

Deney Grubu Çocuklarının Renk, Şema, Mekân, Kompozisyon, Yaratıcılık, Konuya Uygunluk Başlıklarından Aldıkları Öntest ile Sontest Puanlarına ilişkin ilişkili ölçümler t Testi Sonuçları

		N	X̄	Ss	t	p
Renk	Öntest	20	3,6875	1,18064	-	,012*
	Sontest	20	4,4750	,48599	2,790	
Şema	Öntest	20	3,0000	,82717	-	,000*
	Sontest	20	4,2000	,47711	5,927	
Mekân	Öntest	20	2,7000	1,39454	-	,000*
	Sontest	20	4,0500	,89074	4,198	
Kompozisyon	Öntest	20	2,8000	,93401	-	,000*
	Sontest	20	4,4250	,40636	7,117	
Yaratıcılık	Öntest	20	3,1000	,90102	-	,000*
	Sontest	20	4,0000	,71174	4,449	
Konuya Uygunluk	Öntest	20	3,9125	,83617	-	,005*
	Sontest	20	4,5625	,30213	3,163	

*p < 0.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere deney grubu çocuklarının renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık ve konuya uygunluk başlıklarından aldıkları değerler p<.05'den küçük çıkmıştır. Bu durumda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubu çocukları uygulama sürecinde en fazla gelişmeyi mekân ve kompozisyon

başlıklarında gösterirken renk, şema, yaratıcılık, konuya uygunluk başlıklarında da olumlu yönde ciddi bir gelişme göstermiştir.

Deney grubu çocuklarının cinsiyete göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu çocuklarının cinsiyete göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Deney Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Sontest Toplam Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Erkek	7	25,3929	2,37985	-,438	,667*
Kız	13	25,8846	2,40576		

*p < 0.05

Tablo 7'de görüldüğü üzere sontest sonuçlarına göre deney grubundaki erkek ($\bar{X}$=25,3929, Ss=2,37985) ve kız ($\bar{X}$=25,8846, Ss=2,40576) çocuklarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (*t*= -,438, p<.05). Bu durumda deney grubundaki çocukların cinsiyetleri uygulanan araştırmada anlamlı bir fark göstermemiştir.

Deney grubu çocuklarının okul öncesi eğitim sürelerine göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu çocuklarının okul öncesi eğitim sürelerine göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Deney Grubu Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Sürelerine Göre Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
2 Yıl	9	24,0556	2,35112	-3,683	,005*
3 Yıl	11	27,0682	1,24042		

*p < 0.05

Tablo 8'de görüldüğü üzere deney grubunda eğitim süresi 2 yıl ($\bar{X}$=24,0556, Ss=2,35112) ve 3 yıl ($\bar{X}$=27,0682, Ss= 1,24042) olan çocukların sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (*t*= -3,683, p<.05). Buna göre deney grubunda okul öncesi eğitim süresi 3 yıl olan çocukların eğitim süresi 2 yıl olan çocuklara göre daha fazla gelişme gösterdiği anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu çocuklarının öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisel ölçümler t-testi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına ilişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öntest	20	19,8875	4,29234	-3,425	,003*
Sontest	20	22,6375	2,98403		

*p < 0.05

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubu çocuklarının öntest ($\bar{X}$=19,8875, Ss=4,29234) ve sontest ($\bar{X}$=22,6375, Ss=2,98403) toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t= -3,425, p<.05).Buna göre kontrol grubu çocuklarının uygulama sürecinden sonra(sontest) yapmış oldukları resim çalışmalarında bir gelişme olmuştur. Bu gelişmeden hareketle hikâye kitabı okuma çalışmalarında metinler üzerinden çocukların

farklı düşünmeleri sağlayarak yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Kontrol grubu çocuklarının renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık, konuya uygunluk başlıklarından aldıkları öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu çocuklarının renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık, konuya uygunluk başlıklarından aldıkları öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler t-testi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına ilişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

		N	X̄	Ss	t	p
Renk	Öntest	20	3,2250	1,01599	-	,142*
	Sontest	20	3,6125	,69526	-1,532	
Şema	Öntest	20	3,2875	,75775	-	,068*
	Sontest	20	3,6375	,54092	-1,936	
Mekân	Öntest	20	2,7500	1,09123	-	,005*
	Sontest	20	3,5375	,65028	-3,156	
Kompozisyon	Öntest	20	3,3250	1,02309	-	,107*
	Sontest	20	3,6250	,86792	-1,692	
Yaratıcılık	Öntest	20	3,1625	,95723	-	,001*
	Sontest	20	4,0375	.55769	-4,027	
Konuya	Öntest	20	4,1375	,73661	-	,791*
Uygunluk	Sontest	20	4,1875	,49918	-0,268	

*p < 0.05

Tablo 10'da görüldüğü üzere kontrol grubu çocuklarının mekân ve yaratıcılık puanları p<.05'den küçük çıkmıştır. Bu durumda öntest ve sontest puanları arasında sadece mekân ve yaratıcılık başlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Renk, şema, kompozisyon, konuya uygunluk başlıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu

durumda kontrol grubu çocukları uygulama sürecinde mekân ve yaratıcılık başlıklarında gelişme gösterirken renk, şema, kompozisyon ve konuya uygunluk başlıklarında gelişme gösterememiştir.

Kontrol grubu çocuklarının cinsiyete göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu çocuklarının cinsiyete göre sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.

Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Sontest Toplam Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Erkek	9	23,0278	2,11927	,519	,610*
Kız	11	22,3182	3,61609		

*p < 0.05

Tablo 11'de görüldüğü üzere sontest sonuçlarına göre kontrol grubundaki erkek ($\bar{X}$=23,0278, Ss=2,11927) ve kız ($\bar{X}$=22,3182, Ss=3,61609) çocuklarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (t= ,519, p<.05). Bu durumda kontrol grubundaki çocuklarını cinsiyetleri uygulanan araştırmada anlamlı bir fark göstermemiştir.

Kontrol grubu çocuklarının okul öncesi eğitim sürelerine göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu çocuklarının okul öncesi eğitim sürelerine göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12.

Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Sürelerine Göre Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Süresi	N	X̄	Ss	t	p
2 Yıl	10	21,0750	2,82364	-2.702	,015*
3 Yıl	10	24,2000	2,32379		

*p < 0.05

Tablo 12'de görüldüğü üzere kontrol grubunda eğitim süresi 2 yıl (X̄=21,0750, Ss=2,82364) ve 3 yıl (X̄=242000, Ss=2,32379) olan çocukların sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (t= -2,702, p<.05). Buna göre kontrol grubunda okul öncesi eğitim süresi 3 yıl olan çocukların eğitim süresi 2 yıl olan çocuklara oranla daha fazla gelişme gösterdiği anlaşılmaktadır.

Deney grubu ile kontrol grubu çocuklarının öntest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	N	X̄	Ss	t	p
Deney Grubu	20	19,2000	3,82822	-,535	,596*
Kontrol Grubu	20	19,8875	4,29234		

*p < 0.05

Tablo 13'de görüldüğü üzere öntest sonuçlarına göre deney grubu (X̄=19,2000, Ss =3,82822) ve kontrol grubu (X̄=19,8875, Ss =4,29234) çocuklarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (t= -,535, p<.05).Bu durumda deney ve kontrol grubu çocuklarının araştırma öncesinde eşit düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Deney grubu ile kontrol grubu çocuklarının sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının sontestten aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu	20	25,7125	2,34559	3,623	,001*
Kontrol Grubu	20	22,6375	2,98403		

*p < 0.05

Tablo 14'de görüldüğü üzere sontest sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{X}$=25,7125, Ss=2,34559) ve kontrol grubu ($\bar{X}$=22,6375, Ss=2,98403) çocuklarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (*t*= 3,623, p<,05).Bu durumda, deney grubu çocuklarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri kontrol grubu çocuklarına oranla daha fazla gelişme göstermiştir. Başka bir ifadeyle dokuz ders saati süreyle hikâye kitaplarındaki illüstrasyonları gösterilerek yapılan okuma çalışmaları, deney grubu çocuklarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Resimli hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar uzun sürede çocukların görsel algılarının zenginleşmesine büyük katkılar sağlamaktadır. Görsel algısı gelişmiş çocukların kendilerini ifade ederken daha yaratıcı fikirler üreterek daha başarılı oldukları söylenebilir.

Deney grubu ile kontrol grubu çocuklarının araştırma sürecinde yaptıkları resim çalışmaları incelendiğinde bireysel gelişim düzeyleri ve yaratıcı düşünme becerileri değişim göstermiş midir?

Deney ve kontrol grubu çocukların araştırma sürecinde yaptıkları resim çalışmaları incelendiğinde bireysel gelişim düzeyleri ve yaratıcı düşünme becerilerinin nasıl bir değişim gösterdiğini görmek amacıyla 4 uzmanın her çocuk için 5 resim çalışmasını "Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu" ile değerlendirmesi sonucunda alınan puanların ortalamaları alınarak gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puanlarını gösteren şekiller

oluşturulmuştur. Şekillerde ki genel puanlar çocukların resim çalışmalarından renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık ve konuda uygunluk başlıklarından aldıkları toplam puanların ortalamalarını gösterir. Alınan puanlar çocuğun uygulama sürecinde göstermiş olduğu bireysel gelişim düzeyini detaylı göstermektedir. Yaratıcı düşünme becerisinin nasıl etkilendiğini detaylı bir şekilde görebilmek için yaratıcık başlığından alınan puanlar ayrı bir şekilde gösterilmiştir. Uygulama süresinde gösterilen gelişim düzeylerinin karşılaştırılması için öntest ve sontest sonuçları da şekillere eklenmiştir.

Deney Grubu Çocuklarının Bireysel Gelişim düzeyleri ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi



Öntest Resim Çalışması



1.Uygulama Resim Çalışması



2. Uygulama Resim Çalışması

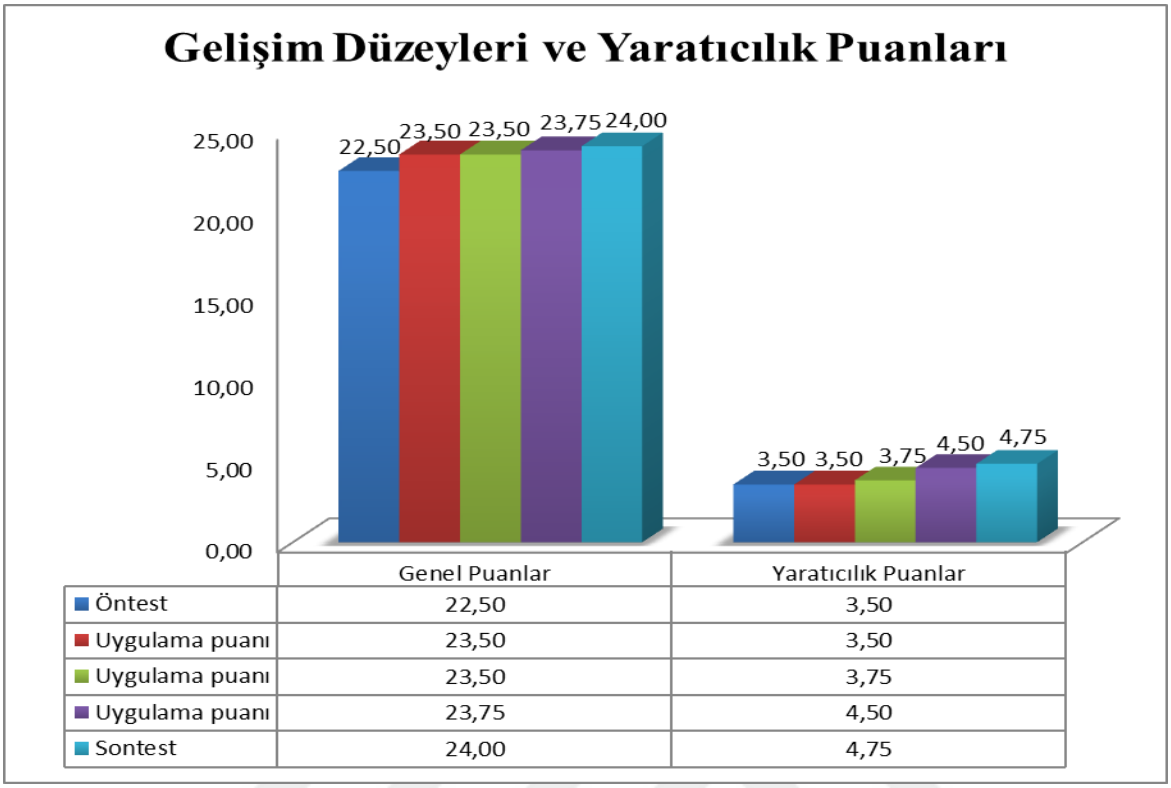


3.Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışması

*Şekil 2.*Deney grubu 1.çocuk resim çalışmaları



Şekil 3. Deney grubu 1.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Deney grubu 1. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (22,50) ile sontest (24,00) puanlarına bakıldığında çocuğun araştırma sürecinde ciddi bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Aynı gelişme öntest yaratıcılık (3,50) ile sontest yaratıcılık (4,75) puanlarında da görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak çocuğun araştırma sürecinde renk, şema, mekân, kompozisyon ve yaratıcılık başlıklarından düzenli bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Uygulama içerisin de yapılan resim çalışmalarından alınan genel (23,50-23,50-23,75) puanlara bakıldığında çocuğun başlangıç (öntest) düzeyinden çok hızlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Bu durum uygulama sürecinde hikâye kitaplarındaki illüstrasyonların incelenerek okunması çocuğun resim çalışmalarında renk, şema, mekân, yaratıcılık ve kompozisyon başlıklarından gelişmesini sağlayarak olumlu yönde bir katkı sağlamıştır. Yaratıcılık başlığından alınan puanlara bakıldığında ciddi bir gelişme söz konusudur. Çocuğun uygulama sürecinde görsel algısının illüstrasyonlar üzerinden zenginleştirilmesi çocuğun yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunarak zihinde canlandırdığı düşünceleri aktarmasına yardımcı olmuştur.



Öntest Resim Çalışması



1.Uygulama Resim Çalışması



2.Uygulama Resim Çalışması

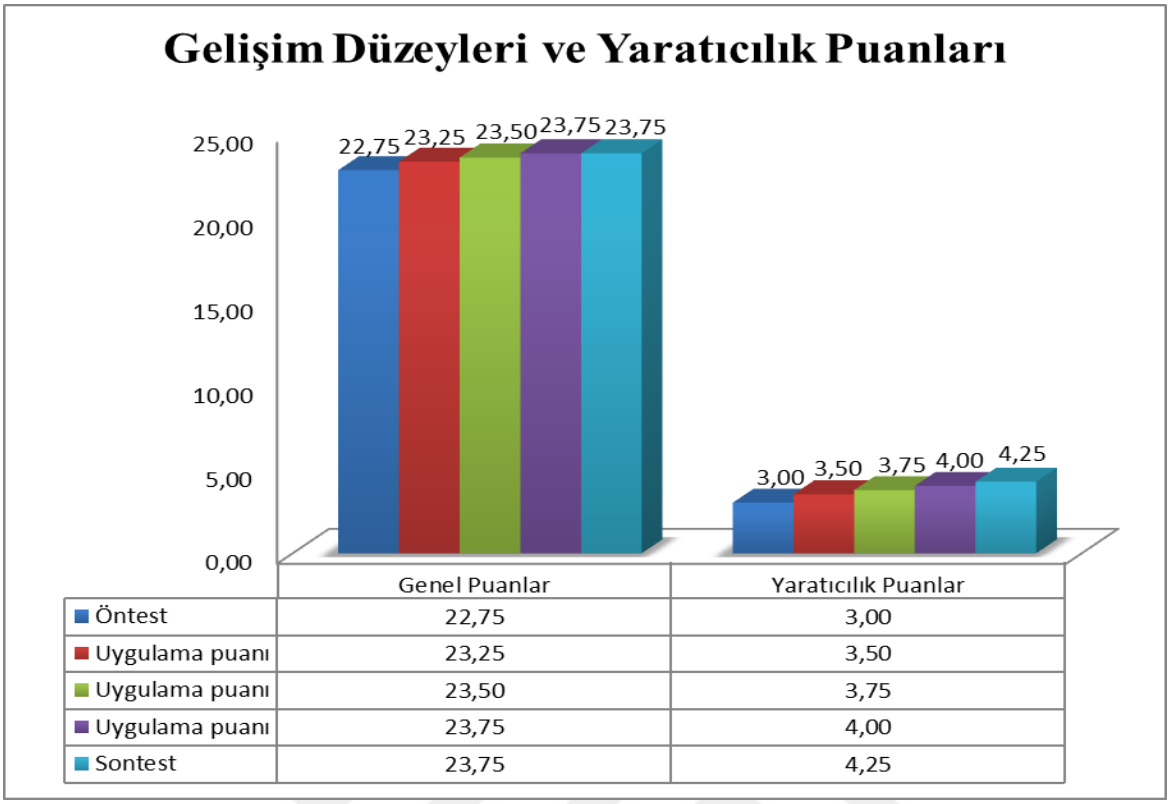


3. Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışması

Şekil 4. Deney grubu 2.çocuk resim çalışmaları



Şekil 5. Deney grubu 2.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

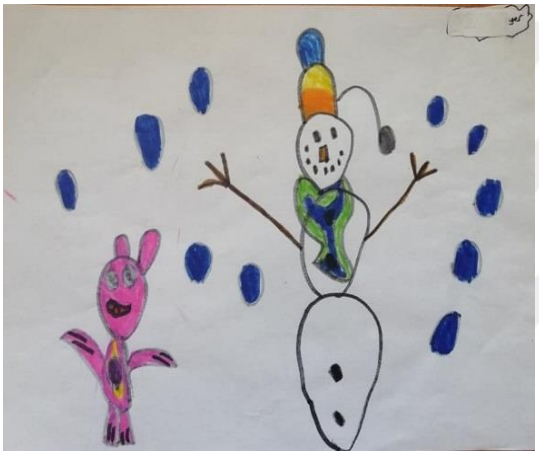
Deney grubu 2. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (22,75) ile sontest (23,75) puanları arasında çocuğun gelişme gösterdiğini görülmüştür. Araştırma da öntest yaratıcılık (3,00) puanı ile sontest yaratıcılık (4,25) puanlarına bakıldığında yüksek düzeyde bir gelişme söz konusudur. Araştırma sürecinde çocuğun renk, şema, mekân, yaratıcılık, kompozisyon ve konuya uygunluk başlıklarından gelişme gösterdiğini alınan puanlara bakarak söyleyebiliriz. Uygulama sürecinde yapılan resim çalışmalarında alınan genel (23,25-23,50-23,75) puanlar incelendiğinde çocuğun uygulama içerisinde hızlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Bu durumda hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar çocuğun renk, şema, mekân, yaratıcılık ve kompozisyon yönünden gelişimine katkı sağlamıştır. İllüstrasyonlardaki çeşitlilik ve temel kavramlar (renk, renk, şema, mekân vb.) çocuğun farklı düşünmesini, olaylara farklı açılardan bakmasını sağlayarak kendini daha iyi ifade etmesinde büyük rol oynamıştır. Hikâye kitabındaki illüstrasyonların çocuğun temel kavramları anlamasına ve zenginleştirmesiyle birlikte yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisine yönünden olumlu bir gelişme sağlamıştır.



Öntest Resim Çalışması



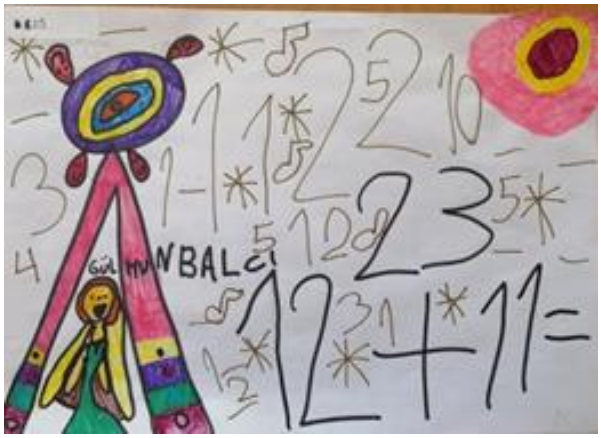
1.Uygulama Resim Çalışması



2.Uygulama Resim Çalışması

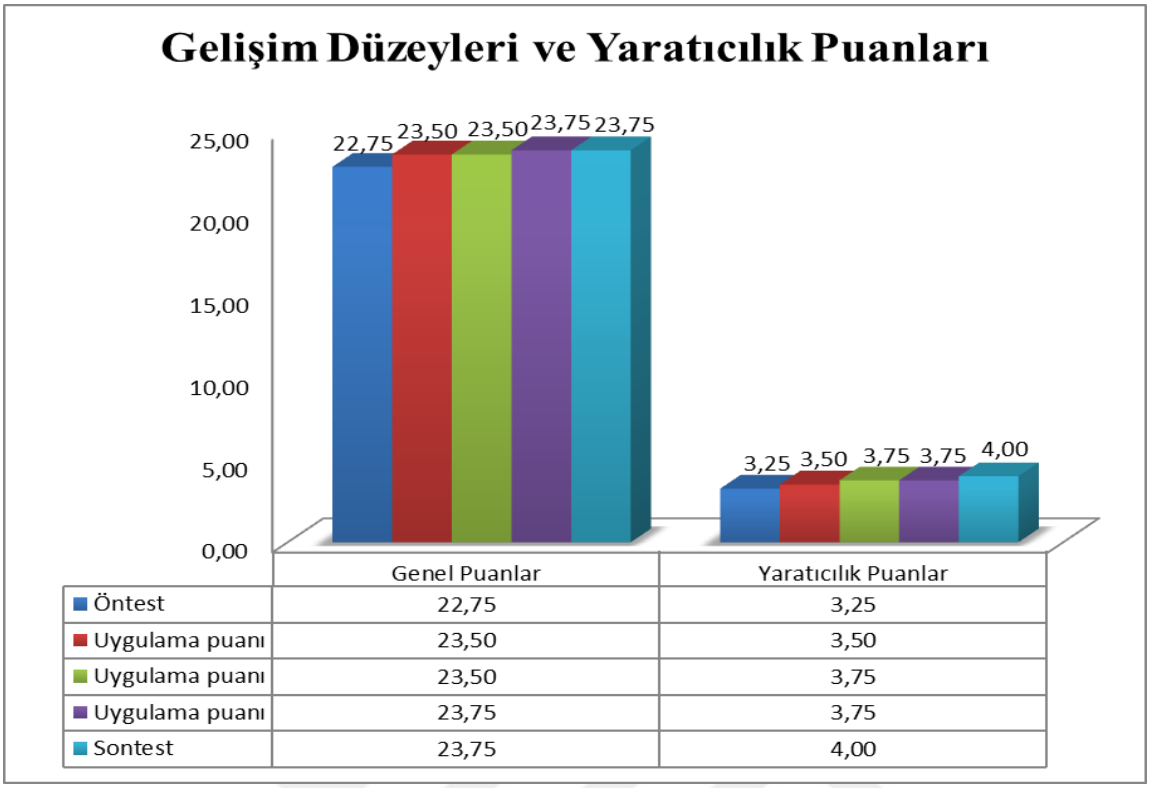


3. Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışmas

*Şekil 6.*Deney grubu 3.çocuk resim çalışmaları



Şekil 7. Deney grubu 3.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Deney grubu 3. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (22,75) ile sontest (23,75) puanlarına bakıldığında araştırma sürecinde çocuğun bir gelişme kat ettiğini söyleyebiliriz. Bu gelişme öntest yaratıcılık (3,25) ile sontest yaratıcılık (4,00) puanları arasında da görülmüştür. Araştırma sonrasında çocuğun gelişim düzeyi renk, şema, mekân, yaratıcılık, kompozisyon ve konuya uygunluk başlıklarından olumlu bir gelişme sağlamıştır. Uygulama sürecinde yapılan resim çalışmalarından alınan puanlar incelendiğinde çocuğun başlangıç (öntest) düzeyden çok yukarda puanlar aldığını görülmüştür. Uygulamada alınan yüksek puanların çocuğun görsel algısının zenginleşmesiyle farklı açılardan düşünmeye başladığını söyleyebiliriz. Uygulama çalışmalarından alının puanlar ile sontest puanı karşılaştırıldığında uyumlu bir gelişme olması çocuğun araştırma sürecinin gelişimin sağladığını göstermektedir. Çocuk uygulama sürecinde kendi gelişiminin dışında hikâye kitaplarındaki illüstrasyonları incelemesi renk, şema, mekân, yaratıcılık ve kompozisyon olarak görsel algısının gelişmesine yardımcı olmuştur. Hikâye kitabındaki illüstrasyonların incelenmesi çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesinde büyük oranda katkı sağlamıştır.



Öntest Resim Çalışması



1.Uygulama Resim Çalışması



2.Uygulama Resim Çalışması

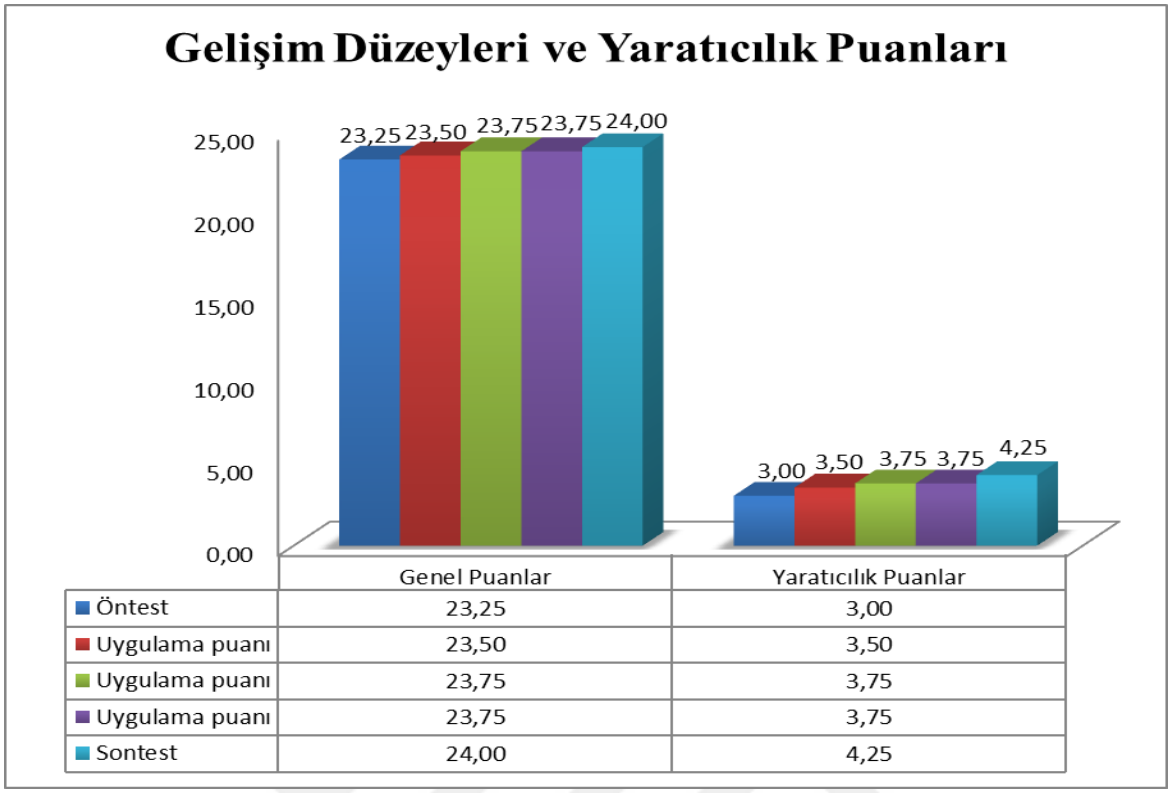


3. Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışması

Şekil 8. Deney grubu 4.çocuk resim çalışmaları



Şekil 9. Deney grubu 4.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Deney grubu 4. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (23,25) ile sontest (24,00) puanlarına bakıldığında çocuğun araştırma sürecinde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Yaratıcılık öntest (3,00) ile yaratıcılık sontest (4,25) puanları karşılaştırıldığında araştırma sonunda çocuğun yaratıcı düşünme becerisinde yüksek düzeyde bir gelişme olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar dikkatte alındığında çocuğun araştırma sonrasında renk, şema, mekân, yaratıcılık, kompozisyon ve konuya uygunluk başlıklarından uyumlu bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Uygulamada yapılan resim çalışmalarından aldığı genel (23,50-23,75-23,75) puanları ile sontest puanı karşılaştırıldığında uyumlu bir gelişme söz konusudur. Uygulama sürecinde çocuğun aldığı yüksek puanlar gelişim düzeyinin arttığını yansıtmamaktadır. Bu gelişim çocuğun uygulama çalışmalarında hikaye kitaplarındaki illüstrasyonlardan renk, şema, mekan, yaratıcılık ve kompozisyon olarak görsel algısını zenginleştirdiğini ve resim çalışmalarına yansıdığını görüyoruz. Bu gelişme çocuğun farklı açılardan düşünmesini sağlayarak yaratcı düşünme becerisinide olumlu yönde etkilemiştir. Uygulamada yapılan resim çalışmalarının yaratıcılık (3,50-3,75-3,75) puanlarının giderek yükselmesi bu sonuçu desteklemektedir.



Öntest Resim Çalışması



1.Uygulama Resim Çalışması



2.Uygulama Resim Çalışması

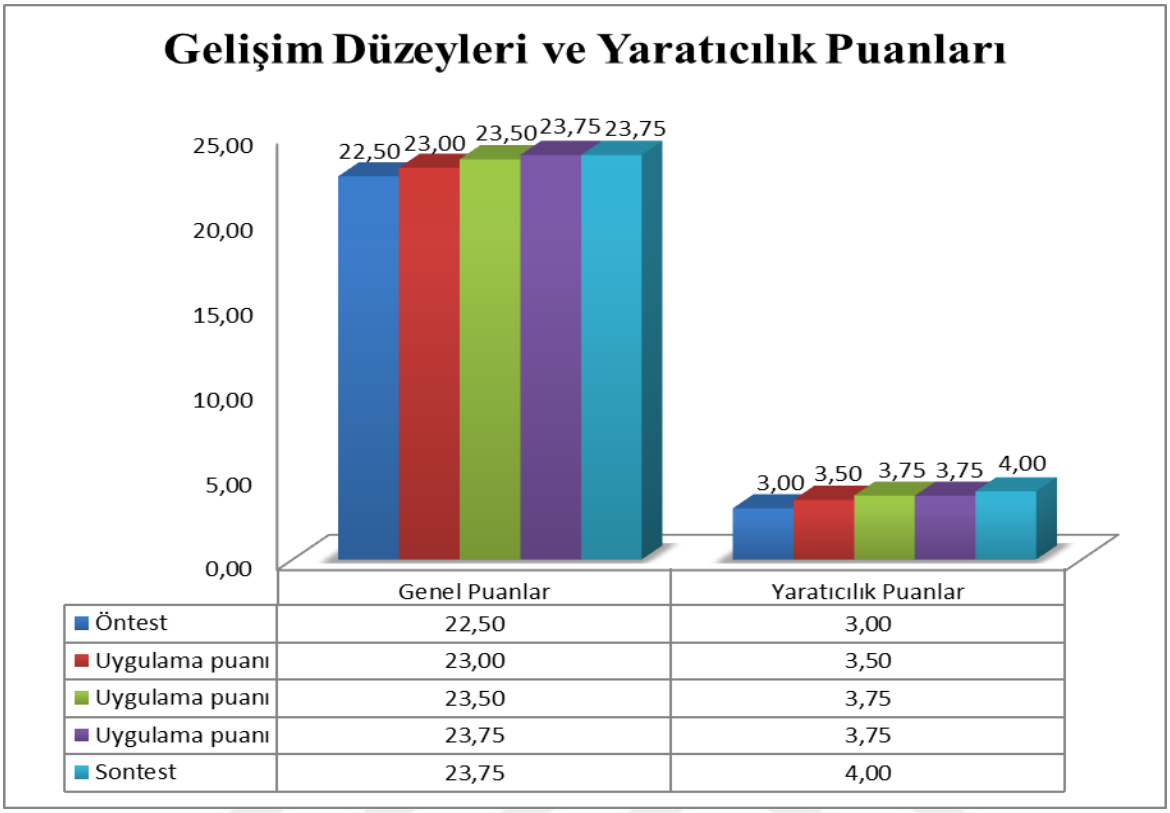


3. Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışması

Şekil 10. Deney grubu 5.çocuk resim çalışmaları



Şekil 11. Deney grubu 5.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Deney grubu 5. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (22,50) ile sontest (23,75) puanlarına bakıldığında çocuğun gelişim gösterdiği görülmüştür. Aynı şekilde yaratıcılık öntest (3,00) puanı ile yaratıcılık sontest (4,00) puanları arasında yaratıcı düşünme becerisinde gelişme olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde çocuğun renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık ve konuya uygunluk başlıklarından uyumlu bir gelişme sağlamıştır. Uygulamada yapılan resim çalışmalarından alınan genel (23,00-23,50-23,75) puanlar incelendiğinde sontest (23,75) puanı ile uyumlu bir gelişme görülmektedir. Uygulama çalışmalarında yaratıcık (3,50-3,75-3,75) puanlarında ise öntest yaratıcılık (3,00) puanına göre ciddi bir gelişme olmuştur. Bu veriler incelendiğinde çocuğun uygulama da yapmış olduğu resim çalışmalarında gösterdiği gelişmenin hikâye kitaplarındaki illüstrasyonların incelenmesi sonucu daha başarılı olduğunu göstermektedir. Yapılan resim çalışmalarında illüstrasyonların incelenmesi verilen resim konularına farklı yaklaşmasını sağlayarak yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesine katkıda bulunmuştur.

Kontrol Grubu Çocuklarının Bireysel Gelişim düzeyleri ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi



Öntest Resim Çalışması



1.Uygulama Resim Çalışma



2.Uygulama Resim Çalışması

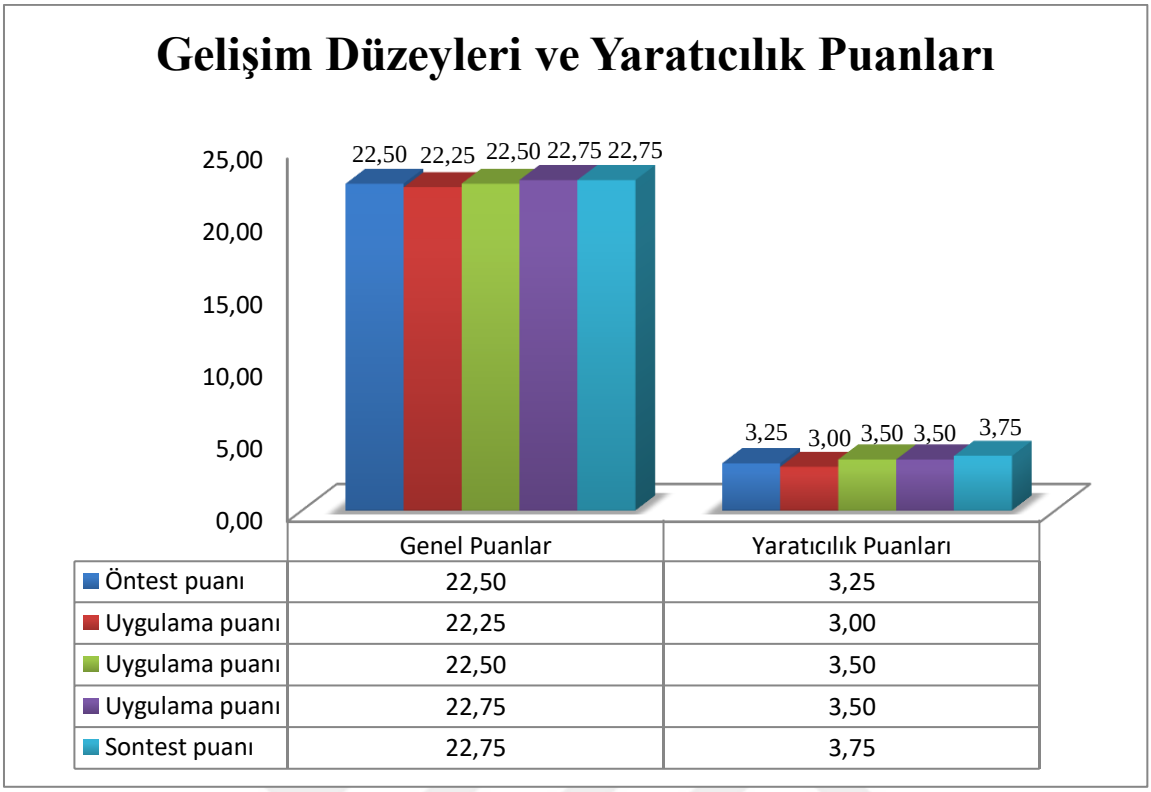


3. Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışması

Şekil 12. Kontrol grubu 1.çocuk resim çalışmaları



Şekil 13. Kontrol grubu 1.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Kontrol grubu 1. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (22,50) ile sontest (27,75) puanlarına bakıldığında araştırma sürecinde çocuğun düşük seviyede bir gelişim gösterdiği görülmüştür. Araştırma da yaratıcılık öntest (3,25) puanı ile yaratıcılık sontest (3,75) puanları arasında yaratıcı düşünme becerisine ilişkin düşük bir gelişme görülmüştür. Çocuğun araştırma sürecinde renk, şema, mekân, yaratıcılık, kompozisyon ve konuya uygunluk başlıklarından birbirine takip eden bir gelişim süreci olmuştur. Uygulama sürecinde yapılan resim çalışmalarından alınan genel (22,25-22,75-22,75) puanların ile sontest puanı uyum bir şekilde gelişme gösterdiği görülmektedir. Uygulama sürecindeki yaratıcılık (3,00-3,50-3,50) puanları incelendiğinde sontest yaratıcılık puanı arasında anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür. Bu durumda uygulamada hikâye kitaplarının okunması çocuğun yapmış olduğu resimler üzerinde bir etki etmemiş ama verilen resim konusu hakkında farklı düşünmesini sağlayarak yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunmuştur. Araştırma sürecinde aynı düzeyde puanlar alması çocuğun göstermiş olduğu gelişimin kendi sanatsal gelişimin bir parçası olduğunu söyleyebiliriz



Öntest Resim Çalışması



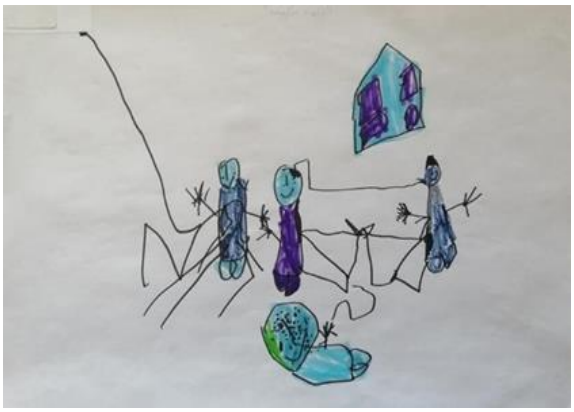
1.Uygulama Resim Çalışması



2.Uygulama Resim Çalışması

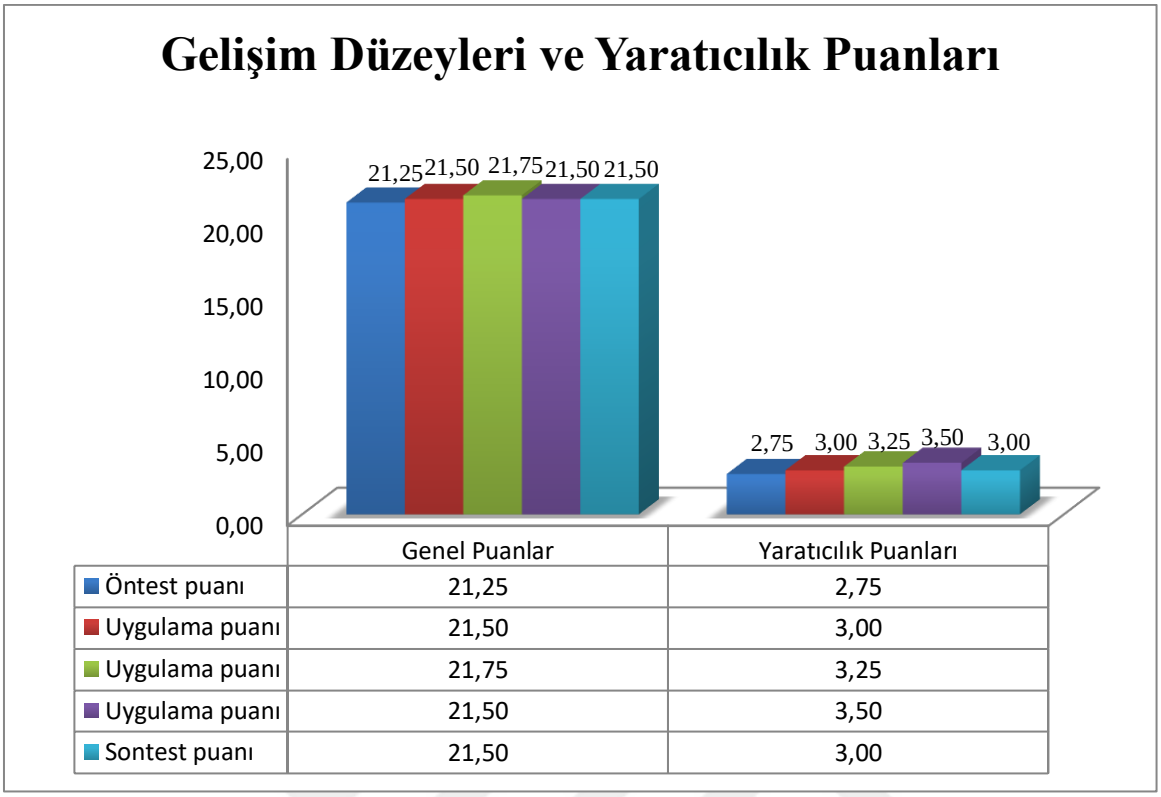


3. Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışması

Şekil 14. Kontrol grubu 2.çocuk resim çalışmaları



Şekil 15. Kontrol grubu 2.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Kontrol grubu 2. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (21,25) - sontest (21,50) puanları ve yaratıcılık öntest (2,75) - yaratıcılık sontest (3,00) puanları incelendiğinde iki düzey için de araştırma sonunda bir fark olmadığını, çocuğun başlangıç (öntest) seviyesine çok yakın puanlar aldığı belirlenmiştir. Çocuğun uygulama sürecinde aldığı genel (21,50-21,75-21,50) puanlar ile son test puanı arasında bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak uygulama da hikâye kitaplarının okunması çocuğun resim çalışmalarına renk, şema, mekân ve kompozisyon olarak bir katkıda bulunmamıştır. Yapılan resim çalışmalarında çocuğun gelişim düzeyi aynı kalmıştır. Uygulama sürecinde ki yaratıcılık (3,00-3,25-3,50) puanları sontest yaratıcılık puanından daha yüksek çıkmıştır. Uygulama sürecinde hikâye kitaplarının okunması çocuğun verilen resim konuları pekiştirmesini sağlayarak sadece uygulama resim çalışmalarında yaratıcılık başlığından yüksek puanlar alınmasını sağlamıştır. Bu durumda hikâye kitaplarındaki olay örgüleri çocuğun yaratıcı düşünme becerisini aktif hale getirerek farklı fikirler üretmesine yardımcı olmuştur. Yaratıcılık sontest puanın düşük olmasının nedeni de çocuğun farklı düşünmesine katkıda bulunacak bir materyalin olmamasından kaynaklıdır.



Öntest Resim Çalışması



1.Uygulama Resim Çalışması



2.Uygulama Resim Çalışması

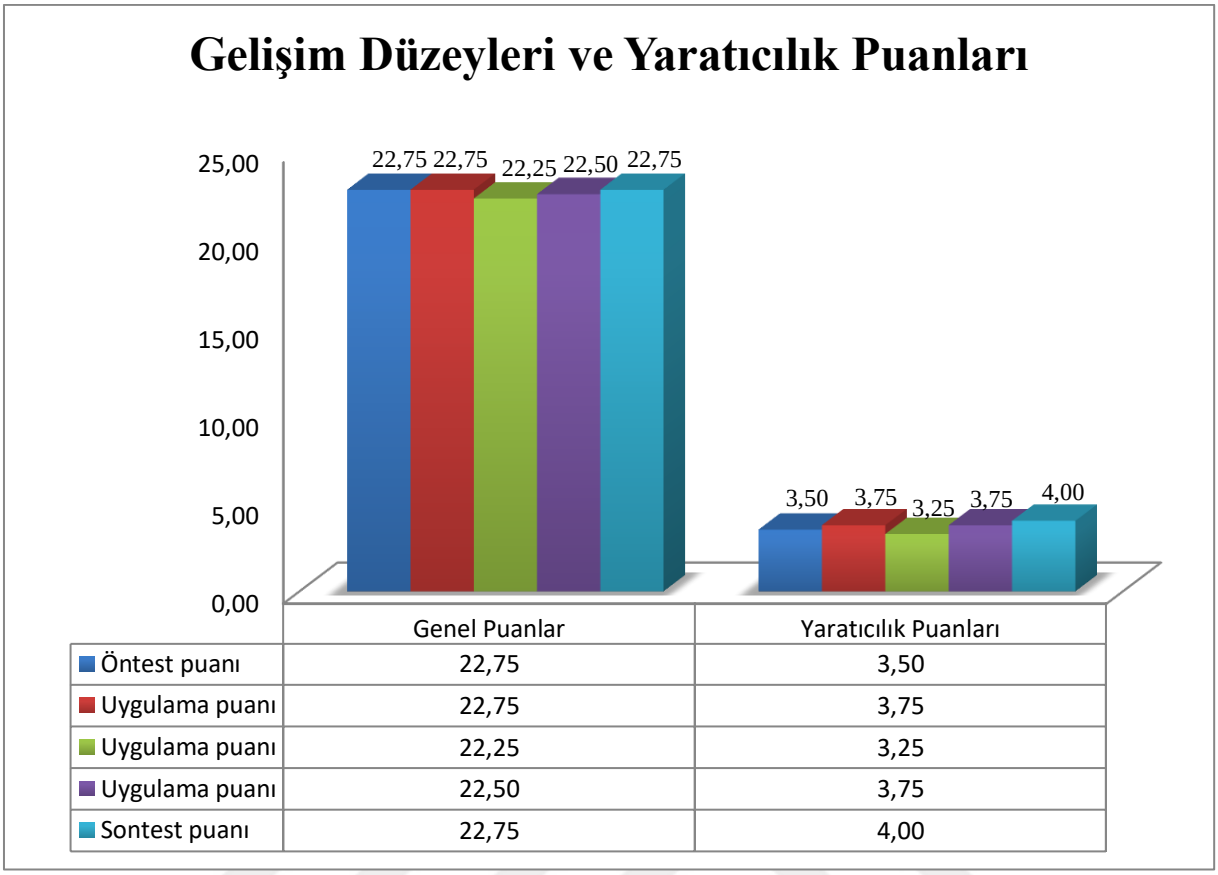


3. Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışması

Şekil 16. Kontrol grubu 3.çocuk resim çalışmaları



Şekil 17. Kontrol grubu 3.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Kontrol grubu 3. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (22,75) ile sontest (22,75) puanları incelendiğinde çocuğun araştırma sürecinde bir gelişme göstermediği görülmüştür. Yaratıcılık öntest (3,50) ile yaratıcılık sontest (4,00) puanları incelendiğine yaratıcı düşünme becerisinde bir gelişme görülmüştür. Uygulama sürecinde yapılan resim çalışmalarından alının genel (22,75-22,75-22,50) puanlar ile sontest puanı karşılattırıldığında birbirine yakın puanlar aldığı görülmüştür. Bu durum dikkate alındığında çocuğun araştırma sürecinde resim çalışmalarında renk, şema, mekân ve kompozisyon başlıklarında aynı düzeyde ilerlediğini ve aynı kompozisyonları kurarak resim çalışması yaptığını söyleyebiliriz. Uygulama da hikâye kitaplarının okunması çocuğun renk, şema, mekân ve kompozisyon olarak gelişmesine yardımcı olmamıştır. Uygulama resim çalışmalarındaki yaratıcılık (3,75-3,25-3,75) puanları bakıldığında hikâye kitaplarındaki metin olguları çocuğun farklı düşünmesine yardımı olarak yaratıcı düşünmesine becerisine katkı sağlamıştır.



Öntest Resim Çalışması



1.Uygulama Resim Çalışması



2.Uygulama Resim Çalışması

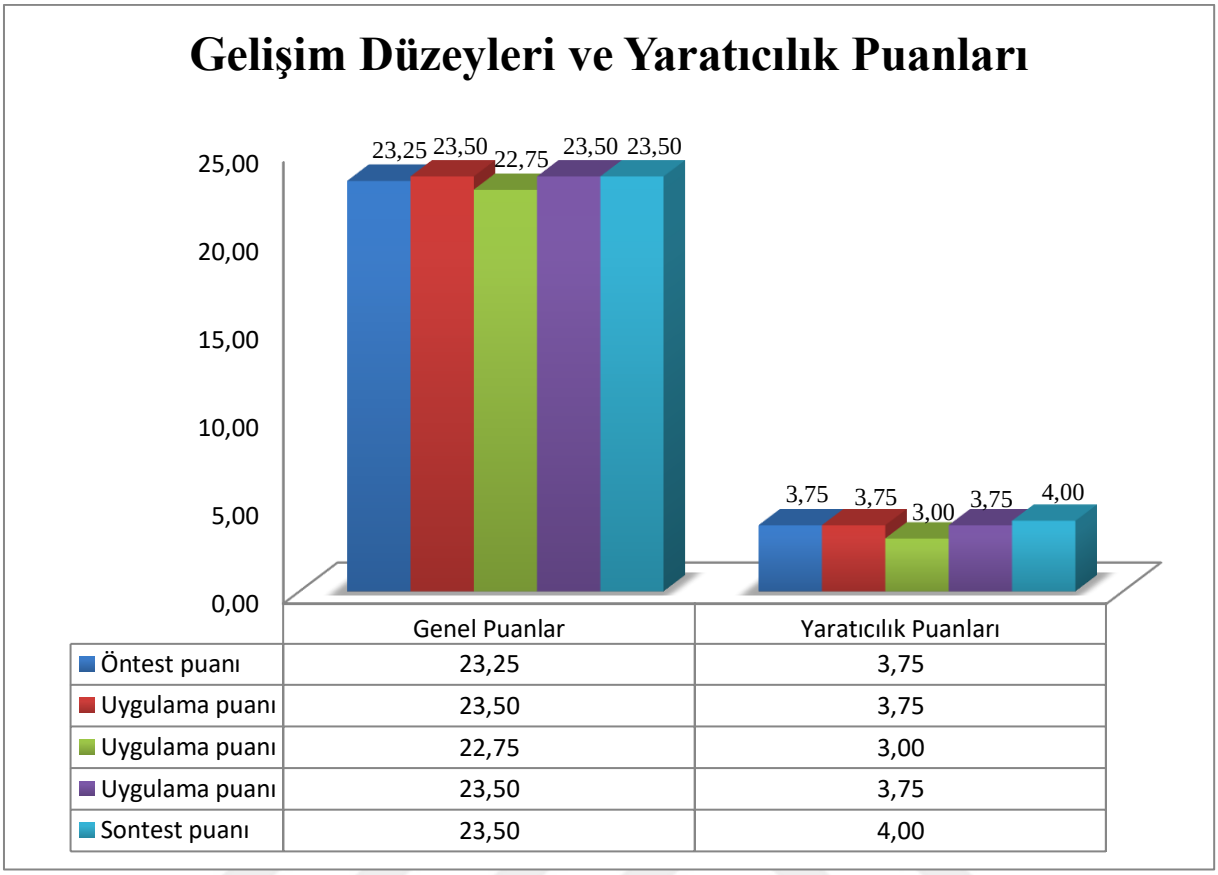


3. Uygulama Resim Çalışması



Sontest Resim Çalışması

Şekil 18. Kontrol grubu 4.çocuk resim çalışmaları



Şekil 19. Kontrol grubu 3.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Kontrol grubu 4. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (23,25) ile sontest (23,50) puanları incelendiğinde araştırma sürecinde çocuk bir gelişme göstermemiştir. Öntest ve sontest puanları arasında fark görülse de beş resim çalışmasının değerlendirilmesinde üç resim çalışması aynı puanı almıştır. Çocuğun yaratıcılık öntest (3,75) ile yaratıcılık sontest (4,00) puanları incelendiğine yaratıcı düşünme becerisinde küçük bir gelişme görülmüştür. Uygulama sürecinde yapılan resim çalışmalarından alının genel (23,50-22,75-23,50) puanlara bakıldığında sontest puanı ile aynı olduğu görülmüştür. İkinci uygulama çalışmasında çocuğun genel ve yaratıcılık puanlarında düşüş yaşanması o gün resim yapma sürecinde motivasyon eksikliği ve isteksiz olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak çocuk araştırma sürecinde renk, şema, mekân, kompozisyon ve konuya uygunluk başlıklarından aynı düzeyde ilerlerken yaratıcılık başlığında gelişme sağlamıştır. Uygulama sürecinde okunan hikâye kitaplarının çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye katkı sağladığını sontest yaratıcılık puanına bakarak söyleyebiliriz.



Öntest Resim Çalışması



1.Uygulama Resim Çalışması



2.Uygulama Resim Çalışması

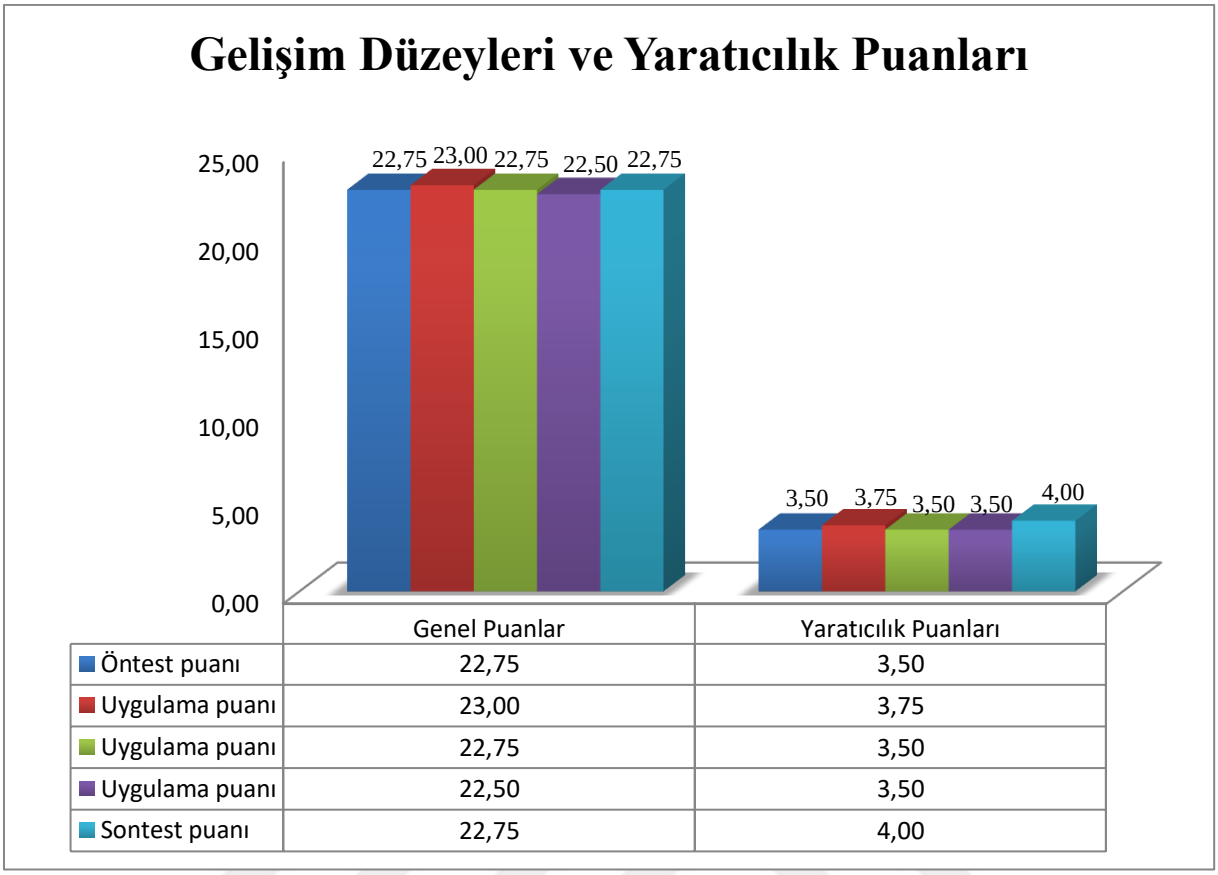


3. Uygulama Resim çalışması



Sontest Resim Çalışması

Şekil 20. Kontrol grubu 4.çocuk resim çalışmaları



Şekil 21. Kontrol grubu 3.çocuk için gelişim düzeyleri ve yaratıcılık puan durumu sonuçları

Kontrol grubu 5. çocuğun resim çalışmaları incelendiğinde alınan puanlar yukarıda gösterilmiştir. Genel puanlarından öntest (22,75) ile sontest (22,75) puanları incelendiğinde araştırma sürecinde çocuk bir gelişme göstermemiştir. Çocuğun yaratıcılık öntest (3,50) ile yaratıcılık sontest (4,00) puanları incelendiğine yaratıcı düşünme becerisinde küçük bir gelişme görülmüştür. Uygulama sürecinde yapılan resim çalışmalarından alının genel (23,00-22,75-22,50) puanlar ile sontest puanın birbirine yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocuğun araştırma sürecinde renk, şema, mekân, kompozisyon ve konuya uygunluk başlıklardan aynı düzeyde ilerlediğini söyleyebiliriz. Uygulama resim çalışmalarındaki yaratıcılık (3,75-3,50-3,50) puanları ile sontest yaratıcılık puanına bakıldığın da çocuğun yaratıcı düşünme becerisinde gelişme olduğu görülmüştür. Bu durum dikkatte alındığında uygulama sürecindeki okunan hikâye kitaplarındaki olay örgüleri çocuğun farklı düşünmesi yeni fikirler üretmesine yardımcı olarak yaratıcı düşünme becerisine olumlu bir etki sağlamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Yaratıcılık insan yaşamında sadece sanatsal olmayıp, insanlığın gelişiminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir. Yaratıcılık aynı zamanda hayal gücünü kullanma kapasitesi, kendini ifade etme ve zekâ ile ilişkilendirilebilir.

Yaratıcı düşünme ise üretken bir süreç olmakla birlikte hareketli ve özgürdür. Çocuklarda yaratıcı düşünme becerileri; alternatif sonuçların aranması, hayal gücünden faydalanma, yeni ve farklı fikirler üretebilmeye de yardımcı olabilmektedir. Bu noktada her insanda yaratıcılığın farklı seviyelerde bulunduğu ve geliştirilebileceği söylenebilir. Yaratıcı düşünme aşaması, önceden kazanılmış bilgilerin üstüne yenilerin eklenmesi ile "oluş ve yapma" aşaması olarak değerlendirilebilir. Yaratıcı düşünme becerilerinin tesadüf eseri ortaya çıkmadığını, birbirini takip eden mantıksal çağrışımların bir neticesi olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme becerisinin en aktif olduğu dönem okul öncesi eğitim dönemine denk gelmektedir.

Okul öncesi eğitim döneminin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi, yaratıcı, mutlu ve sağlıklı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Çocuklar okul öncesi dönemde öğrendikleri bilgileri birbirinin üstüne koyar ve yeni ile eski bilgileri arasında ilişki kurmayı öğrenir. Okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişim özellikleri göz önüne alındığında küçük yaşlardan itibaren illüstrasyonlar üzerinden görsel algılarının oluştuğunu söylenebilir.

Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemeye yönelik bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Deney grubundaki çocukların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak hikâye kitabındaki illüstrasyonları inceleyerek yapılan okuma çalışmaları, çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirmesinde olumlu bir etki sağladığı belirlenmiştir. Hikâye kitabında bulunan metinlerin ve illüstrasyonların çocuklara bir arada verilmesi görsel algılarının zenginleşmesini sağlarken, farklı açılardan bakmalarını ve hayal güçlerini daha aktif bir kullanarak yaratıcılık düşünme becerilerine de etki etmektedir.

Deney grubu çocuklarının araştırma sürecinde renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık ve konuya uygunluk başlıkları altında gelişimleri incelenmiş ve öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda her başlıkta ciddi bir gelişme görülmüştür. Bu başlıklardan en fazla gelişme mekân ve kompozisyon başlıklarında olmuştur. Hikâye kitaplarındaki illüstrayonlar çocukların sanatsal gelişimlerine destek olarak onların renk, şema, mekân, kompozisyon ve yaratıcılık gibi konularda görsel algılarının gelişimine katkı sağlayarak farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Hikâye kitaplarındaki metinler üzerinden çocukların zihinlerinde oluşan düşünceler illüstrasyonlarla destelendiğinde daha etkili bir yaratıcı düşünme süreci geçirdikleri söylenebilir.

Yaratıcılığı etkileyen önemli faktörlerden biri olan cinsiyetin araştırmada fark oluşturmayıp deney grubu kız ve erkek çocuklarının eşit düzeyde etkilenerek gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Deney grubu çocuklarının okul öncesi eğitim sürelerine göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Okul öncesi eğitim süresi 3 yıl olan çocukların okul öncesi eğitim süresi 2 yıl olan çocuklara göre daha fazla gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi eğitim süresi 3 yıl olan çocukların algı olarak daha fazla geliştiklerini ve yaratıcı düşünme becerilerini daha aktif bir şekilde kullandıklarını gösterir.

Kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre, hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar gösterilmeden metinler

üzerinden okuma çalışmalarının kontrol grubu çocuklarına yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte olduğu söylenebilir. Sonuçlar dikkate alındığında çok büyük bir gelişme söz konusu olsa da çocuklarda gelişme gözlenmiştir. Hikâye kitaplarındaki olay örgüleri verilen resim konuları hakkında çocukların farklı düşünmelerini sağlayarak yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerini olumlu yönde etkilemiştir.

Kontrol grubu çocuklarının araştırma sürecinde mekân ve yaratıcılık başlıklarında aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülürken renk, şema, kompozisyon ve konuya uygunluk başlıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Kontrol grubu çocuklarının araştırma sürecinde renk, şema, mekân, kompozisyon, yaratıcılık ve konuya uygunluk başlıkları altında gelişimleri incelendiğinde mekân ve yaratıcılık yönünde gelişme sağlanırken renk, şema, kompozisyon ve konuya uygunluk yönünden gelişme sağlanmamıştır. Araştırma sürecinde mekân başlığında gösterilen gelişmenin nedeni; şema öncesi dönemin özelliği olan mekân algısının gelişmeye başlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yaratıcılık başlığından gelişme gösterilmesi ise hikâye kitaplarındaki metinlerin çocukların farklı düşünmelerini sağlayarak yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi olmuştur.

Kontrol grubu çocuklarının cinsiyete göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sürecinde kontrol grubu kız ve erkek çocuklarının eşit düzeyde etkilenerek gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Kontrol grubu çocuklarının okul öncesi eğitim sürelerine göre sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Okul öncesi eğitim süresi 3 yıl olan çocukların okul öncesi eğitim süresi 2 yıl olan çocuklara göre daha fazla gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi eğitim süresi 3 yıl olan çocukların araştırma sürecinde daha fazla gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Fark oluşmaması araştırma öncesinde eşit düzeyde olduklarını göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarının incelenme sebebi; araştırma öncesinde her iki grubun da başlangıç seviyesinin eş düzeyde oldukları varsayımını güçlendirmektir.

Deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre hikâye kitabındaki illüstrasyonları inceleyerek okuma çalışmalarının gerçekleştirildiği deney

grubu çocuklarının, hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar gösterilmeden okuma çalışmaları yapılan kontrol grubu çocuklarından daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucunda hikâye kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekle kalmayıp çocuklara renk, şema, mekân ve kompozisyon yönlerinden de olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Araştırma sonucunda deney grubunda anlamlı düzeyde gelişme olduğu ortaya çıkmıştır.

Bunların yanı sıra araştırmanın nitel bulgularından ve uygulama sürecindeki resim çalışmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Deney grubu çocukları öntest-sontest ve uygulama sürecinde yaptıkları resim çalışmaları karşılaştırıldığında ciddi bir gelişme göstermişlerdir. Uygulamada yapılan resim çalışmalarından yüksek puanlar alınması çocukların illüstrasyonlar üzerinden görsel algısının çok hızlı geliştiğini göstermektedir. Uygulama çalışmalarındaki bu hızlı gelişme çocukların hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar üzerinden renk, şema, mekân ve kompozisyon başlıkları hakkında daha farklı bakış açıları gelişmelerini sağlamıştır. Uygulama çalışmalarından gösterilen gelişmenin sontest puanlarına bakıldığında kalıcı bir gelişme olduğu söylenebilir. Resimli hikâye kitapları çocukların görsel algılarını zenginleştirirken aynı zamanda farklı düşünmelerini sağlayarak resim çalışmalarında bir gelişme göstermiştir. Nicel ve nitel verilerin birbirini destekler sonuçlar vermesi illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir.

Kontrol grubu çocuklarının öntest-sontest ve uygulama çalışmalarından aldıkları puanlar karşılaştırıldığın da birbirini destekleyen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Uygulama sürecinde gösterilen gelişimlerin birbirine yakın olması çocukların kendi sanatsal gelişim düzeylerinde ilerlediklerini göstermektedir. Çocuklar araştırma sürecinde öntest-sontest ve uygulama çalışmalarında renk, şema ve kompozisyon başlıklarından gelişme göstermemişlerdir. Araştırmada düşük düzeyde olsa da yaratıcı düşünme becerileri üzerinde bir gelişme olmuştur. Hikâye kitaplarının konusu çocuklara verilen resim konusu pekiştirmiş yapacakları resim çalışmaları için farklı düşünmelerini sağlayarak yaratıcı düşünme becerilerini aktif hale getirmiştir.

5.2. Öneriler

Yaratıcılık, doğuştan var olan hepimizde bulanan ve zamanla geliştirilebilen bir kavramdır. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi için özel dönemler vardır. Bunlardan okul öncesi 0-6 yaş dönemi en elverişli dönemlerdendir. Bu zaman sürecinde olan çocukların en belirgin özelliği ise; kendilerini ifade edebildikleri oyunlar ve sanatsal aktivitelerle uğraşarak yaratıcı düşünme becerilerini günlük hayatlarında aktif olarak kullanmalarıdır. Çocuklar çevrelerinde gördükleri görselleri kendi zihinlerinde canlandırarak farklı bakış açıları geliştirebilirler.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler yer verilmiştir:

Resim çalışmalarında çocukların hayal güçlerini kullanarak farklı düşünceler geliştirmeleri konusunda cesaretlendirilmedir.

Çocuklar ile resimli hikâye kitabı okuma çalışması yapıldığında okumakla kalmayıp üstüne duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, olay örgüsü hakkında yaratıcı düşünmelerini sağlayacak soruların yöneltilmesi oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönemi çocuklarının yaratıcı düşünme becerinin geliştirilmesinde önemi olan resimli hikâye kitaplarının öğretmenler tarafından sınıf içerisinde daha fazla kullanılması için haftalık ders programın da hikâye okuma saatlerine yer verilmelidir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklar oluşturmaktadır. Farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla resimli hikâye kitaplarındaki illüstrasyonların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri üzerine çalışılarak yapılan uygulamanın etkinliği arttırılabilir. Olumlu gelişmeler alınması durumunda daha etkili genellemeler yapılabilir.

Araştırmada sonucunda ulaşılan resimli hikâye kitaplarındaki illüstrasyonların 5-yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösterirken daha küçük veya büyük yaş gruplarında nasıl bir etki gösterebileceğine bakılabilir.

Araştırma sürecinde hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar sistematik olarak bir plan dâhilinde çocuklara okunduğunda yaratıcı düşünceme becerilerinde olumlu bir etki sağladığı görülmüştür. Bu durumda araştırmanın süreci uzatılarak çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine daha fazla nasıl etki oluşturulduğuna bakılabilir.

KAYNAKÇA

Abacı, O. (2000) *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi* İstanbul: Morpa Kültür.

Abra, J & Abra, G. (1999). Sports and Creativity, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 577- 583). California: Academic

Akandere, M. (2006). *Eğitici Okul Oyunları* (3. Basım). Ankara: Nobel.

Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2007). Fen eğitimi ve yaratıcılık. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (20).

Akıllı, N. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Alpöge, G. (2003). Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişimine Katkısı, Çoluk Çocuk Dergisi Mart

Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitim.* Ankara: Anı.

Arık, A. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür ve Turizm.

Arifoğlu, G. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal kitaplarındaki görsellerin semantik açıdan analizi* Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.

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

Aslan, A. E. (1994). *Yaratıcı düşünceli bireyin psikolojik ihtiyaçları* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Aslıer, M. (1983). *Güzel sanatlar: Tarih ve yorumlar*. İstanbul: GSF Grafik Bölümü.

Aydemir, B.(1994). *Yaratıcılık açısından çocuk resim yarışmaları* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayeş, Ü. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının yaratıcılığa yönelik görüşleri* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Aynal, Ş. Ö. (2017). Çocukta oyun gelişimi ve yaratıcılık. *Pegem Atıf İndeksi*, 340-380.

Batı, D. (2012). *4-12 yaş: Çocuk resimleri ve onların iç dünyalarının resimlerine yansıması* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Bender, M. T. (2006) *Resim-İş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Bentley, T. (1999). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık* İstanbul: Hayat

Bocconi, S., Kampylis, P. & Punie, Y. (2012, Ekim). *Creative Classrooms: A Systemic Approach.* Information Technology and Open Source: Applications for Education, Innovation, and Sustainability for Mainstreaming ICT-Enabled Innovation for Learning in Europe' da sunulmuş bildiri, Yunanistan.

Boriss-Krimsky, C. (1999). *The Creativity Handbook: A Visual Arts Guide for Parents and Teachers.* Charles C Thomas Publisher, 4-7.

Bozoklu; F. (1994) *Okulöncesi çağdaki dört-beş-altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara: 1994.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of child psychology and Psychiatry, 44*(3), 445-455.

Busse, T. V.& Mansfield, R.S. (1980). Theories of the creative process: areview and a perspective. *The Journal of Creative Behavior 14*(2), 91-132

Buyurgan, S.,Buyurgan ,U.(2013).*Sanat Eğitimi ve Öğretimi*.Ankara:Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E.(2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, Ş.K. (2001). 6-12 yaş çocuklar için yapılmış illüstrasyonların değerlendirilmesi ve yeni illüstrasyon önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun

Catte, M. (1999). *Emotional indicators in children's human figure drawings: an evaluation of the draw-a-person test*.

Chumaceiro, C. L. D. (1999). Serendipity. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of creativity* içinde (s. 543- 549). California: Academic

Creswell, J. W. & Plano C., (2017). *Designing ad conducting mixed methods research*. London: Sage.

Çağdaş Yasamı Destekleme Derneği. (1990). *I. çağdaş eğitim.* İstanbul: Cem.

Çakır, K. (2001). *6-12 yaş çocukları için yapılmış illüstrasyonların değerlendirilmesi ve yeni illüstrasyon önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çetin, F.(2003) Yaratıcı Çocuklar Yetiştirebilirsiniz. Bebeğim ve Biz, 84, İstanbul.

Çınardal, C., & Diri, M. (2013). Yaratıcı Düşünme, Stratejik Düşünme ve Vahit Bademci: Paradigma Değişikliği Ya Da Bilimsel Devrim, Sıra Dışı Beyinlerin İşidir. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 63-78.

Damiano, E., (2008). Where Learning Becomes Leading. *Scientia The Journal of the Honors Program.* Marrywood University.

Dansky, J. L. (1999). Play, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 393- 408). California: Academic

Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişi ve tutuma etkisi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32), 65-75.

Dilci, T. (2014). *Aile içi yaşamın çocuk resimlerindeki izi* İstanbul*:* İdeal Kültür

Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların ana-baba tutumları ile yaratıcı düşünmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dodson, F. (1997). *Baba gibi yar olmaz*. İstanbul: Özgür.

Drosinos, K. J. (2006). *Color Selection in Object Drawings of Young Children* (Doctoraldissertation).

Eyal, C., & Lindgren, H. C. (1977). The House-Tree-Person Test as a measure of intelligence and creativity. *Perceptual and motor Skills*, *44*(2), 359-362.

Feldhusen, J.F. (2006). The role of the knowledge base in creative thinking. Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* içinde (s. 137-145). New York: Cambridge University.

Fox, J.E. & Schirrmacher, R. (2014). *Sanat ve yaratıcılığın gelişimi* Aral, N. & Duman, G. (Ed.), Ankara: Nobel.

Gelman, S. A. & Gottfried, G. M. (2006). Creativity in young children's thought. Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.) *Creativity and Reason in Cognitive Development* içinde (s. 221- 244). New York: Cambridge University

Golomb, C. (1973). Children's representation of the human figure: The effects of models, media, and instructions. *Genetic Psychology Monographs*.

Gönen, M. (1989). Beş ve altı yaş anaokulu çocuklarının resimli çocuk kitaplarındaki değişik resimleme tarzlarına tepkileri. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi III, 1,* 2-35.

Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 126-139.

Wallas, G. (1926). The art of thought.

Güven, G. (2009). *Okul öncesi çocuklarının insan ve aile çizimlerinin değerlendirilmesi* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Haktanır, G. & Gürkan, T. (1997). *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu, Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Okulöncesi yayınlarına ilişkin anne-baba görüşleri.* İstanbul: Ya-pa

Halmatov, S. (2016). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri* Pegem Akademi,

Harmanlı, Z.(2002). *Yaratıcılık. Dokuz Eylül Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı.* İstanbul: Ya-Pa .

Hsu, Y. (2014). Analyzing Children's Drawings. In 21st Century Academic Forum Conference Proceedings 2014 Conference at UC Berkeley (pp. 57-65).

İşler, A. Ş., & Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 133-152.

Isbell, R.T. & Raines, S.C. (2003). Creativity and the arts for young children. Clifton Park, NY : Thomson/Delmar Learning

Jolley, R.P., (2010). *Children And Pictures, Drawing and Understanding*. John Wiley & Sons.

Jones, K. (1999). Jungian Theory, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 109- 118). California: Academic

Kangel, R. (1994). 7-12 Yaş Çocuklar İçin İllüstrasyon. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Anasanat Dalı. Samsun

Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 225-232.

Karadağ, A.(1993).Yaratıcılığın geliştirilmesinde artık materyallerin önemi ve değerlendirilmesi İstanbul: Ya-Pa.

Karakaya, Z. (1999). *Edebi bir söylem olarak sözsüz anlatım* Samsun: Etüt

Karakuş, F. (2010). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 127-144.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kaufman, J.C. (2009). *Creativity 101.* New York: Springer.

Kehnemuyi, Z. (2004). *Çocuğun görsel sanat eğitimi* İstanbul: Yapı Kredi

Kellogg, R. (1970). *Analyzing Children's Art.* Mayfield Publishing Company,7-23.

Kemple, K.M. & Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: families are part of ıt. *Early Childhood Education Journal 28*(1), 67-71

Kenç, M. F.(2001). *Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları konusundaki görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim/görmek, öğrenmek, yaratmak.* Ankara: Pegem A, 2. Baskı, 75-83.

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak.* (3. basım). Ankara: Pegem A.

Kramer, E. (1979). *Childhood and art therapy: notes on theory and application*. New York: Schocken Books

Kris, E. (1952). Psychoanalysis and the study of creative imagination. *New York Psychoanalytic Society and Institute*, s.334-351.

Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. *Ekev Akademi Dergisi*, *63*(63), 403-410.

Leibowitz, M. (2013). *Interpreting projective drawings: A self-psychological approach.* Routledge.

Lindqvist, G. (2010). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal. 15*(2), 245-251.

Lowenfeld, V., & Brittain, W.L. (1987) Creative and mental growth. *(8th Ed). Upper Saddle River,* NJ: Prentice Hall.

Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings.* London: Guilford .

Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların Resimlerini Anlamak* İstanbul: Nobel Tıp, 164, 259.

Maslow, A. (1974). Creativity in self actualizing people. Covin, T. M. (Ed.) *Human Development: A Humanistic Approach* içinde (s. 107- 117). New York: Mss Information

Matthews, J. (1999). The art of childhood and adolescence: *The construction of meaning.* London: Falmer.

Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: children and visual representation.*(2 Ed.). London: Paul Chapman.

McCrae, F., A. (1999). Personality and creativity. Perceptual and Motor Skills, 88(2), 407-408.

Michael, W. B. (1999). Guilford's View. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 785- 797). California: Academic

Noppe, L. D. (1999). Unconscious, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia of creativity* içinde (s. 673-679). California: Academic

Okyay, L. (2008). *6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyo-kültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması* (Master's thesis).

Ömeroğlu, E.(1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel ifadelerinin gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Önem, E. (2011). Bireysel dil kullanımını etkileyen etkenler. *Dil Dergisi,* (152), 57-67.

Öz, N. B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi, Acar Yayınları

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 1-9.

Öztunç, M.(1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi* Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Pasinler, G (1996). *Çağdaş sanat eğitimi kuramları ve sanat eğitimi,* İzmir,(Yayınlanmamış Ders Notları).

Pizarro, D.A., Detweiler-Bedell, B. & Bloom, P. (2006). The creativity of everyday moral reasoning: empathy, disgust and moral Persuasion. In Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (s. 81-99). New York: Cambridge University.

Read (2006). *Young in Art a developmental look at child art*

Ripple, R. E. (1999). Teaching Creativity. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.)*Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 629- 638). California: Academic

Rogers, C. (1954). Toward a theory of creativity. *A Review of General Semantics, 11*(4), 249-260.

Roland, C. (2006). *Young in Art a developmental look at child art.*

Rose, S. E. (2014). Development Of Drawing Ability And The Attidudes And Practices Towards Children's Drawings In Steiner And National Curriculum Schools (*Doctoral dissertation*, Staffordshire University).

Runco, M.A. (2006). Reasoning and personal creativity. In Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.) *Creativity and reason in cognitive development* içinde (s. 99-116). New York: Cambridge University.

Pekmez, E. S., Aktamış, H., & Taskın, B. C. (2009). Exploring Scientific Creativity Of 7 Th Grade Students. Journal of Qafqaz University, (26).

Saçan, A. K. (1998). Başlangıcından günümüze Türk illüstrasyon sanatı, İstanbul: Marmara Ünv. Yüksek Lisans Tezi

San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara:Pegem

San, İ., (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*, (2. Baskı) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür .

Saraçoğlu, M., Duran, C., & Taşkın, E. (2010). Girişimcilikte yaratıcılığın üç boyutu: birey, süreç ve ürün

Sarı, N. (2006). *Çocuk kitapları illüstrasyonları üzerine bir araştırma ve bir örnekleme* (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

Sawyer, R.K. (2003). C*reativity and development* New York: Oxford University.

Saylan, N. (Ed.). (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (5. Basım). Ankara: Anı.

Scott, T. E. (1999). Knowledge. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia of creativity* içinde (s. 119- 129). California: Academic

Solomon, B., Powell, K. & Gardner, H. (1999). Multiple Intelligences Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 273- 283). California: Academic

Soydan, K. (2014). *Türk kültürüne göre çocuk hikaye kitaplarında illüstrasyon* (Master's thesis, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of Creativity* içinde (s. 3- 16). New York: Cambridge University

Sternberg, R.J. (2006). The development of creativity as a decision-making process. Sawyer, R.K. (Ed.), C*reativity and Development* içinde (s. 91-138). New York: Oxford University.

Summak, A. E., & Aydın, Z. (2011). Yaratıcılık ve ulusal eğitim programlarında yaratıcılığa ilişkin araştırmalar. E-Journal of New World Sciences Academy, 6(1), 362-385.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar,* İstanbul.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Basım). Konya: Çizgi.

Sünbül, A. M. (Ed.). (2002). *Eğitime yeni bakışlar* (1. Basım). Ankara: Mikro.

Sürmeli, K. (2004). *Türkiye'de 7-12 yas seviyesi masal kitapları illüstrasyonlarına eleştirel bir bakış ve öneriler.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Şahin, F. (2014). Yaratıcılık–zekâ ilişkisi: Yeni deliller. *İlköğretim Online*, *13*(4).

Şimşek, N. (2007). *Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar.* Ankara: Asil.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi *Türklük bilimi araştırmaları*, (27), 621-643.

Tezci, E., Karaca, D. & Sezginsoy, B. (2008). The Study Of Reliabılıty And Validity Of Creative Materials. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7*(1)

Thomas, G. V. & Silk, A. M. J. (1990). *An Introduction To The Psychology Of Children's Drawings.* Harvester Wheatsheaf, 29-37.

Thurston, B.J. & Runco, M.A. (1999). Flexibility. In Runco, MA. & Pritzker, S.R. (Eds.), Encylopedia of creativity (pp. 29-33). U.S.A.: Academic.

Toku, M. (2001). Cross-cultural analysis of artistic development: Drawing by Japanese and US children. *Visual Arts Research*, 27(1), 46-59.

Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior. 6*(2), 114-143

Torrance, E. P. (2004). Great expectations: creative achievements of the sociometric stars in a 30 Year Study. *The Journal of Secondary Gifted Education. 16*(1), 5-13.

Tuncer, N. (1994). *Çocuk edebiyatı konusunda bazı yanlış görüşler nelerdir?* İstanbul: Çocuk Vakfı

Tuncer, N. (1994). Children's literature in Turkey. Türk Kütüphaneciliği, 9(3), 268-269.

Turla, A. (2004*). Çocuk ve yaratıcılık* (2. Basım). İstanbul: Morpa Kültür.

Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Uysal, M., & Selvi, F. (2012). İlköğretim çağı çocuklarının mimari obje olarak Anıtkabir'i algılayışı ve biçimsel ifadesi *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken,* 4(2).

Ülgen, G. & Fidan, E.(1991). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: Milli Eğitim.

Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel.

Wadsworth, B. J., (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. Ankara: Pegem Akademi.

Wall, M. (1970). The Development Of A Projective Drawing Technique To Assess Id, Ego And Superego Interaction (*Master Of Science Thesis*, North Texas State University).

Wallas, G. (1926). *The art of thought.* New York: Harcourt Brace.

Weisberg, R. W., & Reeves, L. M. (2013). Cognition.: From Memory to Creativity. John Wiley & Sons.

Williams, L.(1998). *Çocuğunuzu keşfedin.* İstanbul: Hayat.

Yavuzer, H. (2015). *Resimleriyle çocuk, resimleriyle çocuğu tanıma.* Ankara: Remzi.

Yavuzer, N. (2014). İnsanın saldırgan ve yıkıcı doğasını anlamak. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 1*2(23),43-57

Yavuzer, H. (2005). Çocuk psikolojisi (27. Baskı). *İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi*, *33*.

Yavuzer, H. (1992). Resimleriyle çocuk. Ankara: Remzi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K.(2010a). Nitel araştırmalarda niteliği arttırma. *İlköğretim Online, 9*(1), 79-92.

Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* Ankara: Nobel

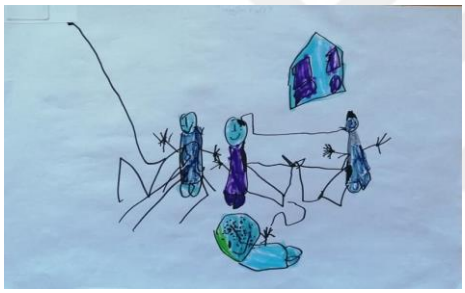
Yolcu, E.(2001). *Solyanlı çocuklarda sanatsal yaratıcılık (12-15 Yaş).* Sanatta Yeterlilik Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1. Deney Grubu Öntest Çalışmaları































Ada

EK 2. Deney Grubu Sontest Çalışmaları
























ÇOK GÜZEL BİR DÜNYA
ŞEKERLEME








Kaya KARA
BULUM









EK 3. Kontrol Grubu Öntest Çalışmaları









































EK 4. Kontrol Grubu Sontest Çalışmaları









































EK 5. Çocuk Resimlerini Değerlendirme Formu

ÇOCUK RESİMLERİNİ DEĞERLENDİRME FORMU																					
DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ	**UZMAN 1**					**UZMAN 2**					**UZMAN 3**					**UZMAN 4**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
RENK																				
ŞEMA																				
MEKÂN																				
KOMPOZİSYON																				
YARATICILIK																				
KONUYA UYGUNLUK																				
TOPLAM																				

* **ÖLÇEK**: 1: Çok Zayıf
2:Zayıf
3:Orta
4:İyi
5:Çok İyi

EK 6. Çocuk Bilgi Formu

Çocuğun Adı Soyadı	
Sınıf Seviyesi	Doğum Tarihi ……. Yaş (Ay Olarak) ……
Cinsiyet	◯ Erkek ◯ Kız
Okul Öncesi Eğitim Süresi	◯ 1 Yıl ◯ 2 Yıl ◯ 3 Yıl ◯ 4 Yıl ve Üzeri
Anne Eğitim Durumu	
Baba Eğitim Durumu	
Anne Mesleği	
Baba Mesleği	

EK 7. Kitap Değerlendirme Formu

Sayın Uzman;

Bu araştırmada ‘’Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitaplarındaki İllüstrasyonların Çocukların Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi ‘’ konulu tez çalışmasında 5- yaş çocuklarından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar gösterilerek okuma yapılırken, kontrol grubuna sadece sözlü okunacaktır. Çalışma sonunda iki gruba da ortak bir konu verilerek çocukların resim yapması istenecektir. Bu çalışmada kullanacak hikâye kitaplarının tez çalışmasına uygunluğu açısından aşağıda belirtilen maddeler göz önünde bulundurularak uzman görüşü alınmak istenmiştir. Kitap listesi ve kitaplar uzman bilginize sunulmuştur. Katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1.Kitabın konusu çocukların yaş grubuna uygun mudur?

2.Kitabın konusu çocuklarda ilgi ve merak uyandırıyor mu?

3.Kitap içeriğine göre seçilen karakter çocukların yaş gruplarına uygun mudur?

4.Kitaptaki metinler yaş grubuna uygun olarak kolay ve anlaşılabilir türde yazılmış mıdır?

5.İllüstrasyonlar kullanılmadan sözlü olarak okunduğunda hikâye kitabının konusunda anlam bütünlüğü sağlanıyor mu?

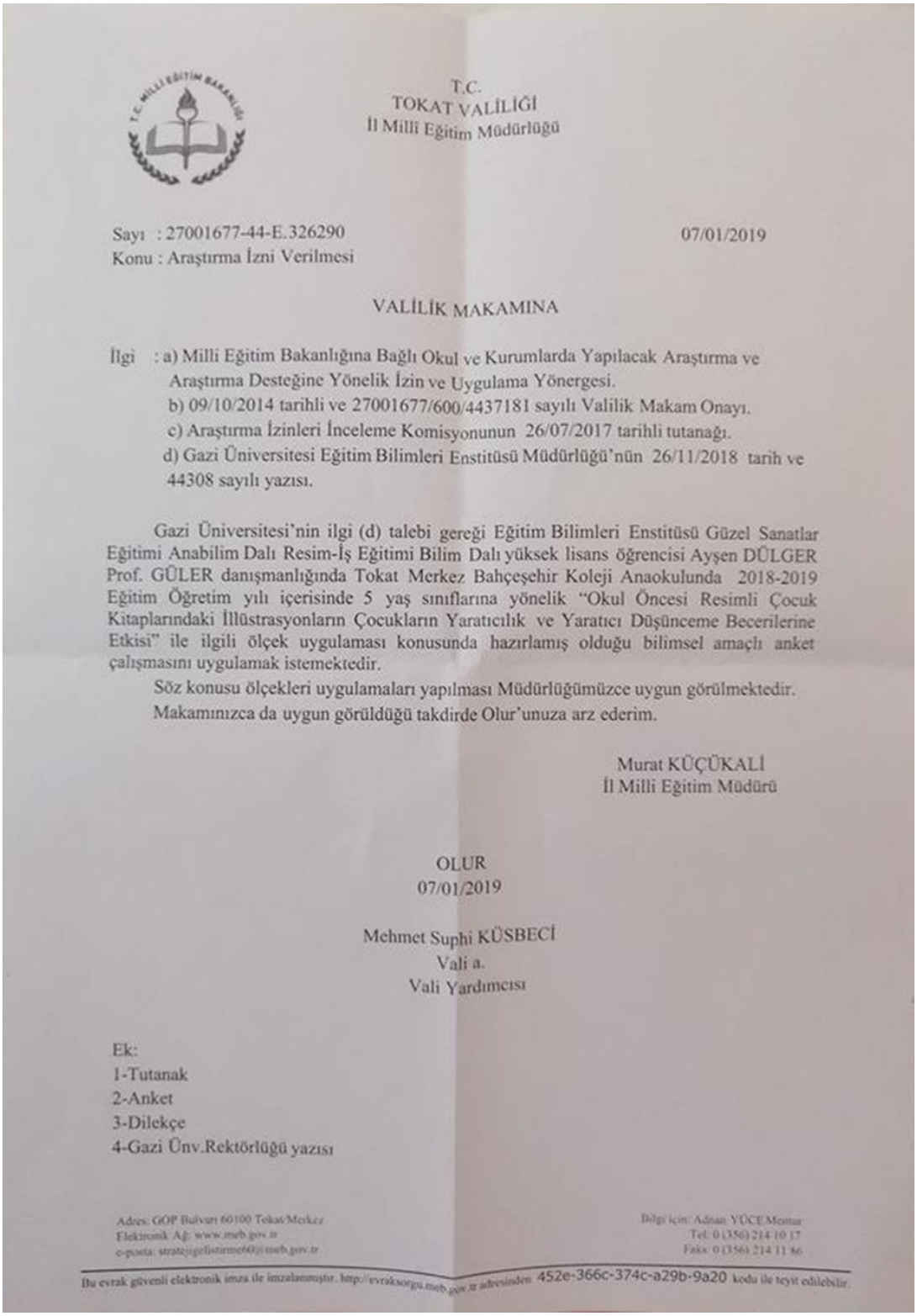
6.İllüstrasyonlar yaş grubuna uygun mudur?

7.Metin ve illüstrasyonlar arasında anlam bütünlüğü sağlanmış mıdır?

8.İllüstrasyonlarda kullanılan renkler çocukların ilgisi çekecek düzeyde kullanılmış mıdır?

Kitap Listesi	UYGUN	KISMEN	UYGUN DEĞİLDİR
1.Nokta – Peter H. REYNOLDS – Çeviri: Oya ALPAR - Altın Kitaplar Yayını			
2.Maymun Manki Çok Üzgün – Funda AKBULUT – Timaş Çocuk Yayınları			
3.Karbiş ve Boncuk – Berke DEMİR – Timaş Yayınları			
4.Dans Etmesini Seven Hipopotam – Şükran OĞUZKAN – Kök Yayınları			
5.Kısa Kulaklı Tavşancık – Julia LİU - Çeviri: Çiğdem KAPLANGI – Yapı Kredi Yayınları			
6.Bilge Adamın Yolu – Aleix CABRERA -Çeviri: Adem ULUDAĞ - Tübitak Kitapları			
7.Minik Korsanlar – Aleix CABRERA - Çeviri: Adem ULUDAĞ - Tübitak Kitapları			
8Garip Bir Kuyruk – Şermin ÇARKACI – Elma Çocuk Yayınları			
9.Nino Nerede? –Fiona WOODCOCK - Çeviri:Melike HENDEK - Pearson Yayınları			
10.Okula Gitmek İstemiyorum – Gürsoy DÜZENLİ – Timaş Çocuk Yayınları			
11.Masal Battaniyesi –F.WOLFF-H.SAVITZ – Çeviri: Ö.Dündar Cihangiroğlu -Nesin Yayınları			
12.Kanatlı Kirpi ile Uçan Kaplumbağa – Bilgin ADALI - Yapı Kredi Yayınları			
13.Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor – Sara ŞAHİNKANAT - Yapı Kredi Yayınları			
14.Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan? Sara ŞAHİNKANAT - Yapı Kredi Yayınları			
15.Hiç Hata Yapmayan Kız –M.PETT-G.RUBINSTEIN - Çeviri: Meltem ÖZDEMİR - Binbir Çiçek kitaplar Yayınları			

EK 8. Onay Belgesi



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.326290 07/01/2019
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 26/07/2017 tarihli tutanağı.
d) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26/11/2018 tarih ve 44308 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşen DÜLGER Prof. GÜLER danışmanlığında Tokat Merkez Bahçeşehir Koleji Anaokulunda 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı içerisinde 5 yaş sınıflarına yönelik "Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitaplarındaki İllüstrasyonların Çocukların Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünceme Becerilerine Etkisi" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu ölçekleri uygulamaları yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Murat KÜÇÜKALİ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
07/01/2019

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Tutanak
2-Anket
3-Dilekçe
4-Gazi Ünv.Rektörlüğü yazısı

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YÜCE Memur
Tel: 0 (356) 214 10 17
Faks: 0 (356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 452e-366c-374c-a29b-9a20 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..