



**T.C**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPTIKLARI  
RESİMLERDE SINIF ÖĞRETMENİ ALGISI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GÖZDE İYİSON**

**BURSA**

**2020**





**T.C**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPTIKLARI**  
**RESİMLERDE SINIF ÖĞRETMENİ ALGISI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GÖZDE İYİSON**

**Danışman**

**Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER**

**BURSA**

**2020**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

  
Gözde İYİSON

15/07/2020

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 07/08/2020

**Tez Başlığı:** İlkokul Öğrencilerinin Yaptıkları Resimlerde Sınıf Öğretmeni Algısı

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 200 (iki yüz) sayfalık kısmına ilişkin Gönderim Tarihi: 01-Temmuz-2020. Gönderim Numarası: 1352167553 sayılı Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 15'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

  
Gözde İYİSON  
07/08/2020

<b>Adı Soyadı:</b>	Gözde İYİSON
<b>Öğrenci No:</b>	801634006
<b>Anabilim Dalı:</b>	Temel Eğitim
<b>Programı:</b>	Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
<b>Statüsü:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora

  
Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

\* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

## YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“İlkokul Öğrencilerinin Yaptıkları Resimlerde Sınıf Öğretmen Algısı” adlı Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Gözde İYİSON



Danışman

Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER



Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C.  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda 801634006 numaralı Gözde İYİSON'UN hazırladığı "İlkokul Öğrencilerinin Yaptıkları Resimlerde Sınıf Öğretmeni Algısı" konulu Yüksek Lisans Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 07/08/2020 günü 11.30 - 12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.



Üye (Tez Danışmanı ve Sınav  
Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Gönül Onur Sezer  
Bursa Uludağ Üniversitesi



Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman  
Bursa Uludağ Üniversitesi



Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Tavşanlı  
İstanbul Aydın Üniversitesi

07/08/2020

## ÖNSÖZ

Öncelikle ‘İlkokul Öğrencilerinin Yaptıkları Resimlerde Sınıf Öğretmeni Algısı’ isimli çalışmamın yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen, yüksek lisans eğitimi konusunda beni cesaretlendiren danışmanım Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER’ e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans dersleriyle öğretmenliğime katkı sağlayan değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Asude BİLGİN’ e, Prof. Dr. Aynur OKSAL’ a, Prof. Dr. Hülya KARTAL’ a, Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIOĞLU’ na teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında bana destek olan, uygulama sırasında sınıflarında çalışma yapmama gönülden yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun çalışmalarım sırasında bana sabır gösteren, maddi manevi bana destek olan, meslek hayatıma öğretmenlikleri ile ışık tutup bana her zaman yol gösteren canım annem Birsal Neşe İYİSON’ a ve canım babam Bülent İYİSON’ a teşekkürü bir borç bilirim.

**Gözde İYİSON**



## Özet

Yazar	: Gözde İYİSON
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XVII + 183
Mezuniyet Tarihi	: 07/08/2020
Tez	: İlkokul Öğrencilerinin Yaptıkları Resimlerde Sınıf Öğretmen Algısı
Danışmanı	: Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPTIKLARI RESİMLERDE SINIF ÖĞRETMENİ ALGISI

Çocuklar resimlerinde dış dünyaya yönelik algılarını ortaya koyarak kendi iç dünyalarına ilişkin birçok ipucu verirler. Aynı zamanda çocuk resimleri, çocukların gelişimi hakkında da bizlere bilgi vermektedir. Öğretmenler, öğrencileri üzerlerinde derin etkiler bırakmaktadırlar ve çoğu insan ilkokul öğretmenini hayatı boyunca hatırlamaktadır. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin yaptıkları resimler aracılığıyla sınıf öğretmeni algılarını ve öğrencilerden alınan demografik bilgiler ile öğrencilerin resimlerinin incelenmesi sonucu Goodenough -Harris Bir İnsan Çiz Testinden aldıkları puanların arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada veri toplama yöntemi olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılarak yürütülmüştür. Nicel boyutunda ise tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada Balıkesir ili Gönen ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında resmi ilkokullara devam eden 995 ilkokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında evreni temsil eden çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 243'ü birinci sınıf, 238'i ikinci sınıf, 280'i üçüncü sınıf ve 234'ü ise dördüncü sınıftır. Bu araştırmada kişisel bilgi formu, Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi ve Öğretmen Algı Listesi kullanılmıştır. Araştırmanın bir ön araştırması yapılmış ve bu ön araştırma sonucunda çocuklara çizimleri için söylenecek cümle belirlenmiştir. Belirlenen bu

cümle ile çocuklardan resimlerini çizmeleri istenmiş ve resimler incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanlarda kız öğrencilerin lehine, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin lehine, sınıf öğretmenin cinsiyeti erkek olanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları ışığında öğrencilerin sınıf öğretmenlerini genellikle mutlu, genç ve bakımlı olarak çizdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,1'inin sınıf öğretmenini erkek çizdiği, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çizdikleri öğretmen figürünü okulun yakınında veya sınıfta çizdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu araştırmanın sonucuna göre çalışma grubunda yer alan çocukların öğretmenlere yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

*Anahtar sözcükler:* İlkokul, sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni algısı, öğrenci resimleri

## **Abstract**

Author : Gözde İYİSON  
University : Bursa Uludağ University  
Field : Institute Of Education Sciences  
Branch : Department Of Basic Education  
DegreeAwarded : Master  
PageNumber : XVII + 183  
DegreeDate :07/08/2020  
Thesis : Perceptions About Class Teacher In Primary School Children's Drawings  
Supervisor : Doc. Dr. Gönül ONUR SEZER

## **PERCEPTIONS ABOUT CLASS TEACHER IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S DRAWINGS**

Children reveal their perceptions about the outside world and give many clues about their inner world through their drawings. At the same time, children's drawings give us information about the development of children. Teachers leave strong impressions on their students, and most people remember their primary school teachers throughout their life. Based on this information, the subject of this study is to examine the children's perceptions of their elementary school teachers through the drawings they make and the relationship between the demographic information obtained from the students and the scores they get from the Goodenough-Harris Draw a Human Test. For this purpose, in the research, the mixed method was used as the data collection method including both quantitative and qualitative dimensions. The qualitative dimension of the research was carried out by using phenomenology, which is one of the qualitative research patterns. In the quantitative dimension, the screening model was used. 995 primary school students attending state primary schools in 2017-2018 academic year in Gönen district of Balıkesir province participated in the study. Within the scope of this research, the sample representing the universe was formed by the stratified sampling method, which is one of the random sampling methods. 243 of the students participating in the research were 1st grade, 238 were 2nd grade, 280 were 3rd grade and 234 were 4th-grade students. In this study, the personal information form, Goodenough-Harris Draw A Human Test and the Teacher Perception List were used. A preliminary study of the research was conducted and as a result of this preliminary study, the statement to be given for the children

to draw was determined. With this statement, the children were asked to draw and their drawings were examined. As a result of this research, a significant difference was found in the scores obtained by the participating students from the Goodenough-Harris test in the study in favor of female students, in favor of students who were receiving pre-school education, and in favor of those whose classroom teachers were male. In light of the findings of this study, it was observed that students often drew their classroom teachers as happy, young and well-groomed. It was observed that 50.1% of the students who participated in the study drew the classroom teacher as a male, and the majority of the students drew the teacher figure near the school or in the classroom. At the same time, according to the results of this research, it was determined that the children in the study group had a positive perception towards teachers.

*Keywords:* Primary school, class teacher, perception of the class teacher, student's drawings

## İçindekiler

	<b>Sayfa No</b>
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
1.BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Araştırma Soruları.....	5
1.3 Araştırmanın Amacı.....	6
1.4 Araştırmanın Önemi.....	7
1.5 Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7 Araştırmanın Tanımları.....	8
2. BÖLÜM: LİTERATÜR.....	9
2.1 Eğitimin Önemi.....	9
2.2 İlkokulun Önemi.....	13
2.3 Öğretmenin Önemi.....	18
2.4 Algı.....	29
2.5 Bir İletişim Aracı Olarak Resim.....	30
2.5.1 Resmin aşamaları.....	34

2.5.1.1. Karalama dönemi .....	34
2.5.1.2. Şema öncesi dönem). .....	38
2.5.1.3. Şematik dönem.....	43
2.5.1.4 Gerçekçilik (gruplaşma) dönemi.....	46
2.5.1.5. Görünürde doğalcılık dönemi. ....	49
2.6 İlgili Araştırmalar .....	50
2.6.1 Yurt dışında Yapılan Çalışmalar.....	50
2.6.2. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.....	55
2.6.2.1 Öğrencilerin öğretmen algısına yönelik yapılan çalışmalar. ....	57
2.6.2.2. Öğrencilerin farklı nesne ve kişileri algılamalarına yönelik yapılan çalışmalar.....	63
3.BÖLÜM: YÖNTEM .....	69
3.1. Araştırmanın Modeli.....	69
3.2. Çalışma Grubu.....	70
3.3 Veri Toplama Araçları.....	74
3.3.2. Goodenough-Harris bir insan çiz testi. ....	74
3.3.3. Öğretmen algı listesi.. ....	76
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi .....	76
3.4.1. Uygulama öncesi.....	76
3.4.2. Uygulama yapılırken.....	77
3.4.3. Uygulama sonrası.....	78
4.BÖLÜM:BULGULAR VE YORUM .....	79

5.BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	127
5.1. Tartışma .....	127
5.1.1. Öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları gelişim puanları ile demografik bilgilerinin ilişkilendirilmesine ait sonuçlar .....	128
5.1.2. Resimlerin incelenmesine ait sonuçlar.....	129
5.2 Öneriler.....	136
KAYNAKÇA .....	137
EKLER .....	162
Ek 1: Ölçek Uygulama İzni .....	162
Ek 2: Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı .....	165
Ek:3 Kişisel Bilgi Formu.....	166
Ek 4: Öğretmen Algı Listesi.....	167
Ek 5: Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi Erkek Puanlama Tablosu .....	168
Ek 6: Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi Kadın Puanlama Tablosu .....	169
Ek 7: Çocuk Resimleri Yorumlama Kursu Sertifikası .....	170
Ek 8: Çocuk resimleri örnekleri.....	172
ÖZ GEÇMİŞ .....	183

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri .....	70
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler.	71
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerine ait demografik bilgiler .....	71
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarına ait demografik bilgiler .....	73
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları .....	79
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları.....	79
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları.....	80
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları.....	80
9. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları.....	81
10. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	81
11. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin yaş gruplarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	82
12. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	83
13. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının yaş gruplarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	84



14.	Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	85
15.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdiği resmin hissettirdiği duygu dağılımı.....	86
16.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri resimlerdeki öğretmen figürlerinin cinsiyet dağılımı.....	86
17.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün boyutu.....	87
18.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdiği öğretmen figürünün kollarının konumu.....	87
19.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen resminde öğrencinin bulunma durumu.....	88
20.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü.....	89
21.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri.....	89
22.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer.....	91
23.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere.....	92
24.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem.....	93
25.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğretmen figürünün elinde bulunan nesne.....	94

26.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri .....	95
27.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdiği resmin hissettirdiği duygu dağılımı.....	96
28.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri resimlerdeki öğretmen figürlerinin cinsiyet dağılımı .....	97
29.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün boyutu .....	97
30.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdiği öğretmen figürünün kollarının konumu .....	98
31.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen resminde öğrencinin bulunma durumu.....	98
32.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü .....	99
33.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri .....	100
34.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer .....	101
35.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere .....	102
36.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem .....	103
37.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen figürünün elinde bulunan nesne .....	104

38.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri .....	105
39.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdiği resmin hissettirdiği duygu dağılımı .....	106
40.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre resimdeki öğretmen figürlerinin cinsiyet dağılımı .....	106
41.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün boyutu .....	107
42.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün kollarının konumu .....	107
43.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri resimde öğretmenin yanında öğrencinin bulunma durumu .....	108
44.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü .....	108
45.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri .....	109
46.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer .....	111
47.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere .....	112
48.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem .....	113
49.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün elinde bulunan nesne .....	114

50.	Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri.....	115
51.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri resmin hissettirdiği duygu dağılımı .....	116
52.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün boyutu .....	116
53.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün kollarının konumu.....	117
54.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri resimde öğretmenin yanında öğrencinin bulunma durumu .....	118
55.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü .....	118
56.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri .....	119
57.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer .....	121
58.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere .....	122
59.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem .....	123
60.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün elinde bulunan nesne.....	124
61.	Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri .....	125

## 1.Bölüm

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıklarıyla ele alınacaktır.

Bir ülkenin gelişmesinin temelinde eğitim yer almaktadır. Eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Erden, 2007). Türkoğlu, (2005) eğitimi bireye olumlu davranışlar kazandırmak, bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniklerini öğretmek bireyi üretken kılmak şeklinde tanımlamaktadır. Kişinin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin ve davranışlarının en uygun şekilde geliştirilmesi, amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması eğitimle mümkündür (Akyüz, 2008).

Eğitimin başlangıç basamağı olan ilkökul her bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. İlkokullar, çocukların öğretmenler tarafından bazı temel bilgi ve becerilerle donatıldığı aynı zamanda çocukların kişiliğinin oluştuğu dönem olma özelliğiyle diğer eğitim kademelerinden farklı özellikler taşımaktadır (Ataklı, 1998). İlkokulda öğrenme etkinlikleri genellikle öğrencileri geleceğe hazırlamaya yöneliktir. Bu hazırlık herhangi bir konuda özel alan bilgilerinin kazandırılmasına yönelik olabileceği gibi genel başarıyı yükselten, okul motivasyonunu arttıran, kendine güven duygusu, yaratıcılık ve ifade becerisi kazandırabilecek başka alan bilgilerini de içerebilmektedir (Sever, 2015). Bu yönüyle bakıldığında, ilkökulda verilen eğitimin niteliği, çocukların topluma yararlı, düşünen ve yaratıcı bireyler olarak yetişmelerinde oldukça önemli bir işlev görmektedir (Aykaç, 2012). İlkokullardaki eğitimin niteliğini belirleyen en önemli öğelerden birisi de öğrencilerin şekillenmesinde çok emeği olan sınıf öğretmenleridir.

Formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan bireyler olan öğretmenler, görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu

çalışmaları yönetip değerlendiren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin geleceğini şekillendirmede ve ilkokul öğrencilerinin sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük bir paya sahiptir (Erden 1998; Genç, 2005). Çocukların eğitiminin temellerini atan sınıf öğretmenleri, her bireyin hayatında oldukça önemli olmaktadır (Dervişoğlu Kalkan, 2012).

Nitelikli eğitim hizmeti verebilmek, yüksek oranda nitelikli öğretmenlerin var olmasına bağlıdır. Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde bazı rol ve sorumlulukları vardır. Çeşitli sınıflamalar yapılmakla birlikte bu rol ve sorumlulukları; öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksi ustalık, topluluk liderliği başlıkları altında sıralanabilir (Sünbül, 1996). Bireylerin sahip olduğu yetenekleri geliştiren ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan, onlara bilgiyi hazır şekilde veren değil de bilgiye ulaşma yollarını öğreten öğretmenler, kendi başına hareket eden, kendine güvenen özgür ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmektedirler (Aykaç, 2012). Birçok dersin temelleri sınıf öğretmenleri tarafından atılmaktadır. Bu yüzden sınıf öğretmenliği sorumluluğu çok fazla olan bir öğretmenlik alanıdır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin mesleki yükümlülükleri, onlara birçok sorumluluğu da beraberinde getirmektedir (Yüce, 2016).

Öğrencilerin öğrenmesinde, öğretmen büyük bir etkiye sahiptir. Öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri, öğrenciler üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır (Küçükahmet, 1983). İlkokul öğrencileri için öğretmenleriyle olan ilişkileri çok önemlidir. Çünkü ilkokul çocuklarının kişilik gelişiminde ebeveynlerinden sonra örnek aldıkları en önemli kişi öğretmenleridir. Bu yüzden ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine yönelik algılarının nasıl olduğu önemli bir konudur.

Dışarıyla olan ilk bağlantımız duyumdur, sonrasında bu duyumun yorumlanması ve anlaşılır bir hal alması ise algıdır (Öcal, 2009). Resim, çocukların dış dünyaya yönelik algılarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Can Yaşar & Aral, 2009). Çocuk, resmi

bir anlatım aracı olarak kullanmaktadır. Bu yüzden çocuklar dünyayı algıladıkları biçimde, kendi ifadeleriyle, olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini resimlerine yansıtmaya çalışmaktadırlar (Yavuzer, 2016a). Bireylerin yaşantı ve deneyimlerinin algısal yapıları ve algıları üzerinde en etkili olan unsurlar olduğunu söyleyebiliriz (Ceylan, 2016). Resimdeki çizgilerin niteliğinin ve resmin içeriğinin; çocuğun kendisini, yakın çevresindeki kişileri, o kişilerle olan ilişkilerini ve bunların tümüyle ilgili algılarını ortaya koyduğu öne sürülmektedir (Sayıl, 2004). Kısacası resim, çocukların kendilerini çok rahat ifade edebildikleri sözsüz iletişim dilidir. Hem dış ve iç dünyanın hem de duyguların sembolik bir ifadesidir. Aynı zamanda resim çocukların hayatlarındaki korkularını ve eğlenceli duygularını açıklamanın bir yoludur (Savaş, 2014). Çocuk resimlerinde konu olarak çocukların ilişkisi içinde bulunduğu bir kişi seçildiğinde, öğretmen, doktor, dişiçi, hemşire gibi, o kişiye karşı olan tutumunu ve o kişiyi algılayış biçimi de resim yoluyla ortaya koyabilmektedir (Yavuzer, 2016a).

### **1.1 Problem Durumu**

İlkokul, aileden ayrılan çocuğun, evden farklı bir yerde yeni arkadaşları ve öğretmeni ile vaktinin çoğunu geçirdiği farklı bir ortamdır. Öğretmenlik, insanlık tarihi kadar eski bir meslektir. Ataunal (2003) öğretmeni, öğrencilerinin yaşamını yönlendiren, öğrencilerinin toplumdaki yerlerini şekillendiren ve öğrencilerinin okuldaki ve okul dışındaki gelişimlerini etkileyen en etkili kişi olarak tanımlamaktadır.

Eğitim-öğretim sürecine dâhil olmuş tüm bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tutan “öğretmen” bireyler tarafından çoğu zaman çok olumlu bir figür, yaşamlarında çok önemli bir unsur olarak hatırlanırken bazen de olumsuz örnekler karşımıza çıkabilmektedir (Atabek Yiğit & Balkan Kıyıcı, 2019). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğinin toplumu etkileme gücüne sahip mesleklerin en önemlilerinden biri olduğu söylenebilir (Can, 2010).

Öğretmenler, eğitim programları yoluyla çocukların ve gençlerin akademik ve mesleki yetiştirmelerine yön vermekte, onların sağlam bir kişilik kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Gültekin, 2015). Kişilik özellikleri, davranış ve tutumları ile çevresine iyi bir örnek olarak çocuğun kişiliğinin oluşumuna doğrudan etki etmektedir. Bunun yanı sıra, okul ve sınıf içerisinde gerçekleştireceği etkinliklerle çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada ve çocuğun geleceğini şekillendirmede, öğretmenin çok önemli rol oynadığı söylenebilir (Gökçe, 2002; Gültekin, 2015).

Çocukların çizdikleri resimler, sözlü anlatımın yetersiz kaldığı durumlarda çocukların kendilerini ifade etmesine yardımcı olan, deneyimlerinden edindikleri bilgi, becerileri aktarmalarına ve kendileri hakkında değerlendirme yapılmasına olanak sağlayan etkili bir yöntem olarak belirtilmektedir (Edmonds, 2002; Farokhi & Hashemi, 2011; Güven, 2015; Malchiodi, 2005).

Bireyin kişilik gelişiminde öğretmenlerin, özellikle sınıf öğretmenlerinin etkisi büyüktür (Yılmaz, 2007). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin, öğrenciler tarafından nasıl algılandıkları merak edilen bir konu olmuştur. Yaş grubunun küçük olması sebebiyle araştırmacı tarafından öğrencilerinin resim ile algılarını daha iyi belli edecekleri düşünülmüştür. Bu yüzden ilkokul öğrencilerinin öğretmen algılarının incelenmesinde inceleme aracı olarak resim seçilmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladıkları ve algılarını resim yoluyla nasıl ifade ettikleri incelemeye değer bir konu olarak görülmüş ve bu araştırmanın problemini oluşturmuştur. Bu araştırmanın problem cümlesi; “İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin resimleri yoluyla incelenen sahip oldukları sınıf öğretmeni algıları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.



## 1.2 Araştırma Soruları

1. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimler yoluyla incelenen sahip oldukları sınıf öğretmeni algıları öğrencinin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimler yoluyla incelenen sahip oldukları sınıf öğretmeni algıları öğrencinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimler yoluyla incelenen sahip oldukları sınıf öğretmeni algıları öğrencinin sınıf öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimlerinin incelenmesi sonucu elde ettikleri puanlar sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimlerinin incelenmesi sonucu elde ettikleri puanlar öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
6. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimlerinin incelenmesi sonucu elde ettikleri puanlar öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimlerinin incelenmesi sonucu elde ettikleri puanlar ebeveynlerinin yaş aralıklarına göre farklılık göstermekte midir?
8. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimlerinin incelenmesi sonucu elde ettikleri puanlar ebeveynlerinin çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

9. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimlerinin incelenmesi sonucu elde ettikleri puanlar ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
10. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin resimlerinin incelenmesi sonucu elde ettikleri puanlar sınıf öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

### **1.3 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada; ilkökul 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik sahip oldukları algılarının, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde önemli bir anlatım aracı olan resim aracılığıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenler, öğrencileri üzerinde derin etkiler bırakmaktadır ve çoğu insan ilkökul öğretmeni hayatı boyunca hatırlamaktadır. İlkokul dönemindeki çocukların okulları, ikinci evi olarak kabul edilir ve çocuğun hayatı için çok önemli bir yer tutar (Kırca, 2007; Dağ, 2017). Özellikle ilkökul kademesinde eğitim gören öğrencilerin yaş gruplarının küçük olması ve sınıf öğretmenlerine duygusal bağlanmaları sınıf öğretmenlerini model olarak almaları sebebiyle ilkökul kademesinin insanların hayatında daha önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. İlkokul düzeyindeki çocukların, aileden sonra örnek aldığı en önemli kişinin sınıf öğretmeni olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin sınıf öğretmenlerini nasıl algıladığı önemli bir konu haline gelmektedir. Bu düşünceden hareketle ilkökul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerini nasıl algıladığı, sahip oldukları sınıf öğretmeni algılarının hangi değişkenlere göre farklılaştığı araştırmanın önemini oluşturmaktadır. İlkokul düzeyindeki öğrenciler duygularını sözel olarak yeterince ifade edemeyebilirler. Çoğunlukla çocuklar yaşadıkları duyguları sözlü olarak anlatamazlar ama düşündüklerini ve duygularını çizimlerinde belirgin hale getirebilirler (Chandler & Johnson, 1991). Resim bilinçaltının yansıması olarak kabul edilir ve çocuklar tarafından sıkça kullanılan bir iletişim aracıdır. İlkokul öğrencilerinin öğretmen

algılarının incelenmesinde resim yönteminin kullanılması da araştırmanın bir başka önemli yanıdır.

#### **1.4 Araştırmanın Önemi**

Öğretmenler, öğrencileri üzerlerinde derin etkiler bırakmaktadırlar ve çoğu insan ilkokul öğretmenini hayatı boyunca hatırlamaktadır. İlkokul düzeyindeki çocuklarının aileden sonra örnek aldığı en önemli kişinin sınıf öğretmeni olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin sınıf öğretmenlerini nasıl algıladığı önemli bir konu haline gelmektedir. Bu düşünceden hareketle ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerini nasıl algıladığı, sahip oldukları sınıf öğretmeni algılarının hangi değişkenlere göre farklılaştığı araştırmanın önemini oluşturmaktadır. İlkokul düzeyindeki öğrenciler duygularını sözel olarak yeterince ifade edemeyebilirler. Resim bilinçaltının yansıması olarak kabul edilir ve çocuklar tarafından sıkça kullanılan bir iletişim aracıdır. İlkokul öğrencilerinin öğretmen algılarının incelenmesinde resim yönteminin kullanılması da araştırmanın bir başka önemli yanıdır. Bu çalışmanın yapılmasının en önemli nedenleri arasında çocukların farklı nesne ve olguları nasıl algıladıklarına yönelik birçok çalışmanın bulunduğu fakat literatürde çocuk için anne babadan sonra gelen hayatında önemli bir yere sahip olan öğretmen hakkında yapılan araştırma sayısının azlığı bulunmaktadır.

#### **1.5 Araştırmanın Sayıtları**

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerini baskı altında kalmaktan içlerinden gelerek yaptıkları ve yorumları alınırken özgür ifade kullandıkları kabul edilmektedir.

#### **1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Gönen ilçesindeki Şehit Kaymakam Rahmi Bey İlkokulu, Buğdaylı İlkokulu, Eczacı İzzet Akçiçek İlkokulu, Hasanbey İlkokulu, Gündoğan İlkokulu, Mehmet Ahmet Genç İlkokulu, Mehmet Çanakçı

İlkokulu, Özcan Kılınçay İlkokulu, Sarıköy Atatürk İlkokulu, Tuzakçı İlkokulu, Atatürk İlkokulu, Karşıyaka 100. Yıl İlkokulu ve Mehmet Akif Ersoy İlkokulu'nda eğitim gören ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

### **1.7 Araştırmanın Tanımları**

**Sınıf Öğretmeni:** Çocukların ilkokuldaki ilk öğrenme yaşantılarının planlayıcıları ve uygulayıcılarıdır (Yüce, 2016).

**Resim:** Bireyin kendi içinde düzenlemeye çalıştığı karmaşık dünyasını açıklama biçimi ve bireyin zihinsel yapısının yansıması olarak kabul edilebilir (Halmatov, 2016).

**Algı:** Algı, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak bireyin çevresindeki nesne, olay ve mesajlara anlam verme sürecidir (Özbay, 2012).

**İlkokul:** Zorunlu eğitimin ilk dört yılı ilkokul olarak adlandırılmaktadır (Erden, 1998).

## 2. Bölüm

### Literatür

#### 2.1 Eğitimin Önemi

İnsanlığın ilk zamanlarından günümüze kadar geçen sürede insanlığı ilgilendiren alanlardan biri de her zaman eğitim olmuştur (Yıldırım, 2016). Sokrates eğitimi, insandaki iyilik tohumunu yeşerten ve hayatı güzelleştiren erdemlerin hazinesi olarak tanımlamaktadır (Koçak, 1999). Eğitim sürecinde temel amaç, öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini sağlamaktır (Ceyhan, 2011). Eğitim; bireyi geliştirdiği ve diğer taraftan da ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemlidir. Bu yüzden eğitimin değeri çok iyi algılanmalıdır (Bowen, 1980).

Önceki yüzyıllarda olduğu gibi 21. yüzyılda da eğitim, insanları diğer bir değişle toplumları olumlu olarak değiştiren en temel faktördür. Yani tarihin her aşamasında insan eğitim sürecinin içinde, eğitim de yaşamın içindedir (Yıldırım, 2016). Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süren bir süreçtir (Erden, 2007). Kellner (2002), eğitimin her yerde ve her şekilde kişilerin hayatlarını geliştiren becerileri ve yetenekleri kazandırarak, daha iyi bir toplum ve daha uygar bir dünya yaratabileceğini belirtmiştir.

Eğitim bireye çevresindeki değişmelere uyum sağlayacak ve çevresinde istenilen değişimleri yaratabilecek özellikte yeni davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 1998). Eğitim bireylerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu amaçlarını gerçekleştirirken bireylerin planlı ve programlı hareket etmesini sağlamaktadır. Bunlara ek olarak eğitim, toplumun kültürel mirasını ve bilgi birikimlerini bir sonraki nesillere aktarılmasını sağlamaktadır (Tileği, 2014).

Eğitim; toplumların ortak amaçlarını gerçekleştirmek için geçmişin birikimlerini yeni kuşaklara aktarma ve geleceğe yön verecek, topluma uyum sağlayacak insanlar da yetiştirme amacını güder (Tileği, 2014). Yigen (2008) eğitimin işlevini, bireylerin gereksinimleri

doğrultusunda eğitilmesi olarak tanımlamıştır. Eğitim hem bugün için hem de gelecek için önem taşımaktadır.

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçten geçen bireyin kişiliği farklılaşmaktadır ve bu farklılaşma eğitim-öğretim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşmektedir (Fidan, 2012). Eğitimin bireyin davranışlarını şekillendirerek bireylerin kişisel, sosyal, akademik, ekonomik ve kültürel yönden gelişimlerine yardım etme gibi görevleri bulunmaktadır (Güneş, 1996).

Özsoy (2015), eğitimin; bir toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurmasının en önemli araçlarından biri ve insana yapılan uzun vadeli bir yatırım olduğunu, bireyin yaratıcılığının ve yeteneklerinin ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde, kendini ifade etmesinin sağlanmasında tartışılmaz yeri olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim-öğretim süreci, sadece bireye olumlu yönde davranış kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda da bireyi geliştirir ve gelecekteki yaşamına da hazırlamaktadır (Gökçe, 2002).

Eğitim, insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ile evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde önemli bir araçtır (Arslan ve Eraslan, 2003). Eğitim, insanoğlunun hem değişen yaşam şartlarına uyum sağlamak, hem de ulaştığı uygarlık seviyesini bir sonraki nesillere aktarmak için yaratılışından itibaren ihtiyaç duyduğu bir süreçtir (Yagız, 2016).

Eğitim bir kişinin davranışlarının, zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal yeteneklerinin en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesidir. Ayrıca eğitim kişiye birtakım amaçlara yönelik yeni yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması için yaptırılan etkinliklerin bütünüdür (Aydın ve Sağlam, 2012). Bireylerin sosyalleşmesi, olgunlaşması, uyumlu olması ve içinde yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi için bazı süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Bu süreçlerden biri de eğitimidir (Alçay, 2009). Eğitimin

en önemli amacı; eğitimin en önemli ögesi olan insanın, ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesi ve mutlu bireylerin yetişmesidir (Yagız, 2016).

Eğitimin genel olarak üç özelliği vardır. Birincisi bireylerin davranışlarında amaçlanan yönde değiştirilmesi gerektiğidir. İkincisi bireylerde oluşan davranış değişikliklerinin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşmesidir. Üçüncüsü ise eğitimin planlı ve programlı bir süreç olmasıdır (Özdemir, Yalın & Sezgin, 2004). Günlük hayatta karşılaşılan toplumsal sorunlara rağmen bu sorunların çözümünde eğitimin ve dolayısıyla da okulların önemli bir yere sahip olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir (Yagız, 2016). Bir ülkedeki eğitimin niteliği arttıkça sosyo-ekonomik düzey yükselir. Bu bağlamda eğitimin önemi tartışılmaz bir gerçektir.

Eğitimde dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri öğrenmenin gerçekleşmesinden ziyade gerçekleşen öğrenmenin bireylerin tutum ve davranışlarında meydana getirdiği değişimlerdir (Ergun, Ergezer, Çevik & Özdaş, 1999). Bir ülkenin kültür, sosyal, teknoloji ve ekonomi alanlarında kalkınmasında, gelişmesinde ve çağdaşlaşmasında, halkın rahat ve huzur içinde yaşamasında temel öge birey ve o bireye verilmiş olan eğitimidir (Irmak, 2015).

Eğitim, bireyi, istendik nitelikte kültürlenme sürecidir (Senemoğlu, 2011). Eğitim hakkında yazılanlar incelendiğinde eğitimin amacının; insan davranışlarını düzenleyerek toplum düzenine uyan bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2015). Kahyaoğlu, Tan ve Kaya (2013), eğitimin temel amacını bireyleri topluma uyumlu hale getirmek ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu niteliklerle donatılmış insan gücü yetiştirmek olarak belirtmişlerdir. Toplum ve bireyin hayatında çok önemli bir yere sahip olan eğitim, bireyi değiştiren ve farklılaştıran bir araçtır (Özdemir, Yalın & Sezgin, 2004).

Çocuğu veya ergeni bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal ve ahlaksal yönleri ile inşa edip onun varlığını ortaya çıkarma işine eğitim denmektedir (Konuk, 2003) ve eğitim,

toplumların geleceğine yön verir. Bu yüzden eğitim toplumun yapı taşı olarak görülmektedir.

En ilkel toplumdaki en gelişmiş toplumlara kadar bireylerin yaşamlarını, sahip oldukları eğitim sistemleri şekillendirmiştir (Öztürk, 2002). Eğitim, önceden belirlenmiş ilkelere göre bireylerin davranışlarında belirli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler sistemidir (Oğuzkan, 1993). Toplumlar kendi yapılarını en iyi biçimde yansıtan eğitim sistemlerine sahiptir. Bu toplumların sahip oldukları eğitim sistemleri; toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik özellikleri dikkate alınarak geliştirilmektedir. Bu eğitim sistemi sayesinde toplumun değerleri bir sonraki nesillere doğru aktarılmaktadır. Toplumların bireylerden beklediği görevler eğitim sistemi sayesinde gerçekleştirilir (Gürsel, 1997).

Eğitimi bir sistem olarak ele alan bilim adamları; eğitim sisteminin üç temel ögesinden bahsetmektedirler. Bu üç temel öge ise öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Bu üç öge eğitim sistemini yönlendiren biçimlendiren en önemli olgulardır (Gündüzalp, 2001). Eğitim sisteminin başarısı, özellikle eğitim sisteminde görev alan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır (Abazoğlu, 2014). Çünkü eğitim sistemini, diğer eğitim sistemi öğelerine nazaran en çok etkileyen öge öğretmenlerdir (Çapa & Çil, 2000).

Eğitimin kalitesi birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenleri okulun fiziki yapısı ve imkânları, öğrenci, öğretmen, veli ve okul çevresi olarak sıralayabiliriz (Yılmaz, 2015). Ülkenin gelişmesinde ve kalkınmasında rolü olan eğitimi, okul adı verilen kurumlar yerine getirmektedir (Çetinkanat, 1988). Eğitim sistemi okullar yoluyla amacına ulaşmaktadır (Öztürklü, 2011). Eğitim, çocukları gerekli birtakım bilgi ve beceriler ile donatarak toplumsal yaşama hazırlamaktadır. Bu anlamda okullar topluma hayat veren kurumlar olarak görülmektedir. Okullar eğitimin en önemli parçasıdır (Açıkalm, 1998).



## 2.2 İlkokulun Önemi

Günümüzdeki en önemli kurumların başında okullar gelmektedir. Geleceğin büyüklerinin yetiştirildiği, toplumun refahının ve sorunsuz hayatların temellerinin atıldığı okullar, toplumların olmazsa olmazı olarak kabul edilir (Dağ, 2017). Eğitimin amaçlarını gerçekleştiren okullar, geleceğin bireylerini yetiştirdikleri için ve geleceği şekillendirici fonksiyonları olması sebebiyle toplumun en önemli örgütleri olarak görülmektedir (Tileği, 2014).

Okullar bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulmuş eğitim kurumlarıdır (Güzelce, 2009). Okul, aynı zamanda öğretmenlerle öğrencilerin bir araya geldikleri bir öğrenme ve öğretme ortamıdır. Eğitim sistemi içinde bulunan okulların temel işlevi, okullarında öğrenim gören öğrencilere istedik davranışları kazandırmaktır (Taymaz, 2003).

Toplumunu oluşturan bireylerin yetiştirilmesi, belli bir disiplin ve program çerçevesinde okullar tarafından yapılmaktadır. Okul, programlı ve düzenli bir şekilde yetiştirilmiş eğitimciler tarafından çocuklara bilgi ve becerileri, toplumsal yaşamın gerektirdiği tutum ve alışkanlıkları kazandıran yerdir (Bayır, 2016). Başaran (2000), okulu değişik isimlerle adlandırılan, eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavram ve eğitimin üretildiği yer olarak tanımlamaktadır.

Dünyadaki bütün devletler, geleceklerini garanti altına alma amacıyla, eğitime son derece önem vermişlerdir ve vermektedirler. Bu çerçevede çağdaş ülkeler, vatandaşlarını eğitmeyi bir devlet görevi olarak kabul etmekte ve özellikle temel eğitimi zorunlu eğitim kapsamında değerlendirmektedirler (Dağ, 2017).

2012 yılına kadar ülke genelinde uygulanmakta olan sekiz yıllık kesintisiz eğitim, 11.04.2012 tarihinde 28261 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan kanun ile değiştirilmiştir (Uzun & Alat, 2014). Yapılan düzenleme ile 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitim sistemi

uygulaması değiştirilerek yerine 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemi getirilerek bu 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır (MEB, 2012). Yeni sistem ile birlikte ilkokullar 5 yıldan 4 yıla indirilmiş, ortaokul ise 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Bu sistemin birinci kademesi 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademesi 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademesi 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak değiştirilmiştir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren kurumların hiyerarşik sıralamasında en alt kademede ilkokul yer alır (MEB, 2005). Zorunlu eğitimin ilk dört yılı ilkokul olarak adlandırılmaktadır. İlkokulda çocuklara toplum içinde diğer bireyler ile uyum içinde yaşama kuralları ve çocukların yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürebilmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yüzden ilkokul tüm ülkelerde çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir (Erden, 1998).

Eğitimin her kademesi önemlidir ancak ilkokulda eğitim gören kitle ayrı bir öneme sahiptir. Kişinin temel karakter ve kişiliğinin oluştuğu ve şekillendiği ilkokul süreci, bireye değer, tutum ve davranış kazandırma bakımından kritik bir zaman dilimi olarak görülmektedir. (Bacanlı, 2002; Oktay, 2007; Yamasaki, 2002). Yaşamımızın ilk eğitim kurumları olan ilkokullar bireylerin gelecek yıllara hazırlanmasında, sağlıklı ve etkin bir kişiliğe sahip olmalarında ve temel bilgileri ve becerileri kazanmasında önemli bir yere sahiptir (Yılmaz, 2015). İlkokul, çocukları hayata hazırlayan bir kurum olmanın ötesinde hayatın kendisi olmaktadır (Sağlam, 2010). Eğitim hayatının başlangıcı olması bakımından ilkokula başlamak, insan hayatında çok önemli dönüm noktalarından biridir.

İlkokul, örgün eğitimin içinde bir eğitim basamağıdır (Ergun ve diğerleri, 1999; MEB, 2005) ve 6-10 yaşlarındaki çocukların eğitimini ve öğretimini kapsar. Çocuklar 6- 7 yaşlarına geldiğinde, yaşamının büyük bir bölümünü geçirecekleri başka bir ortama girmek ve buna uyum sağlamak görevi ile karşı karşıya gelmektedirler. Girecekleri yeni ortam ise ilkokul

kurumudur (Oktay, 1999). Çocukların bu yaş döneminde, ilkokula başlamak ve buna uyum sağlamak en önemli gelişimsel görevi haline gelmektedir (Yavuzer, 2016b).

Eğitim kurumlarının en mühim amaçlarından biri her şeyden önce öğrencilerini, yaşadığı topluma yararlı, iyi bir insan, iyi bir vatandaş ve iyi birer birey olarak yetiştirmek olmuştur. Bu amaçların temelleri büyük ölçüde ilkokullar ile atılmaktadır (Safran, 2008). İlkokulun temel amacı ise çocukların, iyi bir vatandaş olması için gereken temel bilgi, beceriler ve tutumlarla donatılmış bir biçimde yetiştirilmesidir. Bu süreçte kazandırılan temel bilgi, beceri ve tutumlar çocukların hayatlarına bütün yaşantıları süresince eşlik etmektedir (Fidan & Baykul, 1994). İlkokullar, eğitim hayatının temellerinin atıldığı ve bireyin gelişimini önemli ölçüde etkileyen, üzerinde özenle durulması gereken bir eğitim basamağıdır (Safran, 2008).

İlkokulda çocukların almış olduğu eğitim ve öğretim daha sonraki eğitim kademelerinde alacağı eğitim ve öğretimi olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Küçük, 2015; Turan, 2012). Öğrencinin sistemli olarak ilk kez eğitim ve öğretime başladığı ilkokul, öğrencinin tüm eğitim öğretim hayatını etkileyecek ve belirleyecek derecede öneme sahiptir. İlkokul başarısı yüksek olan öğrencilerin daha sonraki kademelerde de başarılı oldukları, ilkokuldaki başarısı düşük olan öğrencilerin ise daha sonraki kademelerde de zorlandıkları düşünülmektedir (Dülger, 2015).

Eğitim sistemimizin temel taşı olan ilkokul kademesinde, bireylere toplum içindeki diğer bireylerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır (Fidan & Erden, 2001). İlkokul, öğrencilerin çevreye duyarlılıklarını arttıran, becerilerini geliştiren, onların sosyalleşmesini sağlayan ve temel yaşam kurallarını öğrenmelerini sağlayan bir eğitim kademesidir (Yılmaz, 2014). Bu bağlamda özellikle ilkokulun, ilkokulda öğrenim gören öğrencilere yaşamda gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanında, temel değer ve tutumların

da kazandırılması için önemli bir eğitim kademesi olduğu ortaya çıkmaktadır (Doğanay & Sarı, 2004).

İlkokul, planlı ve programlı eğitimin verildiği ilk basamaktır. İlkokul döneminin eğitim sistemi içindeki stratejik konumu; tüm çocuklar için zorunlu bir eğitim fırsatı sunması ve çocukların bilinç yüklemesine tabi tutulduğu ilk dönem olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden ilkokul, birey ve toplum bakımından son derece önemli olan etik bilincin uyandırıldığı ilk aşamadır. Bu aşamada eğitim ne şekilde verilirse, devam eden eğitim süreçleri de o yönde şekillenecektir. Kişiliğin önemli bir bölümü ilkokul ve ortaokul evresinde oluşmaktadır (Uysal 2006).

Toplum içinde insanların diğer insanlarla uyum içinde yaşamlarını sürdürebilmeleri için temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ilkokul dönemi, insan gelişiminin ve öğrenmenin temelini oluşturması, bireylerin yaşam standardını yükseltmesi, çağdaş, demokratik ve dinamik bir toplum oluşturması ve kültürel etkililiği sağlaması nedeniyle çok önemli bir yere sahiptir (Kavak, Ergen & Gökçe 2007; Öztürk, 2002). Cumhuriyet döneminde de eğitim kademeleri arasında en çok ilkokula önem verilmiştir (Öztürk, 2002). İlkokul öğrencilerin eğitim öğretim sürecine girdiği ilk kademedir. Bu nedenle ilkokul kademesi, öğrencileri hayata ve bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayan çok önemli bir örgün eğitim kademesidir (MEB, 2005).

İlkokulda çocukların bireysel kimliği oluşmaya başlamaktadır (Güneş & Demir, 2007). Bu dönemi öğrenciler geçirilebilecekleri en iyi şekilde geçirilmelidirler. Bireyler değiştirilmesi zor özelliklerini örneğin, tutumlarını, değerlerini, kişilik özelliklerini ve alışkanlıklarını ilkokul döneminde kazanırlar (Yeşilyaprak, 2003). İlkokulda nitelikli eğitim alamayan bireyler, hayatlarının ileri zamanlarında kendi potansiyellerini değerlendirmede ciddi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Ergun ve diğerleri, 1999).

İlkokul, eğitim- öğretim ile aynı zamanda öğrenciyi üst öğrenim aşamasına hazırlayan bir öğretim kademesidir (Oktay, 1999).İlkokul dönemi, çocukların tüm gelişim alanlarını ve gelecekteki hayatlarını etkileyen temel eğitim basamağıdır. İlkokul dönemi çocukları, tecrübelerini bütünlük içinde organize edebilme, tecrübelerine anlam veren sınıflamalar ve düzenlemeler yapabilme ve olayları farklı boyutlardan düşünebilme becerisine sahip olmaktadır (Dağlıoğlu, 1995). Fakat ilkokul, bu basamakta öğrenim gören öğrenciler arasında bireysel farklılıkların çok olduğu bir dönemdir (Tileği, 2014).

İlkokul dönemi çocuğun öğrenme ve sosyal beceriler kazanma çabalarının öne çıktığı bir dönem olup, Freud'un psikoseksüel gelişim evrelerinden gizil döneme, Erikson'un psikososyal gelişim evrelerinden ise başarılı olmaya karşı yetersizlik karmaşasının yaşandığı döneme denk gelmektedir. Bu nedenle ilkokul döneminde sınıf öğretmenin, öğrencilerinin başarı kimliğini geliştirebilmesi için fırsatlar ve olanaklar yaratabilme becerisi sahip olması bu dönemdeki öğrencilerin yetersizlik duyguları yerine, başarıma duygusu geliştirebilmesi açısından son derece önemlidir (Can, 2003).

Bu yaş dönemindeki çocuklar, yetişkinlere güven duyan, sevgi ve dürüstlüğe dayanan bir dönem içerisindedir. Takdir edilmeye, sevmeye, saygı duyulmaya ihtiyaçları vardır ve hassas oldukları bir dönemdir. Öğrenme isteği duyan, hayal kırıklığı yaşayabilen, fiziksel özelliklerini keşfetmeye başlayan bir gelişim süreci içerisindedirler. Enerjiktirler, oyun ve beceri gerektiren alanlarda kendilerini göstermek isterler. Sorumluluk ve başarıma duygusu gelişmektedir. Kendi tercihlerini yapabilirler, mantıksal düşünceleri gelişmiştir. Yaptıkları hataların yüzlerine vurulmasından hoşlanmazlar. Çözüm odaklıdır. Dil gelişimleri hızlıdır. Kelime hazineleri artmıştır. Günlük yaşam becerileri artmış, dinleme, izleme, okuma, anlama ve anlatma, motor becerileri artmıştır. Çocuklarımızın bu gelişim özelliklerini bilerek nesillerimize yaklaşımımız doğru ve sağlıklı olacaktır (Demirhan, 1997).

Öğrencilere, kendilerini hayata hazırlayacak olan temel bilgi ve becerileri, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları kazandıran en önemli eğitim basamağı ilkokuldur. İlkokul dönemindeki, çocukların öğretmenleri ve yaşlılarıyla kuracakları ilişkiler, daha sonraki öğretim basamaklarında geçirecekleri yaşantılar açısından büyük öneme sahiptir (Calp, 2003, akt: Cinkılıç, 2009). Anne, baba ve diğer yetişkinler, ilkokul çağındaki çocuklara sevgi ile yaklaşmalı; çocukların bu dönemde kendilerini model aldıklarını unutmamalıdır (Senemoğlu, 2011).

Eğitime aracılık eden kurumlardan biri olan okullar, çeşitli öğelerle, eğitimin amacına hizmet etmektedir (Polat & Yavaş, 2012). Okullarda verilen hizmetin kalitesi, okullarda eğitim gören öğrencilerin niteliğini belirleyebilmektedir. İlkokulda verilen nitelikli eğitim ve nitelikli öğretmenler önem arz etmektedir. Okullarda çocukların olumsuz tecrübeler yaşaması, onların üzerinde uzun ve kısa vadede kötü etkiler yaratabilmektedir. Çocukların okuldan soğumasına ve hatta okuldan uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Yiğit, 2015).

İlkokul kademesinin toplumsal ve kişisel yararlarına ilişkin literatür, ilkokulun toplum ve çocuk için vazgeçilmez bir basamak olduğunu kanıtlar niteliktedir (Tepeli, 2016). İlkokul, bireyin eğitiminin temel basamağı olduğu için bu dönem içerisindeki eğitimin niteliği, bireyin gelecekte topluma nasıl hizmet edeceğinin belirleyicisidir. Bu anlamda ilkokul basamağının, eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemi tartışılmaz bir gerçektir (Karagöz, 2008).

İlkokul kademesinde bir sınıfın eğitim, öğretim ve rehberlik faaliyetlerini tek başına yürüten kişi sınıf öğretmenidir (Aygün, 2016). İlkokulun eğitim sistemimizin temelinde yer alması ve çocuklarda birçok beceri için kritik dönemin bu yaş devrelerinde olması sınıf öğretmenin önemini arttırmaktadır.

### **2.3 Öğretmenin Önemi**

Bireyler bir ülkenin sahip olduğu kaynaklar içinde en değerli olanı olarak görülmektedir. Eğitim, insanlara bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, toplumların

yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüye ve niteliğe sahip değerleri üretmek, var olan değerlerin parçalanmasını önlemek ve yeni ve eski değerlerin bağdaştırılması sorumluluğunu da içinde barındırmaktadır (Bener, 2003). Bu sorumluluğun gerçekleştirilmeye başlandığı başka bir deyişle eğitimin verilmeye başlandığı ilk yer aile ve sonrasında ilkokullardır (Yıldız, 2015). Okullarda ise bu sorumluluğu öğretmenler devralmaktadır. Eğitim kurumlarında, eğitimin temel amaçlarına ulaşabilmesi için en önemli kaynaklardan biri öğretmenlerdir (Küçük, 2015). Öğretmenler, topluma yararlı kişiler yetiştirmeyi amaç edinmiş insanlardır (Dervişoğlu Kalkan, 2012). Öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir (Sünbül, 1996). Dünyanın her tarafında öğretmenler toplumun en fedakâr ve saygıdeğer insanlarıdır (Duman, 1991).

Öğretmenlik mesleği, dünyanın en eski mesleklerinden biri olarak bilinmektedir. Öğretmen; öğretmenliğin kuramsal bilgi temelini uygulayarak bireylerin davranışlarında değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden kişidir (Şahin, 2004). Öğretmenlik mesleği her dönemde önemli görülen meslekler arasında gösterilerek bilginin öneminin arttığı bu dönemde daha da önemli görülen bir meslek olmuştur (Tileği, 2014). Erden (2007)'e göre, öğretmen eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir.

Öğretmen ile ilgili birçok tanıma literatürde rastlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin akademik ve mesleki anlamda geleceklerine yön veren, kişilik kazanmalarına ve bir hayat görüşü oluşturmalarına yardımcı olan kişidir (Ünal & Ada, 2001). Öğrenci davranışlarının mimarı öğretmendir (Başaran, 2000). Öğretmenin öğrenciye yol gösteren, onun davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren bir eğitimci olduğu söylenebilir (Irmak, 2015). Sınıf içerisinde lider statüsünde bulunan öğretmenler, birbirinden farklı özelliklere ve becerilere sahip olan öğrencileri, aynı amaç etrafında birleştiren ve aynı amaca yönlendiren kişidir (Acar, 2014). Öğretmenler, öğrencilerin ışık kaynakları olarak görülmektedir (Irmak, 2015). Irmak (2015), öğretmen kavramını tüm toplumlarda insan yetiştirme görevini üstlenen, sistemin en

vazgeçilmez üyesi olarak tanımlamaktadır. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinin ve sınıf içi etkinliklerin sorumlusu ve yöneticisidir (Sarpkaya,2008), davranış değiştirme mühendisi (Aydın, Şahin & Topal, 2008) ve öğretim aracıdır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Toplumsal olarak üstlendiği görevler açısından da öğretmenlik mesleğinin önemi göz ardı edilemez. Çünkü öğretmenlik mesleği özellikle bireyi yetiştirirken, bireyin toplum içindeki uyumunu sağlayarak, toplum düzeninin işleyişine yön verir. Ayrıca toplumun yapısının korunmasında ve devamlılığının sağlanmasında önemli bir basamağı oluşturur (Altunkeser, 2014). Öğretmen okulun en önemli öğelerinden biridir. Eğitimde öğretmenlerin yerine geçebilecek veya yerini doldurabilecek herhangi bir unsur bulunmamaktadır (Yıldız, 2015).

Öğretmenlik çeşitli görevlerin yerine getirildiği, sorumluluğu fazla olan ve emek isteyen bir görevdir (Erden, 1998). Öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin değişik kademelerinde öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştiren, alan uzmanlık bilgilerinin yanında genel kültür, mesleki bilgi ve beceri bakımından üst düzeyde niteliklere sahip kişilerin gerçekleştirdiği bir meslek olarak tanımlanabilir (Ada & Ünal, 1999). Öğretmene öğreticilik görevinin yanında, öğrencileri yönlendirme ve sınıf ortamını eğitim etkinliklerine göre düzenleme görevi de verilmiştir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

Öğretmen toplumun değerlerinin korunması, sürdürülmesi ve yeni değerlerin kazandırılmasında önemli bir unsurdur (Tanel, Şengören, & Tanel, 2007). Bununla birlikte öğretmenlik, bireyde bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren, etkinlik ve belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere sahip bir meslektir ( Kesen & Polat, 2014 ).

Öğretmenlik mesleğinin taşınması gereken rolleri ve eğitim sisteminde yerine getirmesi gereken görevleri vardır. Öğretmenler, genç kuşaklara toplumun kültürel değerlerini, bilgi ve becerilerini aktarmada önemli rol oynamakla birlikte (Hoşgörür, Kılıç & Dünder, 2002), danışman, mesleki uzman, toplumsal lider, otorite figürü, aile reisi, rehberlik görevlerini



üstlenmektedir (Sünbül, 1996). Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olarak sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanında uzmanlık bilgisi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren bir alandır (Hacıoğlu & Alkan, 1997). Ayrıca öğretmenlik eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada eğitim ortamlarında program, fiziki koşullar, eğitim materyalleri vb. gibi diğer unsurların ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir görevdedir (Demirtaş, Çömert & Özer, 2011). Bu görev ve roller zamanla değişme uğramıştır. Çünkü dünyada bilimsel, teknolojik, ekonomik, toplumsal vb. alanlarda süregelen hızlı gelişmeler eğitim alanında da değişimleri beraberinde getirmekte ve bunun neticesinde öğrenme-öğretme genel yapısında değişimler olmaktadır (Arslan & Özpinar, 2008).

İçinde yaşadığımız çağda bilgiye ulaşma yollarının çeşitlendiği ve bilgiye ulaşma yolunda kullanılan araçların giderek arttığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin eğitim-öğretim aşamasındaki rolleri de eskiye göre farklılaşmaktadır. Geçmişte iyi bir öğretici olması beklenen öğretmenlerin içinde yaşadığımız yeniçağ ile birlikte iyi öğretici olmanın yanında iyi bir rehber olmaları da beklenmektedir (Yıldız, 2015). Günümüzde artık öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanı olarak görülmektedir (Şişman & Acat, 2003).

Öğretmenlerin yerini tutacak bir eğitim modeli bulunamamıştır (Tekışık, 2006). Eğitim kurumları, öğrencilerine sunduğu imkânları ile öğrencilerinin ilgi duyduğu alanları tespit edip bu alandaki yeteneklerini ortaya çıkararak her bir öğrenciyi çağdaş, zamanın şartlarına elverişli bireyler olarak yetiştirmek suretiyle toplumun yapısına uyum sağlamalarını amaçlayarak, bu yapıya uygun bireyler olmasına yardım etmelidir (İşginöz & Bülbül, 2012). Öğretmenler ise amaca yönlendirmede öğretme ve öğrenme sürecinin en önemli etkenlerinden biridir (Yumuş, 2013).

Öğretmenlerin öğrencilerini hayata hazırlayan, öğrencilerine yön gösteren, öğrencilerinin kişiliklerine ve kararlarına etkide bulunan bireyler olduğu söylenebilir (Karabulut, 2014). Öğretmenin en temel görevi, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmek yani öğrenmeyi sağlamaktır (Demirhan, 2006).

Eğitimde hedefler ve içerik ne kadar uygun olursa olsun, o hedefleri ve içeriği aktaracak nitelikli öğretmenler yoksa eğitim gerçekleşemez (Ocak, 2005). Eğitimi iyileştirmek için eğitim-öğretim programları değiştirilebilir, eğitimde kullanmak için daha fazla araç gereç alınabilir veya eğitim-öğretimin gerçekleştiği fiziksel çevre koşulları iyileştirilebilir ama eğitimde nitelikli öğretmenler olmadan bu değişiklikler istenilen etkiyi yaratmayacaktır (Özdemir, Yalın & Sezgin, 2004). Kişisel ve mesleki nitelikleri uygun olmayan öğretmenlerin sistem içerisinde başarılı olmaları beklenemez (Eraslan, 2006).

Eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin en başında öğretmen yeterliliği ya da başka bir ifadeyle niteliği gelmektedir (Yüce, 2016). Öğretmenin niteliği, eğitim sisteminin işleyişi ve başarıya ulaşmasında etken ve etkili bir faktördür (Köseoğlu, 1994). Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler ve yeterlikler eğitimi de etkilemektedir (Özdemir & Sezgin, 2011). Yeterlik kavramı öğretmenlik açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği belli başlı görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Çetinkaya, 2007). Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin yeterliliklerinin artmasıyla daha nitelikli bireylerin yetiştirilebileceği vurgulanmaktadır (Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Mentiş Taş, 2004). Öğretmenlik mesleği kendine özgü özelliğinden dolayı, diğer meslek gruplarından ayrılmaktadır. Bu özellik; öğretmenliğin tüm mesleklerin öğreticisi olmasıdır (Karabacak, 2016). Bu sebeple öğretmen niteliği önem arz etmektedir.

Öğretmen; bireylerin hayatlarındaki en önemli rol modellerinden biridir. Sınıf öğretmenleri, çocuğun eğitim hayatının başlangıcında bireyin hayatına anne baba kadar

girmektedir (Irmak, 2015). Eğitim sistemimizde ilkokulda bir sınıfın eğitim sorumluluğu tek bir öğretmen üzerindedir.

Sınıf öğretmenliği, eğitim-öğretim hizmeti veren ve bu eğitim-öğretim hizmetini ülkemizin her noktasına taşıyan bir meslektir. Sınıf öğretmeni, ilkokul 1.2.3. ve 4. sınıf dönemlerinde yani öğrencilerin eğitimin temelinde önemli görevler üstlenmektedir. Binaların temelini sağlam atılması ne kadar önemli ise öğrencilerin eğitimlerinin temelini iyi olması da o kadar önemlidir (Dervişoğlu Kalkan, 2012). İlkokul düzeyinde alınan ve kazanılan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar, bireylerin yaşamları üzerinde önemli etkiye sahip olmaktadır (Pehlivan, 2008). Sınıf öğretmeni, görev aldığı eğitim kurumunda öğrencilerine okuma-yazma, temel vatandaşlık, matematik, sosyal bilimler, doğa bilimleri, sanat, spor gibi konularda gerekli olan eğitim veren kişidir (Yıldız, 2015). Sınıf öğretmenleri, geleceğimiz açısından en önemli öğretmenlik grubu olarak görülmektedir (Yüce, 2016).

Bir bireyin yaşamının ilk yıllarında ve eğitim hayatında ilkokul öğretmenin önemi göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür (Irmak, 2015). Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler, öğretmen yeterlikleri arasında büyük öneme sahiptir. İlkokuldaki eğitim, çok önemli ve disiplinli bir öğretim sürecidir (Yıldız, 2015). Bu disiplinlerin öğrencilere tek bir öğretmen tarafından kazandırılacağı düşünüldüğünde sınıf öğretmenin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin günümüzün hızla gelişen ve çağın özelliklerine uygun olarak yetiştirilmesi, geleceğe yön verecek olan yeni kuşakların nitelikli olarak yetişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Eş, 2010).

İlkokul döneminin özellikle başlarında öğrenciler başarılı olmak için çalışmaktadırlar çünkü elde ettikleri başarılar sonucunda takdir edilmeyi ve kabul görmeyi beklerler (Özdemir & Sönmez, 2000). İlkokuldaki öğrencilerin psikososyal kurama göre içinde buldukları Başarıya Karşı-Yetersizlik Duygusu dönemi itibarıyla de öğrendikleriyle, başardıklarıyla çevresinde beğeni ve takdir toplamak bu dönemde vazgeçilmez bir ihtiyaç olmuştur (Gürses

& Kılavuz, 2011). Bu yüzden öğrencinin öğretmeninden beklediği öğrenme dönütünün sağlanması çok önemlidir çünkü öğretmen öğrenciye olumlu dönüt sağladığında çocuğun kendisine olan öz saygısı artacaktır ancak beklediği dönütü alamadığında yaptıklarının değersiz olduğuna inanacaktır (Özdemir & Sönmez, 2000). Bu sebeplerden ötürü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine karşı olumlu davranışlarda bulunması onlara öğretimsel dönütlerde bulunması oldukça önemlidir.

Okullarda öğretmenlerin eğitim çalışmalarını sürecinde etkili iletişim becerisine sahip olmaları, öğrencilere faydasını arttırmaktadır (Barut, 2004). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, 6-10 yaş arası kapsayan ilköğretim öğrencileri için ayrı bir öneme sahiptir çünkü ilköğretim öğrencilerin için sınıf öğretmenlerinin ayrı bir yeri vardır. Ayrıca öğretmen öğrenci ilişkisinin kurulması ve iyi olması ilköğretim öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimi açısından da önem taşımaktadır. Okula alışma sürecinde, sorular soran veya bir şeyler üreten çocukları takdir etmeyip bunun yerine azarlamak okul korkusunu arttırabileceği gibi çocuğun kişilik yapısında da onarılmaz yaralar açabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, çocukların bu durumlarını dikkate alarak yönlendirmeleri gerekmektedir (Geçtan, 1989).

Okul, çocukların ve gençlerin, yetişkinlerin dünyasına hazırlanabilmeleri için oluşturulmuş özel bir çevre olarak kabul edilmektedir. Okulun temel amacı, çocukları ve gençleri eğitmek, onlara ileride ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmak, onların donanımlı ve başarılı olmaları için onlara destek olmaktır. Bunların gerçekleşebilmesi için okullar, ilk önce öğrencilerin kendilerini mutlu ve güvende hissedecekleri bir yer olmalıdır (İşginöz & Bülbül, 2012). Öğrencilerin okullara kolay adapte olmasını ve onların okulu sevmelerine yardımcı olma sorumluluğu öğretmenlere düşmektedir. İlkokula başlayan öğrenci okul öncesi eğitimden sonra ilk kez kuralları daha kesin olan bir eğitim ortamına girmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin gelişmesi, öğrencilerin okula adapte olma sürecini hızlandırdığı ifade edilmektedir (İşginöz, 2012). Öğrenciyi rahatlatmak, sınıfını sevdirmek

sınıf öğretmeninin yapması gereken görevler arasındadır. Bu görevi gerçekleştirirken sınıf öğretmeninin, öğrencileriyle iletişimin güzel olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmaları, sınıf atmosferinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olacaktır (İşginöz & Bülbül, 2012). Sınıf öğretmeninin öğrencileriyle iletişimi ne kadar kuvvetli olursa sınıf ortamı o kadar güzelleşecektir. Öğrenciler öğretmenlerini sevecek ve dolayısıyla okullarına, öğretmenlerine ve derslerine karşı olumlu tutum sergileyeceklerdir. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasındaki kişiler arası ilişki öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlayan önemli bir unsurdur (İşginöz & Bülbül, 2012).

Küçük yaşlardaki çocukların benlik gelişimi üzerinde okul ortamının etkisi büyüktür (Yılmaz, 2014). İlkokul dönemindeki çocuklar öğrenmeye oldukça heveslidirler. Öğretmenlerin ilkokul dönemindeki öğrencilerin heveslerini kırmamaları, sorularına yanıt vermeleri oldukça önemlidir. Çünkü ilkokul düzeyindeki çocuklar için, özellikle 6-8 yaş grubundaki çocuklar için, öğretmen takdiri ve sevgisi çok önemli olmakta ve ihtiyaç haline gelmektedir (Ergun ve diğerleri, 1999). Öğrencilerin kendilerini değerli bir birey olarak görmeleri ve kendi yeterliliklerine güvenmeleri aile ve çevre ortamında gördükleri tutumlara bağlı olduğu kadar okul ortamında karşılaştıkları davranışlara da bağlıdır (Özdemir & Sönmez, 2000). Bu sebeple aileden uzun süreli olarak ayrılan ve yeni bir ortama giren ilkokul öğrencilerinin okulda arkadaşlarından ve özellikle öğretmenlerinden gördükleri muamele önem kazanmaktadır. İleride sağlıklı bir toplumun oluşmasının zeminini çocukların doğru modeller ile karşılaşması oluşturacaktır (Özkurt, 2013). Bu noktada öğretmenlerin iyi birer model olmaları önemli bir durum haline gelmektedir.

Öğretmenlik bireyler ile iletişim ve etkileşim içinde olmayı gerekli kılan bir meslektir. Öğretmenlik mesleği öğretim sürecine ilişkin rolünün yanında öğrenciler ile etkili iletişim kurmayı gerektirir (Karakelle & Canpolat, 2008). Eğitim-öğretim sürecinde öğrenci davranışlarını ve öğrencilerin gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını en iyi

gözlemleyenlerden biri öğretmenlerdir (Yürek, 2017). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına eğilen ve öğrencilere kılavuz olan kişi konumundadır (Töremen 2011).

Eğitim ortamında çalışanın öğretmenlerin niteliği son derece önemlidir. Öğretmenin liderlik özelliği, öğrenme ve öğretimle ilgili olduğu kadar, öğrencilere örnek olma ve onların davranışlarını yönlendirme bakımından da büyük öneme sahiptir (Çelik, 2012). Öğretmenlerin bugün ödüllendirdiği bir davranışı yarın cezalandırması, çocuğun nasıl davranması gerektiğini bilememesine ve kafasının karışmasına yaşamasına yol açabilir. Ayrıca sınıfta öğretmenler tarafından yargılayıcı bir üslup kullanılmamalıdır. Sınıf kuralları açıklanırken, istenmeyen bir davranış örnek verildiğinde, öğrencileri tehdit etmeyen ve azarlamayan bir yaklaşımın sergilenmesi uygun olabilir (Çoban, 2014). Çocuğun sergilediği davranışlar sonucunda öğretmeninden aldığı tepkiler, çocuğun okula ve öğretmene olan ilgisinin oranını belirleyecektir (Oktay, 1999).

İlkokul kademesinde çocuklardan birinci derecede sorumlu olan kişiler sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri, birincil görevleri olan eğitim-öğretimin yanı sıra öğrencilerine iyi bir model olmalıdırlar. Öğretmenlerin niteliği ve yeterliği çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında ilkokulda, kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (TED, 2009).

Eğitim sistemi; eğitim programları, öğrenci, öğretmen, yönetici ve aile gibi birçok unsurdan meydana gelmiş karmaşık bir sistemdir. Şüphesiz ki bu sistem içinde en çok etkileşimde bulunan öğretmenlerdir (Tileği, 2014). Öğretmenler, öğrencilerine bilgi, yetenek ve becerilerini öğrencilerin davranışlarına etki edecek şekilde sistemli bir biçimde aktarmalıdır. Bu aktarımdan sonra öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarında istendik değişikliklerin oluşmasını beklemektedir (Karakuş, 2005). Öğretmen öğrenciye sadece belirli bilgi ve becerileri kazandırmakla kalmaz aynı zamanda öğrencisiyle kurduğu iletişim ile kendi sahip olduğu değerleri de öğrencisine kazandırır (Albayrak, 2015). Öğretmenlerin sahip

olduğu ve artan sorumlulukları, sahip olması gereken yeterlilikleri de etkilemektedir.

Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencilerin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmenin sahip olduğu yeterlikler fazla ise öğrencilerin öğrenmeleri ve bu öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Tileği, 2014).

Öğretmen, resmi veya özel bir eğitim kurumunda, çocukların ve gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek ve yön vermek amacıyla görevlendirilmiş olup bu amaçla yetiştirilmiş kimsedir (Duman, 1991). Öğretmenler eğitime işine önce çocuğu kabul ederek, onu severek ve ona değer vererek başlamalıdır. Kabul edildiğini, sevgi ve değer gördüğünü fark eden ve hisseden çocuk eğitim alma sürecinde daha sağlam adımlarla ilerlemeye devam edecektir (Öztürklü, 2011). İlkokulda çocukların en fazla etkileşimde bulunduğu kişilerin en başında sınıf öğretmenleri gelmektedir. Bu dönemdeki öğrenciler günlerinin büyük bir kısmını sınıf öğretmenleri ile geçirirler. Öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri ve iletişimleri çok önemli bir konudur. Öğretmenlerin, öğrencileriyle aralarındaki ilişki iyi olmadığı zaman hiçbir öğretim yöntemi etkili olmayacaktır (Korkut & Babaoğlu, 2010).

Çocukların ilkokulda aldığı eğitimin niteliği, çocukların gelecekteki başarılarının, okula, derslere ve kendilerine karşı tutumlarının üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple, ilkokul döneminde çocuklarla iletişimde bulunan kişilerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin çocukların geleceğini şekillendirmede, çocukların sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür (Senemoğlu, 1994). Öğretmen; eğitim programında yer alan konuları çocuklara aktaran, çocukları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, çocukların etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir (Senemoğlu, 1994). İlkokul döneminde, kazanılan bilgi ve beceriler diğer öğretim kademelerinin temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden sınıf öğretmenleri, öğrencilerin geleceğini şekillendirmede etkili gizli birer mimar olarak görülebilir.

Öğretmenlik mesleğinin değer sistemi, toplumun temel değerlerini şekillendirir (Onatır, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin; öğrencileri için örnek bir rol model olmaları, öğrencilerin değer gelişiminde önemlidir (Can, 2008; Çengelci, 2010). Bu açıdan sınıf öğretmenleri, yaşama biçimi ile de örnek alınacak bir modele dönüşmektedir. Bu yüzden öğretmenler, öğrettiklerini örnek olarak yaşayan ideal insanlardır (Karabacak, 2016).

Sınıf öğretmeni, okulda geçirdiği zaman boyunca öğrencileriyle ilgilenmektedir. Sınıf öğretmenin, okulda gerçekleştirdiği faaliyetlere ek olarak, öğrencilerinin gelişimlerini ve okul dışındaki sorunlarını takip etmek de görevleri arasındadır (Yıldız, 2015). Profesyonel bir meslek olan sınıf öğretmenliği, diğer tüm öğretmenlik alanlarının içerisinde özel bir konuma sahiptir. Sınıf öğretmenliği, bir taraftan diğer öğretmenliklerden farklı ve zordur, diğer taraftan da sahip olması gereken becerilerle çok yönlü bir meslek olarak tanımlanabilir (Karabacak, Küçük & Korkmaz, 2015).

İlkokul kademesindeki çocuklar, anne ve babalarından sonra tanımadıkları yeni yetişkin otoriteleri ile karşılaştıklarından, okula gittikleri ilk günlerde korkular yaşayabilirler (Dağ, 2017). Öğretmenlerin öğrencileriyle geliştirdikleri diyalog, öğrencilerinin psiko-sosyal, akademik ve duygusal anlamda önemli bir destek almaları için büyük rol oynamaktadır (İşginöz & Bülbül, 2012).

Bu noktada sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile iletişimi ve ilişkisi çok önemlidir. Çocuklar okula başladıkları ilk gün veya okul değiştirdiklerinde yeni okullarındaki ilk gününde korkmuş, meraklı veya çok heyecanlı olabilirler. Çocukların bu duygularla okula gelmiş olabileceğini bilmesi gereken öğretmenin, onları ilk karşılaşması son derece önemlidir (Kandır, 2003). İlk karşılaşmada çok sert bir öğretmen figürü öğrencilerin korkmasına ve öğretmenine ve okuluna karşı olumsuz algıya sahip olmasına sebep olabilir. Buna karşın ilk karşılaşmada şefkatli ve iyi bir öğretmen figürü, çocuk ile öğretmenin arasında duygusal bir bağ kurulmasını sağlayabilir (Kandır, 2003).



## 2.4 Algı

Algı, duyu organlarımız tarafından kaydedilen uyarıcıların beynimiz tarafından örgütlenip, yorumlanarak anlamlı hale gelmesidir (Aydın, 2008). Ersoy ve Türkkkan (2009) algıyı, “duyular ve akıl yoluyla bir şeyin bilincine varma” şeklinde tanımlanmaktadır. Çocuklar yaşayabilmek için gerekli tüm davranışları algılarından edindiği bilgiler çerçevesinde öğrenmektedir. Bu bilgiler yalnızca nesnelere algılamakla değil, diğer insanların davranış farklılıklarını algılamaktan da oluşur (Çakır, İlhan, 2007).

Algı, insan ilişkilerinde son derece önemli bir kavramdır ve duyu organları aracılığı ile beyne ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması sürecidir. Algılama ise iletişimde iletiyi yorumlamada kullanılan zihinsel bir süreçtir. (Karaköse, 2006). Anlama sürecinin gerçekleşmesinde algı, ilk basamağı oluşturmaktadır. Her algılama olayı, gelen duyu verilerine dayanılarak dış dünya hakkında oluşturulan bir kuramdır. Dolayısıyla her birey kuramını, kendi yaşantısı ve deneyimleri çerçevesinde oluşturmaktadır (Onan, 2005). Bu özelliğinden dolayı algı, öznel bir süreç olarak görülmektedir. Algının zihinsel bir süreç olması, aynı durumlar karşısında farklı kişilerde, farklı algılar oluşmasının da temel nedenidir (Yalçın & Erginer, 2014). Birey, nesne ya da duruma ilişkin algılarını deneyimleri, önyargıları ve gereksinimleri aracılığı ile oluşturmaktadır. Bu nedenle, bir olgu ile ilgili algılar bireyin sosyal yaşamında yüklediği anlamları da içermektedir (Cox, 2005).

Algı, bireylerin duyu yoluyla oluşturduğu fiziksel uyarıların yanında bireyle ve bireyi çevreleyen etmenlerle ilişkili bir tanımlama sürecidir. Algılama sürecindeki en önemli etmen bireydir. Dolayısıyla bireyler, aynı kavrama ilişkin farklı algısal nitelikler ortaya koyabilirler (Özmen & Çetinkaya, 2016). Çocuğun kişiliği, yakın çevreyle ilişkisi, tutumları, dış dünyaya ilişkin algısı, duygu ve düşünce yapısı hakkında önemli bir veri kaynağını oluşturmaktadır (Yıldız, 2012).

İnsanlar çevrelerinde olup biten her şeyi ilgilerinin, düşüncelerinin, yaşlarının, eğitim seviyelerinin, yaşam çevrelerinin, değerlerinin vb. etkisiyle çok farklı şekillerde algılar. Bu algılarını ise konuşmak, yazmak, şarkı söylemek, resim yapmak ya da fiili eylemlerde bulunmak gibi davranışlarla açığa çıkarırlar (Yılmaz & Güven, 2015). Çocukların çevreleriyle ilgili algılarını somut olarak ortaya koymak için başvurdukları eylemlerden birisi ise çizimler yani yaptıkları çizimlerdir (Malchiodi, 2005).

## **2.5 Bir İletişim Aracı Olarak Resim**

İnsanlık tarihine bakıldığında resmin ilk zamanlardan beri ne kadar önemli bir araç olduğunu görülmektedir (Savaş, 2015). Küçük yaşlarda iletişim konusunda yeterli olmayan çocuk için resim çizmek bir iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Halmatov, 2016; Yavuzer, 2016a). Özellikle çocuklar sözel olarak ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerini çizdikleri resimler yoluyla yansıtırlar (Halmatov, 2016).

Çocuklar duygu ve düşüncelerini dışa vurma amacıyla, iletişim dili olarak resimlerini kullanabilir (Serin, 2003). Wiesel ve Krenaw (2000)'a göre, çocuklar ailesiyle olan her türlü deneyimlerini ve çevresiyle olan her türlü ilişkilerini sözel ve sözel olmayan yollarla anlatmaktadırlar. Çocukların resimleri sözsüz olan araçlardan biridir ve çocuğun algılarını, yaşadıklarını, beklentilerini, olumlu veya olumsuz deneyimlerini anlatmaktadır. Çocuklar, sadece içsel deneyimlerini ve algılamalarını tamamlamak için değil, dış dünya deneyimlerini ve algılamalarını çevreyle ilişkilendirmek için de resmi kullanmaktadırlar (Malchiodi 2005).

Çocuğun haberi olmadan kendisini ifade etmesine yarayan resim, çocuğun dış dünyayı nasıl algıladığının bir göstergesidir (Yavuzer, 2016a). Resim, iletişimin en etkili ve önemli yollarından biri kabul edilir ve resimsel ifade ile çocuk kendini her zaman daha rahat anlatabilmektedir (Savaş, 2015).

Çocuk resimleri görüldüğünden çok daha fazla anlam taşımaktadır (Çankırılı, 2015). Çocuklar resimlerinde gördüklerini yansıtmazlar düşüncelerini ve duygularını yansıtırlar.

Onlar dış dünyayı ve olayları biz yetişkinler gibi algılamazlar. Algılama biçimleri, zihinsel ve duygusal gelişimlerine paralel bir gelişme izlemektedir. Bu gerçekten hareketle çocukların çizimlerini ‘düşünme dili’ olarak adlandırabiliriz. Çocuklar, söz diliyle ifade edemedikleri düşüncelerini resim diliyle anlatırlar. Dış dünyayı kendi algıladıkları biçimde resimlerine yansıtmaya çalışırlar. Bunu yaparken üzerinde düşünmez, tasarlamaz, sansüre tabi tutmaz, içlerinden geldiği gibi, serbest çağrışımla çizerler (Çankırılı, 2015).

Çocuğun yaptığı resimler, kendini ifade edebilmesi için son derece önemlidir (Savaş, 2015). Çocuklar için resim iletişimin önemli yollarından biridir. Resim çizme, çocuklar ve yetişkinler için iletişimi kolaylaştıran, zenginleştiren ya da kendini ifadeyi güçlendiren bir araç olarak tanımlanabilir (Halmatov, 2016). Çocuk, resimlerini iletişim aracı olarak kullanır. Çocukların resimleri çevreyle olan ilişkilerini yansıtırken ilişki kurmalarını da kolaylaştırır (Savaş, 2015).

Çocuk, önceden hiçbir hazırlık yapmadan, anlık serbest çağrışımla çizdiği bir insan bir ağaç veya bir ev resminde farkında olmadan kendisine, hayata, insana ve çevreye ait algısını yansıtmaktadır. Bu algı çocuğun yaşadığı tecrübelerle bağlı olarak bilinçaltına depolanmış olan mutluluk, sevinç ve güven duygularını yansıttığı gibi; mutsuzluk, acı ve güvensizlik duygularını da yansıtmaktadır (Çankırılı, 2015).

Çocukların ruhsal, bedensel ve aynı zamanda kişiliklerinin gelişiminde resim önemli bir araç, etkin bir yoldur. Çocukluk döneminde resim yapmak, çocuğun kendini tanıması ve tanıtması açısından önemli bir iletişim sürecidir (Savaş, 2015). Çocuklar farkında olduğu ya da olmadığı duygu ve düşüncelerini resimle daha iyi anlatabilir (Halmatov, 2016). Çocukların çizdikleri çizgilerde sevinç ve mutluluk işaretlerini gösterebildiğimiz gibi; üzüntü, endişe ve korku işaretlerini de görebiliriz (Çankırılı, 2015).

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetlerinde de belirgin bir değişim dikkat çekmektedir (Yavuzer, 2016a). Her çocuğun bedensel ve zihinsel

gelişimi farklıdır. Aynı çerçevede değerlendirme yapılacaksa her çocuğun bir sanat evresinden diğerine ulaşmasının da aynı zamanda olacağı söylenemez. Yine de hemen hemen her çocuk aynı yaş civarında, aynı evreden geçer (Halmatov, 2016).

Çocukların bütün çizimlerinden onların kişilikleri, algıları ve davranışları hakkında birçok bilgiye ulaşılabilmek mümkündür ancak resimlerde en iyi ve en zengin bilgi kaynağı olarak kabul edilen insan figürü çizimleridir. Çocuğun resmindeki insan figürü sıradan bir insan olabileceği gibi bir öğretmen veya doktor gibi belirli bir kişi de olabilir ya da aile, arkadaşları gibi bir grup çizimi de olabilir (Yavuzer, 2016a).

Genellikle 2 yaşına doğru anlamsız karalamaların yerini, üzerinde çalışılan kâğıdın sınırlarıyla orantılı belirgin şekiller alır. Üç yaşında ise çocuklar daire, üçgen ve diğer şekilleri içeren resimleri çizmeye başlar. Denetimsiz, omuzdan hareketli bu ilk çizgiler, çocuğun gelecekteki resimsel anlatımın başlangıcı olarak görülür (Savaş, 2015). Dört yaşına doğru çizimlerinde ilk insan figürü ortaya çıkar. İnsan resmi bir baş, iki kol ve iki bacadan ibaret olup henüz boyun ve gövde yoktur. Kollar ve bacaklar başın iki tarafından çıkar. Gözler ve ağız eğri çizgilerden ibarettir (Çankırlı, 2015). Beş yaş çocuğunun çizdiği insan figürüne gövde kulaklar, burun, el ve ayak eklendiği görülür. El ve ayaklar bir-iki parmaklıdır. Kafa hala boyunsuz olarak gövdeye eklenmiştir. Gözlere göz bebekleri de eklenmiştir. Yüz figüründe mimikler ve duygusallık yoktur (Çankırlı, 2015). Beş yaşından sonra çizdiği insan figüründe baş boyunla gövdeye bağlanmıştır (Çankırlı, 2015). Sekizinci yaştan itibaren boyutlar arasında orantıya dikkat ettiği görülür (Çankırlı, 2015).

Özetle söylemek gerekirse hem ince motor gelişimi hem de algısal ve zihinsel gelişimine paralel olarak çocukların çizimleri yaşları büyüdükçe daha ayrıntılı, oranlı ve gerçekçi olmaya başlar. Sayfada yalnızca karalama olarak başlayan çizimler yavaş yavaş bir kompozisyon halini alır (Halmatov, 2016; Yavuzer, 2016a). Çok küçük çocukların

karalamalarında yer alan bazı şekillerin daha sonraki evrelerde görülmediği dikkati çekmektedir (Savaş, 2015).

Kâğıda yapılan ilk çizgi, giderek bir sanat evresine dönüşerek ergenlik dönemine dek gelişimini sürdürür (Yavuzer, 2016a). Hem ince motor gelişimi hem de algısal ve zihinsel gelişimine paralel olarak çocukların çizimleri yaşları büyüdükçe daha ayrıntılı, oranlı ve gerçekçi olmaya başlar. Sayfada yalnızca karalama olarak başlayan çocuk çizimleri, yavaş yavaş bir kompozisyon halini alır (Halmatov, 2016). Bununla birlikte resimlerin gelişmesi açısından her evrede çocukların yaptıkları resimleri niteleyen bazı önemli ve ayırıcı noktalar bulunmaktadır (Yavuzer, 2016).

Şimdiye kadar yapılan çalışmalar (Lowenfeld & Brittain, 1970; Kellogg, 1970; Read, 1943 ;Read, 1966) doğrultusunda çocukların resim çizmelerindeki gelişimi beş evrede incelenmektedir:

- 1.Karalama Dönemi (2-4 yaş)
- 2.Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
- 3.Şematik Dönem (7-9 yaş)
- 4.Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 yaş)
- 5.Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 yaş) (Halmatov, 2016; Yavuzer, 2016).

## 2.5.1 Resmin aşamaları.

**2.5.1.1. Karalama dönemi.** Her çocuk ilk resim eylemine karalama ile başlar. Bu dönem henüz el göz koordinasyonunun oluşmadığından dolayı çizgilerin rasgele olduğu, bir amaca yönelik olmadığı bir dönemdir. Bu dönemde resimler daha çok oyun amaçlıdır. Kâğıt üzerinde gelişigüzel çizgiler, ilk olarak 10-12. ayda; daha sağlıklı olarak ise 18. ay civarında kendini göstermeye başlar. Bu, çocuğun hem motor gelişimini hem de kendini ifade etme arzusunu yansıtması açısından çok önemlidir (Halmatov, 2016). Karalama dönemi 2-4 yaş arasını kapsamaktadır (Savaş, 2015).

2-4 yaşlarına rastlayan karalama evresindeki gelişimin belirli bir düzen içinde olduğu görülür. Başlangıçta kâğıdın üzerine gelişigüzel konan işaretler şeklinde görülen karalama, zamanla yetişkinler tarafından tanımlanabilecek düzeyde çizgilere dönüşür. 18 ay ile dört yaş arasındaki dönemde çizgilerde hızlı bir gelişimin olduğu dikkati çeker. Bu anlamda bu karalamalar üç ana kategoride toplanır. Bunlar 1-kontrolü karalamalar, 2-isimlendirilen karalamalar ve 3-bir rahatsızlığı dile getiren karalamalar ya da çizgilerdir (Yavuzer, 2016).

Büyümedeki bireysel farklılıklarda olduğu gibi, çocukların karalamalarında da benzer farklılıklara rastlanır. Karalama düzeylerindeki farklılıklar, çocuklardaki fizyolojik ve psikolojik değişiklikleri yansıtır (Yavuzer, 2016a). Farklı kültür ve yetişme koşulları, çevre koşulları ve bireysel farklılıklar çocuğun resimlerinde de farklılığa neden olur. Ancak bu farklılıklar karalama evresinden sonra görülür. Karalama evresinde çocuğun çizgisel özellikleri tüm dünyada benzer özellikler gösterir (Artut, 2004).

Çocuk çizmeye bazı eğitim araştırmacılarının ve kişilerin 'karalama' olarak nitelendirdikleri bir tarzla başlar. Çocuk bu dönemde parmaklarını iyi kullanamamasının olumsuz izlerini de taşır (Yavuzer, 2016a). Bu dönem henüz gözlerin ve ellerin birbirine tam olarak uyum sağlamadığı, çizimlerin herhangi özel bir nesneye ya da fikre yönelmediği, çizimin çocuk tarafından isimlendirilmediği ve çizim konusunun öğretmenler ya da aileler

tarafından tanımlanmadığı bir dönemdir (Savaş, 2015). Havada elleriyle kollarıyla şekiller çizerek bir duygusunu ya da gereksinimini anlatmaya çalışan bebek, 18 aylık olduğunda büyük kol hareketleriyle kâğıt üzerinde kavisler çizebilir duruma gelir. 2 yaşında kâğıda gelişi güzel şekiller ve denetlenemeyen düzensiz çizgiler karalar (Gürtuna, 2007). Karalama faaliyeti çocuğu kas gelişiminden de ebeveynleri haberdar eder (Yavuzer, 2016a).

Çocuklar 18. ayını doldurduktan sonra, kas ve kemik yapılarının el verdiği ölçüde karalamaya, çiziktirmeye başlar. Bu karalamalar sırasında el parmak ve bilekten değil, dirsek ve omuzdan gelen hareketlerle geniş kavisli ve zaman zaman da sert hareketlerle çizmeye koyulur (Tölük Aferin, 2015). Kalem ya da tebeşir ile rastlantı veya taklit sonucu çocuğun ilk çizgi çizmeyi başarması, ona gücünün ilk ortaya çıkışı gibi gelir. Aslında bu işaret çocuğun gelişimi açısından önemli bir adım sayılabilir. Çocuk kendini yalnızca çizerek, karalayarak değil yazılı bir biçimde de ifade etmeye başlamıştır (Yavuzer, 2016a).

İlk yıllarda çocuk kâğıt üzerine gelişigüzel birtakım çizgiler çizer. Bu evre karalama evresi olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2016a). Karalama çalışmaları, yazı yazmada ihtiyaç duyulan el, kol hareketlerini çocuğa öğretmesi ve bu hareketleri pekiştirmesi bakımından büyük önem taşır. Yetişkinler bilincinde olmasa da karalama asla anlamsız bir çalışma değildir (Striker, 2005). Genelde araştırmacılar ilk dönem karalamalarından çoğunun herhangi bir şeyi temsil etmek niyetiyle yapılmadığında birleşirler (Yavuzer, 2016a).

Çocuklar genellikle 18 aylık olduğunda ve eline kalem geçtiğinde karalama yapmaya başlar (Çankırılı, 2015). Genelde gelişigüzel çizgilerin sık sık tekrarlandığı görülür (Yavuzer, 2016a). Genel olarak normal bir gelişim sürecini izleyen her çocuğun içgüdüsel olarak gerçekleştirdiği ilk eylemler rastgele, belirsiz, bilinçli olmayan, kontrolsüz karalamalar şeklindedir (Savaş, 2015). Karalamalar genellikle kalem kaldırılmadan çoğu zaman yatay bazen dikey, ileri-geri çizgilerden ibarettir (Çankırılı, 2015).

Zaman içinde çocuk deneye deneye kalemi isteğine uygun bir biçimde yönlendirebilecektir. Dik, yuvarlak, kırık çizgiler birbirinin üzerine gelmiş ve karışmışken zamanla şekiller farklılaşmaya başlayacaktır (Yavuzer, 2016a). Yuvarlak karalamalar yapmaktan sıkılan ve başaramayan çocuk köşeli, sert veya zayıf çizgiler çizer ve kalemin ucuna yüklenir. Oluşan noktalar yeni bir başarıyı doğurur (Yavuzer, 2016a).

İlk başlarda omuzdan gelen hareketlerin yarattığı dikey ve çizgilerin yerini bilek ve ellerden gelen yatay çizgiler alır. Çocuğun dikey-yatay çizgilerle yaptığı deneyimler, 2,5 yaşında çembere ve giderek kalın bir yumağa dönüşür (Gürtuna, 2007). Başlarda gelişigüzel olarak çıkan karalamalar, 1,5-4 yaş arasındaki dönemde, yetişkinlerinde anlayabileceği şekilde çizgilere dönmektedir (Halmatov, 2016).

2 yaş döneminde el ve kol kaslarının gelişiminin yanında, bilek ve parmak kasları da kullanılmaya başlanır. Yatay-dikey çizgilerin yoğunlaştığı bu dönemde el göz koordinasyonunun da gelişmesiyle karalamalarda azalma gözlemlenir. Sadelik içeren, genellikle farklı anlamlar taşıyan çiçek, şeker, ağaç gibi çizimler sıklıkla tekrarlanır. Bununla beraber basit insan çizimi de ‘kocabaş’ veya ‘iribaş’ olarak adlandırılan kocaman kafanın, ince bir vücudun olduğu ya da vücudun hiç çizilmediği şekilde insan figürü resmedilmeye başlanır (Halmatov, 2016). 2-3 yaş çocuklarının yumurta biçimi çizimler yapmaları zihinsel ve duygusal gelişimleri açısından normal sayılır (Çankırılı, 2015).

Üç yaş çocuğu çok tipik olarak adam resmini bir kafa olarak çizer, zira bu yaştaki çocuğa en önemli görünen insan kısmı kafadır. Gözler, burun ve ağız genellikle yüze yerleştirilecektir. Örneğin bu evredeki tipik bir insan figürü çizimi, başı gösteren bir daire ve bacakları gösteren iki çiziden oluşur (Yavuzer, 2016a). Dairesel çizgiler insan figürüne dönüşmeye başlar. Kafa olarak betimlenen daireden kol ve bacaklar çıkar. Yüzde ise ilk başlarda yalnızca gözler ve ağız olur. Gövde, başın altında ikinci bir yuvarlak olarak ya da aşağı doğru inen düz bir çizgi olarak çizilebilir. Bir çocuk ne kadar çok karalama yaparsa,



karalamalar o kadar çabuk başlangıcı ve sonu belli olan düz ve net çizgilere, kırık çizgilere ve dairesel çizgilere dönüşecektir (Savaş, 2015). Dairenin içinde yapılan bazı işaretler yüzün bazı ayrıntılarını, örneğin gözleri ve ağzı gösterebilir. Çoğu zaman kullanılan terimle bu ‘iri baş’ figürler biçimsel açıdan yalındır ama yetişkinlere hem çok anlamlı hem de estetik açıdan ilginç gelir (Yavuzer, 2016a).

Kalem kaldırılmadan birbirlerini takip eden küçüklü büyüklü, iç içe geçmiş sarmal çizgiler 3-4 yaş arası çocuk çizimlerinde görülmektedir (Çankırlı, 2015). Dört yaş çocukları kolları ile bacakları temsil eden uzantıları kafaya ekleyerek çöp adamlar çizerler (Yavuzer, 2016). Çocuk, dört yaşına kadar hayal ile gerçeği ayıramaz (Çankırlı, 2015). 3 yaşın sonlarında karalamalar amaçsız ve denetimsiz olmaktan çıkar (Savaş, 2015).

3 yaşında ayırt edilen (simge) genellikle bir insan figürüdür. Başlangıçta çizilen insan figürü eksiklerle dolu yalın birkaç çizgiden oluşur. 3 yaşında bir çocuk insan figürü olarak baş çizmeyi yeğler; gözler, ağız ve burun yüzdeki yerlerini almışlardır. Baş olarak betimlenen daireden düz bir çizgi halinde kol ve bacaklar çıkar. 4 yaşındaki çocuk, başlı insan figürü, çöp adamlar çizmeye eğilimlidir; giderek başa kollar ve bacaklarda eklenir (Gürtuna, 2007). Bu yaşlardaki çocukların resimlerinde orantı kavramı söz konusu değildir (Savaş, 2015).

Yaratma kaygısı içinde olmayan çocuk için önemli olan, kendini anlaşılabilir kılan bu zevkli süreçtir (Gürtuna, 2007). Çocukların bu yaşlarda çizdiklerine baktığımızda, renkler parlak ve nesnelere gerçek renklerinden uzak olduğu görülür (Savaş, 2015).

Karalama dönemini çok miktarda karalama yaparak aşmaları, çocukların çizgisel gelişimlerini olumlu etkileyecektir (Gürtuna, 2007). Böylece gerçek anlamda resme hazırlık niteliğindeki ilk evre bitmiş olur (Yavuzer, 2016a).

**2.5.1.2. Şema öncesi dönem.** Şema öncesi dönem, genellikle 4-7 yaş dönemi kapsar.

Bu dönemde dairesel, uzunlamasına çizgilerin biçimlenmeye başladığı görülür. En sevilen çizim insan figürüdür. Şema öncesi dönemde iribaş görünümlü insan sembolleri çizilir (Barnes, 1996). Genelde, dört yaş civarında, çocuklar oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başlar. Bununla birlikte, kesin olarak bunların ne olduğunu söylemek oldukça zordur. Ancak beş yaşlarında, insanlar, evler ya da ağaçlar tanınmaya başlanır; çocuk altı yaşına geldiğinde de biçimler ve şekiller konulu olmaya başlar. Yapılmakta olan resmin türünü belirleyecek türlü öğeler ortaya çıkar (Yavuzer, 2016a).

Bu yaş grubu çocuk resimlerinde, biçimlerin boyutları, çocuk için önemli olandan olmayana göre değişmektedir. Çocuk, önem verdiği kişileri ya da nesnelere, gerçekte ne olursa olsun her zaman büyük çizer (Savaş, 2015). Gördüklerini değil, daha çok bir objeyle ya da bir kişiyle alakalı bilgilerini resmederler. Okul öncesi dönemde olan çocuklar yetişkinlerin orantılı çizimlerini yapamazlar (Linderman, 1997). Çocuklar çizme yeteneği elde ettiği objeyi sık sık çizmek isterler. Özellikle büyük bir kâğıda çiziyor iseler bildikleri objelerin hepsini çizerler (Yavuzer, 2016a). Bu dönemde çocuk, çevresiyle bilişsel düzlemde iletişim kurmaya başlamıştır (Gürtuna, 2007). Çocuk grup içinde, her ne kadar başkalarının ne yaptığı ile ilgilenirse de etki altında kalmaz. Sadece belli bir güdü söz konusu olduğunda değil, her zaman, içinden geldiği gibi, boyar, çizer veya malzemeleri kullanır (Yavuzer, 2016a).

Şema öncesi dönemdeki çocuklar genellikle yaptıkları resimleri göstermek ve açıklamak arzusundadır (Yavuzer, 2016). Bu dönemde görsel düşünce (şema) gelişmeye başlamıştır (Çankırılı, 2015). Her yeni yaş, çocuğun kalem kontrolünü geliştireceğinden, çizim kalitesi de giderek artacaktır (Gürtuna, 2007). Bu yaştaki çocuğun bir özelliği de bir nesneyi kopya etmek istemesidir (Yavuzer, 2016a). Tamamen duyguları ve hayalleriyle hareket edip içinden geldiği gibi resimler yapar. Bu nedenle figürler şematiktir. Ancak çizdiği

vücut oranları gerçeği yansıtmaz. Ayrıca resimlerinde perspektife de pek rastlanmaz (Savaş, 2015).

Dairesel ve uzunlamasına çizgilerin biçimlenmeye başladığı bu dönemde, baş ve baştan çıkan bacaklar ve parmaklı ya da parmaksız çizilebilen eller dikkati çeker; gövde çizilmişse abartılarak verildiğine tanık olunur. Çocuk kendisi için önemli olan ayrıntıları 'büyük' çizer (Gürtuna, 2007). Çocuk objeleri büyüklük ve küçüklüklerine aldırmandan sayfanın her yerine yerleştirebilir (Savaş, 2015). Resminde köpekten büyük bir kuş, okuldan büyük bir baba figürü çizebilir; vücut oranları gerçeği yansıtmaz (Gürtuna, 2007). Çocuk, resimlerinde yaptığı bir şeyin önemini vurgulamak istediğinde, bunu boyutlarında değişiklikler yaparak gösterebilir (Savaş, 2015). Boy hiyerarşisi özelliği, çocukların önemseydiği, sevdiği ve değer verdiği varlıkların, diğerlerine göre daha büyük ve resim yüzeyinin merkezi bir yerinde etkin bir biçimde ele alınması olarak tanımlanabilir (Savaş, 2015).

Bu dönemde çocukların çizgileri anlam kazanmaya başlar. Bu evrede çocuğun resimleri, yalnızca karalamalardan oluşmaz, çizgilerin oluşturduğu biçimlerin iç kısımlarını da boyayarak yüzeyi renkle kapatabilirler. Renkler gene canlı ve özgür kullanılsa bile biraz olsa da gerçek nesnelere renklerine bağlı kalınmaya başlanır. Çocuk, her zaman gördüğü ve aşina olduğu nesnelere gerçek renklerine sadık kalarak kullanır. Ancak kendi çevresinden uzak olan cisimlerde, yine kendi hayal gücünü kullanıp renk tercihinde serbest davranabilir (Savaş, 2015). Çocuk 4-5 yaşlarına kadar hiçbir ayırım yapmadan ve önceden kararlaştırmadan renkleri kullanır. Renklerin, özellikle 3 ana rengin tanınması ve adlarının öğrenilmesi 4-5 yaşlarına rastlamaktadır. Karalama aşamasında renge fazla önem vermeyen çocuk 4-5 yaşlarından sonra parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renk kullanmaya gidecektir (Yavuzer, 2016a).

Doğal gelişim aşamaları içinde çocukların soğuk renk seçiminden sıcak renklere doğru gelişim gösterdiği görülür (Halmatov, 2016; Yavuzer, 2016a). Renk seçimi mantıksal olmaktan çok duygusaldır (Çankırılı, 2015). Renk seçiminde kızların erkeklerden daha seçici davrandıkları gözlemlenmiştir (Gürtuna, 2007). Renk seçiminde çocukları yönlendiren daha derin psikolojik anlamlar da vardır.

Çocuğun çizdiği ve boyadığı resimler, onun kavramlarının, duygularının ve çevre algılamalarının sadece bir kaydından ibaret değildir, bunlar aynı zamanda yetişkinin çocuğu daha iyi anlayabilmesi için birer araçtır (Yavuzer, 2016a). Araştırmalarını renk konusunda yoğunlaştıran uzmanlar, sıcak renkleri seçen çocukların çoğunlukla, sevecen, uyumlu ve iş birliğine önem veren kişiler oldukları, buna karşılık sürekli olarak soğuk renkleri seçen çocukların ise iddiacı, çekingen, güçlkle kontrol edilebilen ve uyumsuz davranışlarıyla dikkat çeken çocuklar olduklarını belirtmektedir (Yavuzer, 2016a).

Düz çizgi karalamaları, şema öncesi dönemde giderek insan figürüne dönüşmeye başlar (Savaş, 2015). Karalama döneminden şema öncesi döneme geçerken ilk göze çarpan çalışmalar insan figürü olmaktadır. 3 yaş civarında başlayan insan figürleri, içinde ayrıntı bulundurmeyen kocaman bir kafadan ibarettir (Malchiodi, 2005). Yaş ile birlikte kalem kontrolü de gelişir ve bu gelişim çizim kalitesini de etkiler (Yavuzer, 2016a). Bu yüzden insan resminin çizilişi de kademeli olarak gelişir (Halmatov, 2016).

Baş ve gövdeden itibaren ilkel ve belirsiz insan şekli (iribaş görüntü) ve hayvan figürü ön planda, bitki ikinci planda kalmaktadır (Çankırılı, 2015). İnsan figürü çizimlerinde, vücut oranları gerçek dışıdır; önemli sayılan şey/şeyler oransız bir biçimde büyük ve çizgisel perspektif hiç dikkate almaksızın ifade edilmiştir (Yavuzer, 2016a). İribaş çizimleri çocukta zihinsel gelişim seviyesi hakkında ipuçları vermektedir. Bu özelliğinde dolayı bazı zekâ testlerinde ‘bir insan resmi çiz’ maddesi eklenmektedir (Çankırılı, 2015).

Çocuklar 3-5 yaşlarında sarmal ve dairesel çizgilerle birlikte ilk insan figürleri de çizmeye başlıyorlar (Çankırılı, 2015). Dördüncü yaşın başlarında, çocuk zihinsel büyümede büyük bir adım atar. Çocuk artık gerçek objelerin yerini alan zihinsel sembolleri biçimlendirme objelere ve olaylara işaret etmek için kelimeleri kullanabilme, objelerin gruplamalarını yapabilme ve çok basit düzeyde akıl yürütebilme ve olasılıkla kelimelerden çok zihinsel imajlar kullanma yeteneğine ulaşır (Savaş, 2015). 4 yaşından itibaren çocuk, el ve parmaklarını rahatlıkla kullanabilmektedir. Bu becerisini kalem, makas ve fırça kullanımıyla ortaya koyabilmektedir. Bu dönemde çocuklar canlı, yaldızlı, renkli, ilgi çekici, sürprizli, artistik gereçlere büyük ilgi duyarlar (Artut, 2007). Hep aynı simgenin tekrarından başka bir şey yapmayan çocuk, çizimin arkasına saklanır ve coşkusal duyarlılığını sanat yapıtında gösterir. Çizdiği resimlerde coşkusal olarak bağ kurduğu şeyleri abartılmış olarak gösterir (Yavuzer, 2016a).

4-5 yaşındaki bir çocuk, artık başa gövdeyi de ekleyerek insan figürünü çizerken; başı gövdeye oranla daha büyük çizebilir. Zamanla başın gövdeye göre daha orantılı hale geldiği görülecektir (Savaş, 2015). Genellikle yüzler önden görünümüleriyle çizilirler, ifadesizdirler. Baş ve baştan çıkan bacaklar ve eller parmaklı ya da parmaksız olarak çizilebileceği gibi, gövde kısmına önem verildiğinde, bu kısmında abartılarak çizildiği görülür (Yavuzer, 2016a). Yerleştirme ve ölçü hayalidir. Şekiller esnek ve semboliktir. Kare 4 yaşlarına, üçgen ise 5 yaşlarına doğru çizilir (Çankırılı, 2015). Bu dönem çocuğu kavramlarını bağımsız bir şekilde sunmaya çalışır (Yavuzer, 2016a). Ölçüler birbirleriyle orantılı değildir. Yer çizgisi yoktur. Şekiller birbirleriyle ilişkili değildir (Çankırılı, 2015).

4-5 yaşlarında ise baş, gövde, kollar ve bacaklar yerinde çizilirken ayrıntılar da artar; cinsiyet belirlenir. Bu resimlerde az da olsa duygu ifadelerine, kompozisyona ve çevre süslemelerine rastlanır. 5-6 yaşlarında ise insan resmi bütünleşir. Kollar, bacaklar, eller ve

parmaklar çift boyutlu hale gelir; boyun ayırt edilir. Ayrıca özel ayrıntılara hareket de eklenir (Halmatov, 2016).

5 yaşından okula başlayana kadar geçen süreç içinde çocuk, dış dünya ile ilgili birçok nesnenin resmini çizer; mekân içine nesnelere daha mantıklı yerleştirir, ayrıntılar çoğalır, kâğıdının her köşesine dağıttığı figürlerini bir mekân çizgisine oturtmaya çalışır. Kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunan bu yaş grubu çocuğu, algılama, kavrama ve öğrenmede etkin bir döneme girer (Gürtuna, 2007). 5 yaşındaki çocukların çoğunluğu amaçlı resim yaparlar. Bu çocuklar neyin resmini yapmak istediklerini önceden bilirler (Yavuzer, 2016a).

5 yaşında siyah, beyaz, turuncu, mavi ve yeşil renkleri de kullanmayı ister. Çocuk, hangi renkten hoşlanıyorsa onu kullanır, nesnenin rengi önemli değildir (Gürtuna, 2007). 5 yaşından itibaren çocuk, resme başlamadan önce neyin resmini yapacağını bilir. 6 yaş itibarıyla gerçekçi resimler oluşur, figürler sayfada bir araya gelmeye başlar (Halmatov, 2016).

Çocuğun kâğıt yüzeyini planlı doldurma girişimleri 5-6 yaş civarında başlar (Savaş, 2015). Çocuk 6 yaşına yaklaştıkça resimlerindeki oranlar daha gerçekçi olmaya başlar. Ayrıntılar çoğalır, sayfanın orasına burasına dağıttığı figür ya da öğeler bir merkez çevresinde toplanmaya başlar ya da yer çizgisi dediğimiz alttaki çizgi üzerine daha anlamlı biçimde dizilir (Yavuzer, 2016a). Daha önce çizdiği bir nesne ya da figür bir zemine oturmazken çevresinde gördüğü her şeyin havada uçmadığını, bir yere bastığını algılamasıyla birlikte mekânı keşfeder (Savaş, 2015).

5-6 yaşlarında çocuk kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunur. En sevdiği konu insan figürüdür. 5 yaş düzeyindeki çocuklar bir kafa ya da gövde çizerler. Kafada gözler, bir burun bir ağız olur, kollar ve bacaklar ise artık gövdeden çıkar (Tölük Aferin, 2015; Yavuzer, 2016a). Yüzü tamamladıktan sonra kollar, bacaklar ve ayaklar

eklenir. Ancak ilk çizimlerde kollar ve bacaklar gövde yerine kafadan çıkmaktadır. İnsan figürleri önden çizilirken hayvan figürleri yandan (profilinden) çizilmektedir (Çankırlı, 2015).

Genelde çocuklar yaşça büyüdükçe çizimleri de giderek daha gerçekçi olmaya başlar. Bununla birlikte 5-7 yaş arasındaki çocukların yaptığı çizimlerde bazen çocuğun var olduğunu bildiği ama normal olarak göremediği öğeler hala bulunabilir. Bunun sonucunda ‘saydam’ ya da ‘röntgen’ çizim denen şeffaf resim ortaya çıkar (Yavuzer, 2016a). Çocuk aynı anda görülmesi mümkün olmayan çeşitli manzaraları betimlemek için ilginç bir yöntem kullanır. Bir objenin içinde veya arkasında bulunan ve görünmemesi gereken şeyleri sanki görüyormuş gibi çizer. Bir evi önden çizerken aynı zamanda içine insanları da oturtur. Böylece evi saydamlaştırır (Yavuzer, 2016a).

Algılama yeteneği arttıkça yüze kulak, göz, burun ve ağız eklemeler başlar (Çankırlı, 2015). İlerleyen her yaşla boyun, parmaklar, kulaklar ve gözbebekleri gibi özellikler eklenir. Tek boyutlu olan yüz, iki boyutluluk özelliğine sahip olur ve gövdenin çeşitli kısımları arasındaki oran değişir (Yavuzer, 2016a). Zamanla çizilen figürler erkeğe, kadına, kız çocuğuna, erkek çocuğuna benzemeye başlar (Çankırlı, 2015).

**2.5.1.3. Şematik dönem.** Büyük kaslar gelişmiştir (Gürtuna, 2007). Şema öncesi dönem de birbirleriyle ilgisi olmayan nesnelerin yan yana getirilmesi, şematik dönemde çocuk tarafından alışılmıştır artık; insan, otomobil, ağaç, okul gibi şemalar, anlamsal bir bütünlük içinde sunulur (Gürtuna, 2007). Bundan sonra çocukların çizimleri ilerleme gösterir; çocuk büyüdükçe görsel açıdan daha gerçekçi olmaya başlar (Yavuzer, 2016a). Çocukların bilişsel gelişimlerine paralel kavram gelişimindeki ilerleme, onların çizimlerine de yansır (Savaş, 2015).

Benmerkezcilik döneminin ortadan kalkmaya başlamasıyla çocuk, daha objektif olarak kendisinin farkına varır. Çocuk kendisini dünyanın merkezi olarak görmez ve çevresindeki her şeyin daha çok farkına varmaya başlar (Halmatov, 2016). Çocuklar artık

resimlerinde sadece kendisiyle olan ilişkilerini değil, başkalarının birbirleriyle olan mantıksal ilişkilerini de göstermektedir (Halmatov, 2016; Yavuzer, 2016). Bu yaş düzeyinde, 7-9 yaşları arasında, en büyük başarı mekânsal ilişkilerde belirli bir düzenin oluşmasıdır (Halmatov, 2016; Yavuzer, 2016). Çocuğun ilk kez çevresinin bir parçası olduğundan haberdar oluşu, resimlerinde ‘yer çizgisi’ adı verilen sembolün kullanılmasıyla başlar. Genellikle kâğıdın alt tarafında yer çizgisi bulunur. Figürler buna göre yerleştirilir. Resimlerde yer çizgisine karşılık bir de gök çizgisi görülür. Genellikle kâğıdın üst tarafına gökyüzü için ayrı bir yatay çizgi çizilir (Yavuzer, 2016a).

Yaklaşık 7 yaşlarında başlayan ve şekil kavramının gerçekleştiği bu dönemdeki bazı çocukların şemaları oldukça zengin bir kavramken, bazılarınıninki de zayıf bir sembol olabilir. Nasıl iki çocuk bireysel özellikleri açısından birbirinin aynı gelişime sahip değilse şemalar da birbirlerinin benzeri değildir; şemaların bu farklılığı, çocukların kişiliklerinin birbirinden farklı olmalarına ve kavramlarını şekillendirirken çocuğun pasif olan bilgisini öğretmenin faal kılmadaki becerisine bağlıdır (Yavuzer, 2016a). 7 ve 8 yaşlarında çocuğun resimlerinde bir değişme başlamaktadır. Piaget’in somut işlem evresi olarak tanımladığı bu evre çocuğun resimlerinde de kimi görünür değişimlerin yer aldığı evredir (Tölük Aferin, 2015).

Okul çağına geçen çocuğun bu dönemi, dilin, resmin yerini almaya çalıştığı bir karmaşa dönemidir (Gürtuna, 2007). 7 yaşa doğru çocuk yön değiştirip okulda öğrendiği diğer becerilere yönelebilmektedir. Buda çocuğun resim faaliyetlerini olumsuz açıdan etkileyebilmektedir. Eğer çocuk kendisini yazıyla, resimden daha iyi anlattığı düşüncesine kapılıp, çevresi de bu düşüncesini desteklerse hiçbir gereksinimi kalmadığı için çocuk resim çizmekten vazgeçebilir (Yavuzer, 2016a). Eğer yön değiştirme önlenirse ideal ifade yolu olan resim için çocuğun tüm coşkusu korunmuş olur. Çocuk resimde kendini ve çevresini anlatır. Resim yazı dilini aşan duyarlı bir ifade yöntemidir (Yavuzer, 2016a).



7-9 yaşları arasındaki çocuk, artık nesnelere arasındaki ilişkiyi doğru vermeye çabalar. Çocuk, ilköğretime başladığında imgelerle düşünmekten uzaklaşıp gerçeğe yönelmeye başladığından nesnelere gerçek renklerine sadık kalmaya özen gösterir. Resimlerinde kullandığı renkler, günlük yaşantısında gördüğü, olması gerektiğini bildiği nesne ve figürlere ait gerçek renklerdir (Savaş, 2015).

7-9 yaşları arasındaki ilköğretime başlayan çocuk artık nesnelere arasındaki ilişkiyi doğru vermeye çabalar. Bunda bir önceki döneme göre başarı sağlasa da, yine de bu durum, yakın ve uzak nesnelere arasındaki orantıya yansımaz (Tölük Aferin, 2015). İlköğretime başlanılan yaşlarda çocukların gerçeği aradığı ve gerçekliği yaptıkları çalışmalara yansıtılmak istedikleri görülür. Ancak yeterli derecede gelişmemiş küçük kaslardan dolayı gördüklerini aynıyla ifade etmekte fazla başarı sağlayamazlar (Savaş, 2015).

Çocuk yaklaşık 7 yaşlarında insan figürü çizimlerinde belirli, bilinen bazı sembolleri kullanmaya başlar ve bedeninin parçalarını kendi aktif bilgisine dayanarak betimler (Yavuzer, 2016a). Yetişkinler ve öğretmenleri tarafından sürekli onay almak isteyen çocuk, ürünlerinden emin olmak için sık sık onlara göstermekten çekinmez (Gürtuna, 2007). Bu dönem çocuğun kendi ürünlerine ve sanat yapıtlarına karşı eleştirel tutumu, sanatsal gelişmesinin bir başka boyutunu oluşturur (Gürtuna, 2007).

Çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü; o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi, şemanın oluşumunu belirler. Bir objenin şemasını, çocuğun sonuçta ulaştığı kavramla o obje hakkındaki bilgisini temsil etmektedir (Yavuzer, 2016a).

Bu yaşta gözlerin burundan, burnun da ağızdan farklı olması, boyun ve saçların çizilmesi beklenir. Genellikle çocuk, resmine eller hatta parmaklar ve ayaklar için ayrı ayrı semboller ekler. Çoğunlukla gövde yerine elbise çizilir, 7 yaş çocuğunun genel şeması bu parçaların pek çoğunu kapsar (Yavuzer, 2016a). İnsan figürü çizimde belirli, bilinen bazı

sembolleri kullanmaya başlar ve vücudun bölümlerini kendi bilgisine göre betimler. Bu yaştaki çocuklar resimlerine eller ve parmaklar için semboller ekler; gövde yerine elbise çizer (Gürtuna, 2007).

8 yaş ve üzerindeki çocuklar çizimlerinde, yalnızca tek tek nesnelere değil ama nesnelere arasındaki ilişkilerde de derinliği vermeye çalışarak resim yaparlar. Çocuklar artık kendilerine özgü bir bakış açısına sahiptirler; oranlar ve bağıntılar da bu görüş açısına göre ayarlanır (Gürtuna, 2007; Yavuzer, 2016a). Bu gelişmeler neticesinde özellikle hareketli ve aktif çocuklar çizdikleri figürlere daha fazla hareket katmaya başlarlar. 8 yaştan sonra insan figürleri iyice belirginleşmeye başlar. Ergenlik dönemine doğru ise kafa, gövde, kol ve bacaklar birbirlerine düzgünce bağlanmıştır. Bir önceki evrede olan parçalar arasındaki kopukluklar kaybolmuştur, insan figürü gerçeğine uygun hale gelmiştir. Vücudun parçaları arasındaki orantı da birbirlerine uygun haldedir (Halmatov, 2016).

Çocuk 9 yaşına doğru, geometrik formlardan yararlanarak oluşturduğu figürlerine, gördüğünü görselleştirmenin yanı sıra düşündüklerini de ekler. İmge ile gerçekliği bir arada kullanmaya başlar (Savaş, 2015).

**2.5.1.4 Gerçekçilik (gruplaşma) dönemi.** Erken yılların 'naif' ve özgür havası kalkmış ve bu çağdaki çocukta, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ve ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur (San, 1979). Bedensel ve psikolojik gelişim ve değişkenliklerin kritik olduğu bir dönemdir. Temel eğitimin ikinci kademesine de sarkan bu döneme "gruplaşma" veya "başkaldırma" dönemi de denir. Realist bir anlayışın geliştiği katı gerçekçi yansımalar belirgin bir şekilde görülür (Tölük Aferin, 2015). Malchiodi (2005) bu dönemde çocukların resimlerini göstermekten hoşlanmadıklarını, renk konusunda da doğaya uygun gerçek renkleri kullanmayı becerebildiklerini ifade eder.

Bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır ve bu haberdar oluşu çizgilerine yansımaya başlamıştır. Bu dönemdeki çocuğun daha önceki çalışmalarına

oranla daha ayrıntılı çizimler çizdiği ve daha gerçekçi bir yaklaşımda olduğu gözlemlenmektedir (Yavuzer, 2016a). Geometrik çizimlerden uzaklaştığı görülen çocuk, artık çizimlerin özgünleştiği ve düşüncenin ifade biçimi olarak geri geldiği bir döneme doğru gidiyor demektir (Savaş, 2015). Resimlerdeki nesnelere ise, gerçek büyüklüklerine göre resmedilmeye başlanmıştır. Bu dönemdeki çocuklar artık resimlerini başkalarına göstermekten hoşlanmazlar. Bu yüzden çocuğun resimleri hakkında azar eleştirilerden, kıyaslamalardan kaçınmak gerekir (Alakuş ve diğerleri, 2011).

Bu dönem çocuğun resminde içinde yaşadığı bazı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur (Yavuzer, 2016a). Bu evrede çocuklar ne çizeceklerini uzun uzun düşünürler, yaptıklarını beğenmezler, olması gerektiği biçimde yapamadıklarını sanıp cesaretlerini yitirirler. Çocuğun bu yıllarda kendini anlatma gücüne olan güveni sık sık sarsılır. Kısaca yaratıcı etkinliklerinde beceriksiz ve şaşkıncıdır. Fiziksel, zihinsel ve duygusal büyüme sonucu, artık daha önceki yıllarda kullandıkları üslup onları doyurmaz (San, 1979). Renkler gelişigüzel seçilmek yerine, gerçeğe uygun bir biçimde seçilmeye başlamıştır (Yavuzer, 2016a). Bu süreç içinde çocukta, renk kavramı gittikçe gelişir ve renkler onun resimlerinde anlam ve amaçlarına uygun şekilde yerlerini alır (Savaş, 2015).

Bu yaşlardaki çocuk toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır. Bu dönemde çocuk bedensel ve psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdedir. Dönemin en önemli özelliği realizmin gözle görülür şekilde artmasıdır. Kız, erkek; genç, yaşlı çizimleri; cinsiyet ayrımı; taban ve ufuk çizimleri netleşir. Renk uyumu, estetik kaygı kendini gösterir (Halmatov, 2016). Ayrıca bu dönemde, kız ve erkek çocukların resimlerinde farklılıklar görülür (Savaş, 2015). Konu seçiminde kızlar ile erkekler arasında ayrımlar belirir. Erkek çocuklar daha çok tekneler, uçaklar, trenler, savaş ve spor sahneleri; kızlar ise kadın yüzleri, giysiler, evler, çiçekler, yavrulu hayvanlar çizerler (Halmatov, 2016; Yavuzer, 2016a).

Önceki yaş dönemlerine göre bu dönemdeki çocuğun çizgilerinin daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın olduğu söylenebilir (Halmatov, 2016). 9-12 yaşları arasındaki dönemlerinde mekân duygusu bir önceki dönemden daha da gelişmiş olsa bile, üçüncü boyutu yaratma becerisine tam sahip olunamamıştır. Buna rağmen yakında olanı büyük uzakta olanı küçük çizerek perspektifin farkında olduklarının ipuçlarını verirler (Savaş, 2015). Mekân ve perspektif artık kendini gösterir. Yer çizgisi yukarı çıkar, toprak kendi rengine boyanır (Yavuzer, 2016a). Çocuk bu dönemde, bedensel ve psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemde kabul edilir. Resme gerçekçi bir anlayışla yaklaşan çocuk, figürlerde çizdiği vücut bölümleri arasında bir orantı vardır (Savaş, 2015).

Çocuk kendini çevrenin bir parçası olarak algılamaya başlar (Savaş, 2015). Bu dönemde, çocuk sosyal yaşamın bir üyesi olduğunun bilincine varmıştır (Gürtuna, 2007). Çocuk, somut düşünme evresinden soyut evresine ilköğretim 6. sınıfta geçmeye başlar. Bu durum kaybettiği imgelerle düşünme yeteneğini yeniden kazanmaya başladığını gösterir (Savaş, 2015). Bu dönemde çocuk, ne çizeceğini uzun uzun düşünür, yaptığını beğenmez, cesaretini yitirip güzel çizemeyeceği kaygısına kapılır (Gürtuna, 2007).

İçinde yaşadığı toplumda bir birey olduğunun bilincine varan çocuk, kültürünü ve sosyal çevresini tanımada ve yansıtmada titizlik gösterir. İnsan anatomisine uygun olarak çizmeye çalıştığı figürlerine bol ayrıntılı elbiseler giydirir. Erkek ve kız çocuklar giysilerinde cinsiyetlerinden kaynaklanan farklılıkları özenle ve ayrıntılara inerek belirtmekten hoşlanırlar (Gürtuna, 2007). 6-8 yaşından başlayarak cinsiyet ayrımını çizimlerinde gösteren çocuk, erkek ve kız giysilerindeki ayrımları özellikle ve özenle belirtir (Yavuzer, 2016a).

**2.5.1.5. Görünürde doğalcılık dönemi.** Mantık devri diye adlandırdığımız bu çağda çocuk daha çok gözle görülen şeylerle ilgilenir. Renk, gölge, ışığı hava akımlarıyla karşılaştırır, perspektife önem verir (Tölük Aferin, 2015). Çizimlerinde her türlü ayrıntıya inebilen bu dönem çocuğu, resimlerinde hareketi çok rahatlıkla verebilir. Özellikle bu döneme kadar giysiyi bir aksesuar olarak kullanan çocuk, giysiyi artık hareketin bir göstergesi olarak kullanır. Bükülen koli üzerindeki giysi kıvrımlarının aldığı şekille daha da belirgindir (Savaş, 2015). Mantık döneminde olan bir çocuk, rengi betimlemek istediği duygu ve düşüncesinin aracı olarak da kullanabilir (Savaş, 2015).

Yaratıcılığın bilinçli olarak tekrar kazanılmaya başlandığı bu dönemde, çocuklar soyut düşünceye yönelirler (Gürtuna, 2007).13-14 yaşlarında bulunan bir çocuk, iki boyutlu yüzeyde mekânın üç boyutlu yönünü, uzak-yakın ilişkilerini, nesnelerin boşluk içindeki yerlerini gerçeğe uygun olarak gösterebilmeyi başarır. Işık, gölge ve rengi mekânı belirtme aracı olarak kullanma bilincine ve bilgisine sahiptir (Savaş, 2015).

Her elemanı, resminde bir anlam ifade edecek biçimde mekânla ilişkilendirebilir (Savaş, 2015). Aynı zamanda da, ifade etmek istediği duyguyu çizgileri aracılığı ile yansıtma yeteneğini gösterir (Savaş, 2015). Yaratıcılık bu yaşlardaki çocuklarda yeniden kazanılmıştır (Savaş, 2015). Yine bu dönemdeki çocuğun renk farklılıklarından haberdar olduğu ve rengi en iyi biçimde kullandığı görülür (Yavuzer, 2016a).

Ergenliğin başlangıcına rastlayan bu dönemde çocukların giderek doğal çevrelerinden haberdar oldukları dikkati çeker. Çocuk ya da ergen bu dönemde yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışır (Yavuzer, 2016a). Doğal çevrelerinden haberdar oldukları için, yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını ve derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışırlar. Zengin bir yaratma gücü vardır. Fakat eleştirme bilincinden dolayı yaratıcılığını yitirme olasılığı görülür (Alakuş ve diğerleri, 2011). Gördükleri nesnelerin figürlerin boyutlarına, oranlara, renklere,

perspektife ve cins ayırımına dikkat eder, gerçeğe en uygun şekilde yansıtmaya özen gösterirler. İnsan figürü, en çok işlenen konu olmasına karşın, çevredeki olayları yansıtmak da çocukların ilgi alanının içindedir. Dönem içindeki çocukların perspektif önemli bir sorun olarak karşısına çıkmaktadır (Gürtuna, 2007).

Bu evrede ergenlik sorunları ortaya çıkmaya başlar (Gürtuna, 2007). Dolayısıyla cinsel öğelerin resimlerde büyük ölçüde belirginleştiği söylenebilir (Halmatov, 2016).Ergenliğin başlangıcı olan bu dönem, bedensel ve ruhsal yönden oldukça kritiktir. Duyguların gelişmesini, düşüncenin gelişmesi izler. Görsel, bilişsel ve duygusal gelişimin belirgin özelliklerinin yaşandığı bu dönemde, dünyanın çocukluk yaşlarında görüldüğünden daha karmaşık olduğu düşüncesi oluşur. Bu çocuk resimlerine “gerçeği yansıtmaya” şeklinde yansır (Tölük Aferin, 2015).

Çocuk, duygu ve düşüncelerini anlatmak için farklı teknik ve yöntemlerden faydalanabilir (Savaş, 2015). Bu dönem çocukları modelden resim yapabilirler. Gördükleri nesnelerin ve figürlerin boyutlarına, oranlara, renklere, perspektife ve cins ayırımına dikkat eder, gerçeğe en uygun şekilde yansıtmaya özen gösterirler (Gürtuna, 2007). Bu evrede insan figürünün büyük bir ayrıntıyla çizildiği ve tahmin edileceği gibi, cinsel özelliklerden haberdar olmanın büyük ölçüde arttığı, bunların resme yansıdığı gözlemlenmektedir (Yavuzer, 2016a).

## **2.6 İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırma ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.6.1 Yurt dışında Yapılan Çalışmalar.**

Crusco (2013), davranışsal ve duygusal problemi olan çocukların yaptığı insan figürü çizimlerine ne şekilde yansıttıklarını incelemiştir. Araştırmada ölçek olarak Duygusal Rahatsızlık Tarama Yöntemi ve Rutter Veli Anketi uygulanmıştır. Bu araştırmada cinsiyete göre sınıflandırılmış normatif bir grup (n = 80), davranışsal problemi olan grup (n = 45) ve

duygusal problemi olan grup (n = 46) olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Farklı özellik ve yaş gruplarından oluşan çocuklara 5 insan figürü (1 kadın, 2 erkek ve 2 kendisi) çizimleri istenmiştir. Çizimler Bir İnsan Çiz Testi ölçütlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; cinsiyet faktörüne göre ayrıldığında normatif grubun ve duygusal problemi olan grubun ortalama puanlarının erkeklerin kadınlardan biraz daha yüksek olduğu, davranışsal problemi olan gruptaki kadınların ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Davranış problemi olan ve olmayan çocuklar arasında erkek çizimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, davranışsal problemi olan grubun çizimlerinde duygusal problemi olan grubun çizimlerine göre daha fazla rahatsızlık göstergesi olduğu tespit edilmiştir.

Harrison, Clarke ve Ungerer (2007), çocuk çizimleri öğretmen-çocuk ilişkisi, kalitesi ve okul ayarlaması hakkında yeni bir açısı sağlama amacıyla yapılan çalışmada çocukların okul uyumunun tutumsal, bilişsel ve davranışsal yönlerini etkileyen bir faktör olarak öğretmenleri ile ilişkilerinin önemine değinilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6 yaşında 125 çocuk oluşturmuştur. Öğrencilerin öğretmen çizimleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çocuk-öğretmen çizimlerinde ise olumsuzluk özellikleri bulunmuştur.

Rodari (2007), Avrupa çocuklarının çizimlerinde bilim ve bilim adamları isimli çalışması Çek Cumhuriyeti, Fransa, İtalya, Portekiz, Polonya ve Romanya ülkelerinde 9-14 yaş arasında 1000 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden bilimde çalışan birini çizmesi istendi. Çizimlerinin üstlerinde bir başlık yazmaları istendi ancak 373 öğrenci başlık kısmını boş bıraktığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilim alanında çalışan birini kadın, tehlike unsuru, Einstein, zeki veya çılgın bilim adamı gibi alanlarda çizdikleri ve algıladıkları görülmüştür.

Piperno, Di Biasi ve Levi (2007) fiziksel ve/veya cinsel istismara uğramış çocukların aile çizimlerinde fiziksel ve/veya cinsel uğramamış kontrol grubundaki çocukların çizimlerine göre anlamlı düzeyde daha fazla duygusal stres ile ilişkili özelliklerin bulunduğunu belirtmişlerdir.

Tamm ve Granqvist (1995) çalışmasında, çocukların resimlerine yansıyan ölüm algılarındaki niteliksel farklılıkları ve ölüm algılarında cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. İsveç'in küçük bir kasabası olan Boden'de yaşayan 213 kız 218 erkek olmak üzere toplam 431 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocuklardan ölüm denilince düşündüklerini çizmeleri söylenmiştir. Araştırma fenomenografik yöntemle göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında 3 üst, 10 alt kategori belirlenmiştir. Bu kategorilerin yaş ve cinsiyet ile ilişkili oldukları bulunmuştur. Biyolojik ölüm algıları daha çok küçük yaşlardaki çocuklar tarafından, metafizik ölüm algıları ise daha çok büyük yaşlardaki çocuklar tarafından ifade edilmiştir. Erkeklerin kızlardan daha fazla şiddet içerikli ölüm algılarına sahip olduğu ve kişisel ölüm algılarının daha çok olduğu bulunmuştur. Kızlar, erkeklerden daha fazla ölümü duygusal olarak tasvir etmiştir.

Wei ve Dzung (2013), "Cultural and Age Differences of Three Groups of Taiwanese Young Children's Creativity and Drawing" isimli araştırmalarını 6-8 yaş aralığında, kentsel ve kırsal kesimden ve göçmen annelerden olan, Tayvan'lı 1055 çocukla gerçekleştirmişlerdir. Çocuklara Williams-based Creativity Test, İnsan Çiz Testi ve Serbest Çizim Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İnsan Çiz Testi ve Serbest Çizim Testi sonuçlarında yaşa göre farklılıklar olduğu ancak yaratıcılık konusunda bir farklılık olmadığı; İnsan Çiz Testi'nde kültüre göre farklılıklar olduğu; genele bakıldığında ise çizim ve yaratıcılık puanlarının yaşa göre arttığı görülmüştür.

Miyandoab (2008)'in "Zihinsel Engelli Kardeşi Olan ve Zihinsel Engelli Kardeşi Olmayan 7-13 Yaş Grubu Çocukların Aile Resim Çizimlerinin Karşılaştırılması ve Analizi"



araştırmasında engelli kardeşi olan çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarının ve aile üyeleriyle ilişkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara’da 7-13 yaş aralığında 200 öğrenci ve onların annesiyle birlikte toplamda 400 kişi katılmış, Aile Resim Çizim Testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan Anne Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; zihinsel engelli kardeşi olan ve olmayan çocukların 25 resimlerinde kullandıkları renkler arasında farklılıklar olmadığı; ancak yaş ve cinsiyete göre kullanılan sıcak renklere değişiklikler olduğu, resmin içeriğine bakıldığında da zihinsel engelli kardeşi olan ve olmayan çocuklarda aile bireylerini eleme, aile üyeleri ile kendi aralarına mesafe koyma ya da yakınlık kurma, aile bireyi ile özdeşim gibi özelliklerde farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Weber, Cooper ve Hesser, (1996) yaptıkları araştırmada çocuklardan “yaşlı birinin resmini yapmaları” ve yaptığı resmin özelliklerini anlatmaları istenmiştir. Çocukların resimleri “yaşlı” kavramını öğrendikleri büyükanne ve büyükbabalarını algılayışlarını ve yaşlı kişilerin yetenek ve davranışları ile ilgili saptadıklarını yansıtmıştır.

Burkitt, Barrett, Davis (2005) farklı eğitim alt yapısından gelen çocukların farklı duygusal anlamlar yüklenen figürlerin temsilinde farklı boyut ve renklendirmeleri farklı kullanıp kullanmadıklarını araştırmak için bir çalışma yaptılar. Tüm çocuklardan nötr, mutlu ve mutsuz insan figürü çizmesi istendi. Olumsuz özellik gösteren figürlerde kullanılan renklere ilişkin olarak iki farklı eğitim tabanından gelen grup arasında çeşitli farklılıklar saptandı. Ortalama eğitim veren okullardan gelen çocukların genel olarak daha büyük şekiller çizdikleri ancak ebatlardaki değişikliğin ortaya çıkmasında figürlere özgü duygusal anlamlar ile eğitim geçmişi arasında bir etkileşimin olmadığı tespit edilmiştir.

Cox (1998) batı toplumlarında günümüz modern çağ çocuklarının insan figürü çizimlerinde gözlenen genel gelişimleri incelemiştir. Okul eğitiminin çok uzak ve kırsal kesimlere ulaşmasıyla çocukların çizimlerinin batılı özellikler taşıdığını görmüştür. Walpiri

aborjinleri kum üstüne yaptıkları resimlerinde ve okul kitaplarında kendi geleneksel resim sembollerini kullanmaya devam etmişlerdir. Bu araştırmaya göre Walpiri okul çocuklarının hem kendi geleneksel hem de batılı çizim şekillerini kullanmakta ve geliştirmekte oldukları tespit edilmiştir.

Underwood (1997) gerçekleştirdiği çalışmada çocuklardaki agresyonun insan figürü çizimindeki yansımalarını incelemiştir. Çalışmaya yaşları 12 ile 16 arasında değişen, 80 erkek 90 kız olmak üzere toplam 170 çocuk katılmıştır. Çocuklara önce davranış ölçeği uygulanmış ardından insan figürü çizdirilmiştir. İnsan figürü, agresyonun göstergesi olarak belirtilen “dişler”, “eğik ağız”, “büyük eller”, “uzun kollar”, “sivri parmaklar” ve “yumruklar” olmak üzere 6 özelliğe göre değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda insan çiziminin 6 karakteristik özelliği ile davranış ölçeğinin agresyon boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Crawford, Gross, Patterson ve Hayne (2012) yaptığı çalışmada, yaşları 3 ile 10 arasında değişen çocukların resim yaparken kullandıkları renklerin duyguları yansıtmada önemli olup olmadığı incelenmiştir. Yaptıkları birinci deneyde ilk adım olarak çocuklardan renk tercihi yapmaları istenmiştir. İkinci adımda tercih ettikleri ve etmedikleri tüm renkler verilerek iyi ve kötü şekilde çizilmiş figürlerin dış hatlarını boyamaları istenmiştir. Ayrıca çocuklara yine tüm renkler verilerek kendi mutlu ve üzücü deneyimlerini yansıtan resimler çizdirilmiştir. İkinci deneyde ise hastanede yatan çocuklara renk tercihi yaptırılmış ve hastane ile ilgili endişe ve korku verici deneyimleri ile pozitif deneyimleri çizdirilmiştir. Her iki deneyde de, çocukların renk kullanımı ile renk tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocuklar güzel figürleri renklendirmek için daha çok kendi tercih ettikleri renkleri kullanmıştır. Kötü çizilmiş figürleri renklendirmek için tercih etmedikleri renkleri kullanacakları düşünülse de, çocukların bu figürleri renklendirmek için tercih ettikleri ve etmedikleri renkleri karışık olarak kullandıkları görülmüştür. Buradan hareketle çalışmanın

sonucunda çocuk çizimlerinde renklerin anlamını yorumlarken klinikte çalışanların çok dikkatli davranmaları gerektiği belirtilmiştir.

### **2.6.2. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.**

Kağıtçıbaşı ve Biricik (2013), bir insan çiz testi sonuçlarını nesiller ve cinsiyetler arası karşılaştırmıştır. Bu araştırmanın amacı bir insan çiz testindeki performansın uzun bir zaman dilimi (otuz üç yıl) içerisindeki değişimini hem sosyo-ekonomik gelişme açısından, hem de toplumsal cinsiyet açısından anlamaktır. Araştırmaya Bursa ve civar köylerindeki toplam 6 okuldan 258 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere A4 botunda bir boş kâğıt ve arkası silgili kurşun kalem dağıtılmıştır. Kâğıda istedikleri boyutta ve cinsiyette bir insan çiz resmi çizmeleri istenmiştir. Bu araştırmada kullanılan örneklem düzeni, 1977 araştırmasında kullanılan örneklem düzeni ile tamamen paraleldir. 1977 yılında Bursa ve civar köylerinde okuyan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden elde edilen Bir İnsan Çiz Testi sonuçları (Kağıtçıbaşı, 1979) otuz üç yıl sonra aynı yöreden toplanan verilerle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda yıllar içerisinde test performansında genel bir artış saptanmıştır ve 1977’deki araştırmaya paralel olarak daha yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bir insan çiz testinde daha başarılı oldukları görülmektedir.

Güven (2015), 4-5 yaş grubu çocukların insan resim çizimlerinin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ve Sakarya illerindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu 1311 çocuk oluşturmaktadır. Veriler, “Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Çocukların “Adam”, “Kadın” ve “Kendi” resim çizimlerine ilişkin puan ortalamalarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farkı Bağımsız Gruplar t Testi, ailenin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre farkı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların “Adam”, “Kadın” ve

“Kendi” resim çizimleri puan ortalamalarının yaşa bağlı olarak artış gösterdiği, kız çocukların “Kendi” resim çizimleri puan ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların tüm çizim puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve farklılığın üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların lehine olduğu belirlenmiştir.

Temel, Kaynak, Paslı, Demir & Çemrek (2016), Montessori eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Ankara’da bulunan Montessori eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaşları arasındaki 83 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çocukların sosyo-demografik bilgilerini sorgulayan bilgi formu, Bender (1938) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Yalın (1980) ve Somer (1988) tarafından yapılan “Bender-Gestalt Görsel Algı Testi” ve Goodenough (1926) tarafından geliştirilip Harris (1963) tarafından yeniden düzenlenen “Goodenough-Harris Adam Çizme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

**2.6.2.1 Öğrencilerin öğretmen algısına yönelik yapılan çalışmalar.** Aykaç (2012), ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını araştırmıştır. Yapılan bu araştırma, ilköğretim öğrencilerin yaptıkları resimlere dayalı olarak, öğretmenin ve öğrenme sürecinin nasıl algılandığının ortaya çıkarılması amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, “uygun örnekleme” yoluyla seçilen Hakkâri, Van, Ankara ve Muğla illerindeki 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 1000 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada odak soru doğrultusunda çizilen resimler, Öğretmen Algı Kodlama Listesi kullanılarak incelenmiştir. Öğretmen Algı Kodlama Listesindeki kategoriler, ‘tür’, ‘cinsiyet’, ‘boyut’, ‘jest ve mimik’, ‘fiziksel özellikler’, ‘bulunduğu yer’, ‘yaptığı eylem’, ‘elinde bulunan nesne’, ‘imgelem’ ve ‘sınıfta bulunan nesnelere’ olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir oranının öğretmenleri “insan” olarak algıladıkları görülürken, küçük bir oranın ise, “Atatürk” gibi tanınan bir kişi ya da güneş, çiçek, kalp, kitap gibi nesnelere biçiminde algıladıkları görülmüştür. Öğrenme sürecine ilişkin elde edilen bulgularda ise öğretmenin genel olarak tahtanın yanında, elinde tebeşirle ders anlatırken resmedildiği görülmüştür.

Karashinoğlu ve İlhan’ın (2019), beden eğitimi öğretmeni algısına yönelik öğrenci çizimlerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada Ankara il merkezindeki ortaokullarda 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında öğrenim görmekte olan 547 ortaokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim modeli ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verileri toplanırken öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmış ve öğrencilerden beden eğitimi öğretmenini yansıtan bir resim çizmeleri istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler, belirtilme sıklığı (f) ve yüzde (%) hesapları yapılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin en çok “sınırlı bir insan olarak beden eğitimi öğretmeni” (f=54, %10,87), “öğretici olarak beden eğitimi öğretmeni” (f=51, %10,26), “sevgi

unsuru olarak beden eğitimi öğretmeni” (f=44, %8,85) ve “olumsuzluk unsuru olarak beden eğitimi öğretmeni” (f=37, %7,44) temalarına ait çizimler yaptıkları görülmüştür.

Yılmaz ve Güven (2015), üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelemiştir. Bu araştırmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale ve Trabzon illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkez’lerinde öğrenim gören 46 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve veriler çizme-yazma tekniği ile kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik genel olarak olumlu algıya sahip oldukları söylenmiştir. Çizimlerde beden eğitimi dersinin oyun ve eğlence alanı olarak algılandığı ve kişiler arası birleştirici ve bütünleştirici ilişkileri içeren çizimlere yer verildiği tespit edilmiştir.

Yalçın ve Erginer (2014), ilköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimleri incelemişlerdir. Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin okul müdürü algılarını, yaptıkları çizimleri kullanarak ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerden ‘okul müdürü’ kavramı ile ilgili düşüncelerini yansıtan bir resim yapmaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında ikinci kademedeki öğrenim gören 970 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada toplanan veriler kategorisel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen öğrenci çizimleri benzer özelliklerine göre 24 kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin ‘okul müdürü’ kavramına ilişkin yapmış oldukları çizimlerin sırasıyla en çok ‘olumsuzluk unsuru olma’, ‘sevgi unsuru olma’, ‘sorun çözücü olma’, ‘aşırı kuralcı olma’ ve ‘değerli bir varlık olma’ kategorilerine; en az ‘birleştirici/bir araya getirici olma’,

‘aydınlatıcılık’, ‘yetiştiren/şekil veren olma’ ve ‘adaletsiz olma’ kategorilerine ait oldukları görülmüştür.

Ahi, Cingi ve Kıldan (2016), 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarının çizimler aracılığıyla incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Kastamonu merkez ilçede yer alan üç anaokulu ve 12 anasınıfında ölçütlere uyan toplam 285 çocuğa ulaşılmış, ön inceleme sonucunda 11 çocuğa ait çizimler uygun olmadığı için çıkarılmış ve toplam 274 çocuk ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmacılar çocuklara “Bir öğretmen çizmeniz istense öğretmeni nerede ve nasıl çizerdiniz?” sorusu yöneltilmiş ve istedikleri teknikle (kuru boya, pastel boya vb.) çizim yapabilecekleri belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler Aykaç (2012) tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Algı Kodlama Listesi’ ne göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerini insan ve kadın olarak algılamaktadır. Çocuklar öğretmenlerini en çok kırdı ve okul bahçesinde ayakta dururken resmetmiştir.

Arslan Cansever (2017), ilköğretim birinci sınıftaki 66 ve 68 aylık çocukların, çizdikleri resimleri inceleyerek öğretmenlerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik tasarıma dayandırılmıştır. Bu çalışmada, küme örnekleme kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde 80 erkek ve 72 kız olmak üzere toplam 152 birinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Öğrencilerden öğretmen temalı bir resim çizmeleri istenmiş ve başka hiçbir şey söylenmemiştir. Öğrenciler çizimleri tamamladıktan sonra, öğrencilerden araştırmacı tarafından resimlerini açıklamalarının istendiği röportajlar yapıldı. Çalışma kapsamında elde edilen çizimler Aykaç (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Algı Kodlama Listesi ile analiz edilmiştir. Çocukların çoğu öğretmenlerini kadın, şık, neşeli, temiz ve bakımlı olarak göstermektedir. Ayrıca cinsiyetin, öğretmen algısında önemli bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Dağlıoğlu (2011), 5-7 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan öğretmen figürünün karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada çocukların çizimlerine yansıyan öğretmen figürünün yaş ve cinsiyete bağlı olarak nasıl değişim gösterdiğini araştırmıştır. Araştırma Koppitz'in İnsan Figürü Çizimlerini duygusal belirleyiciler açısından değerlendirme yöntemi dikkate alınarak yapılmıştır. Çalışma grubu Ankara il merkezindeki bağımsız anaokullarından, ilköğretim okullarının anaokullarından ve ilkokulların ilkokul sınıfları arasından rastgele örnekleme ile oluşturulmuştur. 5-7 yaş arasındaki çocuklardan her grupta 40 erkek ve 40 kız olacak şekilde toplam 240 çocuk seçilmiştir. Çocuklardan "bir öğretmen çizmeleri" istenmiştir. Araştırma sonucunda yaş grupları ile tepkisellik, güvensizlik-yetersizlik ve genel toplamdaki duygusal belirleyiciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farkın beş yaştan yedi yaşa doğru puanlardaki önemli düzeyde düşüşten kaynaklandığı bulunmuştur. Çocuklar büyüdükçe, resimlerinde duygusal göstergelerde anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Çocukların % 75'inden fazlasının okulları ve öğretmenleri hakkında olumlu düşünceleri olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, çocukların büyük çoğunluğunun okullarına ve öğretmenlerine adapte olduklarını ve öğretmenleriyle de bağ kurduklarını göstermektedir.

Günaydın (2019) 4-15 yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretmen algılarının resim analizi aracılığı ile incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada İstanbul ilinde özel eğitim veren bir rehabilitasyon merkezinde eğitim göre otizm spektrum bozukluğu olan 30 çocuk ile çalışmıştır. Araştırma olgu bilim modeliyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için ailelerden Kişisel Bilgi Formu alınmış, çocuklardan ise çizdikleri resimlere göre Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosu doldurulmuştur. Verilerin toplanması ve analizlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların çizdikleri resimlerde karalama dönemi resimleri yüksek düzeyde, şema öncesi dönem resimleri orta düzeyde, şematik dönem resimleri orta düzeyde,



gerçekçilik dönemi resimleri orta düzeyde, görünürde doğalcılık dönemi resimleri orta düzeyde gelişimsel seviyesinde oldukları görülmüştür. Ayrıca çocukların çoğunluğu resimlerini on dakika içerisinde bitirirken, herhangi bir kaygılı davranış sergilememişler, sık sık soru sormamışlar ve çizimi yaparken baş-gövde ve ayak yönünde gerçekleştirmişlerdir. Resimlerde olumlu eylemleri gerçekleştiren veya olumlu yüz ifadesi ile resmedilen öğretmen çizimlerinden hareketle, öğrencilerin %76,7'si öğretmenlerini olumlu algılayan resim çizimi yapmışlardır. Bütün bu bilgiler ışığında, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretmenleriyle genel olarak olumlu bir ilişki kurduklarını göstermektedir.

Tekin (2012) araştırmasında, ilköğretim birinci sınıfa devam eden okul öncesi eğitim almış ve almamış birinci sınıf çocuklarının öğretmen algıları ve bu algılarını çizdikleri resimlerine nasıl yansıttıklarını incelemiştir. Araştırmaya ilkök birinci sınıfa devam eden 200 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklardan öğretmen resmi çizimleri ve araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuna cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların 40 öğretmen algılarının farklı olduğu, okul öncesi eğitim almış birinci sınıf çocuklarının okul öncesi öğretmenini ve sınıf öğretmenini daha olumlu algıladıkları, okulöncesi eğitim alan çocukların okulöncesi öğretmeninin ve sınıf öğretmeninin organlarını yaptıkları resimde daha eksiksiz çizdikleri saptanmıştır.

Kesicioğlu ve Deniz (2014), okul öncesinde eğitim gören çocukların çizimlerdeki öğretmen algısını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya Ankara ve Giresun il merkezindeki okul öncesi kurumlara devam eden 104 kız, 162 erkek olmak üzere toplam 226 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere bir öğretmen çizmenizi istiyorum komutu verildikten sonra resimlerini tamamlayan öğrencilerin çizimleri Bilim Adamı Çiz Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin genellikle öğretmenlerini insan olarak çizdiği aynı

zamanda çizimlerin çoğunda öğretmen figürünün genç, uzun ve kadın olarak çizildiği saptanmıştır.

Daşdemir (2019), okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki öğretmen algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 2017/2018 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 163 okul öncesi öğretmeni ve 42 çocuk katılmıştır. Verileri toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu”, öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve çocukların çizimlerini değerlendirmek için "Öğretmen Algı Kodlama Listesi" kullanılmıştır. Uygulanan ölçek SPSS paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öz yeterliği yüksek 3 öğretmen, öz yeterliği düşük 3 öğretmen belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlerin öğrencilerinden öğretmenleri ile ilgili bir resim yapmaları istenmiştir. Toplanan resimler Öğretmen Algı Kodlama Listesi'ne göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların resimlerinde öğretmenlerini genellikle insan olarak resmettiği, ancak bu oranın öz yeterliği düşük öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların resimlerinde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Resimlerdeki öğretmen cinsiyeti incelendiğinde öz yeterliği düşük öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların öğretmenlerini kadın olarak resmetme oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin fiziksel görünümünü resmetmezken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenin fiziksel görünümünü şık giyimli olarak resmettikleri bulunmuştur.

### 2.6.2.2. Öğrencilerin farklı nesne ve kişileri algulamalarına yönelik yapılan

**çalışmalar.** Taş, Aslan ve Sayek (2006),doktorluk mesleğini çocuklar resimlerine nasıl yansıttıklarını araştırmışlardır. 7-12 yaş grubu çocuklar arasında yapılan bu çalışmada 109 ilköğretim öğrencisiyle çalışılmıştır. Öğrencilerden doktor konulu bir resim çizilmesi istenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%70.6) resimlerinde yer verdikleri doktor figürünün kendi cinsiyetleri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak, resimlerde çizilen ayrıntıların yaş arttıkça arttığı belirlenmiştir.

Ersoy ve Türkan'ın (2009) ilköğretim öğrencilerinin internet algılarını yaptıkları resimler aracılığıyla incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Eskişehir'deki özel bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 23 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada internet algısı öğrencilerin internet konusunda yapmış oldukları resimler, bu resimler üzerine gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yazılı görüşler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin interneti daha çok araştırma yapma ve oyun oynama amacıyla kullandıkları ve resimlerini de bu yönde çizdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler resimlerinde internetin araştırma işlevini Google arama motoru ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin interneti daha çok bilgi kaynağına benzettikleri, yazılı görüşleri ve resimsel anlatımları arasında paralellik olduğu görülmüştür.

Öngöz ve Mollamehmetoğlu (2013), 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap algısını araştırdıkları çalışmada Trabzon'da 10 farklı ortaokula devam eden 228 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında veriler çiz ve açıkla tekniği kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin e-kitap algılarında tablete / bilgisayara benzeme, dokunmatik ekrana sahip olma, elektrikle çalışma ve hafif olma gibi donanım ile ilgili özellikler öne çıkmaktadır. Öğrenciler, e-kitapların dokunmatik ekran ve / veya tuşlar yardımıyla okunduğunu düşünmektedir.

Öğrenciler, e-kitabı sıradan bir metnin sayısallaştırılması şeklinde değil, çoklu ortam öğeleri ile zenginleştirilmiş etkileşimli bir araç olarak algılamaktadır ve çok büyük bir bölümü gerek ders içi gerekse ders dışı zamanlarda e-kitap kullanmak istemektedir.

Oğuz Ünver (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ve üniversite son sınıf öğretmen adaylarının bilim insanı algılarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden 65 ve üniversite son sınıf öğretmen adaylarından 48 kişi katılmıştır. Katılımcılara boş bir kâğıt verilerek bilim insanı çizimleri istenmiştir. Veriler hem nitel hem de nicel veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilim insanı algıları beşinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla kalıp yargılar içermektedir.

Yüksel ve diğerleri (2016), okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma ilkokul 1.sınıfa giden okula uyum sağlamakta güçlük çekmiş çocukların okul kavramına ilişkin algılarını yaptıkları resimler yoluyla incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmaya İstanbul ilinden, ilkokul 1. sınıfa devam eden beş farklı okuldan, 40 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, okula başlama ve uyum sağlamada sorun yaşayan çocukların okul ile ilgili çizdikleri resimlerde en çok insanlarla ilgili şekilleri kullanarak kendilerini ifade ettikleri saptanmıştır. Bunun yanında çocukların ikinci sırada okul binası ve okul bahçesine ilişkin şekiller çizdiği ve ardından üçüncü sırada da doğa ve doğa olaylarına ilişkin şekiller kategorilerindeki sembolleri kullandıkları belirtilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okul kavramını düşündüklerinde, gün içerisinde okula gelmek üzere harekete geçmelerinden itibaren geçirdikleri yaşantıları ve karşılaştıkları insanları çizdiği söylenebilmektedir.

Akgün ve Ergül (2015), 55-74 aylık çocukların resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim

deseni kullanılmış ve betimsel analiz yöntemi ile çocuk resimleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 55-74 ay grubu 109 çocuk katılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme listesi kullanılmıştır. Değerlendirme listesi “Genel”, “Düzen ve Ayrıntılar” “Aileyi Tanımlama”, “Ailede Birlik”, ve “Duygular” olmak üzere beş temel kategoriden ve 19 maddeden oluşmaktadır. Resimlerin çoğunlukla çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olduğu ancak çocukların planlı ve tamamlanmış resim yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Çocukların aile resimlerinde birliktelik özelliğine bakıldığında çoğunlukla çekirdek aile dışında çizim yapmadıkları görülmektedir. Resimlerde çocuklar çoğunlukla aile üyelerini bir arada, benzer giysiler giyme ya da olumlu bir etkinlik, olumlu bir birliktelik ile ve arada engel olmadan resimlemiştir. Çocukların resimlerinde çoğunlukla öfke ifadelerine yer vermedikleri ve olumsuz yüz ifadesi kullanan çocukların az sayıda olduğu görülmektedir.

Tavşanlı ve Kaldırım (2018), ilkokul öğrencilerinin resimlerindeki okuryazarlık algısını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada ilkokul 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 17 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmış ve araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde fenomenolojik araştırma türlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir. Araştırmanın verilerini; öğrencilerin okuryazarlık konusunda yapmış oldukları resimler, resimler hakkında gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeler ve resimlerden bağımsız olarak okuryazarlık algıları hakkında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler okuryazarlık çalışmalarını daha çok sınıf içerisinde yapılması gereken çalışmalar olarak görmektedir. Öğrencilerin resimlerinde daha çok okuma ile ilgili nesnelere kullandığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin okuryazarlık dendiğinde yazmadan ziyade okumaya daha fazla anlam yükledikleri sonucunu ortaya çıkmaktadır.

Özsoy ve Ahi (2014), ilkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya Aksaray, Kastamonu, Batman, Muş ve Mardin illerinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 131'i birinci sınıf, 127'si ikinci sınıf, 160'ı üçüncü sınıf, 188'i dördüncü sınıf ve 222'si beşinci sınıf olmak üzere toplam 828 öğrenci katılmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın verileri çiz-ve-anlat tekniği ile toplanmış, verilerin toplanması sırasında çalışmaya katılan öğrencilerden çevre ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resimleri açıklamaları istenmiştir. Verilerin analizinde hem nicel hem de nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin gelecekte %28,5'inin temiz, %40,3'ünün kirli ve %31,2'sinin teknolojik çevre algısına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin geleceğe yönelik çevre algıları ile yaşadıkları bölge, yaşadıkları il ve devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark tespit edilirken, cinsiyete göre anlamlı fark tespit edilememiştir. İlköğretim öğrencilerinin çizimlerinde sıklıkla ağaç, güneş, bulut, insan, kuş, kelebek, ev, apartman, araba, dağ, deniz, nehir, çöp, çöp kovası gibi öğelere yer verdikleri görülmüştür. Resimler incelendiğinde hava kirliliği, toprak kirliliği, aşırı yapılaşma ve trafik gibi yakın çevrelerinde gözlemleyebildikleri çevre problemlerine sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir.

Hiçyılmaz, İnci ve Seven (2015), 7-10 yaş grubu çocukların şiddet algılarının resimler aracılığı ile sosyal güçler bağlamında incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada çalışma grubunu Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan dört farklı ilkokula devam eden 86 çocuk oluşturmuştur. Veriler analiz edilmeden önce öğrencilerin çizmiş olduğu resimlerin verilen yönergeye uygun olarak çizip çizmedikleri incelenerek ön elemeden geçirilmiştir. Bu eleme sonucunda kalan çizimler erkek öğrenciler E1, E2, kız öğrenciler ise K1, K2 şeklinde formüle edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler, iki uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda

elde edilen veriler, tema olarak kabul edilen araştırma soruları altında sınıflandırılmıştır ve kod listesi oluşturulmuştur. İlgili temalar altında toplanan kodların frekans ve yüzde değerleri alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; şiddet temalı çocuk resimlerinde hâkim sosyal gücün medya olduğu, şiddetin algılandığı mekânların en çok ev ve sokak olduğu, şiddet aracı olarak en çok fiziksel gücün kullanıldığı, şiddete maruz kalan kişinin en çok tanımadığı diğer kişiler olduğu, şiddeti uygulayan kişinin ise en çok akran olduğu görülmüştür.

Akbulut ve Saban (2012), ilköğretim öğrencilerinin şiddetle ilgili algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki üç merkez ilköğretim okulunda 3. 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören, 9-11 yaş grubunda olan toplam 80 öğrenci katılmıştır. Veriler toplanırken öğrencilerden üç durum hakkında düşünceleri istenmiştir: (1) kendileri dışındaki (genel) bir şiddet durumu, (2) kendilerinin bir şiddet uygulama durumu ve (3) kendilerinin bir şiddete maruz kalma durumu. Daha sonra, öğrencilerden bu üç durumdan herhangi biriyle ilgili bir resim çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerden, ayrıca, çizdikleri resimlerin altında veya arka sayfasında resimde ne anlatmak istediklerini yazmaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler en fazla aile ortamında fiziksel şiddet olarak gerçekleşen kendileri dışındaki (genel) bir şiddet durumuyla ilgili resimler çizdiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin şiddeti en çok uygulayan kişi olarak “baba”, şiddete en çok maruz kalan kişiler olarak da “erkek çocuk” ve “anne” figürlerini çizdiği saptanmıştır.

Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap (2015), okul öncesi çağıdaki çocukların “iyi” ve “kötü” kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki 80 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan önce iyi bir şey çizmeleri, ardından kötü bir şey çizmeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından yapılan çizimler, analizler sonucunda kategoriler

oluşturularak kodlanmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, çocukların “iyi” kavramına karşılık olarak en fazla sevgi, neşe-eğlence ve mutluluk; “kötü” kavramına karşılık olarak da korku, üzüntü, kızgınlık – öfke duygularına ve 5-6 yaşta acı ve şaşkınlık duygularına yer verdikleri görülmüştür. 4-5 yaşta herhangi bir değer ifadesine rastlanmazken,5-6’da “iyi” ile ilişkili olarak sevgi, dostluk, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine rastlanmıştır. “İyi” ve “kötü” temalı resimlerde doğa, gökyüzü ve doğa olayları ile hayal gücüne ilişkin şekiller en çok rastlanan temalarken, mavi, kırmızı, sarı, yeşil, mor ve turuncu en çok kullanılan renkler olmuştur.

Kesicioğlu, Yıldırım Hacıbrahimoglu, Aktaş (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarını incelemişlerdir. Araştırmaya 36-48 aylık 27, 49-60 aylık 33, 61-72 aylık 36 olmak üzere toplamda 97 çocuk alınmıştır. Çocuklardan 38’i kız 59’u erkektir. Çocuklara pastel boya ve A4 kâğıdı verilerek ‘En sevdiğimiz oyun türünü çizelim.’ yönergesi verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, 36-48 aylık ve 49-60 aylık çocukların resimlerinde oyun alanı olarak iç mekânları, 61-72 aylık çocukların ise dış mekânları tercih ettikleri, bütün gruptaki çocukların en çok oyun oynadıkları yer olarak evlerini seçtikleri, çocukları resimlerinde oyun aracı olarak teknolojik araçların da yer aldığı, çocukların aynı cinsiyetteki arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettikleri, çocukların oyunlarında en çok yansıttığı kişilerin arkadaş, ebeveyn ve kardeş olduğu bulunmuştur.



### **3.Bölüm**

#### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma ilköğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına yönelik algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla belirlemeyi ve araştırmaya katılan öğrencilerin resimleri yoluyla Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz testinden aldıkları puanlarla demografik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma nicel verilerin elde edilmesinden sonra nitel verilerle desteklenmiştir. Greene, Kreyder ve Mayer (2005), sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem olarak tanımlamaktadırlar. Aynı araştırmada nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar (Greene ve diğerleri, 2005). Araştırmanın nitel boyutunda, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (phenomenology) kullanılarak yürütülmüştür. Olgu bilim araştırmalar bir olgu hakkında bireylerin var olan algı, bilgi ve davranışlarını anlamayı amaçlayan ve her bireyin olgu hakkında birtakım görüşleri hakkında bilgi sahibi olduğunu varsayan araştırmalardır (Fraenkel & Wallen, 2009). Olgular günlük yaşamımızda sıklıkla karşımıza çıkan şeyler olabilir. Ancak bu o olgu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumuz anlamına gelmez. Bireye tümüyle yabancı gelmeyen, ancak tam anlamını da kavrayamadığı sözcükleri açıklamak için olgu bilim çalışmalar idealdir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nicel boyutunda ise tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konuya ya da bir olaya ilişkin

katılımcıların görüşlerinin ilgi beceri yetenek ve tutumlarının belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

### 3.2. Çalışma Grubu

Tablo 1

*Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri*

		<u>Frekans(f)</u>	<u>Yüzde (%)</u>
Cinsiyet	Kız	512	51.5
	Erkek	483	48.5
	Toplam	995	100
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	243	24.4
	2. Sınıf	238	23.9
	3. Sınıf	280	28.1
	4. Sınıf	234	23.5
	Toplam	995	100
Okul Öncesi	Var	806	81.0
Eğitim	Yok	189	19.0
	Toplam	995	100

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Gönen ilçesinde ilkokula devam eden 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında evreni temsil eden çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemi, her bir evren birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak, tabaka içi değişim

olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek grubun her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak seçildiği çalışma grubu yöntemleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Çalışma grubu evreni temsil eder niteliktedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı 995’tir. Öğrencilerin 512’si kız, 483’ü ise erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 243’ü birinci sınıf, 238’i ikinci sınıf, 280’i üçüncü sınıf ve 234’ü ise dördüncü sınıftır. Öğrencilerin 806’sı okul öncesi eğitimi almışken 189’u okul öncesi eğitim almamıştır.

Tablo 2

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler,*

		<u>Frekans(f)</u>	<u>Yüzde (%)</u>
Cinsiyet	Kadın	510	51.3
	Erkek	485	48.7
	Toplam	995	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 510’unun sınıf öğretmeni kadın iken 485’inin sınıf öğretmeni erkektir.

Tablo 3

*Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerine ait demografik bilgiler*

		<u>Frekans(f)</u>	<u>Yüzde (%)</u>
Yaş Aralığı	20’den küçük	5	0.5
	20-25 arası	21	2.1
	26-30 arası	197	19.8

	31-35 arası	360	36.2
	36-40 arası	274	27.5
	40'dan büyük	138	13.9
	Toplam	995	100
Eğitim Durumu	İlkokul	272	27.3
	Ortaokul	196	19.7
	Lise	305	30.7
	Ön lisans	67	6.7
	Lisans	132	13.3
	Lisansüstü	23	2.3
	Toplam	995	100
Çalışma Durumu	Evet	361	36.3
	Hayır	634	63.7
	Toplam	995	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 5'inin annesinin yaşının 20'nin altında olduğu, 21'inin annesinin yaşının 20 ile 25 yaş arasında olduğu, 197'sinin annesinin yaşının 26 ile 30 arasında olduğu, 360'ının annesinin yaşının 31 ile 35 arasında olduğu, 274'ünün annesinin yaşının 36 ile 40 arasında olduğu ve 138'inin annesinin yaşının 40'dan büyük olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 272'sinin annesinin eğitim durumu ilkokul, 196'sının annesinin eğitim durumu ortaokul, 305'inin annesinin eğitim durumu lise, 67'sinin annesinin eğitim durumu ön lisans, 132'sinin annesinin eğitim durumu lisans ve 23'ünün annesinin eğitim düzeyinin lisansüstü olduğu görülmektedir. Tekrar tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 361'inin annesi çalışmakta ve 634'ünün annesi çalışmamaktadır.

Tablo 4

*Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarına ait demografik bilgiler*

		<u>Frekans(f)</u>	<u>Yüzde (%)</u>
Yaş Aralığı	20-25 arası	8	0.8
	26-30 arası	57	5.7
	31-35 arası	232	23.3
	36-40 arası	372	37.4
	40'dan büyük	326	32.8
	Toplam	995	100
Eğitim Durumu	İlkokul	221	22.2
	Ortaokul	156	15.7
	Lise	310	31.2
	Ön lisans	92	9.2
	Lisans	183	18.4
	Lisansüstü	33	3.3
	Toplam	995	100
Çalışma Durumu	Evet	918	92.3
	Hayır	77	7.7
	Toplam	995	100

Tablo 4'e bakıldığında araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 8'inin babasının yaşının 20 ile 25 arasında olduğu, 57'sinin babasının yaşının 26 ile 30 arasında olduğu, 232'sinin babasının yaşının 31 ile 35 arasında olduğu, 372'sinin babasının yaşının 36 ile 40 yaş arasında olduğu ve 326'sının babasının yaşının 40 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 221'inin babasının eğitim düzeyi ilkökul, 156'sının

babasının eğitim düzeyi ortaokul, 310'unun babasının eğitim düzeyi lise, 92'sinin babasının eğitim düzeyi ön lisans, 183'ünün babasının eğitim düzeyi lisans ve 33'ünün eğitim düzeyinin lisansüstü olduğu görülmektedir. Tekrar Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 918'inin babası çalışmakta ve 77'sinin babası çalışmamaktadır.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kişisel bilgi formu Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi ve Öğretmen Algı Listesi kullanılmıştır.

**3.3.1. Kişisel bilgi formu.** Araştırmacılar tarafından yapılan diğer çalışmalarda incelenerek ve uzman görüşü alınarak öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, sınıf öğretmeninin cinsiyeti, ebeveynlerinin yaş aralığı, eğitim durumları ve çalışma durumları ile ilgili soruların yer aldığı kişisel bilgi formu oluşturulmuş ve kullanılmıştır.

**3.3.2. Goodenough-Harris bir insan çiz testi.** Goodenough-Harris Adam Çizme Testi, bireylerin bir şeyler üretmesi, yapması temeline dayanarak ve çocukların çizdikleri resimler aracılığı ile zihin gelişim seviyelerini ölçmek amacı ile Goodenough (1926) tarafından geliştirilmiştir. Goodenough bu testi "adam çizme" testi olarak geliştirmiş, daha sonra öğrencisi Harris (1963) adam çizme yanında bir paralel takım olarak ikinci bir resim, birde kadın çizme testini ilave etmiş, testi daha da zenginleştirmiştir. Goodenough – Harris Adam Çizme Testi uyarıcı olarak bir genel yetenek testidir. Test 4-14 yaşlar arasındaki bireylere uygulanmaktadır.

Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi'nin genel amacı bireylerin zihinsel gelişimlerini ölçmektir (Halmatov, 2016). Bir İnsan Çiz Testi Türkiye'de sıklıkla uygulanan bir testtir (Özer, 2009). Bir İnsan Çiz Testi için çocuklardan bir insan figürü çizmeleri istenmekte ve çizimdeki öğelerin varlığı ya da eksikliğine göre bir puanlandırma yapılmaktadır (örn., kol, burun, ağız, parmak, bacak gibi). Goodenough – Harris Bir İnsan Çiz

Testi' nin açıklaması çocuğa sözlü olarak yapılır. Ve çocuğa bir adam resmi çizilir. Testin puanlaması yanıt anahtarına bakılarak yapılır. Kriterlerin puanlanmasının doğru yapılması için 32 sayfalık ayrıntılı bir açıklama listesi mevcuttur.

Bu ölçeğin altında yatan varsayım, katılımcıların yapacakları çizimlerin onların genel zihinsel yeteneğini yansıtacağıdır (Brown, 1990; Lynn, 1999). Bu test kültürden doğrudan etkilenmemektedir (Kağıtçıbaşı, 1979). Yapılan araştırmalara göre çocukların yaptığı insan resimleri hem kendileri ile ilgili önemli bilgiler vermekte hem de diğer insanları algılayışlarını yansıtmaktadır. Bu testi kullanmanın bazı avantajları vardır. Bu avantajların başında kültür ya da cinsiyet ayrımcılığına neden olmaması; kolay uygulanabilmesi; geçerli olduğu 12 yaş ve daha küçük çocuklar tarafından sevilerek uygulanması; okul eğitimi, resim ya da başka bir sanat dalında bir eğitime bağlı olmaması ve sonuçlarının güvenilirliği yer almaktadır (Kağıtçıbaşı & Biricik, 2011). Geçerlilik bulguları çeşitlilik göstermektedir. Goodenough (1926) Bir İnsan Çiz Testi'nin Stanford - Binet Zeka Testi'yle korelasyon gösterdiğini ( $r = .74$ ) bulmuştur.

Bu test Türkiye'de ilk olarak Uçman (1971) tarafından okul öncesi çocuklar üzerinde kullanılmıştır. Önen tarafından 1988'de puanlama bölümü çevrilmiştir. Test bireyin gözlemlerindeki hassasiyeti, bütünü görme yeteneğini, kavram geliştirme düzeyini ölçmekte, resimdeki sanat ve artistik boyutlarına önem vermektedir. Testin puanlaması, resimde bulunması gereken noktaların var ya da yok oluşuna, elbisenin detaylarına, parçaların bütüne göre oranına vs. gibi yönlerle yapılmaktadır. Bu noktalarla ilgili olarak erkek ölçeğinde 73, kadın ölçeğinde 71 puanlanabilir nokta saptanmıştır (Özgüven, 2015). Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi'ne yönelik oldukça yüksek güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Geçerliliği için ise orta düzeyde katsayılar elde edilmiştir (Solmaz, 2016).

Bireyin puan ortalaması 100 ve standart sapması 15 olan bir standart puana çevrilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0.90, aynı kişinin tekrar puanlaması

arası korelasyon ise 0.94 bulunmuştur (Harris, 1963). Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise Uçman (1971) test-tekrar güvenilirliğini 0.91 olarak, puanlayıcılar arası güvenilirliği ise 0.81 olarak hesaplamıştır. Ülkemizde yapılan bir benzer ölçekle geçerliliği çalışmasında Özgüven (1988) Goodenough-Harris puanları ile Stanford-Binet puanları arasında 0.70'e yakın bir korelasyon bulunmuştur (Özgüven 1994). Testin güvenilirliği Pearson Momentler çarpımı tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayıları. 91 ile. 98 arasında bulunmuştur. Testin farklı uzmanlar tarafından ayrı ayrı puanlanması sonucu elde edilen puanlar arası korelasyon katsayıları .80'dir. Testin geçerliliğinde ise başka zeka testleri ile olan korelasyon katsayıları. 50'nin üzerinde bulunmuştur (Solmaz, 2016).

Bu araştırmanın verileri ışığında, araştırmacı ve uzman bir kişi tarafından ayrı ayrı yapılan puanlamalar doğrultusunda verilerin tutarlılığı, görüş birliği/ (görüş ayrılığı + görüş birliği) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar arası genel uyuma katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Uyuma katsayısının .70 veya üzerinde olması yeterli görüldüğünden, araştırmanın yeterli düzeyde bir iç güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994).

**3.3.3. Öğretmen algı listesi.** Araştırmacılar tarafından yapılan diğer çalışmalarda (Aykaç, 2012; Oğuz Ünver, 2010) incelenerek ve uzman görüşü alınarak öğretmen algı listesi hazırlanmıştır. Öğretmen algı listesindeki maddeler 'cinsiyet', 'kıyafet', 'boyut', 'fiziksel görünüş', 'fiziksel özellikleri', 'kollarının durumu', 'bulduğu yer', 'yaptığı eylem', 'elinde bulunan nesne', 'öğrencinin yanında resmedilme durumu', 'yüz ifadesi', 'resmin ilk bakışta hissettirdiği duygu' ve 'etrafında bulunan nesnelere' olarak belirlenmiştir.

### **3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada verilerin toplanması ve çözümlenmesi 3 aşamada gerçekleştirilmiştir.

**3.4.1. Uygulama öncesi.** Öğrencilere sorulacak doğru odak sorunun bulunması amacı ile 50 öğrenci ile ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Ön çalışmada 50 kişilik öğrenci grubu iki



bölüme ayrılmıştır. Birinci gruba odak soru olarak ‘Öğretmen denildiğinde ne anladığınızı çizer misiniz?’ denmiştir. Bu soru doğrultusunda toplanan verilerde öğrencilerin insan figürü çizen ve insan figürü yerine kitap, güneş gibi nesne resimleri çizen öğrencilerin olduğu da görülmüştür. Çocuğun başlangıçta çizeceği konunun belli olduğu hallerde bile resim çizerken bu konuyu değiştirip resmini başlangıçtaki konuyla hiç alakası olmayan figürlere benzemesi sıkça görülen bir durumdur (Davido, 2014). Bu yüzden daha net bir odak soru seçilmesine karar verilmiş ve ikinci grup ile yeni odak soru denenmiştir. İkinci grup ile uygulama yaparken odak soru değiştirilmiş ‘Öğretmen resmi çizer misiniz?’ şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir. İkinci gruba uygulanan odak soru doğrultusunda öğrencilerin insan formunda bir öğretmen resmi çizdiği gözlemlenmiştir. Bu uygulama doğrultusunda odak sorunun ‘Öğretmen resmi çizer misiniz?’ olmasına karar verilmiştir.

**3.4.2. Uygulama yapılırken.** Uygulama yapılacak sınıfların sınıf öğretmenleri ile konuşularak belirlenen derste sınıf öğretmeni ile birlikte derse girilmiştir. İlk olarak öğrencilere uygulayıcı tanıtılarak öğrenciler ile arasında bir bağ kurmaya çalışılmıştır. Öğrencilere kişisel bilgi formu dağıtılarak forumun arkasına kurşun kalem ile isimleri ve sınıfları yazılması istenmiş ve formu eve götürerek ebeveynlerinin doldurması söylenmiştir. Formlar doldurulduktan sonra yine uygulama yapılacak sınıf öğretmenin uygun gördüğü bir derse girilerek öğrencilere beyaz kâğıt dağıtılmış ve odak soru sorulmuştur. Sürelerinin bir ders saati olduğu belirtilmiş boya konusunda öğrenciler serbest bırakılmıştır. Bir ders saati dolduktan sonra öğrencilerden kişisel bilgi formları ve resimler toplanıp zımbalanmıştır.

**3.4.3. Uygulama sonrası.** Resimlerin zımbalanması sırasında öğrencilere resimlerde anlaşılmayan yerler sorulmuş ve notlar alınmıştır. Uygulanan yaş grubunun küçük olması sebebiyle öğrencilerin çizdiği öğretmen figürlerinin cinsiyetlerini resimlerine tam yansıtamadığı görülmüş ve her resim için çizen öğrenciye resmindeki öğretmenin cinsiyeti sorulmuştur. Soruların cevabı kişisel bilgi formunun arkasına not olarak yazılmıştır. Figürü tam olarak çizemeyen, insan çizmeyen öğrencilerin resimleri geçersiz sayılmıştır.

Bu araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanlar ile kişisel bilgi formundan alınan bilgiler arasındaki ilişkiyi belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Paket of Social Science) 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu test sonucunda dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Veriler normal dağılım gösterdiği için değişkenlerin incelenmesinde parametrik testler kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında T testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ANOVA testi uygulanmıştır. Soru doğrultusunda çizilen resimler, uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Algı Kodlama Listesi’ ne göre analiz edilmiştir. ‘Öğretmen Algı Listesi’ndeki kategoriler, ‘cinsiyet’, ‘kıyafet’, ‘boyut’, ‘fiziksel görünüş’, ‘fiziksel özellikleri’, ‘kollarının durumu’, ‘bulunduğu yer’, ‘yaptığı eylem’, ‘elinde bulunan nesne’, ‘öğrencinin yanında resmedilme durumu’, ‘yüz ifadesi’, ‘resmin ilk bakışta hissettirdiği duygu’ ve ‘etrafında bulunan nesnelere’ olarak tanımlanmıştır. Verilerin analizinde her bir kategori ve alt basamakları ‘0,1,2,3,...’ biçiminde numaralandırılmıştır. Sonrasında kategorilerden elde edilen sayısallaştırılmış değerler, SPSS programı kullanılarak, yüzde (%) ve frekans değerlerine ulaşılmış ve tabloluşturulmuştur. Resimler çizilen görsel öğelere göre değerlendirilmiş, herhangi bir psikolojik yorum yapılmamıştır.

## 4.Bölüm

### Bulgular ve Yorum

Tablo 5

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	T	p
Goodenough-Harris Testi	Kız	512	90.2852	9.47531	2.878	.004*
	Erkek	483	88.5859	9.12854		

\*p&lt;.05

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların öğrenci cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi sonucuna göre cinsiyetler arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( t=2.878, p<.05).

Tablo 6

*Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları*

	Okul Öncesi Eğitim	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Goodenough-Harris Testi	Var	806	90.0186	9.45185	3.921	.000*
	Yok	189	87.0794	8.48083		

\*p&lt;.05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine

ilişkin yapılan t testi sonucuna göre okul öncesi eğitim alma durumunda okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (  $t=3.921$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 7

*Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları*

	Öğrencilerin Öğretmenlerinin Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Goodenough- Harris Testi	Kadın	510	88.1882	9.21730	4.446	.000*
	Erkek	485	90.7979	9.29589		

\* $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin sınıf öğretmeninin cinsiyetleri arasında erkek öğretmeni olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (  $t=-4.446$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 8

*Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin T testi sonuçları*

	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Goodenough- Harris Testi	Çalışıyor	361	89.8283	9.20528	.937	.346
	Çalışmıyor	634	89.2508	9.42075		

$p>.05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $t=.937$ ,  $p>.346$ ).

Tablo 9

*Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin t testi sonuçları*

	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Goodenough-Harris Testi	Çalışıyor	918	89.6144	9.42915	1.798	.043*
	Çalışmıyor	77	87.6234	8.07048		

\* $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin babalarının çalışma durumları arasında çalışanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $t=1.798$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 10

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları*

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	3	286.359	3.304	.020*	1.-3. Sınıf
	Gruplar	991	86.682			1.-4. Sınıf

İçi

Toplam 86761.182 994

\*p&lt;.05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında 1-3. sınıf ve 1-4. Sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (  $F=3.304$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 11

*Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin yaş gruplarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Annelerinin Yaş Grupları	Gruplar Arası	650.911	5	130.182	1.495	.189
	Gruplar İçi	86110.271	989	87.068		
	Toplam	86761.182	994			

p&gt;.05

Tablo 11 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların öğrencilerin annelerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. (  $F=1.495$ ,  $p>.05$ ).

Tablo 12

*Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	2278.745	5	455.749			İlkokul- Ortaokul
							İlkokul- Lise
							İlkokul- Önlisans
Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumları	Gruplar İçi	84482.437	989	85.422	5.335	.000*	İlkokul- Lisans
							İlkokul- Lisansüstü
							Ortaokul- Önlisans
							Ortaokul- Lisansüstü
	Toplam	86761.182	994				

\*p<.05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında ilkokul-ortaokul, ilkokul-lise, ilkokul-ön lisans, ilkokul-lisans, ilkokul-lisansüstü, ortaokul-ön lisans ve ortaokul-lisansüstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( F=5.335, p<.05).

Tablo 13

*Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının yaş gruplarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	935.414	4	233.853			20-25 Yaş- 26- 30 Yaş
Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Babalarının Yaş Grupları	85825.768	990	86.693	2.697	.030*	20-25 Yaş- 31-35 Yaş 20-25 Yaş- 40 yaş ve üstü 31-35 Yaş- 36-40 Yaş
Gruplar İçi						
Toplam	86761.182	994				

\*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların öğrencilerin babalarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında 20-25 yaş- 26-30 yaş, 20-25 yaş- 31-35 yaş, 20-25 yaş- 40 yaş ve üstü ve 31-35 yaş- 36-40 yaş arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( F=2.697, p<.05).



Tablo 14

*Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre Goodenough-Harris testine ilişkin ANOVA testi sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1956.431	5	391.286			İlkokul- Lise
						İlkokul- Önlisans
						İlkokul- Lisans
Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumu	Gruplar İçi	84804.751	989	85.748	4.563	.000*
						İlkokul- Lisansüstü
						Ortaokul- Lisans
						Lise- Lisans
Toplam	86761.182	994				

\*p<.05

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanların öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında ilkokul-lise, ilkokul-önlisans, ilkokul-lisans, ilkokul-lisansüstü, ortaokul-lisans ve lise-lisans arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( F=4.563, p<.05).

Tablo 15

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdiği resmin hissettirdiği duygu dağılımı*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
Olumlu	217/ 89.3	208/ 87.4	272/ 97.1	232/ 99.2
Olumsuz	23/ 9.5	28/ 11.8	8/ 2.9	2/ 0.8
Belirsiz	3/ 1.2	2/ 0.8	0/ 0	0/ 0

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çizdikleri resmin hissettirdiği duygu dağılımı her sınıf düzeyinde olumlu olduğu görülmektedir. 1 sınıf düzeyindeki öğrencilerin %89.3'ü, 2. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %87.4'ü, 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %97.1'i ve 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %99.2'sinin resimlerinin hissettirdiği duygunun olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 16

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri resimlerdeki öğretmen figürlerinin cinsiyet dağılımı*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
Kadın	129/ 53.1	128/ 53.8	117/ 41.8	122/ 52.1
Erkek	114/ 46.9	110/ 46.2	163/ 58.2	112/ 47.9

Tablo 16'daki bulgular incelendiğinde 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %53.1'i öğretmenini kadın olarak, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %53.8'i öğretmenini kadın olarak 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %58.2'si öğretmenlerini erkek olarak ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %52.1'i öğretmenini kadın olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 17

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün boyutu*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
Gerçekçi	147/ 60.5	161/ 67.7	232/ 82.9	216/ 92.3
Var Olandan Büyük	76/ 31.3	55/ 23.1	37/ 13.2	16/ 6.8
Var Olandan Küçük	20/ 8.2	22/ 9.2	11/ 3.9	2/ 0.9

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çizdikleri öğretmen figürünü 1. Sınıf düzeyinde %60.5'inin, 2. Sınıf düzeyinde %67.7'sinin, 3. Sınıf düzeyinde %82.9'unun ve 4. Sınıf düzeyinde %92.3'ünün yaş gruplarının özellerine uygun olarak öğretmenini gerçekçi biçimde çizdikleri söylenebilir. Tablonun yüzdelerine bakıldığında öğrencilerin yaşları büyüdükçe gerçekçi çizimlerin arttığı söylenebilir

Tablo 18

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdiği öğretmen figürünün kollarının konumu*

1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Yok	5/ 2.1	2/ 0.8	1/ 0.4	0/ 0
Açık	186/ 76.5	183/ 76.9	172/ 61.4	123/ 52.6
Kapalı	52/ 21.4	53/ 22.3	107/ 38.2	111/ 47.4

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çizdikleri öğretmen figürünün kollarının konumunun her sınıf düzeyinde en fazla kollarının açık olarak çizildiği görülmektedir. 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %76.5'inin, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %76.9'unun, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %61.4'ünün ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %52.6'sının resimlerinde çizdikleri öğretmen figürünün kollarını açık resmetmişlerdir.

Tablo 19

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen resminde öğrencinin bulunma durumu*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
Evet	137/ 56.4	127/ 53.4	147/ 52.5	91/ 38.9
Hayır	106/ 43.6	111/ 46.6	133/ 47.5	143/ 61.1

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin %56.4'ünün, 2. sınıf öğrencilerinin %53.4'ünün ve 3. sınıf öğrencilerinin %52.5'inin öğretmen figürünün yanında öğrenci figürünü de resmettikleri görülmüştür. Ancak 4. sınıf öğrencilerinin %61.1'inin öğretmen figürünü çizerken öğrenci figürünü resmetmedikleri görülmüştür.

Tablo 20

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
Elbise	54/ 22.2	60/ 25.2	37/ 13.2	36/ 15.4
Takım elbise	24/ 9.9	35/ 14.7	73/ 26.1	45/ 18.5
Spor	36/ 14.8	40/ 16.8	40/ 14.2	31/ 12.8
Tişört ve Pantolon	71/ 29.2	46/ 19.3	82/ 29.2	63/ 29.1
Tişört ve Etek	28/ 11.5	46/ 19.3	44/ 15.7	55/ 23.5
Kıyafeti Belirsiz	29/ 11.9	10/ 4.2	4/ 1.4	0/ 0

Tablo 20'deki bulgulara bakıldığında 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29.2'sinin, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29.2'sinin ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29.1'inin öğretmen figürünü 'Tişört ve Pantolon' giymiş olarak resmettikleri görülmüştür. Aynı zamanda 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %25.2'sinin öğretmen figürünü 'Elbise' giymiş olarak resmettikleri görülmüştür.

Tablo 21

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
--	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Genç	158/ 65.0	142/ 59.7	170/ 60.7	173/ 73.9
Yaşlı	81/ 33.3	96/ 40.3	110/ 39.3	61/ 26.1
Görünüşü Temiz	213/ 87.7	207/ 86.9	251/ 89.6	216/ 92.3
Görünüşü Dağınık	48/ 19.8	32/ 13.5	28/ 10.0	18/ 7.7
Görünüşü Süslü	30/ 12.4	33/ 13.9	25/ 8.9	15/ 6.4
Saçı Dağınık	32/ 13.2	33/ 13.9	26/ 9.3	16/ 6.8
Saçı Güzel Taranmış	128/ 52.7	136/ 57.1	195/ 69.6	151/ 64.5
Saçı Toplu	45/ 18.5	33/ 13.9	32/ 11.4	32/ 13.7
Kapalı	7/ 2.8	12/ 5.0	8/ 2.9	17/ 7.3
Kel	29/ 11.9	16/ 6.7	16/ 5.7	9/ 3.8
Gözlüklü	25/ 10.3	16/ 6.7	60/ 21.4	25/ 10.7
Aksesuar Takmış	53/ 21.8	61/ 25.6	65/ 23.2	62/ 26.5
Sakallı veya Bıyıklı	10/ 4.1	7/ 2.9	17/ 6.1	9/ 3.8

Tablo 21 incelediğinde 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %65.0'nın, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %59.7'sinin, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %60.7'sinin ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %73.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüşünü "Genç" olarak resmettikleri görülmektedir. Ayrıca 1. sınıf düzeyindeki

öğrencilerin %87.7'sinin, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %86.9'unun, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 89.6'sının ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %92.3'ünün çizdikleri öğretmen figürünün görünüşünü “Temiz” olarak resmettikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak 1,2,3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin büyük bir çoğunlukla çizdikleri öğretmen figürünün saçını güzel taranmış olarak çizdikleri görülmektedir.

Tablo 22

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
Sınıfta	41/ 16.9	62/ 26.1	84/ 30.0	71/ 30.3
Bahçede	54/ 22.2	40/ 16.8	73/ 26.1	39/ 16.7
Okulun Yanında veya Önünde	77/ 31.7	44/ 18.5	50/ 17.9	31/ 13.3
Kalpten Çerçeve İçinde	1/ 0.4	3/ 1.3	6/ 2.1	16/ 6.8
Çerçeve İçinde	0/ 0	3/ 1.3	10/ 3.6	6/ 2.6
Belirsiz Konumda	60/ 24.7	72/ 30.3	53/ 18.9	68/ 29.1

Tablo 22 incelendiğinde 1. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %31.7'sinin öğretmen figürünü ‘Okulun Yanında veya Önünde’, 2. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30.3'ünün öğretmen figürünü ‘Belirsiz Konumda’, 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30.0'unun ve 4.

Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30.3'ünün öğretmen figürünü 'Sınıfta' resmettikleri görülmektedir.

Tablo 23

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
Güneş	131/53.9	76/31.9	131/ 46.8	52/ 22.2
Kalp	52/21.4	34/14.3	31/ 11.1	41/ 17.5
Sıra	27/11.1	36/15.1	45/ 16.1	25/ 10.7
Çiçek	50/20.6	42/17.7	83/ 29.6	49/ 20.9
Bayrak	55/22.6	29/12.2	26/ 9.3	27/ 11.5
Okul	87/35.8	57/24,0	52/ 18.6	34/ 14.5
'Öğretmenim' Yazısı	37/15.2	46/19.3	48/ 17.1	37/ 15.8
Öğretmen Masası	14/5.8	29/12.2	42/ 15.0	32/ 13.7
Tahta	30/12.4	56/23.5	66/ 23.6	64/ 27.4
Harfler	20/8.2	10/4.2	19/ 6.8	20/ 8.5
Sayılar	13/5.4	17/7.1	36/ 12.9	40/ 17.1
Pano	5/2.1	20/8.4	12/ 4.3	11/ 4.7



Defter Kitap	12/4.9	27/11.4	30/ 10.7	33/ 14.1
Kalem	8/3.3	21/8.8	20/ 7.1	22/ 9.4
Belirsiz	31/12.8	11/4.6	10/ 3.6	6/ 2.6

Tablo 23'e bakıldığında 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %53.9'unun, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %31.9'unun ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %46.8'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün etrafına en çok "Güneş" çizdikleri görülmektedir. Ancak 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %27.4'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün etrafına en çok "Tahta" çizdikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %35.8'inin ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %24.0'ının resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün etrafına ikinci nesne olarak en çok 'Okul' çizdikleri görülmektedir. 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %29.6'sının ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün etrafına ikinci nesne olarak en çok 'Çiçek' çizdikleri görülmektedir. 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22.2'sinin ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün etrafına ikinci nesne olarak en çok 'Güneş' çizdikleri görülmektedir.

Tablo 24

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem*

	1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
Ayakta Duruyor	161/66.2	119/50.0	129/46.1	105/44.9
Öğrencileriyle Oyun	20/8.2	22/9.1	12/4.3	6/2.6

Oynuyor				
Öğrencisinden Çiçek Alıyor	7/2.9	14/5.9	26/9.3	29/12.4
Sınıfta Ayakta Duruyor	17/7.0	14/5.9	44/15.7	22/9.4
Ders Anlatıyor	21/8.6	44/18.5	32/11.4	42/18.0
Öğrenci ile Konuşuyor	0/0	5/2.1	14/5.0	12/5.1
Öğrenci ile El Ele Ayakta Duruyor	4/1.6	6/2.5	5/1.8	1/0.4

Tablo 24 incelendiğinde 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %66.2'sinin, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %50.0'nin, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %46.1'inin ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %44.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi en çok olarak "Ayakta Duruyor" olarak resmettikleri görülmektedir. Ayrıca 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %8.6'sının, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %18.5'inin, 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %18.0'nin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi ikinci en çok olarak "Ders Anlatıyor" olarak resmettikleri görülmektedir. Ancak 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %15.7'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi ikinci en çok olarak "Sınıfta Ayakta Duruyor" olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 25

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğretmen figürünün elinde bulunan nesne*

1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Elinde Nesne Yok	177/ 72.8	162/ 68.1	193/ 68.9	130/ 55.6
Kalem	8/ 3.3	15/ 6.3	12/ 4.3	19/ 8.1
Kitap	7/ 2.8	2/ 0.8	13/ 4.6	12/ 5.1
Çanta	16/ 6.6	12/ 5.0	14/ 5.0	22/ 9.4
Öğrencisinin Elini tutuyor	12/ 4.9	9/ 3.8	5/ 1.8	3/ 1.3
Çiçek	5/ 2.1	9/ 3.8	11/ 3.9	7/ 3.0
Çubuk	8/ 3.3	17/ 7.0	11/ 3.9	24/ 10.3

Tablo 25'e bakıldığında 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %72.8'inin, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %68.1'inin, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %68.9'unun ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %55.6'sının çizdikleri öğretmen figürünü 'Elinde Nesne Yok' olarak resmettikleri görülmektedir. Buna ek olarak 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %6.6'sının, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %5.0'ının ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %9.4'ünün çizdikleri öğretmen figürünün elinde 'Çanta' çizdikleri görülmektedir. Ayrıca 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %6.3'ünün çizdikleri öğretmen figürünün elinde 'Kalem' çizdikleri görülmektedir.

Tablo 26

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri*

1. Sınıf f / %	2. Sınıf f / %	3. Sınıf f / %	4. Sınıf f / %
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Mutlu	185/ 76.1	180/ 75.6	212/ 75.7	196/ 83.8
Mutsuz	14/ 5.8	13/ 5.5	14/ 5.0	8/ 3.4
Kızgın	17/ 7.0	19/ 8.0	16/ 5.7	14/ 6.0
Şaşkın	9/ 3.7	11/ 4.6	18/ 6.4	7/ 3.0
Düşünceli	15/ 6.2	14/ 5.9	20/ 7.1	9/ 3.8

Tablo 26 incelediğinde 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %76,1'inin, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %75.6'sının, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %75.7'sinin ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %83.8'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimiklerini 'Mutlu' olarak resmettikleri görülmektedir. Bu veriler ışığında öğrencilerin öğretmenlerini genellikle mutlu algıladıkları söylenebilir.

Tablo 27

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdiği resmin hissettirdiği duygu dağılımı*

	Kız f / %	Erkek f / %
Olumlu	494/ 96.5	435/ 90.1
Olumsuz	16/ 3.1	45/ 9.3
Belirsiz	2/ 0.4	3/ 0.6

Tablo 27 incelendiğinde kız öğrencilerin %96.5inin ve erkek öğrencilerin %90.1'inin resimlerinin hissettirdiği duygunun olumlu olduğu saptanmıştır. Ancak erkek öğrencilerin

%9.3'ünün resimlerinin hissettirdiği duygunun olumsuz olduğu da belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerden erkek öğrencilerin olumsuz duygu yansıtan daha çok resim çizdiği söylenebilir.

Tablo 28

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri resimlerdeki öğretmen figürlerinin cinsiyet dağılımı*

	Kız f / %	Erkek f / %
Kadın	347/ 67.8	149/ 30.8
Erkek	165/ 32.2	334/ 69.2

Tablo 28'e bakıldığında kız öğrencilerin %67.8'inin resimlerinde çizdikleri öğretmen figürünün cinsiyetini kadın olarak ve erkek öğrencilerin %69.2'sinin resimlerinde çizdikleri öğretmen figürünün cinsiyetini erkek olarak çizdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin kendi cinsiyetlerini daha fazla resmettikleri söylenebilir.

Tablo 29

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün boyutu*

	Kız f / %	Erkek f / %
Normal	384/ 75.0	372/ 77.0
İri	96/ 18.8	88/ 18.2

Küçük	32/ 6.2	23/ 4.8
-------	---------	---------

Tablo 29'daki bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin %75.0'inin ve erkek öğrencilerin %77.0'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün normal boyutlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 30

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdiği öğretmen figürünün kollarının konumu*

	Kız f / %	Erkek f / %
Açık	311/ 60.7	353/ 73.1
Kapalı	197/ 38.5	126/ 26.1
Yok	4/ 0.8	4/ 0.8

Tablo 30 incelendiğinde kız öğrencilerin %60.7'sinin ve erkek öğrencilerin %73.1'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün kollarını açık olarak çizdiği görülmektedir. Öğrencilerin çizdikleri öğretmen figürünün kollarını genel olarak açık çizmelerini, öğretmeni ile aralarındaki ilişkinin iyi olduğunun göstergesi olarak söylenebilir.

Tablo 31

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen resminde öğrencinin bulunma durumu*

	Kız f / %	Erkek f / %
--	--------------	----------------

Evet	271/ 52.9	231/ 47.8
Hayır	241/ 47.1	252/ 52.2

Tablo 31'e bakıldığında kız öğrencilerin %52.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yanında öğrenci figürünü çizdikleri görülmektedir. Ancak erkek öğrencilerin %52.2'sinin çizdikleri öğretmen figürünün yanında öğrenci figürünü çizmedikleri görülmektedir.

Tablo 32

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü*

	Kız f / %	Erkek f / %
Elbise	129/ 25.2	58/ 12.0
Takım Elbise	79/ 15.4	98/ 20.3
Spor	69/ 13.5	78/ 16.1
Tişört ve Pantolon	98/ 19.1	164/ 34.0
Tişört ve Etek	128/ 25.0	45/ 9.3
Kıyafeti Belirsiz	5/ 0.9	38/ 8.1

Tablo 32'deki bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin %25.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Elbise' giymiş olarak resmettikleri, erkek öğrencilerin ise

%34.0'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Tişört ve Pantolon' giymiş olarak resmettikleri görülmektedir. Bu farkın nedeninin öğrencilerin çoğunlukla kendi cinsiyetlerinde öğretmen figürleri çizmiş olmaları söylenebilir.

Tablo 33

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri*

	Kız f / %	Erkek f / %
Genç	343/ 67.0	300/ 62.1
Yaşlı	168/ 32.8	180/ 37.3
Görünüşü Temiz	490/ 95.7	397/ 82.2
Görünüşü Dağınık	29/ 5.7	97/ 20.1
Görünüşü Süslü	93/ 18.2	10/ 2.1
Saçı Dağınık	26/ 5.1	81/ 16.8
Saçı Güzel Taranmış	340/ 66.4	270/ 55.9
Saçı Toplu	100/ 19.5	42/ 8.7
Kapalı	34/ 6.6	10/ 2.1
Kel	10/ 2.0	60/ 12.4
Gözlüklü	59/ 11.5	67/ 13.9



Aksesuar Takmış	151/ 29.5	90/ 18.3
Sakallı veya Bıyıklı	11/ 2.1	32/ 6.6

Tablo 33 incelediğinde kız öğrencilerin %67.0'nın ve erkek öğrencilerin %62.1'inin resimlerinde çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümünü 'Genç' olarak çizdikleri görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin % 95.7'sinin ve erkek öğrencilerin %82.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün görünüşünü 'Temiz' olarak çizdikleri de görülmektedir. Bunlara ek olarak kız öğrencilerin %66.4'ünün ve erkek öğrencilerin %55.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmenin fiziksel görünüşlerini 'Saçı Güzel Taranmış' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 34

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer*

	Kız f / %	Erkek f / %
Sınıfta	132/ 25.8	126/ 26.1
Bahçede	122/ 23.8	84/ 17.4
Belirsiz Konumda	120/ 23.4	133/ 27.5
Okulun Yanında veya Önünde	96/ 18.8	106/ 22.0
Çerçeve İçinde	12/ 2.3	7/ 1.5

Kalpten Çerçeve İçinde	17/ 3.3	9/ 1.8
---------------------------	---------	--------

Tablo 34'e bakıldığında kız öğrencilerin %25.8'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Sınıfta', erkek öğrencilerin ise %27.5'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Belirsiz Konumda' resmettikleri görülmektedir.

Tablo 35

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere*

	Kız f / %	Erkek f / %
Güneş	210/41.0	180/37.3
Kalp	117/22.8	41/8.5
Sıra	72/14.1	61/12.6
Çiçek	139/27.2	85/17.6
Bayrak	77/15.0	60/ 12.4
Okul	107/20.9	123/25.5
'Öğretmenim' YAZISI	101/19.7	67/13.9
Öğretmen Masası	61/11.9	56/11.6
Tahta	116/22.7	100/20.7

Harfler	37/7.2	32/6.6
Sayılar	55/10.7	51/10.6
Pano	29/5.7	19/3.9
Defter Kitap	60/11.7	42/8.7
Kalem	47/9.2	24/5.0
Belirsiz	28/5.5	30/6.2

Tablo 35'e bakıldığında kız öğrencilerin %41.0'inin ve erkek öğrencilerin %37.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün etrafına en çok 'Güneş' figürünü resmettikleri görülmektedir. Buna ek olarak kız öğrencilerin %27.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün etrafına ikinci olarak 'Çiçek' ve erkek öğrencilerin %25.5'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün etrafına ikinci olarak 'Okul' çizdikleri görülmektedir.

Tablo 36

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem*

	Kız f / %	Erkek f / %
Ayakta Duruyor	263/51.4	251/52.0
Öğrencileriyle Oyun Oynuyor	29/5.7	31/6.4
Öğrencisinden Çiçek Alıyor	47/9.2	29/ 6.0

Sınıfta Ayakta Duruyor	46/9.0	51/10.6
Ders Anlatıyor	70/13.7	69/14.3
Öğrenci ile Konuşuyor	20/3.9	11/2.3
Öğrenci ile El Ele Ayakta Duruyor	6/1.2	10/2.1

Tablo 36 incelediğinde kız öğrencilerin %51.4'ünün ve erkek öğrencilerin %52.0'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi en çok 'Ayakta Duruyor' olarak resmettikleri görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin %13.7'sinin ve erkek öğrencilerin %14.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi ikinci en çok 'Ders Anlatıyor' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 37

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen figürünün elinde bulunan nesne*

	Kız f / %	Erkek f / %
Çubuk	28/ 5.5	32/ 6.6
Kalem	30/ 5.9	24/ 5.0
Kitap	16/ 3.1	18/ 3.7
Çanta	44/ 8.6	20/ 4.1
Öğrencisinin Elini Tutuyor	15/ 2.9	14/ 2.9

Çiçek	23/ 4.5	9/ 1.9
Elinde Nesne Yok	323/ 63.1	339/ 70.2

Tablo 37 incelendiğinde kız öğrencilerin %63.1'inin ve erkek öğrencilerin %70.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü en çok 'Elinde Nesne Yok' olarak resmettikleri görülmektedir. Ancak kız öğrencilerin %8.6'sının resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün elinde ikinci olarak en çok 'Çanta' çizdikleri, erkek öğrencilerin ise %6.6'sının resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün elinde ikinci olarak en çok 'Çubuk' çizdikleri görülmektedir.

Tablo 38

*Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri*

	Kız f / %	Erkek f / %
Mutlu	420/82.0	353/73.1
Mutsuz	16/3.1	33/6.8
Kızgın	21/4.1	45/9.3
Şaşkın	18/3.5	27/5.6
Düşünceli	35/6.8	23/4.8

Tablo 38'e bakıldığında kız öğrencilerin %82.0'sinin ve erkek öğrencilerin %73.1'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü en çok 'Mutlu' resmettikleri görülmektedir.

Tablo 39

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdiği resmin hissettirdiği duygu dağılımı*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Olumlu	477/93.5	452/93.2
Olumsuz	30/5.9	31/6.4
Belirsiz	3/0.6	2/0.4

Tablo 39 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %93.5'inin ve sınıf öğretmeni erkek olanların %93.2'sinin çizdikleri resimlerin 'Olumlu' duygu hissettirdiği görülmektedir.

Tablo 40

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre resimdeki öğretmen figürlerinin cinsiyet dağılımı*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Kadın	382/74.9	114/23.5
Erkek	128/26.4	371/76.5

Tablo 40'a bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %74.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Kadın' olarak resmettikleri

ve sınıf öğretmeni 'Erkek' olanların %76.5'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü erkek olarak resmettikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin genelde kendi öğretmenlerinin cinsiyetinde olan figürleri çizdikleri söylenebilir.

Tablo 41

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün boyutu*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Normal	388/76.1	368/75.9
İri	94/18.4	90/18.5
Küçük	28/5.5	27/5.6

Tablo 41 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %76.1'inin ve sınıf öğretmeni erkek olanların %75.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün boyutunu 'Normal' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 42

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün kollarının konumu*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Açık	349/ 68.4	315/ 65.0
Kapalı	155/ 30.4	168/ 34.6

Yok	6/ 1.2	2/ 0.4
-----	--------	--------

Tablo 42'ye bakıldığında araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların % 68.4'ünün ve sınıf öğretmeni erkek olanların %65.0'inin resimlerinde çizdikleri öğretmen figürünün kollarını 'Açık' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 43

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri resimde öğretmenin yanında öğrencinin bulunma durumu*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Evet	290/56.9	212/43.7
Hayır	220/45.4	273/56.3

Tablo 43 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %56.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yanında öğrenci figürü de resmettiği görülmektedir. Aynı zamanda araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni erkek olanların %56.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yanında öğrenci figürü çizmedikleri görülmektedir.

Tablo 44

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü*

	Kadın	Erkek
--	-------	-------



	f / %	f / %
Elbise	139/27.3	48/9.9
Takım Elbise	15/2.9	162/33.4
Spor	63/13.4	84/17.3
Tişört ve Pantolon	121/23.7	141/29.1
Tişört ve Etek	144/28.2	29/6.0
Kıyafeti Belirsiz	25/4.9	18/3.7

Tablo 44'deki bulgular incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %27.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Elbise' giymiş olarak resmettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni erkek olanların %33.4'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Takım Elbise' giymiş olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 45

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Genç	334/65.5	309/63.7
Yaşlı	173/33.9	175/36.1

Görünüşü Temiz	444/87.1	443/91.3
Görünüşü Dağınık	79/15.5	47/9.7
Görünüşü Süslü	85/16.7	18/3.7
Saçı Dağınık	69/13.5	38/7.8
Saçı Güzel Taranmış	269/52.7	341/70.6
Saçı Toplu	106/20.8	36/7.4
Kapalı	35/6.9	9/1.8
Kel	16/3.1	54/11.1
Gözlüklü	32/6.3	94/19.4
Aksesuar Takmış	150/29.4	91/18.8
Sakallı veya Bıyıklı	11/2.2	32/6.6

Tablo 45 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %65.5'inin ve sınıf öğretmeni erkek olanların %63.7'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Genç' olarak resmettikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %87.1'inin ve sınıf öğretmeni erkek olanların %91.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün görünüşünü 'Temiz' olarak resmettikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %52.7'sinin ve sınıf öğretmeni erkek olanların %70.6'sının

resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü ‘Saçı Güzel Taranmış’ olarak resmettikleri görülmektedir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin öğretmenlerini temiz ve bakımlı olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 46

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Sınıf	129/25.3	129/26.6
Bahçe	88/17.3	118/ 24.3
Okulun Yanında veya Önünde	110/21.6	92/19.0
Kalpten Çerçeve İçinde	15/2.9	11/2.3
Çerçeve İçinde	14/2.7	5/1.0
Belirsiz	142/27.8	111/22.9

Tablo 46’daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %27.8’inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yeri ‘Belirsiz’ olarak, %25.3’ünün ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yeri ‘Sınıf’ olarak resmettiği görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni erkek olanların %26.6’sının resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu

yeri ‘Sınıf’ olarak, %24.3’ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yeri ‘Bahçe’ olarak resmettiği görülmektedir.

Tablo 47

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Güneş	190/37.3	200/41.2
Kalp	114/22.4	44/9.1
Sıra	65/12.7	68/14.0
Çiçek	133/26.1	91/18.8
Bayrak	70/13.7	67/13.8
Okul	121/23.7	109/22.3
‘Öğretmenim’ Yazısı	93/18.2	75/15.5
Öğretmen Masası	44/8.6	73/15.1
Tahta	110/21.6	106/21.9
Harfler	38/7.5	31/6.4
Sayılar	50/9.8	56/11.5
Pano	20/3.9	28/5.8

Defter Kitap	50/9.8	52/10.7
Kalem	30/5.9	41/8.5
Belirsiz	35/6.9	23/4.7

Tablo 47'ye bakıldığında araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %%37.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yakınına 'Güneş', %26.1'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yakınına 'Çiçek' figürü çizdiği görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni erkek olanların ise %41.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yakınına 'Güneş', 22.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yakınına 'Okul' figürünü çizdiği görülmektedir.

Tablo 48

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Ayakta Duruyor	240/47.0	294/56.5
Öğrencileriyle Oyun Oynuyor	28/5.5	32/6.6
Öğrencisinden Çiçek Alıyor	64/12.6	12/2.5
Sınıfta Ayakta Duruyor	44/8.6	53/10.9
Ders Anlatıyor	70/13.7	69/14.2

Öğrenci ile Konuşuyor	17/3.3	14/2.9
Öğrenci ile El Ele Ayakta Duruyor	12/2.4	4/0.8

Tablo 48 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %47.0'sinin ve sınıf öğretmeni erkek olanların %56.5'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi 'Ayakta Duruyor' olarak resmettikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %13.7'sinin ve sınıf öğretmeni erkek olanların %14.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi 'Ders Anlatıyor' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 49

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün elinde bulunan nesne*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Çubuk	32/6.3	28/5.8
Kalem	27/5.3	27/5.6
Kitap	22/4.3	12/2.5
Çanta	31/6.1	33/6.8
Öğrencisinin Elini Tutuyor	21/4.1	8/1.6
Çiçek	22/4.3	10/2.1

Elinde Nesne Yok	319/62.6	343/70.7
---------------------	----------	----------

Tablo 49'daki bulgular ışığında araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların %62.6'sının resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Elinde Nesne Yok' olarak, %6.3'ünün ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü elinde 'Çubuk' ile resmettikleri görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerden sınıf öğretmeni erkek olanların %70.7'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Elinde Nesne Yok' olarak, %6.8'inin ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü elinde 'Çanta' ile resmettikleri görülmektedir.

Tablo 50

*Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Mutlu	398/79.0	375/77.3
Mutsuz	21/4.1	28/5.8
Kızgın	32/6.3	34/7.0
Şaşkın	21/4.1	24/4.9
Düşünceli	34/6.7	24/4.9

Tablo 50 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni kadın olanların % 79.0'ının resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Mutlu', % 6.7'sinin ise

resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Düşünceli' olarak resmettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf öğretmeni erkek olanların % 77.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Mutlu', %7.0'sinin ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Kızgın' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 51

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri resmin hissettirdiği duygu dağılımı*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Olumlu	470/94.8	459/92.0
Olumsuz	24/4.8	37/7.4
Belirsiz	2/0.4	3/0.6

Tablo 51'deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin resimlerinin %94.8'inin ve erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin resimlerinin %92.0'sinin olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 52

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün boyutu*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Normal	376/75.8	380/76.2



İri	97/19.6	87/17.4
Küçük	23/4.6	32/6.4

Tablo 52'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %75.8'inin ve erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %76.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün boyutunu 'Normal' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 53

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün kollarının konumu*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Yok	4/0.8	4/0.8
Açık	323/65.1	341/68.3
Kapalı	169/34.1	154/30.9

Tablo 53 incelediğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %65.1'inin ve erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %68.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün kollarını 'Açık' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 54

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri resimde öğretmenin yanında öğrencinin bulunma durumu*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Evet	272/54.8	230/46.1
Hayır	224/45.2	269/53.9

Tablo 54'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %54.8'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yanında öğrenci figürü de resmettiği görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamına öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %53.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yanında öğrenci figürü çizmedikleri görülmektedir.

Tablo 55

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Elbise	187/37.7	0/0
Takım Elbise	0/0	177/35.5
Spor	49/9.9	98/19.6

Tişört ve Pantolon	76/15.3	186/37.3
Tişört ve Etek	173/34.9	0/0
Kıyafeti Belirsiz	8/1.6	35/7.0

Tablo 55 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %37.7'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Elbise' giymiş olarak resmettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %37.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Tişört ve Pantolon' giymiş olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 56

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Genç	337/67.9	306/61.3
Yaşlı	157/31.7	191/38.3
Görünüşü Temiz	446/89.9	441/88.4
Görünüşü Dağınık	60/12.1	66/13.2
Görünüşü Süslü	103/20.8	0/0

Saçı Dağınık	48/9.7	59/11.8
Saçı Güzel Taranmış	259/52.2	351/70.3
Saçı Toplu	140/28.2	2/0.4
Kapalı	44/8.9	0/0
Kel	2/0.4	68/13.6
Gözlüklü	19/3.8	107/21.4
Aksesuar Takmış	172/34.7	69/13.8
Sakallı veya Bıyıklı	0/0	43/8.6

Tablo 56'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %67.9'unun ve erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %61.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Genç' olarak resmettikleri görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %89.9'unun ve erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %88.4'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün görünüşünü 'Temiz' olarak resmettikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %52.2'sinin ve erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %70.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Saçı Güzel Taranmış' olarak resmettikleri görülmektedir

Tablo 57

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Sınıf	127/25.6	131/26.3
Bahçe	102/20.6	104/20.8
Okulun Yanında veya Önünde	95/19.2	107/21.4
Kalpten Çerçeve İçinde	16/3.2	10/2.0
Çerçeve İçinde	14/2.8	5/1.0
Belirsiz	129/26.0	124/24.8

Tablo 57 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %26,0'ının resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yeri 'Belirsiz' olarak, %25.6'sının ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yeri 'Sınıf' olarak resmettiği görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan öğrencilerden resimlerinde bulunan öğretmen figürünü erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %26.3'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yeri 'Sınıf' olarak, %24.8'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yeri 'Belirsiz' olarak resmettiği görülmektedir.

Tablo 58

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Güneş	194/39.1	196/39.9
Kalp	122/24.6	36/7.2
Sıra	66/13.3	67/13.4
Çiçek	141/28.4	83/16.6
Bayrak	64/12.9	73/14.6
Okul	109/21.8	121/24.2
'Öğretmenim' YAZISI	93/18.8	75/15.0
Öğretmen Masası	48/9.7	69/13.8
Tahta	108/21.8	108/21.6
Harfler	36/7.3	33/6.6
Sayılar	52/10.5	54/10.8
Pano	21/4.2	27/5.4
Defter Kitap	50/10.1	52/10.4

Kalem	38/7.7	33/6.6
Belirsiz	32/6.5	26/5.2

Tablo 58'e bakıldığında araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %39.1'inin ve resimlerinde bulunan öğretmen figürünü erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %39.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yakınına en çok 'Güneş' çizdikleri görülmektedir. Buna ek olarak araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %28.4'ünün resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yakınına ikinci olarak en çok 'Çiçek' çizdikleri ancak resimlerde bulunan öğretmen figürünü erkek olarak resmeden öğrencilerin %24.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü yakınına ikinci olarak en çok 'Okul' çizdikleri görülmektedir. Bu farkın sebebinin kadın figürünün çiçekle daha çok bağdaştırılması olduğu düşünülmektedir.

Tablo 59

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Ayakta Duruyor	239/48.2	275/55.1
Ders Anlatıyor	62/ 12.5	77/ 15.4
Sınıfta Ayakta Duruyor	49/9.9	48/9.6
Öğrencisinden Çiçek Alıyor	63/12.7	13/2.6

Öğrencileriyle Oyun Oynuyor	22/4.4	38/7.6
Öğrenci ile Konuşuyor	19/3.8	12/2.4
Öğrenci ile El Ele Ayakta Duruyor	7/1.4	9/1.8

Tablo 59'daki bulgular incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %48.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi 'Ayakta Duruyor', %12.7'sinin ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi 'Öğrencisinden Çiçek Alıyor' olarak resmettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden resimlerinde bulunan öğretmen figürünü erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %55.1'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi 'Ayakta Duruyor', %15.4'ünün ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylemi 'Ders Anlatıyor' olarak resmettikleri görülmektedir.

Tablo 60

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün elinde bulunan nesne*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Elinde Nesne Yok	310/ 62.5	352/ 70.5
Çanta	43/ 8.7	21/ 4.2
Çubuk	22/ 4.4	38/ 7.6
Kalem	27/ 5.4	27/ 5.4



Çiçek	23/ 4.6	9/ 1.8
Kitap	21/ 4.2	13/ 2.6
Öğrencisinin Elini Tutuyor	15/ 3.0	14/ 2.8

Tablo 60'a bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %62.5'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Elinde Nesne Yok' olarak, %8.7'sinin ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü elinde 'Çanta' ile resmettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden resimlerinde bulunan öğretmen figürünü erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %70.5'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Elinde Nesne Yok' olarak, %7.6'sının ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü elinde 'Çubuk' ile resmettikleri görülmektedir.

Tablo 61

*Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerinde bulunan öğretmen figürlerinin cinsiyetlerine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri*

	Kadın f / %	Erkek f / %
Mutlu	388/78.2	385/77.1
Kızgın	23/ 4.6	43/ 8.6
Düşünceli	36/ 7.3	22/ 4.4
Mutsuz	19/ 3.8	30/ 6.0
Şaşkın	26/ 5.2	19/ 3.8

Tablo 61 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden resimlerinde bulunan öğretmen figürünü kadın cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %78.2'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Mutlu', %7.3'ünün ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Düşünceli' olarak resmettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden resimlerinde bulunan öğretmen figürünü erkek cinsiyetinde resmeden öğrencilerin %77.1'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Mutlu', %8.6'sının ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü 'Kızgın' olarak resmettikleri görülmektedir.

## 5.Bölüm

### Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, ilkokul öğrencilerinin yaptıkları resimlerde sınıf öğretmeni algısı çalışmasının sonuçlarına yer verilmiş, sonuçlar ilgili alan yazınla birlikte tartışılmış ve ileri araştırmalar ile uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırmada, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmen algısının çizilen resimleri aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar ve eğitimciler tarafından çok farklı amaçlarla kullanılan öğrenci çizimleri bu araştırmada öğrencilerin öğretmen algılarını ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Çizimler özellikle soyut düşünme ve ifade yeteneklerinin çok gelişmediği ilköğretim döneminde öğrencilerin olgular hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için başvurulabilecek yöntemlerden birisidir. Öğrencilerin herhangi bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini daha somut olarak ve bütüncül bir bakış açısıyla çizimler yardımıyla ortaya koymak mümkündür (Yalçın & Erginer, 2014; Yılmaz & Güven, 2015). Ayrıca öğrencilerin resimleri üzerinden demografik bilgileri ile Goodenough-Harris testinden aldıkları gelişim puanlarının arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu kapsamda Balıkesir'in Gönen ilçesindeki 13 ilkokula devam eden 243 1. sınıf öğrencisi, 238 2. sınıf öğrencisi, 280 3. sınıf öğrencisi ve 234 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 995 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerden resimler araştırmacı tarafından toplanmış resimde anlaşılmayan yerler not edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar Goodenough-Harris testi ve demografik bilgilerin ilişkilendirilmesinden elde edilen sonuçlar ve resimlerin incelenmesinden elde edilen sonuçlar olarak iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

### **5.1.1. Öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları gelişim puanları ile demografik bilgilerinin ilişkilendirilmesine ait sonuçlar.**

Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanlarda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kağıtçıbaşı ve Biricik'in (2013) bir insan çiz testi sonuçlarının nesiller ve cinsiyetler arası karşılaştırılması amacıyla yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla önemli derecede yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Bu farklılığın kız öğrencilerin genellikle bir işi yaparken daha dikkatli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanlarda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın sebebinin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, akademik olarak daha çok çalışma yapmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre bu araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanlarda sınıf öğretmeninin cinsiyeti erkek olanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanlar incelendiğinde öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak yine yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanlarda babası çalışanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Goodenough-Harris testinden aldıkları puanlarda 1. sınıf öğrencilerine göre 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun sebebinin öğrencinin büyümesi, el becerisinin artması ve ayrıntı çizme becerisinin gelişmesinden dolayı kaynaklandığı

düşünülmektedir. Benzer bir şekilde Güven'in (2015), 4-5 yaş grubu çocukların insan resim çizimlerin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışma sonucunda çocukların resim çizimlerinin puan ortalamalarının yaşa bağlı artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerinin annelerinin demografik bilgileri ışığında annelerinin yaş gruplarına göre Goodenough-Harris testinden aldıkları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre Goodenough-Harris testinden aldıkları puan ortalamalarında ilkokul-ortaokul, ilkokul-lise, ilkokul-ön lisans, ilkokul-lisans, ilkokul-lisansüstü, ortaokul-ön lisans ve ortaokul-lisansüstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerle genellikle annelerinin ilgilendiği düşünüldüğünde farklılık tespit edilmesi araştırmacı tarafından beklenen bir sonuç olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının demografik bilgileri ışığında babalarının yaş gruplarına göre Goodenough-Harris testinden aldıkları puan ortalarında -25 yaş- 26-30 yaş, 20-25 yaş- 31-35 yaş, 20-25 yaş- 40 yaş ve üstü ve 31-35 yaş- 36-40 yaş arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre Goodenough-Harris testinden aldıkları puan ortalamaları arasında ilkokul-lise, ilkokul-önlisans, ilkokul-lisans, ilkokul-lisansüstü, ortaokul-lisans ve lise-lisans arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın sebebinin babanın eğitim durumu arttıkça çocuğuna öğrettiği şeylerin artması, çocuğunu geliştirmesi olduğu düşünülmektedir.

### **5.1.2. Resimlerin incelenmesine ait sonuçlar.**

Alanyazın incelendiğinde; Avrupa Birliği (Belet & Türkkan, 2007), bilim insanı imajı (Rodari, 2007; Korkmaz & Kavak, 2010), internet (Ersoy & Türkkan, 2009), öğretmen ve öğrenme süreci (Aykaç, 2012) okuryazarlık algısı (Tavşanlı & Kaldırım, 2018), elektronik

kitap algısı (Öngöz & Mollamehmetoğlu, 2013) gibi farklı konulardaki öğrenci algılarının belirlenmesinde resimsel ifadelerden faydalandığı görülmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak resmin kullanılması, öğrencilerin zihinlerindeki öğretmen algısı görselleştirerek somut hale getirmeleri adına son derece yararlı olmuştur.

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin %93.4'ünün resimlerinin hissettirdiği duygunun olumlu olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin %6.1'inin çizdiği resmin olumsuz duygu yansıttığı görülmüştür. Bu bulgudan hareket ile öğrencilerin genel olarak öğretmen resminde olumlu çizim yaptığı söylenebilir. Çocuk resmini bitirdikten sonra, resmin detaylarını incelemeyen önce resme genel olarak bakmak çok önemlidir. Resmin genel havasına dikkat edilmelidir. Resmin resme bakan kişide uyandırdığı his önemli görülmektedir (Halmatov, 2016). Çocukların çizim yaparken seçtikleri ve sık olarak kullandıkları renkler onların iç dünyaları ile olumlu ve olumsuz duygularını yansıtmaktadır (Çankırlı, 2015). Renklerin kullanılmasını inceleyerek resimlerin bizlere yansıttığı duyguları olumlu ve olumsuz ve olarak sınıflandırabiliriz. Benzer bir şekilde Günaydın (2019), 4 -15 yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretmen algılarının resim analizi aracılığı ile incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %76,7'sinin öğretmenini olumlu algıladığını yansıtan resimler çizdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %49.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü kadın, %50.1'inin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü erkek çizdikleri görülmüştür. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü genelde kadın olarak çizdikleri sonucuna ulaşmıştır. Arslan Cansever'in (2017), ilköğretim birinci sınıftaki 66-68 aylık çocukların öğretmen algılarını çizimleri aracılığıyla belirlemeyi amaçladığı çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin genelde öğretmenini kadın olarak çizdikleri sonucuna

ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğretmenlerini genelde kendi cinsiyetlerinde resmettikleri görülmüştür. Aynı zamanda araştırma kapsamına alınan öğrenciler resimlerini çizerken kendi sınıf öğretmenin cinsiyetini de genelde resmine direkt yansıttığı görülmüştür. Ahi ve diğerleri (2016) 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada çalışma grubunda yer alan çocukların yarıdan fazlası öğretmeni kadın olarak resmetmiştir. Cinsiyet farkı gözetildiğinde, çocukların, hemcins öğretmen çizmeye daha eğilimli oldukları görülmektedir sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde Taş ve diğerleri (2006) 7-12 yaş grubundaki çocukların doktorluk mesleğini resimlerine nasıl yansıttığını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %70.6'sının resimlerinde yer verdikleri doktor figürünü kendi cinsiyetlerinde çizdikleri görülmektedir. Pek çok araştırma figür seçiminde cinsiyet farklılıklarının da etkili olduğunu kanıtlanmıştır. 'Bir Adam Çiz' testi ile yapılmış çalışmalarda, çocukların genelde kendi cinsiyetindeki figürleri çizmeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Machover, 1949; Koppitz, 1968; Davido, 2014; Halmatov, 2016 ). Çocukların kendi cinsiyetinden olan figürleri çizmesi cinsel kimliklerini kazanmış olmaları ile açıklanmaktadır (Yavuzer, 2016).

Araştırma sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü %76'sının gerçekçi boyutlarda çizdiği görülmüştür. Ahi ve diğerleri (2016) 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada da öğrencilerin yarıdan fazlasının öğretmen figürünü gerçekçi boyutlarda çizdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırma sonucunda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %18.5'inin öğretmenini olduğundan iri çizdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hayal dünyalarında öğretmenlerine olumlu anlamlar yükledikleri için onları olduklarından büyük çizdikleri söylenebilir. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı

çalışmada araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğretmenlerini gerçekçi boyutlarda çizmelerine karşın, öğrencilerin önemli bir kısmının öğretmenlerini olduğundan çok daha büyük çizdikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Arslan Cansever'in (2017), ilköğretim birinci sınıftaki 66-68 aylık çocukların öğretmen algılarını çizimleri aracılığıyla belirlemeyi amaçladığı çalışmasında da araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü olduklarından büyük çizdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk resimlerinde, insan figürü incelenirken insan kafasının normalden iri resmedilmesi çocuğun duygusal ve sosyal iletişimde yetersiz olduğunun belirtisi olabileceği gibi kendini akranlarına göre yetersiz gören çocuklarda da görülebilir. Normalden küçük resmedilen kafa figürü ise insanlarla iletişim ve arkadaşlık kurmada zorluk çeken çocukların resimlerinde görülebilir (Çankırılı, 2015).

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %66.7'sinin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün kollarını açık çizilmiştir. İki yana açılmış kollar insanlarla yakın iletişim kuran, sevecen çocukların çizimlerinde, gövdeyle bitişik çizilen kollar ise insanlarla iletişim kurmada zorluk çeken çocukların çizimlerinde görülür (Çankırılı, 2015). Kollar ve eller çevreyle olan iletişim alanının göstergesidir. Çizilen insan figürünün kolları iki yana açılmış ise olumlu sosyal iletişimin ifadesidir (Halmatov, 2016). Bu durum öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimin iyi olduğunu gösterebilir.

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin %50.5'i öğretmenini çizerken figürün yanına öğrenci figürü de resmetmişlerdir. Ancak erkek öğrencilerin ve sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin geneli öğretmen figürünün yanına öğrenci figürü çizmemişlerdir. Bunun sebebinin kadın öğretmenlerin çocuklarla daha fazla fiziksel temas kurduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler genelde öğretmenlerini genç ve bakımlı olarak, tişört pantolon, elbise ve takım elbise giyerken resmetmişlerdir. Araştırma kapsamına



alınan öğrencilerden öğretmenlerini dağınık olarak çizen öğrencilerin oranının çok düşük olması, öğretmenlerin dış görünüş olarak öğrenciler üzerinde olumlu bir algı oluşturduğunu gösteren bir algı olarak kabul edilebilir. Ahi ve diğerleri (2016) 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada da çocukların öğretmenleri genç ve şık giyinen kişiler olarak algıladıkları söylenebilir sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin, çizdikleri resimlerde öğretmenlerini genelde şık giyimli, bakımlı ve takım elbiseli olarak çizdikleri sonucuna ulaşmıştır. Arslan Cansever'in (2017), ilköğretim birinci sınıftaki 66-68 aylık çocukların öğretmen algılarını çizimleri aracılığıyla belirlemeyi amaçladığı çalışmasında da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğretmenlerini genelde etek ve elbise giymiş, temiz ve bakımlı olarak resmettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin geneli çizdiği öğretmen figürünü okulun yakınında veya sınıfta resmetmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerini sınıf ve okul ile bağdaştırdığını söyleyebiliriz. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretmenlerini genelde tahtanın önünde, tahtanın yanında ya da masasında resmettikleri ve çok az bir oranda ise okul bahçesinde, öğrencilerle etkinlikte, kırdı ya da laboratuvarında resmettikleri görülmüştür.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çizdikleri öğretmen figürünün yanına güneş (f=390), okul(f=230), çiçek(f=224), tahta(f=216) gibi nesnelere çizdikleri görülmektedir. Mutsuz çocukların resimlerinde çiçek figürüne rastlanmaz. Çocuklar için çiçeğin mutluluk ve neşe sembolü olduğunu söyleyebiliriz (Çankırlı, 2015). Ahi ve diğerleri (2016) 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çizdikleri

öğretmen figürünün etrafına en sık çizilen nesnelere sırasıyla çocuk, güneş, bulut, çiçek ve okul olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün yanına daha çok tahta, masa ve okul çizildiği sonucuna ulaşmıştır. Çocukların resimlerine çizdikleri figürlerde ilk sırada insan ikinci sırada güneş figürü gelmektedir (Çankırılı, 2015). Çocuğa göre annesiz çocuk olamayacağı için güneşsiz bir dünya da olmayacaktır. Çünkü kolektif bilinçaltında güneş anneyi simgeler (Çankırılı, 2015). Bu yüzden çocuklar mutlaka resimlerine güneş figürü çizmektedirler. Bu araştırmada da çocuklar genellikle resimlerine güneş figürü çizmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler çizdikleri öğretmen figürünü genelde ayakta dururken ve ders anlatırken resmettikleri görülmüştür. Ahi ve diğerleri (2016) 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada da araştırmaya katılan öğrencilerin genelinde öğretmen figürünü ayakta sabit durma şeklinde resmettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü genelde ders anlatırken, sınıfta dolaşırken ve öğrencileriyle konuşurken resmettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu alanda yapılan araştırmalar çocuk resimlerinde realist eğilimin egemen olduğunu göstermektedir. Örneğin çocuk resminde köpeği tasmaıyla, atı koşarken, ördeği yüzerken çizmektedir. Bu durum çocuğun realite detaylarına titiz bir şekilde bağlı olduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2016). Buradan hareketle çocukların öğretmenlerini genelde ders anlatırken çizmesinin realist eğilimden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çizdikleri öğretmen figürünün elinde genelde nesne çizmedikleri (f=662), çizenlerin ise genelde çanta (f=64), kalem (f=54), çubuk (f=60) çizdikleri görülmektedir. Benzer bir şekilde Ahi ve

diğerleri (2016) 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada da araştırmaya katılan çocukların büyük bir bölümünün öğretmen figürünün elinde herhangi bir nesne çizmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün elinde bulunan nesne olarak daha çok tebeşir ve yazı kalemi resmettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin %77.7'sinin öğretmenlerini mutlu çizdikleri görülmektedir. Ahi ve diğerleri (2016) 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada da öğrencilerin yarıdan fazlasının resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü güler yüzlü çizdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dağlıoğlu (2011)'na göre güler yüzlü ve mutlu resmedilen öğretmen figürünün çocuk tarafından duygusal boyutta, açık iletişimi destekleyen ve güvenilir olarak algılandığının ipuçlarıdır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %4.9'unun resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü mutsuz, %6.6'sının ise resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü kızgın olarak resmettikleri görülmektedir. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada araştırma kapsamına alınan öğrencilerin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünü genelde mutlu ve güler yüzlü çizdikleri sadece öğrencilerin %3.5'inin öğretmenini kızgın çizdiği sonucuna ulaşmıştır. Arslan Cansever'in (2017), ilköğretim birinci sınıftaki 66-68 aylık çocukların öğretmen algılarını çizimleri aracılığıyla belirlemeyi amaçladığı çalışmasında da araştırmaya katılan öğrencilerin genellikle öğretmenlerinin jestlerini ve yüz ifadelerini neşeli olarak resmettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların çizdikleri resimler, çocuk iletişimi hakkında önemli veriler sunmaktadır.

Yukardaki bulgu ve tartışmaların en genel özeti çalışma grubunda yer alan çocukların

öğretmenlere yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları şeklindedir. Bu sebep ile bu araştırmanın sonucunda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin genelinin öğretmenine olan algısının olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Ahi ve diğerleri (2016) 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada ve Aykaç (2012) ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada çocukların öğretmen algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2 Öneriler

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin resimleri yoluyla öğretmen algıları incelenmiş ve aynı zamanda da Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi ile öğrencilerin demografik bilgileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İleriye dönük yapılacak olan araştırmalarda öğrencilerden istenen demografik bilgiler kısmı genişletilerek Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz testi ile ilişkisi incelenebilir.

Bu araştırmada 995 ilkokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda araştırmaya katılacak öğrenci sayısı arttırabilir.

Bu araştırmada sadece ilkokul kademesindeki öğrenciler ile çalışılmıştır. Daha sonra yapılacak olan araştırmalarda ortaokul ve ana sınıfı kademelerinde öğrencilerde araştırma kapsamına alınabilir.

Bu araştırmada sadece Balıkesir ili Gönen ilçesindeki öğrenciler ile çalışılmıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda farklı il ve ilçelerden çalışma grupları oluşturularak araştırma kapsamı genişletilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ.(2014). Dünyada Öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(5),1-46.
- Acar, N. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikle ilgili görüşlerinin incelenmesi (şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi. Gaziantep.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: PegemA Yayınevi
- Ada, S. &Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası.
- Ahi, B., Cingi, M. A. & Kıldan, A. O. (2016). 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 77-90.
- Akbulut, M. G. & Saban, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin şiddetle ilgili algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 21-37.
- Akgün, E. & Ergül, A. (2015). 55-74 aylık çocukların resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 209-228.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000-M.S.2011*. (Gözden geçirilmiş 12. Baskı)Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Alakuş, A.O., Mercin, L., Ayaydın, A., Vural, D.U., Tuna, S. & Yılmaz, M.G. (2011). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Albayrak, F. T. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

- Alçay, U. (2009). *Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Altunkeser, F. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından yordanması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi. Niğde.
- Arslan, M.M. & Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160-Güz. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/160/arslan-eraslan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/arslan-eraslan.htm) 12 Aralık 2017 tarihinde erişildi.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Ataklı, A. (1998). Views of school principals, teachers and parents on variation of income resources in primary education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 15-24.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*, Ankara: MEB Vakfı Yayınları
- Aydın, O. (2008). Duyum ve Algı. E. Özkalp (Editör). *Davranış Bilimlerine Giriş*. (ss. 213-224). (Sekizinci Baskı), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Aydın, R. & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Aydın, R.Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 2, 119-142.
- Aygün, G. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Aykaç, N.(2012).İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 298-315.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel yayınları
- Barnes, R. (1996). *Teaching Art To Young Children 4-9*. London; New York: Routledge, 1996, c.1987.
- Barut, Y. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6–9 Temmuz, Malatya.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim Yönetimi*. 2. Baskı Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*.4. basım. Ankara: Feryal Yayınları
- Bayır, E. (2016).*Öğretmen algıları açısından ilk ve ortaokul yöneticilerinin demokratik tutumları üzerine bir araştırma (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

- Belet, D. & Türkkkan, B. (2007, Nisan). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği örneği). VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bener, Ö. (2003). *Aile Yaşantısı Eğitimi*, Ankara: THK Basımevi İşletmeciliği
- Bowen, H. R. (1980). *Investment in learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Brown, E. V. (1990). Developmental characteristics of figure drawings made by boys and girls aged five through eleven. *Perceptual Motor Skills*, 70, 279-288.
- Burkitt, E., Barret, M., & Davis, A. (2005). Drawings of emotionally characterised figures by children from different educational backgrounds. *International Journal Of Art & Design Education*, 24(1),71-83.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi 22 basım
- Can, G. (2003). Kişilik Gelişimi, B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (ss.125-163).Ankara: Pegem Yayıncılık
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşler*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe, Ankara.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365), 24-31.
- Crusco, M. (2013). *Draw-a-person: Screening procedure for emotional diturbance*. Institute of Education, University of London, London.



- Arslan Cansever, B.(2017). The children's perceptions of the teacher: an analysis of the drawings created by the children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 281-291.
- Ceyhan, E. (2011). Gelişimin temelleri. G. Can (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (ss.19-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ceylan, A. (2016). *Aile kavramına ilişkin metaforik algıların belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Chandler, L. A., & Johnson, V. J. (1991): *Using projective techniques with children: A guide to clinical assessment*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Cox, M. V. (1998). Drawings of people by australian aboriginal children: the intermixing of cultural styles. *International Journal of Art & Design Education*, 17(1), 71-79.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crawford, E., Gross, J., Patterson, T., & Hayne, H. (2012). Does Children's Colour Use Reflect the Emotional Content of their Drawings?. *Infant and Child Development*, 21(2), 198-215
- Çakır İlhan, A. (2007). Okulöncesinde sanatlar eğitimi ve drama. Öztürk, A. (Ed.). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama*. (ss.245-260).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Çankırılı, A. (2015). *Çocuk resimlerinin dili*. (6. Bs.). İstanbul: Zafer Yayınları.

- Çapa, Y. & Çil, N.(2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yöneliktutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*. 6. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çetinkanat, A. C. (1988). *Örgütsel İklim ve İş Doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmen adaylarının yeterlilik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Çoban M. A. (2014). *Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi. Gaziantep
- Dağ, M. (2017). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan çocukların akademik başarı ve sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi. Uşak.
- Dağlıoğlu, H. E. (1995). *İlkokul 2.-5. sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara

- Dağlıoğlu, H. E (2011). A comparative study of teacher figures in 5 to 7 year-old children's drawings. *Eğitim ve Bilim*, 160(36), 144-157
- Daşdemir, R. G. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki öğretmen algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Davido, R. (2014). *Çocuğunuzu resimlerinden keşfedin*. Çeviren: Eda Çakmak, İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Demirhan G. (1997) Beden eğitimi ve sporda öğretme-öğrenme etkinlikleri ve felsefe, *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 4-16.
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi-Bağırzan Yayınevi.
- Demirtaş, H. Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*. 36(159). 96-111.
- Dervişoğlu Kalkan, G. (2012). *Sınıf öğretmenliği adaylarının kendi sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (Tarihi gelişim)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Dülger, H. (2015). *İlkokulda öğrencisi bulunan velilerin öğretmenlerden beklentileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Edmonds, S. J. (2003). *Every story tells a picture: The co-construction of meaning with words and pictures in the drawings of young children. Doctoral Thesis, Columbia University Teachers College*
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Erden, M.(1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ. & Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersoy, A. & Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8(1), 57-73.
- Eş, Ü. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi. Niğde.
- Farokhi, M., and Hashemi, M., (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219-2224.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*.(3. Basım) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Fidan, N. & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20
- Fidan, N. & Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Geçtan, E. (1989). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 87-99.
- Goodenough, F. (1926). *The Measurement Of Intelligence By Drawings*. New York: New York Books.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111-112
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Turkish Studies*, 10(11) 725-756.

- Günaydın, A. Z. (2019). *4-15 yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretmen algılarının resim analizi aracılığı ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Gündüzalp, M. F. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. Demirel, Ö & Kaya, Z. (Editörler), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss.223-255). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ankara: Ocak yayınları
- Güneş, T. & Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 169-180.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Gürses, İ. & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Gürtuna, S. (2007). *Çocuğum sanatla tanışıyor*. İstanbul: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Morpa Kültür Yayınları.
- Güven, G. (2015). 4-5 yaş grubu çocukların insan resim çizimlerinin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(3), 204-211.
- Güzelce, A. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin, yöneticilerin karar alma süreçlerine ilişkin algı ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Halmatov, S.(2016). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*.Ankara:Pegem Akademi.
- Hiçyılmaz, Y., İnci, M. A. & Seven, S. (2015). 7-10 yaş grubu çocukların şiddet algılarının resimler aracılığı ile sosyal güçler bağlamında incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 503-518.
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity: Revision and extension of the Goodenough Draw-A-Man Test*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Hoşgörür, V. Kılıç, Ç. & Dündar, H. (2002). Kırıkkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(16), 91-100.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul. Sabahatin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- İşginöz, R. (2012). *Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi. Edirne.
- İşginöz, R. & Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1), 125-146.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). The effects of socioeconomic development on Draw-A-Man Scores in Turkey. *The Journal of Social Psychology, 108(1)*, 3-8.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Biricik, D. (2011). Generational gains on the draw-a-person IQ scores: A three-decade comparison from Turkey. *Intelligence, 38(5)*, 351-356.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Biricik, D. (2013). ‘Bir İnsan Çiz Testi’ sonuçlarının nesiller ve cinsiyetler arası karşılaştırılması: 33 yıl sonra. *Türk Psikoloji Dergisi, 28(72)*, 36-43.
- Kahyaoglu, M., Tan, Ç. & Kaya, M. F. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (21)*, 225-236.
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma*. Yayımlanmış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya
- Karabacak, N., Küçük, M., & Korkmaz, İ. (2015). Primary school teachers’ professional values from the perspective of teaching expert. *Turkish Journal of Teacher Education, 4*, 1-20.
- Karabulut, S. (2014). İzmir ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Karagöz, O. (2008). *İstanbul İli Anadolu Yakası Ataşehir İlçesinde Bulunan Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Rollerine Yönelik Algıları Nasıldır?.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.



- Karakelle, S. & Canpolat, S. (2008). *Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi*. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 107-120.
- Karaköse, T. (2006). *Eğitim örgütlerindeki iç ve dış paydaşların kurumsal itibara ilişkin algılamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Karakuş, E. (2005). *Resmi ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi derslerinin uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karavaşinoğlu, T. & İlhan E. L. (2019). Beden eğitimi öğretmeni algısına yönelik öğrenci çizimlerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(1), 1-15.
- Kavak, Y., Ergen, H. & Gökçe, F. (2007). Türkiye'de ilköğretim: Durum analizi. Özdemir, S., Bacanlı, H. & Sözer, M. (Editörler), *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*, 72-121. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Kellner, D. (2002). Theorizing globalization. *Sociological Theory*, 20(3), 285–305.
- Kellogg, R.(1970). *Analyzing children's art*. California: Mayfield Publishing Company
- Kesen, İ. & Polat, M. (2014). 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Kesicioğlu, S. O. & Deniz, Ü. (2014). Investigation of pre-school children's perception of teacher in their drawings. *Creative Education*, 5, 606-613.

- Kesicioğlu, O. S. & Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. & Aktaş, B. (2019). An examination of preschool aged children's perceptions of play. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 451-472.
- Kırca, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, M. (1999), *İlköğretimde Değerler Eğitimi ve Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Konuk, O. (2003). *Sosyolojiye Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Martı Yayınevi.
- Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. Grune & Stratton.
- Korkmaz, H. & Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1055-1079.
- Korkut, K. & Babaoğlan, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(26), 146-156.
- Köseoğlu, K. (1994). İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, T. (2015). *Kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri: Diyarbakır ili örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi. Gaziantep.
- Küçükahmet, L.(1983). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: A.Ü.E.B.F. Yayınları.

- Linderman, M. G. (1997). *Art In The Elementary School. United States, Amerika*: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Lowenfeld, V., & Lambert Brittain, L. W. (1970). *Creative and mental growth*. London: Collier-Macmillan
- Lynn, R. (1999). Sex differences in intelligence and brain size:A developmental theory. *Intelligence*, 27(1), 1-12.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. Çeviren: Tülin Yurtbay. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Machover, K. (1949). *American lectures in psychology: Vol. 25. Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation*. Charles C Thomas Publisher. <https://doi.org/10.1037/11147-000>
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi
- MEB. (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim: Sorular-Cevaplar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mentiş Taş, A. (2004). *Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi programı standartlarının belirlenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara üniversitesi. Ankara
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miyandoab, H. S. (2008). *Zihinsel engelli kardeşi olan ve zihinsel engelli kardeşi olmayan 7-13 yaş grubu çocukların aile resim çizimlerinin karşılaştırılması ve analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

- Ocak, G. (2005). Meslek olarak öğretmenlik. Keskinlik, K.(Editör), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss.1-57). Ankara: Sempati Yayınları
- Oğuz Ünver. A. (2010). Perceptions of scientists: a comparative study of fifth graders and fourthyear student teachers. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 11-28.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Oktay, A. (2007). Eğitim kavramı ve eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi. A. Oktay (Editör), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 1-24). Ankara: Pegema yayınları
- Onan, B. (2005). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Onatır, M. (2008). Öğretmenlerde özgecilik ile değer tercihleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öcal, A. (2009). Sosyal bilgiler dersinde mekan algılama becerisini yeniden düşünmek. R. Turan, A. M. Sünbül &H. Akdağ (Editörler), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* (ss. 263-278). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öngöz, S. & Mollamehmetoğlu, M. Z. (2013). 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap algısı. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 30-43.
- Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, M. &Sönmez, S. (2000). *Sınıf öğretmeni adaylarına öğretmen el kitabı*. PegemA Yayıncılık: Ankara.

- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Özdemir, S. Yalın, H. İ. & Sezgin, F. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Nobel Basımevi.
- Özer, S. (2009). Türk örnekleminde bir adam çiz testi: Cinsiyetve sosyoekonomik düzeyin etkileri. *Çocuk ve Gençlik RuhSağlığı Dergisi*, 16(2), 93-102.
- Özgüven, E. (1994).*Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özgüven, İ. E. (2015). Psikolojik Testler.13. basım Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkurt, E. (2013). *İlkokul sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin karar verme stratejileri ve empatik becerileri arasındaki ilişki (Kadıköy ilçesi örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Özmen, D. & Çetinkaya, A. (2016). Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin mesleki algılarına yönelik nitel bir çalışma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 18(1), 40-52.
- Özsoy, S. & Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1557-1582.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitimi*.3. basım Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, H. İ. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: HD Yayıncılık.
- Öztürklü, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik duygusal destek davranış algılarının incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 2, 151-168.
- Piperno, F., Di Biasi, S. & Levi, G. (2007). Evaluation of family drawings of physically and sexually abused children. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 16, 389–397.
- Polat, M. & Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, Kurumsal Değerler ve Duygu Yönetimi Denklemi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 218-224.
- Read, H. (1943). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Read, H. (1966). *The redemption of the robot: My encounter with education through art*. New York: A Trident Press Book.
- Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *Journal of Science Communication*, 6 (3), 1-12.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (s. 1-19)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Sağlam, H. İ. (2010). Bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeği çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 1190-1200.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No:181.
- Sarpkaya, R.(Ed.) (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savaş, İ. (2014). *Çocuk resmi ve bilinçaltı*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi. İstanbul.

- Savaş, İ. (2015). *Anne babalar çocuğunuzun resimleri size ne anlatır?.* İstanbul: Nesil Yayın Grubu.
- Sayıl, M.(2004). *Çocuk çizimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerinde bir deneme.* Türk Psikoloji Yazıları, 7(14), 1-13.
- Senemoğlu, N. (1994). *Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir.* 03.10.2017 tarihinde [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif\\_ogr.htm](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm) adresinden indirilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (20. baskı).* Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Serin, Y. (2003). *Çocuk resimlerinde figür, renk, boyut ve içerik ilişkisi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(5), 85-98.
- Sever, S.(2015). *İlköğretim öğrencilerinin resimsel anlatımlarında müzik imgesi ve okuldaki müzik dersiyle ilişkisi.* İlköğretim Online, 14(2), 538-556.
- Solmaz, F. (2016). *Özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların çizdikleri resimler aracılığıyla algı vesorunlarının karşılaştırılması.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi. İstanbul.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi.* Çeviren: Azize Akın. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Sünbül, A. M. (1996). *Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2(4), 597-608.
- Şahin, A. E. (2004). Meslek ve öğretmenlik. Sönmez, V.(Editör), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss.261-305). Ankara: Anı Yayıncılık

- Şişman, M. & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 235-250.
- Tamm, M. E. ve Granqvist A. (1995). The meaning of death for children and adolescents: A phenomenographic study of drawing. *Death Studies*, 19, 203-222.
- Tanel, R., Şengören, K. S. & Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 1-9.
- Taş, Y., Aslan, D. & Sayek, İ. (2006). Doktorluk mesleğini çocuklar resimlerine nasıl yansıtıyorlar?7-12 yaş grubu çocuklar arasında yapılmış bir örnek. *STED*, 11(15), 184-191.
- Tavşanlı, Ö. F. & Kaldırım, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin resimlerindeki okuryazarlık algısı. *Journal Of Education and Future*, 14, 87-105.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. 7. Basım. Ankara: PegemA Yayıncılık
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Türkiye Eğitim Derneği
- Tekışık, H.H., (2006). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 329. 1-7
- Tekin, J. (2012). Okul öncesi eğitim almış ve almamış 1. sınıf çocuklarının yaptıkları resimleri ile öğretmen algılarının incelenmesi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Temel, Z. F., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H. & Çemrek, B. (2016). Montessori eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5),2595-2608.



- Tepeli, S. (2016). *İlköğretimde yönetimlerin demokratikliği ve öğretmenlerin suskunluğu*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Tileği, H. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmen yeterlilikleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi. Gaziantep.
- Tölük Aferin, Ç. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğrenci resimlerinin çizgisel gelişim basamaklarına göre değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul 2*. Basım. Ankara: Nobel yayınları.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 soruda öğretmenlik meslek bilgisine giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Uçman, P., (1971). Goodenough-Harris Resim Testi ile bir Türk örneklemini üzerinde bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Underwood, J. (1997). Assessment of aggression in children: The Use of human figure drawings. From <https://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=2383&context=theses>
- Uysal, R. (2006) *İlköğretim Programlarının Etik Bilinci Uyandırma Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Uzun, E. M. & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Ünal, S. & Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Weber, J. A., Cooper, K., & Hesser, J. L. (1996). Children's drawings of the elderly: young ideas abandon old age stereotypes. *Art Therapy*, 13(2), 114-117.
- Wiesel, R. & Al-Krenawi, A. (2000). "Perception of family among bedouin arab children of polygamous families as reflected in their family drawings american" *Journal of The Art Therapy*, 38, 99-106.
- Wei, M., & Dzeng, A. (2013). Cultural and age differences of three groups of taiwanese young children"s creativity and drawing. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 112(3), 900-912.
- Yagız, M. S. (2016). *İlkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Gaziantep.
- Yalçın, M. & Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 171(39), 270-285.
- Yamasaki, M. (2002). Human rights education: An elementary school-level case study. Ph.D. Thesis, *University of Minnesota*.
- Yavuzer, H. (2016a). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma*. (20. Bs.) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2016b). *Çocuk Psikolojisi*, 18. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. 22. basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2016). *Probleme dayalı öğretim yöntemi ile doğrusal denklemlerin grafiğinin öğretiminin ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum
- Yıldız, A. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde “okul” kavramına ilişkin bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 609-626.
- Yıldız, A. Z. (2015). *Birden fazla sınıf öğretmeni değişen ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin eğitimcilerin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Yılmaz, A. & Güven, Ö. (2015), Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 3(3), 55-77.
- Yılmaz, D. (2014). *İlkokul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme becerilerinin sınıf öğretmenlerinin algılarına göre belirlenmesi (Kars ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi. Kars.
- Yılmaz, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.

- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, R. (2014). *4+4+4 eğitim sisteminin yapı ve işleyişi ile matematik öğretim sürecine etkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir
- Yiğit, R. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin zorbalığa ilişkin tutum ve davranışları: Beşiktaş örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yüce, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Yüksel, M. Y., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların “iyi” ve ”kötü” kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 29(13), 271-303.
- Yüksel, M. Y., Kurt, B., Gülsu, N., Akdağ, C., Aydın, F. & Erdoğan, F. (2016). Okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 642-658.

Yürek, Y. (2017). *4+4+4 eğitim sisteminde ilkokul 1.,2.,3.,4. sınıflarda beden eğitimi ve spor uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

## Ekler

## Ek 1: Ölçek Uygulama İzni



T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik



Sayı: 26465960-0444-9047

05/12/2017

Konu: Gözde İYİSON'un Uygulama İzni

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 14/11/2017 tarihli ve 20585590-302.08.C1.2921 sayılı yazınız

İlgi yazınızda bahsi geçen Enstitünüz yüksek lisans öğrencisi Gözde İYİSON'un "Ezizler Öğrencilerinin Yapıların Rasahlerinde Sınıf Öğretmenleri Açısından" konulu tez çalışması kapsamında Balıkesir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünde alınan 30.11.2017 tarih ve 47/98 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

*imza*

Prof. Dr. Eray ALPER  
Rektör  
Rektor Yardımcısı

Ek :  
1-Yazı Örneği ( Sayfa)  
2-Onay Örneği (1 Sayfa)  
3-Anket Formu (43 sayfa)

*Bu belge 3079 sayılı Kanun hükmüyle değiştirilmiştir. İlgili olarak elektronik imza ile onaylanmıştır.*

U.Ü. Rektörlüğü Çarşamba Kağızı no: 160/9 - NİĞDE BURSA  
Tel: 0224 294 00 85 - Faks: 0224 294 00 37  
www.uludag.edu.tr - Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr

Bilgi İçin: Çiğdem ŞENOL  
Şef  
Tel: 0224 294 00 36



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99161664-605.0 - E.20494284  
Konu: Güzde YILSON (Araştırma İzni)

30.11.2017

ÇİĞDEM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Genel Sekreterlik)

İlgili 2011-2017 tarihli ve 2948960-044.45-95 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Güzde YILSON'un Mülkiyet Bilgi ve İhtiyaçları ile ilgili konularda uygulamak istediği tez çalışması ile ilgili Valilik Makamı sayı 30.11.2017 tarih ve 99161664-605.01-E.20494284 sayılı olumlu yazınız ekinde sunulmuştur.

Bölgelerinizi arz ederim.

Yakup YILDIR  
İl Millî Eğitim Müdürü

30.11.2017  
Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
İzmirde Avdile  
Güzde YILSON  
Müdür

Eks  
- Özet Çizim (1 ADET)  
- Arzetme (145 Sayfa)



YÖ  
BAK: SÖ. YAT. DÇ  
İl Yürütücü Müdürlüğü

Sayı: 9400684/605.011/20442530  
Konu: Araştırma İzin

10.11.2017

YATILIK MAKAMINA  
BAK KESİR

Doğru: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/30/2012 tarih ve 2012/18 sayılı yönergesi.

İlçe Eğitim Ofisindeki Yabancı Dilin 2017-2018 tarih ve 20408960/94447198 sayılı yazısı.

Öğretmen Sabit İsmi Adı Soyadı	Y. Özcan YILMAZ		
Unvanı	Yat. Doç. Dr. Öğr. ONUR SEZİLER		
Çalıştığı Kurumun/Okulun Yeri	T. L. Akademi Kurumları		
Alan Bilgisi	Eğilim: 3. Sınıf İngilizce Öğretmeni Eğitim Adayları Değ.		
Tez Araştırma veya Anlatım Konusu	İlkokul Öğretmenleri Yaptıkları Öğretmene Değerli Öğretmen Algısı		
Başvuru Tarihi	27/11/2017	Keşif Sayısı	2008/750
Çalışma Başlangıç Tarihi	18/09/2017		
Çalışma Bitiş Tarihi	08/06/2018		
Veri Toplama Araçları	Kısa Bilgi Formu, Öğretmen Anketi, Farklı Gözlem ve Gözlem Çizelgesi		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi	Araştırma Durumu	

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Gönen / Atatürk İlkokulu	8	Gönen / Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
2	Gönen / Bugeyri İlkokulu	9	Gönen / Mecidi Çınar İlkokulu
3	Gönen / Zeynep Zeynep Akıncı İlkokulu	10	Gönen / Zeynep Karayaz İlkokulu
4	Gönen / Güneş İlkokulu	11	Gönen / Sanki Yılmaz İlkokulu
5	Gönen / İsmail İlkokulu	12	Gönen / Şehit İsmail Paşa İlkokulu
6	Gönen / Kargayaka İlkokulu	13	Gönen / Hüseyin İlkokulu
7	Gönen / Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	14	

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarında yapılacak Araştırma-Yatırım ve Sosyal Etkinlikleri ile ilgili olarak gözetim görevinde bulunan öğretmen, rehberler, eğitimci ve eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerini alması ve yayınlaması konusunda yazılı izni talep edilmiştir.

Fatih ACAR  
Müdür  
T.M.E.B. Eğitim Şube Müdürü

ÖZGÜR  
30.11.2017  
Okul Yürütücüsü  
Yatılı  
T.M.E.B. Eğitim Müdürlüğü



## Ek 2: Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı

### ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

#### ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU ARA KARARI

#### OTURUM TARİHİ

05 Ekim 2022

#### OTURUM SAYISI

2022/22

#### KARAR NO: 12

Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığının Yüksek Lisans Öğrencisi Gözde İYİSON'un tez konusu önerisine ilişkin 18.09.2017 tarih ve 2179 sayılı yazısı görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gözde İYİSON'un "Tıkoal Öğrencilerinin Yapıkları Resimlerde Sınıf Öğretmeni Algısı" isimli tez önerisinin "Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği"nin 28/4 maddesi çerçevesinde uygun olmasına işbirliği ile karar verildi.

ASLI GİRİDİR

Sadrettin ÖZDEMİR  
Enstitü Sekreteri V.

### Ek:3 Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli, bu form öğrencinin sınıf öğretmeni algısını belirlemek amacıyla yaptırılacak olan resim çalışması için kullanılacak olup, bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Şimdiden teşekkür ederim.

Gözde İYİSON

#### Öğrencinin bilgileri:

Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

Sınıf düzeyi: 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf ( )

Okul öncesi eğitimi: Var ( ) Yok ( )

Kardeş sayısı:.....

Kaçıncı çocuk:.....

Okulun konumu: İlçe ( ) Köy ( )

#### Sınıf Öğretmeninin Bilgileri:

Cinsiyeti: Kadın ( ) Erkek ( )

**Anne-Baba:** Birlikte ( ) Ayrı ( )

#### Annenin Bilgileri:

Sağ: ( ) Ölü: ( )

Yaş aralığı: 20'den küçük ( ) 20-25 arası ( ) 26-30 arası ( ) 31-35 arası ( )  
36-40 arası ( ) 40'dan büyük ( )

Eğitim durumu: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Önlisans ( ) Lisans ( )

Lisansüstü ( )

Çalışma Durumu: Evet ( ) Hayır ( )

#### Babanın Bilgileri:

Sağ: ( ) Ölü: ( )

Yaş aralığı: 20'den küçük ( ) 20-25 arası ( ) 26-30 arası ( ) 31-35 arası ( )  
36-40 arası ( ) 40'dan büyük ( )

Eğitim durumu: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )

Çalışma Durumu: Evet ( ) Hayır ( )

#### **Ek 4: Öğretmen Algı Listesi**

- 1- Araştırmaya katılan öğrencilerin çizdiği resmin hissettirdiği duygu dağılımı (Olumlu, olumsuz, belirsiz)
- 2- Araştırmaya katılan öğrencilerin çizdikleri resimlerdeki öğretmen figürlerinin cinsiyet dağılımı (Kadın, erkek)
- 3- Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerine çizdikleri öğretmen figürünün boyutu (Olağandan büyük, normal, olağandan küçük)
- 4- Araştırmaya katılan öğrencilerin resimlerine çizdiği öğretmen figürünün kollarının konumu (Yana açık, kapalı)
- 5- Araştırmaya katılan öğrencilerin çizdikleri öğretmen resminde öğrencinin bulunma durumu
- 6- Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünümü (Takım elbiseli, resmi, spor, beyaz önlüklü, elbiseli vb.)
- 7- Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün fiziksel görünüş özellikleri görünüşü (Genç, yaşlı, dağınık, temiz, kirli, gözlüklü, kel, sakallı, bıyıklı, saçı toplu, saçı dağınık vb.)
- 8- Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün bulunduğu yer (Sınıf, tahtanın önü, bahçe, vb.)
- 9- Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün etrafında bulunan nesnelere ( Güneş, çiçek, okul vb.)
- 10- Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün yaptığı eylem (Ders anlatıyor, duruyor, yazı yazıyor, kitap okuyor vb.)
- 11- Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğretmen figürünün elinde bulunan nesne (Kalem, cetvel, sopa, kitap, çanta, top vb.)
- 12- Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre çizdikleri öğretmen figürünün jest ve mimikleri (Mutlu, sinirli, şaşkın, heyecanlı vb.)

## Ek 5: Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi Erkek Puanlama Tablosu

### GOODENOUGH-HARRIS İNSAN RESMİ ÇİZME TESTİ PUANLAMA TABLOSU

ADI-SOYADI		CİNSİYETİ	
DOĞUM TARİHİ		TEST TARİHİ	
KRONOLOJİK YAŞI		UYGULAYAN UZMAN	

GOODENOUGH-HARRIS İNSAN RESMİ ÇİZME TESTİ ERKEK PUANLAMA CETVELİ №	PUANLAMA	GOODENOUGH-HARRIS İNSAN RESMİ ÇİZME TESTİ ERKEK PUANLAMA CETVELİ №	PUANLAMA
1.Baş var.		41.Ayak 3:Topuk	
2.Boyun var.		42.Ayak 4:Perspektif	
3.Boyun iki boyutlu		43.Ayak 5: Ayrntı	
4.Gözler var.		44.Kollar ve bacakların birleşimi 1	
5.Göz ayrıntısı: Kaş ya da kirpikler		45.Kollar ve bacakların birleşimi 2	
6.Göz ayrıntısı:Göz bebeği		46.Gövde var	
7.Göz ayrıntısı:Orantılı		47.Gövde orantılı iki boyutlu	
8.Göz ayrıntısı: Bakış		48.Orantı:Baş1: baş gövdenin yarısı kadar	
9.Burun var.		49.Orantı:Baş 2:Baş Gövdenin dörtte biri kadar	
10.Burun iki boyutlu		50.Orantı:Yüz	
11.Ağız var.		51.Orantı:Kollar1: Gövdeyle en az aynı boyda	
12.Dudaklar iki boyutlu		52.Orantı:Kollar2: kollar bileklere doğru incek	
13.Hem burun hem dudaklar iki boyutlu		53.Orantı:Bacaklar: Gövdenin boyundan kısa ve gövdenin üçte biri de olmayacak	
14.Hem çene hem alın gösterilmiş		54.Orantı: Kol ve bacaklar iki boyutlu	
15.Çene uzantısı gösterilmiş çene alt dudaktan iyice ayrılmış		55.Giyim 1: Belirti	
16.Alt çenenin çizgisi gösterilmiş		56.Giyim 2:	
17.Burun köprüsü		57.Giyim 3:	
18.Saç1		58.Giyim 4:	
19.Saç 2		59.Giyim 5	
20.Saç 3		60.Profil 1	
21.Saç 4		61.Profil 2	
22.Kulaklar var		62.Önden tüm görünüm	
23.Kulaklar var orantılı ve yerinde		63.Motor koordinasyon:Çizgiler (belirgin ve net)	
24.Parmaklar var.		64.Motor koordinasyon: Birleşim noktaları (bağlantı)	
25.Doğru sayıda parmak gösterilmiş		65.Ustün motor koordinasyon	
26.Parmak ayrıntıları doğru		66.Amaca yönelik çizgiler ve form:baş hatları	
27.Baş parmağın ayrılığı gösterilmiş		67.Amaca yönelik çizgiler ve form:gövde hatları	
28.Eller var.		68.Amaca yönelik çizgiler ve form:kollar ve bacaklar	
29.El bileği ya da ayak bileği gösterilmiş		69.Amaca yönelik çizgiler ve form: yüz hatları	
30.Kollar var.		70."Taslak" tekniği	
31.Omuz1		71."Model" tekniği (gölgeleme, kıvrım)	
32.Omuz 2		72.Kol hareketi	
33.Kollar yanda ya da bir faaliyet halinde		73.Bacak hareketi	
34.Dirsekte bükülme gösterilmiş			Toplam
35.Bacaklar var.			
36.Kalça 1			IQ
37.Kalça 2			
38.Dizde bükülme gösterilmiş			
39.Ayak 1:Herhangi bir belirti			
40.Ayak 2:Orantılı			



Not: Test uygulanan çocuğun ya da gencin çizdiği figür erkek ise bu puanlama cetvelini kullanınız.

## Ek 6: Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi Kadın Puanlama Tablosu

### GOODENOUGH-HARRIS İNSAN RESMİ ÇİZME TESTİ PUANLAMA TABLOSU

ADI-SOYADI		CİNSİYETİ	
DOĞUM TARİHİ		TEST TARİHİ	
KRONOLOJİK YAŞI		UYGULAYAN UZMAN	

GOODENOUGH-HARRIS İNSAN ÇİZME TESTİ KADIN PUANLAMA CETVELİ †	PUANLAMA	GOODENOUGH-HARRIS İNSAN RESMİ ÇİZME TESTİ KADIN PUANLAMA CETVELİ †	PUANLAMA
1.Baş var.		41.Kollar ve bacakların birleşimi 1	
2.Boyun var.		42.Kollar ve bacakların birleşimi 2- bacaklar doğru yerden çıkar	
3.Boyun iki boyutlu		43.Giyim belirtilmiş	
4.Gözler var.		44.Kol yeni 1	
5.Göz ayrıntısı: Kaş ya da kirpikler		45.Kol yeni 2	
6.Göz ayrıntısı:Göz bebeği		46.Boyun çizgisi 1	
7.Göz ayrıntısı:Orantılı		47.Boyun çizgisi 2: yaka	
8.Yanaklar		48.Bel 1	
9.Burun var.		49.Bel 2	
10.Burun iki boyutlu		50.Eteklik pili, kırma ya da büzgülerle modellenmiş	
11.Burun köprüsü		51.Şekilde hiçbir saydamlık yok	
12.Burun delikleri var		52.Kadın giysisi	
13.Ağız var		53.Giyim eksiksiz ve hiçbir tutarsızlık yok	
14.Dudaklar iki boyutlu		54.Giyim belirli bir tipte	
15.Boyalı dudaklar		55.Gövde var	
16.Hem burun hem dudaklar iki boyutlu		56.Gövde orantılı: iki boyutlu	
17.Hem çene hem alın var		57.Baş-gövde oranısı	
18.Alt çene çizgisi gösterilmiş		58.Baş-orantı: önden	
19.Saç 1		59.Kol ve bacaklar orantılı	
20.Saç 2		60.Kollar gövdeyle orantılı	
21.Saç 3		61.Belin yerleşirilmesi	
22.Saç 4		62.El bise alanı	
23.Kolye ya da küpe		63.Motor koordinasyon: Birleşim noktaları	
24.Kollar var.		64.Motor koordinasyon: Çizgiler	
25.Omuzlar		65.Üstün motor koordinasyon	
26.Kollar yanında (ya da faaliyet halinde ve ya arkada, aç olacak)		66.Amaca yönelik çizgiler ve form: baş hatları	
27.Dirsekte bükülme gösterilmiş		67.Amaca yönelik çizgiler ve form: göğüs	
28.Parmaklar var		68.Amaca yönelik çizgiler ve form: Kalçanın dış hatları	
29.Doğru sayıda parmak gösterilmiş		69.Amaca yönelik çizgiler ve form: Kollar epölye doğru hatları	
30.Parmak ayrıntıları doğru		70.Amaca yönelik çizgiler ve form: Baldır	
31.Baş parmağın ayrıntısı gösterilmiş		71. Amaca yönelik çizgiler ve form: Yüz hatları	
32.Eller var			Toplam
33.Bacaklar var			
34.Kalça			IQ
35.Ayaklar 1:Herhangi bir belirti			
36.Ayaklar 2: Orantı			
37.Ayaklar 3:Ayrıntı			
38.Ayakkabı 1:"Kadınca"			
39.Ayakkabı 2:"Modeli"			
40. Resme uygun olarak ayakların konuşu			

† Not: Test uygulanan çocuğun ya da gencin çizdiği figür kadın ise bu puanlama cetvelini kullanınız.

## Ek 7: Çocuk Resimleri Yorumlama Kursu Sertifikası





**T.C**  
**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SÜREKLİ EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ**  
**SERTİFİKA PROGRAMI NOT DURUM BELGESİ**

Sertifika Programı Adı	ÇOCUK RESİMLERİ YORUMLAMA
Belge No	ULUSEM-AD-20172535
Ders Saati	16 ders saat süreli
Kimlik No	55690073544
Adı-Soyadı	GÖZDE İYİSON
Başarı Notu (Rakam)	96
Harf Notu (Harf)	AA

Yrd. Doç. Dr. Şükrü DOKUR  
Müdür V.





**Ek 8: Çocuk resimleri örnekleri**



İkinci sınıf kız öğrenci resmi örneği



Birinci sınıf kız öğrenci resmi örneği





Birinci sınıf kız öğrenci resmi örneği



Birinci sınıf kız öğrenci resmi örneği



Üçüncü sınıf erkek öğrenci resmi örneği



Üçüncü sınıf erkek öğrenci resmi örneği



İkinci sınıf kız öğrenci resmi örneği



İkinci sınıf kız öğrenci resmi örneği



Üçüncü sınıf erkek öğrenci resmi örneği



Üçüncü sınıf erkek öğrenci resmi örneği



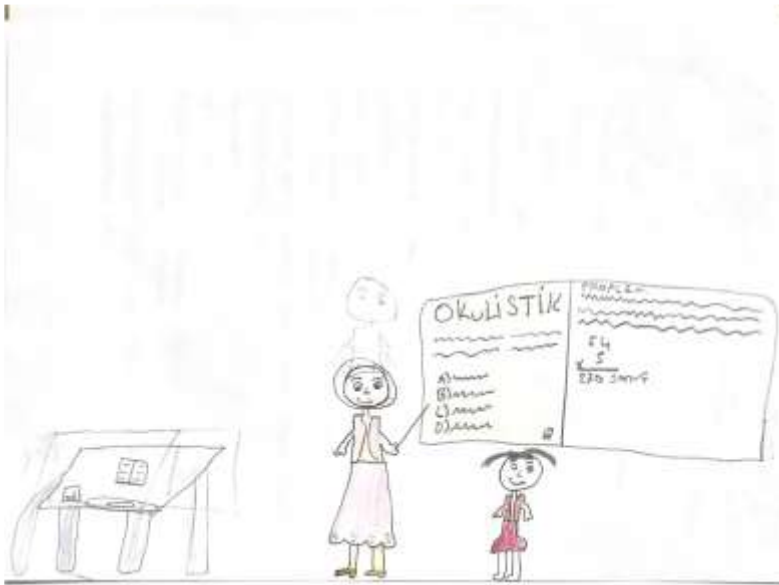
Dördüncü sınıf kız öğrenci resmi örneği



Üçüncü sınıf erkek öğrenci resmi örneği



Dördüncü sınıf kız öğrenci resmi örneği



Dördüncü sınıf kız öğrenci resmi örneği





Birinci sınıf erkek öğrenci resmi örneği



Birinci sınıf erkek öğrenci resmi örneği



Dördüncü sınıf erkek öğrenci resmi örneği

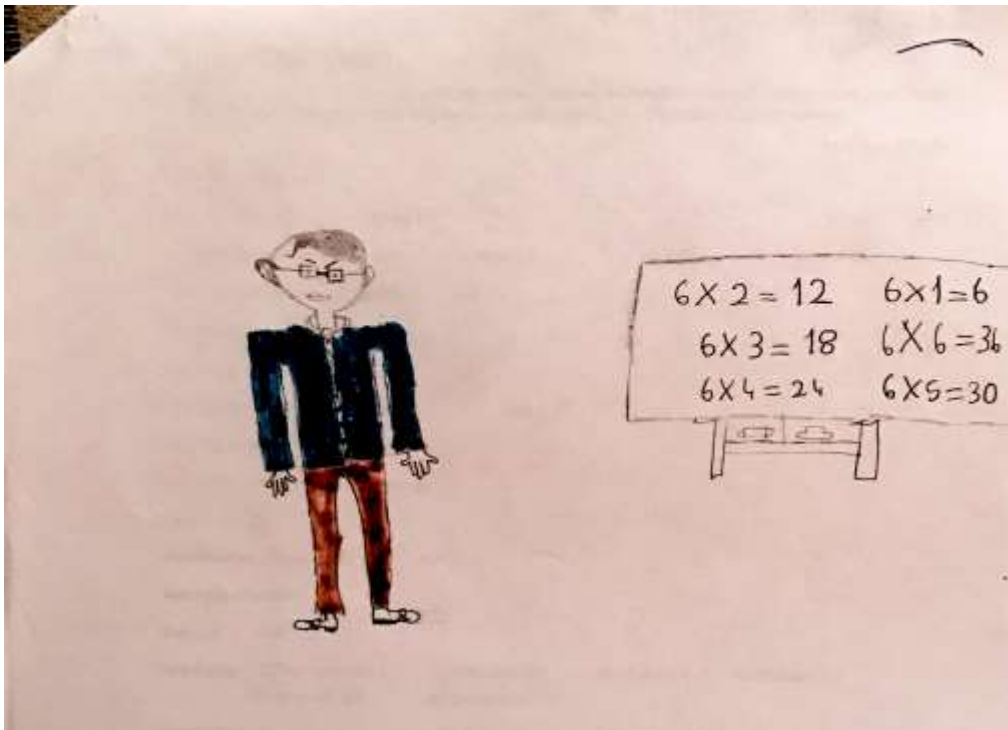


Dördüncü sınıf kız öğrenci resmi örneği

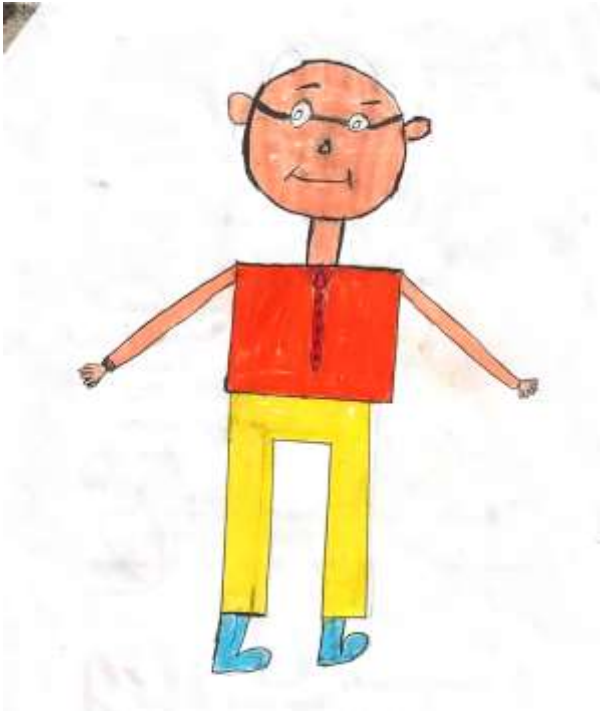




İkinci sınıf kız öğrenci resmi örneği



Üçüncü sınıf kız öğrenci resmi örneği



İkinci sınıf erkek öğrenci resmi örneği

## ÖZ GEÇMİŞ

**Doğum Yeri ve Yılı :** Gönen - 1994

<b>Öğr. Gördüğü Kurumlar :</b>	<b>Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurum Adı</b>
<b>Lise :</b>	2008	2012	Gönen Anadolu Lisesi
<b>Lisans :</b>	2012	2016	Dokuz Eylül Üniversitesi

**Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi :** İngilizce- Orta

**Çalıştığı Kurumlar :**

**Başlama ve Ayrılma Tarihleri**

**Kurum Adı**

1. 2018-

Hakkâri/Yüksekova Esenyurt İlkokulu

**Katıldığı Yurt içi ve Yurt**

**Dışı Bilimsel Toplantılar :** İyison, G. & Onur Sezer, G (2016). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlkokul Öğretmenlerinin Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Sözlü Bildiri), IV. International Eurasian Educational Research Congress / EJERCongress Denizli/Türkiye.

Onur Sezer, G. & İyison, G. (2017). “İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Sözlü Bildiri), 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Bursa/Türkiye.

**Uluslararası Yayın Bilgisi:**

İyison, G. & Onur-Sezer, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilkokul öğretmenlerinin yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 528-542.

Onur Sezer, G. & İyison, G.(2020). İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeyleri ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 293-309.

**Sertifika Bilgileri:**

**Kurum Adı**

1. Çocuk Resimleri Yorumlama

Uludağ Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

.../..../2020

Gözde İYİSON

## ÖZ GEÇMİŞ

**Doğum Yeri ve Yılı :** Gönen - 1994

Öğr. Gördüğü Kurumlar :	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise :	2008	2012	Gönen Anadolu Lisesi
Lisans :	2012	2016	Dokuz Eylül Üniversitesi

**Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi :** İngilizce- Orta

**Çalıştığı Kurumlar :**

**Başlama ve Ayrılma Tarihleri**

**Kurum Adı**

1. 2018-

Hakkâri/Yüksekova Esenyurt İlkokulu

**Katıldığı Yurt içi ve Yurt**

**Dışı Bilimsel Toplantılar :** İyison, G. & Onur Sezer, G (2016). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlkokul Öğretmenlerinin Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Sözlü Bildiri), IV. International Eurasian Educational Research Congress / EJERCongress Denizli/Türkiye.

Onur Sezer, G. & İyison, G. (2017). “İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Sözlü Bildiri), 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Bursa/Türkiye.

**Uluslararası Yayın Bilgisi:**

İyison, G. & Onur-Sezer, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilkökul öğretmenlerinin yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 528-542.

Onur Sezer, G. & İyison, G.(2020). İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeyleri ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 293-309.

**Sertifika Bilgileri:**

**Kurum Adı**

1. Çocuk Resimleri Yorumlama

Uludağ Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

*İyison*  
07.08/2020

Gözde İYİSON