

Çocuk Çizimlerinde Temsil ve İfade: Doğrusal ve Doğrusal Olmayan Gelişim

Yeliz Kındap*

Melike Sayıl

Hacettepe Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada çizimin temsil ve estetik yönünün gelişimi iki ayrı çalışmada ele alınmıştır. Birinci deneyde çizimin temsili boyutlarında doğrusal bir gelişim olduğu hipotezi sınanmış ve doğrulanmıştır. Çocuklara (6-13 yaş), "manzara" ve "oynayan çocuklar" olmak üzere iki konuda çizim yaptırılmıştır. Kağıt ve perspektif kullanımı ile çizimde kullanılan ayrıntı miktarında yaşla birlikte doğrusal bir artış gözlenmiş; çizimin konusu ve yaş arasında bir etkileşim bulunmuştur. Ayrıca tüm temsili alt boyutlarda kızların erkeklerden daha başarılı olduğu gözlenmiştir. İkinci deneyde, okulöncesindeki çocukların, ergenlere oranla daha estetik çizimler üretmeleriyle ilgili olarak çizimin ifade yönünde L şeklinde bir gelişim olduğu hipotezi sınanmış ancak doğrulanmamıştır. Çocuklardan (5-13 yaş) mutlu/üzgün bir resim çizmeleri ve mutlu/üzgün ağaç çizimleri istenmiştir. Bulgular sınıf düzeyi ve duygu türünün çizimlerin ifade yönü üzerinde anlamlı temel etkileri olduğunu göstermiştir. On üç yaşındaki çocukların estetik göstergeler açısından diğer tüm yaş gruplarından daha başarılı oldukları; ayrıca estetik sembollerin kullanımı açısından üzgünün, mutluya göre daha başarılı çizildiği bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Çocuk çizimleri, sanatsal çizimler, grafik temsiller

Abstract

Two studies are presented on the development of representational and expressive/aesthetic aspects of drawings. The Experiment-I tested and confirmed the hypothesis of linear development (6-to 13 years) in the three dimensions of representational quality of drawings: the usage of paper and perspective, and the amount of details depicted. Children drew under two themes "a scene from nature" and "children playing" and there was an interaction effect for theme and age. Girls were found to be more successful than boys in all dimensions. Experiment-II tested L-shaped development hypothesis in expressive drawings that postulate preschool children produce more aesthetic drawings than the adolescents do. Children (5, 8, 11 and 13 years), were asked to draw a happy/sad picture and a happy/sad tree. The results did not confirm the hypothesis and showed that the grade level and the emotion type had significant effects on expressivity of drawings. The thirteen year olds were better than all other age groups in most of the aesthetic indicators. Besides the sad drawings were scored higher than happy drawings in the usage of the aesthetic symbols.

Key words: Children's drawings, aesthetic drawings, graphic representations

*Yazışma Adresi: Uzm. Psk. Yeliz Kındap, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, 06532, Beytepe, Ankara.

E-posta: frezya@hacettepe.edu.tr

Yazar Notu: Bu araştırma, ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir özetidir.

Çizimin birbirinden tümüyle bağımsız olmayan iki yönü mevcuttur. Bunlardan biri üç boyutlu mekânın, mekândaki nesnelerin ve nesnelere arasındaki ilişkilerin iki boyutlu kağıt düzleminde temsil edilmesini (representation) içeren “temsili yön”; diğeri ise ağırlıklı olarak görsel olmayan niteliklerin ve duyguların çizgilerle ifadesini (expression) içeren “ifade yönü” ya da çizimin estetik yönüdür.

Çizimlere bilişsel açıdan yaklaşan ve çizimlerin temsil boyutunu inceleyen araştırmacılar, sabit bir bakış açısından yapılan, dolayısıyla görsel açıdan en gerçekçi olan çizimleri başarılı çizimler olarak kabul etmektedirler (Freeman, 1980; Goodnow, 1977; Willats, 1977). Görsel açıdan gerçekçi çizimler üretmede kullanılan çizim sistemleri ve kuralları çizim başarısı için önemli olmaktadır. Örneğin çizim sistemleri içinde en gelişmiş olanı doğrusal perspektiftir ve genellikle 11 yaşından önce kullanılamamaktadır. Çizim kuralları ise mekândaki nesne ve ilişkilerin iki boyutlu kağıt üzerinde nasıl çizileceğiyle ilgili kurallardır ve bu kuralların kazanılması, alana özgü (domain specific) bilgi miktarındaki artış olarak kabul edilmektedir. Resimde kullanılan ayrıntı miktarındaki artış da benzer biçimde grafik sembol dağılımının genişlemesidir.

Freeman’a (1980) göre çizim sürecinde çizenin aktif bir rolü olduğunu bilme, çizim sırasında sabit bir bakış açısı kullanma, üç boyutlu nesnenin iki boyutlu kağıda çizimi için yeni bir sistemin gerektiğini ve geometriyi kavrama, başarılı bir çizim için gereken bileşenlerdir ve bunların tümündeki başarı, bilişsel gelişime paralel biçimde yaşla artmaktadır (Freeman, 1987). Araştırma bulguları da çizim sistemlerinin, kurallarının ve çizimi planlamadaki gelişimin ilkökul dönemindeki çocuklarda yaşla paralel bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur (Golomb, 1992; Morra, Moizo ve Scopesi, 1988; Sayıl, 1993).

Bir çizimin estetik olabilmesi için belli sembolik özellikleri içermesi gerekmektedir. Çizimin estetik özelliklerini inceleyen Goodman (1976) ve Arnheim (1974) çizimin üç estetik özelliği üzerine

odaklanmışlardır. Bunlar dolgunluk (repleteness), ifade (expression) ve kompozisyonudur. Dolgunluk, sembolün, çizimdeki anlama katkısında bulunan fiziksel yönüdür; çizgilerin kalın, ince, parlak, kırık ve gölgeli gibi bazı özelliklerini ifade eder (Goodman, 1976). Elektrokardiogramın zig zag çizgileri bilimsel bir sembol iken ulu dağları ifade eden zig zag çizgiler temsili bir sembol, sadece zig zag çizgilerden oluşan bir çizim ise öfkenin estetik bir sembole gösterimi olabilir. İfade kavramı ise, bir resimde çizilen sembollerin metaforik olarak duyguları, heyecanları, duyuları ve düşünceyi ifade etmesidir. Resmin kompozisyonu ise kağıt üzerindeki denge- nin kastedilen ifadeyi verebilecek biçimde ortaya konmasıdır.

Goodman (1976) ve Arnheim’in (1974) çizimin estetik yönüne ilişkin tanımladıkları üç özellikten hareketle Davis (1989) çizimdeki estetik üretimin gelişimini incelemiş ve okulöncesi dönemden başlayarak yetişkinliğe kadar olan gelişimin “L” biçiminde ortaya çıktığını; ancak örnekleme yetenekli ergenler ve profesyonel sanatçılar da dahil edildiğinde bu gruplar için gelişimin “U” biçimine dönüştüğünü ortaya koymuştur. Benzeri yönde bulgular bazı araştırmalarda da ortaya konmuştur (Davis 1997a; Davis ve Gardner, 1993; Gardner, 1982; Rosenblatt ve Winner, 1988; Winner ve Gardner, 1981; Winston, Kenyon, Stewardson ve Lepine, 1995).

Bu araştırmada genellikle birbirinden bağımsız olarak gelişme gösteren iki farklı çizim literatürüne konu olan çizimin temsil ve estetik yönü gelişimsel açıdan incelenmek üzere birlikte ele alınmaktadır. Çocukların görsel gerçekçiliğe ulaşmadaki gelişimleri, tek nesne çizimlerinde (Lark - Horowitz, Lewis ve Luca 1967), öndekinin arkadaki nesneyi kısmen sakladığı kısmi saklama ile (Freeman, 1980), doğrusal perspektif çizimlerinde (Willats, 1977; Freeman, 1987) ve kağıdı kullanma (Golomb ve Farmer, 1983; Golomb, 1987; Winner ve Gardner, 1981) açısından ayrı ayrı incelenmiş ancak temsili başarıda rol oynayan yeteneklerin birlikte kullanımını içerecek biçimde (derinlik, kom-

pozisyon vb.) ele alınmamıştır. Bir temsili çizimde, çizilenin derinlik ve içerdiği ayrıntı açısından gerçeği ne kadar yansıttığı değerlendirilmektedir. Çizimin estetik yönünde ise çizimin duygusal içeriği ve mesajı önem kazanmaktadır. Resim eğitiminde farklı estetik değerlere önem verilen farklı kültürlerde yürütülen araştırmalar ise estetik gelişimle ilgili farklı gelişim eğrileri sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı temsili çizimin, kuramsal açıklamalara paralel bir gelişim gösterip göstermediğini incelemek; estetik çizim gelişiminde ise görgül olarak elde edilen “L” eğrisini demografik özellikler açısından ilgili araştırma örneklemine benzer Türk örneğinde sınamaktır. Sözü edilen amaçlar sırasıyla Deneysel I ve Deneysel II’ de ele alınmıştır. Araştırmanın amacı, çizimin temsili ve estetik yönü arasındaki ilişkileri incelemekten çok bu iki yönün gelişimini genellemeye uygun örneklemde incelemek olduğu için denekler arası desen tercih edilmiştir. Ayrıca iki farklı yöne dair çizimlerin aynı çocuklar tarafından yapılması durumunda, çizimlerin birbirlerine olan etkileri ve çocukların araştırmanın amacını anlamaları önlenmek istenmiştir.

Deneysel I

Çocuklar iki boyutlu kağıt düzleminin sınırlılığını kavradıkça ve çizimin görsel açıdan gerçekçi olmasıyla ilgili bir anlayış geliştirdikçe nesnelerin derinliğini göstermede eğik ve kavuşan çizimleri daha sıklıkla kullanmakta, arkada duran nesnenin görülmemeyen kısmını çizmemekte, uzaktaki nesnelere küçük ve kağıdın yukarısına, yakındaki nesnelere büyük ve kağıdın aşağısına çizmekte ve ufukta yer ve göğü birleştirmektedir (Cox, 1992; Golomb, 1992).

Cox’a (1992) göre 5-6 yaş çocukları mesafe bilgisini resme yansıtmak için nesnenin boyutlarını dikkate alırken, 7-8 yaşla birlikte çocuklar sayfanın üst ve alt kısımlarını da kullanmaya başlamaktadırlar. Ayrıca 7 yaşla birlikte çocuklar uzaktaki nesnelere küçük, yakındaki nesnelere büyük çizebilmektedir. Öte yandan Freeman (1980), büyüklüğü göz önünde tutma yedi yaşında ortaya çıksa da gerçek-

çi çizimler üretmenin yaşa bağlı olarak yavaş bir gelişme gösterdiğini öne sürmüştür. Çocukların, çizimde hava boşluğu bırakmadan gökyüzünü ufuk çizgisine kadar boyamaya doğru bir gelişme göstermeleri, 8-10 yaşları arasında derece derece ortaya çıkmaktadır (Hargreaves, Jones ve Martin, 1981; Lewis, 1990).

Çizimde, planlamanın rolünü inceleyen bir grup araştırmacı, tek nesne çiziminde çizimleri sırasıyla bir araya getirme ve parçaları oranlama gibi kağıt üzerindeki planlamayla ilgilenmişler ve çizimde organizasyonun okulöncesinden okul yıllarına geçildiğinde önemli bir gelişme gösterdiğini bulmuşlardır (Arnheim, 1974; Freeman, 1987; Golomb ve Farmer, 1983; Goodnow, 1977; Lark - Horowitz, Lewis ve Luca 1967; Winner ve Gardner, 1981).

Çocukların çizim sırasında kağıdı kullanma stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda, stratejilerin büyük ölçüde çizimin konusuna bağlı olduğu ve nesnelere arasındaki ilişkiyi gösteren daha karmaşık çizim stratejilerinin, yaşa bağlı olarak geliştiği bulunmuştur (Golomb ve Farmer, 1983; Golomb, 1987). Golomb (1987) 3-14 yaşları arasındaki çocuklara; “Aile, oynayan çocuklar, yaş günü partisi ve içinde ağaç, çiçek ve göl olan bir manzara çiz.” yönergeleriyle serbest çizim yaptırmıştır. Çizilen nesnelere bir kompozisyon oluşturma ve anlam bütünlüğü sağlamadaki yeterliğe 9 yaşında ulaşıldığı ve bu yaştan sonra çizimi planlama becerisinde bir gelişme olmadığı görülmüştür. Ancak çocuklara, çizimi planlamanın bilişsel kapasite için yük gerektirmeyen çok işlenmiş konu başlıklarında çizim yaptırmak yerine, çizimleri için yeni ve daha önce denemedikleri konularda serbest çizim yaptırıldığında çocukların başarısı, ilköğretim 5. sınıf düzeyine kadar artış göstermiştir (Sayıl, 1993). Cox (1992), çocukların okulda ürettikleri resimlerde 9 yaşından sonra bir gelişme olmamasını ya da 8-11 yaşları arasında çizim başarısındaki düşüşü, çocukların gerçekçi resimler üretmedikleri için kendi resimlerinden hoşnut olmamalarına ve bu nedenle resme olan ilgilerini kaybetmelerine bağlamaktadır.

Çocukların çizimlerinde kullandıkları ayrıntı miktarının da, yaşa ve bilişsel becerilerin gelişimine bağlı olarak arttığı bulunmuştur. Örneğin Brown (1990) 5-11 yaş arasındaki çocuklara, Cox, Perara, Koyasu ve Hiranuma (2001) da 7-12 yaşları arasındaki çocuklara bir insan resmi çizdirdiklerinde, yaşça büyük olan çocuklar ve kızlar, yaşça küçük olanlara ve erkeklere göre daha fazla ayrıntı kullanmışlardır. Golomb'un (1992) bulguları da kullanılan ayrıntı miktarının yaşla arttığını ortaya koymuştur.

Bu deneyde, 6-13 yaş arasındaki çocuklarda çizimin temsil yönünün perspektif, kağıdı kullanma ve nesnelerin çiziminde kullanılan ayrıntı miktarı olmak üzere üç gösterge açısından yaşa bağlı doğrusal bir gelişim gösterip göstermediği araştırılmıştır. Daha önce ifade edilen denence doğrultusunda beklenen doğrusal gelişimin çizimin konusuna ve temsili boyutun alt göstergelerine (perspektif, kağıdın kullanımı ve ayrıntı miktarı) duyarlı olup olmadığı da incelenmiştir.

Yöntem

Örnekleme

Bu deneye, Ankara'da orta SED'deki Yenimahalle İlçesinden bir ilköğretim okulunun öğrencileri katılmıştır. Katılımcılar, farklı şubelerden olup araştırmaya gönüllü olanlar arasından seçkisiz olarak saptanmış ve her sınıf düzeyinde kız ve erkek sayısı eşit olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin çizim görevini engelleyecek herhangi bir fiziksel veya zihinsel özürlü bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre yaş ortalamaları; birinci sınıf öğrencilerinde 6 yaş 3 ay ($S = 3$, $ranj = 5.8 - 6.8$ ay), ikinci sınıfta 7 yaş 4 ay ($S = 2.7$, $ranj = 7 - 7.8$ ay), üçüncü sınıfta 8 yaş 3 ay ($S = 3.8$, $ranj = 7.9 - 8.8$ ay), dördüncü sınıfta 9 yaş 4 ay ($S = 4$, $ranj = 8.9 - 10.0$ ay), beşinci sınıfta 10 yaş 5 ay ($S = 6.5$, $ranj = 10.0 - 12.2$ ay), sekizinci sınıfta 13 yaş 2 aydır ($S = 4.4$, $ranj = 12.3 - 13.8$ ay).

Veri Toplama Araçları

Bu deneyde temsili çizim ile ilgili olarak iki görev kullanılmıştır. Bunlar; Golomb ve Farmer'ın (1983) araştırmalarında kullandıkları; "Oynayan çocuklar çiz." ve "İçinde ağaçları, çiçekleri ve gölü olan bir manzara çiz." görevleridir. Uygulama sırasında çizimler için A4 kağıdı ve renkli kuru boya kalemleri kullanılmıştır.

İşlem

Araştırmada temsili çizim ile ilgili görevler ("manzara resmi çiz" ve "oynayan çocuklar çiz") bir hafta ara ile öğretmenlerin resim derslerinde toplu olarak uygulanmıştır. Uygulamada, araştırmacı sınıfa girerek önce kendisini tanıtmış, katılımcılara her zaman yaptıkları gibi bir serbest resim çalışması yapacaklarını söylemiştir. Sınıfta her bir katılımcıya bir adet A4 kağıdı verilmiş, kağıdın arka yüzüne adlarını yazmaları istenmiştir. Çocuklara "Şimdi sizden içinde ağaçlar, çiçekler ve göl bulunan bir manzara (oynayan çocuklar) resmi yapmanızı istiyorum. Yapabildiğiniz en güzel resmi yapmanızı istiyorum" yönergesi verilmiştir. Çocuklar birbirlerinin resimlerini görmeyecek şekilde oturtulmuştur.

Çizimlerin Değerlendirilmesi ve Ölçütler

Bu deneyde katılımcıların yaptıkları resimlerin her birinin temsili açıdan değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Ana Sanat Bölümü'nde lisansüstü eğitim gören üç öğrenci tarafından yapılmıştır. Yargıcılarla ön görüşme yapılmış; araştırmanın amacı ve görevler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler üzerinde karşılıklı görüşüldükten sonra puanlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Temsili çizim başarısını değerlendirmek amacıyla kullanılan alt boyutlardan kağıdı kullanma (iki boyutlu kağıt alanının çizim için ne ölçüde dengeli olarak kullanıldığı) ve ayrıntı miktarı 5 dereceli bir ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Diğer ölçüt perspektifi kullanmadır ve büyüklük, mesafe ve düzlem gibi perspektif için gerekli 5 özelli-

ğin kullanılıp kullanılmaması açısından var/yok biçiminde değerlendirilmiştir. Ayrıca resmin verilen görevdeki temayı içermesi, nesnelerin oranları ve nesneler arasındaki ilişkinin gerçekçiliği de yargıcılar tarafından 5 dereceli olarak değerlendirilmiştir. Ölçütler hakkında ayrıntılı bilgi, istendiğinde, ilk araştırmacıdan elde edilebilir. Puanlama sırasında yargıcılara resim sahibinin cinsiyet ve yaş bilgileri verilmemiştir. Her bir resmin sahibinin kişisel bilgileri araştırmacı tarafından şifre kullanılarak listelenmiştir. Puanlama işlemi iki resim için iki ayrı form üzerinde yapılmıştır. Yargıcılar puanlama işlemini, her bir görev için hazırlanan değerlendirme formlarına kendi isimlerini ve katılımcı şifresini yazarak yapmışlardır. Yargıcılar tüm bu işlemler boyunca ve sonrasındaki işlem sürecinde birbirlerinin değerlendirmelerini görmemişlerdir. Her yargıcı toplam 240 resim değerlendirmiştir. Yargıcılar arası uyuma birinci ile üçüncü arasında .82 olarak bulunmuş; ikinci yargıcının birinci ve üçüncü yargıcıyla düşük tutarlık göstermesi sonucu (sırasıyla .31 ve .35), resimler birinci araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre resimlerin 1/4'i üzerinden hesaplanan uyuma oranları araştırmacı ile üçüncü yargıcı arasında .80, araştırmacı ile birinci yargıcı arasında .84 olarak bulunmuştur. Üç yargıcıdan üçünün de uyuşmadığı çizimler üzerinde tekrar değerlendirme yapılmış ve an az iki yargıcı arasında uyuma sağlanmıştır.

Bulgular

Çocukların temsili çizim puanları, perspektif, ayrıntı miktarı ve kağıdın kullanımı açısından incelendiğinde perspektif gelişiminin diğer iki göstergeden farklı olduğu görülmüştür. Bunun üzerine deneyde öne sürülen denence, genel temsili çizim başarı puanı üzerinden (Bkz. Şekil 1) değil de tüm göstergeler için ayrı ayrı yapılmıştır. Oynayan çocuklar ve manzara çizimlerinde, kullanılan ayrıntı miktarı, perspektif ve kağıdın kullanımı değişkenlerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre gösterdikleri farklılık, iki tema için ayrı olmak üzere 6 (sınıf) x 2 (cinsiyet) faktörlü MANOVA analizleriyle incelenmiştir.

“Manzara çiz” görevinde gözlenen sınıf düzeyi temel etkisinin ($F(15, 293) = 6.65, p < .001$) hangi bağımlı ölçümden kaynaklandığını görmek amacıyla yapılan ileri ANOVA analizleri, sınıf düzeyinin çizimdeki ayrıntı miktarı ($F(5, 108) = 6.95, p < .001$); kağıdı kullanma ($F(5, 108) = 21.1, p < .001$) ve perspektif kullanımı ($F(5, 108) = 3.36, p < .01$) üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Tukey testiyle yapılan ileri karşılaştırmalar kağıdı kullanmada birinci sınıf öğrencilerinin ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerden, ikinci sınıftaki öğrencilerin ise, dördüncü, beşinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerden daha düşük puan aldıklarını ayrıca üçüncü sınıftaki öğrencilerin de sekizinci sınıftaki öğrencilerden daha düşük puan aldıklarını göstermiştir. Ayrıntı miktarında, birinci sınıftaki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden daha düşük puanlar aldıkları bulunmuştur. Perspektifi kullanmada üçüncü sınıfların birinci sınıflardan daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre ortalamalar Tablo 1’de gösterilmiştir. Cinsiyetin temel etkisinin anlamlılığa yakın olmakla ($p < .066$) birlikte anlamlı olmadığı; ancak kullanılan ayrıntı miktarı açısından kızların (3.60) erkeklerden (3.26) daha başarılı olduğu görülmüştür ($F(1, 108) = 5.98, p < .01$).

“Oynayan çocuklar çiz” görevinde anlamlı temel etkisi olan sınıf düzeyinin ($F(15, 293) = 2.01, p < .01$), ileri analizlerle ayrıntı miktarı ($F(5, 108) = 3.64, p < .01$) ve kağıdı kullanma ($F(5, 108) = 3.78, p < .001$) üzerindeki etkileri anlamlı bulunmuş, perspektifi kullanma ise, sınıf düzeyine göre değişmemiştir. Oynayan çocuklar çiziminde kağıdı kullanmada üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin birinci sınıftaki öğrencilerden daha başarılı oldukları, ayrıntı açısından ise beşinci sınıftaki öğrencilerin birinci sınıftaki öğrencilerden daha başarılı oldukları bulunmuştur (Bkz. Tablo 1). Cinsiyet değişkeninde gözlenen temel etkinin ($F(3, 106) = 2.97, p < .05$) kaynağı ise perspektif kullanımında ortaya çıkmıştır. Kızlar (8.60), erkek öğrencilere (7.96) göre daha başarılıdır ($F(1, 108) = 6.25, p < .01$).

Tablo 1

Manzara Çizimi ve Oynayan Çocuklar Çizimindeki Perspektif, Ayrıntı Miktarı ve Kağıdın Kullanımının Sınıf Düzeylerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Parantez İçinde)

Sınıf Düzeyi	n	Manzara Çiz			Oynayan Çocuklar Çiz		
		Perspektif	Ayrıntı Miktarı	Kağıdı Kullanma	Perspektif	Ayrıntı Miktarı	Kağıdı Kullanma
1.	20	6.6 (1.4)	2.7 (0.7)	2.4 (0.6)	8.5 (1.1)	3.0 (0.9)	3.2 (0.8)
2.	20	7.8 (1.6)	3.3 (0.6)	3.1 (0.4)	8.5 (1.4)	3.3 (0.9)	3.7 (0.9)
3.	20	8.7 (1.5)	3.4 (0.8)	3.5 (0.6)	8.5 (1.8)	3.8 (0.7)	4.0 (0.8)
4.	20	7.6 (1.7)	3.6 (0.9)	3.8 (0.7)	8.1 (1.4)	3.5 (1.0)	3.7 (0.8)
5.	20	8.0 (1.6)	3.8 (0.7)	4.0 (0.8)	8.0 (1.1)	4.0 (0.9)	4.1 (0.8)
8.	20	7.9 (2.0)	3.9 (0.8)	4.3 (0.9)	8.2 (1.6)	3.8 (0.7)	4.1 (0.9)

Tartışma

Çizimde temsilin göstergeleri olarak kağıdın organizasyonu ve ayrıntı miktarındaki başarının doğrusal olarak artış göstermesi, ilgili yazında bilişsel gelişime paralel biçimde planlamanın ve grafik dağarcığın arttığını gösteren bulguları (Freeman, 1987; Golomb, 1992; Morra, Moizo ve Scopesi, 1988; Sayıl, 1993; Willats, 1977) ve bu deneydeki yordamayı doğrular niteliktedir. Bununla birlikte temsili yönün perspektif açısından gelişiminin ve çizimin konusuna göre temsilin farklı boyutlarındaki başarının değişebildiği görülmüştür. Her iki temada da kağıdın organizasyonu ve ayrıntı kullanımı açısından 11-13 yaşına kadar doğrusal bir gelişim gözlenirken; manzara çiziminde perspektif kullanımının 9 yaşına kadar gelişme göstermesi, oynayan çocuklar çiziminde ise sınıf düzeylerine göre başarının değişmemesi açıklama gerektiren bir durumdur.

“Oynayan çocuklar çizim” görevinde perspektifi kullanmadaki başarının sınıf düzeyine göre değişmemesi bir ölçüde bu görevin, perspektife manzara çizimi kadar duyarlı bir görev olmamasıyla açıklanabilir. Ancak manzara çiziminde de bu gelişimin ancak 9 yaşına kadar sürmesi farklı bir açıklamayı daha olası kılmaktadır. İlkokul yıllarında çocukların görsel açıdan gerçekçi çizimler üretme yönündeki çabaları, onları, kullandıkları görelilik olarak daha basit perspektif ilkeleriyle bir noktaya taşımakta ancak ondan sonrası için doğrusal perspektifi kulla-

nabilme bazı araştırmacılara göre eğitim gerektirmektedir (Cox, 1992; Freeman, 1980). Aynı zamanda çocuklar ürettikleri resimleri gerçeğe uygunluğu açısından değerlendirmede, resimleri üretmeye göre daha ileri bir aşamada oldukları için kendi çizimlerini beğenmemekte ve bu, resim çizmeye olan ilginin kaybını da beraberinde getirmektedir. Her iki temadaki çizimlerde de kullanılan ayrıntı miktarının doğrusal artışa rağmen dördüncü sınıfta bir miktar azalması da aynı şekilde açıklanabilir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha ayrıntılı çizimler üretmeleri diğer araştırma bulgularıyla (Brown, 1990; Cox ve ark., 2001) tutarlıdır. Perspektif kullanımında kızların, erkeklere göre daha başarılı olmaları ise mekansal becerilerdeki cinsiyet farkları dikkate alındığında şaşırtıcıdır. Bu durum, kızların resim çizmeye olan ilgilerinin başarılarını etkilediğini gösterebilir. Çizimdeki temsili başarıda doğrusal artışa rağmen (Bkz. Şekil 1) bazı göstergeler açısından yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmemesi uygun bir sanat eğitimi verilmediği için gelişimin yavaş bir seyir izlemesi yönündeki açıklamayı (Jolley, Fenn ve Jones, 2004) doğrulayacağı gibi, oldukça sık deneyimlenmiş konularda üretilen çizimlerin potansiyeli uyaramamış olmasıyla da açıklanabilir (Sayıl, 1993). Bu nedenle sonraki araştırmalarda çocuklara görelilik olarak kendileri için yeni olan konularda çizim yaptırılarak yukarıdaki açıklamalar sınanabilir.

Deneyin bulguları, çocukların temsili çizim başarısını garanti eden tek bir alt boyut olmadığını perspektif, ayrıntı miktarı ve kompozisyon gibi becerilerin temsili çizim başarısına farklı biçimlerde katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin ayrıntı miktarı önemli ölçüde grafik dağarcığının gelişmesiyle ilgili olduğu için yaşla gelişmekte ancak resim çizmeye olan ilginin azalmasından da etkilenmektedir. Perspektif kullanımında ise özellikle çocukların kağıdın iki boyutluluğunu kavradıkları noktada kendiliklerinden kullandıkları ilkel perspektif yetersiz kalmaktadır. Çocuklara gelişmiş bir temsil aracı (medium) olarak perspektifin öğretilmesi görsel açıdan gerçekçi çizimler üretmedeki başarılarını arttırabilecektir. Görsel açıdan gerçekçi çizimler üretmedeki başarıda farklı temsili becerilerin ve grafik dağarcığının rolünü daha kapsamlı biçimde ele alan araştırmalara gerek vardır.

Deney 2

Çizimlerdeki estetik çekiciliğin ve estetiğe olan ilginin okulöncesi dönemden okul çağına doğru azaldığına ilişkin görüşü sıyanan pek çok araştırma vardır (Carothers ve Gardner, 1979; Davis 1997a; Wan ve Winner, 1980; Winner, Blank, Massey ve Gardner, 1983; Winner, Rosenblatt, Windmueller, Davidson ve Gardner, 1986). Yapılan bir araştırmada 5, 8 ve 11 yaşlarındaki çocuklar ile sanatçı olan-olmayan 14 yaşındaki ergenler ve yetişkinlerin çizimlerindeki ortak ve farklı özellikler incelenmiştir. Bulgular, grafik sembolleştirmede U şeklinde gelişim hipotezini güçlü bir şekilde desteklemiştir. İfade, denge, çizgi ve kompozisyon açısından okulöncesi çocuklar, profesyonel ressamlar gibi yüksek performans göstermiş; ayrıca diğer gruplardan da (8-11 yaş çocuklar, sanatçı olmayan ergenler ve yetişkinler) daha başarılı çizimler üretmişlerdir. Okulöncesi çocuklar metaforik bağlantıları da, sanatçı ergenler ve profesyonel sanatçılarla benzer biçimde kullanmışlardır (Davis, 1997a).

Carothers ve Gardner (1979) 7, 10 ve 12 yaşlarındaki çocuklara mutluluğu ve üzüntüyü vurgulayan iki temel resim vermiş, deneysel koşullardan

birinde bu resmi, ifade açısından benzer olanla eşlemeleri (güneşli havada açık bir dükkan-açmış bir çiçek) diğer koşulda ise çizimdeki duyguya bağlı olarak çizime bir ekleme yapmaları istenmiştir. Dokuz yaşındakiler eşleme görevinde başarılı olurken çizim görevinde başarısız olmuşlar ve duyguları sembolik olarak ifade edebilme becerisi 10-12 yaşları arasında gözlenmiştir. Araştırmacılara göre okulöncesi dönemdeki çocuklar estetik açıdan çekici ürünler ortaya koysalar da temel estetik özellikleri (dolgunluk, ifade ve kompozisyonu) ayırt etmede başarısız olmakta ve esasen bu özellikleri çizimlerinde bilinçli olarak kullanamamaktadırlar. Bir başka araştırmada da 6 ve 12 yaşındaki çocukların çizimleri orijinal çizimdeki stile bağlı olarak değiştirebildikleri literal dönemdeki (8-10 yaş) çocukların ise resimdeki çizimin niteliğine (estetik ve gerçekçi) bakmaksızın, tüm çizimleri gerçekçi özellikte tamamladıkları bulunmuştur (Winner, Blank, Massey ve Gardner, 1983). Duyguların ifadesinde kullanılan farklı stratejilerin yaşa bağlı gelişimi üzerine odaklanan araştırmalar da vardır (Ives, 1984; Winston, Kenyon, Stewardson ve Lepine, 1995). Örneğin Ives (1984) 4-20 yaş arasındaki katılımcılardan mutlu, üzgün ve kızgın ağaçlar çizmelerini istemiştir. Duyguları ifade etmek için kullanılan stratejilerin yaşa bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Beş ile 7 yaş arasında, duygular ağaca bir yüz çizerek somut (literal) bir biçimde ifade edilmeye çalışılırken 9 yaşla birlikte çizimde kullanılan soyut ifadelerin sayısı artmıştır (dalları ince kırık ve aşağı doğru eğilmiş ağaç gibi). Duyguların içerik olarak ifadesine ise (örneğin, üzgün duygusu için yaprakları dökülmüş, kırık dalları olan bir ağaç çizimi) 16 yaşına kadar rastlanmamıştır. Ayrıca soyut gösterimde, yuvarlak ve yukarıya doğru çizgilerin olumlu, köşeli ve aşağıya doğru çizgilerin de olumsuz duygular için kullanıldığı bulunmuştur.

Çocuk çizimlerindeki estetik gelişim ile ilgilenen araştırmacılar yaşa bağlı farklılıkların yanı sıra kültüre bağlı farklılıkları da araştırmışlardır (Jolley, Zhi ve Thomas, 1998; Winner, 1989).

Örneğin, Çin ve İngiliz kültürleri çok ayrı sanat gelenekleri olan iki kültürdür. Çinli sanat programları, Batılı sanat programlarına göre çizimde, tekniği daha çok önem vermektedir. Çinli çocuklara bir nesnenin nasıl çizileceği adım adım öğretilmekte ve bu süreç tüm öğrencilerin şematik ve kalıplaşmış çizimlere sahip olmasına yol açmaktadır. Nesnelerin çiziminin ayrıntılı bir biçimde öğretimi sonucunda çocukların grafik şemalara dair geniş bir dağarcıkları oluşmaktadır. Avrupa ülkelerinde ise sanat eğitimi daha değişken ve daha az katıdır. Tekniği öğretmenin, yaratıcılığı ortadan kaldıracığı düşünüldüğü için çocuklara, kendilerini çizgiyle ifade edebilmeleri, dolayısıyla yaratıcılıkları için daha çok özgürlük verilmektedir. Ancak pek çok bulgu Çinli çocukların, İngiliz (Winner, 1989) ve Amerikalı (LaVoy, Brauch, Luxenberg Pedersen, Reitz ve Nefsinger, 2000) çocuklardan daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur

Pariser ve van den Berg (1997), çocukların estetik çizimlerdeki U şeklinde gelişimi, Davis'in (1997a) yöntemini ABD'de yaşayan Çinli çocuklar üzerinde tekrarlayarak sınıamışlardır. Çocukların çizimleri hem Amerikalı hem de Çinli yargıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Amerikalı yargıcılar, Çinli çocukların çizimlerinde U eğrisini destekler bir gelişme ortaya koyarken Çinli yargıcıların değerlendirmeleri tamamen farklıdır. Çinli yargıcılara göre 5 yaşındaki çocukların estetik üretimi başarısızken, 8 yaştan 11 yaşa doğru bir artış; 11 yaştan yetişkinliğe doğru ise tekrar bir azalma ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra 14 yaş sanatçılarında estetik üretim artmaktadır. Jolley ve arkadaşları (2004) ise 4-12 yaşları arasındaki İngiliz çocuklarda çizimin ifade yönündeki gelişimi, konulu (ağaç ve ev) çizimlerde ve serbest duygu (mutlu/üzgün) çizimlerinde nitelik ve nicelik açısından incelemişlerdir. Niteliksel değerlendirmede çizimin ifade boyutu yargıcılar tarafından dereceli bir ölçek üzerinde değerlendirilmiş; niceliksel olarak da çocukların ifade için kullandıkları duyguya uygun tema (örneğin dalları kırık bir ağaç-üzgün) ve özellik sayısı (örneğin mutlu için güneş) birlikte ele alınmıştır.

Ölçmenin niteliksel ya da niceliksel oluşuna göre bazı farklar olmakla birlikte her koşulda çizimdeki ifade başarısı 4-12 yaşları arasında bir artış göstermiştir. Bu bulgu; Davis'in (1997a) ABD'de elde ettiği "L" şeklindeki gelişime ters bir bulgudur. Araştırmacılar bu uyumsuzluğun uygulanan sanat eğitimi müfredatına bağlanabileceğini; ancak, ABD'de, İngiltere'den farklı olarak standart bir sanat eğitimi olmamasının işi güçleştirdiğini öne sürmüşlerdir.

Bu deneyde çizimin ifade ya da estetik yönüne ilişkin önerilen gelişim eğrisi ve kültürel bulgular dikkate alınarak 5, 8, 11 ve 13 yaşlarındaki Türk çocuklarının çizimde ifade başarıları incelenmiştir. Bu amaçla Davis'in (1997a) ölçütleri esas alınarak sembolik araç, sembolik ifade ve çizgi kullanımı gibi estetik yön alt boyutlarının yaşa bağlı olarak L şeklinde bir gelişme göstereceği yordamıştır. Bu yordamaya, bizdeki ilköğretim resim eğitiminin Çin'deki gibi teknik bir eğitim içermemesi ve uygulamada tüm okullarda standart bir resim eğitiminin yer almaması gerçeği esas oluşturmuştur.

Yöntem

Örneklem

Bu deneye Ankara'da Çankaya ilçesinde bulunan orta SED'deki iki ilköğretim okulu ve bir anaokulunun öğrencileri katılmıştır. Öğrenciler 1. Deneydeki gibi seçilmiştir. Örneklem grubu, her grupta 10 kız 10 erkek olmak üzere 5, 8, 11 ve 13 yaşlarındaki toplam 80 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların yaşları 5 yaş 2 ay ile 13 yaş 9 ay arasında değişmektedir. Anasınıfı öğrencilerinin yaş ortalaması 5 yaş 7 ay (S = 2.7, ranj = 5. 2 - 5.9 ay), üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin yaş ortalaması 8 yaş 4 ay (S = 2.2, ranj = 8 - 8.7 ay), altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin yaş ortalaması 11 yaş 4 ay (S = 3.1, ranj = 11 - 11.8 ay) ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin yaş ortalaması 13 yaş 3 ay (S = 5.4, ranj = 12.3 - 13.9 ay) dir.

Veri Toplama Araçları

Bu deneyde çizimin estetik yönünün gelişimi

ile ilgili dört çizim görevi kullanılmıştır. Bunlar; Davis'in (1997a) araştırmasında kullandığı "mutlu çiz" ve "üzgün çiz" görevleri (soyut görev) ile Winston ve arkadaşlarının (1995) araştırmalarında kullandığı "mutlu ağaç çiz" ve "üzgün ağaç çiz" (somut görev) görevleridir. Uygulamada çizimler için A4 kağıdı, yumuşak uçlu resim kalemi ve silgi kullanılmıştır. Her çocuk dört çizim görevini de tamamlamıştır.

İşlem

Bu deneyde uygulamalar, okul yönetiminin gösterdiği ayrı bir odada ve birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler arasından seçkisiz olarak seçilmiş denekler uygulamaya teker teker alınmış ve masaya araştırmacı ile karşı karşıya gelecek şekilde oturtulmuştur. Uygulama tek oturumda tamamlanmıştır. Sıra etkisini önlemek için çizdirilecek duyguların ve görevlerin veriliş sırası dengelenmiştir. Estetik gelişimi incelemek için, katılımcıların önüne, A4 kağıdı yatay olarak yerleştirilmiştir. Araştırmacı katılımcı ile göreve ısındırmak amacıyla kısa bir süre konuştuktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Çocuklara sözel olarak "Şimdi senden mutlu (üzgün) bir resim çizmeni istiyorum. Çizdiğin en güzel resmi çiz. Başka birisi senin resmine baktığında bunun mutlu (üzgün) bir resim olduğunu anlayabilsin." yönergelerini, somut görevler için ise "Şimdi senden mutlu (üzgün) bir ağaç çizmeni istiyorum. Çizdiğin en güzel ağacı çiz. Başka birisi senin resmine baktığında çizdiğin ağacın mutlu (üzgün) bir ağaç olduğunu anlayabilsin." yönergeleri verilmiştir.

Çizimlerin Değerlendirilmesi ve Ölçütler

Deney II'de de Deney I'de olduğu gibi çizimler aynı yargıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Yargıcılarla oluşturulan ölçütler üzerinde karşılıklı görüşüldükten sonra değerlendirmeye geçilmiştir. Somut (mutlu/üzgün ağaç çiz) ve soyut (mutlu/üzgün çiz) görevlerde puanlama için kullanılan ortak ölçütler, kompozisyon, simetrik/asimetrik denge, ve çizgi niteliğidir. Bunlar, sırasıyla kompozisyonun

duyguya uygunluğunu, dengenin duyguya uygun biçimde simetrik (olumlu duygular) ya da asimetrik (olumsuz duygular) olmasını ve çizgilerin kalınlık, eğrilik, keskinlik ve yön gibi özellikler açısından duygusal ifadeye uygunluğunu değerlendirmektedir. Kompozisyon kullanımı ve simetrik/asimetrik denge, 5 dereceli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca yargıcılar her çizimi duyguyu ifade etmedeki yani duygunun resimde tanınmasındaki başarı açısından da derecelendirmişlerdir. Duyguya uygun biçimde 4 farklı çizgi türünün kullanılıp kullanılmadığı var/yok biçiminde değerlendirilmiştir. Doğru çizgiyi kullanma oranı puan olarak alınmıştır.

Mutlu/üzgün ağaç çizimlerinde duyguyu ifade etmek için kullanılan temalar ise altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar: Kişileştirme (mutlu ya da üzgün insan yüzü çizme), mevsimler, sağlık/ölüm/yaşlılık, hava koşulları (parıldayan güneş, açık gökyüzü), ağaca bir saldırı/yeşerme yönelimi ve sosyalliktir (insanların ağacın etrafında oynaması, ağaçta yaşayan hayvanlar ya da arkadaşlık eden diğer ağaçların varlığı vb.). Temaların kullanım sıklığı kaydedilmiştir. Soyut görevleri (mutlu ve üzgün çiz) değerlendirmek için Davis'den (1997a) alınan sembolik araçlar ise literal ifadeden metaforik ifadeye doğru sıralandığında insan yüzü, olay, nesne ve karalamadır ve yine kullanım sıklıkları kaydedilmiştir.

Çizimin estetik yönü ile ilgili olarak üç yargıcının puanlamaları araştırmacı tarafından karşılaştırılmış ve üç yargıcıdan üçünün de uyuşmadığı maddelere ait değerlendirmeler ikinci bir oturumda gözden geçirilmiş ve en az iki yargıcı arasında uyuşma sağlanmıştır. Dört görev için yargıcılar arasındaki uyuşma oranları .83 ile .86 arasında değişmektedir.

Bulgular

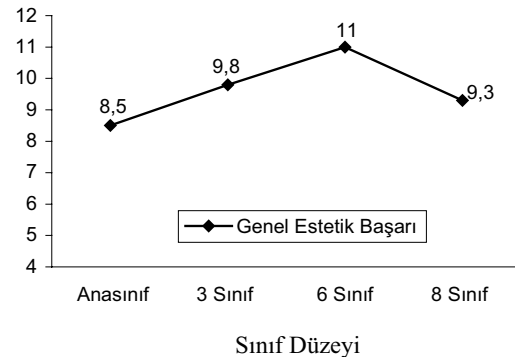
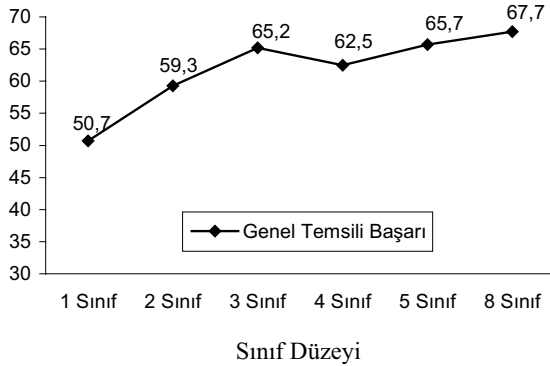
Araştırmanın amacı doğrultusunda çocukların çizimlerinin estetik yönden değerlendirildiği ifade, kompozisyon ve simetrik/asimetrik denge temel boyutlarında 5 dereceli ölçek üzerinden elde edilen toplam estetik çizim puanlarına ve kullanılan çizgi-

lerin (köşeli, kalın, aşağıya doğru vb.) duyguya uygunluk oranlarına ayrı ayrı olmak üzere 4 (sınıf) x 2 (görev) x 2 (duygu) faktörlü ve son iki faktörde tekrar ölçümlü ANOVA uygulanmıştır. Ön analizlerde cinsiyet farklılığı elde edilmediği için cinsiyet değişkeni asıl analize alınmamıştır. Bulgular, sınıf düzeyinin çizimin genel estetik başarısı üzerindeki temel etkisinin ($F(3, 51) = 6.21; p < .001$) anlamlı olduğunu göstermiştir (Bkz. Şekil 1). Sınıf düzeyi temel etkisinin kaynağını bulabilmek için yapılan Scheffe Testi sonuçlarına göre, altıncı sınıftaki öğrenciler (11.04) hem sekizinci sınıftaki öğrencilerden (9.31) hem de anasınıfındaki öğrencilerden (8.53) daha estetik çizimler üretmişlerdir. Ayrıca genel estetik çizim başarısı, duyguya göre de değişmektedir ($F(1, 51) = 5.11, p < .03$). Üzgün (10.07) mutluya göre (9.28) daha başarılı bir biçimde çizilmiştir. Görev türünün (somut-soyut) temel etkisi ise anlamlı bulunmamıştır.

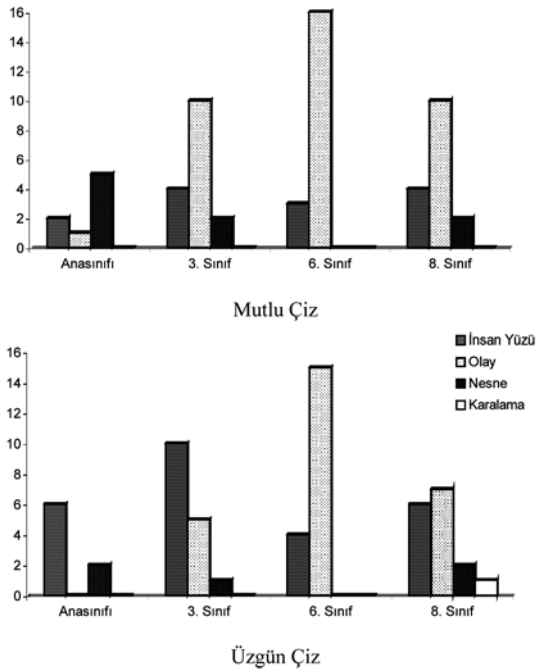
Sınıf, duygu ve görev değişkenlerinin çizgilerin duyguya uygun biçimde kullanılması üzerindeki etkisi incelendiğinde sınıf düzeyi ve duygunun temel etkileri anlamlı değilken sadece görev değişkeninin çizgi kullanımı üzerindeki temel etkisi anlamlıdır ($F(1, 48) = 8.37; p < .01$). Çocuklar çizimin duygunun ifadesine uygun biçimde kullanımı açısından soyut görevlerde (1.80) somut görevlere (1.47) göre daha başarılıdır.

Soyut görevlerde duyguyu ifade etmek için kullanılan sembolik araç türü (insan yüzü, olay, nesne ve karalama); somut görevlerde ise kullanılan tema türü (kişileştirme, mevsimler, hava koşulları vb.) sıklıklarına parametrik olmayan analizler uygulanmıştır. Çocukların soyut duygu ifadesinde kullandıkları sembolik aracın yaşa ve duyguya göre kullanılma frekanslarına Ki-Kare analizi uygulanmış; Ki-Kare sayıtlarının (gözeneklerde beklenen değerlerin 5'ten küçük olmaması) sağlanmadığı durumda Yates düzeltmesi yapılmıştır. Çocukların mutlu ve üzgün çizimlerinde tercih ettikleri sembolik araç türleri Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi sembolik araç olarak nesneyle duyguyu ifade etme tüm sınıf düzeylerinde oldukça düşük frekansta ortaya çıktığı ve karalamada sadece 1 kişi tarafından kullanıldığı için analize alınmamıştır. Sembolik araçların kullanımının duyguya göre değişip değişmediğine bakıldığında sadece insan yüzünün üzgün çiziminde mutluya göre daha sıklıkla kullanıldığı bulunmuştur ($X^2(1) = 4.33; p < .04$). Ancak; duygunun insan yüzüyle ifade edilmesi ne mutlu ne de üzgünde sınıf düzeyine göre bir değişme göstermemiştir. Olay ve nesnenin kullanım sıklığı da duyguya göre değişmemiştir. Bu nedenle olay için sadece sınıf düzeyine göre kullanım sıklıkları karşılaştırıldığında anasınıfındaki, üçüncü ($X^2(1) = 12.25; p < .001$),



Şekil 1. Çizimin temsil ve estetik yönüne ait genel başarı eğrileri



Şekil 2. Üzgün ve mutlu çiz görevlerinde tercih edilen sembolik araç türleri

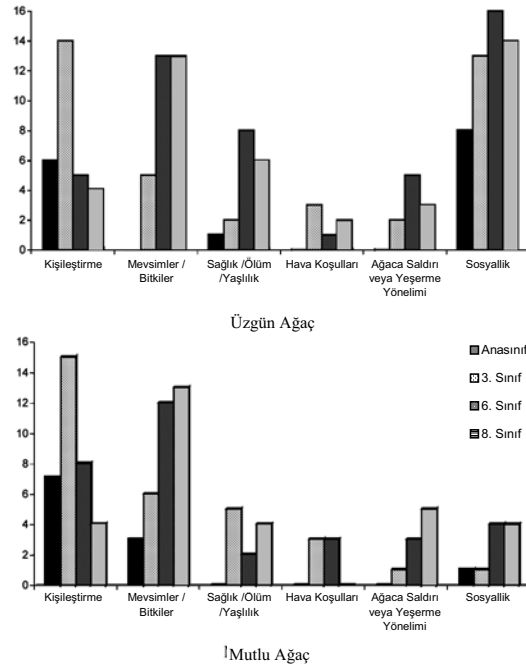
altıncı ($X^2(1) = 28.13; p < .001$) ve sekizinci ($X^2(1) = 14.22; p < .001$) sınıftaki öğrencilere göre duyguyu olayla ifade etmeyi daha az tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca olay temasını altıncı sınıftakiler üçüncü ($X^2(1) = 5.56; p < .02$) ve sekizinci ($X^2(1) = 4.08; p < .04$) sınıftaki öğrencilerden daha fazla tercih etmişlerdir. Duyguyu nesneyle ifade etme en fazla anasınıfında gözlenmekle birlikte kullanım sıklığı, sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

Çocukların mutlu ağaç çiz ve üzgün ağaç çiz görevlerinde kullandıkları temaların frekansları Şekil 3'te gösterilmiş ve tercih edilen tema türleri "sosyallik" dışında duyguya göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği için duygular bir arada ele alınarak temayı kullanma frekansları sınıf düzeyine göre Ki-Kare testiyle karşılaştırılmıştır.

İkili karşılaştırma sonuçları kişileştirme temasını, üçüncü sınıftaki çocukların altıncı sınıftaki ($X^2(1) = 6.09; p < .01$), sekizinci sınıftaki ($X^2(1) =$

11.92; $p < .001$), ve anasınıfındaki ($X^2(1) = 6.09; p < .01$) öğrencilerden daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir. Mevsimler temasını anasınıfı öğrencileri üçüncü ($p < .03$), altıncı ($p < .001$) ve sekizinci ($p < .001$) sınıflardan anlamlı olarak daha az; ayrıca üçüncü sınıf öğrencileri de hem altıncı ($X^2 = 5.44; sd = 1; p < .01$) hem de sekizinci sınıftakilerden ($X^2(1) = 6.08; p < .01$) daha az kullanmışlardır.

Sağlık/ölüm/yaşlılık temasını ise anasınıfında sadece bir öğrenci kullanarak, diğer sınıf düzeylerinden anlamlı olarak farklılaşmıştır ($p_{\text{üçüncü}} < .03$, $p_{\text{altıncı}} < .01$ ve $p_{\text{sekizinci}} < .001$). Hava koşulları ve ağaca bir saldırı veya yeşermeye yönelimi temalarında ise sınıf düzeyine göre kullanım sıklığı değişmemiş ve bu temalar görece olarak daha az kullanılmıştır (Bkz. Şekil 3). Sosyallik teması duyguya göre değişmiş ve üzgün çiziminde ağaç daha sıklıkla yalnız olarak ifade edilmiştir ($X^2(1) = 27.56; p < .001$). Ancak burada mutlu ve üzgün ağaç çizimlerinde sosyallik teması açısından elde edilen farka, üzgün ağacın kasıtlı olarak yalnız çizilmesinden çok, mutlu çiziminde ağacın etrafına başka



Şekil 3. Üzgün ve mutlu ağaç çiz görevlerinde tercih edilen tema türleri

öğeler eklenerek sosyalleştirilmemesi yol açmış görünmektedir (Bkz. Şekil 3). Bu temanın kullanım sıklığı sınıf düzeyine göre anlamlı bir değişme göstermemektedir.

Tartışma

Çocukların genel estetik çizim başarılarının 12 yaşına kadar artış göstermesi, çizimde estetik üretimin genellikle okul çağında durmakta olduğu ve çizime yetenekli olanların dışındaki çocuklarda gelişimin L şekline dönüştüğü yönündeki bulgularla (Davis ve Gardner, 1993; Davis, 1997a; Winner, 1982) uyuşmamakta; Jolley ve arkadaşlarının (2004) 12 yaşa kadar elde ettikleri doğrusal gelişmeyle ve Çinli yargıcılar tarafından yapılan değerlendirmelerle (Pariser ve van den Berg, 1997) uyuşmaktadır. Çinli yargıcıların değerlendirmeleri L şeklinde bir gelişim yerine doğrusal bir gelişme ortaya koymuştur. Bu sonuç, açıkça belirlenmiş ölçütlere rağmen yargıcıların kendi sanat yaklaşımlarını ve normlarını değerlendirmelerine yansıtıkları biçiminde yorumlanmıştır (Pariser ve van den Berg, 1997; Davis, 1997b, 1997c). Ancak, Türkiye'deki sanat anlayışı ve okullardaki resim eğitiminin Çin'dekinden çok farklı olduğu düşünülürse bu açıklama dışında başka açıklamalar da olası görünmektedir.

Olası açıklamalardan biri değerlendirme ve ölçütlerle ilgilidir. Davis'in (1997a) L biçimindeki gelişim eğrisi 5 yaş grubundaki çocukların duygu ifadesi için insan yüzü kullanmış olmalarına ve Davis'in bu literal duygu ifadelerini de estetik üretim olarak değerlendirmesine bağlanmıştır (Jolley ve ark., 2004). Oysa bu çalışmada da Davis'in puanlama yöntemi kısmen kullanılmış ve literal ifadeler de değerlendirilmiş olmasına rağmen L biçiminde bir gelişim eğrisi elde edilmemiştir. Bu durumda gelişimsel eğrilerdeki fark sadece çizimlerin niteliksel veya niteliksel olarak puanlanmasıyla bağlantılı görünmemektedir.

Diğer olası açıklama, Deney I'de elde edilen temsili başarı ile bu deneydeki ifade başarısında elde edilen doğrusal gelişmelerle ilgilidir. Bu durum,

çizimin temsili ve estetik yönündeki gelişimin bazı noktalarda binişebileceğine ve alınan resim eğitimine duyarlı olmak üzere ifade edici çizimlerin üretimine temsili başarının da katkısı olabileceğine işaret edebilir. Nitekim benzer bir ilişki insan çizimiyle, duygu içeriği çizimleri arasında elde edilmiştir (Jolley ve ark., 2004).

Bu çalışmada, diğer pek çok araştırma bulgusunun (Jolley ve ark., 2004; Sayıl, 2001) tersine mutlu yerine üzgün duygusunun daha başarılı olarak çizilmesi, soyut görevde bile üzgün duygusu için çocukların yüz ifadesini tercih etmelerine ve bu şekilde yüz ifadesine gözyaşı ekleyerek başarıyı garanti etmelerine bağlanabilir. Çocukların üzgün ifadesinde özellikle gözyaşıyla birlikte bir yüz çizimleri benzer yaşlardaki çocukların katıldığı diğer araştırma bulgularınca da ortaya konmuştur (Sayıl, 1997; Golomb, 1992). Üzgün'ün daha başarılı çizilmesinin kültürel bir fark mı yoksa duygu etiketinden kaynaklanan bir fark mı olduğu incelenmelidir. Örneğin duygu etiketi açısından "Üzgün bir resim çiz." yerine "Üzüntüyü/hüzünü çiz." ifadeleri farklı çizimleri uyarabilir. "Üzgün bir resim çiz." yönergesinde üzgün sözcüğünün bir sıfat olmasından dolayı genellikle üzgün bir insan/nesne çizme eğilimi gözlenmektedir. Oysa duygunun adının verilmesinin daha soyut çizimleri uyarabileceği düşünülmektedir.

Kullanılan çizgiyi duyguya göre kalınlık, yön ve yumuşaklık açısından farklılaştırmanın soyut görevlerde somut görevlere göre daha fazla kullanılması da açıklanabilir bir bulgudur. Yaş grubuna ve duygunun niteliğine göre değişmeksizin çocuklar soyut görevlerde sadece çizginin niteliğine dayalı farklılaştırmayı, somut görevlere göre daha fazla oranda kullanmışlardır. Üzgün ağaç ve mutlu ağaç çizimlerinde duygunun yüz ifadesiyle verilmesi neredeyse otomatik olarak tercih edilen bir gösterim biçimi olduğu için literal gösterimleri daha fazla içermektedir. Oysa "mutlu çiz" ve "üzgün çiz" görevleri literal olmayan ifadelerin kullanılmasını daha fazla tetiklediği için (özellikle küçük yaş gruplarındaki insan yüzü tercihi dışında tutu-

lursa) çizgilerin niteliklerini değiştirerek kullanma ve diğer sembolik araçları kullanma büyük yaş gruplarının tümünde daha sıklıkla kullanılmaktadır. Çocukların yaşa göre değişimsiz duyguya uygun çizimler kullanmaları, örneğin yukarıya doğru eğri çizimleri mutlu duygusunda, aşağıya doğru eğri çizimleri ise üzgün duygusunda daha fazla tercih etmeleri benzer yaş gruplarıyla yapılan araştırmalarda elde edilen bulguları (Ives, 1984; Golomb, 1992) doğrulamaktadır.

Estetik üretim için sembolik araçların kullanılması ve temaların çizimindeki gelişim açısından da bu araştırmada elde edilen bulgular Carothers ve Gardner'ın (1979), Ives'in (1984), Winston ve arkadaşlarının (1995) bulgularıyla tamamen Davis'in (1997a) ilgili ölçümleriyle de kısmen tutarlıdır. Çocukların üzgünde daha fazla olmak üzere bir sembolik araç olarak insan yüzünü tercih etmeleri, görelilik olarak daha soyut bir sembolik araç olan olayın altıncı sınıflar (12 yaş) tarafından daha sıklıkla kullanılması, anlamlı olmamakla birlikte anasınıfındaki çocukların duyguyu nesneyle ifade etmeyi, insan yüzünden sonra gelen bir sembolik araç olarak kullanmaları, Davis'in (1997a) bulgularıyla örtüşmektedir. Davis'in araştırmasında literal dönemdeki 8 ve 11 yaş çocuklarının duyguyu ifade ederken en çok insan yüzünü tercih ettikleri; ayrıca 11 ve 14 yaşındakilerin diğer yaş gruplarına göre daha fazla olay çizimini kullandıkları, 5 yaş çocuklarının ise nesne çizimini, 8 ve 11 yaş çocuklarından daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Aynı araştırmada karalamayı, 5 yaşındaki çocukların ve sanatçı olmayan ergenlerin yok denecek kadar az kullandıkları, okul yıllarında ise çocukların bu araştırma bulgularına paralel biçimde karalamayı hiç kullanmadığı bulunmuş; karalamanın sanat eğitimi gerektiren daha soyut bir ifade aracı olduğu öne sürülmüştür (Davis, 1997a, 1997b).

Mutlu ve üzgün ağaç çizimlerinde somut bir tema olarak kişileştirmenin üçüncü sınıf düzeyinde sık olarak kullanılması, görelilik olarak daha soyut temalar olan mevsimler ve sağlık/ölüm/yaşlılık temalarında ise yaşla birlikte kullanım sıklığının artma-

sı, literatürle tutarlık gösteren bulgulardır (Ives 1984; Winston ve ark., 1995). Hava koşulları, ağaca bir saldırı veya yeşerme yönelimi ve sosyallik temalarının tercih edilme oranlarında yaşa bağlı farklılık bulunamamış olması Winston ve arkadaşlarının (1995), benzer temaların kullanımında yaşa bağlı bir farklılık elde etmemeleriyle tutarlıdır ve bu temaların duyguyu ifade etmede daha az tercih edilmesi, oldukça soyut temalar olarak resim yeteneği ve estetik eğitim gerektirmesiyle ilişkilendirilmiştir.

Çocukların estetik üretimlerinde 6-9 yaşları arasındaki yavaş gelişme, resim derslerine uzman bir öğretmenin girmemesiyle açıklanırken; 9-12 yaşları arasındaki anlamlı gelişme, resim derslerinin resim öğretmenleri tarafından verilmesine bağlanmıştır (Jolley ve ark., 2004). Ancak bu açıklama, bu araştırmada 14 yaş grubundaki sekizinci sınıf öğrencilerinde gözlenen estetik çizim üretimindeki başarısızlığı açıklamamaktadır. Gelişime uygun nitelikte bir sanat eğitimi, sadece sanatsal becerileri geliştirmek için değil aynı zamanda çocukların resme olan ilgilerini ve çizime güdülenmelerini canlı tutmak ve hatta geliştirmek için de gerekebilir. Bu açıklamayı destekleyen bir bulgu, çocukların kendi ürettikleri resimden duydukları memnuniyetin yani resimlerini beğenme derecelerinin yaşla azalmasıdır (Kindap, 2004).

Genel Tartışma

Bu araştırmada yer alan deneylerde, Türk çocuklarında çizimin temsil ve estetik yönünün gelişimini alt boyutlarıyla inceleyerek ilgili kuramsal açıklamaların ve görgül gelişimsel eğrilerin, uluslararası literatür bulgularıyla karşılaştırmalı olarak sınanması hedeflenmiştir. Deney I'ın bulguları öngörülen yordamayı doğrularken; Deney II'nin bulguları yordamayı doğrulamamıştır. Bununla birlikte Şekil 1'de görüleceği gibi çizimin temsil ve ifade yönlerindeki başarının birbirinden farklı yörüngeler izlediği bu araştırmada ortaya konmuştur. Çizimin temsil yönünde yavaş da olsa bilişsel gelişime paralel biçimde doğrusal bir artış gözlenirken,

9-10 yaşlarında hafif bir düşüş gözlenmesi; ifade yönünde ise 12 yaşına kadar bir artış olmakla birlikte sonrasında önemli bir düşüş elde edilmesine yönelik olası açıklamalar öne sürülmüştür. Bunlardan biri, belli bir yaşa kadar ve belki çocukların aldıkları resim eğitimine de duyarlı olarak çizimin temsili ve estetik yönündeki gelişimin birbiriyle ilişkili olabileceğidir. Bu ilişki, temsili ve estetik becerilerdeki alt boyutları da dikkate alarak denek içi bir desende ve çocukların çizim yeteneği kontrol edilerek araştırılmalıdır.

Okulöncesi dönemdeki çocukların çizimin temsili yönündeki eksiklikleri üzerine ilgili yazında ortak sonuçlar ve kanı olmakla birlikte; okulöncesi dönemdeki çocukların çizimin ifade ya da estetik yönündeki başarıları tartışmalıdır. Bazı araştırmacılar okulöncesindeki çocukların üretimlerini modern estetik anlayışta ürünler olarak kabul ederken bazı araştırmacılar bunu, sezgisel dönemde elde edilmiş niyetli olmayan bir başarı olarak değerlendirmektedirler (Rosenblatt ve Winner, 1988). Türkiye’de okulöncesi dönemdeki çocukların Batı’dakiler kadar başarılı olmamaları, hem ailede hem de yuvalarda yaratıcı ifadenin ne ölçüde desteklendiğiyle ilişkili olabilir. Bununla birlikte ergenlik dönemine doğru estetik üretimdeki düşüş farklı kültürlerde ve farklı kültürden değerlendiricilerle yapılmış araştırmalarda elde edilen ortak bir sonuçtur. Gelişimsel ve kültürel fark ve benzerliklerin kaynağını bulabilmek için, çizimleri değerlendirme yönteminin, değerlendiricilerin sanat anlayışlarının, çocukların aldığı resim/sanat eğitiminin ve maruz kaldıkları sanat örneklerinin hem çizim başarısı hem de çizime olan ilgi üzerindeki etkilerinin araştırılması gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma okul çağı çocuklarında çizimin temsili yönünün gelişimine perspektif, ayrıntı miktarı ve kompozisyon boyutlarının farklı biçimlerde katkısı olduğunu, ayrıca çizimin konusundan da etkilendiğini göstermektedir. Çizimin estetik yönündeki gelişimin ise değerlendirici özelliklerine, değerlendirme ölçütlerine, kültüre dolayısıyla alınan resim eğitimine duyarlı olduğunu gös-

termekte ve çizimin (genellikle gelişiminin birbirinden bağımsız olduğu kabul edilen) bu iki yönünün bir ölçüde birbirine etki edebileceğine işaret etmektedir. Çizimin temsili ve estetik yönleri arasındaki ilişkiler ve genel çizim başarısına katkıları araştırılmalıdır. Ayrıca çizimin estetik yönünün gelişiminde 12 yaşından sonra gözlenen düşüşte çocukların resme olan ilgilerinin etkisinin araştırılması ve ilgideki azalmanın nedenlerinin hem temsili hem de ifade açısından ortaya konması resim eğitimi müfredatıyla ilgili önemli ipuçları verebilir.

Kaynaklar

- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press.
- Brown, E. (1990). Developmental characteristics of figure drawings made by boys and girls aged five through eleven. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 279-288.
- Carothers, T., & Gardner, H. (1979). When children’s drawings become art: The emergence of aesthetic production and perception. *Developmental Psychology*, 15 (5), 570-580.
- Cox, M. (1992). *Children’s drawings*. London: Penguin Books.
- Cox, M., Perara, J., Koyasu, M., & Hiranuma, H. (2001). Children’s human figure drawings in the UK and Japan: The effects of age, sex and culture. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 275-292.
- Davis, J. (1989). *The artist in the child: A literature review of criteria for assessing aesthetic dimensions*. Qualifying paper submitted to the Harvard Graduate School of Education.
- Davis, J. (1997a). Drawing’s demise: U shaped development in graphic symbolization. *Studies in Art Education*, 38 (3), 132-157.
- Davis, J. (1997b). The what and the whether of the u: Cultural implications of understanding development in graphic symbolization. *Human Development*, 40, 145-154.
- Davis, J. (1997c). Does the u in the u-curve also stand for universal? Reflections on provisional doubts. *Studies in Art Education*, 38 (3), 179-183.
- Davis, J., & Gardner, H. (1993). The arts and childhood education: A cognitive developmental portrait of the young child as artist. B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research in Early Childhood Education* (2nd ed.), New York: Macmillan.

- Freeman, N. (1980). *Strategies of representation in young children: Analysis of spatial skills and drawing processes*. London: Academic Press.
- Freeman, N. (1987). Current problems in developmental of representational picture-production. *Archives de Psychologie*, 55, 127-152.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain*. New York: Basic Books.
- Golomb, C. (1987). The development of compositional strategies in children's drawings. *Visual Arts Research*, 13, 42-52.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley: University of California Press.
- Golomb, C., & Farmer, D. (1983). Children's graphic planning strategies and early principles of spatial organization in drawing. *Studies in Art Education*, 24, 86-100.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Goodnow, J. (1977). *Children's drawing*. London: Open Books.
- Hargreaves, D. J., Jones, P. M., & Martin, D. (1981). The air gap phenomenon in children's landscape drawings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 11-20.
- Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal Education Psychology*, 54, 152-159.
- Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545-567.
- Jolley, R. P., Zhi, Z., & Thomas, G. V. (1998). The development of understanding moods metaphorically expressed in pictures. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 29 (2), 358-376.
- Kındap, Y. (2004). *5-14 yaş çocuklarında çizimin temsil ve estetik yönünün gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lark - Horowitz, B., Lewis, H. P., & Luca, M. (1967). *Understanding children's art for better teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books.
- LaVoy, S. K., Pedersen, W. C., Reitz, J. M., Brauch, A. A., Luxenberg, T. M., & Nefsiger, C. C. (2000). Children's drawings: A cross-cultural analysis from Japan and US. *School Psychology International*, 22, 53-63.
- Lewis, V. (1990). Young children's painting of the sky and the ground. *International Journal of Behavioral Development*, 13 (1), 49-65.
- Morra, S., Moizo, C., & Scopesi, A. (1988). Working memory (or the M-operator) and the planning of the children's drawing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 46, 71-73.
- Pariser, D., & van den Berg, A. (1997). The mind of the beholder: Some provisional doubts about the u-curved aesthetic development thesis. *Studies in Art Education*, 38 (3), 158-178.
- Pariser, D., & van den Berg, A. (2001). Teaching art versus teaching taste: What art teachers can learn from looking at a cross-cultural evaluation of children's art. *Poetics*, 29, 331-350.
- Rosenblatt, E., & Winner, E. (1988). The art of children's drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), 3-15.
- Sayı, M. (1993). Planlama becerisi ve çocukların serbest çizimlerinde planlama. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (8), 38-45.
- Sayı, M. (1997). İlkokul çocuklarında duygusal yüz ifadesi çizimlerinin gelişimi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 4, 129-134.
- Sayı, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 493-505.
- Wan, D., & Winner, E. (1980). *Unpublished data*, Harvard: Project Zero.
- Willats, J. (1977). How children learn to draw realistic pictures. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29, 367-382.
- Winner, E. (1982). *Invented worlds: The psychology of the arts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winner, E. (1989). How can Chinese children draw so well? *Journal of Aesthetic Education*, 23, 41-63.
- Winner, E., & Gardner, H. (1981). The art in children's drawings. *Review of Research in Visual Arts Education*, 14, 18-31.
- Winner, E., Blank, P., Massey, C., & Gardner, H. (1983). Children's sensitivity to aesthetic properties of line drawing. J. Slobodo & D. Rogers (Eds.), *The acquisition of symbolic skills*. London: Plenum.
- Winner, E., & Gardner, H. (1981). The art in children's drawings. *Review of Research in Visual Arts Education*, 14, 18-31.
- Winner, E., Rosenblatt, E., Windmueller, G., Davidson, L., & Gardner, H. (1986). Children's perception of "aesthetic" properties of the arts: Domain-specific or pan-artistic? *British Journal of Developmental Psychological Society*, 4, 149-160.
- Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Arts Research*, 21, 1-14.

Summary

Representational and Aesthetic Aspects of Children's Drawings: Linear and Nonlinear Developments

Yeliz Kındap*

Melike Sayıl

Hacettepe Üniversitesi

Representational and expressive aspects of drawings generally have been considered as relatively distinct from each other. These two aspects of drawings have been examined separately in drawing studies. A group of researchers interested in representational aspect of drawings investigated the visually realistic characteristics and complexities of drawings developmentally. Children's representation of depth (Freeman, 1980) and visually realistic depictions of objects (Lark-Horowitz, Lewis & Luca, 1967) were examined, and it was generally accepted that children's production of representational drawings is related to children's general cognitive development. A second group of researchers interested in expressive aspect of drawings investigated the expression of content and qualities in children's drawings (Carothers & Gardner, 1979; Davis, 1997a; Ives, 1984; Rosenblatt & Winner, 1988; Winston, Kenyon, Stewardson, & Lepine, 1995). Findings from Western countries revealed an L-shaped developmental pattern from preschool to the adolescence period. However, Chinese children's drawings and US sample drawings evaluated by Chinese judges showed an upwardly sloping linear pattern from preschool to 11 years-old (Pariser & van den Berg, 2001).

In the present study we conducted two experiments to see both the representational and aesthetic drawing development in Turkish children having similar demographic characteristics with the Western populations.

Experiment 1

The purpose of the first experiment was to investigate the development of representational aspect of drawings in school children. Particularly linear increase assumption suggesting that visually realistic drawings are related with cognitive development was addressed. Usage of perspective and paper and the amount of detail were measured as indicators of representational performance of children.

Participants and Procedure

A random sample of 120 middle SES primary school students who were at the ages of 6 (M = 6.3), 7 (M = 7.4), 8 (M = 8.3), 9 (M = 9.4), 10 (M = 10.5), and 13 (M = 13.2) with equal numbers of boys and girls in each age group participated in the experiment. Children completed "draw a natural scene" and "draw playing children" tasks in two sessions with group administration. Children's drawings were evaluated by three independent judges according to predetermined criteria. Interrater reliability changed between .80-.84.

*Address for Correspondence: Yeliz Kındap, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, 06532, Beytepe, Ankara, Ankara, Turkey.
E-mail: frezya@hacettepe.edu.tr

Results

In “draw a natural scene” task, it was observed that perspective usage ($F(5, 108) = 3.36, p < .01$), amount of detail depicted ($F(5, 108) = 6.95, p < .001$), and usage of paper ($F(5, 108) = 21.1, p < .001$) increased in a linear fashion from the age of 6 to 10. Older children were more successful than the younger ones. Gender difference was not found in the use of paper and perspective; however, girls used more details than boys ($F(1, 108) = 5.98, p < .01$). In “draw playing children” task, there was not any age difference in perspective usage. It was observed that the older children were more successful than the younger children in the usage of paper ($F(5, 108) = 3.78, p < .001$). The amount of detail depicted was the highest at the age of 11 being significantly higher than the 6 year old children’s depicted detail ($F(5, 108) = 3.64, p < .01$). Girls were found to be more successful than boys in the usage of perspective ($F(1, 108) = 6.25, p < .01$).

Discussion

The results revealed an increase in visual realism and complexity of children’s drawings with age suggesting their parallelism with the children’s general cognitive development. However, the subject of the drawing and children’s motivation and interest to draw may affect the representational drawing performance. For example children at the age of 9 put less detail in their drawings confirming the diminished interest explanations (Cox, 1992). It can be concluded that different representational skills such as perspective, the amount of detail, and the usage of paper have been contributing to the representational performance. None of these skills guaranteed the exact performance alone.

Experiment 2

The aim of this experiment was to test the previously proposed (Davis, 1997a) prediction, an L-shaped development in the aesthetic aspect of drawing. Symbolic expression, symbolic vehicle, use of composition, and line quality were measured as aesthetic dimensions. We especially tried to test

this prediction because aesthetic values and the art education carrying more similarities with the Western art education in Turkey were different from both the Western and Chinese traditions.

Participants and Procedure

Participants were selected and enrolled as indicated in the first experiment. The sample consisted of 80 children from the ages of 5 ($M = 5.7$), 8 (8.4), 11 (11.4) and 13 (13.3) with equal numbers of boys and girls within each age group. Two types of drawing task were administered. These were an abstract task “Draw a sad/happy” used by Davis (1997a) and a concrete task “Draw a sad/happy tree” used by Winston and his colleagues (1995). The tasks were administered individually in one session and in a balanced order. Drawings were evaluated by the same judges and with the same procedure as in the first experiment. The interrater reliability changed between .83 and .86.

Results

In order to evaluate general aesthetic performance a symbolic expression, composition, and symmetrical/asymmetrical balance scores on a 5 point scale were composed. The ANOVA results revealed an age ($F(3, 51) = 6.21; p < .001$) main effect. Children at the age of 11 were more successful than both 5 and 13 year-old children. *Sad* drawings were found to be more aesthetic than *happy* drawings ($F(1, 51) = 5.11, p < .03$). Emotion proper line quality changed significantly according to task ($F(1, 48) = 8.37; p < .01$). Upward lines were used more frequently in happy drawings, and downward lines were preferred in *sad* drawings. Lines were found to be more aesthetic in abstract tasks than in concrete tasks.

Frequency of symbolic vehicles (human face, event, object, and scribbles) in abstract tasks and frequency of preferred theme type (personification, seasons/plants, aging/illness/death, weather/attack, and sociability) in concrete tasks were analyzed according to age and emotion by using a series of

nonparametric analyses. A human face was used more frequently in *sad* drawings than *happy* drawings in all age groups without changing within age groups. The usage of event and object as a symbolic vehicle did not change with emotion. However, the frequency of event usage was lower in preschool children than older age groups. Objects were used most frequently by preschool children in the depiction of emotions, but this tendency did not change with age. Frequency of theme types did not change significantly with emotion but changed with age. Children at the age of 8 preferred personification more frequently than other age groups and preferred seasons less frequently than 11 and 13 year-old children. Preschool children used seasons less frequently than all other age groups. Aging/illness/death, weather/attack, and sociability themes were used in very low frequencies without changing significantly with age.

Discussion

As seen in Table 1, results of experiment 1 did not confirm L-shaped development. The development of aesthetic drawing in Turkish children was found to be more similar with Chinese findings. However art education in Turkish primary schools seems to be more similar with

schools in the West since drawing techniques have not been taught. Some plausible explanations can be proposed. The different curves, L-shaped and upward-sloping, might result from judges' evaluations under the effect of their cultural and aesthetic values as previously indicated (Pariser & van den Berg, 1997). The criteria chosen for evaluation of the drawings might have had an effect on these different results. Also it is possible that children's concerns about visually realistic productions can interfere with their aesthetic skills indicating the relation between these two aspects of drawing.

Conclusion

The results of these experiments have two implications. First, linear development in the representational side of the drawings is open to the effects of diminished interest in drawing. Second, there may be a relation between the representational and aesthetic aspects of drawings. This possible relation, being sensitive to age and art education given to the child, needs to be investigated developmentally by controlling the drawing ability of child and by taking all dimensions of representational and aesthetic aspect of drawings into consideration.