T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİNLİKLERLE DESTEKLENMİŞ SANAT EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN ESTETİK BEĞENİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ (SOSYAL HİZMETLER ÇOCUK ESİRGEME KURUMU ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Banu (YILDIZ) DAVUN

ANKARA-2009

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİNLİKLERLE DESTEKLENMİŞ SANAT EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN ESTETİK BEĞENİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ (SOSYAL HİZMETLER ÇOCUK ESİRGEME KURUMU ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Banu (YILDIZ) DAVUN

Tez Danışmanları
Prof. Dr. Adnan TEPECİK
Prof. Dr.Fatma ALİSİNANOĞLU

ANKARA-2009

Banu DAVUN'un Okul Öncesi Dönemde Etkinliklerle Desteklenmiş Sanat Eğitiminin Çocukların Estetik Beğeni Düzeylerine Etkisi (Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Örneği) başlıklı tezi 06/ 05/ 2009 tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye : (1.Tez Danışmanı): Prof.Dr. Adnan TEPECİK	.....
Üye : (2.Tez Danışmanı): Prof.Dr.Fatma ALİSİNANOĞLU	.....
Üye : Prof.Dr. Nihat BOYDAŞ	.....
Üye : Prof.Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU	.....
Üye : Prof. Şeniz AKSOY	.....
Üye : Yard. Doç. Dr. Melek ÇAKMAK	.....

ÖNSÖZ

Bu çalışmayla, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na (SHÇEK) bağlı Çocuk Yuvalarının, yurt genelinde kültürel ve sosyal faaliyetleri içerisinde yer alan Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri incelenmiştir. Sistemli bir şekilde planlanmış, bünyesinde estetik eğitimin de yer aldığı Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri hazırlanarak, testler sonucunda yuvalarda ve anasınıflarında bulunan çocukların sanatsal gelişim ve estetik yetileri kazanmalarında, içinde bulundukları durum itibariyle karşılaştırılmaları hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumları çok geniş bir örneklem teşkil ettiği için SHÇEK'e bağlı yuvalar araştırmamıza dahil edilmiştir. Burada ikamet eden ve devlet himayesinde koruma görevi 2828 sayılı Kanunla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna verilmiş olan 60-72 ay grubu korunmaya muhtaç çocuklar arasında yapılan çalışmamızda; Görsel Sanat Eğitiminin çocukların bedensel, eğitsel, psiko-sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimlerine etki ederek, gelecekte sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmalarında ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakta etkili bir yöntem olacağı düşüncesinden hareket edilmiştir.

Deneysel olarak çalışılan bu araştırmada çocuğa erken yaşlarda verilecek okul öncesi Görsel Sanat Eğitimi ile sanattan anlayan, sanatı sorgulayan, duyarlı nesiller yetişmesinde olumlu yönde bir etki sağlaması amacından yola çıkarak hazırlanan örnek modelin, SHÇEK'e bağlı çocuk yuvalarında ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere yol göstermesi ve bundan sonraki araştırmalar için rehber olması düşünülmektedir.

Bu araştırmayı sürdürürken mevcut azlığı nedeniyle deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, etkinliklerin uygulanması aşamasında hastalık ve izin gibi nedenlerle bazı çocukların etkinliklere katılamaması, diğer yaş grubu çocuklara göre yuva çocuklarının daha fazla şefkat ve ilgiye ihtiyaç duymaları, eğitim ve test uygulama aşamasında ise her iki yuvaya birden gitmenin ulaşım bakımından zor olması gibi nedenlerden dolayı çeşitli zorluklarla karşılaştık. Karşılaştığımız her türlü zorlukta Kurum yöneticileri, öğretmenler ve çocuklardan sorumlu diğer çalışanlar çeşitli

imkanlar sağlayarak güçlükleri aşmamızda yardımcı olmuşlardır. Böylece araştırmamızın eksiksiz, uygun ve planladığımız şekilde sonuçlanmasını sağlamışlardır.

Bu araştırmayı yapmamda her konuda bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren büyük ilgisini ve desteğini gördüğüm değerli hocam, danışmanım Sayın Prof. Dr. Adnan TEPECİK'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanmasına yönelik çalışmalarımda değerli görüşlerini eksik etmeyen ikinci danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU'na, estetik eğitim ile ilgili görüş ve önerilerini esirgemeyen hocam Sayın Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ'a, araştırmamın yönteminde her türlü destek ve önerisini aldığım Sayın Yard. Doç. Dr. Melek ÇAKMAK'a, Yard. Doç. Dr. Leyla ERCAN'a, araştırmamın istatiksel analizlerinde yardımlarını aldığım Sayın Yard. Doç. Dr. Emre ÜNAL'a, uygulamanın etkisini ölçmek amacıyla kullandığımız, Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeğini bana temin eden arkadaşım Sayın Dr. Dilek ACER'e, araştırmamın yürütülmesinde gerekli izni veren SHÇEK Genel Müdürlüğü yönetimine, SHÇEK Keçiören Atatürk Çocuk Yuvası, SHÇEK Etlik Veteriner Hekim Hasan Gültekin Karaoğlan ve SHÇEK Bahçelievler İhsan Yazman Çocuk Yuvası'nda, eğitimin uygulanması ve verilerin toplanması aşamasında her türlü kolaylığı sağlayan yöneticilere, öğretmenlere, çalışanlara, burada ikamet eden küçüklerime ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİNLİKLERLE DESTEKLENMİŞ SANAT EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN ESTETİK BEĞENİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ (SOSYAL HİZMETLER ÇOCUK ESİRGEME KURUMU ÖRNEĞİ)

DAVUN, Banu

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanları: Prof. Dr. Adnan TEPECİK

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Ocak – 2009

Araştırma, okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin çocukların estetik beğeni düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca çocukların estetik beğeni düzeylerine etki ettiği varsayılan cinsiyet düzey değişkenleri de incelenmiştir. Geliştirilen okul öncesi görsel sanat eğitimi etkinlikleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Ankara il merkezinde Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Çocuk Yuvasına devam eden 60 - 72 ay çocukları oluşturmaktadır. Bu evren içinden SHÇEK'na bağlı Çocuk Yuvasına devam eden öğrenciler arasından basit rasgele örnekleme yöntemi ile seçilen, 11 kız ve 18 erkek, toplam 29 öğrenci örneklemi oluşturmak üzere belirlenmiştir. SHÇEK A Çocuk Yuvası'nda ikamet eden 16 çocuk deney grubuna ve SHÇEK B Çocuk Yuvasında ikamet eden 13 çocuk ise kontrol grubuna dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında, deney grubuna, haftada bir gün Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri uygulamalı olarak verilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna dahil çocukların estetik beğeni düzeylerini ölçmek için ön test, son test ve kalıcılık testinde, Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği kullanılmıştır.

Veriler; Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli-sıralar (eşleştirilmiş çiftler) testi ile analiz edilmiştir. Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde

edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için; Wilcoxon işaretli-sıralar (eşleştirilmiş çiftler) testi ise ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda,

1. Görsel Sanat Eğitimi alan deney grubuna dahil çocukların estetik yargılarında anlamlı bir farkın olduğu ($p< 0.05$) belirlenmiştir. Geliştirilen Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi Etkinliklerini almış çocukların, geleneksel yöntemle öğretim yapılan çocuklara göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
2. Deney grubuna dahil çocukların cinsiyet düzey değişkeninin estetik yargılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Son testten ($U=14.500$, $p>0.05$) aldıkları puanlar ile kalıcılık testinden ($U=23.500$, $p>0.05$) aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır.
3. Kontrol grubuna dahil çocukların son testten ($U=12.500$, $p>0.05$) aldıkları puanlar ile kalıcılık testinden ($U=17.500$, $p>0.05$) aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır.

Anahtar Sözcükler (kelimeler): Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri, Okul Öncesi Dönemi, Estetik Beğeni.

ABSTRACT

The Effect of Art Education Which is Supported By the Activities, Over the Aesthetic Judgement of Pre-School Children (Case Study: National Orphan Houses)

DAVUN, Banu

PhD Thesis, Painting Teaching Programme

Supervisors: Prof.Dr. Adnan TEPECİK

Prof.Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

January 2009

Aim of this study is to describe the effect of art education which is supported by the activities, over the aesthetic judgement of children at pre-school age. Additionally gender difference effects over the aesthetic judgement of pre-school children are also examined. Firstly visual art activities program was developed for pre-shool children and this program was evaluated in this study. Then total 29 pre-school children (60-72 months) staying at two national orphan house were selected as experiment and control groups by using Simple Random Sampling Method. 11 of these children are girls and 18 of them are boys. 16 children who are staying at SHCEK A Orphan House, were selected as experiment group and 13 children, who are staying at SHCEK B Orphan House, were selected as control group. Experiment group were trained at one day on each week by using Visual Art Education Activities Workshop Program and control group were trained by using traditional art education lessons. After the education of experiment and control group, pre-test, final test and permanence tests were applied to the experiment and control groups in order evaluate the aesthetic judgment development of these children. Results of these tests were evaluated by using Double Comparison Taylor Helmstadler Aesthetic Judgement Scale model. Evaluated test scores were analyzed by using statistical methods which are named as Mann Whitney U Test and Wilcoxon Test Mann Whitney U Test analyses the significant difference of test scores which belong unrelated sample

groups. Wilcoxon Test analysis the significant difference of test scores which belong to related sample groups. Results of this research study are listed as shown below:

Aesthetic judgement skills of the experiment group developed significantly ($p<0.05$) after the visual art education program. It is determined that the experiment group children, who were trained by the developed visual art education program, are more successful than the control group children, who were trained by the traditional art education.

It is determined that gender difference does not effect the aesthetic judgement development of the children significantly. Additionally there isn't a significant different between the scores of the final test ($U=14.500$, $p>0.05$) and permanence test ($U=23.500$, $p>0.05$) at the experiment group.

There isn't a significant different between the scores of the final test ($U=12.500$, $p>0.05$) and permanence test ($U=17.500$, $p>0.05$) at the control group.

Keywords: Pre-school visual art education activities, pre-school period, aesthetical judgement.

İÇİNDEKİLER

S.n

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ..... **i**
ÖNSÖZ ..... **ii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**

1.BÖLÜM

1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Problem Cümlesi 2
1.2.1 Alt Problemler 3
1.3 Araştırmanın Amacı 3
1.4 Araştırmanın Önemi 4
1.5 Varsayımlar (Denenceler) 7
1.6 Kapsam ve Sınırlılıklar 7
1.7 Tanımlar 8

II BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**
2.1 Eğitim Nedir 10
2.2 Okul Öncesi Eğitim Nedir 12
2.3 Okul Öncesi Eğitimin Amaçları 14
2.4 Tarihsel Süreç İçinde Dünyada ve Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim 16
2.5 Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gerekliliği 21
2.6 Gelişim ve Büyüme Nedir? 25
2.7.1 Beş – Altı Yaş Gurubu (61- 72 Ay) Çocuklarının Gelişim Özellikler 26
2.7.1.1 Fiziksel Gelişme 26
2.7.1.2 Psikomotor Gelişim (Devimsel Gelişim) 28
2.7.1.3 Algı Gelişimi ve Görsel Algı 32
2.7.1.4 Bilişsel Gelişim 38

2.7.1.5 Dil Gelişimi 41
2.7.1.6 Duygusal Gelişim 43
2.7.1.7 Sosyal Gelişim 47
2.8 Eğitim Öğrenme ve Sanat İlişkileri 51
2.8.1 Öğrenme ve Eğitim 51
2.8.2 Eğitim ve Kültür 54
2.8.3 Eğitim, Öğrenme, Sanat 56
2.8.3.1 Sanat Eğitimi Niçin Gereklidir? 60
2.8.3.2 Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi 62
2.8.4 Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar 66
2.8.4.1 Reggio Emilia Yaklaşımı 67
2.8.4.2 Montessori Yaklaşımı 68
2.8.4.3 Açık Eğitim Yaklaşımı 70
2.8.4.4 High Scope Yaklaşımı 72
2.8.4.5 Çoklu Öğrenme 74
2.8.5 Yaratıcılık Süreci 75
2.8.5.1 Yaratıcılık ve Çocuk 75
2.8.5.2 Sanatsal Yaratmada Bireysel Farklılıklar 77
2.8.5.3 Yaratıcı Öğrenme 79
2.8.5.4 Çocukta Yaratıcılığın Anlaşılması ve Geliştirilmesi 81
2.8.5.5 Okul Öncesi Yaratıcılık Eğitiminde Zenginleştirilmiş Çevrenin Etkisi 84
2.8.5.6 Çoklu Öğrenme ve Çevre İlişkisi 87
2.8.5.7 Okul Öncesinde Yaratıcılık Eğitiminde Öğretmenin Tutumu 88
2.8.5.8 Okul Öncesi Eğitimde Sanatsal Aktivitelerle Yaratıcılığın Desteklenmesi 92
2.9 Yaşlara Göre Çocuk Resmi Özellikleri 94
2.9.1 Çocuk ve Sanatı 94
2.9.2 Çocuk Çizimlerinin Önemi 98
2.9.3 Çocuğun Resim Gelişimi Evreleri 98
2.10 Çocuk ve Oyun 106
2.10.1 Erken Dönem Çocuklukta Sanatın Temeli : Oyun 106
2.10.2 Eğitsel Yaratıcı Drama 111
2.10.3 İllüstrasyon Çocuğun Estetik Gelişimine Etkisi 114

2.11 Nitelikli Sanat Programları 117
2.11.1 Estetik, Estetik Beğeni ve Okul Öncesi Sanat Eğitimi ... 118
2.11.2 Sanat Eğitiminde Eleştiri 126
2.11.3 Sanat Eğitiminde Sanat Tarihi 131
2.11.4 Sanat Eğitiminde Ürün; Sanat Eseri 133
2.12.4.1 Psikoanalitik Eleştiri 134
2.12 Sanat Eleman ve İlkeleri 135
2.12.1 Sanatsal (Estetik) Düzenleme Ögeleri 135
2.12.2 Sanatsal (Estetik) Düzenleme İlkeleri 143
2.13 İlgili Araştırmalar 147

III BÖLÜM

3. YÖNTEM 160
3.1 Araştırmanın Deseni 160
3.2 Çalışmanın Evreni ve Örneklem 163
3.2.1 Araştırma Modelini Oluşturan Gruplardaki Öğrencilerin Dağılımı . 164
3.3 Veri Toplama Araçları 167
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu 167
3.3.2 The Taylor – Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC) 167
3.3.3 THPC Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 169
3.4 Görsel Sanat Eğitimi Etkinliklerinin Hazırlanması 172
3.5 Ölçeğin Eğitim Programının Uygulanması 174
3.5.1 Ön Testlerin Uygulanması 174
3.5.2 Eğitimin Uygulanması 174
3.5.3 Son Testlerin Uygulanması 176
3.5.4 Kalıcılık Testinin Uygulanması 176
3.6 Verilerin İstatiksel Analizi 176

IV BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUMLAR 178
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 178
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 179

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:.....181
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....183
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....184
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....186
4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....187
4.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....189
4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....190

V BÖLÜM

5. SONUÇLAR.....193
6. ÖNERİLER.....197

KAYNAKÇA.....214

EKLER

Ek 1.....215
Ek2.....219
Ek3.....261
Ek4.....262
Ek5.....263
Ek6.....264
Ek7.....265
Ek8.....266
Ek9.....267
Ek10.....268
Ek11.....269
Ek12.....270
Ek13.....271
Ek14.....272
Ek15.....273
Ek16.....274
Ek17.....275
Ek18.....276
Ek19.....277

KISALTMALAR

MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
SHÇEK	:Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu
THPC	Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği
S.N	:Sayfa Numarası
P	:Anlamlılık Derecesi
s	:Sayfa

TABLOLAR CETVELİ

TABLO NO **S.N.**

Tablo 1. Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Modelinin Simgesel Gösterimi 161

Tablo 2. Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Modelinin Araştırma İçin Kullanılan Şekli..... 162

Tablo 3. Örneklemde Yer Alan Çocukların Bulundukları Gruplara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları..... 164

Tablo 4. Araştırmanın Çalışma Evreni Ve Örneklem Tablosu..... 166

Tablo 5. Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC) Craonbach Alfa Değerleri..... 171

Tablo 6. Örneklemde Yer Alan Çocukların Bulundukları Gruplara Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Ön Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi..... 178

Tablo 7. Örneklemde Yer Alan Çocukların Bulundukları Gruplara Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U testi tablosu. 180

Tablo 8. Deney Grubundaki Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Göre Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu..... 182

Tablo 9. Kontrol Grubundaki Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Göre Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu. 183

Tablo10. Örneklemde Yer Alan Çocukların Bulundukları Gruplara Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U testi tablosu 185

Tablo11. Deney Grubundaki Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Göre Sontest-Kalıcılık Testi Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu 186

Tablo12. Kontrol Grubundaki Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Göre Sontest-Kalıcılık Testi Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu 188
Tablo13. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U testi tablosu 189
Tablo14. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U testi tablosu 191

GRAFİKLER CETVELİ

GRAFİK NO **S.N**

Grafik 1. Deney Grubu Çocuklarında Cinsiyet Dağılımı..... 161

Grafik 2: Kontrol Grubu Çocuklarında Cinsiyet Dağılımı 161

Grafik 3. Deney Ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Dağılımı 166

Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Ön Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları SütunGrafiği 179

Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği..... 180

Grafik 6. Deney Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği 182

Grafik 7. Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği 184

Grafik 8. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği..... 185

Grafik 9 Deney Grubunda Bulunan THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği. 187

Grafik10. Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testi Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği..... 188

Grafik11. Deney Grubunda Bulunan Çocukların Cinsiyetlerine Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği 190

Grafik12. Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Cinsiyetlerine Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği. 191

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL NO **S.N**

Şekil 1 Bates'in Estetik Eğitim Modeli 129

I.BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, araştırmada kullanılan kavramların tanımı verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın konusunu okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin okul öncesi çocukların estetik beğeni düzeyine etkisi oluşturmaktadır. Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı yuvalarda kalan 5-6 yaş (61 -72 aylık) çocuklar, eğitim uygulamasının yapıldığı grubu oluşturmaktadır. Araştırma grubunun yuvadan seçilmiş olması, özel bir nedene bağlı olmayıp örneklem oluşturması içindir. Yuvada veya okul öncesi eğitim kurumlarında verilen görsel sanat eğitimi etkinlikleri, M.E.B. tarafından hazırlanan ve tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okul öncesi eğitim programının bünyesindeki etkinliklerde yer almaktadır. Halen geleneksel yöntemle uygulanan etkinlikler incelendiğinde bunların iki yada üç boyutlu resim, heykel, boyama çalışmaları, yırtma yapıştırma, renk bilgisi ya da müze etkinliği vb. okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli yada sistemsiz olarak yürütülmekte olduğu görülmektedir. Schirrmacher (2008, s. 35)'a göre, resim sanatıyla ilgilenen çocuklar, sanatla ilgilenmeyen çocuklara göre akademik olarak, her alanda daha başarılı olabilmektedirler. Çünkü, resimle uğraşan çocuklar problem çözme, yaratıcılık, gözlem, sebep – sonuç ilişkisi gibi konularda beceri kazanırlar. Çocuklar yardım almadan kendi başlarına ortaya eser çıkarırlar. Bu faydalanmadan dolayı erken dönem eğitiminde resim önemli bir yer tutar.

Kişilerin eğitimsel başarılarına katkıda bulunan sanat eğitimi, hayal gücümüzü çalıştırarak, bilişsel ve duyuşsal yönleriyle bütün zihinsel süreçlerini canlı tutmaktadır. Bu da özellikle uzun vadede avantajlarını görmek bakımından, okul

öncesi dönemde uygulanacak programların toplumun her kesimine hitap etmesini ve programda yer alan diğer etkinlikler kadar sistemli bir şekilde uygulanan sanatsal etkinliklere daha fazla önem verilmesini gerekli kılmaktadır.

Görsel sanat etkinliklerinin sadece boş zamanların değerlendirilmesine yönelik etkinliklerin içinde yer alması, dar ve kısıtlı çerçevede kalması ve sistemli görsel sanat eğitiminin uygulanmaması sonucu çocuğun sanatsal gelişimi istenen düzeyde olmamaktadır. Bu da yuvada bulunan okul öncesi çocukların eğitiminde görsel sanat eğitiminden beklentilerimizi önemli ölçüde azaltmaktadır.

Zaman ve teknolojinin sürekli olarak kendisini yenileyip geliştirdiği düşünüldüğünde, çocuk merkezli okul öncesi eğitim programlarının da örgün modellerin ötesinde, geniş bir bakış açısıyla yenilenmesi, geliştirilmesi yada zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öncelikle programlar hazırlanırken, okul öncesi görsel sanat eğitimi etkinliklerinin beklentilere cevap verecek şekilde, yeni yaklaşımlarla ve farklı öğretim teknikleriyle geliştirilmiş, zenginleştirilmiş olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında halen uygulanmakta olan program incelendiğinde görsel sanat eğitimi etkinliklerinin bu ihtiyaca yeterince cevap veremediği sözkonusudur.

Duygu ve düşüncelerini sanat yolu ile ifade edebilen bireyler olarak, dış dünyayı bir kenara bırakarak sanatsal etkinliklerle uğraşmaları, rahatlamaları, haz almaları, estetik duyarlılığa sahip olmaları onların birçok yönden gelişimlerine katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda okul öncesi sanat eğitiminden alacakları kazanımların, toplum içinde başarılı, sosyal duygusal etkileşimi ve toplumsal uyumu sağlayacak bireyler haline gelmelerinde olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi; okul öncesi dönemde, etkinliklerle desteklenmiş Sanat Eğitiminin, çocukların estetik beğeni düzeylerine etkisi nasıldır? Sorusunun cevabını araştırmaktır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Deney ve Kontrol grubunda bulunan çocukların ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunda bulunan çocukların ön test –son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol grubunda bulunan çocukların ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney grubunda bulunan çocukların son test – kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Kontrol grubunda bulunan çocukların son test – kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık testi sonuçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

9. Kontrol grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık testi sonuçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacını, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 61-72 aylık çocukların estetik beğeni gelişimlerine, görsel sanat eğitiminin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın diğer amacını ise, çocukların estetik beğeni gelişimlerine etki ettiği varsayılan cinsiyet, değişkenini incelemek oluşturmuştur. Deney sonuçlarına

etki ettiği varsayılan anne-baba yoksunluğu, sevgi ve ilgi eksikliği, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin incelenmesi, deney ve kontrol grubu çocuklarının kişisel dosyalarının dışarıya verilmemesi ve gizli tutulması nedeniyle incelemek mümkün olmamıştır.

Bunlara ek olarak, elde edilen veriler sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında, nitelikli ve zamanın teknolojik gelişimine paralellik sağlayan, yaratıcı faaliyetlerle birlikte, teknik bilgi ve karşılıklı etkileşim süreci içerisinde geliştirilecek Görsel Sanat Eğitimi Etkinliklerinin uygulanması, araştırmanın genel bir değerlendirmesinin yapılması ve çocukların sanatsal gelişimlerinin ve estetik beğenilerinin erken yaşlarda desteklenmesine yönelik işlevsel önerilerde bulunulması da amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında ve bu kapsam içinde yer alan SHÇEK Çocuk Yuvalarında uygulanmakta olan Görsel Sanat Eğitimi etkinliklerinin incelenmesi, sistemli ve iyi planlanmış Görsel Sanat Eğitimi etkinlikleri içinde estetik eğitimin verilmesi, yuvalarda ve anasınıflarında bulunan çocukların sanatsal gelişim ve estetik yetileri kazanmalarında, içinde bulundukları durum itibariyle karşılaştırılması, Görsel Sanat Eğitiminin öğrencilerin bütün gelişimlerine etki ederek ileriki yıllarında verimli olmaları konusundaki etkenlerin belirtilmesi, erken yaşlarda verilecek Görsel Sanat Eğitimi ile sanattan anlayan, sanatı sorgulayan, duyarlı nesiller yetişmesini sağlamak ve bu amaç doğrultusunda bir uygulama programının yapılması bakımından önemlidir.

Bebeklik ve ilk çocukluk yıllarından sonra başlayan okul öncesi eğitimi döneminde, ister yuvada ister diğer okul öncesi eğitim kurumlarında sanat eğitiminin yeri mutlaka olmalıdır. Sanat çocuğun sözel olduğu kadar, görsel olarak da hatırlamayı öğrenebilmesine yardımcı olmaktadır. Buna göre çocuk çevresini görsel olarak değerlendirmeye yönelik davranışlar geliştirdikçe; çizgi, içerik, renk, şekil ve uzay içinde yerleşim gibi birçok niteliği de farkedebilecektir. Böylece sanat, çocuğa

görme ile değişik boyutlar kazandırarak çevresini daha farklı algılamasında etken olmaktadır. Görsel algılama, estetik değerlendirmeler yapabilme, hayal gücünü kullanabilme yaratıcı düşünceyi geliştirmeye yardımcı olmanın yanında konuşma okuma yazma gibi becerilerin de gelişmesine yardımcı olur. Bununla birlikte sanat çalışmalarına kişisel katılımları arttıkça algısal gücü gelişecek ve yaratıcı düşünce, problem çözme için gerekli olan zihinsel imajların gelişimi de desteklenmiş olacaktır.

Beynin her iki yarım küresinin işleyişine yönelik öne sürülen teorilere göre sanat eğitimi, beynin her iki yarım küresini dengeli bir biçimde kullanılabilmesine yardımcı olan bir eğitim şeklidir (Taşdemir ve diğerleri, 1997, s.103). İnsanın fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminde görme, işitme ve dokunma gibi duyu organlarıyla elde ettiği deneyimlerle bir gereci biçimlendirerek yaratıcı gücünü ortaya koyması sırasında, beynin en geniş anlamda çalışması ve kullanılması sağlanmaktadır. Böyle bir ortamda el ile beyin arasındaki ilişkiyi kuran merkezlerin potansiyeli son derece geniştir. Beynin, bugün özellikle görme olayının, yalnızca objeleri mekanik olarak kaydeden bir duyu olmasının ötesinde olduğu düşünülmektedir. Bu konuyu destekleyen birçok görüş vardır. Matisse, görmenin yalnızca fiziki bir olay olmadığını, beyin gücü ile gördüğümüzü işaret ederek görme olayının önemine değinir (Gökaydın, 2002, s.19).

Çocuğun çevresindeki uyaranların zenginliği dünyayı tanımaları algı ve bireysel gelişimleri bakımından önemlidir. Çocukların bilişsel zekaları gelişirken çevrelerinden de etkilenir ayrıca, tecrübelerden de etkilenir. Bu nedenle, pek çok eğitimci sanatı anlamada çevrenin ve buna bağlı olarak gelişen kültürün de etkili olduğunu düşünmüşlerdir. Okulu ya da yuvayı, uyarıcı zenginliği açısından, keşif, inceleme ve deney yapma olanaklarının sağlandığı eğitim ve öğretim faaliyetlerinin buna bağlı olarak sistemli bir şekilde yürütüldüğü bir kurum olarak düşünürsek, sürekli öğrenim süreci içindeki çocuğa zengin ve uyarıcı bir zemin hazırlamaktadır.

Tüm gelişim alanlarının hızla ilerlediği kritik bir dönem olan okul öncesi dönemde çocukların ileriki yıllardaki okul başarılarının yükseltilmesi, olumlu sosyal ilişkiler kurmaları, hayata hazırlanmaları, duygusal dünyaları ile birlikte fizyolojik, zihinsel ve toplumsal gelişimlerine olumlu katkıda bulunmak gerekmektedir.

Çocukların içinde bulundukları bu dönem; yaş grupları dikkate alındığında kişilik yapılarını etkileyecek alışkanlıklar kazandıkları dönemdir. Çocuğun kritik yılları olarak nitelendirilebileceği, ilk beş yılındaki eğitimine de en az beslenmesi veya sağlığı kadar önem verilmeye başlanması, çağımızın uygar toplumlarının eğitimsel açıdan en belirgin özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bilişsel, sosyal, duygusal, psiko-motor ve bedensel yönden en hızlı gelişme evresinde bulunan okul öncesi çağdaki çocukların, bu dönemde geçirdikleri deneyimler, sonraki yaşantılarında etkin rol oynamaktadır. Çocukların dış dünyadan uzaklaşıp, yaratıcılıklarını ön plana çıkararak, sanatla duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, estetik duyarlılığa sahip, yapıcı, yaratıcı ve bulunduğu ortama uyum sağlayabilen sağlıklı bireyler olarak topluma kazandırılmasında olumlu yönde bir etki sağlamak gerekmektedir. Bu düşünceyle hazırlanan okul öncesi dönemi Görsel Sanat Eğitimi uygulamaları ile çocukların görsel algılamalarını geliştirmek, sanatsal gelişimlerinin ve estetik beğeni düzeylerinin arttırılmasını sağlamak, düşünme, davranış ve duyuşsal alana yönelik süreçlerin uygun şekilde gelişmesine katkıda bulunmak mümkün olacaktır.

Görsel Sanat Eğitimi, çağımızı sadece araç-gereç dünyası olmaktan kurtarıp, sanatla zenginleştirerek, insani bir niteliğe kavuşturmaktadır. Okul Öncesi Görsel Sanat Etkinlikleri ister anasınıfında ister yuvada verilsin sadece sanat eğitimi vermekle kalmaz, onların tüm gelişimlerine yardımcı olur. Sanat yolu ile çocuklar kişisel bütünlüğe kavuşurlar ve dolayısıyla bu, toplumun bütününe yansır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun duyusal fiziksel ve zeka yönünden hızla şekillendiği hayatın bu önemli devresinde, çocuğa verilecek görsel sanat eğitiminin önemine değinilip bu konu ile ilgili çağın ve toplumun yeniliklerine cevap verecek ve her yönden gelişimlerini destekleyecek sistemli bir eğitimin uygulanıp uygulanmadığı önemlidir. Bu imkan dahilinde halen uygulanmakta olan program olumlu olumsuz yönlerden incelenerek yeni bir program önerisi getirilmiştir.

Ayrıca bu araştırmayla bütün okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülecek programlara rehber olması için Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri çerçevesinde verilen eğitimle, çocukların estetik yetileri kazanmalarında ve geliştirmelerinde uygun yöntemler önerilmiştir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmıştır.
2. Örneklem grubunun evreni temsil etmektedir.
3. Deney ve kontrol gruplarında kontrol edilemeyen değişkenlerin her iki grubu da benzer şekilde etkilemektedir.
4. Taylor Helmstadler Karşılaştırmalı Estetik Yargı ölçeği çocukların, estetik beğeni düzeyini ölçebilecek niteliktedir.

1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma Ankara il merkezinde okul öncesi (60-72 ay çocukları) kapsamaktadır. Ancak SHÇEK'e bağlı çocuk yuvaları ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın problemi ve alt problemleriyle,
3. Okul öncesi Görsel Sanat Eğitimi etkinliklerinin konuları, amaçları kazanımları ve davranışlarıyla,
4. Okul öncesi Görsel Sanat Eğitimi etkinlikleri bir yarı yıl süresince, haftada iki gün, bir saatlik ders ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Algısal Öğrenme: Duyu organları yolu ile öğrenme

Büyüme: Bedende meydana gelen nicel değişiklikleri içermektedir (boy uzaması, kilo artışı gibi).

Çevre: Bireyin tüm değerlerini oluşturduğu evrenidir.

Duygu: Ruhsal ve bedensel yaşayışlardan hoşa giden veya gitmeyen her birinin insan ruhunda uyandırdığı tesirler, akisler.

Duyum: İnsan veya hayvanların dış varlıklarla etkileşimlerinde göz, kulak, burun, dil ve el gibi uzuvlara bağlı bulunan görme, işitme, koku alma ve dokunma azalarıdır. Duyu organları aracılığı ile dış etkenlerin beyinde bıraktığı etkidir.

Estetik: Güzelin ve güzelliğin insanın aklı ve duyguları üzerindeki etkilerini konu olarak ele alan felsefe dalıdır.

Estetik Yargı: Evrensel olmayan, esnek ve aynı zamanda belli kurallarla sınırları çizilmiş, konusu; zamana ve mekâna göre değişen ilkeler bütünüdür. Kendine özgü bir değerlendirme olup, bir nesnenin ya da olayın değerinin saptanış tarzıdır.

Gelişme: Bedende meydana gelen değişikliklerin niceliği yanında niteliğini içermektedir. Birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgu olup gelişimin her evresi kendinden bir sonraki evreyi doğrudan etkilemektedir. Fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal gelişim gibi.

Görsel Algı: Görme yolu ile oluşan algıların zihinde yer etmesi.

İllüstrasyon: Resimleme. Görsel iletişim aracı, simge.

Kompozisyon: Sanat ögelerinin yapıtta estetik bir bütünlük oluşturacak şekilde düzenlenmesidir.

Kültür: Bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerden meydana gelen bir bütün olup, bireylerinin arasında duyuş ve düşünüş birliği sağlayarak diğer toplumlardan ayırt eden yaşam tarzıdır.

Motivasyon: Güdülenme. İnsan veya hayvanı bir amaca veya ereğe hazırlama.

Müze: Sanat eserlerini ve eski eserleri korumak ve sergilemek için yapılmış bina.

Öğretim Yöntemi: Öğretimde amaca ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yol.

Program: Okullarda verilecek derslerin amaç, içerik yöntem ve değerlendirme açısından nasıl yürütüleceğini açıklayan, önceden belirlenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı'nca onaylanmış belge.

Resim: İki boyutlu yüzeyde çizgi, leke, renk gibi resim ögeleri ile yapılan estetik düzen.

Sanat Eğitimi: Sanatın tüm alanlarını kapsayan yaratıcı estetik eğitim. 1. Atölye (Uygulama) Çalışmaları, 2.Sanat Tarihi Eğitimi, 3.Estetik Eğitimi 4.Sanat Eleştirisini kapsamaktadır.

Sanat Eseri: Yaratıcılık ve ustalık sonucu ortaya çıkan değerli eser.

Yaratıcılık: Bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir bireşime varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak.Yaratıcılık, kişilerin doğuştan getirdiği bir özelliktir.

Yetenek: Herhangi bir alanda bir şeyi yapabilme yatkınlığı gösterme, bir şeyi yapabilme gücü. Yetenek doğuştan getirilebilir ya da sonradan kazanılmış olabilir. Bununla birlikte kişinin belli alanlardaki yetenekleri zayıf yada güçlü olabilir.

(Buyurgan ve Mercin, 2005 ; Bigalı, 1984; Gökaydın; 2002)

II.BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Nedir?

Kişinin davranışlarında, kendi yaşantıları yolu ile istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişmeler meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim, ürün olarak düşünülürse, bu süreç sonunda oluşan davranış değişmeleri bütünüdür (Bloom, 1979, s.300). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, eğitimin insan merkezli ve insanın belirlenen amaçlar doğrultusunda hedeflenen nitelikleri kazanması olarak ele alındığında, toplumsal gelişme ve kalkınmayla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Günümüzde eğitim sürecinden geçen insanların hem çevrelerinde hızla oluşan değişime uyum sağlamaları hemde çevrelerinde istenilen değişimleri sağlayacak yeterlilikte yetişmeleri beklenmektedir. Bu işlevleri yerine getirebilmek için eğitim sisteminin toplumun diğer kurumlarından daha hızlı bir yenilik ve değişim içinde olması gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim sisteminin, ulusal kalkınma amaçlarına, toplumun sosyo - ekonomik yapısına, kültürüne, eğitilenlerin gelişim düzeylerine ve gelişmelerine uygun şekilde hazırlanması gözönünde tutulmalıdır (Demirel, 1996, s. 47).

Eğitim sistemi, çağdaşlaşma sürecinde, eğitime yardım eden diğer bilimlerin bulgularını eğitime uyarlamakta ve bunu yaparken de birtakım amaçları üstlenerek bilimsel ve sağlıklı yollarla bu hedefleri gerçekleştirebilme imkânı bulmaktadır.

Genel anlamda eğitimin dört amacı vardır:

1. Eğitim, bireye kuşaktan kuşağa gelen kültür birikiminin kültürleme yoluyla aktarılmasını, bireyin bunu benimsemesini ve katkıda bulunarak gelişmesini sağlar.
2. Eğitim, bireyi ulusça konulan yazılı ve yazısız toplumsal kuralların uygulanmasını, benimsenmesini ve eğitime katkıda bulunulmasını sağlamak için toplumsallaştırmaya çalışır.

3. Eğitim, bireyin kendisinin ve ailesinin geçimini sağlayabilecek, kendi yeteneklerine uygun gelir sağlayabilecek bir iş ya da meslek edinmesini sağlayarak üretken olmasına çalışır.
4. Eğitim, bireyin kişiliğinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, kalıtımsal yeteneklerinin yönlendirilip geliştirilmesine, ailesinin ve toplumun yararına kullanılarak toplumsallaşmasına çalışır.

Eğitim sistemi bu dört amacını sistemli ve planlı bir eğitim düzeni içinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğretmen, alan uzmanları, yöneticiler ve bu konuda eğitim almış kişiler tarafından uygulanmaktadır (Başaran, 1978, s.13-14).

A.N. Whitehead eğitimi, "edinilen bilgilerin hayata uygulanması sanatının kazanılması" (Aktaran: Titiz, 1999) şeklinde belirtirken, edinilen bilgilerin öğrenme süreci sonucunda hayata uygulanmasından ve kalıcılığından söz etmektedir.

Bilişsel öğrenmeler bütünü sonucunda; öğrenme sürecindeki etkileşimlerin, öğrenen kişinin bilgi birikimlerini olduğu gibi kullanma, bilgi bütünlerini ayrıştırma ve yeni bilgi bütünleri elde etme güçleri üzerindeki tüm etkiler bilişsel ürünler kapsamındadır. Bundan dolayı, kişinin geçirdiği yaşantılarının sonucu olarak davranışlarında oluşan kalıcı nitelikteki değişmelere neden olacak etkileşimler bütünü olarak tanımlayabileceğimiz öğrenme de, süreçle ilişkilidir. Davranışlarda görülen geçici değişiklikleri öğrenme olarak nitelendiremeyeceğimiz gibi, öğrenmenin olabilmesi için oluşagelen bu değişikliklerin devamlı ve kalıcı olması gerekmektedir. Eğitim açısından davranışın gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması koşulları aranmaktadır (Demirel, 2005, s.9).

Aile, din ve kitle iletişim araçları gibi toplumsal kurumların ve toplum içinde olmanın insana kazandırdığı çeşitli yaşantıların ürünü olarak eğitimden söz edilebilse de birçok toplumda planlı ve sistemli eğitimin okulların görevi olduğu görülmektedir.

2.2. Okul Öncesi Eğitim Nedir?

Genellikle okul öncesi dönem kavramı, çocuğun yaşamının ilk yıllarından başlayarak ilköğretime başlamasına kadar geçen süre olarak anlaşılmaktadır.

Bekman ve Gürlesel'e (2005) göre:

> "0-6 yaş çocuklarının gelişimlerini sağlamaya yönelik sistemli organize ve planlı her türlü eğitim etkinliklerine okul öncesi eğitim adı verilmektedir. Alışılagelmiş okul öncesi kavramı yerine son yıllarda "erken çocukluk eğitimi" terimi de kullanılmaya başlanmıştır. Erken çocukluk eğitimi, çocuğun yaşaması, büyümesi, gelişmesi ve bakımı ile ilgili olarak yapılacakların bütünü olarak tanımlanabilir" (Aktaran: Ural ve diğerleri, 2007, s.13).

Okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı On dördüncü Millî Eğitim Şurası (1993, s. 72) kararlarına göre şöyle ifade edilmektedir:

> "0-6 yaş grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.
>
> Okulöncesi çağı çocuklarına bakım ve eğitim veren çok çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları, ilkokulların bünyesindeki anasınıfları, orta dereceli okullardaki uygulama sınıfları, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'ne bağlı çocuk yuvaları, kreş ve gündüz bakımevleri, KİT'lere bağlı anaokulları, Çalışma Bakanlığı'na bağlı olarak işyerlerinde açılan kreş ve gündüz bakımevleri, özel ve tüzel kişilerle, üniversitelere bağlı anaokulları, kreş ve gündüz bakımevleri okulöncesi eğitim kurumları kapsamı içindedir ".

Ondördüncü Millî Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanları raporlarına göre, (2006, s.94-95) yukarıdaki tanımda adı geçen Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu kapsamında yer alan Başbakanlık SHÇEK Genel Müdürlüğü'ne bağlı çocuk yuvaları, kreş ve gündüz bakımevlerinde, genellikle Millî Eğitim Bakanlığı eğitim programları uygulanmasına rağmen denetiminin MEB tarafından yapılmayıp kendi çatıları altında yapılmakta olduğu bu durumun, niteliği olumsuz yönde etkilediği ve okul öncesi eğitimin çok başlı yapısının MEB çatısı altında toplanması gerektiği belirtilmektedir.

Okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamından sonra okul öncesi eğitimin ilkeleri MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde yer almaktadır. Yönetmelikte belirlenen ilkeler ve amaçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarının aynı zamanda uymaları gereken temel çalışma kuralları da belirlenmiştir.

Bu kuralları ana hatlarıyla özetleyecek olursak; okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlayarak, çevresinin uyarıcı zenginliği ölçüsünde oyunlarla drama, sanat vb. etkinliklerle geliştirmeyi hedeflemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında herkese eşit şekilde, bireysel özellikleri gözetilerek, sevgi ve şefkat anlayışı içinde verilen eğitim, çocukların sevgi, saygı, işbirliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirmektedir. Okul öncesi eğitimin özellikle, geri kalmış sosyo-ekonomik çevre koşullarından gelen çocukların, zihinsel gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu kurumlarda, belirlenen hedeflere yönelik hazırlanan eğitim programı dâhilinde uygulanacak eğitim etkinliklerinin; aile ortamından daha uyarıcı olduğu, çocukların ilgi ve öğrenme güdülerini daha doyurucu olarak etkilediği, Türkçeyi güzel ve doğru konuşmalarını sağladığı bir gerçektir. Ailelerin de eğitime etkin katılımları ile çocuklara sağlıklı, aktif, kendini ifade etmesine olanak tanıyan, yaratıcı ve dengeli bir yaşam düzeyi sağlanmakta ve gelecek eğitim yaşantıları için sağlam bir temel teşkil etmekte olduğu belirtilmektedir (Okul öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2004, s.10).

Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi gerekli görülen yerlerde ilkokula bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılmaktadır.

Okul öncesi eğitime başlama yaşı ülkelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin Fransa'da iki yaşında, ABD'de ise beş yaşında başlamaktadır. Gelişmiş ülkelerde okulöncesi eğitimin okullaşma oranı %40 ile %90 arasında değişmektedir.

Okul öncesi eğitimin önemi gün geçtikçe daha çok anlaşılırken ülkemizde hala bu oranın çok gerilerde olduğu söylenebilir. Bu oranlara baktığımızda, 4-6 yaşındaki çocukların %25'i, 5-6 yaşındaki çocukların ise % 32'si okul öncesi eğitimden faydalanmaktadır. Okul öncesi eğitimden faydalanma oranının düşüklüğünün şimdi olmasa bile uzun vadede olumsuz sonuçlar çıkaracağı gözardı edilmemelidir (Uğur, 1996, s.282).

Okulöncesi eğitimin ülkemizde üç kategoride uygulandığını görmekteyiz. Buna göre 0-36 ay arası çocuklar kreş ve çocuk bakımevlerinde, 37-60 ay arası çocuklar bağımsız anaokullarında ve 61-72 ay arası çocuklar ise ilkokulların bünyesindeki anasınıflarda eğitim görmektedirler.

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi kurumlar, gelişen toplumlarda giderek resmi okul sisteminin bir parçası haline gelirken, devlet, yerel yönetimler, vakıflar, gönüllü özel kişi ve kuruluşlar okul öncesi eğitim kurumu açıp çalıştırmaktadırlar. Böylece çalışan kadının çocuğuna güvenli bir bakım ve eğitim hizmeti sağlanmasına yardımcı olurken; büyük şehirlerin apartman tipi konutlarında, giderek daha fazla çekirdek haline dönüşen aile ortamlarında azalan sosyal ilişki imkânlarını arttırarak hem çocuğa hem de anneye kolaylık sağlamak açısından çok önemli işlevler görmektedirler.

Bir okul öncesi eğitim kurumunun ideal nitelikleri genelde o ülkede okul öncesi eğitimin temel amaçları ile çok yakından ilgilidir. Ayrıca çağ nüfusunun genel

nüfus içindeki yeri, genel ve yerel bütçeden ne kadar kaynak aktarıldığı, çalışan kadınların sayısı vb. durumlar okul öncesi eğitim kurumlarının niteliklerini ve çalışma şartlarını büyük ölçüde etkiler.

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak sayılabilecek görüşler, OMEP'in (Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) uzun süre başkanlığını yapan, ünlü eğitimci Mialaret tarafından şöyle ifade edilmiştir:

1. Toplumsal Amaçlar:

Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,

Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişmelerine katkıda bulunmak,

Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmak.

2. Eğitici Amaçlar:

Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını arttırmak (renge, sese, estetiğe…).

3. Gelişimsel Amaçlar:

Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek olarak ifade edilen bu amaçlar evrensel nitelikte olup, Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen okul öncesi amaçları ile aynı paralelliktedir. (http://www.anasinifi.com/).

Ülkemizde 1973 yılında çıkan Millî Eğitim Temel Kanunu, okul öncesi eğitimi, "zorunlu ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı eğitimi" biçiminde tanımlayarak bu eğitimin amaçlarını, Millî Eğitimin Genel Amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak özetle şöyle belirtir:

- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak (gelişimsel amaçlar),

- Her fırsattan faydalanarak çocukların millî, manevî, ahlakî, kültürel ve insanî değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak (eğitici ve toplumsal amaçlar),
- Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak (toplumsal amaçlar),
- Çocukları ilköğretim için hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel kullanmasını sağlamak,
- Çocuğun benlik kavramının gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkân tanımak (gelişimsel ve eğitici amaçlar) şeklinde ifade edilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2004).

2.4 . Tarihsel Süreç İçinde Dünyada ve Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi Eğitim ile ilgili bilgilerin ilk olarak Eski Yunan'da ortaya çıktığı bilinmektir. Sokrates ve Platon, eğitime büyük ilgi duymuş eski Yunan düşünürleridir. Platon, (M.Ö.427-347) *Republic* adlı eserinde, bireyin yetişkinlikteki mesleki yetenekleri ve uyumu konusunda, erken çocukluk yıllarındaki eğitimin önemine değinmekte ve her çocuğun kendine özgü yeteneklerini keşfetmek için, yapılması gereken işlemleri tartışmaktadır. Bu dönemde, toplumun sadece elit bir kesimi için olan eğitimin ilk kısmı, evde çıraklık formu içinde verilir, sonraki yıllarda ise çocuk keşfedilen yeteneğine uygun olarak, özel okullara ya da askeri kışlalara gönderilirdi. Bireyin fiziki ve estetik yönden bir bütün olarak yetiştirilmesi ve düşüncenin geliştirilmesi, eğitimde temel görüş olarak benimsenmekteydi.

İlk çağda Romalı Quintilianus (M.S.35-96) okul yaşamında, bedensel cezaların olumsuz sonuçlarına ve çocuklarla arkadaşça ilişkiler içinde olmanın yararlarına değinmektedir. Asırlar sonra Erasmus'un (1467-1536), bedensel

cezalarla ilgili Quintilianus'un düşüncelerine katıldığını görüyoruz. Erasmus aynı zamanda öğrenmede ilgi konusuna dikkat çekerek eğitimin oyun içerisinde verilmesi gerektiğini ve eğitimin yedi yaşından önce başlatılması gerektiğini savunan bir eğitimcidir.

16–17. yüzyılda düşünürler bu dönemle ilgilenmeye başlamışlardır. Çocuk gelişimi konusunda ilk olarak çalışanlar ve okul öncesi eğitime öncülük edenler din adamları, tıp doktorları ve sosyal reformcular olmuştur. Özellikle Alman asıllı Moravian kilisesi piskoposlarından John A. Comenius (1592-1670), tüm çocukların, (kız-erkek, zengin-fakir) ayrılmaksızın küçük yaşlardan itibaren eğitilmesini, her çocuğun bireysel özelliklerinin dikkate alınarak, duyularının çeşitli uyarıcılarla geliştirilmesi gerektiğini ve duymanın görme ile elin konuşma ile birleştirilerek kullanımını sağlayacak düzenlemeleri savunan öncü bir din adamıdır. Comenius, çocuklar için *Orbis Pictus* adlı ilk resimli okul kitabını yayınlamıştır.

17. yüzyılın sonlarına doğru John Locke (1632–1704) *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler* isimli eserinde çocukları boş bir levhaya benzetmiş ve yaşamın ilk yıllarından başlayarak çevre faktörünün çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin levhada şekil aldığını vurgulamıştır. Özellikle bireysel disiplinin önemine ve eğitimde esas alınması gerektiğini vurgulayarak aynı zamanda, dayağın sakıncalarına ve bunun çocuk üzerindeki olumsuz etkileri olduğuna değinmiştir. Ona göre, eğitimin entelektüel yanı kadar fiziksel ve moral yanlarının da önemsenerek, ilk yaşlarında oyunlarla planlanmış bir eğitimin çocuklar için daha ilgi çekici olduğunu savunmuştur. Locke'un düşünceleri, kendisinden sonra gelen Rousseau ve Pestalozzi'nin eğitsel düşünce ve uygulamalarına yön vermiştir (Oğuzkan ve Oral, 1997, s.23-25).

Ortaçağ Avrupa'sında, çocuk beş yaşına kadar hayatta kalabilirse bundan sonraki yaşamını garantilemiş oluyordu. 18. yüzyılda bir tıp doktoru olan ve daha çok annelere yönelik, çocuk temizliği, bakımı ve beslenmesi konusunda bilgi veren James Jadogan, çocukların hastalıktan ziyade bakımsızlıktan öldüklerini, hatta çocukların yetişkinlere göre ateşli hastalıklara ve enfeksiyonlara karşı daha dayanıklı olduğunu savunuyordu (Çarıkçıoğlu, 1989, s.32).

Alman asıllı Freidrich Wilhelm Froebel, 1816 yılında, 3-6 yaşlarındaki çocuklar için açtığı özel okulu ile çocukları ilk sanatsal etkinliklerle tanıştıran anaokullarının kurucusu olarak kabul edilmektedir. Oyunun en önemli eğitim vasıtası olduğunu belirten ilk pedagogdur. Eğitim programında sanata "görevler" olarak isimlendirdiği sanatsal etkinliklerle, resim, hamurla çalışma, nakış, dokuma gibi çalışmalara yer vermiştir.

İngiltere'de ise ilk anaokulunun kurucusu, Margaret Mc Millan'a göre, anaokulunun, çeşitli malzemeleri sağlayarak, çocukların hayal güçlerini harekete geçirip, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam olması gerektiğini belirtir. Bu ortam zengin veya fakir tüm çocuklara sağlanmalıdır. Daha sonra İtalyan Maria Montessori'nin Roma'da açtığı okul ile anaokulları hızlı bir gelişme göstermeye başlamıştır (İnanlı, 2008; Ulutaş ve Ersoy, 2004, s.1).

Amerika Birleşik Devletlerinde 19.yüzyılın ortalarında okul öncesi eğitimi fikri yayılmaya başlamış ancak uygulamalara 20.yüzyılın başlarında geçilmiştir. Sovyetler Birliğinde ise, 1920 yıllarında çalışmalara başlanmış ancak kapsamlı olarak 1959 yıllarında uygulamaya geçilmiştir (Öz, 1983, s.237).

Dünyada yakın zamanlara kadar, özelikle 19. yüzyılda ekonomik koşullar nedeniyle çocukların işçi olarak çalıştırılmaları, bakımsızlık ve salgın hastalıklar sonucu çocuk ve bebek ölümleri oldukça sık yaşanmaktaydı.

20. yüzyıla gelindiğinde ise okul öncesi dönemin gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları bakımından farklı bir dönem olduğu kabul edilmiştir. Yapılan çeşitli alıştırmalarla, 0-6 yaş arası çocukların geleceğini belirlemedeki etkisinin önemli olduğu kabul edilmiştir. Bu da özel, resmi kişi ve kurumların bu alanla ilgili yatırımlar yapmasını sağlamıştır.

Türkiye'de ise okul öncesi eğitimin ortaya çıkışı özellikle kadınların çalışma hayatına katılmalarıyla gerçekleşmiştir. Ayrıca, çocukların oyun alanlarının daralması, arkadaşlarıyla birlikte olma imkânlarının azalması ve ailelerin bilinçlenmesiyle okul öncesi eğitime ilgi artmıştır. Hiçbir ülkede tek tip bir program uygulanmamaktadır. Bazı programlar özellikle çocuğun eğitilmesini amaçlar, bazıları

ise anne babayı eğitme yolu ile çocuğa ulaşmayı hedefler. Bir kısmı hem anne babayı hem de çocuğu birlikte eğitime almaktadır (Akyüz, 2006, s.83).

Cumhuriyetten önceki dönemde, okul öncesi eğitimi üstlenen sıbyan okulları, ıslahhaneler, darüleytamlar gibi bazı kurumlar vardı. Bu kurumlar, çoğunlukla savaşta ailelerini kaybetmiş çocukların barındırıldığı yerlerdi. Sıbyan okulları (mahalle mektepleri) ise Kur'an okumayı, hesap yapmayı biraz da yazmayı öğreten ilköğretim kurumlarıydı. Ancak genellikle çocukların 5-6 yaşlarında başlatıldığı kurumlar olan sıbyan okullarını gerçek anlamda okul öncesi eğitim veren kurumlar olarak kabul etmek güçtür (Oktay,1983, s.15).

Resmi anaokullarının açılışı Balkan Savaşları'ndan sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. Özel ana mekteplerinin ise 23 Temmuz 1908'den önce bazı illerde, bu tarihten sonra da İstanbul'da açıldığı bilinmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmeye Cumhuriyetten önce 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile "Rehnüma-i Muallimin Sıbyan" adıyla bir program hazırlanmış, ancak daha sonraki yıllarda bu çalışmalara düzenli olarak devam edilememiştir.

Cumhuriyet öncesi ilk planlanmış okul öncesi eğitimi çalışmaları, 6 Ekim 1913'te "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı" yani ilköğretim geçici kanununun yayınlanmasıyla başlamıştır.

15 Mart 1915'te de Ana Mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere İstanbul Darulmuallimatı'na bağlı bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul 1 yıl süreli eğitim verirken, 4 yıl hizmet verdikten sonra kapanmıştır

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda Cumhuriyet'in getirdiklerine ayak uydurulabilecek insanlara ihtiyaç duyulduğu için ilköğretime ağırlık verilmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim ailelere ve yerel yönetimlere bırakılmıştı. Cumhuriyet döneminde, örgün ve yaygın eğitim alanında çeşitli düzenlemeler yapılarak, okullar açılarak birçok gelişmeler sağlanmıştır (Öz, 1983, s. 239-240; Çoban, 1999, s.186; Yaşar, 1990, s.77).

25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde çıkarılan kararda bütçe imkânlarının anaokulundan ilkokula kaydırılacağı bildirilmişti. Bu nedenle 1961-

1962 öğretim yılına kadar da resmi ana sınıfı, anaokulu açılamamıştır. Bu dönemde 10 ilde ana sınıfı açılmış ve 20 ilkokul öğretmeni atanmıştır. Kız Meslek Liselerinde anaokulu öğretmeni geliştirmek için 1960-1964 yıllarında çocuk gelişimi bölümü açılmıştır. 1962 yılında anaokulları ve ana sınıfları yönetmeliği yayınlanmıştır. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında okul öncesi eğitimin 3-6 yaşındaki çocukları kapsadığı belirtilmiştir. Üçüncü ve Dördüncü Kalkınma Planlarında işçi çocukları ve kırsal kesimdeki çocuklar için uygun bir modelin geliştirilmesi düşünülmüştür. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ise 5-6 yaş grubunun okullaşma oranlarının %10'a çıkarılması öngörülmüştür. 1475 sayılı İş Kanunu çerçevesinde çalışan kadınların çocuklarının bakım ve eğitimi ile ilgili olarak işverene bazı hükümler getirilmiştir.

1970-1971 yılında ilk öğretmen okullarının programları 4 yıllığa çıkarılmış ve okul öncesi eğitimi dersi eklenmiştir.

1973 yılında çıkan MEB Temel Kanunu ile okul öncesi eğitimde görev yapacak tüm öğretmenlere, yüksek öğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. 1980'de YÖK'ün kurulmasıyla birçok üniversitede Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalları oluşturulmuştur.

27 Ekim 1983 tarihli 2828 sayılı (SHÇEK) kanunu ile 0-5 yaş arası çocukların bakımı ve eğitimi ile ilgili kurumların açılması ve denetlenmesi Sağlık Bakanlığı'na verilmiştir. SHÇEK Kanunu'nun 15. maddesine göre hazırlanmış olan "Kreş ve Gündüz Bakımevleri Yönetmeliği"ne göre bu kurumlara, anne ve babası hayatta olmayan, bir yakını tarafından bakılan; anne veya babasından biri hayatta olmayan diğer ebeveyni çalışan; ebeveyni boşanmış ve çalışan; anne veya babasından biri ağır zihinsel, ruhsal ve fiziksel bir hastalığa maruz kalmış çocuklar kabul edilmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

SHÇEK'e bağlı okul öncesi eğitim kurumları, gündüz bakımevleri, kreş, yuva, çocuk kulübü, çocuk evi gibi farklı adlar taşımaktadır.

Kreş ve gündüz bakımevleri 0–6 yaş çocuklarının bakımlarını gerçekleştirmek, bedensel ve ruhsal sağlıklarını korumak ve geliştirmek, temel ve gerekli alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulmuştur. 0–3 yaş grubuna kreşlerde, 3-6 yaş grubuna ise gündüz bakımevlerinde hizmet verilmektedir.

Çocuk yuvaları ise, 0–12 yaş arası korunmaya muhtaç çocuklarla, gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının, bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla yükümlü yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. (http:// www.shcek.gov.tr)

İlköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimi için 1992 yılında MEB tarafından merkez teşkilatında Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bugün ülkemizde okul öncesi %9'luk bir okullaşma vardır. Bu çok yetersiz olduğu gibi, bu alanda gerekli fizikî, sosyal ortam standartları henüz geliştirilmeye muhtaçtır. Ayrıca, eğitim, rehberlik, denetleme görevlerini yapacak yeterli sayıda personel yoktur (Oktay, 1983, s.15-16; Bekman ve Gürlesel, 2005, s.168).

Günümüzde özellikle büyük kentlerde ve endüstri merkezlerinde okul öncesi hizmetlerine olan istek artmaktadır. Bu durum sadece çalışan annelerin çocuklarına baktırmak için duydukları ihtiyaçtan ziyade tüm ana-babaların çocuklarının okul öncesi bakım ve eğitiminin önemi konusunda giderek bilinçlenmelerinden ileri gelmektedir.

2.5. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gerekliliği

Çocuğun okul öncesi dönemdeki çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek, bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlarla artık yalnız başına ailenin başaracağı bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Okul öncesi eğitim kurumları, günümüzde ailelere gerekli eğitim desteğini sağlayan, yol gösteren, sorumluluklarını belirli ölçüde azaltabilecek temel kuruluşlar olarak çok önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Erken Çocukluk Çağı olarak da adlandırılmakta olan okul öncesi çağda çocukların bedensel ve ruhsal bağımlılığı, onlar için düzenlenen "eğitim" etkinlikleri gerek gözetim, gerek yetiştirme (büyütme) anlamında zorunlu olarak bir de "bakım"ı kapsamı içine almasını gerektirmektedir (Oğuzkan, 2004, s.77).

Okul öncesi eğitim kurumları hem çocuk açısından, hem de toplumsal açıdan birçok işlevi yerine getirmektedir. Öncelikle çocuk açısından ele alındığında çocuğun benlik kavramının gelişmesinde, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal yönden gelişmesine etkisi olduğu bir gerçektir.

Çocuğun benlik kavramının gelişmesinde, okul öncesi eğitimin etkisi büyüktür. Erken çocukluk eğitimi erken öğrenme modelleri üzerine dayanmakta olup yapılan araştırmalarda çocuk gelişimi açısından çok önemli olduğu bulunmuştur. Bu nedenle eğitimcileri ilgilendirmektedir (Piaget ve Inhelder, 1969, s.152). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa uygun programların desteklenmesiyle çocuk bağımsızlık kazanır, kendi kendini denetlemeyi, kendine karşı olumlu tavır takınmayı ve cinsel rolleri öğrenir. Sistemli olarak sürdürülen eğitim faaliyetleri çerçevesinde çocuğa bazı işleri kendi başına yapıp, yaşamının bazı yönleriyle ilgili kararları bağımsız olarak kendi başına alabileceği ve bazı seçimleri desteksiz, kendi kendine yapabileceği gösterilmektedir. Okul ortamında eğitsel etkinliklerle çocuğun yaptığı işe saygı duyularak, kendi varlığına güç ve iradesine duyduğu saygının da desteklenmesiyle çocuk, kendi gücünün sınırlarını tanıma olanağı bulur. Aynı zamanda davranışlarındaki hataları kontrol ederek, istenmeyen davranışlarının başkaları üzerindeki olumsuz etkilerini fark eder ve yeni kararlar alarak davranışlarını olumlu bir şekilde değiştirir. Çocuğun mutlu ve başarılı deneyimleri onun kendi kişiliğine karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar. Böylece seçimlerinde başkasının etkisinde kalmayan, kendi kendine karar verebilen, üzerine aldığı sorumluluğu yerine getirebilen, kendi kendini denetleyen bağımsız bir kişilik geliştirmenin ilk adımları atılmış olur.

Bilişsel gelişimine etkisi incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının, çocuğa uyaran bakımından zengin ve bol materyalli bir çevre sunması ve bir takım yaratıcı etkinliklerle uğraşması sonucunda, görsel, algısal ve kavramsal olarak gelişmelerini sağlarken, yaratıcı güçlerinin gelişmesine ve aynı zamanda problem çözme yeteneğinin gelişmesine de olanak sağlamaktadır (Düzce ve diğerleri, 2005, s.13-14).

Dil gelişimi konusunda son zamanlarda yapılan araştırmalar, çocukların bireysel özeliklerini bilerek hareket eden ve onlarla sık sık konuşan yetişkinlerin

bakımı altında bulunan küçük çocuklarda bu gelişimin daha hızlı olduğunu göstermektedir. Değişik kültür ortamlarında meydana gelen ve daha sonraki düşünsel gelişimini karşılaştıran incelemelere göre; çocuk yetişkin iletişiminin nitelik ve nicelik yönünden oldukça önemli olduğu ve çocuklarda usavurma yeteneğinin tam olarak gelişmesinin bu ilk dil çabalarının niteliğine bağlı olması yönünde fikir birliğine varılmıştır (Oğuzkan, 2004, s.83). Dil kişiler arası iletişimde önemli bir araçtır. Yuva ve anaokulları gibi sosyal çevre içinde çocuğun dilini akıcı ve düzgün kullanması sağlanarak, diğerleri ile iletişim kurmasına ve sağlıklı sosyalleşme süreci içinde gelişmesine olanak tanınmaktadır.

Çocuk, gelişim özellikleri, duygu, düşünce ve davranış olarak yetişkinden farklı olup kendine özgüdür. İnsanın yönlendirmelere ve yapılacak etkilere en fazla açık olduğu bebeklik ve ilk çocukluk dönemlerinde şekillenme olgusu her dönemde olduğundan daha fazla görülür. Gelişmiş toplumlarda yaşamın ilk beş yılındaki eğitim konusuna duyulan ilgiyi, konuyla ilgili pek çok araştırmaların yapılmış olmasıyla görmek mümkündür. Yapılan çalışmalarda ve elde edilen bulguların ışığında, bu ilk beş yılın daha sonraki yaşam dönemlerinin hepsinin temelini oluşturduğunu, hatta sonraki yaşlarda ortaya çıkan ruhsal sorunların ve davranış bozukluklarının yaşamın ilk yıllarında yaşanmış olan olaylarla çok yakından bağlantılı olduğu sonucuna erişilmiştir (Oktay, 1983, s.3–4,6).

Bu konuyla ilgili olarak Robert G. Myers'e (1995, s.63, 64) göre:

> "Beyin gelişimi ve öğrenme kapasitesi açısından zekâ erken gelişim modelinden etkileniyor. Hayatın ilk iki yılında beyin hücrelerinin büyümesi çoğunlukla beyindeki sinirsel bağlantıların yapılanması ile birlikte olur. Bu süreç çocuğun insanlarla ve çevresindeki eşyalarla olan ilişkisinden olduğu kadar beslenme ve sağlık düzeyinden de etkilenir. Araştırmalar zekâ gelişiminin büyük bir kısmının yedi yaşından öncesine, ilkokula başlamadan öncesine dayandığını gösteriyor"

Daha öncede belirtildiği gibi zekânın oluşmasını kişiliği ve sosyal davranışları etkilediği için hayatın ilk yıllarının çocuğun gelişimi açısından en önemli ve kritik zamanlar olarak nitelendirebiliriz.

Benjamin Bloom'a göre: "erken çevre ve deneyim, insan gelişimi ve öğrenmede önceki bilinenlerden çok daha önemlidir. Çocuğun ilk beş ve altı yaşları arası onun hayatında en çok bilgi edindiği yaşlardır, çünkü onun zihinsel ve gelişimsel büyümesinin en hızlı olduğu dönemlerdir" (1965, s.205). Ayrıca Bloom tarafından, kişinin zihinsel gelişiminin, onun bütün hayatı boyunca kazanabileceğinin yüzde 50'sinin beş yaşlarında iken kazandığı tahmin edilmektedir.

Bu görüş doğrultusunda Tekiner'e göre: "insan 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmesinin %50'sinin 4 yaşına, %30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının %33'ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür" (Aktaran: Koçak, 2001, s.84).

Bireyin ilk kişilik çizgilerinin oluşmaya başladığı dönem olan okul öncesi çağda çocuğa verilecek eğitim onun zihinsel gelişimi için son derece önemlidir. Özellikle, çocuğun bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı bir dönemdir.

Okul öncesi eğitim ilk olarak aile çevresinde gerçekleşir. Başlangıçta aile ve çevresi birinci derecede etkili olmakta iken daha sonraki dönemlerde bu görevi kurumlar devralmakta ve çocuk, her türlü gelişim alanlarında etkili hale getirilmeye çalışılmaktadır. Çünkü farklı çevresel uyarılarla çocukların gelişim düzeyleri de farklı olmakta ve bu farklılık çocuğun ileriki yıllarında zekâ, uyum ve başarı farklılığı olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldıran, 1983, s.70).

Hayatın ilk yıllarında aile ortamından ayrı kalmış, anne baba eksikliği içinde büyümüş ve devletin koruması altına alınmış çocukların büyük çoğunluğunda, aile ortamında büyüyen diğer çocuklara göre, psiko-sosyal, zihinsel, bedensel, dil ve sosyal gelişim alanlarında gerilikler görülmektedir Yavuzer'in Dr.Spitz'in çalışmalarından çıkardığı sonuca göre; çocuğun yaşamından annenin çekilmesi halinde gelişmede gecikme, gerileme ve duraklamaların görüldüğü kanıtlanmıştır. Bu araştırmalar, bebekliklerinde temel güven duygusunu geliştirememiş çocukların, ileride ruhsal bozukluklar, aşırı kıskançlık, bencillik, sabırsızlık, saldırganlık gibi anti-sosyal davranışlar gösterme olasılıklarının fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çocuklar zihinsel gelişim süreci içinde soyut kavramları geç ve güç elde

etmektedirler. Özdeşleşme güçlükleri, diğer bireylerde derin ve anlamlı ilişki kurmada yetersizlik, uzun süreli hedeflere bağlılıkta aksamalar, ilerde kişilik yapılarında görülebilecek gerilikler olarak belirtilmektedir. Bu konuda en büyük görev okul öncesi eğitim kurumlarına düşmektedir (Aktaran: Yavuzer, 2005, s.140 ve Artut, 2004, s.13).

Benzer şekilde, çocuk eğitiminde bireyi kuşatan ve programlı olarak sunulan zengin çevre faktörü aynı zamanda kişiliğinin şekillenmesine de yardımcı olur. 1-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan duygusal ve eğitsel yaklaşım, çocuğun o andaki ruh ve beden sağlığını etkilediği kadar gelecekteki kişilik yapısını da etkileyeceğinden büyük bir önem taşımaktadır. Bu etkileşim ortamı başlangıçta aile kurumunda başlayıp okullarda devam etmektedir (2005, s.156; Düzce, 2005, s. 9).

Çocuğun okul öncesi dönemdeki çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek, bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlarla artık yalnız başına ailenin başaracağı bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuk eğitiminde kazandırılmak istenen değerlere uygun bir çevrenin oluşturulması gereklidir. Okul öncesi eğitim kurumları, günümüzde ailelere gerekli eğitim desteğini sağlayan, yol gösteren ve sorumluluklarını belirli ölçüde azaltabilecek temel kuruluşlar olarak çok önemli bir işlevi de yerine getirmektedir..

2.6. Gelişim ve Büyüme Nedir?

Dünyaya geldiği andan itibaren çocukta, büyüme ve gelişme birbirini takip eden bir süreçte devam eder. Büyüme, bedende meydana gelen nicel değişiklikleri içermektedir (boy uzaması, kilo artışı gibi). Gelişme ise, değişikliklerin niceliği yanında niteliğini içermektedir. Yani birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgu olup gelişimin her evresi kendinden bir sonraki evreyi doğrudan etkilemektedir. Çocuk sadece fiziksel olarak büyümekle kalmaz, aynı zamanda beyin ve iç organlarının yapısı ve büyüklüğünde de değişmeler olur. Beynin gelişimi sonucunda giderek artan bir öğrenme, anımsama ve muhakeme yeteneği oluşur. Böylece fiziksel gelişmeyle birlikte zihinsel olarak da geliştiği görülür.

Yapılan araştırma ve gözlem sonuçlarına göre belli gelişim dönemlerinde çocuklarda ortak eğilim ve davranış kalıplarının bulunduğu tespit edilmiştir. Gelişimde ortak yanların bilinmesinin çocuk eğitiminde izlenecek yöntemlerin belirlenmesi açısından önemi büyüktür. Karmaşık bir süreç ihtiva eden gelişimin incelenmesi sonucunda, sürekli yani dinamik olduğu, genetik bireyselliğin bir sonucu olduğu, giderek artan bir özelleşme süreci içerdiği, dengeli ve art arda birbirini takip eden düzenli bir süreçte devam ettiği görülmüştür (Yavuzer, 2005, s. 27-28).

Bu düzenli ve birbirini takip eden süreç içerisinde gelişimin; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda bir bütün olarak ilerlediğini görmekteyiz. Çocuğun fiziksel gelişimi, hareket gelişimiyle yakından ilgilidir. Hareket gelişimi, kasların normal büyümesine bağlıdır. Rahat hareket edebilen ve zamanında olgunlaşan kaslar çocuğun elini, kolunu rahat hareket ettirebilmesine ve nesnelere dokunup anlamasına yardımcı olur. Çocuğun bilişsel gelişimi de onun fiziksel gelişimi ile çok yakından ilgilidir (Ülgen,1983, s.14).

Çocuk gelişiminin kendine özgü dinamikleri olduğu, her gelişim evresinin büyük oranda daha önceki evreler tarafından belirlendiği gerçektir Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (www.sosyalhizmetuzmani.org).

2.7.1. Beş -Altı Yaş Grubu (61-72 Ay) Çocuklarının Gelişim Özellikleri

2.7.1.1. Fiziksel Gelişim

Çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi görülen gelişme, fiziksel gelişme ya da beden gelişmesidir.

Beden gelişimi, bütün gelişmelerin temel basamağıdır. Beden gelişmesi içinde boy ve ağırlık, iskelet, kas, sinir, iç salgı bezleri, sindirim, kan ve solunum sistemlerinin oluşturduğu bir bütün ifade edilir.

Okul öncesi, çocuğun doğumundan okula başladığı ana kadar geçen zaman içerisinde, fiziksel gelişimine paralel olarak kazanılan temel davranışların ve bilişsel gelişimi ile ilgili anlama ve değerlendirme yetilerinin edinildiği, belli kavramların öğrenildiği dönemdir (Abacı, 2000, s.7).

Çocukların, yaşantılarının ilk yıllarında, bazı öğrenmeleri gerçekleştirmeleri ve fiziksel görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Göstermeleri beklenen bu yeterliklere, "Gelişimsel Görevler" denir. Bu görevlerin gerçekleşmesinde fiziksel gelişimin önemli rolü vardır. Okul öncesi çağı çocuklarda, vücudunu kontrol edebilme becerisinin geliştiği görülür. Oturma, ayakta durabilme, yürüme becerilerini geliştirerek, büyük ve küçük kaslarını daha geniş bir uygulama alanında, daha karmaşık durumlarda kullandığı görülür. 5-6 yaşlarda, çocuk hastalıkları çok yaygın olduğundan, büyüme ve gelişim hızları hastalıkların etkisi altında kalmaktadır. Buna rağmen, vücutlarının fizyolojisinde sağlam ve dengeli bir olgunlaşma meydana gelir. Çocuk giderek daha dengeli bir dolaşım, solunum ve sindirim sistemine sahip olmaya başlar. Kemikleri tam sertleşmediğinden küçük kazalarda kırılmalar kolay kolay meydana gelmez. Hastalıklara karşı vücut dirençlerinin her yıl artması beklenir (Başaran,1966, s.88).

Alparslan ve Korun'a göre: "Çocuğun 5- 6 yaşlarındaki fizyolojik gelişimi, süt çağlarına göre daha yavaş seyretmektedir. Buna karşın, çocuk kendi bedenini ve bedensel işlevlerini tanımaya ve geliştirmeye yönelik olumlu bir tutum içindedir" (1992, s.41). Bu çağlardaki çocuklarda bebeklik çağına oranla ağırlık ve boy arasındaki gelişmelerde daha yavaş seyreden büyüme hızı görülür. Örneğin, birinci yaş sonunda bebek, doğum ağırlığının üç katına ulaşırken altı yaşındaki çocuk doğum ağırlığının 7-8 katına ulaşır. Aynı şekilde dört yaşında bir çocuk doğumdaki boyunun iki katına ulaşırken, altı yaşındaki çocuk bundan 10-12 cm daha uzundur.

Buna karşın, merkezi ve periferik sinir sisteminde ise hızlı bir gelişme gözlenir. Altı yaşındaki bir çocuğun beyni, yetişkin beyinin fiziksel büyüklüğüne ulaşır. Merkezi sistem, genel gelişim kuralına göre (gelişim baştan ayağa doğru oluşur) periferik sistemden daha hızlı gelişir. Bu nedenle çocuklar kas-zihin koordinasyonunda çeşitli güçlüklerle karşılaşırlar. Sağa, sola hızla dönüşlerde dengelerini yitirirler. Tırmanma, zıplama, topla oynama becerileri de yeterince

gelişmemiştir. Bu dönemde kızların, erkeklere oranla ince motor kaslarının daha hızlı geliştiği gözlenir. Kızlar denge sağlamada, makas kullanma veya kalem tutma gibi becerileri açısından erkeklere göre daha başarılıdırlar. Ancak genel bir değerlendirme yapacak olursak, motor koordinasyon gerektiren etkinlikleri yapmada fiziksel donanıma sahip değillerdir (Aydın, 2006, s.21-22).

Kas gelişimlerine paralel olarak büyük ve küçük kaslara ilişkin becerilerin öğrenilmesinde, özellikle parçalı ve geçmeli oyuncakların, yaratıcı uğraşların ve bahçe oyunlarının geliştirici yönde etkisi vardır.

Çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi görülen gelişme, fiziksel gelişme ya da beden gelişmesidir. Doğumdan itibaren ilk çocukluk yıllarında aldığı beslenmenin, kalıtım ve çevrenin, beden gelişimi üzerindeki etkileri düşünülecek olursa, bu aynı zamanda çocuğun zihinsel duygusal ve sosyal gelişimini olumlu olarak etkileyecektir.

2.7.1.2 Psikomotor Gelişim (Devimsel gelişim)

Psikomotor Gelişim, çocuğun beden gelişimine paralel olarak, hareket ve becerilerinin gelişimidir. Yani bireyin organlarının işleyişini denetim altına almada gösterdiği becerikliliğin artmasıdır. Çocuğun öğrenmesi, büyümesi ve gelişmesiyle ilgili olup kuvvetinin gelişmesi, organları arasındaki koordineli çalışma, hareket hızı, kol, bacak ve diğer organların kullanımı motor gelişimini oluşturmaktadır. Motor gelişmede duyum, sinir ve kas sistemleri eşgüdüm içinde çalışırlar, bu işleyiş içerisinde eşgüdümün bozulması halinde bireyin gelişimi geriler (Başaran,1966, s.91).

Hareket anlamına gelen motor gelişimde belirgin aşamalar vardır. Örneğin, bebek tek başına oturmadan önce başını kaldırmayı, emeklemeden ve yürümeden önce de oturmayı öğrenir. Hemen her çocuk normal koşullarda bu gelişim aşamalarından aynı yaşlarda geçer. Araştırmalar, motor gelişiminin en az üç genel kurala göre gerçekleştiğini ortaya koymuştur;

1. Cephalocaudal Gelişim (baştan ayağa doğru): Baştaki motor kontrol bedenin aşağı kısımlarındaki kaslara oranla daha güçlüdür. Motor kontrolün evrimi, önce baş, omuzlar, kollar, bacaklar ve nihayet ayaklar şeklinde gelişir.

2. Proximodistal Gelişim (merkezden dışa doğru): Motor yetenek, merkezi bir eksenden başlayarak bedenin uç kısımlarına doğru gerçekleşmektedir.

3. Bütünden Özel Hareket Gelişimine Geçiş: Motor gelişimde (yürüme, elle tutma gibi) belirgin bir sıranın izlendiği görülür. Başlangıçta çocuğun ilk hareketleri bütünsel ve farklılaşmamıştır. Burada sinir sisteminin, özellikle beynin gelişip olgunlaşmasının rolü ile giderek farklılaşmaya başlayarak, daha karmaşık hareketleri yapmaya doğru gelişecektir (Yavuzer, 2005, s.42).

Motor yeteneğin sinir ve kas sistemlerini ilgilendiren kavramları ise şunlardır:

1. Eşgüdüm: Motor etkinliği gerektiren bütün işlerde bedenin birkaç organı birlikte ve eşgüdüm içinde çalışmak zorundadır. Okuma yazma, resim yapma, bir müzik aracını kullanmada, göz, el, kol ve bacak gibi bütün organlar birbirleriyle uyum içinde çalışmak zorundadır.

2. Güç: Hareketle ilgili her etkinlik belli bir güce gereksinim gösterir. Gücün artması kemiklerin, kasların büyümesi ve bedenin olgunlaşmasına dayanır.

3. Tepki Hızı: Bireye dışarıdan yapılan bir etkiye ya da bir uyarıcıya karşın bireyin tepki yapma hızı motor gelişmede çok önemlidir. Birçok etkinliklerde tepki hızının belli bir hızda olması gerek. Bir uyaranı duymak, algılamak ve süresi içinde tepkide bulunmak, bireyin zihinsel gelişimine ve düzeyine bağlıdır.

4. Dikkat: İnsanı etkileyen çevre varlıklarının durumuna ve insanın kendi yaptığı etkinliklere dikkatini çevirmesi motor gelişim için önemlidir. Bir dersi anlamak için gereken dikkati göstermek, çizginin dışına taşmadan boyamak vs. gibi.

5. Süre: Bir motor etkinliğin nitelikli olabilmesi için belli bir süre içinde yapılması gerekir. Derslerle ilgili becerileri problem çözme, deneyi vb. belli bir süre içinde bitirme gibi. Hızlılık öğrencinin gelişimi ile orantılı olarak artmaktadır. Çocuğun zihinsel gelişimi ile bedensel gelişimi, davranışlarındaki hızına etkide bulunur.

6. Denge: Birçok motor etkinliklerde bedenin dengeli bir biçimde durması gerekir. Bisikleti sürme, yerdeki bir çizgi üzerinde yürüme, tek ayak üzerinde durma gibi hareketler ve sınıf içi etkinlikler bedenin bir süre dengesini korumasını gerektirir.

7. Esneklik: Bazı hareketler bedenin yeterli derecede esnek olmasını gerektirir. Özellikle bale, jimnastik gibi sportif etkinliklerin küçük yaşlarda başlatılmasının nedeni, bu yaşlarda bedenin esnekliğinin daha fazla olmasıdır. Yaş ilerledikçe kemikler ve kaslar geliştikçe esneklik azalır (Başaran,1978, s.69).

Çocuk yapısı gereği çevresini merakla araştırır ve çeşitli denemeler yaparak, yaratıcılığını kullanarak birçok şeyi öğrenmeye çalışır ve bunları yaparken de zihinsel, bedensel, motor ve duyuşsal birçok yeteneği harekete geçirerek bunların gelişmesine katkıda bulunur.

Williams ve Smith' e göre "çocukta boy uzama ve kilo almasına, kasların kuvvetlenmesine paralel olarak motor hareketlerde de artış görülür. Kalıtım, motor yetenek potansiyeli belirlemekle birlikte, çevresel etkenler çocuğun kalıtsal olasılıklarının ortaya çıkmasına etki etmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalara göre, çocuklardaki motor gelişmenin öğrenme yeteneğinin temelini oluşturduğunu ortaya koymuştur (Aktaran: Kaya, 1989, s.19).

Çocuklar 2-6 yaş döneminde uzun süre bir yerde oturamazlar. Etkinlik düzeyleri yüksektir. Küçük kaslarını kullanmada yetersizlik görüldüğü için, büyük kaslarını kullanmada küçük kaslarından daha başarılıdır. Koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak ve sürünmek isterler. Hareketlerinde artış görülür. Görme duyusunun gelişmesine bağlı olarak büyük puntolu kitaplar inceleyebilirler. Görme duyumu ve küçük kasların olgunlaşmaması nedeniyle bazı etkinlikleri yaparken daha fazla zaman harcarlar ya da daha uzun zamanda yaparlar (Senemoğlu, 2000, s.31).

5-6 yaş dönemindeki çocuklarda motor beceriler çok canlı ve çeşitlidir. Fakat bu çok yönlü zihinsel ve fiziksel faaliyetler onu çabuk yorar. Motor güçlerini kontrol edebilen çocuk, sosyal ilişkilerini kontrol etmede güçlük çeker. Genellikle her faaliyette birinci ve en iyi olmak ister. Bu eğilim çevresiyle çatışmasına neden olmaktadır (Oğuzkan ve Oral,1997, s.76). Bu dönemde çocuğun hareketlerinin

koordinasyonu düzgündür. Vücut dengesi oyunlarda mükemmeldir. Koşma, sekme ve atlamada vücut hareketlerinde tam bir uyum ve denge gözlenir. Daha çok duvar ya da tahta üzerinde yürümek, iki tekerlekli bisiklete binmek gibi denge etkinlikleriyle ilgilidir. Küçük kas gelişimlerinin artması el becerilerine yansır. Çocuk makas, bıçak, çatal ve kalem gibi nesneleri rahatlıkla kullanabilir. Makasla şekli kesip çıkarabilir ve bir desen üzerine yapıştırabilir. Rahatlıkla giyinip soyunabilir, taklit oyunları ve müzikle ritmik hareketler yapabilir. Müzikteki ritm onu ilgilendirir ve tempo tutar. Hareketle ilgili gelişim 6 yaşından sonra iyice yavaşlar ve azalır (Fişek ve Maktav,1983, s.12-13).

Çocuk bu dönemde motor güçlerini geliştirirken, görme duyusu yardımıyla göz motor koordinasyonu sağlayarak daha karmaşık becerileri yapma eğilimine gider.

Frostig'e (1964) göre "Göz motor koordinasyonu, görme duyusu ile dış uyarıcılar, algılama ayırt etme ve daha önceki algılamalardan çağrışımlar yaparak tanıma, bedenin gerekli kısımlarını uyumlu bir şekilde harekete geçirerek uyarıcılara tepki gösterme yeteneği" olarak belirtmektedir (Aktaran: Kaya, 1989, s.20).

Yuva ve anaokullarında bina içinde ya da bahçede, çocukların fiziksel yapılarına uygun ölçülerde eşya, araçlar ve oyun malzemeleri bulunur. Bunlar çeşitli bedensel alıştırmaların yapılmasına; el becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan her türlü araç ve gereç, bina içi ve dışı düzenlemelerle sağlanabilmektedir. Müzik eşliğinde yapılan yaratıcı dans ve drama uygulamaları, oyunlar çocuğun büyük kas gelişimlerine hizmet ederken, el becerileri ile ilgili etkinlikler küçük kas gelişimlerini olgunlaştırmaktadır (Oğuzkan ve Oral,1997, s.16).

Bu dönemde çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesini, büyümesini ve çevresiyle sosyal uyumunu sağlayacak gerekli davranışların, aileden sonra en iyi kazanıldığı çevre, şüphesiz okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuğa bu çağlarda verilecek olan okul öncesi eğitimdeki çeşitli hareket ve alıştırmalarla, onların hareketleri sınırlandırılmayarak, serbest hareketlere yöneltilmesi, küçük kaslarını geliştirici yırtma, yapıştırma faaliyetleri, parklarda ve oyun alanlarında koşma,

kayma, bisiklete binme gibi faaliyetlere yönlendirilmeleri psikomotor gelişimlerine büyük ölçüde yardımcı olacaktır.

2.7.1.3. Algı Gelişimi ve Görsel Algı

Hayatın ilk başlarında devreye giren görsel algılama gelişimini diğer gelişim alanlarından ayırmak zordur. Beceri isteyen davranışlarda başlıca rolü algı, özellikle görsel kinestetik ve proprioseptiv algı ve kas sistemleri oynadığı için, literatürde bu davranışlar genellikle Algısal Motor Maharetler (Perceptual Motor Skills) olarak isimlendirilir. Motor Maharetlerin öğrenme ve insan hayatındaki yeri oldukça önemlidir. Motor gelişim, duyuların gelişimi, bilişsel gelişim alanları ile görsel algılama gelişimi etkileşim halindedir (Arık,1991, s.44).

Hayatımız büyük ölçüde görme duyumuzun algılarına bağlıdır. Görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle birleştirerek yorumlama yeteneğini görsel algılama olarak tanımlayabiliriz. Görsel uyaranın yorumu beyinde yapılmaktadır. Duyu izlenimleri gözle alınmakta, ancak görülen cismin tanınması düşünme yoluyla beyinde olmaktadır. Çocuklar doğumdan itibaren çevrelerini duyuları yardımıyla tanımaya ve algılamaya başlarlar. Daha sonraları, yaşları ilerledikçe, önceki aldığı uyaranları değiştirerek, yeniden yapılandırmaktadırlar (Reinartz, 1975, s.5; Ülgen,1988, s.85-87).

Burada öncelikle görme olayı üzerinde durursak; Herhangi bir cisimden yansıyan ışık ışını, göz kapakları arasından geçerek saydam kornea tabakasına kırılarak gelir. Korneada pupilla olarak isimlendirilen, gözün ortasındaki boşluğa ulaşan ışınlar, lensi de geçerek belli oranda bir kez daha kırılarak gözün arka kısmında bulunan retinanın üzerine ters olarak düşerler. Buradan itibaren göz siniri, retinaya düşen bu ters görüntüyü, beynin arka kısmında yer alan görme merkezine taşır. Optik sinirde düz bir görüntü oluşarak görme gerçekleşir. Gözün bütün bölümleri görme olayında etkin rollere sahiptir (www.kursunluih.gov.tr).

Görme süreci, dış dünyadaki renkler, hareketler ve şekiller hakkında bilgi edinmeyi sağlamaktadır. Görme eylemini, kısaca gözün retinasını ilgilendiren

kısmında, uyarıcılara karşı mekanik bir tepkide bulunma süreci olarak tanımlarsak, bu yetersiz bir tanımlama olmaktadır. John Berger'in de belirttiği gibi "Görme konuşmadan önce gelmiştir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrenir.... Yalnızca baktığımız şeyleri görürüz. Bakmak bir seçme edimidir. Bu edimin sonucu olarak gördüğümüz nesne-her zaman elimizle dokunabileceğimiz bir nesne anlamında olmasa da- ulaşabileceğimiz bir alana getirilmiş olur." (Berger, 2002, s.7) Bu ifadeye göre, sözcüklerden önce gelen ve sözcüklerle tam olarak ifade edilemeyen görme olayının sadece biyolojik tanımın ötesinde hayatımızın daha ilk günlerinde etrafımızı çevreleyen dünyayı algılamamıza, anlamlandırmamıza yardımcı olan oldukça önemli bir süreç olduğu görülür.

Karmaşık bir zihinsel süreç olan algı, duyular yoluyla alınan bilgilerin anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir. Bu anlamlandırmanın bir bölümü önceden alınan nesnel bilgilere bir bölümü ise önceden sahip olduğumuz öznel bilgilere dayanmaktadır. Çocuk, doğduğunda hiçbir nesne hakkında bilgiye sahip değildir. Bilgiye duyumları yardımıyla ve yaşantılarının sonucunda deneyerek ulaşır. Algısal öğrenme, psikomotor öğrenmenin tersine duyu organları ile duyarak, diğer bir deyişle anlayarak bilgi yönünden kuvvetli, fakat beceri yönünden çok daha az bir davranış değişikliği isteyen bir öğrenmedir. Çocuğun duyu organları yolu ile kazandığı bilişsel temel becerilerin gelişmesi, onun çevresindeki farklılıkları, benzerlikleri ayırt edebilme yeteneği kazandırır. Çocuğun tüm bu duyumları ve bu alandaki temel becerileri kazanabilmesi, tüm duyu organlarını harekete geçirebileceği zengin materyallerle yoğunlaştırılmış bir ortam hazırlanmasını gerektirmektedir. Algı, çocukların öğrenebilmeleri için kullandıkları önemli mekanizmalardan biridir (Temel, 1989, s.159; Senemoğlu, 2000, s. 247; Binbaşıoğlu, 1978, s.146).

Algılama kuramları konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Piskopos Berkeley, *New Theory of Vision* (*Görmenin Yeni Kuramı*) adlı eserinde algılamaya felsefî açıdan yaklaşmıştır. Bu kurama göre:

> "...gördüğümüz dünya, tek tek her bireyin yıllar boyunca edinilen deneyimlerle kendine kurduğu bir yapıdır. Gözlerimiz aracılığıyla algıladıklarımız retinadaki uyarımlar sonucu oluşan renk

> duyumlarından başka bir şey değildir. Bu duyumları algılamalara çeviren zihnimizdir. Bu algılamalar dünyaya ilişkin bilinç ürünü tasarımlarımızı oluşturan ögelerdir; bu nedenle söz konusu tasarım, önemli ölçüde deneyimi ve bilgiyi temel alır" (Aktaran: Gombrich, 1992, s.287).

Şu halde algılamayı nesneleri, anlamlandırmak olarak tanımlayabiliriz. Çoğunlukla nesneleri tek başlarına değil örgütleyerek anlamlandırırız. Nesnelerin gruplandırılarak yani organize edilerek algılanmaları, algılanan nesneye ve algılayan kişiye göre değişir. Hem nesnenin niteliklerine hem de algılayanın psikolojik ve sosyal durumuna göre değişir (Şen, 2005, s.75).

Nesnelerin bütün nitelikleriyle örgütlenerek algılanması Gestalt ekolünün hareket noktası olmuştur. Gestalt psikolojisine göre birey, çevreden gelen uyarıcıları parça değil, tam ve bütün halinde algılama eğilimindedir. Bireyler, karşı1aştığı uyaranlara bir bütün olarak tepkide bulunur. Tepki bir davranış örüntüsü, Gestalttır. Ortaya çıkan örüntü duyu-motor davranışlar bütünüdür.

Gestalt'çılara göre görsel algı; insanın görsel dünyasının gelişmesi ve yapısal özelliklerin algılanmasıyla oluşur. Karenin kare oluşu, çiçeklerin çiçek oluşu gibi birtakım kavramların, birtakım tanımlarla ifadesini bulması görsel algılamayla oluşmaktadır. Bir çocuğun üçgeni diğer biçimlerden ayırt edebilmesi için, üçgenlik kavramına iye (sahip) olması gerekir. Görsel dünyada yapısallıkla gelebilecek her şey görsel algıyı ve bunun yaratıcı yönünü önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Yapısal nitelikler, bireyin doğru sayıp ilk yaptığı görsel algı olduğundan, yapısallıktan çıkabilecek bozukluklar algı yanılmasına, yani yanlış anlamaya sebep olabilmektedir. Bu düzeyde görsel algı mekanik bir kavram olup yaratıcı bir yanı yoktur.

Gestalt psikolojisine göre, nesnelerin algılanmalarında, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitlik gibi algısal örgütleme yasaları mevcuttur.

Yakınlık Yasasına göre, birbirine zaman ve mekân bakımından yakın olan nesneler birbiri ile ilişkili ise hatırlanmaktadır. Müzikteki ritim gibi.

Benzerlik Yasası: Şekil, renk, doku ve cinsiyet gibi özellikleri bakımından birbirine benzeyen özellikleri olan nesneler gruplanarak algılanma eğilimindedir.

Tamamlama Yasası: Organizma, tamamlanmamış şekilleri sesleri etkinlikleri tamamlayarak algılar. Dağınık olarak çizilmiş resimler ya da kesik çizgiler bütüne tamamlanarak algılanır.

Devamlılık Yasası: Organizma tarafından aynı yönde giden noktaları çizgileri gruplayarak algılama eğilimindedir.

Basitlik Yasası: Algılama, simetrik, düzenli, düzgün olan bir şekilde, bütüne doğru olmaktadır. Organizma, basit, düzenli ve organize edilmiş figürleri algılama eğilimindedir (Şen, 2005, s.75-83; Senemoğlu, 2000, s.241; Koç,2002, s.13).

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda çoğunlukla, bütüncü öğrenme sürecinin diğer metodlara göre daha iyi kavrandığı, daha kolay öğrenilerek hafızada uzun süre canlı kaldığını kabul etmek gerekiyor. John Dewey'in ifade ettiği gibi "Bir şeyin, bir hadisenin veya bir durumun anlamını kavramak demek, onun diğer şeylerle olan münasebetini, işleyişini, meydana getiren sebepleri ve ya doğurduğu sonuçları ve nerede kullanılabileceğini bilmek demektir" (Pars ve diğerleri, 1973, s.159-160).

Butler (1983), görsel algının, diğer algılama yolları içinde öğrenmeye en fazla katkı sağladığı için özel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Göz motor gelişiminin bedensel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişime olan etkisi dikkate alındığında, görsel algılama ile ilgili çalışmaların önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Görsel algılama üç ile yedi yaşlar arasında çok hızlı bir şekilde gelişme göstermektedir. Bu dönem, algılama problemlerinin anlaşılması ve gerekli tedbirlerin alınması için çok uygun bir dönemdir. Merkezi sinir sisteminin etkilere daha açık ve esnek olduğu bir yaş dönemi olması, erken çocukluk dönemindeki desteklerin olumlu sonuç vermesini mümkün kılmaktadır (Aktaran: Tuğrul ve diğerleri, 2001, s.8).

Frostig, görsel algılama konusundaki düşüncelerinde; öğrenme zorluğu çeken çocuğun dünyayı gerektiği şekilde tanımamasından kaynaklandığını ileri sürer. Görsel algılama bireyin gördüğü objeleri kavrama yeteneğidir. Görsel algılamanın niteliğini Görsel kod açma niteliği belirler. Kısaca, nesneler grubu arasından büyüklük, renk ve biçim gibi benzerlikleri ve farklılıkları tanıma yeteneğidir.

Örneğin, nesneleri ayırdetme; biçimdeki değişiklikleri ayırdetme yeteneğidir. Üçgenle kare, ya da A harfi ile B harfi arasındaki ayırımları ayırdedebilme buna örnektir. Nesneleri ayırdedebilme biçim-zemin sorunlarında anlam kazanır. Yani çocuk, belli maddelere ya da biçimlere vermesi gereken dikkati vermez. Bunun yerine zemindeki uyarıcılara bakar. Okumaya çalışırken çocuk belli bir harf ya da bir sözcük üzerinde dikkatini odaklaştırmaz (Sayın, 1993, s.112).

Algılama yeteneği belirli kavramların kazanılmasında etkili olduğu için, görsel algılama problemi olan çocuk, resim yapma, kâğıt kesme, eşleştirme, ayırt etme, genelleme yapma, modeli taklit etme ve yazma çalışmalarında zorlanabilmektedir. Çocuklarda kendiliğinden bir iyileşmeyi beklemek yerine, önleyici programlar uygulamanın daha iyi olacağı düşünülmektedir. Çocukların eğitimine küçük yaşlarda başlanması algı probleminin çözümlenmesinde yararlı olmaktadır. Algılamayı destekleyen eğitim programlarının okul öncesi eğitim kurumlarında ve okulun ilk yıllarında uygulanması gerekmektedir (Reinartz and Reinartz 1975, Aral 2000, Tuğrul 2001).

Çocukta görsel keskinlik ve göz kasları uyumlu olsa bile görsel algısal problemler olabilir. Bunlar form algılama problemlerini kapsayabilir: Harf, rakam, resim ya da objelerin şekillerinin ayırımı, mekânın pozisyonu, uzaysal ilişkilerde problemler olabilir. Okulda ve yaşamın her seviyesinde, görsel algılama yoluyla, okuma-yazma ve diğer tüm beceriler öğrenilir. Okula başlayan çocukların büyük bir bölümü, görsel algılama alanlarındaki tüm sorunlarını çözmüş değildir (Reinartz and Reinartz 1975, s.5). Gestalt ve bildirişim kuramcılarının görsel ögenin önemi konusundaki görüşleri ise şu şekilde özetlenebilir:

Görsel algılama, birey ve çevre arasındaki etkileşimleri kapsaması nedeniyle tanımlanması ve ölçülmesi zor bir kavramdır. Acar (1985), Brand (1989), Basset ve Schellman (1977) görsel algılamanın gelişimi için Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının uygulanmasının yararlı olacağını vurgulamışlardır. Talkington (1968) yaptığı bir çalışmada ileri derecede zihinsel engelli olan çocuklara Frostig Görsel Algılama Eğitim Programını uygulamıştır. Araştırmaların sonucunda, eğitim alan grupla almayan grup arasında önemli derecede fark olduğunu belirlemiştir. İletişim kurmada güçlük çeken, davranış bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarda

yaygın bir şekilde kullanılması, testin ve eğitim programının bütün olması, her kültürde rahatlıkla kullanılabilmesi ve öğrenmede çok önemli olan görsel algılamayı değerlendirmesi nedeniyle Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programı tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaktadır (Aktaran: Aral ve Erturan, 1999, s.58).

Frostig Görsel Algılama Testi beş alt testten oluşmaktadır.

1. Göz-Motor koordinasyonu: Vücudun hareketleri veya vücudun bölümleri ile görmeyi koordine edebilme.
2. Şekil-zemin ayırımı: Zemin içerisinde şekil algılayabilme.
3. Şekil değişmezliği: Şekilleri farklı açılardan algılayabilme becerisi
4. Mekânla Konumun algılanması: Şekilleri farklı konumlarda algılayabilme becerisi.
5. Mekân ilişkilerinin algılanması: Şekil oluşturan öğeleri analiz edebilme becerisi.

Metaryallerini; soru formu, şeffaf puanlama tablosu, mavi, kırmızı, kahverengi ve yeşil renk boya kalemi, silgisiz kurşun kalem oluşturmaktadır.

Frostig Görsel Algılama Programı alt testleri destekleyen üç kitaptan oluşmaktadır. Program uygulanırken oyuna yer verilmektedir. Küçük yaştaki çocukların oluşturduğu iki üç kişilik gruplara uygulandığı gibi bireysel olarak da uygulanmaktadır (Reinartz ve Reinartz, 1975, s.5; Sapır,1978, s.57).

Görsel algılama, görsel ayırt etme, eşleştirme, sınıflandırma, şekil-zemin ayırımı, nesneler arası mekân ilişkisi ve görsel bellek alanlarında incelenmektedir. Görsel ayırt etme, benzerlik ve farklılıkları ayırma becerisidir. Ayırma, farklılıklar üzerine yoğunlaşmıştır. Görsel ayırt etme; nesnelerin renk, şekil, hacim ve boyut özelliklerine göre yapılır. İki-iki buçuk yaşındaki çocuklar benzer şekilleri eşleştirebilir. Üç-dört yaşında ise aynı olan nesneleri eşleştirebilirler. Daha sonraki yaşlarda karmaşık şekilleri algılar. Eşleştirme ve sınıflandırma ise, benzerliklere dayanır. İki yaşında benzer iki nesneyi sınıflandıran çocuk, üç-dört yaşında renk ve şekil benzerliği olan nesneleri eş1eştirebilmektedir. Nesneleri eşleştirebilen çocuk sınıflandırma konusunda başarılı olabilir. Şekil-zemin ayırımı, bir nesnenin ya da

şeklin zeminden ayrılmasıdır. İnsan algılama sistemi şekil-zemin arasında ayırım yapar. Şekil ön planda dikkatin odaklaştığı şeydir. Zemin ise geri planda kalır, algı alanına girmez. Şekil ve zemin bazı durumlarda birbirinin yerine geçebilir. Nesnelerin uzayda birbirlerine göre olan konumlarının ilişkisi mekân ilişkisini açıklamaktadır. Nesnelerin birbiriyle olan ilişkisinin fark edilmesidir. Çocuklar ilk olarak bulundukları yerdeki konumlarını fark eder. Daha sonra nesnelerin kendilerine göre uzaklık ve konumlarını değerlendirirler (Senemoğlu, 2000, s.247; Dönmez, 1993, s.40; Koç, 2002, s.12).

Araştırma sonuçları, çocukların görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde, anaokulu eğitim programı dışında verilen Görsel Algı Eğitim Programlarının çocukların gelişimini desteklediğini göstermiştir. Özellikle, ilkokula başlamadan önce yapılan görsel algı geliştirme çalışmalarının, çocukların okuma-yazma çalışmalarıyla birlikte diğer derslerine ve okul başarılarına, olumlu yönde etkisi olacağı düşünülmektedir. Çocukların, algısal, motor ve nörolojik olgunluğu dinamik bir şekilde etkileşim içindedirler. Okul öncesi görsel algı çalışmalarının yaygınlaştırılması ve algısal gelişimlerinin desteklenmesi, gerekmektedir. Çünkü algısal sorunları olan çocukların aynı zamanda iletişim ve sosyal problemleri de olabilmektedir (Aral ve diğerleri, 1998).

Görsel algılama becerileri ile ilişkili olan okuma sürecinin doğru işlenmesinde ve diğer derslerinde görsel algı ile ilişkili olarak gelişimsel destek sağlayacak programların, ana okul ve ilköğretimin ilk kademelerinde yer alması yararlı olabilecektir.

2.7.1.4 Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, kendini ve dünyayı anlama, ayrıca yaşamı anlamlandırmaya yönelik her tür düşünsel ve duygusal etkinliği kapsamaktadır (Aydın, 2006, s.31).

Zihni gelişim hiç şüphesiz zekâya bağlı gelişimdir. Zekâ kendisini daha çok davranışlarda gösterir. Bilinçli olarak yapılan her davranış zekânın bir ürünü olmaktadır. Binbaşıoğlu'na (1987, s.101) göre zekâ; "canlıyı bilinçli davranışa

yönelten bir güç yahut kuvvet gibi kabul edilebilir". Bu tanıma göre; zekânın ölçütü, bir iş veya başarı olarak nitelendirilirse, beklenen başarıyı elde eden birey zeki olarak kabul edilecektir, gibi bir yargıya varılabilir.

Zekâ'nın somut, elle tutulur, gözle görülür bir kavram olmayışı zekâyı tanımlamada bazı güçlükler oluşturmaktadır. Zekâyı bir zihinsel faaliyet olarak ele alırsak bilinçli olarak yapılan, öğrenmeyi ve anlamayı içeren her davranış zekânın bir ürünüdür diyebiliriz. Zihinsel faaliyetler şu süreçleri kapsar:

1. Algılama: Gerek iç, gerekse dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.
2. Bellek: Algılanan bilginin bulunup getirilmesi ve depo edilmesidir.
3. Muhakeme: Bilginin belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanılabilmesidir.
4. Düşünme: Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilebilmesidir.
5. Kavrama: Bilginin iki ya da daha fazla kısmı arasındaki yeni ilişkilerin tanınabilmesidir.

Çocuğun düşünme ve akıl yürütme faaliyetlerinde gözlenen evrelere göre sınıflayan ilk psikolog Jean Piaget'dir. Piaget bilişsel gelişimi dört evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla duyusal, motor, işlem öncesi, somut işlemsel ve formel işlemsel evrelerdir. Bilişsel gelişim genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimleriyle olmaktadır (Yavuzer, 2005, s.39).

Piaget, işlem öncesi dönemdeki (2-7 yaş), gelişmelerin daha sonraki bilişsel aşamalar açısından belirleyici özellikler taşıdığı görüşünden hareketle bu evreye özel bir önem vermektedirler. Bu evrenin başında çocuklar bir ölçüde sınırlı sözcük dağarcıkları ile nesnenin yerine bir "Simge" geliştirmeye başlar. Benzetmelerle tümevarımsal düşünüş başlamıştır. Çocuğun bütün davranışlarında olduğu gibi, düşüncelerinde de oyun ilgisi egemendir. Çevresindeki olay ve nesneleri kendine özgü görüşle yorumlar. Bunları başkasının gözü ile düşünemez. Çocukta, nesnel düşünüş henüz gelişmemiştir, onun yerine öznel düşünüş egemendir. Somut düşünme basamağından, soyuta doğru geçişte çocuk, öğrenmek istediği konu ile doğrudan

karşılaşacak, duyumlarını ve deneyimlerini devreye koyarak bilgi belirtisi olan algı ve kavramlara ulaşacaktır.

İşlem öncesi dönem çocuklarda görülen korunum ve tersine dönebilirlik kavramlarından yoksunluk bu dönemin karakteristik özelliğidir. Korunum, çocuğun bir nesnenin şeklinin veya fiziksel özelliğinin, görüntüsel değişiminin (ağırlık, kütle, miktar) etkisi altında kalmadan nesnenin aynı kaldığını kavramasıdır. Örneğin büyük bardaktan küçük bardağa su döküldüğünde suyun hacmi değişmese de çocuk suyun azaldığını düşünecek aynı şekilde küçük bardaktan büyük bardağa döküldüğünde de suyun arttığını düşünecek. Tersine dönebilirlik ise bir işlemin sonuçlarından hareketle başlangıç durumuna ulaşmayı tanımlar. Örneğin sekiz sayısının en küçük ortak bölenini bulmak veya bir daireyi dörde bölmek bir işlemdir. Doğal olarak bu işlemler tersine çevrilebilir ve başlangıçtaki durumuna dönüşebilir. Fakat çocuk bu dönemde bunu yapacak donanıma sahip değildir. Çocuklara uygulanan eğitim programlarının aracılığıyla korunum ve tersine dönebilirlik kavramları öğretilebilir (Aydın, 2006, s. 38-39).

Bilişsel kabiliyetler yaşlara göre çeşitli testlerle ölçülmektedir. Zekâyı ölçen bu tip testlere IQ testleri adı verilir. Bu ölçüler zamana ve değişen teknolojilere göre sürekli gelişmekte ve zekâ konusunda birçok veri elde edilmektedir.

Zekâ testlerinin yapımcılarından Alfred Binet'de zekânın başlıca üç özelliği üzerinde durur.

1. Verilen bir yönergeyi anlamak ve bunu zihinde tutabilme yeteneği
2. Bir duruma başarı ile uyum yapabilmek ya da istenildiği gibi davranışta bulunabilmek yeteneği.
3. Bireyin kendi kendini eleştirip yaptığı bu davranışın doğru olup olmadığını denetleyebilmek yeteneği.

Zekâsı ölçülen kişi, önce bu testi uygulayan kişi tarafından verilen direktifi anlayacak, istenen davranışı gösterecek, yaptığı işi kendi kendisine denetleyecek ve davranışın doğruluğundan emin olduğu sonuca gidecektir.

Piaget' e göre: “Düşünsel davranış ile zekâ arasında çok yakın bir ilişki, hatta olumlu bağlılaşma vardır” (Aktaran: Sanström, 1971, s.112). Düşünebilmek için kavramlara da gereksinim vardır. Düşünme eyleminin en önemli gereçlerinden olan kavramlar ise bir nesne ile ilgili algıların zihinde soyutlanması ve genellemelerin yapılmasıyla olur. Düşünmede, zihnin, kendi içeriği ile uslamlama yapması söz konusudur. Böylece düşünce, uslamlamanın ürünü olarak karşımıza çıkıyor. Çocuğun düşünme ve sorun çözme yöntemi, belleme ve anlatma yönteminin tam tersidir. Yaratıcı ve yapıcı bir kişilik geliştirmek, düşünme ve sorun çözme yeteneğinin gelişmesine önem vermeye bağlıdır (Binbaşıoğlu,1978, s. 88-89).

Okul öncesi eğitimin çocuğun zekâ gelişimi üzerinde büyük etkisi vardır. Anaokuluna gelinceye kadar deneyimlerine dayanarak zengin bir bilgi birikimi edinen çocuk, anaokulunda değerlendirilerek, sistemli ve metodik olarak kavramları öğrenir. Çocuğun zihin gelişimi, ister evde olsun ister okulda, onun çevresinin uyarıcı zenginliği ölçüsünde gelişecektir. Bu kurumlarda verilen eğitimin, özellikle geri sosyo- ekonomik çevre koşullarından gelen çocukların zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

2.7.1.5 Dil gelişimi

Gelişmiş bir dile sahip olma bireyin öteki insanlarla kuracağı ilişkilerinde en önemli etkenlerden biridir. Kişinin duygularını, düşüncelerini karşısındakine akıcı bir biçimde aktarabilmesi her yaştaki insan ve toplum için önemlidir. Herkes doğrudan kendi yaşantısı yoluyla öğrendiğinden çok daha fazlasını dil yoluyla öğrenir. Dil aynı zamanda düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir

Dil, çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır.

Çocuk yaşamının ilk yıllarında kazanmaya başladığı bu beceriyi daha sonra uygun çevre ve iletişim ortamı ile geliştirir. Eğer çocuğun içinde bulunduğu çevre ve

iletişim ortamı elverişsizse, bu beceriyi yeterince geliştiremez ya da körelmesine neden olabilir. Bu durumda kendisini ifade etmede çevresinde bulunan diğer insanlarla etkileşimlerinde iletişim kopukluğu söz konusu olabilir. Bunda işitme bozukluğunun da etkisi göz önünde tutulmalıdır. Çocukta işitme kaybı ya da bozukluğu teşhis edildiğinde konuşma bozukluğuna sebep olmadan acil olarak tedavi edilmesi gerekmektedir.

Tüm kültürlerdeki çocukların hemen hepsi ilk sözcüklerini, 12-18 ay dolaylarında söylerler. Dört ve beş yaş çocukların dilde, grameri kullanma ve karmaşık cümleleri kurabilme bakımından geliştikleri gözlenir. Dört yaş çocuğu, gramerin temel kurallarına egemen olmaya başlar, beş yaşına doğru iki ya da daha fazla fikri bir cümlede doğru ve sıralı olarak ifade ederek uzun ve karmaşık cümleler kurmaya başlar (Yinesor, 1989, s.7). Hatta zaman zaman düşüncelerini sürpriz sayılacak kadar karmaşık cümlelerle ifade edebilirler. Bu da 1 yaşından 6 yaşına kadar çocuğun sözcük dağarcığına her gün 5-8 sözcüğün eklenmesi anlamını taşır.

Yapılan araştırmalar çok küçük yaşta kimsesiz çocukların barındırıldığı özel bir eğitim çabası sarf edilmeyen bakımevlerinde yetişmenin, çocukların dil gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Kendisine gelişmesi açısından yararlı olacak bir yetişkinle ilişkiden yoksun olarak büyüyen çocukların genellikle kelime sayısı, cümle yapısı karmaşıklığı, soyutlamaların tipi ve kuvveti açısından önemli gerilik gösterdikleri görülmektedir. Bu olumsuzluklara, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin uyarıcı yoksunluğu ve niteliksiz eğitim programlarının etkisi de olmaktadır. Aynı gelişim düzeyinde olan çocukların yalnızca birbirleriyle oynayıp konuşmaları, bildiklerini tekrarlamaları çocuğun dil gelişimine katkı sağlamamaktadır. Ancak, Elkind'e (1979, s.21) göre, nitelikli çocuk yuvalarında çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş ve bu konuda eğitim görmüş uzmanlar tarafından hazırlanıp uygulanmakta olan eğitim programları çerçevesinde dil öğrenme, bilim, sanat, iletişim, günlük geziler gibi zenginleştirilmiş programlara tabi tutulan çocuklarda aynı şartlarda eğitilmemiş benzer çocuklara oranla hem zekâ derecelerinin arttığı hem de dil gelişimlerinin oldukça geliştiği tespit edilmiştir (Aktaran: Yinesor,1989, s.41).

Ailelerin çocuğun dil gelişimindeki etkin rolü bugün çeşitli araştırma bulguları ile belirlenmiştir. Ancak evdeki çabalara ek olarak konuşma anlatma ve dinleme çalışmaları ilkokula başlamadan önce çocuğun dili ustalıkla kullanabilmesine yardım açısından büyük faydalar sağlar (Oktay,1983, s.9; Oğuzkan, 2004, s.81).

Özellikle, okulda öğretmenin sesini kullanarak dinleme aktivitesi yapması yanlış değildir. Fakat sürekli aynı sesi kullanmak öğrencilerin farklı ses duyma olanaklarını ortadan kaldıracaktır. Ayrıca başarılı konuşma aktivitelerinde öğrenci çok konuşur, aktiviteler yüksek motivasyon sağlayıcı düzeydedir. Serbest konuşma aktivitelerinde ise amaç verilen başlık hakkında öğrencilerin düşüncelerini kendi cümleleriyle açıklamalarıdır burada da konuların ne kadar ilgi çekici olduğu gözden geçirilmelidir. Okul ortamında sağlanan bu aktiviteler dil gelişiminin ilerlemesine ve buna bağlı olarak zekâ gelişimine katkıda bulunur (Ur, 1992).

Dil insanın en önemli düşünce ve iletişim aracıdır ve dili kullanma becerisinin en hızlı gelişimi okul öncesi yıllarda olmaktadır.

2.7.1.6 Duygusal Gelişim

Doğumundan itibaren çevresiyle sürekli bir etkileşim halinde olan insan duyu organlarının gelişmeye başlamasıyla birlikte, çevresinden gelen etkilere tepki göstermeye başlar. Genel olarak duygu, bireye iç ve dış dünyadan etki eden herhangi bir olayın ya da uyarıcının onda bıraktığı haz veya acı verme biçiminde beliren tepkiler olarak ifadelendirilir. Duygular etkileri bakımından olumlu (haz) yada olumsuz (acı) olarak iki grupta toplanabilirler. Olumlu duygular bireyin gereksinimlerini karşılayarak, organizmada fizyolojik bir rahatlama sağlar, zihinsel aktiviteleri çabuklaştırır ve verimli kılarlar. Olumsuz duygularda ise bireyi engelleyerek bunların tam tersi durum ortaya çıkarırlar. Kişinin özdeksel ve tinsel gereksinmeleri, fizyolojik gereksinme ve rahatlık, başarılı ve üstün olmak, başkaları tarafından beğenilmek, sevilmek, ruhsal güvenlik içinde bulunmak, yeni yaşantılar

kazanmak ve değişikliklerden hoşlanmak şeklinde özetlenebilir (Binbaşıoğlu, 1987, s.157; Dönmezer, 2004, s.63).

Skinner'e (1937) göre "Duygular hem enerji verme, hem de organize etme işlevini yerine getirirler. Enerji verici olarak duygusal güdülerle ilgili bir işlevi daha da etkinleştirirler. Organize edici olarak da duygular sayesinde kavrama gücünde, zekâ veriminde bir artış ortaya çıkar". Düşünceler düzensiz ve karmaşık olmakla birlikte birey bu düşünceler arasından bazılarını çabucak olay üzerinde yoğunlaştırır. Duygular birden ve çok şiddetli olduklarında bayılma, donakalma, halüsinasyon gibi durumlarda bedensel ve zihinsel karışıklıklar oluşturabilirler. Bedensel ve zihinsel aktivitelerden bazıları uyandırılır ve bazıları bir amaca doğru yönlendirilirken bazıları da bastırılır (Aktaran: Dönmezer, 2004, s.63). Özellikle sevgi ve neşe gibi duygular bedensel ve zihinsel aktivitelerin daha verimli çalışmasını sağlar.

Ünlü çocuk kitabı yazarı İsveçli Astrid Lindgren bir yazısında şöyle yazmıştır:

> Goethe bir kez "İnsan her yerde, yalnız sevdiği kimseden bir şeyler öğrenir" demişti. Bu doğru olsa gerek. Ana - babasından sevgi dolu muamele gören ve ana-babasını seven bir çocuk, çevresine karşı sevgi dolu bir tutum takınır ve bu temel tutumu yaşamının sonuna kadar sürdürür. Bu durum çocuk ileride dünyanın kaderini yönetenlerin arasına katılmasa bile faydalı olur. Ama beklenmedik biçimde, günün birinde nüfuz sahipleri arasına katılacak olursa tutumunda zorbalık değil, sevgi izleri taşıması hepimize mutluluk getirir. Geleceğin devlet adamları ve politikacıların karakteri de, daha beş yaşına varmadan biçim alır" (Aktaran:Velber, 1979, s. 5).

Bu düşüncenin Freud tarafından da desteklendiğini görmekteyiz. Freud'a göre, insan doğumdan itibaren sevgi gereksinimi içerisindedir. Bu anne ya da yetişkin bir sütanne olmalıdır. Sevgi bağlarını zayıflatan çok annelilik çocuklar için zayıflatıcı ve gerileticidir. Sevgi bağlarının oluşması çocuğun duygusal gelişmesi için değil aynı zamanda beden ve ruh sağlığı, duygusal ve zihinsel açıdan olgunlaşması için önemlidir.

Buna göre, bir bakımevine ya da yetiştirme yurduna yerleştirilen çocukların birçok yönden geri olmaları şu iki nedene bağlanabilir. Buralarda büyüyen çocuklar sevgi alışverişinden yoksundurlar ve duygusal yönden doyumsuzdurlar. İçinde bulundukları ortam nedeniyle toplumsal ilişkilerde yetersiz ve çekingendirler. Psikomotor, zihinsel ve toplumsal yeteneklerin yeterince gelişmediği görülmüştür (Aktaran: Dönmezer, 2005, s.65).

İster okulda ister evde olsun, çocukların normal bir gelişme gösterebilmeleri ve sağlıklı ve dengeli bir kişilik oluşturabilmeleri için temel gereksinimlerinin karşılanmasının yanında bir sevgi ortamında büyümeleri de gerekmektedir.

Duygusal davranışlar, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak zamanla farklılık gösterir. Şöyle ki; bebekler acıktığında, korktuğunda, altı kirlendiğinde konuşamadığı için ağlar, zamanla yaşı ve buna paralel olarak gelişimi ilerledikçe derdini anlatmaya, olaylar karşısında, öfke, sevinç ve heyecan gibi duygularını bilinçli olarak belirtmeye başlar.

Küçük çocuklar sinirlendiklerinde etrafı kırıp döküp, zarar verirler ve büyüdükçe duygularını kontrol altına almayı öğrenirler. Çocukların duygusal gelişimlerinde taklit önemli rol oynamaktadır. Özellikle, ebeveynlerini taklit ederek duygularını kontrol etmeyi öğrenirler.

Çocuklar tecrübe sahibi olmadıklarından büyüklerine göre farklı duygusal tepkiler verebilirler. Örneğin tehlikeli bir durum karşısında büyükler tehlikeyi algılayıp ona göre tepki verirler. Ancak, tehlike çocuklar için bir şey ifade etmez. Çocukların duygusal tepkileri sadece büyüklerinden farklı olmayıp yaşıtları diğer çocuklardan da farklı olabilir. Duygusal davranışları diğer insanlarla olan etkileşimleri ile şekillenir. Öncelikle anne babasından etkilenir. Onları taklit eder, ev dışına çıkınca da başka büyüklerden veya diğer çocuklardan etkilenir. Örneğin; ana sınıfında uzun bir süre duygusal bir oyun oynamak bile çocukları duygusal olarak etkileyebilir. Araştırmalar sosyal statü ve duygusal kararlılık arasında yakın bir ilişki keşfetmiştir. Örneğin; çok düşük gelirli aile çocuklarının, duygularını kontrol altında tutamadıkları ve duygusal kararlılıklarının azaldığı görülmüştür. (Crow ve Crow, 1958, s.70-71).

Okul öncesi dönemde özellikle 2-5 yaşları arasında çocukların korkularında farklılaşma ve artmalar görülür. Duyduğu şiddetli gök gürlemesi, köpek havlaması karanlık ya da hayali yaratıklar korku sebebi olarak sayılabilir (Yavuzer, 2005, s.97). Çocuk korkularını tanımlamakta bazen güçlükler yaşar. Bu durumda çocuğu dinlemek, korkusunun nedenini anlamaya çalışmak ve sakinleştirmek gerekmektedir. Çocuk bir objeden veya bir hayvandan korkmuş ise bu tepkisini ağlama ile gösterecektir. Korku objesinden uzaklaştırıldığında rahatlayacaktır. Çocukta, bu duyguların aniden ve ya çok kuvvetli meydana gelmesi haline de heyecan adı verilir.

Diğer gelişim özelliklerinde görüldüğü gibi duygusal gelişim esnasında da çocuklarda kıskançlık, öfke, yalan, bencillik gibi duygusal problemler oluşmaktadır. Okul öncesi çağda sıklıkla ve hemen her çocukta görülen bu tip sorunlar çocuğun yaşı ilerleyip belli bir olgunluğa erişince kaybolmaktadır. Okul öncesi çağlarda, özellikle 5-6 yaş çocuklarda yalan söyleme görülebilir. 5 yaşına kadar söylenen yalanlar önemli değildir. Çocuk birtakım hayallerini, korkularını gerçekte olmuş sanarak bilinçsiz olarak söyleyebilir. 5-6 yaşlarındaki çocuk yaptığı bir yanlıştan dolayı ebeveynlerinden büyük bir tepki almışsa, başka bir hatasında aynı tepkiyi görmemek için yalana başvurabilir. Bu nedenle çocuklara herşey doğru olarak açıklanmalı, hatalara çok ağır cezalar verilmemeli, doğru bir davranış yaptığında ödüllendirilmelidir. Kıskançlık, her yaşta olan ve temel amacı diğerlerine göre üstün olmak şeklinde görülen duygu halidir. Genellikle çocuklarda, küçük kardeşler dünyaya geldiğinde ortaya çıkar. Kendisini bir köşeye itilmiş hisseder ve bu kıskançlığı kardeşini hırpalamakla gösterir. Tek olarak büyüyen çocuklarda paylaşma duygusu gelişmediğinden egoizm oluşur (Başaran, 1978, s.108, 110; Alpaslan ve Korun, 1992, s.59-63).

Özellikle, okulda öğretmenin ailede anne ve babanın çocuklarına hatalı tutumlarından kaynaklanan kıskançlık, küçük yaşlarda ve gelişim çağında yaşamı süresince sürekli itilmiş ve ihtiyaç duyduğu sevgiye doyum sağlayamamış olan birey, yetişkin dönemlerinde de bu duygularını zaman zaman ortaya çıkarırlar (Bulut, 1996, s.191). Bu tip duygusal problemler okul çağında önlenemezse, ileride kötü sonuçlar görülebilir.

Sema Ulcay' a (Ulcay, 1983, s.7).göre, bu konuda öğretmenin de üzerine sorumluluk düşmektedir.

> "Öğretmen özellikle çocukların bu konudaki derin duyarlılığı karşısında çok dikkatli olmalıdır. Örneğin, çocuk öğretmenden oynamak için tuz seramiği istediği zaman, öğretmen çocuğun önüne yeterli büyüklükte bir tuz seramiği koyarsa, çocuk arkadaşlarının da bu tuz seramiği ile oynamasına izin verir. Bunun tersi bir yaklaşımla öğretmen pek az bir tuz seramiği parçası verirse, çocuk bunu kimse ile paylaşmak istemeyebilir. Görülüyor ki öğretmen, çocuğu cömertlikle sevgi verebilen, her şeyini paylaşan bir kişi haline getirebilmek için, çocuğun davranış örneğinin kendisi olduğunu unutmamalı, vermesi gerektiği kadar vermelidir" .

Bu konuda okula ve öğretmenlere önemli bir sorumluluk yüklenmektedir. Eğer akılcı ve doğru bir çözüm yoluna gidilmezse, çocuğun bu problemleri ileriki yaşlarda da devam ederek onun davranışlarında ve adaptasyonunda bozukluklar meydana getirecektir.

2.7.1.7 Sosyal Gelişim

İnsanı diğer canlı varlıklardan ayıran en önemli özellik toplumsal oluşudur. Toplumsal gelişim, kişinin doğumundan yetişkin oluncaya kadar, diğer insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği ilgi ve duygularının tümüdür.

İçinde bulunduğumuz ve bir ferdini oluşturduğumuz toplumun işleyişi bir takım normlara bağlıdır. Bu normların işleyişine uyum sağlayabilmek, bireyin toplumsallaşması demektir. Başaran'a (1966, s.166) göre: "Toplum, ister büyük olsun, isterse küçük olsun âdetlerini, geleneklerini, yasal ve yasal olmayan normlarını, kısacası kültürünü, toplumsallaşma süreci içinde en küçük ferdine dahi aktarmakla yükümlüdür".

Çocuğun ebeveyni ve çevresinde olan insanlarla bir arada mutlu yaşaması onun sosyal hayatının başlangıcıdır. Çevresi ile iyi ilişkiler içerisinde olan çocuk,

arkadaşları ve okul çevresi ile kolayca uyum sağlayabilir. Çocuğun sosyal gelişmesi, diğer insanlarla kendi arasında kurduğu bilinçli ilişkilerdir.

MEB tarafından hazırlanan Anasınıfı Programında (1994, s.35), 5-6 yaş grubu çocukların gösterdikleri sosyal gelişim özellikleri şu şekilde özetlenmiştir: "Çocuğun sosyal gelişimi bebeklikten itibaren, zihinsel gelişimine paralel olarak aşama aşama gelişme gösterir. 5-6 yaş grubu çocuklarda arkadaşlarla oynamak onun en büyük zevki ise de, arkadaşlar arası kavgaların en sık görüldüğü dönemdir. Bu dönemin sonlarına doğru kavgalar oldukça azalarak, grup arkadaşlığı kurma eğilimi başlar. Çocukta sorumluluk bilinci gelişir ve aldığı sorumluluğu yerine getirmeye başlar. Yaptığı davranışların başkaları üzerindeki etkilerinin farkındadır. Toplum ve büyükler tarafından benimsenen ve beğenilen davranışlar göstermek ister. Toplumun kurallarının nedenlerini anlamaya ve bu kurallara uymaya başlar".

İlk çocukluk evresinin dönüm noktasını, aile ve çocuk için altın yaş olarak ifade edilen 5 yaş oluşturur. Daha bilgili ve olgun birey görünümünde olan 5 yaş çocuğu çevresine karşı dostça bir yaklaşım içindedir. En belirgin özellikleri arasında kendi kendine yetebilir, şekilci, sosyal, kendinden emin, rahat, ciddi ve dengeli bir kişilik yapısı vardır. Bu dönemde çocuk yeteneklerini en iyi şekilde kullanmak ister. Sorumluluk ve ödül almaktan hoşlanır. İçinde bulunduğu toplumun birtakım kültürel değerlerine uyum sağlayabilir. Bu üstün özellikleriyle 5 yaş çocuğu birey olarak toplumsallaşmış görünümdedir (Yavuzer, 2005, s.108 -110).

5 yaşına gelen çocuklar artık yetişkine çok daha az ihtiyaç duyar hale gelmişlerdir. Bu dönemde anne-babanın görevi çocuğun tüm yetenek ve ilgilerinin gelişmesine fırsat vermek ve onun otonomisini tamamıyla destekleyerek yaşına uygun sorumluluklar almasını sağlamaktır. Bu nedenle giyinme, temizlik vb. gibi kendi öz bakımının neredeyse tamamını kendi karşılamalı ve oda toplamak, eşya yerleştirmek, yemeğin hazırlanmasına-toplanmasına yardım vb. gibi evde bazı görevleri olmalıdır. Bu çocuğun, kendini değerli ve önemli hissetmesi açısından çok önem taşımaktadır.

Bu dönemde çocukların ilgilerinde de artış olur. Kitaplar, resim, müzik, doğa daha fazla ilgilerini çekmeye başlar ve birçok şeyi keşfetmek için deneyler yapmak

isterler. Meraklarını gidermelerine olanak veren deneyimler sunmak ve resim malzemeleri almak, değişik müzik aletleriyle tanışmasına fırsat vermek gerekmektedir. Bu dönemde çocukların bazı özel yeteneklerini de anlamak mümkün olabilmektedir. Bunun için de çocuğun değişik malzemelerle tanışması önemlidir.

5 yaşın sosyal uyumlu, iyi huylu çocuğu altıncı yaş içinde giderek değişir. Çocuklardaki rahat, açık ve anlayışlı tavırlar zamanla kaybolmaya başlar. 6 yaş, çocuğun bebeksi özelliklerinden neredeyse tamamen kurtulup, mantıklı ve realist olmaya başladığı bir dönemdir. Düşüncelerinde ortaya çıkmaya başlayan yeni değişimler nedeniyle heyecanlı ve kararsızdır. Bu dönemde çocuk anne-babasının birçok duygu ve düşüncesini paylaşabilecek ve onlarla fikir alışverişinde bulunabilecek olgunluktadır. Hem anne-babasıyla arkadaş olabilir ama bir yandan da disipline ve kontrole ihtiyaç duyar. Sorumluluk alabilir, evdeki ve okuldaki kurallara uyabilir. Kendini tanıma ve kanıtlama ihtiyacındadır. Bu nedenle başardığı ve çabaladığı konularda onu desteklemek ve ödüllendirmek olumlu yönlerini pekiştirmek açısından önem taşır. Arkadaşlık çok önemlidir. Sık sık yaşıtlarıyla birlikte olmak ister. Değişik sosyal ortamlara ihtiyaç duyar. (Oğuzkan ve Oral,1997, s.73-77) .

Ailenin kültür seviyesi, yaşanılan sosyo- ekonomik çevre okul, kalıtım ve birtakım zihinsel ve fiziksel özürlerin çocukların sosyal gelişimi üzerinde büyük etkisi vardır. Ailesinden sevgi ve şefkat göremeyen çocuklar mutsuz olur. Arkadaşları ile kurduğu ilişkilerde, oyunlarda birtakım olumsuz tavırlar sergiler. Okulda başarı sağlayamaz, korkak ve içine kapanık olurlar. Aynı şekilde düşük sosyo-ekonomik çevre, ailenin ekonomik durumu gibi faktörler de çocuğun sosyalleşmesinde olumsuz etkiler bırakır (Alparslan ve Korun, 1992, s.68).

Çilenti'ye (1979) göre, bu yaşlardaki çocukların bilgilenme isteği içinde oldukları görülür. Bu nedenle ilgileri, belli konularda daha çok yoğunlaşmakta ve çevrenin kendisi için saptadığı bilgilerden ziyade, çocuğun kendi belirlediği ilgi alanlarına yönelmektedir.

Okul öncesi dönem, benmerkezci duygunun artmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde, duyu organlarını özellikle gözlerini kullanarak çevresini gözlemlemeye

ve keşfetmeye büyük çaba harcar. Gözlemlerini tasnif ederek zihninde yerleştirmeye çalışır. Başlangıçta salt somut kavramları algılayabilirken, zamanla soyut kavramları da belli ölçüler içinde kavramaya başlar. Biçim, renk ve zaman kavramları artık yeterince gelişmiştir. Büyüklük, küçüklük, cisimlerin uzaydaki konumları ve karşılaştırma kavramları ancak bu dönem sonuna doğru oluşmaya başlar. Fakat sayıların uzunluk alan, hacim ve madde miktarıyla ilgili kavramları henüz gelişmemiştir (Aktaran: Can, 1995, s.85-86).

Cezmi Tahir Berktin (1972, s.54), sosyal bir çevre olan okulu çocuğun psikososyal gelişimi ve çevresine uyum sağlaması bakımından önemli bir faktör olarak belirtmiştir.

> "Okul öncesi eğitime tabi bir çocuğun, diğer çocuklara nazaran sosyal, mekanik ve soyut yönden farklı gelişim gösterdiğini iddia edebiliriz. Bir çocuk kalıtım yolu ile sahip olduklarından çok daha fazlasına sahip olur, eğer okul öncesi bir eğitime tabi olursa. Çocuğun psikolojik gelişmesi ve uyumu, çocuğun sosyal gelişmesi ve uyumu, çocuğun uyuma, yemek yeme ve çeşitli alışkanlıkları bakımından gelişmesi ve uyumu anaokullarında elbette evin bir köşesine terk edildiği zamankinden çok daha yüz güldürücüdür".

Okul öncesi eğitim kurumlarında yetişen çocuklar, kendilerine yetişkin insan gibi ilgi gösterilmesini isterler, ilgi çekmek isterler. Öğretmenlerini annelerinin yerine koyarlar ve kendilerini güvende hissederler. Daha önceleri benmerkezci olan çocuklar, anaokuluna başlayınca sosyal ortamda gelişirler. Çocuğun sosyal gelişimi, kendisine ve çevresine bağlıdır (Crow ve Crow, 1958, s.142).

Çocuğun, bireysel yetenek, ilgi ve gereksinimlerine yanıt verecek sevgi alışverişinin yoğun olduğu bir ortamda yetişmesi, onun kendine ve başkalarına karşı olumlu ve dürüst tavırlar geliştirebilmesini ve topluma uyumunu sağlamaktadır. Sağlıklı bir birey olarak öz benliğin kazanılmasında, fiziksel ve zihinsel gelişim kadar, duygusal ve toplumsal (sosyal) yönden gelişim de önem taşımaktadır. (Binbaşıoğlu, 1987, s.101)

Bu dönemde bakım ve sevgi kadar çocuğun psikolojik, fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarını da tanımak ve karşılamak önem taşımaktadır. Çocuğun tüm ihtiyaçlarını

uygun şekilde karşılamak ve onu sağlıklı yetişkin olarak hayata hazırlamak gerekmektedir. Okul, çocuğun sosyalleşme süreci içinde, çok değişik uyarıcı ve çevre koşulları sunarak, akıl yürütme yeteneğini, yaratıcılığını, hayal gücünü geliştirmesini ve öz denetimlerini sağlayarak bağımsız bir kişilik kazanmasına olanak sağlar.

Okul, 5-6 yaş grubu çocukların, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış olan programlar aracılığı ile bir takım grup içi etkinliklere katılmalarını sağlamaktadır. Etkinlikler sonucunda, çocukta paylaşma, yardımlaşma ve olumlu ilişkiler kurma gibi sosyal davranışların geliştiği görülmektedir. Aynı zamanda çocuk, içinde yaşadığı toplumun kültürel ve geleneksel değerlerini, toplumsal alışkanlık ve bir takım sosyal becerilerini de okulda kazanır.

Sonuçta; çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen girişimci, haklara saygılı ve kurallara uyum sağlayabilen sağlıklı nesiller olarak yetişir.

2.8. Eğitim, Öğrenme ve Sanat İlişkileri

2.8.1. Öğrenme ve Eğitim

Eğitim süreci çok boyutludur, süreklidir, yaşam boyu devam eden yaşantılarla kazanılır. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve her şeyden önemlisi kültürü oluşturur. Kültür, insanların toplumsal birliğini sağlayan yaşama biçimi ve davranışlar topluluğunun tümü olarak tanımlanabilir. Bu davranışlar topluluğunun içinde eğitimin önemi büyüktür çünkü, yeni nesillere kültür aktarma işini eğitim yerine getirir. Eğitim ve öğretim kavramları çoğunlukla aynı anlamda kullanılmaktadır. Eğitim daha öncede açıklandığı gibi, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretme ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde ancak öğretim okullarda yapılmaktadır. Öğretme sürecinde öğrenme etkinlikleri plan ve program çerçevesinde

yönlendirilir. Öğrenmeyi, kısaca yaşantı ürünü ve az yada çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlayabiliriz. Eğitimin vazgeçilmez temel unsurları program, öğrenci ve öğretmendir. Öğretmenler öğrencilere istendik davranışları eğitim programları yolu ile kazandırırlar (Demirel, 2005, s. 8).

Bir çocuğun okula yeni başlaması öğrenme işinde de yeni olduğu anlamına gelmez. Bu yaşlarda her çocuk bazı önemli öğrenme başarıları kazanmıştır ve bir çok yönden deneyimli bir öğrenen durumuna gelmiştir. Tüm 5-6 yaş grubu çocuklar öğrenmeye yatkın olmalarına rağmen, onları okul eğitimine ve belirli öğrenme çeşitlerine hazırlayan okul öncesi hayatları önemli değişiklikler gösterir (Howe, 2001, s. 11).

Öğrenme süreci, her zaman öğrenen bireyin, zihinsel faaliyetlerde bulunmasını gerektirir. Bireyin nasıl öğrendiğine yönelik bir takım görüşler vardır. Öğrenme kuramları olarak adlandırılan bu görüşlerin bazı yönleri birleşmekte bazı yönleri ise birbirinden ayrılmaktadır. Öğretmenin sınıfında tüm bu öğrenme kuramlarını bilerek bu ilkelere dayalı olarak, öğrencinin gelişim ve çevre koşullarına göre kendine özgü bir öğrenme kuramı geliştirmesi gereklidir. Böylece öğretmen bilimsel bulgulara dayalı fakat kendi denemelerini içeren bir öğrenme kuramı ile daha başarılı bir eğitim uygulaması yapabilecek güce ulaşabilir.

Bireyin öğrenme sürecinde, genel olarak şu aşamalar yer almaktadır:

1. Bireyin bir konuyu öğrenebilmesine yetecek kişilik özelliklerine sahip olması yani öğrenmeye hazır bulunması gereklidir.

2. Bireyin öğrenmeyle ulaşacağı amacı benimseyerek, öğrenmeye istekli hale getirilmesi gereklidir buda güdülendiğini gösterir.

3. Bireyin benimsediği amaca ulaşabilmesi için gereken bilgi beceri ve tutumu kazanması gerekir. Böylece birey, öğreneceği konuyu irdeleyerek amaca ulaştıracak eylemlere girişir.

4. Eylemlerin sonucunda elde edilen ürünün (başarının) ne ölçüde amacı gerçekleştirdiğinin bilinmesi gerektiği için sonuç değerlendirilir.

Bireyin eylemlerin sonucunda kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumları gerektiğinde kullanmak üzere belleğinde saklaması beklenir. Öğrenilenlerin unutulmaması ve ya unutmanın en aza indirgenmesi gerekir.

Bir konuda öğrenilenlerin başka bir konunun öğrenilmesine yardım etmesi yani bireyin öğrendiklerinin başka alanlara transfer olması gerekir.

Öğrenmenin oluşumunda bu altı aşamada değinilen öğrenme kuramları birleşmektedir.

Ayrıca kişinin öğrenme yeteneği zeka, yaş ve genel uyarılmışlık haline de bağlı olmaktadır. Ancak, "güdülenmiş" olmayı da gerekli kılmaktadır. Bu bağlantı daireseldir. Uyarılmış olan kişi; ses, koku, çevredeki yeni nesneler gibi dış uyarılarla kolayca güdülenebileceklerdir. Bu uyaranlar meraka ve araştırıcı davranışlara yol açacaktır. Bu sırada dikkat devreye girer. Algının seçici oluşunu hatırladığımızda; seçici oluşunu etkileyenlerden biri olarak dikkat, insanların neyi algıladıklarında önemli bir etken olmaktadır. Bu etkilerin içinde; hazırlayıcı kurulum, güdü ve canlının içinde bulunduğu gelişim dönemi bulunmaktadır (Başaran, 1978, s. 249-250).

Bütün dünyada, gençlerin eğitiminin büyük bir kısmını okullar üstlenmiştir. Okullar amaçları açısından kendileri içerisinde bir takım farklılıklar göstermekle beraber temelinde öğretme ve öğrenme süreci hakimdir. Bir çok okulda öğretmenler öğretim materyallerinden yararlanarak belirli sayılardaki öğrenci gruplarını eğitmek üzere örgütlenmiştir. Okullardaki öğretim planlı etkinliklerden oluşmaktadır. Belli bir okul döneminde gerçekleştirilen öğrenmeler, daha sonraki yıllarda gerçekleştirilecek olanların temellerini oluşturan öğrenmelerdir (Bloom, 1979, s. 7).

Genel olarak öğretim sürecini şekillendiren, öğreten, konu ve öğrenci olmak üzere üç temel unsurdan sözedebiliriz. Ramsland'a (1992, s. 11) göre "iki ya da daha fazla istekli zihnin bir ortaklığı" olan öğrenme, öğretmenlerin bilgi ve rehberliğini ön plana çıkarmakta ve bütün sorumluluğu öğretmenin omuzlarına yüklemektedir. Öğretim sürecinde konu disiplin merkezli öğretim, öğreten merkezli öğretim ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları uygulanmış, fakat bugün yükseköğretimde

dahi öğretimin her kademesinde, dünyada ve ülkemizde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı kabul görmektedir (Törün ve Karabilgin, 2003).

Bu sisteme göre eğitimcilerin bakış açıları değişerek, eğitim alanında yapılan çalışmalar sonucunda klasik eğitim uygulamalarından ziyade etkili öğrenme için farklı eğitim uygulamalarına ve arayışlarına gidilmiştir.

2.8.2 Eğitim ve Kültür

Kültür, insanların toplumsal birliğini sağlayan yaşama biçimi ve davranışlar topluluğunun tümü olarak tanımlanabilir. Düşünce, konuşma ve her türlü aksiyonu içeren kültür; insanların düşünce kapasitesine dayalı dille, düşünceyle, geleneklerle her türlü bilgiyi, görgüyü, örf ve adetleri ileriki nesillere taşıyan bir milletin ortak duyuş, davranış ve yaşayış sistemidir. Kültürün içinde din inanç ve töreler bulunur. Bunların tümü bir toplumun ortak değerlerini oluşturur. Sanat ise kültür kaynağından beslenen bir özelliğe sahiptir, çünkü sanatçı üreteceği eserlerini ilkönce yerel ve yöresel kültürüyle oluşturur, daha sonra evrensel kültüre ulaşmaya çalışır (Tepecik, 2002, s.12).

Eğitim ve kültür birbirinden ayrı düşünülemez. Çünkü insanlık tarihi ile başlayan kültürün nesiller boyu aktarım görevi ancak eğitimle mümkün olmuştur.

Kültür, insanın meydana getirdiği her şey ve insani yaşamın şartıdır. İnsan kültürü yaratır fakat kültür de insanı yaratır. Bu durum ise kültürleşme sayesinde gerçekleşir. Kültürün içe dönüşüm süreci de dediğimiz kültürleşme, kişinin kendi kültürünü oluşturan düşünce eylem ve duygu biçimlerini özümsemesidir.

Bir kültür modeli, toplumsal yaşantıda herhangi bir sürekli ihtiyaç ve işlevle birleşmiş davranış biçimleri olarak ele alınabilir. Örneğin; herhangi bir toplumda çocuk yetiştirme yöntemi muayyen bir kültür modeline uyar. Bu kültür, çocuğu dünyaya getirme ve bakma gibi evrensel ihtiyaçlara ait davranış biçimlerinden oluşan bir birleşimdir. Çocuğun yetiştirilmesi bütün toplumların sürekli bir ihtiyacıdır ve toplumun bir kültür kalıbıdır. Toplumun diğer kültür kalıpları ise şunlardır; Dinsel

unsurlar, iş ve ticaret yöntemleri, yeme içme biçimleri ve yaşam ideallerinin hepsidir (Güvenç, 1993, s. 21-22; Demirel, 2005, s. 8-9).

İnsanlık tarihinde kendi kültür düzeninin sınırlamalarını kısıtlamalarını ve çıkmazlarını görerek bir toplumun bir uygarlıktan diğerine geçmeye teşebbüs etmesi ender görülür. Topluluk yaşantısı olmaksızın kültür sözkonusu olamaz. Kendi kültürümüzün bütün ögelerini yalnızca ve yalnızca aynı topluluğun öteki üyeleri olan kişilerle birlikte sosyal bir grup oluşturarak yaşadığımız için elde ederiz. Topluluk olarak, önceki kuşaklardan bize aktarılan gelenekleri koruyor, onlardan öğrendiklerimize kendi küçük katkılarımızı ekliyoruz. Bir kültür, günlük yaşamında onu uygulayacak bir toplum olmaksızın düşünülemez. Kültürden yoksun topluluklar da vardır ama onların davranışları daha çok öğrenilmiş değil, içgüdüsel davranışlardır (Wells, 1994, s. 45).

Farklı kültürlerin etkileşiminde, küreselleşme önemli rol oynar. Özellikle kitle iletişim araçları sayesinde dünyanın bir ucundan diğerine farklı kültürler hızla yayılmaktadır. Bu konuda olumlu ve olumsuz farklı görüşler vardır.

Çoşkun'a (1996, s.10) göre: "Küreselleşme her şeyden önce mekan ve zamanın yeni bir boyut kazanmasıdır. Küreselleşme sadece uzaklara ulaşabilecek sistemler olmayıp sosyal alandaki deneyimler arasındaki bağlantılara da yeni bir boyut kazandırmaktır". Küreselleşen dünyada olumsuz olarak bazı kültürler zaman içinde körelerek yok olup gitmeye mahkumdur. Diğer yandan hayatımıza olumlu etkileri de olmaktadır. Farklılıklar ve yerel yaşam şekilleri dünya için bir zenginlik kaynağı da olmaktadır. Küreselleşme artık basit bir şekilde çok uzakta değil yakın çevremizde oluşan bir olgu olarak algılanmalıdır. Bugünkü eğitim ve öğretimin hedefi bir taraftan yerel diğer taraftan küresel boyutta sorumluluk üstlenen tutum oluşturabilen nitelikte bir gençlik yetiştirmek olmalıdır.

Kültür entellektüel ve estetik çalışma ile elde edilen gelişmelerdir. Dünya tarihinde milletlerin medeni seviyeleri, bıraktıkları sanat eserleri ile ölçülür. Çünkü bir devrin maddi ve manevi kültür değerleri en saf şekliyle bıraktıkları sanat eserlerinde bulunur. Bu nedenle, milletlerin hayatı, kökleri mazide olan sanatlarının canlı tutulması ve öğretilmesine bağlıdır. Eğitimin misyonlarından biriside bireyleri

kültür ve sanat alanında daha duyarlı ve birikimli kılmaktır. Kültür ve sanat alanındaki birikimleri, insanı geliştirmekle kalmayıp bilincine de yansır.

Tarih boyunca insanın gelişimini sağlayan temel üretim alanlarından biride kuşkusuz kültür ve sanattır. Kaldı ki insanı diğer varlıklardan farklı kılan en önemli ayraç bu alanlardır. Sanat eserlerinin hayatımızın her anını yansıttığını belirten Edman'a (1998, s. 129) göre "Sanat eserleri yaşanılan anı kutlamak üzere meydana getirilmiş anıtlardır". En eski örneklerini mağara duvarlarında gördüğümüz sanat, insanla var olmuş ve insanın gelişimi ile birlikte şekillenmiş ve gelişmiş ve evrensel boyutlara ulaşmıştır. Aşık Veysel'de, Çallı'da, Beethoven'de yerel olmakla birlikte üretimleri evrensel boyutta paylaşılır her dönemde aynı tazelikte ve aynı heyecandadır".

Kısacası sanatın dünya kültürüne katılması için belli bir düzeyde, insanlığın gelişiminden yana, döneminin gözü-kulağı olmakla birlikte, döneminin önünde olması gerekir. Tüm bunlardan yola çıkarak, kültür ve sanat alanına eğilmek, bu alanda üretmek, bu alanı beslemek durumundayız.

2.8.3. Eğitim, Öğrenme ve Sanat

Konuyu bütün olarak ifade eden Sanat ve Eğitim kavramları birbirini tamamlamaktadır. Eğitim, öğrenme ve sanat eğitiminde buluşulan ortak nokta "davranış değişikliği" olmaktadır. İzleyeceğimiz yöntemlerde de bu ortaklıktan pay çıkarabilmemiz ve ilgi kurmamız gerekmektedir. Günümüzde, asıl işlevi kültür aktarmak olan eğitim kurumlarında bilim ve teknoloji ile birlikte, sanattaki değişimin yansıtılması gereksinimi ortaya çıkmıştır. Eğitim alanları bilim, teknik ve sanat çerçevesinde toplanmaktadır. Sanat eğitimi diğer alanların eğitiminden izole edilemez. Her bireyin bu eğitimden yararlanması bir hak ve gerekliliktir. Sanat eğitiminin çağdaş bir içerik ve anlayış içerisinde düzenlenerek sistemleştirilmesi, gerekli ortamlarda uygun süreler içinde, yetkin öğretmenler eşliğinde verilmesi durumunda, genel eğitimin kalitesinin yükseltilmesi daha nitelikli insanlar

yetiştirilmesi ve toplumsal yaşamın geliştirilmesi mümkündür (Kurtuluş, 2005, s. 45).

Bloom'un (1979, s.7) ifade ettiği gibi, "Bütün dünyada, gençlerin eğitiminin büyük bir kısmını okullar üstlenmiştir". Okullar amaçları açısından kendileri içerisinde bir takım farklılıklar göstermekle beraber temelde öğretme ve öğrenme süreci hakimdir. Bir çok okulda öğretmenler öğretim materyallerinden yararlanarak belirli sayılardaki öğrenci gruplarını eğitmek üzere örgütlenmiştir. Okullardaki öğretim program adı altında önceden planlanmış etkinliklerden oluşmaktadır. Belli bir okul döneminde gerçekleştirilen öğrenmeler, bireyin daha sonraki yıllarda gerçekleştirilecek olan öğrenmelerinin temellerini oluşturacak ve yaşantısını etkileyecektir.

Sanat Eğitimini kavrayabilmek için önce sanatın anlamı üzerinde duralım. Sanat sözcüğü Plastik sanatlar, Fonetik (Sesle ilgili) sanatlar ve Ritmik (Bale) sanatlar olarak dallara ayrılmaktadır. Sanatın anlamının bilincine varmak için bütün sanatları kapsayan ortak bir tanıma varmak istediğimizde bu konuda pek çok tanımlama olduğu görülür. Sanat insanın duygu, düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlerine biçim vererek başkalarına anlatabilme çabası yada insanla nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişki olarak da tanımlayabiliriz.

Sanatın kesin tanımını yapmak oldukça güçtür. Ünlü Estetikçi Kant'a göre "Sanat bir oyundur." Sanatın kaynağı olarak İş'i görür (Aktaran: Türkdoğan,1984, s. 11).

Genel bir sanat teorisi şu düşünceyle işe başlamalıdır:

İnsan duygularının, önüne konan eserlerin biçimine, rengine, yüzeyine, seslerine, anlamına ve kütlesine göre davranır. Yapıtın biçim, yüzey ve kütlesinin belli ölçülere göre düzenlenmesi hoşumuza gider. Böyle bir düzenin eksikliği ise ilgisizlik, sıkıntı verebilir. Güzellik duygusu hoşa giden bağlantılar duygusudur ve değişkendir. Bütün sanatçılar, hoşa giden biçimler yaratmak isterler. Bu biçimler bizim güzellik duygumuzu okşayarak estetik hazzı ortaya çıkarırlar. Güzellik anlayışı, kişinin bulunduğu topluma, kültür düzeyine, çağına ve kişisel özelliklerine bağlıdır.

İnsanın duygu, düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlerine biçim vererek başkalarına anlatabilme çabası olarak karşımıza çıkan sanat tamamen insana özgü ve sadece insan tarafından yapılabilen yapay bir olgudur. Bu olgudan hareketle, toplumun en küçük unsuru olarak nitelendirdiğimiz bireylerin genel eğitim ve öğretimleri içinde, kişilerin estetik duygularını geliştirmesi zorunluluğu, uygar bir toplum yaratma çabasının önemli bir koşuludur. Bilgi ve deneyim bütünü olan sanat eğitimi, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan okul içi ve okul dışı yaratıcı tüm sanatsal eğitimi kapsayan bir organizasyondur. Kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olurken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Kişilerin yeteneklerinin işletilip, yaratıcı kendine güvenen üretken ve estetik duyguları geliştirilmiş kişi olmalarını amaçlarken, genelde aynı niteliklere sahip uygar bir toplum yaratma çabası içine girer

İnsana yönelik genel eğitim ve öğretim yöntemlerinin özünde, insan ruhunun yüceltilmesi, psikolojik farklılıkların gözetilerek ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, ruh sağlığı açısından dengeli bir kişilik yaratma çabası güdülür. Bu eğitim sürecinde sanat eğitimi kişiye zihinsel birikimlerini, tecrübelerini kendi kendine anlatıp yorumlama imkanı sağlar. Bireyler, yapma ve birşeyler yaratmanın sonucunda ruhsal boşalma ve ruhen mutlu olma düzeyine ulaşarak daha dengeli bir tavır içine girerler (Bloom, 1979, s. 300; Türkdoğan, 1984, s. 14).

Kırışoğlu'na (2002, s. 103) göre,

> "Sanat eğitimi, eğitim ve sanatın değişik konumlarda, değişik boyutta ve ağırlıkta biraraya geldiği bir alandır. Çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme, üründen tat alma olarak gelişir. Okul düzeyinde ise sanatsal bilgi ve deneyimin çocuğa, gence, yetişkine belirli bir düzen içinde, kazandırdığı bir disiplin alanı olur. Burada artık sanat, ürünü, tarihi,eleştirisi ve estetiği ile öğretilen ve öğrenilen bir ders olma durumundadır"

Geçmişte, bilim ve sanat, zeka ile yetenek, biliş ve duyuş kesin çizgilerle ayrılmış ancak, geçerliliğini yitirmiştir. Yapılan bilimsel araştırmalar, sanat eğitimi

anlayışında "zihinsel süreçlerin" yer almasını sağlamıştır. Duygu ve algılarımızın, us'la olan bağlantısı, bir başka anlatımla; duygu ve algılarımızın zihinsel süreçlerin sonucunda simgeler yarattığı kabul edilmektedir. Bu türden yaklaşımların yanısıra; kuramsal ve uygulama boyutlarının birbirini tamamlayıcı olmaması sanat eğitimini olumsuz yönde etkilemiştir.

Sanat eğitimi bir organizasyon yöntemidir. Görsel algılamaya dayalı bir takım teorilerle çocuğu malzemelerle düşünceleri arasında çeşitli bağlantılar kurmaya, buluşlar yapmaya alıştıran bir yöntemdir. Bu yöntem, çocuğun gelecekte de kişisel bilinç kazanmasında etkili olacak bir araçtır. Yaratıcılığı ön planda tutan sanat eğitimi aynı zamanda bilincin, zekanın yargılama ve usavurma güçlerinin dayalı olduğu tüm duyguların eğitimidir. Paul Klee'nin ifade ettiği gibi "Sanat eğitimi, biçim oluşturan düşünme etkinliğidir. Sanat ve Eğitim düşünmeye dayanmalıdır" (Gökaydın,1998, s.11; Dilmaç 2002, s.1-2) Aynı görüşün Jaensch tarafından da desteklendiğini görmekteyiz.

> " Bir kez yaratıcı güçler belli bir yönde özgürleşsin (çocuk ve genç buna daha da yatkındır), okulların edilgenlik (Pasiflik) zincirleri bir kez kırılsın, o zaman bir iç özgürlük ve daha yüksek etkinlikler güç kazanır ve yerleşir. Gelişimin "eidetik"dönemine sanatçının anlayışına, özel zihinsel güçler gereklidir; en önemlisi de düşünme süreçleridir. Bunların ortaya çıkışı ve canlılığı en mantıksal alanı içermek üzere tüm öğretilen konular yönünden yararlıdır" (Aktaran: San, 1979, s. 11-12).

Bütün bu görüşlerin ortak paydası zihinsel ve duygusal her türlü etkinliğin içinde yer alan yaratıcılığın sanat eğitiminde ön planda tutulmasıdır. Yaratıcılıkta zekanın etkisi tartışılmaz, dolayısıyla düşünmede bilişsel bir süreçtir. Eğitim ve öğretimde sanata yer vermiş programlarda duyguların eğitilmesinin yanında zihinsel, yetileri, düşüncenin, zekanında geliştiği gözlenmektedir.

May (1987, s.40), sanat eğitiminde sanat eğitimcisinin önemine vurgu yapmıştır. "Bu yolu hakkınca yürümek isteyen biri gençliğinde güzel biçimleri ziyaret ederek işe başlamalı; eğer ilk başta eğitmeni tarafından, yolu ona bu güzel biçimlerden sadece birini sevecek şekilde doğru olarak gösterilebilirse, bu tek

sevilenden doğru ve güzel düşünceler yaratacaktır." Sanat eğitiminde metod konusuna işaret ederken, eğitimcilerin sanat eğitimine özgü kesin bir metod saptamadıklarını belirtmeliyiz. Sanat eğitimcisi, bilgisine sanat anlayışına, deneyimlerine ve çevresine göre kendi metodunu kendisi saptayabilmelidir (Türkdoğan, 1984, s.34; Kantarcıoğlu, 1998, s.165). Ancak bu metodları saptarken, eğitim öğretim ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış programlara uygun olarak ve bunları esas alarak metodunu belirlemeli doğru yöntemi uygulamalıdır.

2.8.3.1 Sanat Eğitimi Niçin Gereklidir?

Günümüzde sanatın insan yaşamındaki önemli yeri ve eğitimdeki gerekliliği tartışılmaz. Sanat, küçük yaşlardan itibaren alınan sanat eğitiminin kazandırdığı estetik duyarlılık süzgecinden geçerek, yaşam biçimimizde, bireysel ve toplumsal ilişkilerimizde, olaylara bakışımızdaki tutum ve davranışlarımızda somutlaşır (Abacı, 2000, s.7). Hayatımızı devamlı artan bir tecrübeler bütünü olarak düşündüğümüzde, insanın doğumundan ölümüne kadar geçen zaman içerisinde, öğrenme yolu ile yaşantısıyla ilgili edinimlerini, bilgilerini ve becerilerini kısaca tecrübe olarak ifade edebiliriz. Yaşantımız içerisinde olması gereken bir nitelik olan sanat, bu tecrübelerden yola çıkarak hayatı anlayan ve keşfetmeye çalışan zekanın, onu en ilgi çekici ve en güzel şekillere sokması demektir.

Sanat eğitimi her yaştaki birey için gereklidir ve insan hayatında önemli bir yer tutar. Bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek, gözlem yapma, işbirliği, doğruyu seçme, ifade edebilme, üretken olma, kişisel buluş ve yaklaşımları destekleyerek pratik düşünceyi geliştirir. Kişilerin eğitimsel başarılarına katkıda bulunan sanat eğitimi, hayal gücümüzü çalıştırarak, bilişsel ve duyuşsal yönleriyle bütün zihinsel süreçlerimizi canlı tutmaktadır.

Sanat eğitimi rastlantısal olarak kimi yönelişleri, kimi becerileri ya da yetenekleri ortaya çıkarabilirse de, temel amacı bunlarla sınırlı kalmayıp hayatı değerli kılmak ve ondan zevk almayı sağlamaktır. Tamamen insanı hedef alarak,

onun mutluluğu için insan anlayışına uygun nesiller yetiştirmeyi amaçlayan sanat eğitimi, sanatsal zekayı geliştirip besler.

Eisner, çocukların içinde bulunduğu çevre ve ortamın artistik kabiliyetlerin gelişiminde önemli olduğunu belirtir. Çünkü çocukların böyle bir ortamda öğrenip öğrenmediklerinin kontrol edilmesi mümkün olmaktadır. Sanat eğitimi genel eğitim içinde çocukların gelişimine büyük katkı sağlar. Çocukların kabiliyetleri sanat eğitimi ile belirlenir ve çocuklar kabiliyetlerine göre ayrılarak eğitilir.

Organize bir eğitim programı (sanat eğitimi) çocukların motor gelişimlerini güçlendirmekle birlikte onların plastik sanatlar konusundaki kabiliyetlerini geliştirir. Yeni bir sanat eğitimi görüşüne göre bir kişi, sanat hakkında bir bilgisi olmasa dahi bir resme baktığında aklını kullanarak resim hakkında yorumlar yapabilmelidir. (Aktaran: Castrup, 1972, s.62-63).

Sanat eğitimi özellikle çocuklar açısından ele alındığında evde, yuvada ve okulda sınıflar ve eğitim düzeyi ilerledikçe çevresindeki sanat olaylarını, biçimlendirmeleri yavaş yavaş değerlendirebilir güzeli anlamaya ve aramaya başlar. M. Montessorie, çocukların yaratıcı etkinlikler sırasında yaptıkları faaliyetten büyük haz aldıklarını şu sözleriyle ifade etmektedir. "Çocuk etkinliğe can atar. Eğer ona etkinlik imkanlarını sağlarsak ona mutluluk veririz. Şayet bu etkinlik faydalı olursa onun etkinlik ihtiyacı kargaşalık yaratacağı yerde bir iş yaratmış olur" (Aktaran: Kantarcıoğlu, 1998, s.156).

İnsanın yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması ve estetik eğitimin uygulama alanlarından biri de Görsel Sanat Eğitimi dersidir. Sanat eğitiminin gerekliliği düşünülürken; kapsamında yer alması gereken estetik eğitimin de öneminin ortaya konulması gerekmektedir. Çocuklar halihazırda günlük hayatlarından bildikleriyle ilgili olan anlamlı şeyleri öğrenirler ve eğitim hem dikkat, hem de dışavurum sağlamaktadır. Bu ders, genel eğitimin bütünü içerisinde düşünülmekle beraber kendine özgü eğitim yasaları ve yöntemleri olan bir alandır. Güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan sanat eğitiminin önemli bir alanı olarak kendine özgü yapısı ve olanakları ile genel eğitim sisteminde yer almaktadır (Etike, 2001, s.31). Öğrenciler bu derste algılama, düşünme ve bedensel eylemlerinde katıldığı

süreç içerisinde kendilerini ifade ederler. Her çocuk dünyayı kendi algıladığı biçimde görür ve bunu kendi ifadeleri içinde yansıtmaya çalışır.

Çocuklar yaratıcı çalışma için özel bir uyarıma gereksinim duymazlar ve herhangi bir engelleme olmaksızın kendilerinde var olan yaratıcılık dürtülerini kullanabilirler (Yavuzer, 1993, s.13). Bu nedenle çocuklar için sanat eğitimi sadece boş zamanların iyi değerlendirilmesi gibi süsleyici bir işlevi olan etkinlik değildir.

Araştırmacı beyinler için bilim eğitiminin yanında dengeli bir şekilde sanat eğitimi gerçekleştirilmelidir. Sanat ve Sanat eğitimi yurt genelinde ne kadar çok yaygınlaştırılırsa, o kadar duyarlı bireylerin yetişmesi mümkün olmaktadır.

2.8.3.2 Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli veya sistemsiz bir şekilde sanat eğitimi çalışmaları yürütülmektedir. Hangi yaşta olursa olsun çocukların büyük bir çoğunluğu, sanat eğitiminden büyük bir zevk almaktadır. Sanat eğitimi, onları eğlendiren, eğlendirirken de sosyal, psikomotor, duygusal, zihinsel, fiziksel, her türlü gelişimlerini destekleyen ve sağlıklı bireyler olarak kişilik kazanmalarına yardımcı olan yaratıcı faaliyetlerdir. Okul öncesi sanat eğitimi, çocuğun duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırma amacıyla yapılan tüm eğitim çabasına denir.

Okul öncesi sanat eğitimi ile ilgili olarak ülkemizde ve dünyada bir çok çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Geçmişte, Rousseau, Pestalozzi ve Froebel gibi öncülerin düşünceleri ve uygulamaları ile başlattıkları çocuğun özgürlüğüne ve eğitimine yönelik hareket, günümüzde de giderek boyut kazanmaya başlamıştır. Çocuğun, büyüklerin küçük bir modeli olmayıp bedensel ve ruhsal olarak yetişkinlerden ayrı niteliklere sahip olduğunu ileri sürerek çocuğu keşfetmeye başlayan bu görüşlerle, Amerika'da 1880 de, Stanley Hall'ın öncülüğünde "Çocuk Hareketi" (Child Study Movement) başlamıştır.

Dewey' e (1938) göre, "insanın temel gereksinimi, çevreyle ilişkide denge ve uyum sağlayarak büyümektir" şeklinde bu konuya dikkat çekmekte ve çocuğun içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesinin, ona erken yaşlarda verilecek okul öncesi eğitimle mümkün olacağını ifade etmektedir (Aktaran, Kırışoğlu, 2002, s.18).

Okul öncesi eğitimde, öğrenme aktif katılımla gerçekleşir. Ramsland'a göre: "öğrenme isteği merak, heves, disiplin, denge ve yeni fikir ve deneyimlere açık olma gelişimidir. Merak ve heyecan sanatın ilk aşamaları aracılığı ile elde edilebilir ve diğerleri yaşam boyunca etkin bir öğrenim alışkanlığı edinmek konusunda yardımcı olabilir" (Ramsland,1998, s.20). Çocuk, içinde yaşadığı dünyayı ve yaşadığı olayları anlayabilmek için onları yaşar, değerlendirir ve taklit eder. Aktif öğrenme için en uygun ortam, oyunun yanı sıra sanat etkinlikleriyle oluşturulur. Sanat etkinliklerinde kişisel yetenekler belirginleşir. Her birey aynı yeteneklere sahip değildir. Dolayısıyla da aynı ölçeklerle değerlendirilemez. Sanat etkinlikleri, sağladığı zengin ve özgür ortamla çocuğu tanıyarak, yeteneklerini keşfetmek ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek için iyi bir gözlem alanıdır.

Sanat eğitiminin amaçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür,

1. Görsel yolla algılamayı öğrenmek,
2. Yaratıcılığı geliştirmek,
3. Sanatın anlaşılmasını ve paylaşılmasını sağlamak,
4. Çocuğa kendisini ifade etme yeteneği kazandırmak,
5. Endüstriye hizmet etmek,
6. Yaşamı değiştirmek,
7. Duygu ve düşüncenin görselliğe dönüşmesini sağlamak,
8. Sanat Eğitimi yoluyla doğru görme ve ayrıntının farkına varmayı sağlamaktır.

Doğumu izleyen ilk yılların çocuğun gelişmesi ve eğitimindeki öneminin anlaşılması, ailenin görev ve sorumluluklarını da büyük ölçüde arttırmıştır. Howe'a (Howe, 2001, s.11) göre:

> "Bir çocuğun okula yeni başlaması, öğrenme işinde de yeni olduğu anlamına gelmez. Bu yaşlarda her çocuk bazı önemli öğrenme başarıları kazanmıştır ve bir çok yönden deneyimli bir öğrenen olmuştur. Tüm 5-6 yaşındaki çocuklar öğrenmeye yatkın olmalarına rağmen, onları okul eğitimine ve belirli öğrenme çeşitlerine hazırlayan okul öncesi hayatları önemli değişiklikler gösterir. Okul kariyerlerinin başlarında aynı derecede süratli, zeki ve bilgili olan iki çocuğun bu başarılarını aynı şekilde sürdürebilmeleri onları okula hazırlayan evdeki koşullara bağlıdır. Bu koşullar birbirinden ne denli farklıysa, başarılarının izleyeceği seyir de o denli farklı olur".

Okul öncesi dönemde öncelikle sağlıklı bir bakım ve beslenmeye ihtiyacı olan çocuğun, bunun yanında anne ve babası ile kuracağı duygusal bağlar ve okul çevresi ile kuracağı olumlu etkileşimler, onun neşeli, zevkli, hoş, sevgi dolu ve yaratıcı bir insan olması yolunda önemli etkenlerdir (Abacı, 2000, s.7).

Okul öncesinde görsel sanat eğitimi, çocuğun coşkulu, meraklı, canlı, dış etkenlere açık duygusal özellikleri nedeniyle bu eğitimi alabileceği en iyi dönemdir. Bu dönemde çocuğun düşünce ve imgelemleride gittikçe şekillenmeye başlar. Düşüncenin gözlem ve algılama boyutu çevreyle, dış dünyayla kişi arasındaki bağdır. Düşünmek için imgelere gereksinim duyulur. İmgeler ise özellikle görsel imgeler, düşüncenin oluşumuna, tasarlanmasına ve gelişimine imkan sağlar. Düşüncelerin şekillenmesinde algı önemli rol oynar. Bireyin anlık yaşantısı sırasında kazanılan duyusal bilgiler yani çevrede var olan olay ve etkiler beyin tarafından düzenlenerek yorumlanır ve algılanır. Algı sürecinde beyin bütün kazanılan verileri uyarıları toplayarak birbirleriyle ilişkilendirerek tanımlar, sınıflandırır, şekillendirir ve anlamlandırır (Artut: 2004, s.4-5).

Benjamin S. Bloom'un görüşlerinde okul öncesi olarak adlandırılan çocuğun yaşantısındaki kritik dönemlerin önemi açıkça yer almaktadır. Bloom'a göre,

“İnsanın zeka gelişiminin sıfır ile onsekiz yaş arasında oluştuğunu bu yaştan sonra gelişimin hissedilmeyecek kadar durakladığını” açıklar. Zeka gelişiminin; 0-4 yaş arası %50, 4-8 yaş arası %30 ve 8-18 yaş arası ise %20 olarak geliştiğini belirtir. Bu sonuçlar göstermektedir ki; zeka gelişiminin en yoğun olarak yaşandığı döneme rastlayan okul öncesi dönemde verilecek eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Bu dönemdeki gelişimden azami ölçüde yararlanmak için en uygun yol sistemli bir görsel organizasyon metodu olan Görsel Sanat eğitimidir (Gökaydın, 2002, s.20).

Görsel Sanat Eğitiminde, okul öncesi çocuğu, görsel olgunluğa ulaşır. Farklılıkların ve benzerliklerin ayrımına vararak, renkleri, biçimleri, dokuları tanır. Görsel belleği gelişir ve oranların ayırımına vararak oranlar arasında ilişki kurmayı öğrenir. Bunların gerçek yaşamla bağlantılarını kurabilen çocukta el-göz koordinasyonu gelişir. Böylece makas, kalem, fırça gibi aletleri kullanmayı öğrenir.

Aynı görüşün Yavuzer tarafından da desteklendiğini görmekteyiz “Resim, çocuğun küçük kas gelişimine, göz-el koordinasyonuna, bedensel, motor ve bilişsel gelişimine yardımcı olur. Ayrıca, çocuğun zeka gelişiminin bir göstergesi, kişilik özelliklerinin ve iç dünyasının bir dışarı vurumu olması nedeniyle tanı ve sağaltım işlevlerini de görür” (Yavuzer:2003, s.75).

Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, tutkal, boya ve fırçaları kullanması, el-göz koordinasyonlarının gelişmesini, kavramlar ve problemler hakkında düşünmelerini sağlar. Grup olarak yapılan sanat çalışmaları çocukların birlikte bir şeyler planlamalarını ve bunu gerçekleştirmelerini işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır.

İnsanları hayata hazırlayan eğitimde sanatın her zaman önemli olduğunu ifade eden Özsoy’da (2003, s.48) bu konunun desteklendiğini görmekteyiz:

“Motor gelişme ve fiziksel eşgüdüm (koordinasyon) atölye sürecindeki işlemlerde birbirlerine eşlik ederler. Sanat eserimizle iç içe geldiğimiz an, daha hassas oluruz ve fırçayı kalemi ya da keskiyi dikkatle kontrol etme ihtiyacı hissederiz. Bunu yaparken, göz ve el eşgüdümünü içeren küçük kas kuvvetleri geliştiririz ve böylece işçiliğimiz, ustalığımız ilerler” .

Bu düşünceden hareketle, çocukların çok boyutlu gelişimini destekleyen, öğrenmeyi kolaylaştıran ve gereksinim duydukları bilgi, beceri ve deneyim kaynaklarına ulaşmada etkin olan tüm araçları kapsayan eğitsel materyaller (malzemeler) öğrenme sürecinde iletişim kurabilecekleri etkin araçlardır. Zaman içerisinde malzemeye belli anlamlar yüklemeyi ve yaptıklarıyla düşünsel boyuttaki kararlılığıyla kendini ifade etmeyi geliştiren çocuk, malzemeyi nasıl ve ne amaçla kullanacağını dener. Derslere olan ilgi artınca dikkat süresi uzar ve muhakeme etmeyi öğrenir. Sadece sanat eğitimiyle sınırlı kalmayan bu derslerde çocuk, doğa ile insanlar arasındaki ilişkileri tanır, yaşamın zenginliğini görerek yaratıcı özgün düşünce birikimiyle onun gelecekteki entellektüel gelişimine de olanak sağlar (Abacı, 2000, s.8; Tuğrul ve diğerleri, 2005, s.2).

Okul öncesi dönemde sanat eğitimi uygun şekilde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duygularını resim, müzik, bale gibi çeşitli sanatsal etkinliklerle ifade eden çocuklar kendilerini daha özgür hisetmekte, rahatlamakta ve özgün ürünler ortaya çıkarmaktadır (Ulutaş ve Ersoy, 2004, s.2). Yavuzer (1993, s.21) bu konuda, "Çocuk sanatının, düşüncelerin ve duyguların dışa vurumu olarak görülmesinin yarattığı ilgiye, ciltler dolusu literatür tanıklık eder" diyerek çocukların sanat ürünlerinin onların duygu ve düşünceleri hakkında eğitimcilere bilgi verdiğini ifade etmektedir.

Anaokulundan liseye kadar her okul öğrencisini sanata özendirmeli, onların kendi deneyimlerini ortaya koymalarına fırsat vermeli, duygu ve düşüncelerini ifade etmek üzere kavram geliştirmelerine yardım etmeli, kısaca estetik duyarlılığa sahip olmaları sağlanmalıdır.

2.8.4 Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar

Okul öncesi eğitimde uygulanan programların niteliğinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çocukların öğrenmede aktif, seçici, karar verici, öğretmenin ise teşvik edici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir kişi olarak görev yaptığı

çağdaş program anlayışını benimsemek kalitenin artırılmasında katkılar sağlayacaktır.

Çocuk merkezli, çağdaş yaklaşımlar olan Reggio Emilia, Montessori, Açık Eğitim ve High Scope yaklaşımları sırasıyla ele alınacaktır.

2.8.4.1 Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia, 1970 yıllarında İtalya'da hükümetin talimatıyla belediye'nin çeşitli üniversitelerden bilim adamları ile iş birliği yaparak başlattığı bir okul öncesi eğitim projesidir. Bu proje, mevcut okul öncesi kurumlarında reform yapmayı ve bu kurumları güncelleştirmeyi, ayrıca yeni anlayışa göre birçok okul öncesi eğitim kurumu açmayı ve orijinal eğitim metotlarını bu kurumlarda uygulamayı hedeflemiştir. Çocuk eğitimindeki amaç çocuğun kendi kendine yeterli hâle gelmesi ve karşılaştığı engellerle başa çıkmasıdır. Çocuğun zihinsel, algısal, sosyal, duygusal, fiziksel, dil gibi her türlü gelişimini ve yaratıcılığını geliştiren, aynı zamanda çocukların aktif, bağımsız, yaratıcı, gözlemci, keşfedici bireyler olarak yetişmesine olanak sağlamak amacıyla hazırlanmış programı içermektedir.

Reggio Emilia programında problem çözme, gözlem yapma, yaratıcı düşünme ve araştırmayı içeren birçok fırsatlar sunulmaktadır. Reggio okullarındaki dikkat çekici özellik, estetik biçimde hazırlanmış mini atölyelerde konulara uygun ortamların düzenlenmesidir. Örneğin, girişte yer alan üçgen çatı biçiminde düzenlenmiş konkav gibi çeşitli aynalar çocuğun kendisini değişik açılardan ve değişik durumlarda gözlemesini sağlamakta ve çocuğu düşünmeye yöneltmektedir. Duyu organları ile materyallerin, şekillerin ve renklerin bilinmeyen özelliklerini keşfetmeleri için çocuklara özgür bir ortam sağlanarak onların görsel algısal gelişimlerini desteklerken, nesneleri istediği formla ifade ederek onların yeni özelliklerini tanımış olurlar. Böylece çocuklarda rasyonel, yaratıcı, imgesel ve üretici düşünmede gelişmiş olur. Reggio Emilia yaklaşımının öğretmenlerin "öğrenen" olarak görülmesi dikat çekicidir.

Reggio Emilia'da uygulanan proje yaklaşımına dayanan okul öncesi eğitim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 36-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programında (2002) kullanılmıştır. Gelişimsel hedeflere ve davranışlara yer verilerek, konu merkezli programlar yerine, hedeflere ulaşmada konuların aracı olarak kullanılması ve etkinliklerin birbiriyle bütünleştirildiği eğitim programlarının planlanması esas alınmaktadır (Temel, 2005).

2.8.4. 2 Montessori Yaklaşımı

Birçok düşünür çocukları gözlemleyerek onların gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili teoriler ortaya atmışlardır. İtalyan düşünür Maria Montessori bunlardan birisidir. Montessori Metodunun kurucusu olan ve İtalya'nın ilk kadın doktoru unvanına sahip olan bu bilim insanı, aynı zamanda bir kadın olarak da zamanının değer yargılarının ilerisinde yaşamış ve mücadele etmiştir. Roma Psikiyatr kliniğinde zeka özürlü çocuklarla çalışmıştır. Aynı zamanda çocukları gözlemleyerek okul öncesi eğitimle ilgili önemli çalışmalar yapmış ve ilk defa Casa dei Bambini' yi (Çocuklar Evi) kurmuştur. 1907 yılından itibaren dünyanın bir çok ülkesinde kendi ismiyle anılan Montessori metodu hakkında çalışmalar yürütmüştür. Bu konuyla ilgili dünyanın bir çok ülkesine gidip konferanslar, eğitimler vermiş, kitaplar yazmış, yeni okullar ve öğretmen eğitim merkezleri açmıştır. Bugün Maria Montessori'nin çabalarının ürünü olan metodu dünyanın bir çok ülkesinde okul öncesi eğitim programlarında uygulanmaktadır.

Montessori önce duyunun, sonra zekanın eğitimine odaklanır. Çocuğun duyularını doğal olarak kullandığı ve mükemmelleştirdiği 3-7 yaşları arasında, duyuların gelişiminin önemini vurgular. Bu yaşlar arasındaki yaşam evresi, hızlı bir fiziksel gelişim evresini içerir ve bu zekayla ilişkili olarak duyu etkinliklerinin biçimlendiği zamandır. Bu nedenle duyuların eğitimine bu biçimlendirici zamanda başlamak gerekir. Montessori estetik ve ahlâk eğitiminin de duyu eğitimiyle yakından ilişkili olduğuna inanıyordu. Duyu eğitimi, duyuları çoğaltıyor ve uyarıcılardaki ince farklılıkları anlama kapasitesini geliştiriyordu. Bu nedenle

çocukların görerek, duyarak, dokunarak, hissederek, hareket ederek öğrenecekleri materyaller tasarladı. Materyaller çocuğun biçim, büyüklük, renk, doku, tat, vb. kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayacak şekilde hazırlanmış; metot çocuğun bu çok çeşitli duyulara yönelik malzemeyi kendi gelişme düzeyine uygun olarak, serbestçe kullanmasına imkan verecek şekilde düzenlenmiştir. Çocukların spontane aktivitesi onları çalışmaya zorlar. Hürriyet, çocuk eğitiminde kısıtlanmamalıdır. Eğitim ile çocuğun başkalarından bağımsız, kendi kendine yetebilen birey olması sağlanmalıdır

Montessori yaklaşımında ortamın düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır ve çocukların fiziksel serbestliğinin, onlara tanınacak yaşamsal araçlarla sağlanabileceğini ileri sürer. Montessori'nin eğitim programının uygulandığı ana okullarına gidecek olursanız, küçük mobilyalar ve küçük mutfak eşyalarıyla dekore edilmiş oyun alanları görebilirsiniz. Raflarda da çocukların alıp bireysel olarak oynayıp kendilerini geliştirebilecekleri oyuncaklar mevcuttur. Çocuğun etrafındaki eşyaların onun vücut yapısına ve gücüne uygun olması göz önünde tutulur. Çocuğun bulunduğu ortamda, etrafta hareket ettirebileceği hafif eşyalar, elini uzatıp yetişebileceği, kolaylıkla kullanabileceği kilitler, kolay açılıp kapanabilen çekmeceler ve kapılar, duvarda kolay yetişebileceği kıyafet askıları, parmakları ile kavrayabileceği fırçalar, eline sığacak sabunlar, kısa-düz saplı süpürgeler bulunmalıdır ve düzenlemede buna göre yapılmalıdır. Bunlar çocuğun zamanla kendini geliştirmesini, sosyal kuralları kazanmasını sağlayacaktır (Driscoll ve Nagel, 2008:145-146).

Duyuların eğitimi, tekrarlanan alıştırmalar aracılığıyla diferansiyel algının artırılmasıdır. Montessori bu konuya örnek olarak, 10 pembe küpten oluşan bir seriyle yapılan alıştırmayı verir. İlk küpün kenar uzunluğu 10 cm'dir ve her küpün kenar uzunluğu diğerinden 1 cm kısadır. Çocuklar bu küplerle bir kule inşa ederler. Bu küpler yeşil bir halıya atılır ve çocuğun her seferinde en büyük olan küpü alarak bir kule inşa etmesi beklenir. Çocuk kuleyi inşa ettikten sonra yıkar ve bunu defalarca yapar. Sonunda hata yapmadan alıştırmayı tamamlamayı öğrenir. Dokunsal duyu, ısıl duyu, ağırlık duyusu, tat ve koku duyusu, görme duyusu, işitme duyusu ve

renklerle ilgili duyu Montessori eğitiminde duyu eğitim alanlarını oluşturur. (www.montessoriegitimi.com ; www.montessori.com).

Montessori araçları, çocuğun güçlük çektiği sadece bir kavramın diğerlerinden ayırt edilip verilmesine olanak sağlar. Örneğin; pembe küpler yalnızca büyüklük kavramından birbirinden farklıdır, diğer özellikleri açısından aynıdır. Böylece, çocuk büyük küçük kavramını daha iyi öğrenebilmektedir. Montessori araçlarının diğer bir özelliği de basitten zora, somuttan soyuta aşamalı bir biçimde düzenlenmesidir. Örneğin; değişik uzunluklarda yapılmış kırmızı çubuklar ilk aşamayı oluşturmaktadır. İkinci aşamada mavi ve kırmızıya boyanmış çubuklarda sayı ve uzunluk kavramı birlikte ele alınabilmektedir (Temel 2005).

Montessori programları, çocukların bireysel gelişimlerini ve iç disiplin geliştirmelerini; saygı atmosferinde huzurlu bir ortamda desteklemeyi amaçlar. Montessori öğretmeni, çocukların çalıştığı ortamda güçlükle fark edilen bir görünümdedir. Öğretmenler, ortamı çocukların aktif araştırma yapabilecekleri ve yetişkinlerle iletişim kurabilecekleri, serbestçe hareket edebilecekleri şekilde düzenler. Çocuklardan istenilen, bilgi, beceri ve deneyimleri kazandıracağına inandıkları materyalleri, öğretmen rehberliğinde seçmesi istenir. Çocuklar kendi amaçları için materyalleri düzenleyebilmektedir. Çocukların bilgi ve becerilerinin yanında duyuşsal hedeflerin (örneğin benlik saygısını geliştirecek hedeflerin) gerçekleşmesine önem verilmektedir. Ayrıca, hatanın kontrolünü içeren didaktik materyaller, çocuğun oto eğitimini gerçekleştirir. Böylece çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için fırsatlar tanınmış olur.

2.8.4.3 Açık Eğitim Yaklaşımı

Okul öncesi çağdaki çocuklara, düzenlenmiş yaşantılar sunmayı hedefleyen bir okul yerleşimi olmayıp belli zamanlarda toplanma esasına dayanan alternatif bir sistemdir. Açık eğitim gerçek dünyaya ve topluma açılmaktadır. Sınıfın dört duvarını eğitim yeri olarak kabul etmemektedir. Çocuklar belirli etkinlikleri gerçekleştirmek

için oyun alanlarına ve diğer açık alanlara gidebilirler. Aynı şekilde toplumu oluşturan bireyler çocuklarla ilgili beceri ve deneyimlerini paylaşmak için okula gelebilirler. Açık eğitim okul duvarlarını yıkmakta ve öğrenme dünyasını gerçekte bütün dünya olarak düşünmektedir.

Açık eğitimde çevre değişik şekilde düzenlendiği gibi kişilerin değişik biçimde kullanmasına da elverişlidir. Bu özellikleri taşıması için açık eğitimcinin çevreyi önceden planlaması ve hazırlaması gereklidir. Açık sınıfta çevrenin, çocuğu etkileyebilecek ve karşılıklı tepkilere cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Açık eğitimde, çocuğun anaokulundaki günü, bahçede serbest oyunla başlar. öğretmenle tüm çocukların bir araya gelmesiyle görüşmeler olur. Bu görüşmeler, sabah ve gün ortasında olabilir. Amacı eğitim olmayan sabah toplantısının ardından çocuklar kendi seçimlerine uygun serbest aktivitelerde bulunur. Sabahın büyük bir bölümünü serbest aktivite oluşturur. Aktivite sırasında öğretmen, çocuk grupları arasında dolaşır, onlarla konuşur ve onları dinler

Meisells'e (1978) göre, açık eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisi karar vermeye katılım üzerine kurulmuştur. Çocuk öğrenme merkezinin temelidir. Kendisi bizzat öğrenmeden sorumludur. Açık sınıfta öğrenme-öğretme sürecinde hem çocuğun, hem de öğretmenin aktif katılımı sağlanır (Aktaran: Temel, 2005).

Açık eğitimde öğretmen, hem iyi bir planlayıcı olmalı hem de planlamayı alışkanlık hâline getirmelidir. Çünkü yaratıcı bir plan ortaya koymanız gerekir. Ancak herkesin farklı bir etkinlikle uğraştığı bir grupta öğretmen çocukların her an ne yaptığını bilemeyeceği için her gün detaylı bir plan yapması mümkün değildir, bunun yerine genel planlar yapılabilir. Her gün özel olarak birkaç çocuk ya da bir grup çocuk için planlamalar yapılabilir. Bu şekilde öğretmenin dikkatini, planladığı gruba yöneltmesi ve onlarla açık sınıf ortamında iletişim kurması mümkün olabilecektir. Açık öğretimde planlama uygulanan diğer bir yol da öğretmenlerin ekip hâlinde çalışması ve planlamaları birlikte yapmasıdır .

Açık eğitimde öğretmenin planlama ile birlikte kayıt tutmayı da düşünmesi gerekir. Eğer öğretmen, çocuklar için etkili bir program planlıyorsa, onların daha önceki başarılarını da değerlendirmesi gerekir. Bu değerlendirme gözlem, görüşme

ve diğer yollarla yapılabileceği gibi standart testlerle de yapılabilir. Açık eğitimde çocuklar da kayıt tutma işine yardımcı olduklarından, basit ve yeterli bir kayıt tutma sisteminin geliştirilmesi gerekir. Öyle ki çocuklar ilkokul seviyesine geldiklerinde kendi kayıtlarını tutabilir hâle gelmektedirler. Açık eğitimde öğretmen, çocuklara saygı göstermeli, her çocuğun farklı ve bireysel olma hakkına sahip olduğuna inanmalıdır (Temel, 2005).

2.8.4.4 High Scope Yaklaşımı

1962 yılında A.B.D.' de eğitimci David Weikart ve meslektaşları tarafından geliştiren ve bugün dünyanın bir çok gelişmiş ülkesinde uygulanmakta olan eğitim programıdır. Weikart (Weikart ve Hohman, 2000), bu eğitim sistemi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. "High Scope yaklaşımında, erken çocukluk dönemi eğitiminde yetişkinlerle çocuklar denetimi paylaşırlar. Öğrenme gücünün çocuğun içinde olduğu, dolayısıyla da etkin öğrenme uygulamaları üzerinde odaklandığını biliyoruz. Öğrenmenin içten geldiğini kabul ettiğimizde küçük çocukların eğitiminde kritik bir dengeye ulaşırız. Yetişkinlerin rolü, küçük çocukları kendi etkin öğrenme atılımları ve deneyimleri yoluyla desteklemek ve onlara yol göstermektir" (Aktaran: Artut, 2004, s.11).

Etkin öğrenmeye dayalı bu programda, sanat eğitimi ile ilişkilendirildiğinde çocuk merkezli sanatsal öğrenme becerilerinin kazandırıldığı ve her çocuğun potansiyelinin en üst düzeyine çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşım modeli olduğu söylenebilir. Özellikle, çocuk ve çocuğun becerileri, ilgi alanları yakından izlenerek özel yetenek ve gereksinimleri gözönünde tutulur. Bireysel ya da grup etkinliklerinde özgüvenlerinin ve bağımsızlıklarının kazandırılması desteklenir.

High Scope programı, okul öncesi merkezlerin tasarımına ve doğru malzemenin seçilmesine özen gösterir. Etkin öğrenme ortamı çocuklara seçimler yapmaları ve kararlar almaları için sürekli olarak olanak sağlar. Buna göre, okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların kum ve su oyunları, yapıcı oyun ve hayali oyun oynama, drama, çizim ve boya etkinlikleri, okuma-yazma, sayı sayma, gruplara

ayırma, tırmanma, şarkı söyleme ve dansetme gibi etkinliklere duydukları ilgiyi desteklemek için oyun alanları ve çevresel düzenlemeler, belli başlı ilgi alanlarını içerecek şekilde organize edilir. Böylece çocuklar gereksinim duydukları materyali bağımsız olarak bulabilir, kullanabilir ve tekrar yerine koyabilir.

Okul öncesi aktif öğrenme süreci ile çocuklara bağımsız düşünebilen, yaratıcı, araştırıcı, sorgulayıcı, başkalarının fikirlerine ve eleştirilerine açık, grupla çalışma ve araç gereçlerle kendini ifade etme becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefleri içeren High Scope yaklaşımın okul öncesi sanat eğitimi ile örtüştüğünü söyleyebiliriz (Artut, 2004, s.12).

Bunlardan başka okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezli programların da uygulandığını görmekteyiz.

ABD'de özellikle Teksas'ta bulunan okul öncesi eğitim veren bir çok pilot okulda öğrenme merkezli dokuz temel okul öncesi eğitim programı uygulanmaktadır. İyi inşa edilmiş, uygun ve yeterli ekipmanlarla desteklenmiş bu programlar, küçük çocukların öğrenimleri ve gelişimlerinin bütün alanlarına katkıda bulunmak için önerilmiş bir fırsat niteliğindedir. Bu öğrenme merkezli programlar çocuğun akranlarıyla birlikte çeşitli materyallerle etkileşimlerini sağlamaktadır. Önerilen değişik ve çeşitli malzemelerle, her bir öğrenme merkezi, çocukların kendi gelişimsel basamaklarını çalıştırmalarını, harekete geçirmelerini sağlamaktadır. Böylece öğrenme merkezli çalışmalarda bütün çocuklar başarılı olabilmektedirler.

Her bir öğrenme merkezinin yada programın içinde; sanat merkezi, müze merkezi, müzik dinleme, okuma merkezleri, Fen-bilim merkezi, drama - oyun merkezi, blok merkezi, kulminatif aktiviteler ve kum oyunu merkezi gibi okul öncesi etkinliklerinin yer aldığı görülmektedir (Diffily ve diğerleri, 2001: 23).

Sonuç olarak, ülkemizde ve dünyada eski kalıplardan uzaklaşarak okul öncesi eğitim ile ilgili bir çok yaklaşımın ışığında, etkili öğretim yöntemlerinin çağın ve dünyanın gerektirdiği şartlara uygun olarak yetkin, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesinde eğitim ortamı, eğitim yöntem ve teknikleri sürekli olarak gözden geçirilerek köklü değişiklikler yapılmaktadır.

2.8.4.5 Çoklu Öğrenme Teorisi

Bir öğrenme psikoloğu olan Prof. Howard Gardner, zeka kavramına farklı bir boyut getirdi. Gardner, 1983'te yazdığı "Aklın Çerçeveleri" adlı kitabında kültürlerin ve bilim adamlarının zekayı çok kısıtlı olarak tanımlayarak ele aldıklarını, zekanın bir veya birkaç faktörden çok daha fazlasını içerdiğini ve her insanda yedi farklı zekanın bulunduğu tezini ortaya attı. 1.Sözel – Dilsel Zeka, 2. Mantıksal – Matematiksel Zeka, 3 Görsel – Mekansal Zeka, 4. Bedensel – Kinestetik Zeka, 5. Müziksel – Ritmik Zeka, 6.Kişisel – İçsel Zeka, 7. Kişilerarası – Sosyal Zeka, Gardner'ın tanımladığı zeka türleridir.

Gardner, Çoklu Zeka Teorisini ortaya atmadan önce pek çok bilimsel araştırma sonucundan faydalandı. Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıktı. Her insan farklı ve özel olup, sahip olduğu zekalarla birlikte farklı bir öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Böylece, her insanın da insanlık kültürüne katkısı farklı yönlerdedir.

Gardner'a göre zeka; değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. İnsan zekası yaşamın her anında, bir makineyi icat ederken, bir hedefi gerçekleştirirken, insanları ikna ederken, bir söküğü dikerken veya bir resim çizerken, bir rolü canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanılır.

Gardner'ın teorisini destekleyen pek çok önemli ayrıntıya rastlanabilir. Dünyanın en ünlü atletleri, en büyük müzisyenleri girdikleri IQ sınavlarından çok düşük puanlar almışlardır. Böylesine düşük IQ puanlarına göre bu insanlara zeki diyemiyorsak, onları kendi alanlarında bu denli başarılı kılan ne olabilir? Bu başarılı insanların zihinsel yeterliliği farklı ilgi ve beceri alanları ile yeniden tanımlanabilir. Çünkü her insanın kendini ifade ederken kullandığı dil farklıdır. Bir müzisyen kendini yaptığı bestelerle, bir tiyatrocu kendini canlandırdığı rollerle ya da bir ressam çizgileri ile kendini ifade eder.

Son iki yıldır Sosyal ve Kişisel Zekalar bilim adamları ve eğitim bilimciler tarafından " Duygusal Zeka" başlığı altında ele alınmaktadır.

1995 yılında Doğa Zekası, (doğadaki nesneleri tanıma ve sıralama becerisi) 8. zeka olarak kabul edildi ve üzerinde çalışmalar sürdürülmektedir. Çocuk eğitiminde Gardner'in öğretisine göre çoklu zeka sistemi kullanılırsa, çocuk çok farklı disiplinlerde tecrübe kazanabilir. Örneğin; çocuklar renkli kalemleri sıralayarak, düzenleyerek, kağıda çizerek renkleri öğrenebilir (Küçükahmet, 2006, s. 39; Driscoll ve Nagel, 2008:87-88; http://cokluzeka.com/).

2. 8. 5 Yaratıcılık Süreci

2. 8. 5 .1 Yaratıcılık ve Çocuk

Yaratıcılık, kavram olarak yüzyılımızın başlarında ortaya çıkmış ve çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Sistematik olarak 1950'lerden sonra incelenmeye başlanmıştır. Bu konuda Guilford yirmi yıl süren faktör analiz çalışmalarıyla alana ilgiyi arttırmıştır. Ancak yaratıcılık konusunda yalnız psikologlar, matematikçiler, müzisyenler, Einstein gibi fizikçiler, Leonardo da Vinci gibi ressamlar ve Nietsche gibi düşünürler de, sezgisel ve düşünsel anlamda süreçle ilgili açıklamalar yapmışlardır.

İnsanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan yaratıcılık, insana doğuştan gelen, belirli bir yetenek olarak ifade edilebilir. Her çocukta bu yetenek mevcut olmasına rağmen yaratıcılığın devamlılığı, ortaya çıkışı ve derecesi çocuklara göre farklılık göstermektedir.

Yaratıcılık, sanat eğitiminin özünü oluşturur. Yaratıcılık algı yoluyla yani duyu organlarımız aracılığıyla çevre ve eşya hakkındaki deneyimlerimizle ortaya çıkar. Elde edilen algılamaların analiz ve sentez edilerek bir takım kavramlara götürülmesi yaratıcılığı ortaya koyar. (Resim-İş öğretmen Klavuzu,1997, s. 40).

Yaratıcılıkta, esneklik, duyarlılık, akıcılık ve orijinallik gibi özellikler mevcuttur. Esneklik; çok yönlü düşünme, duyarlılık; çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni duruma karşı uyanık ve ilgili olma, akıcılık; rahat çabuk, bağımsız düşünebilme ve hareket edebilme, orijinallik; özgün, değişik ve farklı ürünler ortaya çıkarma olarak tanımlayabiliriz (Samurçay, 1983, s. 4).

Guilford'da, deneysel çalışmalarıyla yaratıcı düşünmenin akıcı, esnek ve özgün olma nedenini belirlemiştir. Zamanla geliştirilen testlerle de günümüz anlayışına ulaşılmıştır. Ancak, yaratıcılığın tek tip olmaması, yaratıcılığın birçok alanda gerçekleşmesi konuyu karmaşık bir duruma getirmektedir. Bilimsel ya da akademik yaratıcılık, liderlik, mekanik yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılık gibi birbirinden farklı alanlarda gerçekleşmektedir (İnceel, 1986, s. 130-131).

Jalongo ve Stamp'e göre (1997, s. 61), yaratıcılık şöyle ifade edilmektedir: "Varsayalım ki sınıfınızdaki yaratıcı çocukları diğer çocuklardan ayırt ederek tanımlamanızı istiyoruz. Eğer insanların çoğu gibi düşünüyorsanız, vardığınız kararlarda ki kriterleri yanlış kullanıyorsunuz demektir. Bir çok öğretmene, öğrencilerinizden yaratıcı olduğunu düşündüklerinizin isimleriyle birlikte tanımlamasını istediğimizde, kim akademik başarı gösteriyorsa, kim yetenekli, kim iyi bir davranış ve yapılanma gösteriyorsa ya da yaşından daha ileri bir düzeyde ise yaratıcı olarak gösterirler ama gerçek yaratıcılık bu değildir."

Torrance, yaratıcılık üzerinde bütün hayatı boyunca profesyonel olarak araştırmalar yapmış ve yaratıcılığın ölçülmesinde kendi ismi ile anılan Torrance Yaratıcılık Testini geliştirmiştir. Torrance'a (1969) göre yaratıcı davranışların karakteristik özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

1.Kuvvetli konsantrasyon: Dinlerken, gözlem yaparken ya da başka bir iş yaparken konsantre olmak,

2.Aktif katılımcılık: Oyuna katılımcılık, iletişim sağlarken heyecan duymak ve ilgi duymak,

3. Bireysel ifadeler kullanmak, başkalarının fikirleri gereksiz ya da iyi olmasa da onlara saygı duymak, özgün ifadeler kullanmak,

4. Dikkatli gözlem: Çevreye meraklı gözlerle bakmak,

5. İlginç bağlantılar: Birbiri ile ilgisiz gibi görünen konularda bağlantı kurabilmek,

6. Sezgisel yolla açıklama yapma yeteneği: İlginç konularda sorular yöneltmek ve sezgisel olarak bu sorulara cevap verme yeteneği.

7. Kendi kendine kurallar koyarak öğrenebilme yeteneği: bir konuyu zor bile olsa büyüklerine sormadan öğrenmeye çalışmak.

Çocukta yaratıcı düşüncenin gelişmesi için Torrance'a göre, dört alana yönelmeliyiz:

1. Çocuğun sanatsal yetenekleri,

2. Yapısal yaklaşımlar,

3. Sınıf pratikleri

4. Çocuğun artistik anlamda nasıl gelişim gösterdiğinin anlaşılması (Aktaran: Jalongo ve Stamp, 1997, s.61).

Yaratıcılık bir kişilik özelliği, bir yetenek olarak belirlenebildiği gibi, duygusal bir süreç ve yaşam biçimi olarak da değerlendirilebilir. Ancak bireyin, kişilik özelliği olması tek koşul olarak algılanmamalıdır. Önceden böyle bir yeteneği bulunmasa bile olumlu dış etkenlerle yaratıcılığı geliştirebiliriz. Yaratıcılığa sanat ve sanatın dışındaki birçok alanı, yaşamın kendisini kapsayabileceğini hesaba katabilen bir pencereden bakmalıyız. Yeniliğe, değişikliğe ve orijinalliğe yol açan noktalar üzerinde durulmakta; yaratıcılık, zeka, verim, olumlu okul sağlığı ve özkaliteyle bağlantılı görülmektedir.

2. 8. 5 .2 Sanatsal Yaratmada Bireysel Farklılıklar

İnsanlararası yaşamda, ilişkilerde, birçok olayda ve durumlarda yaratıcılık, gereksinim duyan her insanın başvuracağı çok önemli bir davranış olmaktadır. Sorun çözme süreci bilişsel işlevler kadar yetenekleri de kapsamaktadır. Bu bağlamda yaratıcılığın yalnızca sanatı kapsamadığını düşünmemiz gerekmektedir. Ancak bu

bağlamda niçin bazıları yaratıcı ve diğerleri değildir sorununa eğilmek, engelleme ve tartışmaya yol açan yöntemsel yaklaşımları irdelemek gerekmektedir. Bireysel farklılıklar ve sanatsal yaratma konusu içinde daha önce de değinildiği gibi, gerek sanatın tarihsel sürecinde, gerekse çocuğun biçimsel anlatımında iki ayrı algılama tipi bulunmaktadır: Görsel ve dokunsal algı.

Löwenfeld ve Münz'ün çalışmalarında ortaya çıktığı gibi, çocukların yaptıkları resimler sözkonusu olduğunda, "evrensel" dediği bu iki algılama tipi çocuğun yaratıcı sürecinde önem taşımaktadır. Şöyle ki;

> "Görsel tipteki bir çocuğun salt ve yalın bir betimleyici olmayacağı açıktır. Görsel çocuklar mecazlarını, doğrudan doğruya yaşantı hammaddesinden kurabilirler. Görsel tiplerin salt betimleyiciliğe pek eğilimleri olmadığı gibi, bu tip yaşantılarının imgesel olmayan suretlerini kurmaya da az eğilim gösterirler. Görsel tipte bir çocuk önce yaşantısını görme duyusu ile ilgili yanıyla sınırlar, kabaca dış çizgilerini çizer (eskiz gibi); bir başka ikinci gözlem aşamasında, yaşantısının bütün olarak bıraktığı izlenim bölümlerini çözümler. Üçüncü bir aşamada ise bu parçaları yeni bir form içinde düzenler"

Löwenfeld'de bu tip çocuk için ayrıntıların soyut olarak gözlemlenmesinin hemen hiç söz konusu olmayacağını belirler. Görsel çocuk için, yaşantının ayrıntılarının bilincinde olmak ve bu ayrıntılardaki değişiklikleri görebilmek önemlidir; çünkü bu ayrıntılar kendini çevreleyen dış gerçeklikte varolan etkilerin sonucudur.

Conrad'a göre,

> "Dokunsal tipteki çocuk öznel yaşantılarını görsel bir takım biçimlemelere dönüştürmez. Dokunsal duyumların düzenlemeleri ona yeterli gelecektir. Dokunsal çocuğun yarattığı bir yapıt nesnel olgulardan çok duyumlarla sınırlanır ve saptanır. Böyle çocuğun yapıtında yüzeylerin doku ve örgüsü önem kazanır, belli beden parçalarının abartıldığı görülür. Bu abartmalar bu tip çocuk için yaşantının en önemli yönlerine dikkat çekme aracıdır; o neyi "doğru" hissederse ona ağırlık verir" (Aktaran: San, 1979:106-107).

Yaratıcılıkta, zihinsel faaliyetlerin ve algılamanın bireylere göre farklılık gösterdiğini Craig ve Lockhart (1972)'ın araştırması göstermektedir. Basit bir deney için öğrencilere bir dergiden alınmış basit bir oturma odasının bulunduğu renkli bir resim gösterip yaklaşık bir dakika süresince buna bakmaları istenmiştir. Deneye göre, her öğrencinin resimde gördüklerini belirli bir süre içinde hatırlaması ve bunları sıralaması gerekmektedir. Resmin sunuluş şekli ve verilen süre açısından öğrencilerin hepsi aynı süreye tabi tutulmuşlardır. Öğrenciler, aynı sürede resme bakmalarına rağmen, aralarında hatırladıkları şeyler bakımından on kata varan büyük farklılıklar bulunmuştur (Aktaran: Howe, 2001:24).

İnsanların aynı şeyden öğrendikleri arasında bu derece büyük farklılıklar olması çok düşündürücüdür. Buna göre görsel bilgi ile karşı karşıya bırakılan küçük öğrencilerin bakma yoluyla kendilerine gösterilen malzemeyi algılamaları ve bunu algılama sürecindeki zihinsel faaliyetleri resmi anlamlandırmaları ile ilgilidir. Buna göre, görülenin en anlamlı yönlerini kavramak, öğrenmeyi de anlamlı hale getirmektedir.

2.8.5.3 Yaratıcı öğrenme

Eğitim kurumlarında yaratıcı öğrenme ve yaratıcı olmayan öğrenme olarak her iki öğrenme uygulanmaktadır. Yaratıcı öğrenme bildiğimiz ve şu anda algılamakta olduğumuzdan çalışmayı ve bilinmeyene doğru gitmeyi kapsar. Bu sanki elinde harita olmadan yola çıkmak gibidir. Bu cesaret kırıcı durum, öğrencilerin endişe ve kaygı duymalarına neden olacaktır. Sanatta çalışmak için yaratıcı yaklaşımı denediğimizde genellikle her şeyi yapmaya değer, tüm çabaları anlamlı kılan başarıyı ve katılımı hissederiz. Aksine yaratıcı olmayan öğrenmede, bilginin yapısını öğretmen yönetmektedir. Bu konumda öğrenen, sadece dünyanın bilinen yönleri ile ilgili olmaktadır. Hedefler net ve açıktır, öğrenciyi nereye doğru götürdüğü kesin biçimde bilinmektedir. Yaratıcı olmayan öğrenme türü bir çok akademik okul konularının (fen, sosyal bilgiler, vb.) bilinen özelliğidir. Öğrenciler bununla yaşantı, deneyim elde ederler. Öğrenme durumları öğrenciyi korkutmaz. Bu öğrenme

durumlarından önce bilgi öğrencilerin önüne hazır olarak verilir ve yapmak zorunda oldukları şey ise bilgiyi hatırlamak, bilmektir ve istenen sona ulaşmak için bunları uygulamaktır. Yaratıcı olmayan öğrenmede, öğrencinin başarılı bir deneyim için kolayca öykünebileceği, taklit edebileceği bir örnek ya da model ortaya konmalıdır.

Burkhard (1983, s.16) yaratıcı olmayan öğrenmeyi "akademik öğrenme" olarak adlandırmaktadır. Çünkü bu bugünkü okul programlarında var olan ve okutulan birçok dersin tipik özelliğidir (Aktaran: Özsoy, 2003, s.144,145).

Yaratıcı öğrenmede bu yöntem izlenmez. Doğru yada yanlış cevap olmadığı için çözümler önceden belirlenemez ve yaratıcı öğrenmedeki sabit, bilinen cevaplar yerine yaratıcı öğrenme, tamamen açık uçlu durumlara bağlıdır. Krishnamurti 'ye (2004, s. 124) göre, yaratıcılıkla zeka arasındaki ilişki önemlidir.

> "Yaratıcı, tüm bu sorunlarla başa çıkabilen bir zihindir. Bilginin ne olduğunu anlamak ve eksik, sınırlı olanın ötesine geçmek yaratıcı olanı deneyimlemek, yalnızca bir algılama anını değil, sürekli bir farkındalığı, içinde sonucun bulunmadığı sürekli bir sorgulama durumunu gerektirir. Ve sonuç olarak bu zekadır".

Yaratıcı öğrenmede, yöntem, deneme ve hata buluş ve deneyim kazanma tarafından özellik verilen bir yoldur.

Bireyler, kendilerinden emin ve üründen sürece aynı derecede odaklı olmak zorundadır. Fantazi kurmak, duyusal olarak uyanık hale gelmek, işlem sırasında kendisini kaybetmek, hayalci olmak için bireylerin yeteneklerinin sınırlarını zorlarken zihinsel, bedensel algısal ve motor bir çok faaliyeti de bir arada gerçekleştirirler

Her ne kadar zor olsa da bilinci sınırlayan bir çaba olmaksızın var olabilen zihin, kendisini aşıp, mekanik sürecin ötesine gitmedikçe gerçek yaratıcı öğrenmeden söz etmek olanaksızdır. Özellikle görsel sanat eğitiminde sıkça uygulanan yaratıcı öğrenmede yaratıcı ve estetik duyarlık birleşmiş olmaktadır (Özsoy, 2003:146).

Yaratıcı öğrenmede, bilinen şeyler, icatlar, yapılar yeni bir biçimde kullanılır ve yeni bir şekilde birleştirilir. Yaratıcılık sürecinde kişi, kimi zaman olmasını istediği gibi, gördüklerinin biçimlerini değiştirerek yeni şeyler ortaya koyar. Bu

yöntemde kişinin hayal gücü etkindir. Bunda, kişinin eski yaşantıları ile duygu ve düşüncelerinin de büyük etkisi vardır. Bu konuda öğretmenler, her iki yöntemi öğrenme yaşantıları açısından bilinçli ve yerinde kullanmaları gerekir. Özellikle görsel sanatlar dersliğinde bazı durumlarda her iki öğrenme yönteminin programlarda yer aldığı görülür.

2.8.5.4 Çocukta Yaratıcılığın Anlaşılması ve Geliştirilmesi

Çocukta yaratıcılığı anlamak için resimlerinde ve çalışmalarındaki içtenliğe, konu bulmadaki çabukluğa, analiz ve sentez yeteneğine değişik açılardan konuyu görmesine, biçimleri ele alış ve işleyişindeki değişikliğe, bütünlüğe ve kopyadan uzak yani orijinalliğe bakılır. Yaratıcılığın değerlendirilmesi yapılırken sadece bitmiş işe bakmak hatalı bir davranış olur. Çünkü işin devamı süresince çocuğun davranışlarına bakılması da önem taşımaktadır. Bazen çocuklar dış etkiler altında kalarak iş üretiyorlar. Bu nedenle çocukların her yaptıklarını, yaratıcı ve özgün saymak yanlış olabilir. Sanat eğitimcisi bu verilerin ışığında yaratıcı düzeye çıkmış çocukları sınıfa hissettirmeden bir gözlemci titizliği ile tanımayı, tutumunu ona göre ayarlayıp sürdürmeyi bilmelidir (Türkdoğan,1984, s.32).

Çocukta yaratıcılığı geliştiren etkenleri şöyle sıralayabiliriz;

- Çocukların algılarını, gözlem ve hafıza eğitimi ile zenginleştirmek,
- Sanat eseri niteliği olan ve çocukların seviyelerine uygun eserleri sınıfta fırsat buldukça incelemek, bu şekilde çocuklara yeni görüşler kazandırmak,
- Hayal güçlerini geliştirmek,
- Okul, sınıf, atölye gibi yerleri, resim – iş çalışmaları ile donatarak, bir sanat ortamı yaratmak,
- Müze, galeri, tarihi çevre gezileri ile sanatsal etkinlikleri izleme fırsatı yaratmak,

- Konu seçiminde dikkatli olmak, konuları çocukların yabancı olmadıkları kendi yaşantılarından seçmeye özen göstermek,
- Cesaretle çalışmalarını sağlamak,
- Çocuğun bol ve çeşitli materyaller kullanarak çalışmasına olanak sağlamak,
- Oyun, temsil, masal,müzik, drama gibi etkinliklere yer vermek,

Bunların tersi etkenler ise yaratıcılığı köreltmektedir.

Gökaydın'a (2002:121) göre, "Yaratıcı Eğitimin en belirgin özelliği ve en önemli yönü, özgün fikirleri geliştirebilen yaratıcı sistemi içermesidir". Yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkili olan, hem bireyin kendisi hem de insanlararası ilişkilerdir. Yaratıcı kişileri aramak, bulmak yerine eğitimin ve iletişimin tüm kaynaklarını kullanarak yaratıcı düşünceleri çoğaltabiliriz. Okul öncesinde ve okul çağında oyunlar temsiller, masallar, öyküler, resim, heykel, mimari, ve benzer etkinlikler çocukta yaratıcığın geliştirilmesinde rol oynarlar (Resim-İş Öğretmen Klavuzu, 1997, s. 40-42).

İlk çocukluk devresi, aile, çevre ile iletişim çocuğun sanatla ilgili uygulamalarını nasıl olumlu ya da olumsuz etkiliyorsa; yaratıcılığın desteklenmesi ya da ket vurulmasında da aynı faktörler rol almaktadır.

Yaratıcılık insanların hepsinde var olan, yaşamın ortaya çıkardığı sorunları yorumlamak ve çözümlemek için kullanılan bir güçtür. Çocukların yaratmaları için ilk şart onların serbest olmaları ve ellerindeki araçları çekinmeden, korkmadan kullanabilmeleridir. Colin Symes'e göre sanat derslerinde "yaratıcılık" adına yapılan şey yaratıcılık olmamakla birlikte, yaratıcılığın dışavurumu için bir başlangıç ve bir adımdır. Sanatçılar kendi vizyonlarını sunmadan önce, varolan sanat gelenekleriyle çıraklık yapmalıdırlar. Bu anlamda, sanat eğitimcisi, öğrencilere sanatsal gelenekteki örnekleri keşfetme fırsatı vermektedir (Symes, 1983, s. 83-96).

Çocuğun özellikle okul öncesi dönemde algılama, düşünme ve biçim verme süreçleriyle çevresini tanımayı, anlamayı, bir anlamda da fethetmeyi öğrenmeye başlamasıyla eleştiri yeteneği de başlamaktadır. Bu eleştiri yeteneğini mümkün

olduğunca erken uyandırmak ve temellendirmek, anne - baba ve öğretmen için bir görev sayılmalıdır. Bu amaçla çocukların giderek daha çok, yeni ve önemli şeyi algılayıp tanıma ve seçmelerine olanak tanınmalıdır. Çocuğun duyu organları yolu ile kazandığı bilişsel temel becerilerin gelişmesi, onun aynı zamanda çevresindeki farklılıkları ve benzerlikleri ayırt edebilme yeteneği kazandırır. Çocuğun tüm bu duyumları ve bu alandaki temel becerileri kazanabilmesi için tüm duyu organlarını harekete geçirebileceği, ilgileri doğrultusunda zengin materyallerle yoğunlaştırılmış bir ortamın da hazırlanmasını gerektirmektedir.

Anne, baba ve eğitimciler yaratıcılığın diğer gelişim alanlarıyla ilişkisi konusunda aydınlatılmalıdır. Yaratıcılık yeteneğinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için uygun eğitim programları hazırlanmalıdır. Eğitim programları hazırlanırken çocukların ilgileri ve yetenekleri dikkate alınmalıdır. Yaratıcı bir okul ortamı kısıtlayıcı otoriter, ve aşırı derecede yapılandırılmış olmamalıdır. Okul yıllarında çocukların eğitimlerine gereken önemin gösterilmesi, çocukların ezbercilikten kurtarılması, çocuk merkezli programların hazırlanması, anne-baba ve eğitimcinin işbirliği içinde çalışması ve eğitime okul öncesi dönemden başlanması önerilebilir (Mangır, 1992, s.41).

Yaratıcılığın desteklenmesinde okul öncesi eğitim kurumuna büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Eğitimci Sylvia Ashton-Warner da 1963 yılındaki bir konuşmasında "5 yaşındaki çocukları iki bacasından lavlar çıkaran bir volkana benzetirim, bir tanesi hasar verirken diğeri yaratıcılık olarak fışkırır. Anladığım kadarıyla, biz onları yaratıcı uğraşılara, yaratıcı kanallara yönlendirdiğimizde, hasar verici taraflarını bastırmış oluruz." demiştir (Driscoll ve Nagel, 2008, s.145-147).

Kurumlarda uygulanacak program bu evredeki çocuğun yaşantılarıyla, anlama, biçimlendirme ve oluşturma süreçleri arasındaki bağlantıları koruyacak türden olmalıdır. Çünkü, çocuğun yaratıcılığı için kullandığı dil onun dünyası ve yaşamı olmaktadır. Kendini gerçekleştirme sonucundaki başarı; kendi belirlediği başarı kriteriyle paralel bir doyum olmaktadır. Ortaya çıkan benlik başarısı dikkatli

bir yaklaşım ve gözlemlemeyi çocuğun başarabileceği sorun ya da engelleri aşmasında değerlendirilebilecektir (Yavuz,1989, s.82-83).

Yeteneği az olup yaratıcılığı yüksek olabilme durumunu göz önüne alarak sanat eğitiminde kullanılabilir yöntemler geliştirme yoluyla geneli yaratıcı anlatımlara çekebilme olasılığı sözkonusudur. Bir başka deyişle; okullarımızda uygulanan konu ve teknik gibi sınırlamalar içeren; yalnız yetenekli olanın başarılı olabileceğini çağrıştıran öğretim programları yerine, genelin estetik yargısını hedefleyen, her bireyin cesaretle katılabileceği, buluşçu yönü ağır basan yöntemler uygulanabilir.

2.8.5.5 Okul Öncesi Yaratıcılık Eğitiminde Zenginleştirilmiş Çevrenin Etkisi

Çocuğun eğitim amaçlarına uygun bir şekilde davranışlarının değiştirilebilmesi ve yaratıcılığının geliştirilebilmesi için, içinde bulunduğu ortamın öğrenmeye ve yaratıcı etkinliklere uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekir.

Bazı eğitim tarihçilerinin belirttiğine göre 19. yüzyıldan itibaren endüstrinin gelişmesiyle toplumun eğitim sistemindeki ihtiyaçları da belirlenmiştir. Okul tasarımında kesin mimari kurallar yoktur. Mimarlar, okulları toplumun ihtiyaçlarına göre dizayn ederler.

Sınıflarda çok fazla sayıda öğrenci olursa çocuklar sıkılır ve kaçmak isterler. Çocukların rahat edebilecekleri bir ortamın hazırlanması gereklidir (Taylor, Vlastos, 1983, s.12).

Başaran'a (1978, s.227) göre "Sınıftaki öğrenme ortamı fiziksel ve psikolojik çevre olarak iki yönlü olduğu görülür. Fiziksel çevre eğitim psikolojisinin bulgularına da dayanılarak okul mimarlığı ve eğitim teknolojisinin alanlarına girer. Psikolojik çevresi ise eğitim psikolojisinin alanına girer; öğrenme ortamının toplumsal, duygusal havasını ve yönetimini içerir".

Bu konuda okul öncesi eğitim kurumlarının ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında Ömeroğlu ve Turla'nın (2001:53) görüşlerini ele alırsak;

- Çocukların bulundukları sınıflar sıcak, yumuşak renklerde boyanmalı,
- Yumuşak ve sevimli malzemelerle düzenlenmeli,
- Kullanılan malzemeler çocukların ilgisini ve hayal gücünü canlı tutmalı,
- Çocukların bir günlük etkinlik sırasında tüm köşeler ve sanat etkinliklerinden yararlanmalarını sağlayacak bir düzenleme yapılmalı,
- Köşeler renk, şekil, çizgi ve doku bakımından estetik ögeler taşımalı,
- Çok sesli ortamlarla(blok köşesi, müzik köşesi gibi)daha sessiz ve sakin olan ortamlar dengeli bir şekilde mekana yerleştirilmelidir.
- Işık, ses, ve ısınma düzeni çocukları etkinlik yaparken rahatsız etmeyecek şekilde planlanmalı,
- Bahçe araç ve gereçlerinin de yaratıcılığı desteklediği unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa uygun tek başına ve grup halinde oyunlar planlayıp yürütebileceği, araç gereçlerin bulunduğu bir bahçe planlanmalıdır.

Taylor ve Vlastos'da (1983, s.17) yaratıcılığın geliştirilmesinde zenginleştirilmiş çevrenin yaratıcılığa etkisi konusunda okul öncesi dönem çocuklarını kapsayan çalışmalar yapmışlardır. Onların bu konudaki görüşlerini özetleyecek olursak;

Öğrenmede, okulun yapısı önemlidir. Bunların içinde yağmur yağdıktan sonra çatının durumu, temel elektrik ve mekanik fonksiyonlara açık olup olmadığı, belki de binanın rengi öğrenme için uygun olup olmadığı kilit noktalar olabilir. Öğrenmede duvar yüzeyindeki renk, şekil, yazı gibi grafikler öğrenmeyi destekler ve arttırır. Grafikler öğreticidir ve görsel değişikliklerin artması durağan, statik bir şeyden daha ilgi çekicidir. Örneğin boş bir duvar yüzeyindense duvara asılmış renkli karelerle yapılmış bulmacalar daha ilgi çekici ve görseldir.

Grafikler kısır ve steril bir çevreyi canlandırabilirler. Buna en güzel örneği Denver'da ki bir okulu verebiliriz.

Bu okul beton bloklardan cam ve çelikten inşaa edilmişti. Bu yeni binaya geldiklerinde öğrencilerin yaygın olarak yaptıkları ilk hareketleri Vandalizm'di. (kamu malına bilerek zarar vermek) Pencereler, camlar kırıldı, tesisatlar bozuldu ve okulun duvarları çizilip kazındı, yerlere çöpler atıldı. Bu sinir bozucu duruma sanat öğretmenleri çözüm buldular onlara göre okulun biraz ruha, biraz görsel etkiye ve biraz da estetiğe ihtiyacı olduğunu belirterek bu duruma engel oldular. Okulun sanat öğretmenleri ve öğrencileri birlikte çalışarak koridorların duvarlarını grafikler, heykeller ve rölyeflerle dizayn ettiklerinde Vandalizm oranı keskin bir şekilde düşürüldü ve öğrenciler çevreleriyle daha çok ilgilenmeye başladılar.

Sıkıcı bir duvar yüzeyini canlandırmak için çocukların hoşlanabileceği tarzda boyamak ya da çeşitli figüratif çalışmalar yapmak diğer bir yöntemdir. Boyanın duvar yüzeyinde bir perde gibi değişiklik yapacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda boya pahalı olmayan bir üründür.

Ayna gibi yansıtıcı yüzeyler de uzay hakkında öğretici olabilir. Aynı zamanda çocuğun fiziksel ve psikolojik farkındalığını arttırmaktadır. Çocuklar, aynadaki görüntülerini çizerek, taklit ederek insan figürü çizimlerini geliştirebilirler (Taylor, Vlastos, 1983, s.20) .

Frisch'de de (2006), aynı görüşün ifade edildiğini görmekteyiz. "Küçük çocukların aynaya bakarak ya da başka çocukların resimlerine bakarak taklit ve kopyalamayı içeren çizimler yapmaları genellikle başvurdukları bir yöntemdir. Öğretmenler çocuklara çizim öğretirken, karşılıklı diyalog kurmaları önemlidir".

Okul dışındaki doğal çevrenin de zenginleştirilmesi duyuşsal gelişimlerini arttırır. Son zamanlarda eğitimde duyuşsal öğrenme uyarımı üzerinde en önemli kaynaklardan olan entellektüel (zihinsel) gelişim teorisi çocuk gelişimcisi Jean Piaget tarafından ileri sürülmektedir. Piaget'e göre; çocuk daha önceden gördüğü ve duyduğu şeylerden çok daha fazlasını görmek ve duymak ister.

John Dewey ve daha sonrasındaki eğitimciler eğitimde en önemli yöntemin deneysel merkezli olduğunu ileri sürmüşlerdir. İngiliz İnfant (bebek) okulunda

yaptıkları çalışmalarda deneysel merkezli eğitimin, eğitim felsefesine yansımaları anlatılmaktadır (Aktaran:Taylor, Vlastos, 1983, s.20).

Zenginleştirilmiş çevre düzenlemesi öğrenmede en iyi ve aktif bir yöntemdir. Bu nedenle, etkin öğrenmede öğrenme ortamı gerekli kaliteyi sağlamalıdır. Çocuğun bütün duyularını kullanarak öğrenmeye ihtiyacı vardır. (görerek, duyarak, koklayarak, dokunarak vs.)

2.8.5.6 Çoklu Öğrenme ve Çevre İlişkisi

Çocuklar bütün duyuları ile öğrenirler. İyi bir öğretim çocuğun çeşitli çoklu zeka yöntemleriyle olmadır. Çünkü kendisi Manipulatif objelerle deneyerek, hipotez kurarak, sorular ortaya atarak ve onların cevaplarını arayarak yapabilir. Öğrenme ya da bilişsel gelişme, çocuğun çevreye fiziksel ve aktif katılımıyla oluşur.

Ünlü İtalyan düşünür Maria Montessori'nin bu konudaki çalışmaları önemlidir. Maria Montessori'ye göre, somut deneyimler için özel olarak dizayn edilmiş ya da hazırlanmış çevre ve okul materyalleri, basitten karmaşığa optimum öğrenmeyi sağlamaktadır. Çevre, çocukların doğru bir şekilde keşfetmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Yetiştirme yurtlarındaki çocuklarda dokunsal etki minimum olduğu için daha sonraki okul branşlarında olduğu kadar sosyal, duyusal, motor ve zihinsel gelişimlerinin ardında bunun olduğu ortaya çıkmıştır. Çoklu öğrenme bir çok öğretim yöntemini destekleyen bir sistemdir. Bazı çocuklar hissederek, bazıları da görerek daha iyi öğrenirler. Tasarımcılar, planlama yaparken bir çok yöntemle bilgi kazanırlar ve öğrenme stillerinde çeşitlilik sağlarlar (Driscol ve Nagel, 2008, s.145; Taylor ve Vlastos, 1983, s.25) .

Taylor ve Vlastos'un (1983, s.25) çalışmalarında okul öncesi eğitimde, çoklu öğrenme için çevrenin önemi vurgulanarak, bu konuda çeşitli öneriler getirmişlerdir.

1) Öğrenme mekanının fiziksel kurulumu, içerisini farklı yapar. Doğrudan çocuğun davranışları ve öğrenmesine katkıda bulunur. Mevcut iç mekan ve dış mekan düzenlemeleri çağdaş eğitim hedefleri için yetersiz kalır.

2) Çocuklar, bütün duyuları ile öğrenirler. Hali hazırda oluşturulan sınıflar ve öğretim metodları, onların duyularının tümünü harekete geçirmez. Aynı zamanda bazı öğrenme potansiyellerinin de yolunu keser. Çevreyi ve kendi malzemelerini öğrenme, çoklu öğrenme için şarttır ve çocuk daha çok dahil edilerek zenginleşir.

3) Program dizaynı mimari, öğrenme çevresi konsepti için belirlenir. Optimum öğrenme çevresi, çocuğun başlangıçta ne düşündüğünü ne öğrendiğini anlamak için gerekli bölümünün tasarımı yapılmalıdır.

4) Eğitim kurallarının nasıl kullanıldığını anlamak çok önemlidir. Bu gereklilikler, öğretmen, çocuk ve mimar arasındaki iletişim ile yakından ilgilidir.

5) Sanat ve mimari az çok eğlendirici, hoşa gidendir. Estetik her bireyin günlük yaşamın bir bölümünde olmalıdır ve vardır. Daha iyi bir estetik çevre, insanların kritik kararları vermelerinde, alım satımda ve kendi yaşadıkları çevreyi daha iyi yapmaları için insanlara yardım eder.

6) Çocuk, eğer okulun boyutları ona uygun ise ve estetik olarak düzenlenmişse kendisini çok daha iyi hissettiği bir yer olur.

Aslında çocuk okulda, diğer yetişkinlere sınıf çevresinin bakımında yardımcı olabilir hatta bu konuda sorumluluk alabilir. Bu sorumluluk alma onun, öğrenmesi ve daha iyiye gitmesi için katkı sağlamaktadır (Taylor ve Vlastos, 1983, s. 25).

Konuyla ilgili yapılan gözlem ve araştırma sonuçları göstermektedir ki, okul öncesi dönem çocuğunun duyuşsal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişiminde içinde bulunduğu aile ortamı kadar okul öncesi eğitim kurumundaki zenginleştirilmiş çevresel faktörlerin, onların bütün duyularını harekete geçirerek, sağlıklı ve yaratıcı kişiliklerini geliştirmeleri için çok yararlı olduğu söylenebilir.

2.8.5.7 Okul Öncesi Yaratıcılık Eğitiminde Öğretmenin Tutumu

Anaokullarının diğer okullardan en büyük farkı karmaşık yapıya sahip olmasıdır. Çeşitli sorunları olan çocuklarla birlikte, küçük bedensel ya da zihinsel

özürü olan çocuklar normal çocuklarla aynı ortamda bulunurlar. Bu durumda öğretmenin çok geniş bir eğitim yeteneğine sahip olmasını gerektirir.

Şöyle ki öğretmen özel eğitim alması gereken çocukları sınıf içinde tanıyabilir, Öğretmenin görevi tanımadan ziyade çocuk eğitimidir. Sınıf içerisindeki çocuklarda çeşitli davranış bozuklukları görülebilir. Saldırganlık, kültürel yoksunluk, içe kapanıklık, kaygı, uyumsuz davranışlar, çalma, cinsel kuşkular, yetersiz olgunlaşma, çelişkili kültürel beklentiler, bedensel engel ve öfke nöbetleri çocuklar arasında belirlenen davranış bozukluklarıdır. Gelecekte çıkabilecek sorunları önleyebilmek için öğretmen uygun şekilde davranmalıdır.

Özellikle duygusal gelişimi yıpranmış, örselenmiş, uygun olmayan koşullardan gelen çocuklarda kendilerine olan güven duygusunu geç olmakla birlikte onarma ve geliştirmede sanatsal ortam ve etkinliklerin katkısı büyüktür. Çocuğa sevgi, ilgi ve anlayışla yaklaşmak onun özelliklerini dikkate almak, gerek bireysel gerek grup içi yapılan etkinliklerde rehber olmak, ulaştığı başarıyı ödüllendirmek ona duygusal olarak bir güven verecektir. Çocuğa, sevgi, saygı ve hoşgörüyle sağlamlaşan temel güven duygusuyla, sağlıklı ve dengeli kişilik yapısının oturmasında etken olacaktır (Artut, 2004, s20).

Özel eğitim alması gereken çocukların bireysel olarak değerlendirilmesi tartışılması yöntem olarak diğerlerinden daha üstün özellik taşır. Bu şekilde öğretmen özelden genele gitmektedir.

Dighe'ye göre "Okul öncesi eğitim kurumlarında sanat eğitimin planlama ve uygulama sürecinde öğretmenin iyi bir gözlemci olması çok önemlidir. Çocuğu yakından gözleme, çalışması hakkında konuşma, öğretmenin üründen çok sürece önem verdiğinin göstergesi olmaktadır" (Aktaran: Ulutaş ve Ersoy, 2004:3).

Parsons (1998), çocuğun gelişiminde sanatın iki önemli rolünü vurgulamaktadır. Birinci önemli nokta; süreç ve içerikte sosyal konuların önemini içerip sanat ürününden çok sanat sürecini vurgulamaktadır. İkinci nokta ise; çocuğun anlamasında sanatla ilgili genel beklentisinde veya özel çalışmalarında ilgiyi içermektedir (Aktaran: Zimmerman ve Zimmerman, 2000; Ulutaş ve Ersoy, 2004, s.3).

Piaget'nin zekanın gelişimi üzerine yaptığı çalışmalarda, çocukların bu yöntemle düşünce melekelerini geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. En uygun yöntem olguların ayrı ayrı irdelenmesidir. Çocuklar arasında toplumsal ilişkilerde ve etki tepki mekanizmasında farklılıklarının olması bireysel farklılıkların olduğunun göstergesidir. Bu farklılıktan dolayı bir çocuk üzerinde olumlu etki gösterebilecek bir tutum, diğerinde etkisiz kalabilir. Çocukların gereksinimlerini anlamada hem tanıma, hem gözlem rol oynamaktadır. Araştırma sonuçları, eğitimcilerin düşünceleri, objektif gözlemler ve bireysel çabalar birleşince gerçekçi sonuçlar elde edilmiş olur (Aktaran: Webb,1991, s. 11, 23).

Lowenfeld (1947) ve Gardner (1980) yetişkinlerin çocuklara yeterince destek ve malzeme sağlamadığında sanat yeteneklerinin kaybolacağını, herhangi bir yetişkin müdahalesi durumunda ise içsel yeteneklerinin yok olacağını bildirmişlerdir. Ayrıca Lowenfeld, kaynaktan kopya çekme, gözleyerek çizme, yetişkinin hazırladığı ya da hazır ticari malzemelerin sunulduğu eğitimsel yaklaşımlarında çocukları ilham kaynağından uzaklaştırdığını belirtmiştir (Aktaran: Zimmerman ve Zimmerman, 2000; Ulutaş ve Ersoy, 2004, s. 3).

Okul öncesi öğretmeninin çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde büyük rolü olduğu şüphesizdir. R. Kellog (1967) öğretmenlerin izlemesi gereken yöntemleri şöyle ifade etmektedir:

> "Çocukları, bilgi birikimlerini geliştirmekten hoşlandıkları çizimleri yapmaları için kendi halinde bırakmalı ki, kendi düşünsel sanatlarının son basamağına ulaşmalarında bu onlara imkan vermektedir. Bu noktadan hareketle onları şımartmadan, bir artist olmaya doğru geliştirebiliriz. Bununla birlikte çocukların büyük çoğunluğu, özgürce kendilerini geliştirmeleri için bir şans verilmediği için, okulun ilk bir kaç ayında çizime olan ilgilerini kaybettikleri görülür."

Bu konuda H. Read'de, çocuğun gençlik çağına doğru ilerlerken, içgüdüselliğini, estetik duygusallığını niçin yitirdiği sorunu üzerinde durmuştur. " Sanat ve Toplum" adlı makalesinde şöyle demektedir; "Aile ve öğretmenin normal hal ve gidiş için çizdiği gerçekçi kuralın, yaşantının tek tanığı olan zevk kuralıyla

yerini değiştirmesi bu eğilimi ortaya çıkarır. Sanat içgüdüsellikten çıktığı an, seçmeciliğe girer. Çocuk gençliğe doğru ilerlerken zekasını ve eleştirme yeteneklerini uygulamaya koyulur. Öğretmenin etkisi bu dönemde çok güçlü olabilir. Çünkü genç, onu iyi tanımakta ve ona saygı duymaktadır" (Aktaran: Striker, 2005, s. 37) .

Bu dönemden sonra çocuğun içgüdüsel estetik eğilimleri kendiliğinden boğulur ve söner. Çocuğun yaratıcılığının sönmemesi için, fizyolojik ve psikolojik sorunlarını bilen ve çocuğu çok iyi tanıyan zeki ve yetenekli öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Onun için öğretmenin görsel ve görsel olmayan ile salt betimleyici tipleri ayırabilmesi gereklidir. Nesnel olguları, bizlerin onları gördüğümüz biçimde betimleyen düzenlemelerle sergilemekte başarı gösteren çocuk betimleyici tiptendir. Onların formları, imgesel düşünme'den, buluş, derin çağrışımlar, benzetme ve şiirsel mecazlardan yoksundur (San, 1979, s. 107).

Artut'un da (2004, s. 57) ifade ettiği gibi "Okul ortamında yaratıcı sanatsal etkinliklerin gerçekleştirilmesi genellikle öğrenci grupları ve öğretmen kontrolünde (özellikle okul öncesinde) özgür ve bağımsız bir ortamda gelişir. Çocuğun yaratıcı eğilimlerinin daha da netleştiği temel eğitimin birinci kademesinde yine öğretmen denetiminde fakat daha programlı ve sistematik olarak gerçekleştirilebilir"

Eğitim yalnız kişiliğin gelişimi için değil, algısal gelişimi de sağlayıcı olmalıdır. Sanat eğitiminde konu ve çeşitli malzemeler aracılığı ile, algılara yön verilmesi sırasında güdüleyici bir tutum izlenmelidir. Bu güdülemede yardımcı olacağı düşüncesiyle, çocuğun kendini ifadesinde kullandığı başka algılama tiplerinden de (Görsel algı, estetik algı gibi) sözedilmesi gerekmektedir.

Çocuğun yaşantısında aileden sonra gelen en önemli kişi ve kurum okul ve öğretmeni olup, çocuğun gelişimi ve yaratıcı davranış kazanmasında en büyük faktördür. Öğretmen mesleği gereği öğrencilere eşit davranmak zorundadır. Hem özel ilgi isteyen çocuklarla ilgilenip hem de bu eşitliğin olacağı bir dengeyi kişisel becerisi ile sınıf ortamında kurabilir.

2.8.5.8 Okul Öncesi Eğitimde Sanatsal Aktivitelerle Yaratıcılığın Desteklenmesi

Küçük çocuklar doğuştan yaratıcı ve meraklıdır. Onların hayal güçleri ve yaratıcılıkları çeşitli etkinliklerle geliştirmek mümkündür. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan çocukların resim, tasarım ve el işi gibi etkinliklerle yaratıcılıklarının geliştirilebileceğini öne süren ve bu konuda çeşitli öneriler getiren görüşler mevcuttur.

Crow ve Crow'a (1958, s.106) göre,

> "Yaratıcı etkinlikler çocuğun hayallerini ifade etmesi için bir fırsattır. Geçmişte bir çok aile ve öğretmen, çocuğun bilgi ve becerilerini onların rutin günlük yaşantılarının içinde basitten başarılıya bir faaliyet olarak kabul etmiş ve bu konu üzerinde dikkat çekilmişti. Fakat sonradan anlaşıldı ki, çocuğun öğrenmeye, yazmaya, ve basit aritmetikleri de öğrenmeye ihtiyacı vardı. Bu öğrenmeler özeldi, fakat bunların yanında çocuğun hayallerini ifade etmesi ve onun ilgileri doğrultusundaki yaratıcı kabiliyetlerinin, dans, müzik ve imgesel yazı kadar çocuğun gelişiminde eşit şekilde destekleyici ve aynı öneme sahip olduğu anlaşılmıştır."

Crow, küçük çocukların resim, parmakla boyama, el işi ve oyun faaliyetleri ile yaratıcılıklarının geliştirileceğini belirtmekte ve bu konuda öneriler getirmektedir.

Bunları özetleyecek olursak:

"Küçük çocuklar kil ile heykeller yaparak ya da büyük fırçalarla boyama yaparak da kendilerini ifade edebilirler. Ayrıca, 1. sınıf ve ana sınıfında oyun hamuru, sulu boya, kara kalemle çizim ve el işi çalışmalarıyla da yaratıcılıkları gelişebilir. Ayrıca elleri ile boyayı kağıda dağıtarak da tamamen kendi hayal güçlerini serbest bırakarak yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Bu boyama tekniği Ruth Show tarafından çocuklara uygulanmış ve parmak boyama "Finger Painting" olarak isimlendirilmiştir.

Sulu boyada kreş ve anasınıfı çocukları için iyi bir tekniktir. Çocuklar kırmızı, mavi, mor, yeşil gibi renkleri karıştırarak değişik renkleri keşfederler ama en başta tek renk ile boyamaya başlamalıdırlar. Çocuğun yaşı ilerledikçe daha fazla renk ile daha küçük kağıtlara daha küçük fırçalar ile boyama yapabilirler.

Anasınıfı-kreş çocukları çizim için ilk başta yumuşak kurşun kalemle çizim yapmalı, sulu boya ile renk konusunda bilgi sahibi olunca da renkli boya kalemleri çizim yapmaya geçmelidirler.

Anasınıfı-kreş çocukları oyun hamuru, renkli kumaş, yün, tahta kağıt gibi materyallerle yaratıcılıklarını geliştirebilirler. İlgi alanları da gelişir. Ayrıca, oyun hamuru ile çok değişik şekiller yapabilirler. Kağıdı kesip katlayıp bir şekle soktuktan sonra boya ile veya renkli kalemle kağıdı süsleyebilirler" (Crow and Crow, 1958:107-112).

Yazar ve eğitimci olan Cassel'in (2004) bu konudaki görüşlerini özetleyecek olursak;

- Çocukların rahatça resim çizebilecekleri bir ortam hazırlanmalıdır. Resim odasındaki masa sandalyeler çocuğun boyutuna uygun olmalı ve yerler kolayca silinebilecek malzeme ile kaplı olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında, elişi kağıtları, kukla yapmak için yün ve kumaş parçaları, pamuk, tutkal resim için boya renkli kalem renkli kağıtlar gibi malzemeler bulundurulmalıdır.
- Resim malzemeleri ayrı ayrı kutularda saklanmalıdır. İş bitince malzemelerin yerine konulmasında çocuklara sorumluluk verilerek, düzenli olmaları öğretilmelidir. Boyaları karıştırıp yeni renkler elde etmeleri için çocuklar cesaretlendirilmelidir.
- Çocuklara önlük giydirilerek elbiselerini kirletmeleri önlenmelidir.
- Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için çocuklarla birlikte kukla yapıp kukla ile ilgili bir öykü anlatmaları sağlanabilir.
- Beyaz kağıdın altına yaprak kum, para gibi malzemeler konularak üzerinden kurşun kalemle geçilerek doku çalışması yapılabilir.

- Çocukların yaptıkları resimler duvara asılarak çocuklar cesaretlendirilmelidir.
- Çocuklara sevdikleri insanlar için doğum günü kartı yaptırılır.
- Renkli kağıtlarla hediye paketleri hazırlatılabilir.
- Renkli yün ve kumaş parçalarından ağız, burun göz gibi insan figürleri yaptırılarak kağıda yapıştırılabilir.
- Bitmiş ürünler her çocuğa ait resim dosyalarında saklanabilir. Yıl sonu sergisinde çocukların yaratıcı çalışmaları velilere gösterilmek üzere sergilenebilir (http://www.metrokids.com/mkwebsite04/july04/insights0704.html).

Sonuç olarak resim, müzik gibi alanlara yönlendirilerek yaratıcılıkları gelişen çocukların küçük bir bölümü ileride profesyonel olarak sanatla uğraşır ancak, bu çocuklar sanatçı olamazsa da en azından kendilerine olan güvenleri gelişir ve sanata olan ilgileri artar. Oyun ve yaratıcılığı arttıran diğer aktiviteler çocukların dilediklerince serbest düşünmelerine ve hareket etmelerine olanak sağlar.

2.9 Yaşlara Göre Çocuk Resmi Özellikleri

2.9.1 Çocuk ve Sanatı

Yaratma yada imgelem yeteneğinin çocuk ve gençlerde daha belirgin olduğu gözlenmektedir. Çocukların hayal güçlerinin sınırı yoktur. Bunu da yaptıkları resimlerden anlamak çok kolaydır. Bu yetenek, eğitim için son derece gereklidir.

Yetişkinler yüzyıllardır çocuk sanatını, eğlence ve hoş vakit geçirmenin ötesinde farklı bir çizgide yapan duyguyu anlamaya çalışmışlardır.

Araştırmacılar, öğretmenler, aileler, sanat eğitimcileri ve konuyla ilgili çocuk gelişimcileri tarafından içerik, motivasyon, süreç ve ürün tartışılarak, çocukların ilgisini çeken ve odaklandıkları şeyler şu şekilde belirlenmiştir:

Çocuklar sunmayı mı yoksa içeriğimi seçerler (içerik)

Çocuk nasıl yaratır (süreç)

Çocuk niçin yaratır (motivasyon)

Sonuç olarak onlar ne yaratırlar (ürün)

İçerik konuyu ya da nesnenin sunumunu belirtir. Bunun içinde evcil bir kavram, kişi, hisler, dilek, hayal ya da etki olabilir. Çocuk sanatının içeriği sıklıkla kişisel ya da karakteristiktir. Örneğin, geniş ve kalın siyah boya bir ağaç gövdesini gösteriyor olabilir. Diğer yandan bir çocuk fırça ve boya ile yaratıcı bir süreçte iken diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmezler, sıklıkla yetişkinler bunun ne anlama geldiğini araştırmaya eğilimlidirler ama ortada hiç bir şey yoktur.

Süreç, yaratıcı sanat üretiminde becerileri ve hareketi ifade eder ki bunlar kağıdı yırtma, kesme, kil yoğurma, boya yapma ya da kalemle yazıp çizmedir.

Bu bütün sanat sürecinin sonucunda bir sanat eseri yaratmak demek değildir. Gençlerin çoğunun yaratıcı süreci kendi çıkarınadır, motivasyon ise; sanatının altında yatan sebebi ifade etmektedir. Örneğin, yetişkinler, bir çocuğun bir kağıdı niçin siyah ve güçlü bir boya ile doldurduğunu keşfedebilirler. Çocuğun siyah renkle uğraşması bunun altında yatan duygusal problemlerini ifade etmektedir.

Bu gelişme eksikliğinin karakteristik işareti midir? Yalnızlığın, sosyal izalasyonun göstergesi olan bir işaret midir? Yoksa, çocuğun bir kavramının göstergesi midir?

Ürün, en son çıktıyı ifade eder. Örneğin, siyah renkle sulu boya fırçayla bir kağıda baştan sona bulaştırıldıysa veya çizildiyse bu bir dinazor, bir kağıt kukla ya da geometrik bir çizim olabilir. Bitmiş ürünün içerik ya da konuyla hiçbir benzerliği olmayabilir de, olabilir de.

Çocuk sanatının nasıl, niçin ve ne olduğunun analizi yapıldığında yanlış yorumlama ya da bu sanatı yanlış okuma riski vardır.

Çocuklar çalıştıktan sonra onların sanat çalışmalarının periyodu genişletildiğinde, bir takım eğilimler ve modeller yaptıkları ortaya çıkar. Yetenekli bir gözlemci bu eğilimleri ve modelleri tam anlayamaz, not edemezse, bunun neden,

niçin ve nasıl yaratıldığını genellemeye başlar. Bu da yanlış yorumlamaya neden olur (Schirrmacher, 1988, s.82). Çünkü her çocukta bireysel farklılıklar olduğu gibi, her çocuğun imgelerini ifade etmesi de bireyseldir.

Horowitz ve arkadaşları (1967)'na göre batı ve diğer kültürlerdeki çocukların resim gelişmeleri birbirine benzerdir. Buna göre resim gelişimi evrenseldir. Çocuğun resim gelişimi ile konuşma gelişimi arasında paralellik vardır. Resim gelişim evreleri şu şekildedir:

2.5 – 5 yaş arası "estetik yetersizlik" evresi: Bu evrede çocuk gördüğü objeleri çizer ama çizgileri konumlandıramaz, koordine edemez.

"Entellektüel gerçeklik" evresi: bu evrede çocuk objeleri daha iyi tanır.

"Görsel gerçeklik" evresi: 10 yaşından sonra başlar, objeleri gerçek hayatta oldukları gibi çizer.

Gestalt teorilerine göre de çocuğun zihinsel gelişimi ile çizim gelişimi arasında ilişki vardır (Selfe,1983, s. 11).

Harris 1963'de çocuk çizimleri üzerine deneysel psikoloji çalışmaları yapmıştır. Çocukta çizim yapılacak nesnenin düşüncesinin oluşması ile çizilen nesnenin düşünülen nesneyi ne kadar yansıtabildiği hakkındaki görüşlerini belirtmiştir. Düşünülen nesne ile çizilen nesne arasında büyük farklar olduğunu gözlemiştir (Selfe,1983, s. 12).

Piaget'in öğrenme teorisi konusunda diğer teorisyenlerden daha farklı görüşleri vardır. Piaget ile Gestalt'ın teorileri birbirine benzerdir.

Piaget gelişimde biyolojik, genetik ve zihinsel özelliklerin önemine değinmiştir. Çocuk resimlerini "The Child's Conception of Space (1967) ve "Mental Images in Child (1971)" adlı çalışmalarında açıklamıştır. Piaget zihinsel hayal gücü ile birlikte motor aktivitelerinin de geliştiğini ve buna bağlı olarak çocuk çizimlerinin geliştiğini belirtmiştir. Çizimler çocuğun gelişiminin göstergesidir. Ancak, çizim performansı çocuğun gözlem ve hayal gücünden daha düşük olabilir. Örneğin, çocuk 7-8 yaşından sonra bile çevresini perspektif olarak 3 boyutlu algıladığı halde resimlerinde pespektifi kullanamaz. Çocuğun bilgi ve algısı genetik gelişimine de

bağlıdır. Piaget perspektif resmin 10 yaşından sonra görüldüğünü belirtmiştir. Piaget 1971'deki "Mental Image of the Child" çalışmasında perspektif, taklit ve hayal gücü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocuklar 7 yaşına kadar objeleri basit geometrik şekiller olarak çözer. Ancak, Piaget gördüğünü çizen çocuklar üzerinde çalışmıştır. Bir resme bakıp, resmi kaldırıp hatırladıklarını zihninden çizen çocuklar üzerine bir çalışması yoktur (Selfe, 1983, s. 14-15).

Son yıllarda bazı sanat eğitimcileri çocuktaki resim yeteneğinin doğuştan değil öğrenme ile elde edilen deneyimler ile geliştiğini iddia etmektedirler. Sanat eğitimcileri bu konuda çeşitli fikirler ileriye sürmüşlerdir.

Schirrmacher (2008, s. 35)'a göre, resim sanatıyla ilgilenen çocuklar, sanatla ilgilenmeyen çocuklara göre akademik olarak, her alanda daha başarılı olabilmektedirler. Çünkü, resimle uğraşan çocuklar problem çözme, yaratıcılık, gözlem, sebep – sonuç ilişkisi gibi konularda beceri kazanırlar. Çocuklar yardım almadan kendi başlarına ortaya eser çıkarırlar. Bu faydalanmadan dolayı erken dönem eğitiminde resim önemli bir yer tutar.

Frisch (2006, s. 74-85) ise, çizmeyi öğrenen çocukların, çizim yapmayan çocuklara göre daha sosyal olduğunu düşünmektedir. Okul öncesinde çocuklar objeleri gözlemleyerek gördüklerini çizerek iki boyutlu düzleme aktarırlar. Kağıttaki her işaretin birer sembolik anlamı vardır. Sosyo kültürel teoriye göre insan gelişiminde semboller, araç ve gereçler önemlidir. Örnek olarak kalemin icadı insanların kültürel gelişiminde çok yararlı olmuştur. Çizim okul öncesi çocuklar için bir oyun biçimi ve büyüklerle iletişim kurmaya hazırlayan bir gereçtir. Çizim yapan ve öğrenen çocukların konuşma dili, motor becerileri ve zekaları geliştirilebilir. Çünkü çocuklar çizim yaparken konuşurlar.

Aynı konunun Fawcettt ve Hay (2004, s. 234-245)'in 5x5x5 Erken Yaşlarda Yaratıcılık Proje'sinde de desteklendiğini görmekteyiz. Çocuklar resim yaparken konuşmaları da kayıt altına alınabilirse, çocukların düşünmeleri ve öğrenme kabiliyetleri belirlenebilir. Resim konuları çocukların ilgisini çekebilecek konulardan seçilmelidir. Böylece çocuklar resim yaparken hem eğlenirler hem de bağımsız hareket etmeyi öğrenirler. Küçük çocuklarda yaratıcılık, hayal gücü ve zeka ve

kendini ifade edebilmeyle ortaya çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde yaratıcılığın körelmemesi için çeşitli eğitici etkinliklerle desteklenip, geliştirilmesi gereklidir.

2.9.2 Çocuk Çizimlerinin Önemi

Çocuklar, çok erken yaşlarda kendi ürettikleri sanat ürünlerinde, gittikçe gelişen karakteristik bir tavır ortaya koyarlar. Her yaştan çocuk çevresindeki dünya ile iletişim kurma amacıyla kendisini ifade etmenin bir yolu olarak resim yapmayı-çizgiyi kullanır. Sanat tüm çocuklar için ikinci bir dil, sembollere dayalı sözsüz bir iletişim aracıdır.

Çocuklar, kronolojik olarak hangi yaşta olursa olsunlar, aynı büyüme ve gelişme evresi içinde yer alırlar. Çocukların tecrübe ettikleri hislerini, gelişme evresini tanımlayabilmek ve onların çizgilerindeki bir özelliği aramak için, bir yetişkin olarak bizim çocuğun çizgilerini gözlemlemeye ihtiyacımız vardır. Sınıftaki araştırmacılar ve öğretmenler öğrencilerin farklı zamanlarda bu evrelerin içine girdiklerini bulmuşlardır. Kullandıkları resimler ve çizgiler onların iç çatışmalarını ve hislerini ortaya çıkarmaktadır.

Çocuktaki sanatsal gelişimde iki belirgin nokta vardır. Birincisi, çocuk sadece materyaller sağlayan bir öğretmenle çalışarak bilinçaltındaki değişimleri ve ilerlemeleri yakalayabilir olması, diğeri ise çocuğun yaratıcı kişiliğinin yardım, yönlendirme ve eğitimle geliştirilebilmesidir. Gelişimsel süreç içinde her iki görüşten faydalanılmaktadır (Tepecik ve Oğuzoğlu, 2002, s. 204; Fleming, 2008).

2.9.3 Çocuğun Resim Gelişimi Evreleri

Dünyanın her yerinde çocuk resmi aynı gelişim tablosunu izlemektedir. Bu gelişme adımları evrenseldir ve belirlenebilir. Sanat çocukların eğitiminde hayati bir rol oynayan önemli bir etkendir. Çocuğun sanatsal gelişiminde değişik görüşler iki

grupta toplanır. Birinci grupta ruh bilimsel ve gelişimsel yaklaşımlar, ikinci grupta ise, sanatsal ve estetik açıdan yaklaşımlar olarak karşımıza çıkar. Çocuğun resimleri onun iç dünyasının anlaşılmasında, iç çatışmalarının ortaya çıkarılmasında çok yönlü gelişiminde bir etmendir (Tepecik ve Oğuzoğlu, 2002, s. 207).

Artut'un da (2004, s. 102) belirttiği gibi "Çocuk, resimlerinde; herhangi bir rahatsızlığı veya resminde istediği bir hareketi yansıtmaya çalışırlar. Fiziksel ve duygusal yönden kendisini etkileyen konular ve sorunlar resimlerinde belli belirsiz fark edilir. Resimlerinde öncelikler, anlatılmak istenen sorunlar ya da kabul gören ögeler şeklinde ön plana çıkarılır, diğer rutin özellikler resimlerinde pek yer almaz".

Çocuk resminin özellikleri, yaşın özelliklerini taşır. Çocuk resimlerinde anlatımlar tamamen çocuğa özgüdür. Eğitimciler ortak gelişim evresi gösteren bu aşamaları şu bölümler ve özellikler içinde nitelerler;

1.Düzleme; her şey düzlenir. Örneğin masanın 4 ayağı düz bir şekilde gösterilir.

2.Tamamlama; doğanın merkezden bakılıyormuş gibi gösterilmesidir. Tamamlama isteği çocuğun yaratıcılığını beraberinde getirir. Bildiğini tamamlar,

3.Boy hiyerarşisi: zaman zaman çocuk resimlerinden bir çoğunda onlarca önemli olan ve sevdikleri kişilerin veya nesnelerin boylarının daha büyükçe çizilip öne çıkmasıdır. Çocuk için önemli bireyler kendi dünyasının kahramanıdır. Boy hiyerarşisini Mısır resminde görürüz. Minyatürler ve ilkel kavimlerde de buna rastlanır.

4.Saydamlık; şeffaf ev, profil yüzde gözlerin önden gösterilmesi gibi evin dışı resmedilirken içindeki detay da gösterilir.

Naiv nitelik taşıyan çocuk resimleri ile ilgili düşüncelerini Kınay (1993, s. 254) şu şekilde ifade etmektedir. "Çocuk resimleri renk bakımından çok canlı, tasvir bakımından basit ve içtendir. Ancak çocuk resimleri çocukla birlikte sona ermektedir"

Sorun, çocuğun yaşı gereği bu tarz resim yapmasında değil, ailenin ve eğitimcinin bu özelliği bilmemesinden kaynaklanan düzeltmelerdedir. Aynı şekilde

resim dersi kendi içinde konuları olan özerk bir alan olması gerekirken diğer derslerin konularını resimleme gibi yanlış bir işlevsellikle donatıldığından, yaratıcılığın daha eğitimin ilk dönemlerinde törpülenmesidir. Her eğitimci gibi sanat eğitimcisinin de önce çocuğu iyi tanıması gerekir. Çocuğu tanımanın yöntemlerinden birisi onların yaptıkları resimlerdir. Tüm çocukların iç dünyalarını yaptıkları bu resimlerde görmek mümkündür. Çünkü, çocuk önemlidir, dolayısıyla yaptığı şeyler de değerlidir.

Çocuğun grafiksel-çizgisel gelişimi de bedensel ve zihinsel durumu ile iç içe bir görünüm vererek ortaya çıkar. Çocuk gelişimi ve çocukta resim anlayışının evreleri olarak nitelendirebileceğimiz bu sonuçları şu başlıklar altında sıralanabilir.

1. Karalama devri
2. Benzetme ve isteme devri
3. İlk sembol devri
4. Şematik devir
5. Somut işlem devri
6. Nesnel gerçekçi devir,(katı gerçekçilik dönemi) 9-11 yaş arası
7. Ortaokul çağı gerçekçi devir. (gerçekçilik dönemi.) 11-15 yaş arası
8. Artistik ifade devri

Bu evreler çocuğun sanatsal anlamda gelişme gösterdiğini ifade etmektedir. Her çocuk ilk resim eylemine karalama ile başlar, iki yaşlarında karalama bağlamında başlayan çizimler 4 yaşına kadar devam eder. Bu evrede çocuklar keşfedicidir yani gözleriyle elleriyle ve ağızlarıyla etrafındaki dünyayı anlamaya çalışırlar. Onlar ilk karalamalarını, etrafında olup bitenlerle iletişim kurmak için bir araç olarak kullanırlar. Bu evre, çocuğun edebi gelişiminin başlangıcı olarak görülmesi nedeniyle çok önemli olarak düşünülmelidir. Çocuk karalamalarında dikkat süresi kısa olduğu için etrafında olup bitenlerin üzerinde daha fazla konsantre olurlar ve rastgele işaretler bırakırlar. Bu tecrübe ettikleri kassal gelişimin periyodunu ifade eder. Beyin kontrolünden yoksun tamamen motor hareketleri ile ortaya çıkan izler olan karalamalar bilinçli değildir. İlk önceleri geniş

kavislerle kol hareketleri ile doğan izler sonraları bilek hareketleri ile meydana gelen yuvarlak ve karışık çizgilere dönüşür. Daha sonraları bu yuvarlanan ve kalıplaşan çizgiler kopup kendi aralarında gruplaşır. Bu dönemlerin süresi her çocuğun bireysel gelişim özelliklerine göre farklıdır. Bazı çocuklarda bu uzun sürer, bazılarında ise kısa sürede biçimli veya anlamlı çizgilere dönüşür. Düzenli çizgiye başlayan çocuk zeka ve el arasında oluşan kontrollü bir çizgi evrenine girmiş demektir (Kehnemuyi, 2001, s. 22; Fleming, 2008, www.k-play.com).

Çocuk çizim yapmaya başladığında çizgiler, aşağı yukarı veya ileri-geri olacaktır. Çocuklar kağıdın sınırını anlayacak ve diğer kişilerin yaptığı işaretleri taklit etmeye başlayacaklardır. Onların bize dikte ettikleri şeyin tam olarak ne olduğunu kağıt üzerine yazdırıp çizgileriyle ne demek istediklerini tanımlattırabiliriz. Çocukların kasları geliştiği zaman kontrollü karalama evresine giriş yapacaklardır.

Kontrollü karalamalarda çocuk yeni hareketlerinden, yeni uyarımları keşfetmeye, keşfettikçe de haz duymaya başlar. Bu dönemde çocuklar çizim yaparken konsantre olurlar, hatta gürültü bile çıkarabilirler. Genel olarak çocuğun çizdiği şeyin ne olduğunu ya da resmin hikayesini anlatması sağlandığında yaptığı işin ne kadar olduğu izlenimini vermektedir (Fleming, 2008, www.k-play.com).

Karalama devresinden isteme devresine geçen çocuğun yaptığı ile söylediği farklıdır. Yapılan çizimlere sevdiklerinin adları verilir. 2,5 -3 yaşlarında kendi aralarında kopup birleşmeler gösteren karalamaları çocuk kendine göre birşeye benzetmeye çalışır. Karalama devrinin sonlarına doğru çocuğun insan figürü çizmek için girişimlerde bulunduğu gözlenmektedir 3 yaş civarında insanı en iyi anlatabilmek için önce yalnız baş çizdiği gözlenir. Gözler ve ağız ilk işaretlerdir. Saç, burun, kaş ve en son kulaklar belirir. Dördüncü yaşta başa eklenen uzantılarla kol ve bacaklar resme katılırlar. Aşağı doğru uzanan çizgiler bacak, yanyana açılan kolları oluşturmaktadır. Artık düz çizgilerin yerini yuvarlakça kafalar almaya başlar ama kollar ve bacaklarda kafadan çıkar. Soyutsu bu çalışmalar müdahale etmeden desteklenebilir. Tanıma dönemi ya da ilk sembol devri; 3-4 yaş arasıdır, bu devrede çocuk, yapmak istediği şeyin parçalarının bazılarını bilir ve parçaların yönlerini tayin edebilir. Bu dönemde gövde tanınır ve resme eklenir. Çocukların şekil evresinde, kas gelişimlerinin güçlendiği ve geliştiği görülür. Bu evrede daireler, kareler, ve üçgenler

gibi geometrik şekilleri oluşturmak için, iki ucu birbirine birleştirerek başlarlar. Çocuklar, karalamalarının formasyonunu ve sembolleştirmeyi anlamaya başlarlar ve bunlara isimler verirler. Çocuklar, çizdikleriyle diğerleriyle bağlantı kurmak ve resimlerini paylaşmak istemeleriyle sosyal hale gelirler.

Yüzey dönemi; düşüncelerini basit ve şematik olarak anlatır. İlk sembolik ifade insandır. İnsan resmi bir yuvarlak baş ve bu yuvarlaktan çıkan çizgi durumunda kol ve bacaklardır. Rengin önemini ve farkını hissetmez. Yüzey gelişmemiştir ve sadece çizgiseldir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007, s. 55, 61).

Cusbert'e (2008) göre:

> "2-6 yaş arası çocuklar resim yaparken tüm vücutlarını kullanırlar. Malzemelere dokunup ne olduğunu anlarlar. Bu yaşta çocuklar yaptıkları resmin beğenilmesini isterler ve resimlerini hediye olarak büyüklerine verirler.
>
> Resim çalışmaları ile 4-7 yaş arası çocuklar yaratıcılığı, yaptıkları eseri sunmayı ve iletişim kurmayı öğrenirler. Çocukların kullanacağı boya, kağıt, fırça gibi malzemeler kaliteli olmalıdır. Ayrıca çocuklar undan, seramik, patatesten baskı vb.de yapabilir. Çocuklardan belirli bir şekil çizmelerini beklemeyin, yaratıcılıklarını serbest bırakın.
>
> Sonuç olarak çocuğunuz size resmini gösterdiğinde " Ne kadar ilginç, resimde parlak maviyi neden kullandın anlatır mısın? gibi sorular sorduğunuzda çocuğunuz hem mutlu olacak. Hem de resmini gerçekten incelediğinizi ve değer verdiğinizi anlayacaktır"(Cusbert http:// www.punkyschildcare.com/artscrafts/indexs.html).

Öğretmenler bir grup küçük çocukla resim çalışmalarına başlamadan önce çocuklarla interaktif olarak iletişime geçerek ve onları izleyerek genel olarak bu çocukların ilgi alanlarını belirlemeli ve bu ilgi alanlarına göre hangi resim aktivitesinden başlayacağını tespit etmelidir. Bu dönemdeki çocuklar için Topal'ın (1992, s.5) önerilerinin aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

> Çocuk büyüdükçe çevresini daha iyi gözlemler. Çocuklara bu dönemlerinde (3-6 yaş) özgürce resim çizmeleri ve yaratıcılıkların

> geliştirmeleri için fırsat verilmelidir. Çocuk büyüdükçe kendi resimlerini daha çok eleştirir ve resim yapmak için daha çok bilgiye (gözleme) ihtiyaç duyar. İyi bir öğretmen çocukları boyama ve özgürce resim çizme konusunda cesaretlendirmelidir.
>
> Müzisyenlerin konserden önce parmak kaslarını ısıtması, dansçıların balerinlerin, atletlerin gösteriye veya koşuya başlamadan önce ısınma hareketleri yapması gibi okulda çocuklarda resim yapmaya başlamadan önce kol kaslarını ısıtarak resim yapmaya başlayabilirler. Böylece daha iyi resim yapabilirler. Çocuklar boyama yaparken boyaları karıştırıp yeni renkler elde ederler. Çocuklar buldukları keşfettikleri bu yeni renkleri arkadaşları ile paylaşmaları ve eğer hata yaparlarsa yaptıkları hatalardan üzülmek yerine ders almaları konusunda cesaretlendirilmelidirler. Çocuklar resim yaparken onlarla diyalog kurmak önemlidir. Çocukların resim kusurları varsa, nasıl düzeltilebilir, sorun nasıl giderilebilir bunları öğretmenler çocuklara rehberlik ederek anlatmalıdırlar (Topal, 1992, s. 5).

Çocuk 5, 6 yaşlarında duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunur. Bu evre boyunca çocuk basit insan ve şekilleri çizer, çizgiler çok genel sunuşlar kazanır. Çeşitli konular içinde nesneleri düzenlerler. Bu evre onların hikaye anlatımı için temel halini alır. En son evrede çocuk sunuş evresine girecektir. Yazı evresine geçiş için zemin hazırlayarak yardımcı olur (Fleming, 2008, www.k-play.com).

Çevresindeki objeleri parlak renklerle betimler ve ayrıntıya girer. Bu devire Şematik devir diyoruz. 5-6 yaş çocuğunun öğrenmesi geliştikçe sembollerde gelişmiş, şemalara dönüşmüştür. Bu devirde yarı yarıya yüzey doldurma vardır. Renkler hiçbir zaman eşyanın kendi rengi değildir. İlk aylarda çocukta boşluk düşüncesi yoktur. Henüz gelişmemiştir. Bunlar da şöyle görülebilir.

Eşyalar havada uçar. Hiç birisi yerine oturmuş değildir. Daha sonra tabana gittikçe oturur.

Mekan fikri yoktur. İlk mekana giriş taban çizgisi ile başlar. Çocuk geliştikçe taban çizgileri çoğalır. 2. 3. plana geçiş endişesi başlar. Perspektif de yoktur.

Çocuk çeşitli eşyaları yatırarak anlatır. Masa çizildiğinde ayakları yana yatıktır. Yolda arabalar, bir evin bahçesinde parmaklıklar yana yatıktır.

Bir eşyanın görülmeyen yanının gösterilmesi başlar. Buna saydamlık denir. Çocuk kopya biçimlerini en çok bu devirde yapar. Eğer öğretmen, anne - baba, dede, nine, çocuğa pratik ev, hayvan, v.s. yapmayı öğretirse çocuk şematik devirden kurtulamaz. Bu tür faaliyetler (boyama kitapları v.s.) zararlı faaliyetlerdir.

Somut işlem devri ise, 7 yaşından sonra başlar ve eşyalarla direk tecrübesinin sonuçlarını resimlerinde gösterir. Renklerinde daha gerçekçi olmaya başlar.Yine perspektif ve mekan fikri gelişmemiştir. Şematik devrin birçok özellikleri bu devirde görülür.Resimlerde kağıt tam olarak dolmaz. İnsan vücut ölçülerinin birleştirilmesi daha doğru olarak belirir. Bazı resimlerde dolmuş gibi görünen yerler öğretmenin etkisiyle olur. Her tarafı doldur diye ısrar edildiğinde arkaya bir renk sürülür. Nesnel gerçekçi devirleri, ilköğretimin birinci devresinde başlar. Çocuğun eşyayla ilgisi artık tecrübeleri geliştikçe resimlerinde de ilerlemeler görülür. Bu nedenle daha başarılı çizimler yaparlar. Bu nedenle 1.,2.,3. sınıflarda çocukların tecrübelerinden yararlanmak gerekir. İnsan hareketlerinin resmedilmesi bu devrede başlar. 4. ve 5. sınıflarda yani 9 ve 10. yaşlarda realist devir yada katı gerçekçi devir başlar. Renk lokal (bölgesel) olarak kullanılır. Eşyanın kendi rengi kullanılır. Işık ve gölge kullanılmaz. İnsanlar hiçbir zaman herhangi bir insana benzemez. Proporsiyon (vücut oranları) vardır. Perspektifleri yarı gelişmiştir. Bu devirde çocuk sadece öğrendiklerini değil gördüklerini de yapma telaşı içindedir. Gördüklerini aynen yapmamaktan doğan çekingenlik başlar. Bazı çocukların resimlerinde figürler azdır. Ancak normal bir eğitim sonucu bu problem ortadan kalkar.

Lise çağındaki çocuklarda 15 yaşından sonra Artistik ifade devri başlar. Bu devrede hem anlatım hem kişilik kazanırlar. Perspektif tam gelişmiştir. Artık gördüğünü gerçeğe uygun yapma yerine iyi bir bütünlükle bir eser yapma çabası görülür.Soyut kavram gelişmektedir. Bunun için bazı sanat konuları, sanat tarihi, sanat estetiği bu devirde daha kolaylıkla verilir. Anlatım çeşitlenir, güçlenir. Romantik, Realist, Sembolik, Dekoratif anlatım biçimlerine girerler. Tercihleri söz konusudur. Sanat çalışmalarına bu konuda yeterli görüp beğendiği her hangi bir kişinin etkisiyle başlar. Bu devreye ulaşabilenlerden bazıları sanatçı kişiliğine bu etki

kabuğunu kırarak ulaşabiliyorlar. Bu devirde dikkat edeceğimiz en önemli nokta öğrenciyi etkimiz altında bırakmamaktır (Yavuzer, 2005, s. 31-52) .

Öğrencileri kendi eğilimleri içinde geliştirmek gerekir. Yön verebilmek, rehberlik etmek önemlidir. Hiçbir basamakla diğeri arasında kesin bir sınır yoktur. Çocuk bu aşamaları geçirirken üç ana faktörün etkisi altında bulunur.

1.Yaratma isteği

2.Gördüğünü olduğu gibi verebilme isteği

3.Sanatçı duyarlılığı ile birşey yapma isteği

Görsel sanat eğitiminin bu yaşlarda başlaması bu bağlamda geçerlidir. Öğrenciler anlatım yönünden eğitimcilere göre 4 kategoriye ayrılırlar.

Görücü tip; eşyayı ve doğayı bütün olarak görür. Önce bütünü görmektedir ve algısı bütünseldir. Doğayı bir bütün içinde kavramakta ve bütünden ayrıntıya doğru yönelmektedir. Anlatımında lekeci bir tavır görülmektedir.

Yapıcı-inşacı tip; aynı şeyleri parça parça görüp sonradan birleştirir. Görücü tipler resimde, inşacı tipler üç boyutlu çalışmalarda başarı gösterirler. Karışık tip; hem görücü hem yapıcıdır ve her ikisinde de başarılı olurlar. Türkiye'de bunlar çoğunluktadır.

Endüstriyel tip; doğayı bir mimarın gördüğü şekilde görür. Cetvel, pergel kullanırlar. Çizgilerde doğruluk, ölçülülük, düzenlilik tutkuları sezilir. Bir sınıfta bu çocuk tiplerinin hepsi mevcuttur. Bu durumda tek bir eğitim yöntemi ve kitle eğitimi başarılı olamaz. Ayrıca çocuğun içinde bulunduğu anne, baba, kardeş ve arkadaş gibi sosyal çevresi olan ilişkilerinin de resimlerine yansıdığı görülür (Türkdoğan,1983, s. 36-39 ; San,1979 , s. 77).

Çocukların yaşları ilerledikçe resimlerinde tek figürden uzaklaşır. Figür sayısında artışlar başlar. Çocuk toplum içinde yaşadığının bilincine varır , bunu resimlerinde de ifade eder.

2.10 Çocuk ve Oyun

2.10.1 Erken Dönem Çocuklukta Sanatın Temeli: Oyun

Bir çok insana "Oyun Nedir?" diye sorarsanız "Oyun çalışmanın tersidir" diye cevap verirler, ancak gerçekte oyun erken çocukluktaki öğrenme için gereklidir. Oyun; zihinsel, düşsel ve bedensel etkinliklerin birbirleriyle sıkı ilişkili olduğu tüm beceri ve deneyimlerin bütünleştirildiği, düş gücünün ve zihinsel etkinliklerin olgunlaştığı yaşama uyum sağlayıcı davranışların geliştiği gerçek ve ciddi bir uğraştır (Sükan, 1983, s. 7; Jalongo ve Stamp, 1997, s. 64).

Leuenberger'e (2003, s. 69) göre çocuklar oyun oynarken çeşitli aşamalardan geçerler.

> "İnteraktif oyun öncesi devirde çocuk oyunla ilgili sorular sorar, önerilerde bulunur ama oyuna aktif katılmaz.
>
> Paralel oyun devrinde çocuk tek başına oyun oynar, kendi kendisine oyunu keşfeder, yeni şeyler öğrenir.
>
> İnteraktif dönemde, çocuk kreşte, oyunda aktif olarak yer alarak diğer çocuklarla birlikte oyunda, sorumluluk alır ve problem çözmeye başlar. Ancak, bu oyun planlı ve programlı değildir.
>
> Amaçlı oyun devresinde (son devre) ise, çocuklar aralarında tartışarak oyunun kurallarını, amaçlarını belirlerler. Çocuklar kurallara uymayı öğrenirler, oyun oynayarak baştan belirledikleri hedefe ulaşmaya çalışırlar."

Oyun, çocukların psikolojik, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayan bir araçtır. Oyun esnasında oyunun gerektirdiği hareketleri yapmak, hoplayıp, zıplamak, koşmak, sürünmek gibi hareketler çocuğun motor koordinasyonunu arttırır, kaslarını güçlendirir.

Eğer bir çocuğun bir aktiviteyi merak etmesi sağlanabilirse çocuk bu aktiviteye ilgi duyabilir. İlgi alanı geliştikçe çocuğun tecrübesi de artar ve yaptığı

aktiviteye benzer işleri de yapabilir. Her çocuğun ilgi alanı farklıdır, kimisi kum havuzunda oynamayı severken, kimisi resim yapmayı, kimisi de müzik dinlemeyi sever. Oyun önemli bir ilgi alanıdır, çocuğun çevresini tanımasına olanak sağlar. Kum havuzu, çocuğun hayal etme ve yaratıcılık becerisini arttırır. Eğer çocuğun bir aktiviteye yeterince ilgisi varsa bu iş çocuğa oyun oynamak kadar kolay gelir. İlgisizlik, yorgunluğa sebep olur ve çocuk bir aktiviteye ilgi duymuyorsa hemen yorulup bırakır.

Oyun esnasında çocuklar arasında rekabet yada öne geçme çokça rastlanan bir durumdur. Bu bazen oyunun kuralı gereği olurken, bazen de çocuklar arasında kendiliğinden gelişen bir liderlik durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun, aslında demokratik kurallarla yönetilen hazlı bir faaliyettir. Çocuk oyunda kaybetmeyi; aşağılık, küçüklük saymamalı; tam tersine gelecek oyunlarda başarılı olmak için daha fazla çaba göstermeye hazırlanmalıdır. Rekabet çocukların daha çok çalışmasına sebep olacağı için bazı durumlarda faydalı olabilmektedir. Ancak rekabet, çocuklar arasındaki işbirliği ve dayanışmaya zarar vermediği durumlarda faydalıdır. Çocukların oyun içinde işbirliği, dayanışma, arkadaşlık, kendine güven ve sorumluluk duyguları da güçlenmektedir (Crow and Crow, 1958, s. 118-126).

Çocukların hayal gücü ve yaratıcılık gelişimi üzerinde oyunun önemli bir etkisi vardır. Çocuklar, hayal gücünü evde, okulda, oyun bahçesinde yani yetişkinle çocuğun bir arada olduğu her yerde oyunla beslemektedir. Çocukların hayal gücü çok kolay sönebildiğinden, oyunlarla beslenmesi gerekmektedir. Çocukların yaratıcılığını düşünen kimse, yalnızca sanat ve müzik derslerini aklına getirmemelidir. Yaratıcılık sadece okulda değil çocukların tecrübe edindikleri, oynadıkları her yerde ortaya çıkar. Çünkü çocuklar hayal güçlerini her yerde ve her zaman ortaya koyarlar. Yaratıcılık ilk defa çocuğun oyununda görülür. Hatta, Landau(1984) "Yaratıcılık oyundur" diyerek yaratıcılık ve oyun arasında sıkı bağ kurar. Deneme, deneyler yapma, oyuncakları ile konuşma, özdeşleşme ve drama yapması gibi yaratıcı faaliyetleri çocuk oyunla gerçekleştirebilmektedir (Aktaran: Özdoğan ve başk., 2005, s. 20). Yaratıcılığın temeli ilk çocukluk dönemine dayanır ve onüç yaş civarı doruk noktaya ulaşır. Lehman, bunu çevresel faktörlere de bağlamaktadır. Yaratıcı çocuk yorucudur. Hayallerini harekete geçirmeyen çocuklar

ise uslu çocuklardır. Yeni fikirleri sürprizleri yoktur. Bir çok yetişkin, çocuğunun yaratıcı olmasını ama yaramazlık yapmamasını ister. Ancak, bugün bu şekilde bir yaratıcılığın olmadığı anlaşılmıştır. Çocukların yaratıcı olması için yetişkinlerin bunu kendilerine görev edinmeleri ve oyunlarla bunu ortaya çıkarmalarında yardımcı olmak gerekmektedir (Aktaran: Gönen, 1992, s. 192).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların özgürce eğlenerek oynayabilecekleri oyun alanları oluşturulmaktadır. Leuenberger, (2003, s. 66) oluşturulan bu oyun alanlarının, çocukların aynı zamanda yaratıcılıklarını da geliştirebileceğini ifade etmektedir. "Yaratıcı oyun alanları yeterince geniş olmalı, oyun için gerekli malzemeleri ve mobilyaları içermelidir. Çocuklar yaratıcı oyunlarda arkadaşlarıyla spontane diyaloglar geliştirerek yaratıcılıklarını geliştirirler. Ev işleri oyunu kız çocukları üzerinde olumlu etki yapar. Restoran, fırıncılık, veteriner oyunu, okul, benzinlik, postane, itfaiye, banka, ofis, sirk, mağaza, hastane gibi oyunlar yaratıcı oyunlara örnek olarak verilebilir."

Çocuklar, oyunlarında yetişkin yaşamını taklit eden oyunlar bulabilirler. Fakat yetişkinlerin, yaşamlarıyla oyun oynama gibi bir davranışları olamaz. Oyunun çocuk gelişiminde, toplumsallaşma ve kişilik gelişimi olarak iki ayrı işlevi vardır. Çocuğun gelişiminde bu iki işlev vazgeçilmezdir. Oyun sırasında bir çocuğun davranışlarını izleyerek onun kişiliği, aile yapısı ve sosyal çevresi hakkında kolaylıkla bilgi sahibi olabiliriz. Oyun, çocuğun hayal gücünü, dil gelişimini destekler. Aynı zamanda insanlar arası etkileşimini, kendisini denetlemesini ve dikkatini toplamasını sağlar. Çocuk oyun sayesinde fazla enerjisini boşaltma ve rahatlama olanağı bulur. Hatta çocuğun öğrenmekte güçlük çekeceği sosyal yaşama ait pek çok kural ve kavramlar oyun sırasında çocuğa kolaylıkla öğretilebilir (Yalçınkaya, 1996 , s. 10).

Singer ve Singer (1977), çocukların hayal güçlerinin geliştirilmesi için bir eğitim programı hazırlamışlardır. Çocuklarda yedi yaşından önce başlayan yaratıcılığın, zihin ve dil gelişimi için gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu programı özetlersek:

“Çocuklarla yaratıcı oyunlar oynayarak hayal güçlerini geliştirebiliriz. Örneğin, çocuk rol yapan bir aktör veya film yönetmeni olabilir. Onları oynarken gözlemleyebiliriz. Oyun oynamak çocuklarda 1-1,5 yaşında başlar. Kız çocukları bebeklerine annelik yaparlar. Oyuncak mutfak takımıyla 2 yaşından itibaren oynayabilirler. Çocuklar genellikle 2 yaşında tek başına oyun oynamayı severlerken. 3 yaşından itibaren grup oyunlarına yöneldikleri görülür. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuğun hayal gücünün artmasına yönelik yaratıcı oyunlar (imaginative play) oynatılabilir. Ayrıca çocuklarda Renkli Blok oyunlarıyla renk algısı geliştirilebilir. Görsel algıları renkleri algılamaları ile mümkündür, önce tek renk oyuncak blok sonra diğer renkli bloklar gösterilir” (Aktaran: Beaty, 2006).

Crow ve Crow (1958, s. 110)’ da göre okul öncesi çocuklarını renkli bloklar ile oynatarak yaratıcılığın geliştirilebileceğini öne sürmektedir. “Genellikle, 3 yaşlarındaki çocuklar blokları yatay olarak düzenlerler, nadiren de olsa çok azı bir kule inşa edebilir. 4 yaşındaki çocuklar ise daha komplike yapılar inşa edebilirler. 30 çocuktan sadece 7’si lego oyuncak veya bloklar ile yaptıklarını ev, kilise, kule gibi isimlendirebilir. Blokları yatay ya da düşey olarak düzenleyebilirler.

5 yaşındaki çocuklarda blokları 3 boyutlu düzenleyerek hayalindeki yapıları yapabilir. 6 yaşındaki çocuklar binalarını farklı malzemeler de kullanarak daha da geliştirebilirler”.

Çocuklara renk kavramını ve renk algısını oyun içinde öğretmek mümkündür. Örneğin, plastik tüplerde renkli boyaları bardaklar içinde karıştırarak ana renkleri oyun içinde öğrenebilirler. Aynı şekilde kristal prizmadan ışık geçirilerek de ana renkler oyun içinde öğrenilebilir.

Oyunun çocukların ileriki sosyal yaşantılarını ve meslek tercihlerini de etkilediği ileri sürülmektedir. Oyuncak arabalarla çok oynayan bir çocuk endüstri tasarımcısı olarak bir araba dizayn edebilir ya da bebeklerle ve elbiseleriyle oynayan ve bunları dikerek, keserek değişik tasarımlar yapan bir kız büyüyünce tekstil-konfeksiyon işinde uğraşabilir (Jalongo ve Stamp,1997, s. 64).

Oyuncak ev işi aletleriyle (mutfak aletleri, oyuncak halı süpürge) çocukların oynamasını sağlamak sosyal yaşantı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır.

Öykü yada masal kitabı okunarak, bunları drama şeklinde canlandırmaları istenebilir. Bu etkinlik, yani çocukların spontane canlandırmaları, dil gelişimini ve hayal güçlerini geliştirmektedir.

Çocukları hayvanat bahçesi, müze gibi yerlere götürerek, orada gördükleri insanları ve hayvanları vs. canlandırmaları yada oyunlaştırmaları, onların çevreyi daha iyi tanımaları için bir olanak teşkil edecektir (Aktaran: Beaty, 2006, s. 389-390).

Fromberg (1992)' e göre, oyun çocuklarda yaratıcılıkla birlikte resim ve estetik algı gelişimini de etkilemektedir. Aşağıdaki özellikler oyunla sanatın ve estetik eğitimin bağlantısını ortaya koymaktadır.

1. Sembolik: Problem çözme, yeni çözümler ortaya koyma yönünden oyun çocukları cesaretlendirir.

2. Anlamlılık: Oyun sayesinde çocuk resim çalışmalarını yorumlamayı, estetik değerlendirmeyi öğrenip tecrübe kazanabilir.

3. Aktiflik: Oyun aktif katılım gerektirir örneğin, bir tiyatroda aktör olma oyunu çocukta aktif katılımcılığı ve yaratıcılığı arttırır.

4. Mutlu ve gönüllü olmak: Oyun da sanatta duygusal olarak insanı tatmin eder. Çocuğa resim öğretmek ve estetik beğeni becerisi kazandırmak için zorlamaya gerek yoktur. Bu estetik beğeni ve sanatı kullanabileceği bir oyun bulursanız çocuk hem bu becerileri kazanacak, bu oyuna zorlama olmadan gönüllü katılacak hem de oyun içinde mutlu olacaktır.

5. Kurallara uymak: Oyun kuralsız gibi gözükse de bazı kuralları vardır ve çocuk bu kurallara uyarak ileride resim sanatıyla uğraşırsa resim kurallarına ve tekniklerine uymayı da öğrenir

6. (Episodik) Öyküsel: Oyunların keskin hedefleri yoktur, öyküleri oyun içinde değişebilir. Resimde öyledir baştan örneğin gökyüzü bir renkle boyanmışken bir kaç fırça darbesiyle değişebilir (Aktaran: Jalongo ve Stamp,1997, s. 64-65).

Eisner (1990)'da aynı konuyu vurgulamaktadır. Sanatla oyun arasındaki benzerlikleri şu şekilde tanımlamıştır. "Sanat (resim) ve oyun her ikisi de hayal gücü

ister, her ikisi de yetenek ve yeni şeylerin ortaya çıkarılmasını ister. Fauth (1990)'a göre çocukken okuduklarımızın % 10'unu çocukken duyduklarının %20'sini hem duyup hem gördüğümüz şeylerin %30'unu, aynı zamanda hem duyup hem de konuştuğumuz şeylerin %70'ini, hem duyup hem görüp hem konuşup hem de yaptığımız şeylerin (yani oyunların) %90'ını hatırlarız (Aktaran: Jalongo ve Stamp,1997, s. 65).

Buna göre, oyunların çocukların fizyolojik, bedensel dil ve zeka gelişimleriyle birlikte sanatsal gelişimleri (estetik algı, hayal gücü) ve yaratıcılıkları üzerinde de olumlu etkileri vardır diyebiliriz.

Görülüyor ki, hem insanın doğasından, hem de sanatın yapısından kaynaklanan zorlukları aşmak için "oyun" sanat eğitiminde bir yöntem olarak kullanılabilecektir. Oyun yöntemi; çocuğun zihinsel, toplumsal ve içgüdüsel isteklerinin engellenmesiyle ortaya çıkan olayları iyileştirmek için kullanılmaktadır. Ayrıca, oyun çocukların tedavilerinde de yararlanılan ve başarılı olunan bir yöntem olmaktadır.

Oyun yolu ile çocuğun fiziksel, ruhsal ve duygusal yönleri geliştirilebilecektir. Gizli güçlerinin harekete geçirilip ortaya konması sağlanabilecektir. Bunların yanısıra becerilerini arttırarak, oyun yoluyla kişiliği kazandırabilecektir.

2.10.2 Eğitsel Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, tiyatro formlarından da yararlanan bir disiplindir. Bir çocuk için vazgeçilmez bir unsur olan "oyun", dramanın çıkış noktasıdır. Oyunların çeşitliliği ve çok yönlülüğü, bu alana ilişkin getirilen tanım ve yaklaşımların da çeşitlilik kazanmasını sağlamıştır. Yaratıcı drama, rol oynama v.b.tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir filmi, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin) yeniden düzenlenmesi yoluyla, gözlem, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır.

Resim iş öğretmen Klavuzu'na (1997, s. 176) göre; Drama çocuk için doğal bir ortamdır. Her oyun onun için bir dramadır. Bebeğine ninniler söylemesi, onu kucaklaması gibi. Drama bu doğal aktiviteyi belli sistem ve disiplin içinde çocuk için, çocuğun yararına, çeşitli doğal kuvvetlerini geliştirme yararına kullanır. dramatizasyon, çocuğun kendi gerçeğinin oyunudur. Burada çocuk özne konumundadır, kendisi ise konudur.

Yaratıcı drama, tiyatro formlarını kullanır ve özünde de "oyun" kavramı bulunmakla birlikte; tiyatro ve oyunculuk yapma değildir. Yazılı bir metne dayanmamakta ve sahneye konulmamaktadır. Çocuklar eğlenerek, belli bir atmosferi, oyun oynamadan duyulan hazzı paylaşırlar. Gruptakilerle ve grup yöneticisiyle paylaşılan bu haz, kuşkusuz "estetik haz"dır. Çünkü tiyatro ve oyun formları sanatsal ve estetik nitelik taşırlar. Eğitimin temel alanlarından biri olan "estetik eğitim"de gerçekleşir. Bir Drama'nın gerçekleştirilebilmesi için, grup içinde, daha küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi yapma, değerlendirme, tartışma, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması gereklidir. Bunun içinde bireyin kendini, grupta rahat ve güvenli hissetmesini kendini tanımaya ve kendini karşısındakine tanıtmaya yönelik çalışmalara gereksinimi vardır. Ama bildiğiniz çocuk oyunlarındaki gibi, belli kuralları ve belli kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içerir. Yaratıcı dramada bir yöntem olarak benimsenen oyunlar ve doğaçlama süreçleri, değişebilirliği ve yaratmayı sağlar. Bu etkinlikler aynı zamanda yaşama bir hazırlıktır (San,1996, s. 151-152).

Yaratıcı Drama etkinliklerinde diyalogla hareketler bütünleşir. Burada sahne, kostüm, ezberlenecek metin ve dinleyici yani seyirci yoktur. Herşey bir doğaçlama sonucu gelişir.

Eğitimde dramanın önemini ifade edersek; Drama, çocuğa özgü gerçeği yakalamaya çalışır, onları bağımsız kılar. Gerçeklerle yüz yüze getirerek düşünmeye alıştırır. Doğal eğilimlerine, eğilimlerine cevap verir. Kendini tanımayı ve bağımsız düşünmeyi sağlar. İşbirliği yapabilme özelliğini geliştirir. Sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır. Dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) geliştirir. Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlar. Etik değerlerin gelişmesine olanak sağlar. Kaslarını hareket ettiren yöntemleri bulmayı ve bedenini çok yönlü

geliştirmeyi sağlar. Hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışlar geliştirmeyi sağlar. Sanat formlarına duyarlılık göstermeyi sağlar. Duygunun sağlıklı ve kontrollü boşalımına olanak verir (Gökaydın, 1998, s. 56-57).

Yaratıcı eğitsel drama etkinliklerinin, çocuk, ergen ve gençlerin okul ve toplum içindeki bilişsel, dilsel, estetik ve yaratıcılığa ilişkin ve ahlaksal, bedensel, zihinsel, tinsel sosyal ve toplumsal gelişimlerini hızlandırmaktadır. Çünkü drama çalışmaları, bireyleri ileride yetişkin olarak yer alacakları yaşamdaki rollere, olanak ve fırsatları değerlendirmelerine, sorumluluklara ve deneyimlere hazırlamaktadır. San'a göre(1996, s. 159) "Eğitim sistemimizde yeniden yapılandırılması gereken alanlardan biri olan sanat eğitimi alanı da drama dersinin konulması ile bütünleşmiş bir nitelik kazanacaktır.Sanatla, sanatın her dalıyla ve her biçimiyle çocuklarımız ne kadar erken tanışırlarsa o kadar hoşgörülü, sanat konusunda bilgili, yaratıcı ve donanımlı olurlar, sosyo kültürel kimliklerini o denli güçlü yapılandırırlar"

Eğitimde farklı yöntem olarak dramanın uygulanmasına Capet'in (1986) çalışmasını örnek verebiliriz. Bu tarz deneysel çalışmalarda güzel sanatlara farklı (yaratıcı drama, öykü, anlatma vs.) disiplinlerde eklenerek farklı eğitim programları da oluşturulabilir. Capet'nin eğitim programında, resim öğretmeni sınıftaki drama sanatçısı gibi farklı rolleri oynamaktadır. Örneğin, Eğitim- öğretim yılının başında öğretmen bir sanat ansiklopedisinin müdürüdür ve sanat tarihçi bir ailendir. Ona göre dönem başında öğretmen resim atölyesini çocuklara tanıtan bir rehber, dönem ortalarında çeşitli aktivitelerle çocukların yaratıcılıklarını arttıran bir yaratıcılık koçu (düşünme ve karar verme), editör (resimleri değerlendiren kişi), düzeltmen(yanlış anlamaları ve yanlış kavramları düzelten), dönemin sonunda da tecrübeli ressam rolünü üstlenir ve tecrübelerini çocuklarla paylaşır. Benzer bir çalışmayı Alexander, (1983) sanat tarihi öğretmenini bir şaman olarak tanımlayarak yapmıştır (Aktaran: Stokrocki, 1994, s. 120).

Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfın bir köşesi yaratıcı drama oyunu alanı olarak ayrılabilir. Burada oluşturulacak, bakkal, doktor muayenehanesi, tamirci dükkanı, itfaiye merkezi gibi yaratıcı drama oyun alanları çocukların yaratıcılıklarını geliştirir, spontane konuşmalarda çocukların dil gelişiminde önemli bir gelişme olur. Öykü kitabı resimleri çocuklara gösterilerek çocukların bu resimleri yorumlamaları

ve bunların oyuna yada dramaya dönüştürülmesi de yaratıcı bir faaliyettir. Aynı şekilde çocuklara masal yada öykü kitapları okunarak, bunları canlandırmaları istenebilir yada masal, bir oyuna dönüştürülebilir. Bu drama oyun alanına popüler öykü kitapları da koyunuz. Çocuklara yaratıcılıklarını geliştirebilmek için bu kitaplardan öykü okuyunuz, bazen çevre geezilerine çıkınız. Öykülerden ve çevre gezilerinden öğrendikleriyle drama oyunu oynamalarını sağlayınız. (Diffily ve diğerleri, 2001, s. 30; Singer ve Singer, 1977; Beaty, 2006)

Ezberci, aşırı ussal, ve bilgi yüklenmesine dayalı bilgisel eğitim sistemleri öğrencilerin okul yaşamından zevk almamasına, yaparak, yaşayarak kendi deneyimlerine dayalı duyuşsal ve sezgisel öğrenmenin bir tarafa atılmasına neden olmaktadır. Böyle sistemlerin karşısında yaratıcı eğitsel drama etkinlikleri eğitim sisteminde alternatif bir öğretim yöntemi ve öğrenim alanı sunmaktadır.

2.10.3 İllüstrasyonların Çocuğun Estetik Gelişimine Etkisi

İllüstrasyon sözcüğünün genel anlamda tanımı, bir konunun resmedilmesidir. Görsel anlamda, sanatsal bir özellik taşımaktadır.

Çocuk kitaplarında yer alan illüstrasyonların en önemli işlevi, metinde anlatılanların bir kere de görsel ögelerle yinelenmesi değil, çizerin konunun içeriğine göre yorumudur. illüstrasyon konunun salt olarak resimlendirilerek anlatılmasının yanısıra görsel ve estetik yönden sanatsal özelliğe bürünmekte, sanatçısına ait bir takım özellikler taşımaktadır (Sönmez,1993, s. 13).

İllüstrasyonlar, çizim, boya resmi, kolaj ya da herhangi bir baskı tekniğiyle yapılırsa yapılsın önemli olan, yorumun iyi olması ve anlatılmak istenenin kısa bir süreç içinde zihinlerde yer etmesidir. Buna göre iyi bir illüstrasyon, her şeyden önce renk, çizgi, ritm, armoni, kontrast, tonlama gibi çeşitli estetik değerlerle, estetik bir kaygı taşımalıdır ki çocukta görsel bir doygunluk oluşsun.

Çok küçük yaşlardan itibaren resimli kitaplarla tanışan çocuk, kitabın resimlerine bakmaktan çok hoşlanır. Okuma yazma bilmeyen çocuklar için

hazırlanmış olan bu resimli kitaplarda çok az bir yazı ile olaylar, kahramanlar tamamen anlatılmaktadır. Bu aşamada, kitabın resimleri çocuğa hitap ettiği sürece, ona bakmaktan büyük zevk alır ve özdeşleşir.

Sınırsız hayal güçleri ve yavaş yavaş şekillenmeye başlayan estetik değerlerini geliştirmede illüstrasyonlar devreye girmektedir. Çocuklar için yazmak da çizmek de çok ayrı bir sanattır ve farklı bir anlayış gerektirir. Gelişme evresinde olan bireylerde özgüveni ve beğeniyi geliştirmek çok önemlidir. Masal öykü, hikaye ve şiir kitapları gibi çocuğa verilecek her türden kitabın nitelikli, ona hitap edecek ve estetik değerlerini geliştirecek ölçüde illüstrasyonlara sahip olması gerekir. Öncelikle, kitaplarda çocuğun yaşına ve seviyesine uygun, kaliteli illüstrasyonlara yer verilmelidir. Tasarım boyutunda, kitabın uygun büyüklük, punto seçimi, baskı, kağıt kalitesi, kapağı, cildi, dikişi ve sayfa düzeni ile bir bütün olarak düşünülerek tasarlanması gerekmektedir. Bu konuyla ilgili olarak illüstrasyon sanatçılarının birleştikleri ortak nokta, kitap dahil, çocuğa sunulan eğitim maksatlı her tür görsel malzemede kullanılacak illüstrasyonların kaliteli ve bir sanat eseri formunda olması gerektiğidir (Erkmen 1996, s. 37).

Okul öncesi çocuğunda daha çok resimler üzerine açıklamalar gelişir. Bu resimler, yorumu ile ilişkilidir. Renklerin tanınması ve renk seçimi başlamıştır. Çocuğun ilgi alanına resimlerdeki ayrıntıları yakalamak girer. Parlak ve açık renkler başta olmak üzere, çok renkli olan illüstrasyonlara olan ilginin arttığı görülür. Kitaplarda, resimlerle birlikte metinlerin de anlatılması istenir. Böylece, resimle metin arasında ilişki kurarak, buradan yorumlamaya giderler. Renklerle sanat zevki kazandırılmasında çocuğa sunulan bol resimli kitapların estetik eleştiride başarılı sonuçlar verdiği ortaya çıkarılmıştır

Çocuk, dikkatli bir izleyici olarak resimlemelerdeki detayları görmek ve yakalamak ister. Canlı ve parlak resimlerden oluşmuş gözüne hitap eden illüstrasyonlara bakmaktan çok hoşlanırlar.

İllüstrasyon yolu ile bir takım bilgiler verildiği gibi, dolaylı yoldan çocuğa estetik eğitim kanalize edilebilir. Anasınıfı dönemi çocuklarında hayal gücü çok geniştir. Kendi duygu ve düşüncelerini anlatacak resimlere karşı büyük ilgi duyarlar.

Onun bu ilgi ve ihtiyacına cevap verecek en güzel malzeme resimli kitaplardır. Resimli kitaplarla tanışan çocuklarda aynı zamanda sanatsal hazlar harekete geçerek, resimle çocuk arasında duygu alışverişi oluşur. Bunun sonucunda, birtakım kavramları eğlenerek öğrenirken bir yandan da illüstrasyonlar yardımıyla biçim, form, oran, renk ve buna benzer plastik elemanları tanıyacaktır. Bu ögeleri yaptığı resimlere de yansıtmaktadırlar.

İllüstrasyonlarda bir hareketi veya objeleri verebilmek için çizgi kullanılır. Tonla veya renkle resimlemenin tek başına bir anlamı yoktur. Hareketin anlatımı sadece hareket halinde bulunan eşyaları göstermek değil aynı zamanda estetik açıdan çizginin kendi başına bir hareket kazanması anlamındadır.

Resimler, öykülerin ayrıntılarını içermenin ötesinde arka planları ile de estetik bir zevk yaratırlar. Özel olarak bir araya toplanıp düzenlenmiş çizgiler ve biçimler resmin anlamını ifade ederler. Tek başına tonla veya renkle resimleme ancak bir hareketi ya da kütleyi verebilir.

Hareketin anlatımı sadece hareket halinde bulunan eşyaları göstermek değil aynı zamanda estetik açıdan çizginin kendi başına bir hareket kazanmasıdır. Çizginin hakkı, tam anlamı ile verildiğinde, ritm de kendiliğinden doğmaktadır. Çizgi ile resimleme, biçimsel iletişimde ilk yöntemdir. Günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır.

Resimle, çocuk arasında kurulan bağlantı, estetik deneyimi sağlaması bakımından önemlidir. Bu nedenle nitelikli illüstrasyonlar yardımıyla çocuğa birçok estetik değer kolaylıkla kazandırılabilir. Çocuklar için hazırlanmış illüstrasyonlar; sanatsal değer taşıyan, nitelikli, renkleri, ayrıntıları, figürleri ve diğer özellikleri ile çocuğun sanatsal hazlarını harekete geçirecek, estetik yönden gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu illüstrasyonlar, çocuğun zevk almasını sağlayacak şekilde, son derece güzel ve özgür olarak çağdaş bir yaklaşımla tasarlanmalıdır (Smith, Nancy ve diğerleri, 1983, s. 8 ; Herberholz ve Hanson,1985, s. 62).

Okul öncesi dönemde, estetik beğeni gelişiminde aktif bir rol üstlenen kitap resimlemeleri çocuğun yeni bir dünyaya açılmasına sebep olmaktadır. Resimle çocuk

arasındaki duygu alışverişi onun biçim, çizgi, renk, ton gibi plâstik elemanlarla tanışmasına ve sanattan zevk alan, sanattan anlayan nesiller oluşmasına yardımcı olur

2.11 Nitelikli sanat programları

Eğitim boyutunda okul öncesinden başlayarak kapsamı daha da geliştirecek olursak, sanat programlarının niteliği bütün öğrencileri ilgilendirmektedir. Bu programlar öğrencilerin görsel sanatlarda fikir ve duygularını ifade etmeleri için olanak sağlarken, aynı zamanda yaratıcılıklarını da geliştirmelerinde yardımcı olması amaçlanarak, uygulama sürecinde çeşitli kavram ve teknikleri de öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu konuya değinen Boydaş'a göre:

> "Nitelikli sanat programında öğrenciler, algısal, yorumsal ve çözümsel yetilerini genişletirler. Görsel imgelerle anlam bulmayı öğrenirler, sanat eserlerinin estetik niteliğini tespit etmeyi öğrenirler. Görsel sanatların dilini doğru kullandıkları için fikirlerini de eksiksiz ifade ederler, estetik yargılara varmak ve savunmak için yetilerini geliştiriler. Nitelikli sanat programında öğrenciler, kendi kültürlerinin temel teşkil etttiği geniş kültürel yapıyı anlar ve bu yapıya daha duyarlı hale gelirler" (Boydaş, 2004, s.8).

Yaratıcılık eğitimi açısından önemli bir yaş grubunda bulunan okul öncesi çağındaki çocuklar için, çağın gereklerine uygun, nitelikli ve en son teknolojik yeniliklere uyum sağlamak için kendini her adımda yenileyen, çocuğun bireysel gelişim basamaklarına uygun ve onları geliştirmeye yönelik kapsamlı okul öncesi görsel sanat eğitimi programlarına her zaman ihtiyaç vardır ve bu nedenle bu araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Nitelikli bir sanat programı aşağıdaki alanlardan oluşmaktadır.

1. Estetik
2. Sanat Eleştirisi
3. Sanat Tarihi

4. Sanat Eseri

2.11 1. Estetik, Estetik Beğeni ve Okul Öncesi Sanat Eğitimi

Estetik terimi ilk olarak Alman Filozof Alexander Gotlieb Baumgarten tarafından on sekizinci yüzyılın ortalarında ayrı bir alan olarak "güzelliğin bilimi" anlamında kullanılmıştır. Baumgarten, 1750 de yayınladığı "Aesthetica" isimli eserinde, duyusal bilginin bilimi olarak tanımladığı estetiği bilimsel olarak temellendirmiş, duyusal yetkinlik olarak konusunu belirleyerek sınırlarını çizmiştir. Baumgarten'e göre, Estetiğin gerçekleştirmek istediği, güzel üstünde düşünme sanatıdır.

Estetik sözcüğünün temeli, Yunanca "duyum, duygu, algılamak, hissedilebilir" anlamına gelen "aisthesis" sözcüğüne dayanmaktadır Duyusal algı anlamına gelen Estetik kelimesi felsefede, skolastik çalışmalarda güzellik teorisi, güzel sanatlar konularında ve insanların güzele olan duyarlılıklarının anlatımında da kullanılmıştır (Stich, 2005; Tunalı, 1984, s. Gökaydın, 2002, s. 10).

Felsefenin bir kolu olarak gelişen estetik biliminin, bilim adamlarınca farklı farklı yorumlandığı görülmektedir.

Aristo'ya göre Estetik, 1.düzen, 2.bakışım(Simetri) ve 3.sınırlılıktır.

1.Düzen, armoninin en bariz yönüdür. Kanun aramak düzen aramak demektir. Düzenin olmadığı yerde karmaşa ve asayişsizlik mevcuttur. Varlık bizzat düzenin kendisidir. Doğruluk, bizzat en güzeldir.

2.Simetri, nispet ve büyüklüğü ifade eder. İster bir canlı varlık isterse belli parçalardan oluşan bir obje olsun yalnız içine aldığı parçaların uygun düzeni değil, aynı zamanda gelişigüzel olmayan bir simetri(nispet) gerektirir. Çok büyük şeyler kavrayışımızın sınırından kaçar, kurtulur, bunun yanında çok küçük şeylerde kavrayışımız içinde yok olup gider. Şu halde güzelde; bir defada kavranabilen uygun bir nispet elzemdir.

3. Sınır, Aristo'ya göre, güzellik bir karakteri belirten bir sınırdır. Bu sınır eşyaya açık ve okunabilir berraklık getireceğinden; aklın idrakı içine girebilen şeylerin sınırı olması gerekir. Eşyada saklı sır, ahenkli bütünlüktür. Biçimin estetiğini etkileyen bakışım (simetri) ve düzen – simetri, matematik güzelliği meydana getirir. Bunu da altın kesitte görüyoruz.

Altın kesit denilen bu oran, doğanın kendisinde vardır. Bu matematik bağlantılar, ilkel bileşimlerde, minarellerde, giderek bitkilerde ortaya çıkar. Sözü edilen düzen ve bakışım canlılar merdivenin en üst basamağına doğru yükseldikçe daha yumuşak hatlarla kendini belli eder (Gökaydın, 2000, s. 11; Bigalı,1987, s. 6-11)

Diğer eski Yunan filozofları gibi Aristo'da sanatı bir mimesis olarak görür. Estetikte, görülen şeylerin taklidi olarak nitelendirilen bu terim üzerinde hem Aristo' nun hemde Platon'un çalışmaları olmuştur. Mimesis, hareket noktasını ve adını Platon'un " Cumhuriyet" adlı eserinin onuncu kitabında ele aldığı Aristo'nun Poetika ve Retorika'da yinelediği yüzyıllar boyunca filozofların üzerinde tartıştığı bir konudur.

Roma imparatorluğu döneminde ise düşünürler, estetiğin ahlakla olan ilişkisini ele alırlardı. Platinos, güzelliği metafizik ve psikolojik yönlerden incelemiştir. Güzelliğin yalnız ölçü ve orana bağlı olamayacağını fakat bu ölçü ve oran aracılığıyla yansıyan bir kavram olduğunu savunmuştur. Ona göre, güzel birliğin-zekada, zekanın –ruhta, ruhun –bedende yansımasıdır. Aquino'lu Tomaso ise estetiğin ana unsurunun "Düzen" olduğunu ileri sürer. Platon, Aristo ve Platinus'un görüşlerini birleştirerek sistemleştirmiş ve Estetik Doktrinleri ortaya koymuştur (Bigalı1984, s. 6; Yetkin1979, s. 9; Gökaydın, 2002, s. 10).

Baumgarten'dan önce, estetiği bir felsefe kolu olarak biçimlendiren önemli düşünürlerin başında, eleştirel felsefenin babası olarak da kabul edilen Alman filozof Immanuel Kant gelmektedir. Kant'ın felsefesi fenomenal gerçeklikle, yani bizim duyular aracılığıyla tecrübe ettiğimiz dünya ile mutlak gerçeklik, yani duyusal olmayan ve hakkında bilgi sahibi olunamayacak dünya arasında bir ayrım yapmıştır.

Kant, ‘beğeni’ farklarını nitelik ve nicelik ilişkisine bağlar. Güzellik nitelik açısından çıkarsız olarak hoşa gidendir. Nicelik ise herkesin hoşuna gidendir.

Schiller, güzellik ve ahlak arasında ilişki kurar. Güzelliğin biçim ve içerik birliğinden geldiğini işaret eder ve iç dünyamız ilgili çözümlemelerin, güzel sanatların estetik eğitimine etkin rol oynadığını ileri sürer.

Hegel, estetiği, güzelliğin bilimi olarak görür. Sanata bir eğlence gözü ile bakılmasının büyük bir hata olduğunu, oysa onun başlı başına bir amaç olduğunu savunur. Ona göre, sanatın kapsamı, doğadan çok daha zengindir. Sanatın içeriğinde keyfiliğin bulunmadığını ve bir sanat eserini değerlendirebilmek için gözlemcinin pozitif bilgisinin, filozofça düşünme yetisinin yanı sıra, sanatın niteliklerini ve değişmez kurallarını anlama gücünün de bulunması gerektiğinin belirtir.

Sanata başlanabilmesi için teknik bilgi ve zekanın yanı sıra en gerekli unsurun eğitim olduğunu savunur. Sanat, yaşamın üstündeki imgeleri açığa vurma amacıdır. Yani, nesnel algı (perception sensible) ile düşünsel imge (abstraction rational) arasında bir bağ vardır.

Hegel, görünür birlik, uyum ve uygunluğun maddenin özünden ayrı olmadığını düşünür. Yani, fiziksel güzelliğin maddenin özündeki gizli ilkelerin görünümü olduğunu ileriye sürer (Gökaydın, 2000, s. 11).

Jalongo ve Stamp’a (1997, s. 3) göre, Estetiğin tanımı şöyle ifade edilmektedir, “Güzelliğin doğası, bir resmin güzelliği ve değeri ile ilgili felsefe dalına estetik denir. Estetik her yerde karşımıza çıkar; işe giderken, giyinmek için karar verirken, arabada çalacağımız müziğe karar verirken bile estetik değerler ön plana çıkar”.

Estetik üzerinde bilimsel anlamda çalışmalar, Fechner(1801-1889) ile başlamıştır. Fechner (1876) çalışmasında kişisel tepkileri incelemiştir. Ve estetik tercih prensiplerini oluşturmuştur. Berlyne(1971-74) yılları arasında yaptığı çalışmalarda, Fechner’in ampirik estetik araştırmasını geliştirmiş ve daha sofistike (Karmaşık) kavramsal ve metodolojik yaklaşımlarda bulunmuştur. Ayrıca Fechner’in prensiplerini kullanarak, deneysel olarak geçerliliklerini araştırmış ve davranışçı

estetik araştırmalar yapmıştır. Berlyne'nin çalışmaları (Arnheim1985) çalışmasında eleştirilmiştir. Cupchik (1986) da benzer eleştirilerde bulunmuştur.

Günümüzde bilişsel yaklaşımlar, estetik araştırmalarda daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Bilişsel yaklaşımda estetik algı, sofistike metodlarla, çok boyutlu olarak incelenmeye başlanmıştır (Aktaran: Cristina Stich, 2005, s. 7-12).

Estetik, ruhsal ifade ve tatmin resim, heykel ve tapınak gibi pek çok sanat eserinde bulunur. Tapınaklar, abideler ve daha bir çok küçük eşya faydanın ötesinde de ele alınmışlardır. Böylece sanat, tamamen pratik hayat için yapılan üretim malzemelerinden, ruhsal ihtiyaç için üretilen nesnelere kadar uzanır.

Günümüzde ise estetik kavramı salt güzellik üzerine yoğunlaşmayan oldukça geniş bir alana sahip bir kavram olarak ortaya atılmaktadır. Estetiğin inceleme alanına; güzellik kavramının yanısıra yüce, komik, zarif, ilginç, çocuksu ve hatta çirkin kavramları da girer. Bütün bu kavramların da en az güzellik kadar estetikle ilgisi vardır. Schillere göre, "Güzelliğin büyüsü, onun bir giz oluşundandır. Ögeleri zorla biraraya getirilirse, ortada güzellik kalmaz" (Schiller,1990, s. 5)

Güzellik göreceli bir kavramdır ve herkesin güzellikten beklediği şey farklıdır. Güzellik bazıları için sıradan bir değer olurken bazıları için bir yaşam koşuludur. Zaman, mekan ve kişiden kişiye değişebilen güzellik kavramı, estetik anlamda değerli olan demektir. Değerli olma kavramı da, içinde yaşadığımız zamanın ve toplumun sahip olduğu değerlere göre değişiklik göstermektedir (Acer, 2006, s. 4; Etike,1999, s. 41; Artut, 2001, s. 4; Tunalı, 2001, s. 15-16).

Güzellik, renk ve form gibi çok keyif veren estetik bir özelliktir. Bir kişinin kişisel beğenisi tartışılamadığından değişik kültürlerin güzellik formlarına karşı o kişinin hoşgörüsünü genişletmeye çalışmak bu konuda izlenecek en iyi yoldur. Eski Yunanda ideal olan fiziki güzellikti. Estetiğe nesnel yaklaşanlar güzellik standartlarının zamanın ötesine taşmış olduğuna, klasik uyum kanunlarına ölçü ve orana dayandığına inanırlar. Eski Yunan tapınaklarında olduğu gibi. Bizans döneminde bu kutsal simgelere kaydı. Doğulu insanlar daha çok soyut metafiziksel güzellik ile ilgilendiler. Aynı şekilde değişik sanatçılarda, değişik devirlerde sanatta farklı güzellik anlayışları sergilemişlerdir.

Kırışoğlu ve Stokrocki (1997 , s. 1.36), estetiğin en önemli alanlarından olan güzellik kavramından yola çıkarak Estetiğin sanat eğitiminde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. “Güzelliğin kimi zaman genel olmamakla birlikte ince bir gerçekçi betimleme ve duygusal imgeleri kapsadığı vurgulanır. Öğretmenler öğrencilerine estetik bağlamında bu tip sınırlamalar getirmemelidirler. Çünkü bu yaklaşım öğrencilerin kendi kültürel varlıklarına ilişkin zenginlikleri incelemelerini önleyeceği gibi, öteki kültürleri de özümsemelerini engeller”

Sanat eğitimcisinin sorumluluğu öğrencilerde potansiyel olarak bulunan sanat ve estetiği geliştirmektir. Çünkü bu alanlar çocuğun yaşamı sürecinde oldukça sıklıkla ihmal edilmektedir. Bazı çocuklarda sanat ve estetik yeteneği genetik olabilmektedir. Fakat bu potansiyel olarak doğuştan var olan sanat ve estetik yeteneği çocuğun ilerlemesi ve gelişmesinde, onu şekillendirecek çevre ve eğitim ortamına da bağlıdır. Bir çocuğun sahip olduğu yaratıcı kabiliyetlerin gelecekte de olup olmayacağını hiç birimiz kesin olarak tahmin edemeyiz. Diğer bir deyişle, çocuğun keşfedilmeden kalan bütün yetenekleri ve kabiliyetleri hakkında ne biliyoruz. Bir çok durumlarda var olan doğuşsal bir kabiliyetin ya da yeteneğin fırsat verilmediği için yok olduğunu görmekteyiz. İnsanda potansiyel olarak varlığını sürdüren sanat eğilimi belli bir yaştan sonrada ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, yetişkin insanlar, bazen emekli olduklarında sıklıkla sanata yeniden başlarlar ve yeteneklerini yeniden keşfederler. Onlar şu anda birer yetişkinlerdir ama çocukluklarında sanatsal etkinliklerde bulunmaları ya da katılımları için zaman, malzeme gibi fırsatları verilmemiştir (Jalongo ve Stamp1997, s. 58-60).

Gharavi’ye (1913) göre, bu hayal etme ve fantezi eğilimi sanat içindir ve içerik olarak yetişkinlikte olduğu noktada kalır ya da yeniden başlayan sanatsal güç yakalanabilir.

Pratikte bu teori, öğretmenlerin çocukta potansiyel olarak bulunan doğal yaratıcılığın bozulmadan kalmasını garanti etmek ve onu geliştirebilecek yöntemleri anlamamızı sağlar

Estetik eğitim, algı, yargı ve estetik değeri duyularımızla bilmemizin nasıl olduğunu öğrenmenin en basit yöntemidir. Duyularımızla hissettiğimiz deneyimlerimiz çeşitlidir.

Peki eşyaların gördüğümüz ışık ve rengi, Fransız empresyonist ressamların, yaptığı bir son bahar, gün batımının rengine mi benzer? Duyduğumuz okulun giriş zili midir yoksa bir yaz gecesinin sesi midir? Kokladığımız, dokunduğumuz piknik sepetindeki elmaların ve peynirin tadı mıdır? Farkına vardığımız bu deneyimler günlük hayatımızın bir parçasıdır ya da kültürümüzün, sanatın bir parçasıdır. Deneyimlerimiz aslında insanın var olmasının yaratılışının esas özü gibidir. Çevremizde görülen her şey estetik deneyimlere benzer; çünkü, doğal olarak çevremize olduğu kadar arstistik çalışmalara da tepki veririz. Yeni doğmuş bir bebek tavanda gördüğü bir gölgeye tepki verir ya da küçük bir çocuk sonbaharda ayaklarının altında çıtırdayan ve kırılan yapraklara tepki verir ve bunun gibi kendi yaşantımızı araştırdığımızda buna benzer keyif verici ne kadar çok benzer şeylere tepki veririz (Madeja ve Onuska, 1997, s.3).

Estetik değer ve farkına varmayı öğrenmek her nerede oluşursa oluşsun, bizim duyularımızın ve bilişsel gelişimimizin her ikisini de geliştiren bir kapasiteye sahip olduğumuzdan dolayı, tamamen insanlığımızdan hoşnut olmamızı ve keyif almamızı sağlar.

Estetik eğitimin kısa bir tarihi vardır. Sanat Eğitiminde Felsefeci ve Psikolog Thomas Munro'nun 1956 daki denemelerinden oluşan bir koleksiyonu basıldığında 25 yıldır bu alanda yapmış olduğu çalışmalarını yansıtacak şekilde bu terimin kapsamlı bir tanımını yapmıştır (Aktaran:Madeja ve Onuska,1997, s. 3).

Bununla birlikte ilk ve orta okullarda estetik eğitim, çağdaş olarak 1960'lı yıllara tarihlenir. Bu dönemlerde, Sputnik gibi ilk uzay çalışmalarına okullardan eğiticiler ve bilginler tarafından daha çok önem verilmeye başlanması ve bu konuya daha çok dikkat çekilmesiyle estetik eğitime fazla önem verilmemesi eğitimde bir kayıp olarak tanımlanmaktadır.

Morrisweitz (1972) bu eksikliği, sanatın önemini idrak etme yoksunluğu olarak tanımlamaktadır ve çocuğun normal eğitiminde potansiyel bir güçtür. Estetik

eğitim bu eksikliği düzeltme anlamına gelmektedir (Aktaran: Madeja ve Onuska, 1997, s.3).

Estetik eğitim konusunda bu gün eğitimciler, çocukların yaşantılarında eksikliğini duydukları anlayamadıkları deneyim, karar verme ve estetik yargı konularını nasıl öğrenmeleri gerektiğini sağlayacak ve öğrencilere hitap ederek şekilde, müfredatı hazırlarlar.

Bu alanda çalışan insanların çoğu estetik yaşantının özünde ve onun önemi üzerinde; bunun değerli bir deneyim olması gerektiği, var olması için uygulama ya da işlevsellik gerektirmeyen bir yaşantı olması gerektiği konusunda aynı fikirdedirler.

Estetik deneyime dahil olmak için Senfoni Orkestrasının icra ettiği popüler bir müziği dinlemek yenilik getiren bir konser salonuna bakmak ya da kilden bir çömlek imal etmek, bunu arzu ve istekle sürdürmek ve hareketin etkisini hissetmek yeterlidir. Yazılmış bir oyun, temsil ya da gösteri, civardaki çocukların temsil ettiği ve bunlar tarafından üretilmiş bir gösteri estetik deneyimdir. Okula yeni başlamış çocukların oyuna verdikleri tepkinin kalitesi, Shakespeare'yi bütün yaşam boyunca düşünmüş ve onun üzerinde çalışmış bir profesörün tepkisinden kesin olarak ayrılır Estetik yaşantılarımız değerlidir, çünkü onlar estetiktir (Madeja ve Onuska, 1997, s. 3-4).

Bireysel algılamada, bir obje ya da bir olayın esas olarak estetik görüş noktasının nitelikleri estetik algılamayı diğer algı modellerinden ve estetik olandan, estetik olmayanı ayırt etmemizi sağlayan bir yöntemdir. Örneğin, bir resimdeki estetik algı bize onun biçimlerini, dokularını, renklerini ve diğer aslında var olan elemanlarını ve onları bütün içinde kavramsallaşmış bir çerçeveden yorumlamamızı gerektirir.

Sanat eseri ile estetik heyecanın bizde uyanması için eserle kaynaşmak gerekir. Bu kaynaşma yada eserle özdeşleşme olayına einfühlung adı verilir. Einfühlung, ben ile ben olmayanı birleştiren bir tür sempati yada güzelliği bir duygusallık haline dönüştüren bir durumdur. Hüzünlü bir anımızda Chopin'den bir etüd dinlediğimiz de bize yalnızca hüznü çağrıştırır. Ama aynı eseri sevinçli bir

anımızda dinlediğimizde bambaşka duygularla dolarız. (Yetkin,1979, s. 50) Burada bilinçaltının da irdelenmesi gerekir. Her bir sanat eserinin karşısında her bireyin aynı hazzı almasını bekleyemeyeceğimiz gibi her bireyin geçmiş yaşantıları da farklıdır. Kant'a göre (1998, s.12), "Bilinçaltı bir yaşamın yarısını oluşturan gizli betimlemeler alanıdır. Bir anlamda sanat eseri bilinçaltının gizli yansımalarıdır"

Bu kapsamda bunun etkisini algılayanların bir bölümü üzerinde (ki buna sanatçılarda dahil) pratik ve bilgi sahibi edici bir fonksiyonu olduğunu yorumlayabiliriz.

Bu algılama şeklinde resmin kendi içinde var olan, mesela bunun ne kadar değerli olduğu ne kadar geniş olduğu, sanat tarihi içinde nasıl yer aldığı ya da ne kadar örtüşeceği gibi dışsal değerleriyle ilgili yapılacak hiç bir şey yoktur.

Estetik yaşantıların şiddeti farklıdır, objenin kalitesiyle ilgili ya da onları ateşleyecek bir olay gibi çeşitlidir, algılayanın kapasitesi de bunların ne olduğunu buna göre değerlendirir.

Çocuk sanatının standardı ile güzel sanatların standardı farklıdır. Çocuklarda resim spontane ve doğaldır, güzel sanatlarda ise ortaya çıkan resmin formu ve tekniği önemlidir. Çocuklar resim yaparken yaşadıkları çoşkuyu resimlerine yansıtır. Ancak, çocuklar küçükte olsalar estetik deneyimlerini de resimlerine yansıtırlar. Jalongo ve Stamp'a (1997, s.62-63) göre: "Çocukların artistik becerilerinin artmasını istiyorsanız çocuk merkezcil bir eğitim felsefesi benimsemeli, onları resim yapma konusunda cesaretlendirmelisiniz. Hayal gücü ve yaratma gücü yaratıcı süreçte en önemli elemanlardır ve yaratıcı sürecin altında otantik sanatsal aktiviteler yatar".

Seeman, Schiller, Bender, Gesell ve Ames'in araştırmaları bu deneysel psikoloji çalışmalarına örnek verilebilir (Goonenough ve arkadaşları, 1950). Noumberg çizim yapmanın egoyu açığa çıkardığını, yaratıcı düşünce gelişiminin psikolojik gelişimin bir parçası olduğunu düşünmektedir. Ona göre, spontane, orijinal fikirler yaratıcılığı, sanat kabiliyetini ve buna bağlı olarak kişiliği geliştirir.

Lowenfeld 1947 deki çalışmasında, her insanda doğuştan yaratıcılık olduğunu ve insanların yaşadıkları tecrübelerle yaratıcılıklarını arttırıp ortaya sanat eseri çıkardıklarını düşünmektedir. Ona göre, duygusal, bilişsel zekâların, algının ve

estetik yargı tecrübelerinin birleşimi sanat eseri oluşturmamızı sağlayan yaratıcılığımızı ortaya çıkarır.

Lowenfeld tüm çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için birinci sınıftan itibaren sanatla kendilerini ifade etmeyi bir sorumluluk olarak almaları gerektiğini düşünmektedir. Ancak onun çalışmaları sistematik olmayan gözleme dayalı ve deneysel çalışmadan yoksun olduğundan onun düşünceleri kanıtlanamamıştır. Çünkü hipotezlerin bilimsel ve doğru olması için bilimsel yöntemlerle geçerliliklerinin kanıtlanması gereklidir. Sanatsal gelişim süreci ile ilgili organize bir çalışma Vanderhost tarafından 1950'de yapılmıştır. Bu araştırmacı küçük çocuklarda kişilik tahlili için resim ve çizim yeterli iken Buluğ çağındaki gençler için daha ileri bir zihinsel aktivite olan grafik sanatından yararlanabileceğini söylemiştir.

Birçok araştırmacı sanatsal gelişimin doğrudan kültüre bağlı olmadığını, evrensel olduğunu ve her insanda benzer olan biyolojik gelişim temeline dayandığını belirtmektedir. Örneğin Piaget, dünyanın çok farklı kültürlerinden gelen çocuklara ait 60.000 çizimi incelemiştir. Sonuçta, tüm farklı kültürden gelen çocukların resimlerinin estetik mükemmellik olarak benzer olduğu, çocukların ilgilendikleri herhangi bir objenin resmini yaptıklarını belirlemiştir. Ek olarak ilgilendikleri objeyle ilgili çocukların kendi sembollerini geliştirdiklerini ve bu sembollerin kendi kültürüyle bağlantılı olduğunu belirlemiştir (Johnson ve diğerleri, 1958, s. 242–250).

Görülüyor ki erken çocukluk dönemi sanatsal, estetik beğeni ve gelişme için en ideal dönemdir. Çünkü, sanatsal deneyimlerde genç ya da çocuk doğal olarak gözlemcidir, meraklıdır, hayal eder, derinden etkilenir ve etkiye tepki verir.

2.11.2 Sanat Eğitiminde Eleştiri

20. yüzyılın ortalarına kadar sanat eleştirisinin temel prensipleri tam olarak kavranamamıştır. Örnek olarak eski araştırmacılar analiz etmeyi tanımlama olarak, yorumu açıklama olarak, değerlendirmeyi yargı olarak tarif etmişler ve bu ana unsurları birbirine karıştırmışlardır.

Sanat eleştirisi alanında 1950 ve 1960'lı yıllarda yapılan çalışmalar bir devrim niteliği taşır. II. Dünya Savaşından sonra yapılan Beardsley (1958) Osborne (1955) Stolnitz (1960) ve Waitz (1964) Feldman(1970) çalışmaları bu çalışmalara örnek verilebilir.

Searle (1979) çalışmasına göre sanat eleştirisi bir sanat eseri ile ilgili bilgi sahibi olmayı (eseri tanımlama ve analiz etme) ikinci olarak eseri anlamayı (yorum ve eserle ilgili açıklama yapmak) ve son olarak ta bu esere değer biçmeyi (değerlendirme ve karar verme) gerektirir Sanat eleştirisi konusunda eğitimciler bazı fikirleri filozoflardan almışlar ve bazı yanlış tanımlamalara ve kafa karışıklıklarına sebep olmuşlardır ancak; günümüzde sanat eleştirisi modelleri özellikle II. Dünya Savaşından sonra geliştirilmiştir (Geahigan 2000, s.65-66).

Sanatsal değeri olan bir sanat eseri ile ilgili konu, teknik, analiz, yorum ve yargılarımızı ortaya koyarak bir yöntem geliştirmektir. İki çeşit sanat eleştirisi vardır. Öznel ve bağlam içinde eleştiri.

Öznel eleştiri: Bu eleştiriye göre eseri karşımıza alarak gözlemleriz. Gözlemlediğimiz sanat eserine ait bilgileri ve duyumsamaları yorumlayarak sonuca gidebiliriz.

Bağlam içinde eleştiri: Sanat eserinin yapıldığı dönem, o döneme ait ekonomik, sosyal, kültürel yapı ve sanatçısı hakkında araştırma yaparak bilgi edinmeye çalışırız. Bu noktada sanat tarihinden faydalanırız. Bağlam içinde eleştiri yapabilmemiz için esere bakarak bazı ipuçlarından faydalanmamız bizi sonuca götürecektir.

Sanat eleştirisi, öğrencilere sanat eserlerinden anlam çıkarmada rehberlik eder. Dört basamaklı eleştiri süreci öğrencilerin algısal çözümsel yorumsal ve estetik yargısal yetilerinin genişletilmesine yardım eder. Çocuklar resimlerin anlattıkları ideolojik fikirlerle ilgilenmezler bu yüzden bir resim ilk bakışta neyi ifade ediyorsa buna göre tepki verirler. Bunu gerçekleştirirken, öğrencilerin hemen yargıda bulunmadan önce, eserin bütünlüğüne inerek eser hakkında konu, kompozisyon ve diğer süreçleri anlamalarına yardımcı olarak aşamalı bir şekilde estetik yargıya varmalarını sağlar. Aynı zamanda, bu öğrenme sürecinin bir sonucu olarak, bir sanat

yapıtının özünü ve anlamını keşfetmek için kritik yapmanın strüktürel bir yöntemini izlemek olanağı doğacaktır. "Resim yapıtını okuma" nın diğer bir deyişle sanat eleştirisi yapmanın dört ayrı aşaması vardır.

1. Betimleme, tanımlama (description)
2. Çözümleme (Analysis)
3. Yorumlama (Interpretation)
4. Yargı (Aesthetic Judgement)

Betimleme ve çözümleme basamakları objektif olmak zorundadır. Betimlemede öğrenciler sanat eserinde görülen bilgi objelerinin bir listesini çıkarırlar. Listelenen bilgi objeleri objektif olarak ele alınır. Eserin ne zaman, kim tarafından yapıldığı, ne tür bir sanat eseri olduğu, yapıldığı tarihsel dönem özellikleri gibi sorular ve cevapları yer alır.

Çözümleme aşamasında öğrenciler, sanat eserinde bulunan tasarım elemanlarının (çizgi, doku, biçim, renk, biçim(form), valör, mekan, değer) ve tasarım ilkelerinin (denge, zıtlık, vurgu, uyum(ahenk), çeşitlilik, birlik, derecelendirme, hareket, ritim oran, derinlik) sanatçı tarafından nasıl kullanıldığını ve organize edildiğini araştırırlar.

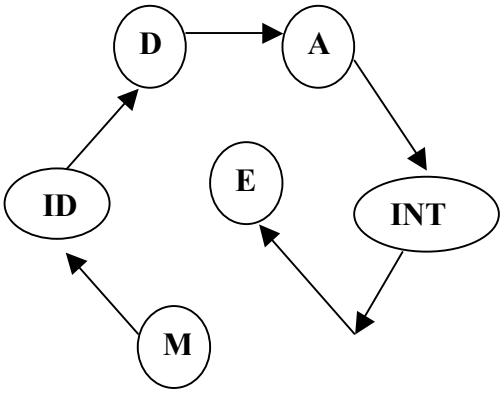
Yorumlama aşamasında, sanat eserinden hangi iletiyi aldıkların bulmaya çalışırlar. Betimleme ve çözümleme aşamasından farklı olarak, öğrencinin bilgi birikimine ve algılamalarına göre, bireyseldir. Bir sanat eserini anlamak zor bir iştir, resme bakan kişinin tepkisi de resmi anlayıp anlamamasına göre değişir. Burada bakmak değil, görmek önemlidir. Yani baktığı resmi anlamak, resimdeki sembollerin anlamını tahmin etmek gereklidir. Bir resmi yorumlamak resmin anlamını ortaya koymaktır. Her okul öğrencisi çocuğun yorumu birbirinden farklı olduğundan resme yüklenen anlam ile resim içeriği birbirinden farklı olabilir. Sanat eseri hakkında bu aşamaya gelinceye kadar edinilen verilere dayanarak yorumlama yapılmaktadır. Sanatçının bu eserini neden yapmış olabileceği, ne anlama geldiği, esere bakıldığında

ne gibi duyguların uyandığı, simgelerin (semboller) ne anlama geldiği gibi sorulara cevap aranır. Yorumlama aşamasında çeşitli spekülasyonlar ortaya konulur.

Dördüncü aşama olan yargı aşamasında ise öğrenciler, sanat eseri hakkında vardıkları sonucu, eserin öğrenciler tarafından beğenilip beğenilmediği, müzede sergilemeye değer olup olmadığı gibi önerirler. Bu aşamada esere ait, sanat kuramlarından da söz edilmektedir. Bunlar 1. Yansıtmacı, 2. Biçimcilik, 3. Dışa vurumculuktur. Yansıtmacılık, konu ile ilgiliyken, Biçimcilik kompozisyonla ilgilidir. Dışavurumculuk ise anlatımcı niteliklerdir.Yani sanat eserinin içeriği yada anlamı ile ilgilidir (Boydaş, 2004, s. 9-14; Cox, 2000, s. 54-57; Kırışoğlu ve Stokrocki, 1997, s.1.16-1.22).

Taylor(1989) 5 - 6 yaş grubundaki çocuklarla birlikte, tüm resim türleri ile sanat eleştirisi yapılmasını önermiştir. Özellikle Taylor modern tabloları kullanmıştır çünkü resme bakan kişinin bilgi eksikliği varsa modern resmi anlayıp eleştiremez (Aktaran: Cox, 2000, s.55)

Sanat eleştirisi öğretimi konusunda birçok yol vardır. Özellikle okul öncesi sanat eğitiminde, Bates (1984) modeli bunlardan biridir ve estetik ile sanat eleştirisini birleştiren bir metoddur. Bu metod görmek, tartışmak ve karar vermek üzerine dayalıdır. Bates metodu şemada verilmiştir.



Şekil 1. Bates'in Estetik Eğitim Modeli

(M)Motivasyon : Bir sanat eseri gösterilir, bu resmin formu, kullanılan teknikler konusunda tartışılarak çocuklar motive edilir.

(ID)Tanımlama : Öğrenciler gördükleri sanat eserindeki objeleri tanımlarlar.

(D) Açıklama : Resmin renkleri, şekiller ve doku açıklanır.

(A)Analiz Etme : Resim analiz edilerek, denge(ahenk), kontrast, renklerdeki geçiş, ritm, doku analiz edilir, belirlenir.

(INT)Yorumlama : Çocuklar sanat eserinin anlamını anlayarak yorumlarlar.

(E) Değerlendirme : Yukarıdaki kriterlere göre değerlendirilir.

Bu yöntemin hedefleri ise,

1-) Sanat eleştirisi adımlarını tanıtmak

2-) Sanat eleştirisi tecrübesi kazandırıp kendi eserlerini eleştirmelerini de sağlamak

3-) Öğrencilerin resmin elemanlarını ve prensiplerini öğrenmelerini sağlamak

4-) Resimleri karşılaştırmalarını sağlamak

Bates'in estetik eğitimine göre, çocuklar resimlerini sergileyerek arkadaşlarının yorumlarını dinleyebilirler. Analiz etme, yorumlama ve değerlendirme yapabileceği oyunlar çocuklarla oynanmalıdır. "Eleştirmenler Meclisi" oyunuyla çocuklar bir yerde toplanıp bir resmi eleştirerek sanat eleştirisinin adımlarını öğrenebilirler. Sanat elemanı ve sanat prensiplerinin öğrenilebileceği postkartlar öğrencilere gösterilerek bu prensipler çocuklara öğretilebilir. Bates (1994) çalışmasında, formalizm, duygusalcılık (ekspresyonizm) ve taklitçilik (realizm) kullanılarak estetik eğitim modeli önermiştir. Bates, ancak batı kültüründe yetişmiş ressamlar formalist, realist veya ekspresyonist akımlarda resim yapabildiklerini ifade etmiştir. Ona göre, batı dışında diğer kültürlere mensup ressamlar günlük yaşamla ilgili resim yaparlar. Bates bu ressamların işlevsel akıma göre (functionalism) resim yaptıklarını belirtir (Alger, 1995, s. 13).

Eisner'e (1988) göre kapsamlı bir resim eğitiminin ana hedeflerinden biriside bir sanat eseri hakkında yargıya varma becerisini çocuklara kazandırabilmektir. Çocuklar bir objenin sanat eseri olabilecek kadar olup olmadığını yargılarken düşünme yeteneği soru sorarak değerlendirme yeteneği, belirsizlikleri tolere etme

kabiliyeti, merak, sanat eseri hakkında ortaya fikirler atıp bu fikirleri tartışma yeteneği, tartışmalardan öz bilgi elde edebilmek, ihtimalleri hayal edebilme yeteneği gibi becerileri kazanırlar. Bu Bates'in Estetik eğitim modeliyle de örtüşmektedir (Alger, 1995, s. 29-31).

Estetik eleştiri çalışmaları ile öğrenciler, sanatçıların eserleri ile ilgilenmeye başlayarak bilgi sahibi olurlar. Bu sayede çocukların sanat konusunda gelişimleri desteklenirken aynı zamanda sanat eserlerini yorumlama ve anlama becerileri de gelişmiş olur.

2.11.3 Sanat Eğitiminde Sanat Tarihi

Sanat Tarihi; İnsanoğlunun dünyada var olduğu günden itibaren günümüze kadar görsel anlamda sanat eseri olarak nitelendirdiğimiz eserlerin bir tarihsel süreç ve kronoloji içerisinde incelenip belirlenmesidir. Bu tarihsel ve kronolojik sıra içerisinde incelenen eserler doğrultusunda sebep – sonuç ilişkileri çerçevesinde kendine özgü kanun ve kuralları vardır.

Sanat tarihi, geçmiş ile günümüzün mukayesesini yapar. Öncelikli olarak var olan toplulukların geçmişlerine ait sanatları ve onların tarihlerini incelemektedir.

Sanat olgusunun tarihsel bir süreç içerisinde geçmişten günümüze nasıl bir gelişim gösterdiği, sanatı tanıma ve tanıtma, sanat-çevre ve insan ilişkilerinin kavratılması, eser inceleme yöntem ve tekniklerinin kavratılması gibi konularda bireylerin sistemli bir eğitim sürecinde eğitilmelerini sağlamak için bu ders verilir.

Sanat tarihçileri sanat eserlerinin tarihsel gelişim süreci içinde kronolojik sıra ile özelliklerinin belirlenmesi, yorumlanması, incelenmesi ve bazı temel kuramların ortaya çıkarılması için araştırmalar yaparlar. Bu araştırmaların kapsamı oldukça geniştir. Özellikle papirüslerin, hiyerogliflerin ya da eski el yazması eserlerin çevrilmesi gibi çalışmalar için eski eserler kütüphanelerinden, müzelerden, kütüphanelerden ve iletişim araçlarından yararlanırlar. Eski dönemlere ait eserlerin yaşanılan dönemle olan ilişkilerinin sosyo-ekonomik, kültürel ve politik yapı itibari ile günyüzüne çıkarılmasında sanat tarihçilerinin payı büyüktür. Bu çalışmaları, sit

alanlarında eski dönemlere ait her türlü sanatsal özellik taşıyan eserler üzerinde araştırma, inceleme yaparak sonuçlar ortaya çıkarırlar.

Sanat tarihi öğretiminde öncelikle anlatım tekniği kullanılmaktadır. Buna göre sanat eserinin yapıldığı yıl, dönem, teknik, akım, yapan kişi, eserde anlatılmak istenen yorum ve eserin yapıldığı döneme ait sosyo - kültürel özellikler tarihsel gelişim süreci içerisinde soru cevap şeklinde anlatılabilir.

Anlatımın görsel anlamda kalıcı ve etkin olabilmesi için imkanlar dahilinde tepegöz, CD, projeksiyon, slayt ve video kaset gibi teknolojik eğitim materyalleri kullanılarak sanat eserlerine ait resim, planlar, çizim ve yapı özellikleri gösterilebilir. Gerek yurt içi ve gerek yurtdışı sanat tarihi gezileri yapılabilir. Gezilerin kapsamı içerisine, tarihi, ören yerlerinin, arkeolojik kazı alanlarının ve müzelerin gezilmesi de dahildir. Her alanda eğitimin etkileşimli olması gerekir. Bunun en önemli aracı, öncelikle müzelerdir. Hangi yaşta olursa olsun, öncelikle okul öncesi dönemde, sanat eserlerinin bulunduğu yerleri yerinde görmek ve incelemek estetik yargı gelişimi açısından oldukça yararlıdır. (Kırışoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 1 25-1.28).

Sanat eğitiminde çocuk müzelerinin yurtdışında çok yaygın kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda Özsoy düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

> "Bir gün kendi ülkemizde görmeyi arzuladığımız çocuk sanat müzeleri, insanımızın estetik davranışlar kazandıracak sanat eğitimine, daha çocukluk çağında katkı yapacaktır. Bireylerin sanata, sanatçıya, sanat eserine saygıyı daha küçük yaşta öğrenmeleri, sanatsal yetenek ve yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi, duygulu, nazik ve zevkli birer yurttaş olmaları gerçek anlamda verilecek sanat eğitimiyle mümkün olacaktır. Bu amacı gerçekleştirmede okulların ve sanat kurumlarının yanısıra müzelerde etkili olmaktadır". (Özsoy, 2008, s.295)

Bu görüşlerin Buyurgan ve Mercin (2005, s.106) tarafından da desteklendiği görülmektedir. Şöyleki: "Çocuklar için en arzu edilen şey, tıpkı basımlar vasıtasıyla esere aşina olup olmadıklarına bakılmaksızın, zaman zaman özgün sanat eserlerinin görme fırsatını elde etmelerini sağlamaktır. Özgün sanat eserlerinin bulunduğu en iyi

kaynaklar ise sanat galeriler ve müzeler, yörede yaşayan sanatçılar ve özel koleksiyonculardır".

Buna göre öğrencileri kapalı sınıf atmosferinden kurtarıp müze, galeri yada atölyelerde çalışmalarını sağlayabiliriz. Ayrıca dönemler arası üslup, anlayış ve ekoller hakkında görüş alabilmek için de sanatçılarla veya uzmanlarla röportajlar yapılabilir.

2.11.4. Sanat Eğitiminde Ürün; Sanat eseri

Sanat eseri bir objektivasyondur. İnsan tarafından duygu ve düşüncelerin maddeye aktarılması ve estetik anlamda biçim verilmesidir. Bir sanatsal objenin sanat eseri sayılabilmesi için ;

a. Onu yaratan sanatçı

b. Onu algılayabilecek ve ona değer verebilecek süje

c. Çevre Sanatçının eseri toplum içindir.

d. Değer olması gerekir. Bu yapıt bir sanat eseridir veya tam tersidir gibi.

Sanat eserinin, sanatsal düzenleme ögeleri ve ilkelerini kapsaması eseri, sanat eseri yapan önemli bir unsurdur.

Yaratma süreci yoğun bir duygu sürecidir. Esere biçim verme çabası düşünülürken birtakım estetik kaygıların ön plana çıkarılması ve yapılan eserden estetik haz duyulması gerekmektedir (Tunalı, 1984, s.55).

Sanat eğitiminde, öğrencilerin görsel notları tespit edecekleri bir deftere ve çalışmalarını muhafaza edecekleri bir dosyaya ihtiyaçları vardır. Her iki kaynak onların aldıkları ilerlemeyi göstermesi ve belgelemesi bakımından önemlidir (Boydaş, 2004, s.14). Genelde atölyelerde sürdürülen sanat eğitimi çalışmalarında çağın gereklerine uyması için bilgisayar ve bilgisayar destekli eğitim programları da yer almaktadır.

2.11.4.1 Psikoanalitik eleştiri

Psikoanalitik eleştiri, sanatçının psikolojisini yani, duygusal problemlerinin onun motivasyonuna ve resim tekniğine olan etkisini inceler. Bu eleştiri türü diğer eleştiri türlerini dışlamaz aksine diğer eleştiri türlerini tamamlar. Psikoanalitik eleştiride bu sorulara cevap aranır.

Sanatçı bu sanat eserini niçin yapmış?

Sanatçı bu sanat eserini nasıl yapmış?

Sanatçının ortaya koyduğu özgün şey nedir? (Sanatçının yaratıcılığı araştırılır)

Ortaya çıkarılan sanat eserine gelecek tepkiler ne olabilir? (Resme bakanlar ne hissedebilirler?

Ona bu eseri yapmasını sağlayan şey ne olabilir? Gibi bir çok benzer soru sorulabilir. Bu benzeri sorular sanat eleştirmenleri estetikçiler, psikologlar tarafından sorulur.

İki tür soru sorulur, birinci tür soru resme yönelik, ikinci tür ise, ressamın kendisine yönelik sorular sorulur.

Leonardo da Vinci'nin Louvre'da sergilenen "Saint Anne" tablosunda Saint Anne büyükannne olması gerekirken Leonardo tarafından genç ve güzel olarak çizilmiştir. Freud bu konuyu incelemiş ve Leonardo'nun gerçek annesi ve üvey annesi ile olan ilişkileri incelendiğinde Leonardo'nun anne özlemi çektiğini belirlemiştir. Anne özlemi de Leonardo'nun resimlerine yansımıştır.

Crocket'e (1958, 34-35) göre, "Psikoanalitik eleştiride resme bakan kişinin resme bakarken hissettikleri de önemlidir. Resim bu kişiyi eğlendirmişmidir? Korkutmuş ya da üzmüş müdür? Ya da bu kişi resme bakarken kafası karışmış mı dır? Ancak resme bakan kişi sanki dişçi koltuğunda oturuyormuş gibi anksiyete halinde aşırı gerilim içindeyse bu resimden değil kişinin psikopatalojik bozukluğundan kaynaklanır. Normal bir insan korkunç figürlerin olduğu bir resimde biraz tedirgin olabilir ama aşırı gerilim halinde olmaz. Freud'un yorumuna göre

Leonardo da Vinci'nin resimlerinde kadınlar gizemli güler, bu gizem Freud'a göre resmi iyi yada kötü bir sanat eseri yapmaz. Bir resme defalarca bakabiliriz, her baktığımızda mutlu oluruz, resim hakkında arkadaşlarla konuşuruz. Diğer resimlerle karşılaştırırız, ama bazı resimleri de sevmeyiz. Resmi sevip sevmememiz psiko-dinamik yorum yapmak ve resmi değerlendirmemiz ile bağlantılıdır. Ancak bir resmi çok beğenmemiz bu resmin mükemmel bir sanat eseri olduğu anlamına gelmez". Psikoanalitiği kullanacak eleştirmen ve estetisyenlerin pratik ve teorik olarak psikoanalizi iyi bilmeleri gerekmektedir.

2.12. Sanat eleman ve İlkeleri

2.12.1 Sanatsal (Estetik) Düzenleme Ögeleri

Sanatçılar öğrendiklerinden daha çok sezgi ve heyecanları ile çalışırlar. Onların eserlerinde ruhsal, kesin ve hatta ilahi bir yön vardır. Kelimelerle anlatılamaz, kurallarla ölçülüp formüle edilemez. Bir çoklarımız bu özellikleri sanat eserinde sezebiliriz.

Ressamın amacı tabiatı bir fotoğraf makinası gibi aksettirmek değildir. Ressam, sanatının imkanlarını kullanarak daha çok tabiatın veya insan dünyasının bazı yönlerin zengin ve ilgi çekici bir kompozisyon haline getirmeye çalışır; daha doğrusu gördüklerin objektif olarak tesbit edecek yerde, gördüğü şey karşısındaki bazı tepkilerini bir bütün halinde vermeye gayret eder. Tabiatta bulunmayan göz kamaştırıcı bir renk, resimde yer alabilir; hiçbir manzarada bulunmayan bir çizgi kompozisyonu, bu manzarayı gerçek olmaktan uzaklaştırsa bile sanat bakımından daha gerçek bir hale getirebilir. Bir tablodaki nispetlerin kusursuz olması için, tabiatı bozmak gerekebilir. Burada önemli olan, estetik gerçektir; yani taş ve ya tuvalde canlandırmak suretiyle sanatçının belli bir andaki görüşüne kazandırdığı duyusal canlılık ve plastik zevktir.

Edman, gerçekçi olduğu iddiasında olan bütün sanatların bir idealleştirme olduğunu ifade etmektedir.

> "Estetik gerçeğe, renkler ve çizgilerle erişilir. Bir ressamın renkleri ve çizgileri şu veya bu yolla düzenlemesi, resme canlılık, derinlik ve güzellik kazandırdığı müddetçe makbul görülür. Bir adamın en iyi portresi, en sadık portresi olmayabilir. Çehrede tabiatın koymadığı fakat sanatçının yakıştırdığı renkler bulunabilir. Yine de bu portre, kendisini hiç tanımayanlar veya hiç olmazsa dostları için o kimseyi, daha mükemmel ve daha canlı bir hale getirebilir. Benzetmek üzere değil fakat sanat bakımından gerçek ve bakmaya değer hale sokmak üzere tabiatı olduğundan başka göstermek, onu tam anlamıyla güzel ve ilgi çekici bir resim haline getirmek sanatçının kullandığı tekniğin bir icabı olabilir" (Edman, 1998, s. 32, 96-97).

Bir sanat eserinde üç ana unsur vardır. Bunlar tema, teknik ve form'dur.

1.Tema:Hemen hemen bütün resimlerin bir teması veya bir çeşit konusu vardır. No figüratif resimlerde bile günlük hayattan alınmış bir konu ve ya hikaye yoktur.Fakat bir ruh hali ve his bulunur. Tema, konu yada hikaye demektir; sanatçının ruh haleti veya bir resimde olması gereken mana demektir.

2.Teknik: Teknik sanat eserinin yaratılış yoludur. Bir eserde kullanılan teknik eserin yapıldığı yüzeye ve malzemeye göre değişir. Kullanım da artistin uygulayacağı tekniği ekiler (Duvar resmi gibi).

3. Form: Bir sanat eserinin Üslubu ve ya genel görünüşüyle ilgilidir.Renklerin dokuların tonların mekanın desen ve dokunun bir kompozisyonu oluşturmak için bir araya gelişleriyle ilgilidir.

Sanat elemanlarının birbiriyle uyum sağlayacak şekilde organize edilerek bir araya getirilmesi kompozisyonu oluşturur. Her sanat elemanının kompozisyon içinde önemli bir karakteri olsa bile bütünün içinde tek tek karakterler kaybolarak ortak bir karaktere ulaşılmaya çalışılır. Önemli olan bu ögeler arasındaki uyumlu dengenin sağlanarak bütünlüğün yakalanmasıdır.

Çok yönlü bir dengeleme olan kompozisyon iki safhada oluşur.

1.Bütün içindeki formların tek tek birbirleri ile ilişkili bulunduğu kompozisyonlar.

2. Kompozisyonun bir bütün olarak düzenlenmesi.

Kompozisyon içindeki formlar, birbirlerini tamamlayarak dengeli bir bütünlüğe, birliğe ulaşırlar. Yapının tüm içerisinde form elemanları bireysel olarak seslerini kaybetmeye mahkumdurlar. Şeref Bigalı'ya (1984, s. 62) göre : "Resmin yapısını oluşturan klasik elemanların zıt ve düzen yaratacak durumları şuuraltının arzusudur. Öte yandan zıt uyumlar, yatay ve dik düzene konuldukları için, normal göz hareketi ve bakış takibi ile ayrı bir ilgi ve hareket düzeni kurulmuş olur"

Sanat eserleri incelendiğinde form elemanlarının herbirinin tek olarak bıraktığı etkinin, kompozisyonun bünyesinin içinde eriyip gittiği görülür. Burada önemli olan bütünün izleyici üzerinde bıraktığı etkidir.

Kompozisyon içinde organik formlar kendi niteliklerini soyut formlardan daha geniş ölçüde duyururlar. Organik formlar ile soyut formları biran için karıştırmayı düşünürsek organik eleman ya konsonans ya da dissonans yolu ile soyut elemanı ayakta tutar veya onun üzerinde bozucu bir etki yapar. Bazan soyut elemanın etkisini ikinci plana iter (Işıngör ve diğerleri,1986, s. 40).

Bir kompozisyondaki renkler, çizgiler, yazılar ve figüratif formların hepsi bir amaç çerçevesinde bütünü yani kompozisyonu oluşturmaktadır. Bir sanat eserinde bu bir tablo, konçerto yada heykel vb. olabilir. Sanat eserindeki bütün elemanlar, renk değerleri, büyüklük, küçüklük, yatay, dikey yada notalar, taş kil, birbirleriyle uyum oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Bu elemanları eserden ayırdığımızda, tek tek hiç bir fonksiyonu olmayacağı gibi bütün hakkında da hiçbir bilgi vermemektedir.

Plastik sanatlarda kullanılan sanatsal düzenleme ögeleri; Biçim(Form), Çizgi, Şekil, Renk, Doku, Mekan, Değer (Valör) ve Tondur. Bir sanat eseri bütün bu elemanların yüzeydeki armonik kombinezonudur.

Çizgi, renk ve diğer tasarım elemanlarının birbiriyle ilişkileri sonucu **biçim** oluşur. Form(Biçim), varlığın, yaratığın, eserin ve eşyanın kendisidir, özüdür. Becer'e (1999, s. 62) göre, "Bir çok çizginin birarada bulunuşu tek bir çizgi içindeki

dönüş ve kıvrımlar ile değişik tonların oluşturduğu yüzeyler, bir tasarımda biçimi oluşturan unsurlardır".

Biçim çeşitli yollardan ortaya çıkmaktadır. Birincisi tamamen düşünce akımlarından ortaya çıkmıştır. (gotik sanat gibi), ikincisi ise doğanın biçim dünyasından etkilenerek bitki ve hayvan aleminde yapısını bulan biçimlerdir. Üçüncüsü ise, biçimin amaca uygunluğudur. Biçim(Form) fonksiyonu izler. Obje biçimin uygulanacağı konudur ve bir fonksiyonu vardır. Örneğin bardak bir objedir fonksiyonu içine konulan sıvı maddelerin içilmesini sağlamak gibi. Burada biçim - fonksiyon ilişkisi devreye girer. Objenin fonksiyonuna göre biçim oluşturulur. Su bardağı, bira bardağı ve şarap kadehi gibi.

Biçimde arka plan ve ön plan bağıntısı, her türlü görsel imaj fon problemini birlikte getirir. Bir imajın etkisi büyük ölçüde fondaki açıklığa, berraklığa bağlıdır. Tasarımcının görevi bir mesajın ne türlü olursa olsun anlaşılmasını istediği zaman bunun mümkün olduğu kadar çok sayıda alıcı üzerinde aynı etkiyi uyandıracak şekilde düzenlemektir. İstenen etkiyi yapabilecek bir anlatıma ancak renklerin, formların ön plan ve arka plan ilişkilerinin dengeli bir bütünlük içerisinde uyum teşkil etmeleri ile mümkündür (Bigalı,1984, s. 326;Tepecik, 2002, s. 36-37).

En basit anlamıyla **çizgi** noktadan doğar ve plastik sanatların temel elemanlarından birisidir. Bir taraftan çok basit bir yandan çok karmaşık bir sanatçı değeri olan çizgi, sanatçının hassasiyetinin ve teknik yeteneğinin ölçüsüdür. Çizgiye hakim olan bir sanatçı, bütün duygu ve düşüncelerini çizgiyle anlatma gücüne de sahiptir.

Doğada çizgi yoktur. Sanatçı yüzeylerin kesiştiği yerlerden, farklı tonların kesiştiği yerlerden, tamamen kendi imgelemlerinden, yararlanarak çizgiyi araştırır ve değişik amaçlarda kullanır. Çizgi aynı zamanda inşa için temel elemanlardan biridir. Parçaları birbirine bağlar, ayrıştırır, çevreler ve değişik şekillerde birbirleriyle kesişirler.

Hareket çizginin kendine özgü bir karakteridir. Bu nedenle başlı başına bir anlatım gücü ve dili vardır. Çeşitli kalınlıkta ve biçimlerdeki çizgiler, salt çizgi

olarak bir anlatım gücüne sahiptir ve biçimi en özlü veya soyut gösterme yoludur (İzgi,1976, s. 25).

Karalama devrinde çocuğun sanata ilk adımını çizgi ile attığını görürüz. Çocuğun resimlerini çizerken kullandığı değişken çizgilerin, kalın-ince çizgiler gibi her birinin farklı anlamları taşımakta olduğu belirtilmişti. Renklerde olduğu gibi, çizgilerinde kendine göre bir iç dünyası vardır. Değişik çizgiler görsel algılamada farklı etkiler oluşturmaktadır. Şöyle ki; **Dikey doğru çizgiler;** hayat, canlılık, hareket, **kırık çizgiler;** kararsızlık ve ölümsüzlük, **yükselen çizgiler**; devamlılık, azamet ve kudret, **yuvarlak çizgiler;** esneklik, çoğalma duygusu, genişlik, **oval çizgiler;** iyilik devamlılık, yaratıcılık, **merkezi yanda biçimsel olmayan çizgiler;** esneklik gelişme hareketlilik, **merkezi ortada biçimsel olan çizgiler**; beraberlik, denge, aşırı uyum, simetri, **belli bir merkezde toplanan kırık çizgiler;** heyecan ve patlama duygusu **bir noktadan dağılan düz çizgiler;** umut, yükselme, **meyilli olarak birbirini kesen çizgiler;** çatışma, **yatay çizgiler** sükunet, **bir noktadan çıkan çizgiler;** radyasyon, titreşim, kuvvet **bir noktaya doğru giden çizgiler**, dikkat çekme, şoke etme ve etkileşme, **bir merkezden çıkan eğri çizgiler;** yumuşaklık, içe çekme gücü, **aşağıya doğru akan eğik çizgiler;** ritim, beraberlik çekicilik, **birbirini destekleyen kırık çizgiler;** emniyet, güven, güçlülük, **ölçülü eğri çizgiler (deniz dalgası);** neşe ve yumuşaklık duygusu ifade ederler.

Tasarım içinde çizgi diğer elemanlarla birleşince daha güçlü bir etkiye sahip olmaktadır. Bu elemanlar, renk, doku, biçim, hareket vb. Ünlü Fransız ressam Ingres; "çizmeyi öğrenmek otuz seneden fazla zamanımı aldı, boyamak ise sadece üç günümü" diyerek çizginin önemini anlatmaya çalışmıştır (Aktaran:Tepecik, 2002, s. 33; Kehnemuyi, 2001, s. 37).

Şekil, çevre ile özetlenen örgü, değer, renk zıtlığı veya bir dış çizgi ile belirlenen, özel karaktere sahip olan bölgedir.

Şekil ya kompleks yada açık, sade olabilir. Çok karışık olan bir şekli göz ayırmada güçlük çeker. Karışık bir şekilden kısa ve sadeleştirilmiş yeni bir şeklin zihinde belirmesi daha ani olur. Şekiller sınırsız değişiklikte olup statikten dinamiğe,

asimetrikten simetriye kadar çeşitli varyasyonlarda dereceler gösterir. Şekiller iki alanda toplanabilir,

1. Organik hayatta bulunan biyomorfik şekiller serbest eğrilerin sınırlandırdığı biçimlerdir.

2. Kübik karakterlere sahip olan geometrik biçimler ise, daire, kare, üçgen gibi standart şekillerdir.

Renk, bir enerji yayılımıdır. Fiziksel olarak, ışığın eşyaya çarparak gözümüzde görme yolu ile uyandırdığı etki olarak tanımlanabilir.

Rengin kaynağı güneştir ve dolayısıyla ışık yoksa renkte yoktur. Doğada ışık çok ise renklerin daha parlak ve canlı, ışık az ise daha mat ve soluklaştığı görülür. Renk, gökkuşağında görülebileceği gibi, fiziki bir olayla, ışığın parçalanmasıyla da oluşur. Biyolojik olarak ise,, ışık tesirlerinin dalga uzunluğuna göre zihnimizde oluşan etkilerini renk olarak tanımlayabiliriz.

Duyuları harekete geçiren rengin psikolojik olarak etkilerinden söz edebiliriz. Rengin her insanda bıraktığı psikolojik etki sözkonusu olduğunda sübjektiftir yani kişilere göre değişkendir. Renklerin alıcı üzerinde yaptığı psikolojik etki kimyasal ve fiziksel olarak değişmez. Fiziksel olarak renkli bir ışığın verdiği etkiyi, iki rengi karıştırarak vermek mümkündür. Açık ve sıcak renkler fiziki bakımdan etkileyicidir. Renklerin duyular üzerindeki etkileri uzun süre aynı şiddette devam edemez. Bir süre sonra göz yorulur ve aynı renk etkisi devam etmez.

Örneğin açık renkler çok kuvvetle etkileyicidirler hatta açık ve sıcak renkler daha da etkileyicidirler. Parlak limon sarısına göz zor dayanır, huzursuz eder. Sarı, turuncu ve kırmızı sıcak renkler olup agresifliği, mavi, yeşil, mor soğuk renk olup sakinliği temsil eder. Mavi ve yeşil aynı zamanda dinlendirici bir etki de bırakır. Koyu kırmızı alev gibi çeker ve tahrik eder. Kırmızı klasik resimde en fazla kullanılan renktir ve kadınlar tarafından çok tutulur, mavi ise çoğunlukla erkekler tarafından tercih edilir.Bazı araştırmacılar genellikle kadınların erkeklere göre renk konusunda daha duyarlı olduklarını iddia etmektedirler. Gerçektende, renk körlüğünün erkeklerde görülme oranı, kadınlara oranla on kat fazla olabilmektedir (Graves, 1951, s. 400-401).

Tabiatta ne tam siyah renk vardır ne de tam beyaz. Sarı, kırmızı ve mavi üç temel rengin kendi aralarındaki karışımlarından sayısız ton, nüans ve basamaklardan oluşan diğer bütün renkler ortaya çıkar.

Renk tek başına bir şey ifade etmez, sanatçı onu koyuluk, açıklık dereceleri, güçlülük gibi rengin diğer unsurları ile beraber kullanarak birbirini etkilemesini sağlar. Yüzeye konulan her renk yüzeyi örten bağlantının bir parçasıdır ve her rengin ayrı bir etkisi yada fonksiyonu vardır (İzgi, 1976 s. 51-54; Bigalı,1984, s. 283-285; Kehnemuyi, 2001, s. 36).

Bir objenin yüzeyinin görme ve dokunma duyuları ile hissedilen özelliğinin temsil edilmesi **doku(tekstür) olarak** ifade edilebilir. Doku içeriği itibari ile tabiatı olduğu kadar sanat eserini de zenginleştiren plastik yapının bir parçasıdır. Hissi motif karakterine de sahip olduğu için sanatçıların her zaman ilgisini çekmiştir. Aynı anda iki duyguyu yani görme ve dokunma duygularını harekete geçiren elemanlardır. Tablonun form elemanlarının sonucunda, hissedilebilecek yapı karakterleri belirecektir. Doku, bir alanı değerlendirmede tek başına bir eleman olarak düşünülebilir.

Ağaç kabuğu, yılan derisi gibi doğada mevcut olarak bulunan tabii dokuları kağıda yada tuvale (kolaj) yapıştırılması ile oluşan dokular suni dokulardır.

Dokuda tekrardan doğan ritmik güç göze çarpar. Sanatçılar resimde ve heykelde değişik doku arayışlarına gitmişlerdir. Çağdaş bir görüş olarak sanatçılar doku oluşturacak çeşitli malzemeleri eserlerinde kullanmaktadırlar. Ritmik düzeni arayan ve değerlendiren ressamlar zaman zaman bir çuval parçasını, bir gazete parçasını veya bir kumaş parçasını esere yapıştırarak tekrardan doğan gücü aramışlardır. Hatta, bununla da yetinmeyerek değişik ve çok çeşitli malzemeler kullanarak gerek resimde gerek heykelde görülmedik dokular elde etmişlerdir Bu tür dokular sanatçının yüksek kabiliyetini yansıtarak özellik sağlayan buluşlara götürür (Eyüboğlu, 1986, s. 336; Bigalı,1984, s. 308 ; Kehnemuyi, 2001, s. 37).

Her türlü form çalışması bir **mekan** düzenlemesidir. Bir bakıma, içinde görülen veya görülmeyen fakat ne olursa olsun duyulan renk ve form unsurlarının

etkili oldukları birbirleri ile bağıntılı bulundukları ve zaman zaman birbirlerine tesir ettikleri yerdir (Işıngör ve diğerleri, 1986, s. 38).

Valör, tablo iskeletinin kurucu temel unsurudur. Bir rengin valörü onun açıklığına koyuluğuna derecelerine işaret eder. Eğer bir renk tam kuvvette ise normal veya orta valördedir, eğer hafifse solgun, koyu ise gölgelidir. Ton valörü renklerin açık ve koyu olma özelliğinden oluşur. Sarı maviye göre açıktır

Valör tonlarının gözün kavrayış sınırında 12 dereceye kadar farklarını tanıyabiliriz. Tabloda, sade ve net bir görünümle kavrayış sınırında ton farklarını azaltmak beş veya altı farka indirmek gözün algılamasında rahatça okunabilir ve psikolojik etkinliği arttırıcı sonucu yaratır. En şiddetli kontrast durumunu eserde yaratırken, sınırlı yüzeyin boş ve dolu alanlarının piktural denge ve hareket unsuru olur (Bigalı, s. 1984; Graves, 1951).

Işık – gölge renkle ilgilidir. Yani ışık çok ise renk açıktır ve gölge serttir. **Açık – koyu** ise tonla ilgili olup ışığı gölgelere karıştırma işidir. Örneğin sarı turuncu ışık, mor eflatun gölge etkisi yapar. Açık – koyu ise bu renklerin tonunu gösterir yani turuncunun ne derece açık tonda, morun ne derecede koyu tonda olacağını gösterir.

Işık eşyayı her noktadan aynı şiddetle aydınlatamaz. Bu sebeple valörde, koyu açık renkte ton farklılıkları oluşur. Açık-koyuyu, resim yüzeyinin her alanına sokmak en koyu bölgelerde bile ışığı gezdirmek gerekir.

Tabii ve suni olmak üzere iki tür olan ışık tablonun ışığı değildir. Tablodaki ışık sezgilerin ittiği biçimde fiziki görünüşte disiplin altına alınan ışıktır. Bu ışık tablonun kendi ışığıdır. Tabii ışık eşyayı her yönden suni ışık ise bir yönden aydınlatır (Bigalı, 1984, s. 241,245).

İki lekenin birbirini örtmesi durumunda, örten leke önde, örtülen leke ise arkada görünmektedir. Bu yolla da derinlik anlatımı kazanılır. Değerler arasındaki farkların bir düzende eşit olması gerekmez çünkü bu monotonluk yani tekdüzelik yaratır.

Bir kompozisyondaki çok geniş bir alan üzerindeki küçük ve koyu bir alan enerjiktir. Beyaz bir yüzeyde beyaz bir şekil elde etmek için onun etrafını konturlarla

çevirmemiz onun beyaz olarak algılanmasını düşükte olsa sağlıyorsa da, aynı şeklin etrafını koyulaştırmamız beyaz olarak daha iyi algılanmasını sağlayacaktır.

Koyu ve açık lekelerin çizgide olduğu gibi çevre içine dengeli yayılması kompozisyonun tam ve sağlam olması açısından önemlidir. Leke veya siyah-beyaz eğitimi çocuğu renge hazırlarken, bu alanda biçim anlayışının bilincine de varmasını sağlamış olur (Striker, 2004, s. 36).

Geçiş (Gradation), uyum ve kontrast özelliklerinin bir bileşimidir. Büyük ve küçük iki şekil arasında uyumlu bir geçiş olmalıdır. Örneğin kat kat yükselen ahşap Japon evlerinin tabanı büyüktür, yukarıya çıktıkça boyutu küçülür, bu yapıların mimarisinde uyum ve geçiş estetik düzen için çok önemlidir.

Resimde bir bölümüne ışık vuran ve diğer kısmı karanlıkta kalan bir objedeki renk geçişini görebiliriz.

Kontrastlık renklerde perspektif olarak yönlerde, dokuda, çizgide şekil ve büyüklükte olabilir. Örneğin bir resimde beyaz ve siyah diye iki kontrast renk kullanmak yerine siyah, koyu gri, gri, açık gri ve beyaz gibi renk aralıkları kullanılırsa resmin estetik değeri artar. Bu renk geçişleri renkler arasındaki uyumu da sağlar (Graves,1951).

2.12.2 Sanatsal (Estetik) Düzenleme İlkeleri

Birlik (vahdet), her sanat dalında yaratılan armoni esprisidir. Resim sözkonusu olunca, tutarlı ve tertipli bir kompozisyon meydana getirmek için plastik unsurların(renk çizgi, ton, mekan, doku) bütüne tahsis edilmesi gerekmektedir. Birlik, bazı belirli kuralları kullanarak sağlanır. Bunlar bir kompozisyonun veya tasarımın prensibi olarak bilinir ve Estetik düzeni oluşturur. Zıtlık, ritm, tekrar, egemenlik (baskınlık), değişiklik, estetik düzen için önemlidir. Sadece resim değil diğer sanat dallarında da (müzik, şiir, edebiyat, dans vb) estetik düzen için bu prensipler uygulanmaktadır. Renklerdeki ışık geçişleri, şekiller arasındaki geçişler bu

bütünlük içinde uyumlu olmalıdır. Örneğin güzel bir resim, bu resme uygun çerçeve ile bütünlük kazanır ve resmin estetik değeri artar. (Graves,1951).

H. Read'e göre, "Sanatta bütün içinde **ritimi** sezmek yapmaktan kolaydır" (Aktaran: Gökaydın,1998, s. 53). Hepimiz bir sahildeki dalgaların yatıştırıcı ritmini, rüzgarda ağaçların sallanışını, buğday başaklarının sağa sola yatışını görür ve duyarlılık gösteririz. Aynı şekilde şiirdeki, musikîdeki ritime de duyarlılık gösteririz. Gökaydın (1998, s. 52) ritmi ifade ederken, "bazı ritmler gözle görülmez, ancak duyulur. Müzikte olduğu gibi. Müzik notalarla ifade edilince görünür hale gelir"

Halı ve kumaş desenleri ritmik tekrar (alternation) örnekleridir. Doğal düzende ise kar tanelerinin şekli ve altıgen bal petekleri ritmik tekrara örnek verilebilir. Yapı sanatında da kubbeler, minareler kuleler incelendiğinde tekrardan doğan gücü anlayabiliriz. Şarkı sözlerindeki nakaratı şiirdeki tekrara örnek verebiliriz (Eyüboğlu,1986, s. 335; Graves,1951, s. 18).

Eyüboğlu (1986, s. 335-336), ritmin başlangıçta sanatçıların çok önem vermedikleri fakat sonradan bunun farkına varabildikleri bir unsur olduğunu belirtmiştir. "Bundan elli yıl önce ressamın ritm diye bir tasası vardı, fakat bu tasa anatomi ve perspektif tasalarının yanında belli belirsiz küçük bir noktacıktı. Fotoğrafın icadı bu minicik tasayı baş köşeye oturttu. Bir Cezanne, Bir Gaugin, bir Van Gogh'da ritm tasası anatomi ve perspektif tasalarının yerini aldı. Bu üç sanatçıda ritm tasasını aramayanlar üçünü de anlamış sayılmazlar. Kübizm bu tasadan doğdu. Ve günümüze kadar uzadı geldi".

Resmi oluşturan çizgi, yön, şekil, doku gibi resim öğelerinin arasındaki **oran** önemli olup, karşılaştırmayı ve dengeyi ifade eder. Ölçü, sayı, durum ve hacim ile anlatılır. Bir ölçünün başka bir ölçü ile ilgisi herzaman önemlidir. Büyük, küçük ve daha küçük oran formasyonunun valör, çizgi, şekil ve renkte muvazenenin psikolojik yönden dengelenmesi esasıdır. Doğru ölçü ve denge için duygularımızdan başka prensip yoktur. Yalnızca sanatçının kişisel hükmü ve terbiye olmuş duygu alemi yeterlidir.

Resimde de oranlarla ilgili Eflatundan itibaren çalışmalar yapılmış olup, altın oranın sıkça kullanıldığı görülmüştür.Altın oran, en büyük ile en küçük arasında,

bütünü ile, en büyük uç arasındadır. Yani; bir uzunluğun eşit olmayan iki parçaya bölünmesinde en küçük, (0,618) uzunluk ile en büyük(1) birim uzunluk parça arasındaki oran, en büyük parça ile ilk uzunlukları (1.618) olan iki uzunluğun (1+0,618) toplamı arasındaki nispete eşit olmalıdır

Antik Mısır, Hint ve Yunan eserlerinde orana mistik anlamlar yüklenmiştir. Altın oranın doğadaki sırları hala günümüzde de araştırılmaktadır. Altın oranın matematiksel değeri 1,618'dir, antik Yunan ve Mısır eserlerinde ve Öklid (Euclid) geometrisinde bu oran sık olarak kullanılmıştır. Deniz kabuklarının şekli, yapraklar, ay çiçekleri doğada hep bu orana uygundur. Mimaride de altın oran çok kullanılır. Venedik'teki Son Marco kilisesinin boyutları ve İstanbul'daki eski Bizans kalıntıları bu orana sahip mimari yapılara örnek verilebilir (Graves,1951; Bigalı, s. 1984, s. 163,362).

Denge (balans), bir organizasyonda bütünlüğün sağlanması için önemli bir unsurdur. Gözün kavrayışında bir eksenin iki yanının simetrik olarak düzenlenmesi, veya merkezden çevreye, çevreden merkeze yönelen formların gözümüzde bıraktığı etkidir. Tekstil ürünlerinde ve halı-kumaş desenlerinde uyum çok önemlidir.

Denge, resim kadar mimaride de çok önemlidir. Dizaynın amacı ilgi çekici estetik değeri yüksek ve dengeli bir eser ortaya çıkarmaktır (Graves,1951).

Resimde ritm ve kontur **hareketin** belli başlı elemanlarıdır. Resimdeki hareket unsuru konturlar eğri ve eğik çizgilerdir. Bu çizgilerin dengeli vee hahenkli oluşu hareketin en güzel ifadesidir. İki çeşit hareket vardır.

1. Fiziki hareket (oynayan, koşan çocukların hareketidir)

2. Statik hareket (insan vücudunun kendi ekseni etrafındaki hareketidir.)

Resimde hareket denilince genellikle statik hareket düşünülür. İnsan ruhunun derinlikkleri, düşünceler, ızdıraplar vs. ancak bu hareketle ifade edilir. Statik hareket insanın kendi dünyası ve iç alemidir. Örneğin, düşünceli insanın duruşu hareketsizdir ama bu duruş sanatta ancak hareketle anlatılır (Işıngör ve diğerleri,1986, s. 60).

Estetik düzen için bütünlüğü sağlayan bir diğer önemli unsur **karşıtlık**yani **zıtlıktır**. Örneğin W.Shakesper'in Romeo Juliet adlı tiyatro eserinde karşıt iki insan

kullanılarak karşıtlık yaratılmıştır. Macbeth eserinde de Macbeth ve karısı karşıtlık unsurlarıdır. Macbeth oyunda karısına göre daha majör bir konumdadır ve oyunda baskınlık unsurudur. Aynı şekilde bir resimde de majör unsurlar baskınlığı, majör ve minör unsurlarn bir arada kullanılması karşıtlığı yansıtır. Bir orman resminde dikey yön (ağaçlar) ve yeşil renk hakimdir, bunlar yön ve renk öğeleri olarak resme baskınlık özelliği katarlar, ağaçların dibinden akan bir su yada otlar, çalılar yatay unsurlardır. Denge birbirine zıt unsurların uyumu ile sağlanabilir (Graves,1951).

Örüntü (Motif; Pattern), resimde herhangi düz veya belirli sınırla çevrilmiş biçim demektir. Ritmik motifler artistik ifade edilmek istenilen fikirleri vurgular. Sanat elemanlarının önemle üzerinde durulan bileşimidir. Bir kompozisyonda çok tekrar edilen süsleyici figür yada şekiller örüntü olarak da ifade edilir (Bigalı,1984, s. 646).

Vurgu, bir tür zıtlıktır ki, birleşen elemanlar arasındaki farkı vurgulamaktadır. Bazı nesnelere diğerlerinden daha fazla vurgu ayırmak dikkati toplar ve devam ettirir. Karmaşık bir dünyada değerli şeyleri kavrarız. Bu vurgunun fonksiyonudur ve izleyiciye neyin önemli olduğunu belirtir.

Bazen bir eserde özel bir alan vurgulanır. Buna odak noktası adı verilir. İzleyicinin bütün ilgisi odak noktasında toplanır ve diğer ögeler ikincil düzeyde kalır. Odak noktası bazı durumlarda birkaç tane de olabilir. Sanatçı tarafından, odak noktasını öne çıkartmak için kontrast, yerleşim, farklılık ve ayrılık gibi teknikler kullanılır (Boydaş, 2004, s. 22).

2.13. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kapsamlı bir literatür taraması sonucunda, okul öncesi çocukların estetik beğenisi, okul öncesi görsel sanat eğitimi ve devletin koruması altındaki çocuk yuvalarında kalan çocukların güzel sanatlar ile terapisi ile ilgili birçok çalışma yapılmış olduğu görülmektedir.

Yurtdışında ve yurt içinde yapılan araştırmalardan bazıları aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Crocket (1958, s. 34-35) çalışmasında, Sanat Eleştirisinin Psikoanalizi yer almaktadır. Bazı resimler sanatçının içinde bulunduğu zorluklarıda yansıtmaktadır. Resim eleştirirken resmi yapan sanatçı hakkında bilgi sahibi olmak fayda sağlayacaktır. Örneğin Edward Munch'un "The Cry(yada Scream)" isimli taş baskı çalışmasına bakan birisi bu resimden gerilir. Çünkü Edward Munch'un biyografisini okuduğunuzda sanatçının toplum içine girmekten korkan sosyal fobisi olan birisi olduğunu anlarsınız. Munch'un duygusal bozuklukları resimlerini etkilemiştir. Herkesin bir resme bakışı farklıdır, kimisi bir tablodaki dağ, köprü gibi objelere bakarken kimisi bu objeleri oluşturan doku ve çizgilere dikkatle bakar. Bir sanat eserini tanımlamak kolay değildir. Bazı insanlarda bu tablonun kendilerinde neler hissettirdiğine bakarlar. Genel olarak bakıldığında sanat eleştirisinin keskin sınırları yoktur bir eleştiri bir diğerine benzemez. Özellikle psikoanalitik eleştiri sanat eleştirisiyle ilgili önceden belirlenmiş tüm sınırları kaldırır. Psikoanalitik eleştiri, sanatçının psikolojisini de inceler, duygusal problemlerinin onun motivasyonuna ve resim tekniğine olan etkisini inceler. Bu eleştiri türü diğer eleştiri türlerini dışlamaz aksine diğer eleştiri türlerini tamamlar. Ancak tüm ressamlarında psikolojik sorunlu, psikoterapi aldıkları iddia edilemez. Örneğin Leonardo Vinci'nin nevroz olduğu iddia edilse de, Freud Leonardo'nun nevroz olmadığını söylemiştir. Resmi sevip sevmememiz psiko dinamik yorum yapmak ve resmi değerlendirmemiz ile bağlantılıdır. Ancak bir resmi çok beğenmemiz bu resmin mükemmel bir sanat eseri olduğu anlamına gelmez. Psikoanalitiği kullanacak eleştirmen ve estetisyenlerin pratik ve teorik olarak psikoanalizi iyi bilmeleri gerekir.

Kellogg'un (1970) çalışmasında, eski dönemlerde Kelt, Norveç ve İnka uygarlıklarında yaşayan insanların resimleriyle 2-5 yaş arasındaki çocukların resimlerini karşılaştırmış ve eski insanların resimleriyle 2-5 yaş arasındaki çocukların resimleri arasında benzerlikler keşfedilmiştir.

Taylor'un (1971) çalışması, ABD Arizona'da yapılmış bir doktora çalışmasıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 4-5 yaşlarındaki çocukların sanatsal ürünlerle verilen estetik eğitimin algı gelişimine ve estetik yargı düzeylerine olan etkisini incelemek üzere yapılmış deneysel desenli bir araştırmadır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak, kontrol grubu geleneksel eğitim ortamında tutularak, deney grubunun bulunduğu ortamda estetik çevre düzenlemesi yapılmış ve çeşitli sanatsal ürünlerin kullanıldığı estetik eğitim verilmiştir. Her iki gruba da kendisinin geliştirdiği Taylor -Helmstadler Aeshetic Judgement (Estetik Yargı testi) uygulayarak ortamın ve eğitimin estetik tercih ve estetik gelişimde etkisinin olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan istatiksel ölçümlerin sonucunda, deney grubndaki öğrencilerin estetik tercihlerinin diğer gruba göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Castrup, Ain ve Scott (1972)'un çalışmalarını anlatan makaleye göre, çocukların içinde bulunduğu çevre çocukların sanatsal kabiliyetlerinin gelişiminde önemlidir. Çocukların resim eğitiminde ne öğrenip ne öğrenmediğinin kontrol edilmesi önemlidir. Resim eğitimi genel eğitim içinde çocukların gelişimine büyük katkı sağlar. Çocukların kabiliyetleri sanat eğitimi ile belirlenir ve çocuklar kabiliyetlerine göre ayrılarak eğitilirler. Yazara göre organize bir resim eğitimi çocukların motor gelişimlerini güçlendirmekle birlikte çocukların resim konusundaki becerilerini de geliştirir.

Moran ve arkadaşlarının (1983) yaptıkları çalışmada, okul öncesi çocuklarının daha büyük yaştaki (9-12 yaş) çocuklara göre daha geniş oranda orijinal tepki gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu bulgular formal okul dersleriyle çok zaman harcayan okul çocuklarının bu sınırlandırılmış ve orijinal düşünceye izin vermeyen ilkokul eğitim programından etkilendiğini göstermektedir. Fakat buna karşın okul öncesi dönem çocukları bu katı kurallarla belirlenmiş formal okul dersleriyle henüz karşılaşmamışlardır (Aktaran Ömeroğlu ve Turla, 2001, s. 52).

Cole'un (1985, s.1) çalışması ABD'de yapılmış bir doktora tezidir. Bu çalışmada 4-6 ve 8 yaş grubundaki çocuklar Ohio'da Toledo sanat müzesine götürülerek bu çocuklara sanat programı uygulanmıştır. Sosyoekonomik düzeyi dengelenerek seçilmiş 74 tane çocuğun içinden rasgele örnekleme yöntemi ile seçilen çocuklardan 10'ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu çocuklara Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği uygulanarak deney grubunda olan çocuklara uygulanan sanat programının başarısı kontrol edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunda bulunan ve sanat programına tabi tutulmuş çocukların estetik yargılarında kontrol grubuna göre artış olduğu gözlenmiştir.

Cole ve Schaefer (1990, s.33-38) çalışmasında Ohio Toledo Üniversitesinde, çocukların sanatla ilgilenmelerini sağlayacak bir eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programın dört aşaması vardır. Bunlar 1.Atölye(Uygulama) çalışmaları, 2.Sanat Tarihi Eğitimi, 3.Estetik Eğitimi 4.Sanat Eleştirisi Çalışmasıdır. Mitter (1973)' e göre Sanat eserleri taklitçilik duygusallık ve şekilcilik esaslarına göre sınıflandırılabilir. Ancak okul öncesi çocukların sanat eserlerini bu sınıflara göre ayırıp Sanat Eleştirisi yapmaları mümkün değildir. Bu nedenle bu çalışmada Feldman (1970) modeli kullanılmıştır. Çocukların, Sanat Eleştirisi yapabilmeleri için öğretmenlerinin rehberlik edip onları cesaretlendirmeleri gerekir. Öğretmenler çocuklarla sohbet ederek dört aşamada çocukların Sanat Eleştirisi yapmalarını sağlayabilirler. Sanat Eleştirisi mantık ve yaratıcı düşünce ile ilgilidir ve çocukların düşüncelerini kontrol etmelerini dolayısıyla da öğrenmelerini sağlar. Feldman Modeline göre, anaokuluna bir resim getirilir. Öğretmen çocuklara sorular sorarak bu resmi tanımlamaları, analiz etmeleri, resim hakkında yorum yapmalarını sağlar ve en son olarak çocuklara resmi beğenip beğenmediklerini sorar. Sanat Eleştirisi çalışmaları ile çocukların algısı gelişirek düşüncelerini kelimeye dökmeyi öğrenirler.

Housen'ın (1992, s. 1-19)Estetik Gelişim Modeli, 5 yaşından büyük 80 adet Bart Koleji öğrencisine estetik eleştiriyi öğreten müze eğitim programı kapsamında bir yıllık bir eğitimle uygulanmıştır. Bu modelin öğrencilere faydası olup olmadığı Estetik Gelişim Mülakatı ile ölçülmüştür. Çocuklara antik Yunan ve Roma sanatından 19. yüzyıl resimlerine kadar çeşitli resimlerin ilüstrasyon ve videoları

gösterilmiştir, ressam biyografileri okunmuştur. Deney grubu Redltook Eğitim programıyla eğitilmiş diğer grup hiç eğitim almamıştır. Eğitim programı kapsamında deney grubundaki öğrenciler sanat müzelerine götürülerek 2-3 saatliğine gezdirilmiştir. Müze gezisinde ön bilgiler verilmiş ve daha önceki müzelerle karşılaştırma yapılmıştır. Öğrenciler müzeyi gezerken notlar alınmış bazen resmi yapan ressamla da tanışma fırsatı bulmuşlardır. Eğitim sonrası deney ve kontrol grubuna 10-20 dakika arası süren Estetik Gelişim Mülakatı yapılmıştır. Müze ziyaretleri sonrasında öğrencilere müzede gördükleri resimlerin reprodüksiyonları gösterilerek (Bu tabloyu kim yapmıştır? Bu tablonun türü nedir? Ne zaman yapılmıştır? Ressam tabloyu nasıl yapmıştır? Tablo size neler hissettiriyor?) 5 adet sorular sorulmuş ve müzenin faydalı olup olmadığı ölçülmüştür. Bu programa tabii olan çocuklarda estetik düşüncenin geliştiği ve çocukların estetik gelişimlerinin bu eğitim programıyla hızlandığı belirlenmiştir. Bu program için ayrıca istatiksel olarak geçerlilik-güvenirlilik analizi de yapılmıştır. Çocukların estetik gelişim evrelerinde bir sonraki evreye geçebilmeleri için Bart Koleji öğrencilerine uygulanmış olan eğitim programını bir sene takip etmelerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Ancak bu program kısa bir süre takip edilirse çocukların estetik gelişimine çok faydası olmamaktadır. Estetik gelişim bu konuda tecrübe gerektirir bu da program ile öğrencilere kazandırılmaktadır.

Artut'un (1994) yaptığı araştırmada, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınınflarda okuyan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin izlenimci, çağdaş, sanat ve sanat değeri taşımayan resimlere ilişkin estetik beğenileriyle, bazı değişkenler(cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, ilgili bölümün tercih sırası, aile yerleşim birimleri ve aile gelir düzeyleri) arasında anlamlı farkların olup olmadığı sınanmıştır. Çalışmada, öğrencilere izilenimci (Empresyonist), modern resimler, çağdaş sanat ve sanat değeri taşımayan (Karpostal resimleri, Kitsch) resimlere ilişkin görüşlerini almak üzere bir anket formu geliştirilmiştir. Araştırmada istatiksel işlemler olarak, "Frekans, ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi, ve scheffe F" testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet ve sınıf öğretmenliğini tercih edenlerin estetik gelişimlerinde bir farklılık olmadığı, Gelir düzeyindeki artış ve

sosyo ekonomik durum ve mezun olunan lisede alınan zorunlu sanat derslerinin estetik gelişim üzerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Stich (2000, s.31, 47, 55, 70) çalışması Almanya'da yapılmış bir doktora tezi olup kişilerde estetik duyarlılığın zaman içinde gelişmesi, insan psikolojisi ve estetik duyarlılığın ölçülmesi metotları üzerine yapılmış deneysel bir çalışmadır. Ancak bu çalışma; eski araştırmalardan farklı olarak günlük hayatta kullandığımız objelere karşı duyulan estetik algı ile ilgili bir çalışmadır. Geçmişte estetik duyarlılıkla ilgili bir çok çalışma olmasına rağmen bu çalışmalar psikometrik özellikleri ortaya koymaları bakımından zayıf deneysel çalışmalardır. Bu tezde Multidimensional Unfolding ve Conjoint analizleri ile estetik gelişim ölçeği oluşturulmuş ve kişilerin estetik duyarlılıkları ölçülmüştür. Bu iki yöntem adım adım açıklanmıştır. Birinci bölümde estetik duyarlılık ölçeği ile ilgili genel bilgiler verilmiş ve genel olarak kullanılan klasik yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. İkinci bölümde objelerin estetik değerlerinin değerlendirme kriterleri araştırılmıştır. İnsanların günlük yaşamda objeleri estetik olarak değerlendirmeleri incelenmiştir. Gute Gestalt'ın Gestalt Psikolojisi ve Berlyne'nin çalışmalarına temel olan yaygın inanış, insanların günlük yaşamda objeleri benzer olarak değerlendirdikleridir. Ancak bu araştırmayla, insanların günlük yaşamda objeleri benzer olarak değil, sınıflandırarak farklı şekillerde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Üçüncü bölümde estetik duyarlılığı ölçmek için kullanılan yeni yöntemler anlatılmıştır. Dördüncü bölümde estetik değerlendirmede uç standartlar araştırılmıştır. Dördüncü bölümde Multi Dimensional Unfolding Conjoint Analysis anlatılmıştır. Beşinci bölüm araştırma sonuçlarının değerlendirilip tartışıldığı bir bölümdür.

Geahigan (2000, s.64-70)'nın çalışması, çocuklara resim eğitimi veren öğretmenlerin çocuk resimlerini estetik olarak değerlendirebilmeleri için gerekli yöntemleri açıklayan bir makaledir. Çocuk resimlerinin sanat eleştirisi A.B.D.'de eğitimciler için çok önemlidir. Eğer Öğretmen ve çocuk iyi iletişim içinde olursa öğretmen çocuğun resimlerini daha iyi eleştirebilir. Sanat eleştirisinin dört adımı vardır. Bunlar betimleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmedir. Ayrıca çocuklarda kendi resimlerini basit olarak eleştirebilmelidirler. Bunun için

öğretmenler sınıfta uygulamalı olarak sanat eserleri nasıl eleştirilir öğrencilere öğretmelidirler. Öğretmenler çocukların ilgisini çekecek sanat objelerini sınıfa getirmeli ve tartışma ortamı içinde bu objenin sanat eleştirisinin nasıl yapılacağını çocuklara göstermelidirler. Öğretmenin sanat eğitiminde yeterli düzeyde bilgili olması çok önemlidir. Ayrıca çocuklarında kendi resimleri üzerinde basit sanat eleştirileri yapabilmeleri için öğretmenlerinden öğrenmeleri gereken metotlara da yer verilmiştir.

Cox(2000) okul öncesi öğretmenleri ile resim teorilerindeki son gelişmeler ışığında okul öncesi çocuklara estetik eleştiri çalışması yaptırmıştır. Bu araştırmada 5-6 yaşında çocuklar kullanılmıştır. Bu çocukların alt, orta ve üst sosyo ekonomik gelirleri farklılık göstermektedir. Çocuklar sanat eleştirisi yaparken eğlenmeleri de sağlanmıştır. Çocuklara hem teori öğretilmiş hemde uygulama yaptırılmıştır. Çocukların sanat eserine konsantre olmaları ve dikkatle incelemeleri sağlanmıştır. Resmi anlamak için çocuklara soru-cevap şeklinde diyalog kurulmuş, yeni fikirler ortaya çıkmıştır. Çocuklara ressam hakkında bilgi verilmiş ressamın biyografisi okunmuştur. Bu bilgilerden sonra ressamın bu resmi nasıl yaptığını düşünmeleri konusunda çocuklar cesaretlendirilerek, tüm bu bilgiler ışığında bu sanat eseri ne anlatmak istiyor? şeklinde sorular sorarak, resmi yorumlamaları ve yargılamaları sağlanmıştır. Daha sonra çocukları küçük gruplara ayrılıp sanat eleştirisi uygulaması yaptırılmıştır. Böylece tüm çocuklarla daha çok iletişim kurmak, interaktif eğitimi sağlamak amaçlanmıştır. 3-4 kişilik gruplara ayrı ayrı Vermeer'in ve Van Gogh 'un tablolarının reprodüksiyonları gösterilip iki resimle ilgili tartışmaları sağlanmıştır. Bazı çocuklar Vermeer'in tablosunu daha detaylı bulmuşlardır. Diyaloglar sonucu Van Gogh'un resmini daha çok tercih edip beğenmişlerdir. Bazı çocuklar Vermeer'ini resmindeki sembolleri anlamayı başarmışlardır. Bir sonraki çalışmada çocuklara Jackson Pollock ve Kandinsky'nin resimleri gösterilmiştir. Rengarenk olduğu için Jackson Pollock'un tablosunu daha çok sevmişlerdir. Kandinsky'in eseri modern bir resimdir. Çocuklar Jackson Pollock'un resmini daha çok anladıklarından onun resmini tercih etmişlerdir.

Stokrocki (2001) çalışmasında 5.sınıf öğrencisi Türkiye'de ve Japonya'da yaşayan çocuklar ile Amerika'da Navajo yerleşkesinde yaşayan kızılderili çocukların

Türk halısı üzerindeki estetik beğenileri ölçülmüştür. Böylece kültür farklılığının estetik beğeni üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada bir Türk halısı bu çocuklara gösterilmiş ve bu çocuklara halıdaki desenler, halının rengi hakkında sorular sorulmuştur. Tüm çocuklar Türk halısında kendi kültürlerine ait izler bulmuşlardır. Örneğin Kızılderili çocuklar halıda Arizona'da yaşayan bir hayvan desenini görmüşlerdir ancak bu hayvan gerçekte halıda yoktur. Japon çocuklar da kendi bayrakları olan kırmızı daireyi halıda görmüşlerdir. Üç ülkenin tüm çocukları halıdaki hayvan resimlerini görünce halının Nuh'un Gemisi öyküsünü anlattığını belirlemişlerdir. Sonuç olarak çocukların halıya olan ilgileri kendi kültürlerine göre farklı olsa da çocukların halıdaki motifleri algılamaları, motifleri benzettikleri şekillere göre anlattıkları öyküler birbirlerine benzemektedir.

Althouse, Johnson ve Mitchell (2003) makalesinde, Okul öncesi çocuklarla sanat ve resim konusunda konuşma yapabilme konusunda 3 yıl araştırma yaptılar ve araştırmanın adı "Art Talk" koydular. Bu konuşmalarla çocukların resimlerin kalitesini ve özelliklerini tarif etmelerine ve resmin temel öğeleri olan form, şekil, doku, renk ve kompozisyonun çocuklar tarafından öğrenilmesini sağladılar. Bu çalışmada, çocukların resimlerini yorumlarken doğru resim terimleri kullanıp, kendi resimlerini anlatmaları konusunda cesaretlendirdiler. Sanat materyallerine çocukların ilgisini çektiler ve Resim eğitimini diğer eğitimlerle intibatlandırdılar. Çocuklara ressamları tanıttılar ve bir ressam gibi davranarak cesaretlenmelerini ve kendilerin ifade etmelerini sağladılar (Aktaran: Driscoll and Nagel, s.358).

Wenchun ve Kazuhiro (2003, s.64-72) çalışmasında farklı kültürlerde farklı şekillerde yetişen çocukların estetik gelişimlerindeki evreler araştırılmıştır. Parson (1987)'de batı sanatının beş aşamada anlaşılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, çevresel faktörlerinde estetik yargıyı etkileyebileceğini belirtmiştir. Parson'a göre çocuklar beş aşamada resmi anlayabilirler, ilk aşama beğeni ve favori hale getirmedir, ikinci aşama bu sanat eseri ile alakadar olmak, eseri tanımlamaktır, sanatçının yeteneği, resmin güzelliği, resmin realist olup olmadığının belirlenmesidir. Üçüncü aşama resmin yaratıcılığı, orijinalliği, hakikiliği hakkında düşünmek, resmin neyi ifade ettiğini anlamaya çalışmaktır. Dördüncü aşama resim hakkında yorum yapmak, beşinci aşama ise karar vermek; estetik yargıda bulunmaktır. Son aşama tamamen

kişisel olmalıdır. Bu çalışma Parson'un teorisinin doğru olup olmadığını kanıtlamak için yapılmış ve farklı çevrede farklı kültürlerde yetişen Japon, Tayvanlı ve Amerikalı gençlerin estetik yargılarının farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Çocukların bilişsel zekaları gelişirken çevrelerinden de etkilenir ayrıca, tecrübelerden de etkilenir. Bu nedenle, pek çok eğitimci sanatı anlamada çevrenin de etkili olduğunu düşünmüşlerdir. Ancak, bu çalışmada çevrenin ve kültürün çocukların sanatla ilgilenmelerinde direkt olarak bir ilgisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada atıf yapılan Langago Eysenk' göre, (1941) "çocuklarda renk seçiminin etnik köken ve cinsiyetle ilgisi yoktur. Estetik beğeni eğitim ve öğrenme ile gelişir" Farklı kültürlerde ve farklı şekillerde sanat eğitim gören çocuklardaki estetik gelişimin evrelerini araştırmak için Japonya, Amerika ve Tayvan'da 3. sınıf ile kolej öğrencileri arasında değişik yaş gruplarından seçilen 884 öğrenci denek olarak kullanılmıştır. Child (1964) tarafından geliştirilen Görsel Estetik Duyarlılık Testi bu çalışmada değişik yaş gruplarındaki çocuklara uygulanarak çocukların estetik gelişmeleri belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında, Wyeth'in Realistik "Christina's World" ile Mondrian'ın "Composition yellow, red, Blue and Black", Picasso'nun Guernica ve Hokusai'nin"Thirty Six views of Mt. Fuji" isimli tabloları gösterilmiştir. Çocuklara bu tablolar ile ilgili beğenileri ile ilgili anket formlarını doldurmaları istenmiştir. Ankette çocuklara "Tabloda gördüklerinizi açıklayın, tablo "iyi mi kötü mü?", "Resme bakınca neler hissediyorsun?", "Renkler ve dokular hakkında ne düşünüyorsun?", "Bu resim zor mu, kolay bir resim mi?" gibi sorular sorulmuş ve anketler puanlanarak istatistik yöntem olan "Chi-Square Testi" kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak ABD, Japonya ve Tayvan'daki çocukların estetik gelişimlerinin birbirine benzediği belirlenmiştir. Sözlü olarak verilen cevaplar kaydedilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, Amerika, Japonya ve Tayvan'daki çocukların estetik beğenilerinin birbirine benzediği belirlenmiştir. Japon-Tavyan ve ABD kültürlerindeki estetik yargının araştırıldığı bu çalışmada üç kültürde de benzerlikler görülmüştür. Sayısal ve sayısal olmayan veriler kullanıldığı bu çalışma tam olarak Parson'un teorilerini desteklemese de 4. Aşama olan yorum yapma evresinde ABD, Japonya ve Tayvan'da resim eğitimi farklılıklarının önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çevresel diğer etkiler de öğrencilerin yorum yapmalarını etkilemektedir. Japonya-ABD arasındaki fark ABD Tayvan ve Japonya-

Tayvan arasındaki farktan daha fazladır. Japonya'da resim eğitimi programı kendini ifade edebilmeye ve yaratıcılığı geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Resmin temel bilgileri üzerinde çok durulur. Japonya'da. Bu eğitim programı Parson'un bulduğu 3. Gelişim evresini de destekler. Japonya'daki sanat eğitiminin farklılığı ABD ve Tavyan'a göre 4. Aşama olan yorumlamaların farklı olmasına yol açar. Bu nedenle, Parson'un teorisi ABD'ye uygulandığında onun 1987'de ulaştığı sonuçlara artık ulaşılamaz. Sonuç olarak Parson'un ABD'de çalışarak ortaya koyduğu 5 evreli estetik gelişim sürecinin ABD ve Tayvan'da doğru olmadığı, kısmen bu teorinin Japonya'da sağlandığı, kültürün farklılığının genel olarak estetik değerlendirmede çok fazla rol oynamadığı sonucuna varılmıştır.

Fawcett ve Hay'in (2004, s. 234, 245) çalışması, 3-6 yaş arasındaki çocukların resim konusundaki yaratıcılıkları ile ilgili bir araştırmayı konu alan bir makaledir. Kuzey İtalya'da yapılmış olan bu araştırma kapsamında 3-6 yaş arasındaki çocukların bulunduğu 5 anaokulunda güzel sanatlar konusunda uzman sanatçılar ve sanat merkezi çalışanları görevlendirilmişlerdir. Bu kişiler çocuklara eğitim vermişler ve bu eğitimlerin çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada çocuklara verilen eğitim sonucunda 3-6 yaş arasındaki bu çocukların yaratıcılıklarının geliştiği ve yaratıcılıklarının hayal gücü, zeka ve kendini ifade edebilme yeteneği ile birlikte geliştiği belirlenmiş ayrıca çocuklar eğitim sırasında bağımsız hareket etme becerilerini de geliştirmişlerdir.

Ivanova (2004, s.13,17)'de Bulgaristan'da yaptığı bir çalışmada, 1999 yılında bir grup sanatçı ve resim öğretmeninin geliştirmiş olduğu sanat aktiviteleri ile ilgili bir programı Bulgaristan'ın Ugarchin kasabasında yetimhanede yaşayan 7 yaş ve üzerinde 60 çocuk üzerinde uygulamıştır. Bu program kapsamında çocuklara sanat tarihi, seramik, resim, moda dizaynı ve uygulamalı sanat (tahta, strafor benzeri materyallerle maket yapma) dalarında eğitim verilmiştir. Bu çalışmaya göre okul öncesi ve okula yeni başlayan çocuklarda kendini ifade etme problemi görülmektedir ve görsel sanat aktivitelerinden oluşan eğitim programları ile çocukların kendilerini ifade etme becerileri geliştirilmektedir. Bu eğitim programının yetim çocuklara uygulanması sonucunda yetim çocuklar daha önce bilmedikleri sanat dalları hakkında bilgi sahibi olmuşlar, çocuklar arasında iletişim arttırılmış, çocukların

sanata ilgisi artmış, kendilerine güvenleri gelmiş ve çocuklardaki dikkati toplayamama problemi giderilmiştir.

Fabrykowski, (2004, s. 621-627) çalışması Polonya'da Lodz kentindeki çocuk evlerinde kalan yetim çocuklara sanat programı ile terapi yapılması ile ilgili bir projedir. Yazara göre Polonya'da yetimhanede kalan çocukların, duygusal iletişim eksikliği, eğitim yetersizliği, aile sıcaklığının eksikliği gibi psikolojik ve duygusal problemleri bulunmaktadır. Bu yüzden bu çocukların geleceğe iyi hazırlanamadıkları düşünülmüştür.

Polonya'da kilise ve hastanelere bağlı yetimhanelerin yanında pedagojik eğitime bağlı yetimhaneler (Çocuk evleri de) vardır. Bu çocuk evlerinde, bakıcıların yanında öğretmenlerde görev almaktadır. Çocuk evlerinde çocukların bireysel olarak gelişmeleri ve grup içinde sosyalleşmeleri sağlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen çocuk evleri halka açıktır. Çocuk evinde internet bağlantılı bilgisayar ve yemek odaları ve koruyucu ailelerin çocuklarla görüştükleri odalar mevcuttur. Çocuklar kentteki okullarda eğitim görmektedirler. Ayrıca mahkeme tarafından gönderilen suçlu çocuklarda bu çocuk evlerinde barınırlar.

Yetimhanelerde çocuklara alışveriş temizlik yemek gibi ev işi görevleri verilerek çocuklara sorumluluk kazandırılabilir. Çocuklara şarkı, tiyatro ve resim dersleri verilebilir. Çocukların yaptıkları resimleri ve çektikleri fotoğrafların yayınlandığı bir gazete çıkarmaktadır. Sanat terapisi kapsamında bu çocuklara, çizim, pastel boya, sulu boya, parmak boyası ve kolaj çalışmalarının yer aldığı sanat programı uygulanmış ve program sonucunda çocukların grup içinde daha sosyal davrandıkları ve öz güven duygusunun geliştiği gözlenmiştir. Bu çalışma sonucunda yetim çocukların ileride okul ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri için bir fırsat olmaktadır. Ayrıca, Proje kapsamındaki çocuklar Fransa, İspanya, Türkiye ve İsveç gibi ülkelere yapılan gezilere katılmışlardır (Fabrykowski,2004:621-627).

Yetim çocukların sanat programlarıyla terapisi konusunda benzer bir çalışma da Letonya'da yapılmıştır. Sanat eğitimi uzmanı olan Kupca (2006) çalışmasında Letonya'da Sovyet rejimi süresince şiddete maruz kalan ve milli kültürü bastırılmış çok sayıda yetim çocuk bulunduğu anlatılmaktadır. Bu çalışmada Talsi kentinde

sanat okulu öğretmenleri bu kentteki yetimhaneyi ziyaret edip çocuklara resim dersleri ve hediyeler vermişlerdir. Bir çok fon (NGO)tarafından da desteklenen bu çalışmada, Resim dersleri sonucunda yetim çocuklardaki davranış bozukluklarının azaldığı, sosyal aktivitelerde etkin ve daha pozitif oldukları gözlenmiştir.

Cassel (2004)'ya göre çocuklar doğaları gereği doğuştan yaratıcı ve meraklıdırlar bu yüzden çocuklar resim yapmaya yönlendirilmeli ve çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarına izin verilmelidir. Çocuklar rahat bir ortamda resim yapmalı, yaptıkları resimler büyüklere gösterilerek çocukların resimleriyle gurur duymaları sağlanmalıdır. Küçük çocuklar doğuştan yaratıcı ve meraklıdır. Onların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını rehberlik ederek geliştirebiliriz. Bu konuda çeşitli öneriler getirmiştir.

Montero (2006, s. 231-233)'nun çalışması estetik algı üzerine yapılmış bir makaledir. Montero'ya göre, "Güzellik, çirkinlik gibi estetik özellikler görme ve işitme algıları ile hissedilir. Tatma, dokunma ve koklama algıları ile estetik algılama yapılamaz. Mekana bağlı resim-heykel gibi plastik sanatlar, tiyatro-bale gibi zaman ve mekana bağlı müzik sadece duyma ve görme duyuları ile algılanabilir ve bu duyular ile algılama yaparak estetik deneyim kazanır (aesthetic experience) ve sonuç olarak insan algıladığı sanat eseri ile ilgili estetik yargıya varır. Estetik yargısını da kaslarını kullanarak bedeni ile ya da sözlü olarak belli eden örneğin; dans stüdyosunda prova yapan profesyonel bir dansçı hareketlerinin estetik olup olmadığını kontrol etmek için sürekli aynaya bakmaz, hareketlerini hisseder ve estetik olarak mükemmel olacak şekilde vücut hareketlerini koreografiyede uyumlu olarak düzenler. Ünlü filozof Hegel'de sanatın görerek ve duyarak algılanabileceğini dokunarak, tadarak, koklayarak sanatın neşesine varamayacağını belirtmiştir. Mona Lisa'nın gülüşünü bu kadar ilgi çekici kılan şey nedir? Hem görsel olarak resimdeki gülüşü görürüz hem de bu gülüşün güzel olduğunu hissederiz.

Acer (2006, s. 67) çalışması da anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının estetik yargı gelişimine estetik eğitimin etkisinin incelenmesi üzerine yapılmış bir doktora çalışmasıdır. 77 çocuktan 22'si deney grubu, 23'ü placebo kontrol grubu ve 32'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel desenli olan bu çalışmada çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için "Kişisel Bilgi Formları" hazırlanmıştır.

Estetik Eğitim alan çocukların Estetik Yargı Düzeylerini belirlemek için Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek çocuklara ön test- son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmış ve yapılan analizlerin sonucunda deney grubunda bulunan ve Estetik Eğitim almış çocukların estetik yargılarında kontrol grubuna göre artış olduğu gözlenmiştir.

Frish, (2006, s. 74-85) Norveç'de anaokullarında resim yapan çocukların çizimlerinin incelendiği bir makaledir. Bu çalışmada 1-3 yaş arasındaki 7 çocuğa ve 3-6 yaş arasındaki 18 çocuğa kendileriyle ilgili resim yapmaları istenmiş ve bu çocuklar resim yaparken gözlenmiştir. Çocukların resim yaparken çizdikleri nesnelerle ilgili hikâyeler anlattıkları böylece çevreleriyle iletişim kurdukları gözlenmiştir. Çalışmanın son aşamasında bu çocukların çizimleri değerlendirilmiştir.

Danto (2007, s. 121-129) bu çalışmasında filozof Immanuel Kant ve Greenberg'in estetik düşüncelerini anlatmıştır. Kant'ın "Critique of Aesthetic Judgement" adlı eseri tanıtılmıştır. Kant estetik güzelliğin doğal güzellikten kaynaklandığını söylemiştir. Ona göre; güzel olan estetik olarak ta değerlidir. Kant bu fikrinin evrensel olduğunu kişisel olmadığını söylemiştir. Greenberg'in düşünceleri de Kant'ın düşünceleri gibidir. Gençlerin kendilerini ifade etmelerinin bir yolu olarak Grunge modasına uyarak yırtık kot ve salaş kıyafetler giymeleri örnek verilebilir. Dieter Roth'a göre Grunge, anti-estetik, ve anti-güzellik demektir. Kant doğal güzelliği artistik güzelliğe tercih ederken, ünlü filozof Hegel'de doğal güzelliği anlamsız bulmakta artistik güzelliği tabiatın güzelliğine tercih etmektedir.

Cusbert (2008) çalışmasında, 4-7 yaş arası çocukların resimlerini değerlendirirken sadece çocuğa "iyi" yada "kötü" demek yerine resim hakkında çocuğa sorular sorulması ve çocuğa cesaret verilmesi istenmektedir. Cusbert 'in çalışmasında atıf yapılan Schurmacher (1988)'e göre ise resimle uğraşan çocuklar resimle uğraşmayan çocuklara göre problem çözme, yaratıcılık, gözlem, ortaya yeni bir eser çıkarma konusunda daha başarılı olmaktadırlar. Ayrıca bu çocuklar yaptıkları resimleri büyüklerine göstererek iletişim kurmayı ve yaptıkları eserleri sunmayı da öğrenirler.

Bu çalışmaların genel bir analizini yapacak olursak;

Yapılan araştırmalara göre, sanat çocukların gelişimi ve eğitiminde her zaman merkez bir rol almıştır. Boyama (yağlı boya resim, pastel vb.) çizme ve diğer sanat aktiviteleri, sağlıklı motor becerileri, dil ve sosyal katılım ve algılamanın da içinde bulunduğu gelişmenin bütün alanlarını iyileştirir.

Çocuklar etrafında olup bitenlerle iletişim kurmak için sanatı araç olarak kullanırlar. Çocuk çizdikleriyle diğerleriyle iletişim kurmak ve resimlerini paylaşmak istemeleriyle sosyal hale gelirler. Küçük yaşlardan itibaren genel eğitimle birlikte verilen sanat eğitiminin sosyalleşme ve kişilik gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla ortaya çıkmıştır.

Çocukların bilişsel zekaları gelişirken çevrelerinden, tecrübelerden ve dolayısıyla kültürden de etkilenir. Bu nedenle, pek çok eğitimci sanatı anlamada bu faktörlerin etkili olduğunu ve bunun çocukların estetik yargı gelişimini de arttırdığını tespit etmişlerdir.

Sanat eğitimi küçük çocukların eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Küçük yaşlardan itibaren sanat eğitimi almış çocuklar, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, fiziksel ve sosyal olduğu kadar akademik anlamda da resimle uğraşmayan çocuklara göre daha başarılı olurlar. Bu nedenle yapılan araştırmalar okulöncesi çağı çocuklarında, kritik düşünme becerileri, estetik yargı ve değişik iletişimleri geliştirmek için sanatı kullanan yenilikçi eğitim programlarının eğitim sistemi içerisinde yer almasını tavsiye etmektedirler.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın uygulanmasında izlenen yöntem, araştırmanın çalışma evreni, veri toplama araçlarının özellikleri, uygulanması, veriler ve bu verilerin analizi yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Okul Öncesine uygulanan etkinliklerle desteklenmiş Görsel Sanat Eğitimi yöntemi ile Klasik yöntemin başarı açısından karşılaştırılmasını hedefleyen bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır.

Bu araştırmada deneysel çalışmanın amacına uygun olarak bilimsel değeri yüksek olan deneme modellerinden "öntest – sontest kontrol gruplu model" ile yapılandırılmıştır. Öntest – sontest kontrol gruplu model, deneklerin deneysel çalışmanın hem öncesinde hemde sonrasında, ölçüme tabi tutulmaları yolu ile uygulanmaktadır ve bu nedenle seçilmiştir (Karasar 1999, s. 97).

Ön test - sontest kontrol gruplu desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pekçok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatiksiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir.ve her bir işlemde aynı deneklerin test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilern çaba da daha bir ekonomiklik sağlar. Bu iki avantaja bağlı olan homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar (Ferguson ve Takane,1989; Kirk 1968' den aktaran: Büyüköztürk, 2007, s. 23).

Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişimleme), iç geçerliliği korumak için dışsal(istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır" (Borg, Gall, Hovardaoğlu ve Kerlinger' den aktaran: Büyüköztürk, 2007,s.3).

Kontrollü öntest- son test modeli aşağıdaki diyagramla gösterilebilir (Büyüköztürk, 2001, s. 21).

Tablo 1. Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Modelinin Simgesel Gösterimi

		ÖN TEST		SON TEST
G_D	R	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_K	R	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

Simgelerdeki, "G_D" deney grubunu, "G_K" kontrol grubunu "R" grupların oluşturulmasındaki yansızlığı, "$O_{1.1}$" ve "$O_{1.2}$" deney grubunun ön test - son test ölçümlerini, "$O_{2.1}$" ve "$O_{2.2}$" kontrol grubunun ön test- son test ölçümlerini, "X" deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişken düzeyini, ifade etmektedir.

"X" in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test- son test ölçme sonuçları birlikte kulanılır. Bu amaçla, her iki grubun ön test- Son test puanlarındaki yüzde artışı bulunarak ortalamaları hesaplanır. Ya da ön test puanları karşılaştırılır, önemli bir ayrım yoksa sadece son test puanları kullanılarak ortalamalar arasındaki farklar denenir (Karasar, 2000).

Bu çalışmada, etkinliklerle desteklenmiş Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi yöntemi ile Klasik yöntemin başarı açısından karşılaştırılmasını sınamak amacıyla bir deney ve bir kontrol grubu olacak şekilde iki ayrı grup belirlenmiştir. Deney grubunda Görsel Sanat Eğitimi etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Deneysel aşamaya başlamadan önce, her iki gruba da ön test uygulanmış ve deneysel aşamanın sonunda da her iki gruba aynı test, son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca zaman içinde yöntemin kalıcılığını ölçmek amacıyla her iki gruba Kalıcılık testide uygulanmıştır.

Bu araştırma, 16 sı deney, 13'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 29 denek üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan model, aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Tablo 2. Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Modelinin Araştırma İçin Kullanılan Şekli

Öğrenci Grupları	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	Estetik Yargı Testi	Etkinliklerle Desteklenmiş Sanat Eğitimi	Estetik Yargı Testi
Kontrol Grubu	Estetik Yargı Testi	Klasik Yöntem	Estetik Yargı Testi

3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Ankara il merkezinde Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Çocuk Yuvasına devam eden 60 -72 ay çocukları oluşturmuştur.

Kaptan' a (1984, s.148) göre: "Değişik evrenler için farklı örnekleme yolları kullanılması gerekir. Örneğin, elemanları birlik içinde bulunan, benzeşik evrenler için şans (random) örnekleme tekniği daha uygundur". Buna göre, Ankara il merkezinde Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Çocuk Yuvasına devam eden öğrenciler arasından basit rasgele örnekleme yöntemi ile seçilen, 11 kız ve 18 erkek, toplam 29 öğrenci örneklemi oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan çocukların 16 sı deney, 13'ü kontrol grubuna dahil edilmiştir.

SHÇEK Genel Müdürlüğünden araştırma için alınan izin çerçevesinde SHÇEK A çocuk yuvası'nda ikamet eden çocuklar Deney Grubunu ve SHÇEK B çocuk yuvasında ikamet eden diğer çocuklar ise Kontrol Grubunu oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grupları; deneysel çalışmalarda önerilen denek sayısının minimum 15 olması kriteri ile geçerliği artırmak için kontrollü bir ortamın yaratılması açısından denek sayısının bu sayıya ulaşması beklenmiştir. Ancak SHÇEK te ikamet eden 5-6 yaş grubu çocuk sayısının yetersiz olması ve bazı çocukların Kurumdan ayrılarak aile yanına gitmesi ile Kontrol grubu 13 öğrenci ile sınırlı kalmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki denek sayısı azlığı gibi elde olmayan sıkıntılar yaşanmıştır. Bu konuda Kaptan'ın (1984, s. 149) görüşlerine yer verecek olursak: " Özellikle eğitim alanında çalışan araştırmacı, çoğu kez, üzerinde çalışabileceği grubu hazır bulur. O, istediği gibi hareket etmeğe, okul sistemleri içinde istediği okul ve öğrencileri seçmeğe yetkili değildir. Ne verirlerse, neye müsaade ederlerse onunla yetinmek zorundadır".

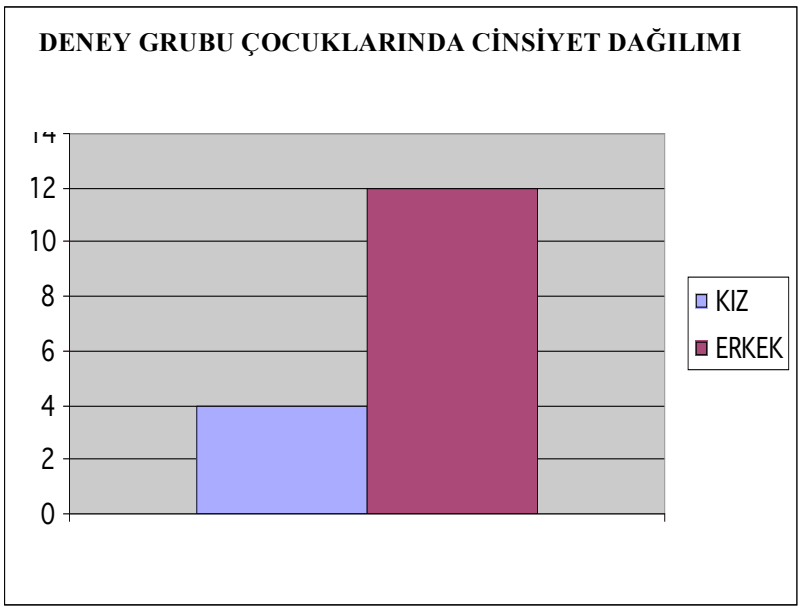
3.2.1. Araştırma Modelini Oluşturan Gruplardaki Öğrencilerin Dağılımı

Araştırmanın amacına ilişkin bulgulara yer vermeden önce araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3 de belirtilmiştir.

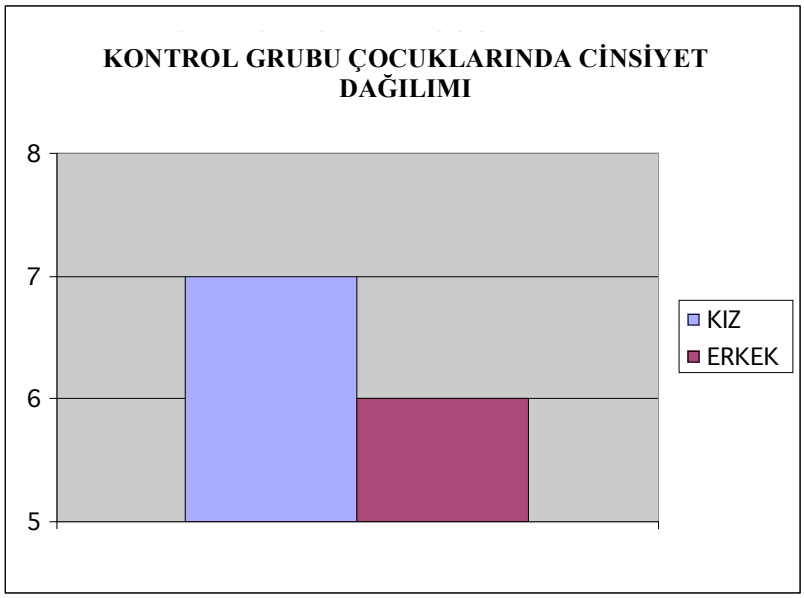
Tablo 3. Örneklemde Yer Alan Çocukların Bulundukları Gruplara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Grup				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	n	%	n	%	n	%
Kız	4	36.4	7	63.6	11	100
Erkek	12	66.7	6	33.3	18	100
Toplam	16	55.2	13	44.8	29	100

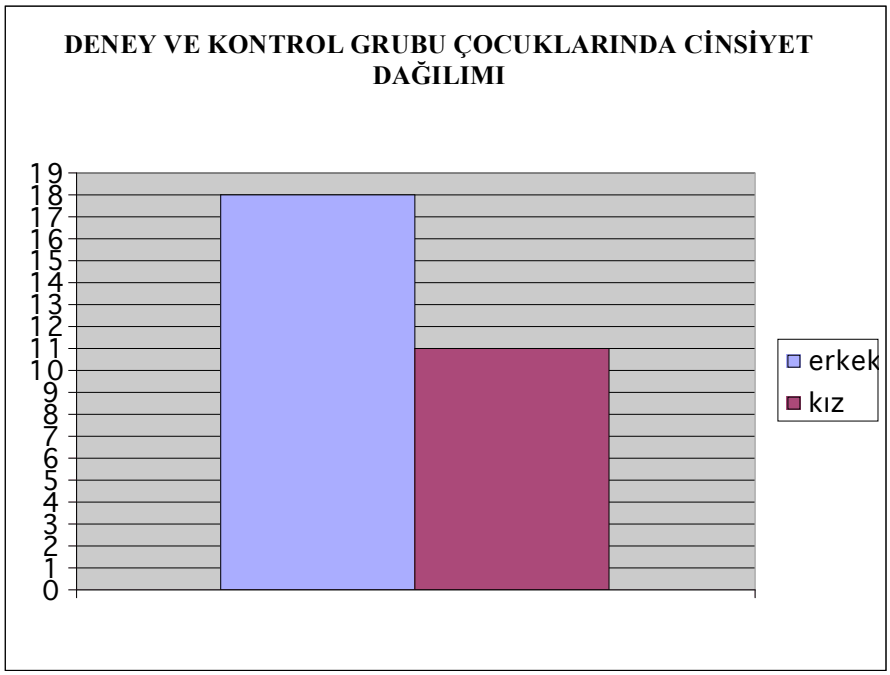
Tablo 3 incelendiğinde, örnekleme alınan çocukların 16'sının deney grubunda, 13'ünün de kontrol grubunda olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların 4'ü kız, 12'si erkek iken; kontrol grubunda yer alan çocukların 7'si kız, 6'sı erkektir.



Grafik 1. Deney Grubu Çocuklarında Cinsiyet Dağılımı



Grafik 2: Kontrol Grubu Çocuklarında Cinsiyet Dağılımı



Grafik 3. Deney Ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet Dağılımı

Kontrol ve Deney Grupları; öğrenci sayısının az olması nedeniyle, aynı koşullara sahip iki ayrı çocuk yuvasında oluşturulmuştur.

Tablo 4. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklem Tablosu

Öğrenci Grupları	**Öğrenci Sayısı**	**Okul**
Deney Grubu	16	SHÇEK A Yuvası
Kontrol Grubu	13	SHÇEK B Yuvası

Tablolardan anlaşıldığı üzere araştırmaya dahil olan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların cinsiyetlerine göre bir dağılım yapıldığında erkek

çocukların sayısının kız çocuklarına oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Genellikle koruyucu aile yanına giden yada evlatlık olarak alınan çocukların aileler tarafından özellikle kız çocuğu yönünde tercih edilmesi sonucunda, yuvada bulunan erkek öğrencilerin sayısı kız çocuklarına göre daha yüksek çıkmış olabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın deneysel verilerini elde etmek için araştırmacı tarafından veri toplama aracı olarak The Taylor – Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Devletin korumasındaki çocuk yuvalarında bulunan çocukların kimlik ve aile bilgilerine güvenlik nedeniyle gizli tutulduğu için örnekleme dahil edilen çocukların yaş ve cinsiyet bilgileri dışında anne babanın öğrenim durumu, yaşı, mesleği, kardeş sayısı gibi bilgiler Kişisel Bilgi Formlarına dahil edilememiştir. Uygulama yapılmadan önce örneklemi oluşturan Ankara ili içinde yuvada kalan çocuklarda, cinsiyet değişkeni üzerinde ön inceleme yapmak için örnekleme dahil olan çocukların cinsiyetleri, zeka durumları, yaşları, gibi bilgileri işlenmiştir. Bu bilgiler Deney ve Kontrol Gruplarını eşitleyebilmek amacıyla kullanılmıştır.

3.3.2. The Taylor – Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (The Taylor – Helmstadter Pair Comparison Test of Aesthetic Judgement- THPC)

Dr. Gerald Helmstadter (Arizona Eyalet Üniversitesi Test Etme Bürosu Müdürü) tarafından, resim, heykel, möble, ve diğer dizayn edilmiş objeler hakkında

tercihlerini yapabilmek için, sanat uzmanlarının kritik estetik yapıları ile hemfikir yada hemfikir olmayan deney ve kontrol gruplarının estetik yargı seviyelerinin ölçülmesi amacıyla, karşılaştırmalı olarak dizayn edilmiştir. Sanat uzmanlarının yargıları ile hemfikir yada hemfikir olmayan çocuklar kapsamında değerlendirme yapan bir ölçektir (Taylor, 1971, s. 110).

Taylor ve Helmstadter tarafından geliştirilen Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği Gestalt Kuramına dayandırılarak dört yaş ve üzerindeki çocuklarda estetik yargıyı ölçmek için kullanılan bir testtir. Çocuk yada öğrenciye eğitimci tarafından birebir uygulanan Test 15 ile 20 dakika sürmektedir. Sanatsal değer taşıyan ve taşımayan mobilya tasarımı, heykel, resim, ev gereci gibi çeşitli resimlerin bulunduğu renkli 38 çift slayttan oluşmaktadır. Boş ve karartılmış bir odada projeksiyon cihazı ile duvara yansıtılan bu slaytlar, estetik kaliteyi temsil etmektedir. Tercihi yapılacak olan her bir slayttan biri sanat uzmanları tarafından, "Yüksek estetik kalitede" veya "Düşük estetik kalitede" şeklinde belirlenmiştir. İkişerli seçimlik gruplar halinde gösterilen resimlere ilişkin -hangi resim sizce daha güzel? şeklinde çocukların bireysel görüşleri alınarak değerlendirme yapılmaktadır. (Taylor, 1971, 196).

Bu testte bir çift resme bakan çocuğun estetik beğeni düzeyine göre, resimlerin birini tercih etmesi beklenir. Çocuğun verdiği cevaplar, kodlama kağıdına kaydedilir. Bu şekilde bütün slaytlar çocuğa gösterilir. Çocukların tercih edecekleri yüksek estetik kaliteyi temsil eden slayt sayısının çok olmasına göre değerlendirilmektedir. Test sonuçlarına göre puanlama yapıldığında yüksek estetik kaliteyi temsil eden slaytların çok seçilmiş olması bireyin estetik yargı gelişiminin yüksek olduğunu göstermektedir.

Eisner'e (1968) göre: "Sanat eğitiminin yazılı eserleri, değerlendirme alanına girildiğinde sanal bir çöl gibidir. Basılmış testlere örnek olarak dünyada basılmış en yaygın test kataloğunda, değişik alanlarda basılı yaklaşık 2100 test listelenmiştir. Fakat bunların sadece %1.4 'ü güzel sanatlarla ilgiliyken, bunların on tanesi Görsel Sanatlar üzerine, beş tanesi de sanat yetenek testleri üzerinedir" (Aktaran: Taylor, 1971, s. 110).

Taylor ve Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği'nin İngilizceden Türkçeye çevrilerek, Türk çocuklarına uyarlama çalışmaları, uzman önerileri doğrultusunda, tekrar düzenlenerek ülkemiz şartalarına uygun hale getirilmiştir. Testin ülkemizde uygulama, diğer araştırmacılar için uygulatma izni ve Türkçeye uyarlama çalışması Dr. Dilek Acer tarafından yapılmıştır.

Estetik yargı testinin uygulanabilmesi ve değerlendirilebilmesi için uzmanlardan yardım talep edilmiştir. Resim-İş öğretmenleriyle, Estetik ve Sanat Felsefesi Eğitimcileriyle, psikologlarla, ölçme-değerlendirme uzmanlarıyla ve çocuk gelişimi uzmanlarıyla görüşmeler yapılmış konuya ve uygulamaya dair görüşler elde edilmiştir.

3.3.3. THPC Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Örneklemi oluşturan çocukların estetik beğeni düzeylerini ölçmek için kullanılan Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Ankara SHÇEK'na bağlı çocuk yuvalarında ikamet eden 55 öğrenci arasında 10.01. 2008 tarihinde yapılmıştır.

Ölçeğin orijinalinde yapılmış olan güvenirlik çalışması sonucunda, deney grubu son test uygulamasında Split Half güvenirlik düzeyi .51, test- tekrar test güvenirlik düzeyi .54 olarak bulunmuştur (Taylor, 1971, s. 199). Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Acer (2006, s. 45), KR-20 düzeyinde güvenirliğin .61, Craonbach alfa değerinin .60, test-tekrar test düzeyinde ise .65 olarak saptamıştır.

Bu çalışmada güvenirlik için KR-20 güvenirlik düzeyi ve Craonbach alfa güvenirlik katsayıları üzerinde inceleme yapılmıştır. Kuder Richardson 20 formülü, test maddelerinin eşit zorlukta olmadığında ve maddeler/sorular iki şıklı / dereceli değerlere sahip olduğunda kullanılmaktadır (Şencan, 2005, s. 133). Şencan (2005, s. 133)'a göre "Craonbach alfa, iki şıklı değişkenler (doğru-yanlış) için uygulandığında KR-20 formülüne eşdeğerdir. Bu sebeplerden ötürü ölçeğin güvenilirliği için KR-20 ve Craonbach alfa değerlerine bakılmıştır."

KR-20 formülü aşağıdaki değerler kullanılarak hesaplanmıştır:

$$P_{KR20} = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum pq}{S^2}\right]$$

Formülde p değeri doğru yanıt oranını, k değeri testteki madde sayısını, Σpq değeri bir maddeye doğru yanıt veren cevaplayıcıların yüzdesi ile yanlış yanıt veren cevaplayıcıların yüzde çarpımlarının toplamını, S2 değeri de toplam puanların standart sapmasının karesini (varyans) ifade etmektedir. Bu formüle göre 55 kişi üzerinde ön uygulaması yapılmış olan ölçeğin KR-20 değeri .52, SPSS 15.0 programı ile elde edilen Cronbach alfa değeri de .51 olarak tespit edilmiştir. Şencan, (2005, s. 135) "az sayıda maddeden oluşan bilgi testleri için .50 gibi bir değerin kabul edilebilir olduğunu" ifade etmektedir. Elde edilen verilere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Tablo 6.'da ölçeğin Craonbach Alfa değerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC) Craonbach Alfa Değerleri.

	Madde Silindiğinde Ölçeğin Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
MADDE 1	6.9091	6.825	.170	.490
MADDE 2	7.1455	7.312	-.011	.526
MADDE 3	7.1455	6.571	.290	.465
MADDE 4	6.9636	7.036	.084	.508
MADDE 5	7.0545	7.201	.023	.521
MADDE 6	7.1091	7.395	-.046	.534
MADDE 7	6.9273	7.735	-.170	.559
MADDE 8	7.0909	6.677	.232	.477
MADDE 9	7.0545	6.867	.151	.494
MADDE 10	6.9455	6.127	.456	.425
MADDE 11	7.0727	6.476	.312	.459
MADDE 12	6.9455	6.645	.238	.475
MADDE 13	7.0909	6.788	.187	.486
MADDE 14	6.9273	6.624	.248	.473
MADDE 15	6.9455	6.497	.298	.461
MADDE 16	7.0364	6.369	.352	.449

KR-20 = .52, Craonbach alfa = .51

3.4. Görsel Sanat Eğitimi Etkinliklerinin Hazırlanması

Araştırma talebi için T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğünden 09.08 2007 ve 176 sayılı izin alındıktan sonra, SHÇEK'e bağlı Ankara ili içerisinde bulunan A ve B çocuk yuvalarında deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, geçerlik güvenirlik testi, öntest, uygulama son test ve kalıcılık testi yapılmıştır.

Deney grubunu oluşturan Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı A Çocuk Yetiştirme Yurdunda ikamet eden 60-72 aylık 4'ü kız 12'si erkek olmak üzere 16 çocuk üzerinde 05.02.2008 tarihinde bu çalışmanın uygulaması gerçekleştirilmiştir.

SHÇEK' e bağlı Çocuk Yuvalarında, M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaktadır. Çocuklara kazandırılmak istenen amaç ve kazanımlar, etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir. M.E.B.Okul Öncesi Eğitim Programı esas alınarak yıllık, ünite ve günlük planlar hazırlanarak, bütün yuvalarda aynı doğrultuda uygulanmaktadır.

M.E.B.Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda. hazırlanan M.E.B Okul Öncesi Öğretmen Klavuz kitaplarında bulunan Yıllık Planlar incelendiğinde sanat etkinlikleri amaç ve kazanımlarda yer almaktadır. Günlük Planlarda ise, Etkinlikler bölümünde görülmektedir.

Araştırma kapsamında 60 - 72 ay çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanan "etkinliklerle desteklenmiş okul öncesi görsel sanat eğitimi"nin Amaç ve Kazanımları M.E.B.Okul Öncesi Eğitim Programı esas alınarak hazırlanmıştır. Görsel sanat eğitimi etkinlikleri çocukta yaratıcı düşünceyi, sanatsal-estetik yetileri ve estetik yargılarını geliştirmesi hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında halihazırda uygulanmakta olan M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programının yanında uygulanması düşünülmüştür. Günümüzün sürekli değişen şartlarına göre gelecekte M.E.B. tarafından hazırlanacak Okul öncesi Eğitim Programlarına örnek teşkil etmesi ya da tavsiye olması bakımından ele alınmalıdır.

Etkinliklerin hazırlanma ve uygulanma sürecinde okul öncesi eğitimi uzmanları ve sanat eğitimi uzmanları ile görüşmelerde bulunulmuştur. Etkinliklerin hazırlanma sürecinde, öncelikle M.E.B. Okul Öncesi Eğitim programında bulunan amaç ve kazanımlar esas alınarak bunlara uygun görsel sanat eğitimi etkinliklerinin geliştirilmesi konusunda tez danışmanlarından yardım alınmıştır. Uygulanma sürecinde ise yaş grubu özellikleri esas alınarak sanat eğitimcileri ve sosyal hizmet uzmanlarından yardım alınmıştır. Okul öncesi görsel sanat eğitimi etkinlikleri, gerek dünyada ve gerek ülkemizde konu ile ilgili araştırmalar ve gerekli literatür taranarak ülkemiz şartları ve yaş grubu dikkate alınarak geliştirilmiştir. Kazandırılması beklenen her bir yeti için amaç ve kazanım belirlenerek buna uygun 22 adet öğrenme süreci oluşturulmuştur. Her bir öğrenme süreci sonrasında yapılan değerlendirmeler eğitimin amacına uygun yürütülüp yürütülmediği konusunda bilgi vermiştir.

Görsel sanat eğitimi çerçevesinde hazırlanan etkinliklerde, sanat eleman ve ilkeleri, boyama bilgisi gibi çeşitli teorik bilgilerle birlikte estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi, müzecilik ve uygulama çalışmaları yer almaktadır. Bu etkinlikler çerçevesinde çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve bütün duyularını harekete geçirecek şekilde, zevkli ve eğlenceli müzik, oyunlar, drama ve bilgisayar gibi teknikler kullanılarak yaratıcı ve sanatsal yetiler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu etkinlikler hazırlanırken; Amaç ve kazanımların sanatsal ve estetik beğeni düzeylerine uygun olması, eğitimin anlaşılabilir ve kalıcı olması, çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olması, materyallerin çocuklara ve eğitime uygun olması, değerlendirmenin verilen eğitime uygun olması esas alınmıştır.

Bu etkinliklerde, öğretmenlerin çocukların estetik beğenilerini geliştirmeleri konusunda sorumlulukları vardır. Çocuklarda güzellik olgusunu nasıl geliştirebiliriz? Sanatla ilgilenerek mutlu olmasını nasıl sağlarız? Estetik tecrübe için gerekli şeyler nelerdir? Küçük çocukların sanatın diğer formları ile kendilerini ifade etmelerini nasıl sağlarız? gibi sorular öğretmenin eğitim stratejisini belirleyecektir. Etkinlikler, dans, resim, müzik, oyun, yaratıcı drama ve hikaye gibi aktivitelerle desteklenerek hazırlanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda görsel sanat eğitimi etkinliklerinin amacına uygun olduğu belirtilmiş ve eğitim sürecine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu

öneriler gözönünde tutularak çeşitli düzeltmeler yapılmış ve hazırlanan görsel sanat eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır.

3.5. Ölçeğin ve Eğitim Programının Uygulanması

3.5.1 Ön Testlerin Uygulanması

Görsel sanat eğitimi uygulama sürecine geçmeden önce, deney ve kontrol gruplarına THPC Estetik Yargı ön testi uygulanmıştır. Ön test uygulaması deney grubuna, 25. 01. 2008 tarihinde uygulanmıştır. Kontrol Grubuna, ise, 19.01 2008 tarihinde uygulanmıştır. Çocukların testlere verdikleri doğru cevap sayısına göre analizler yapılmıştır. Alınan sonuçlar, Görsel Sanat Eğitimi almadan önce çocukların Estetik beğeni düzeylerine ilişkin veri teşkil etmiştir.

3.5.2 Eğitimin Uygulanması

Kazandırılması beklenen her bir yeti için amaç ve kazanımları belirlenmiş okul öncesi görsel sanat eğitimi etkinlikleri, geliştirilmiş 22 adet öğrenme sürecini kapsamaktadır. Etkinlikler, haftada 2 gün 1 saat olmak üzere, yaklaşık üç ay süresince deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubu kendi klasik eğitim süreci içinde tutulmuş, etkinliklerin hiçbiri uygulanmamış ve hiç bir müdahalede bulunulmamıştır. Eğitim, deney grubu ve kontrol grubuna aynı anda verilmiştir. Başlangıçta çocuklarla kısa bir tanışma yapılmış, etkinlikler hakkında kısaca bilgi verilmiş ve motivasyonları sağlanmaya çalışılmıştır. Deney grubundaki bazı çocuklarda etkinliklere katılım ve uyum problemi yaşanırken çoğunluğun etkinliklerden çok hoşlandıkları gözlenmiştir. Daha sonraki alışma sürecinde uyum problemi olan çocukların da etkinliğe katılımları sağlanmıştır. Kontrol grubuna dahil olan çocuklar arasında da zaman zaman katılımda isteksizlik gözlenmiş fakat herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamanın yapılacağı eğitim ortamı,

eğitim öncesinde araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak hazırlanmış ve eğitime uygun hale getirilmiştir. Etkinlikler çocukların motivasyonlarını arttırarak, sürekli olarak aktif katılımlarını sağlayacak şekilde, onları sıkmadan, çeşitli oyun, drama, müzik ve dans gibi bir çok yöntemle zenginleştirilerek hazırlanmış ve bir çok yeni yaklaşımlar uygulanmıştır. Bu etkinlikler aynı zamanda çocukların görsel, algısal, işitsel, psikomotor, duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik olarak hertürlü gelişimlerini harekete geçirerek öğrenmeleri yönünde olumlu katkı sağlaması amaçlanmıştır. Etkinlikler çerçevesindeki iki ve üç boyutlu sanatsal faaliyetlerle birlikte sistemli bir sanat eğitimi için gerekli olan her türlü yöntem kullanılmıştır. Özellikle estetik eleştiri için okul öncesi çocuğunun anlayabileceği tarzda önemli ve tanınmış ressamların eserleri bilgisayara bağlı projeksiyon ile duvara yansıtılarak çocuklara esere ilişkin sorular sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Çocuklar bir çok değerli eseri tanıma ve anlama imkanı bulmuşlar ve bu sayede estetik tecrübe kazanarak, eserlere ilişkin estetik yargıda bulunmuşlardır. Çocuklardan bazılarının hastalık, izin gibi devamsızlık süreleri eğitimi aksatmamıştır. Uygulamalar, havaların soğuk olması nedeniyle çoğunlukla yuva içerisinde yani iç mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Etkinlik çerçevesinde müze eğitimi için, deney grubu öğrencileri alınan izinle, T.C. Kültür Bakanlığına bağlı Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesine götürülmüştür.

Deney grubuna verilen eğitimi etkilememesi açısından yuvada bulunan öğretmenler etkinliklerin uygulamasına dahil edilmemiştir eğitim araştırmacı tarafından verilmiştir. Kontrol grubu kendi süreci içinde bırakılmış, eğitim klasik yöntemle grupların öğretmenleri tarafından verilmiştir. Eğitimin genel bir değerlendirmesini yapmak amacıyla araştırmacı, eğitim öncesi ve sonrası çocuklarla sürekli konuşarak onların kendilerini ifade etmelerine olanak tanımış, yapılan eğitimin de hedefine ulaşıp ulaşmadığı değerlendirilmiştir. Böylece, süreçten uzaklaşmadan eğitim gerçekleşmiştir.Ek.1

3.5.3 Son Testlerin Uygulanması

Görsel sanat eğitimi etkinlikleri uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına THPC Estetik Yargı ölçeği son testi uygulanmıştır. Son test uygulaması deney grubuna, 18.04.2008 tarihinde uygulanmıştır. Kontrol Grubuna ise 12.04 2008 tarihinde uygulanmıştır. Çocukların testlere verdikleri doğru cevap sayısına göre analizler yapılmıştır. Alınan sonuçlar, Görsel Sanat Eğitimi aldıktan sonra çocukların Estetik beğeni düzeylerine ilişkin veri teşkil etmiştir.

3.5.4. Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son test uygulamasından iki ay sonra eğitimin kalıcı olup olmadığını ölçmek amacıyla Deney ve kontrol gruplarına THPC Estetik Yargı ölçeği Kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testi deney grubuna, 14.06. 2008 tarihinde uygulanmıştır. Kontrol Grubuna ise 17.06. 2008 tarihinde uygulanmıştır.

3.6. Verilerin İstatiksel Analizi

Bu araştırma için dokuz adet alt problem belirlenmiş ve bu alt problemlere cevap aramak için ölçü aracı olarak Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Testi kullanılmıştır. THPC testi için veriler; Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli-sıralar (eşleştirilmiş çiftler) testi ile analiz edilmiştir. Mann Whitney U testi, "iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini (Büyüköztürk, 2002, s.148)" test etmek için; Wilcoxon işaretli-sıralar (eşleştirilmiş çiftler) testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002, s.156). Wilcoxon işaretli-sıralar (eşleştirilmiş çiftler) testi sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla

kullanılmakta ve fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s. 157).

"Parametrik istatistikler ilgilenilen değişken bakımından ölçümlerin evrendeki dağılımlarıyla ilgili bazı varsayımlar gerektiren, buna karşılık parametrik olmayan istatistikler, bir başka deyişle dağılıma bağlı olmayan istatistiklerdir. Araştırmanın veri kaynağı olan örneklemin büyüklüğü istatistik seçimini etkiler. Grup sayısı kimilerine göre 30, kimilerine göre de 15'in altına düştüğünde puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür." (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006, s. 152-153). Bu nedenlerden dolayı deney ve kontrol grubu öğrenci mevcutlarının yetersiz olması nedeniyle parametrik olmayan yöntem kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, alt problemlerin sırasına uygun olarak, tablo, grafik ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına eğitimden önce ve sonra uygulanan ön test- son test ve kalıcılık testlerine göre; alt problemlere cevap olacak şekilde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Birinci alt probleme göre: " Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 6. Örneklemde Yer Alan Çocukların Bulundukları Gruplara Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Ön Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi.

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
Deney	16	15.56	249.00	95.000	.690
Kontrol	13	14.31	186.00		
Toplam	29				

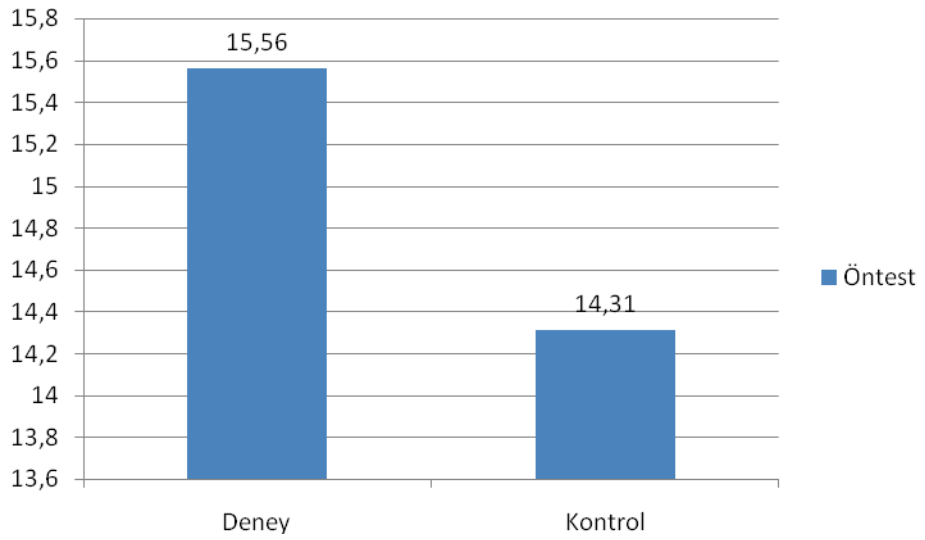
P>0.05

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların bulundukları gruplara göre THPC Estetik Yargı ölçeği ön testten (U=95.000, p>0.05) aldıkları puanlar

arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır. Buradan da grupların birbirine denk oldukları sonucu çıkarılabilmektedir.

Grafik 4'de deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların ön test puanlarından elde edilen sıra ortalamaları verilmektedir.

Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Ön Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği



Grafik 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ölçekten aldıkları puanlara ilişkin sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Ön test uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarına eğitim verilmemiş, her iki grubun yaş ve zeka özellikleri yönünden birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 7 ve Grafik 4 deki verilere göre, her iki grubun birbirlerine denk oldukları sonucu çıkarılabilmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

İkinci Alt Probleme göre: "Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

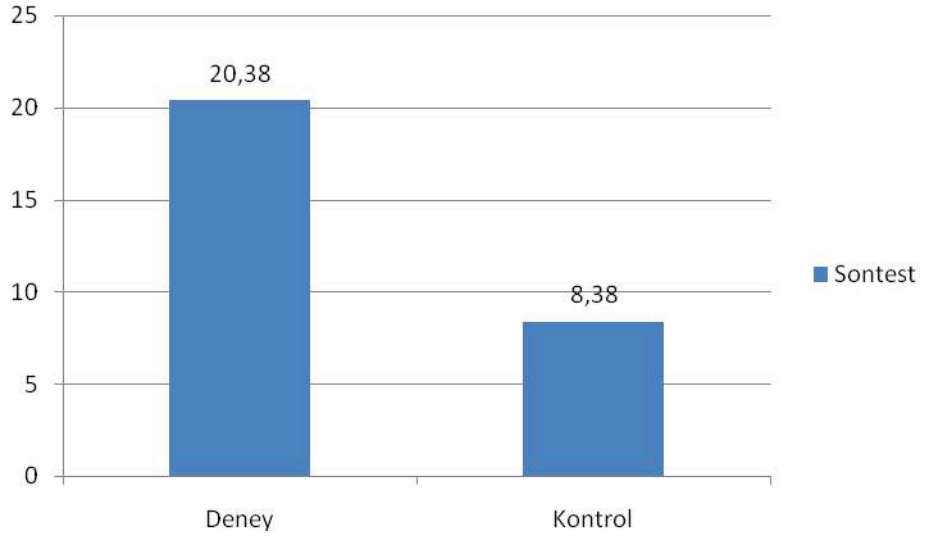
Tablo 7. Örneklemde Yer Alan Çocukların Bulundukları Gruplara Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U testi tablosu.

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Deney	16	20.38	326.00	18.000	.000*
Kontrol	13	8.38	109.00		
Toplam	29				

- P<0.05

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların bulundukları gruplara göre Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı ölçeği son testten ($U=18.000$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmıştır. Bu sonuç, eğitimin deney gurubu üzerinde puanlara etki edip estetik yargının geliştiğini ifade etmektedir. Farkın hangi grup lehine olduğunu anlamak amacıyla grupların sıra ortalamalarını incelemek gerekmektedir. Çocukların bulundukları gruplardaki sıra ortalamaları Grafik 5'de verilmiştir.

Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği



Grafik 5 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların (sıra ortalaması=20.38) kontrol grubunda bulunan çocuklara (sıra ortalaması=8.38) oranla daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu grafiğinde desteklediği gibi deneysel işlemin çocuklarda estetik yargıyı arttırdığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Acer (2006, s. 58) tarafından yapılan araştırmada, çocukların bulundukları gruplara göre estetik yargı ölçeği son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada elde edilen bu bulgu ile Acer tarafından elde edilen bulgu örtüşmemektedir. Acer (2006, s. 58) bunu Lowenfeld ve Brittain(1987), Gardner(1975) ve Parsons'un (1978) çalışmalarına atıfta bulunarak, "çocukların farklı yaşlarda sanat çalışmalarına farklı tepkiler verdikleri bulunmuştur" şeklinde ifade etmektedir. Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının özellikleri de dikkate alındığında Acer'in THPC ölçeğini uygulama esnasında çocukların motivasyonlarının kısa olmasından yada anlık dikkat ve ilgi dağınıklığından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Ancak Taylor (1971, s. 134) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular örtüşmektedir. Taylor (1971, s. 139) tarafından yapılan deneysel işlem sonrasında da deney grubunda bulunan çocukların estetik yargı ölçeğinden almış oldukları puanların kontrol grubunda bulunanlara oranla daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da her iki araştırma için uygulanan eğitimin çocukların estetik yargı gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Üçüncü alt probleme göre: "Deney grubunda bulunan çocukların öntest –son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 8. Deney Grubundaki Çocukların Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği Testinden Aldıkları Puanlara Göre Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

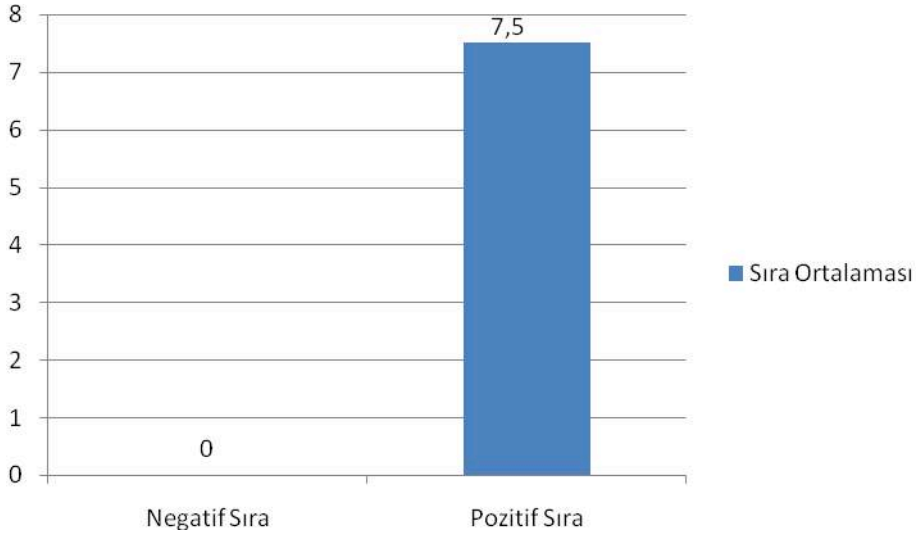
Sontest-Öntest	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.30•	.001*
Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
Eşit	2				

• Negatif sıralar temeline dayalı

* P<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların THPC Estetik Yargı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin deney öncesi ve sonrası durumlarına göre ($z=3.30$, $p<0.05$) fark istatistiksel olarak manidar çıkmıştır. Bu verilere göre deney gurubuna verilen eğitim, puanlar gözönünde tutulduğunda, estetik yargı gelişimi üzerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Farkın hangi ölçüm lehine olduğunu anlamak amacıyla sıraların sıra ortalamasının incelenmesi gerekmektedir. Negatif ve pozititif sıra ortalamasına ilişkin veriler Grafik 6'da verilmiştir.

Grafik 6. Deney Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği



Grafik 6 incelendiğinde, farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum süreç içerisinde deney grubunda yer alan çocukların estetik yargılarının arttığına işaret etmektedir.

Acer (2006, s 58) tarafından yapılan araştırmada deney grubunda yer alan çocukların estetik yargı ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada elde edilen bu bulgu ile Acer tarafından elde edilen bulgu örtüşmemektedir. Acer'e göre (2006, s. 59) bu veriler, "Çocukların estetik yargı ölçeğinden öntestten ve son testten almış oldukları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmayışı bu yaş grubundaki çocukların estetik yargılarının tamamen kişşisel tercihlerinden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir" şeklinde yorumlanmıştır. Ancak, eğitimin süresi ve içeriği bakımından yeniden ele alınmasının Acer'in test sonuçlarına etki edebileceği düşünülmektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Dördüncü alt probleme göre: "Kontrol grubunda bulunan çocukların ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 9. Kontrol Grubundaki Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Göre Öntest - Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu.

Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p
Negatif Sıra	4	6.50	26.00	.154•	.877
Pozitif Sıra	6	4.83	29.00		
Eşit	3				

Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların THPC Estetik Yargı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin öntest - sontest puan ortalamalarına göre ($z=.154$, $p>0.05$) fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır. Kontrol Grubunda

bulunan çocukların ön test - son test sıra ortalamasına ilişkin veriler Grafik7'de verilmiştir.

Grafik 7. Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği



Grafik 7 incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan çocukların sıra ortalamaları dikkate alındığında negatif sıra ortalamasının pozitif sıra ortalamasından daha iyi olduğu görülmektedir. Bu da kontrol grubunda bulunan çocukların süreç içerisinde estetik yargı düzeylerinde bir düşüş olduğuna işaret etmektedir. Bu düşüş klasik yöntem uygulanan kontrol grubu çocuklarının aldıkları eğitimin kalıcı olmadığını göstermesi olarak yorumlanabilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt probleme göre: "Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

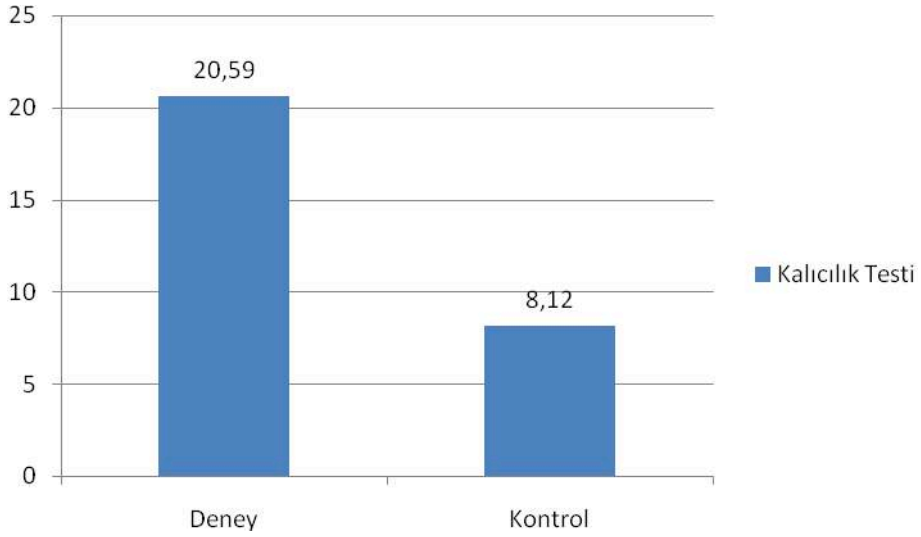
Tablo 10. Örneklemde Yer Alan Çocukların Bulundukları Gruplara Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U testi tablosu

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Deney	16	20.59	329.50	14.500	.000*
Kontrol	13	8.12	105.50		
Toplam	29				

* P<0.05

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların bulundukları gruplara göre THPC Estetik Yargı ölçeği kalıcılık testinden (U=14.500, p<0.05) aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmıştır. Farkın hangi grup lehine olduğunu anlamak amacıyla grupların sıra ortalamaları incelenmesi gerekmektedir. Buna ilişkin veriler Grafik 8'de verilmiştir.

Grafik 8. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği



Grafik 8 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların (sıra ortalaması=20.59) kontrol grubunda bulunan çocuklara (sıra ortalaması=8.12) oranla daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel işlemin belirli bir süre zarfı geçtikten sonra dahi çocukların estetik yargılarında olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu sonuca göre, deney grubunun üç ay süresince aksatılmadan bir eğitime tabi tutulmasının diğer bir deyişle eğitimin süresinin kalıcılık bakımından estetik tercihler üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt probleme göre: "Deney grubunda bulunan çocukların Son Test – Kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

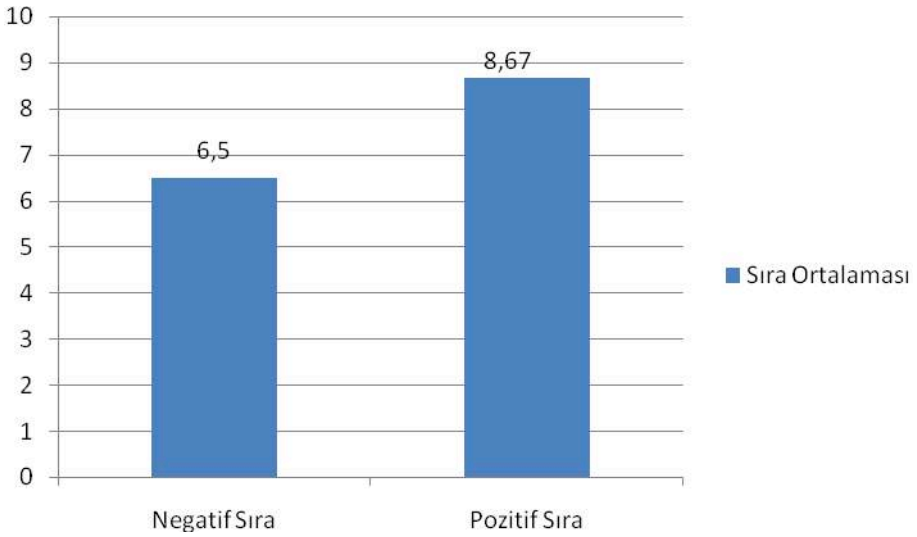
Tablo11. Deney Grubundaki Çocukların Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Göre Sontest-Kalıcılık Testi Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Kalıcılık Testi-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	p
Negatif Sıra	10	6.50	65.00	1.42•	.157
Pozitif Sıra	3	8.67	26.00		
Eşit	3				

• Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların THPC Estetik Yargı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin son test-kalıcılık testi puan ortalamalarına göre ($z=1.42$, $p>0.05$) fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır. Bu bulguya göre, deney grubunda bulunan çocukların estetik yargılarında bir düşmenin olmaması verilen eğitimin kalıcı olduğunu göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 9 Deney Grubunda Bulunan THPC Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği.



Grafik 9 incelendiğinde, farkın istatistiksel olarak manidar çıkmamasına rağmen, deney grubunda bulunan çocukların sıra ortalamaları dikkate alındığında çocukların pozitif sıra ortalamasının negatif sıra ortalamasından daha iyi olduğu görülmektedir. Bu da deney grubunda bulunan çocukların deneysel işlem sonrasında dahi süreç içerisinde estetik yargı düzeylerinde bir artış olduğuna işaret etmektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Yedinci alt probleme göre: "Kontrol grubunda bulunan çocukların son test – kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır

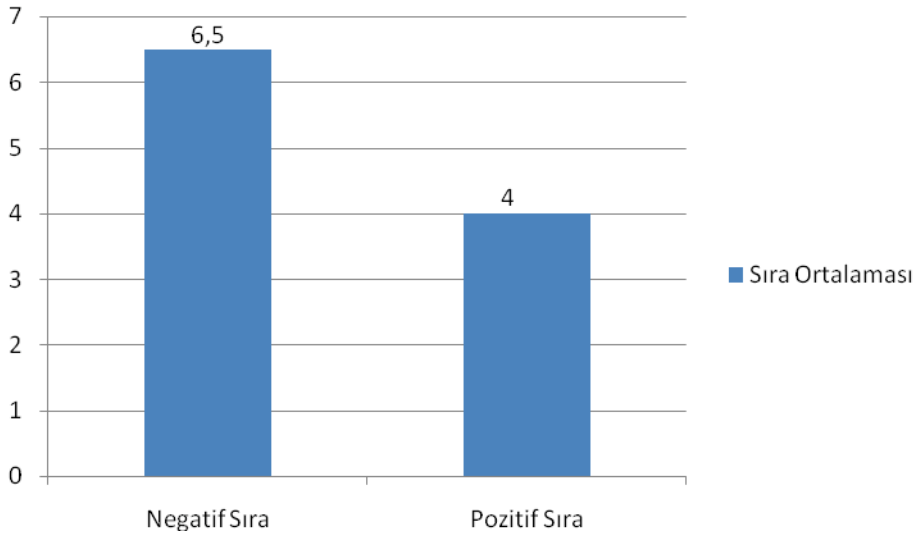
Tablo12. Kontrol Grubundaki Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Göre Sontest-Kalıcılık Testi Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Kalıcılık Testi-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Negatif Sıra	6	6.50	39.00	1.192•	.233
Pozitif Sıra	4	4.00	16.00		
Eşit	3				

• Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin son test-kalıcılık testi puan ortalamalarına göre (z=1.192, p>0.05) fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır. Sıraların sıra ortalamalarına ilişkin veriler Grafik 10'da verilmiştir.

Grafik10. Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testi Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği



Grafik 10 incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan çocukların sıra ortalamaları dikkate alındığında çocukların negatif sıra ortalamasının pozitif sıra ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da kontrol grubunda bulunan çocukların işlem sonrasında süreç içerisinde estetik yargı düzeylerinde bir düşüş olduğuna işaret etmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların sanat yapıtının etkileyici özelliklerine verdikleri tepkiler kendi kişisel duygularına dayanır. 2-7 yaş grubu arasındaki çocuklar bir sanat yapıtının yapılmasında kullanılan gereçle ilgilenmezler ve yargılarında kendine özgüdür (Kırışoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 3.23). Bu nedenle bu düşüşün çocukların yaş grubu özellikleri veya kişisel tepkilerinin bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. 8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Sekizinci alt probleme göre: "Deney grubunda bulunan çocukların Son Test ve Kalıcılık testi sonuçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır

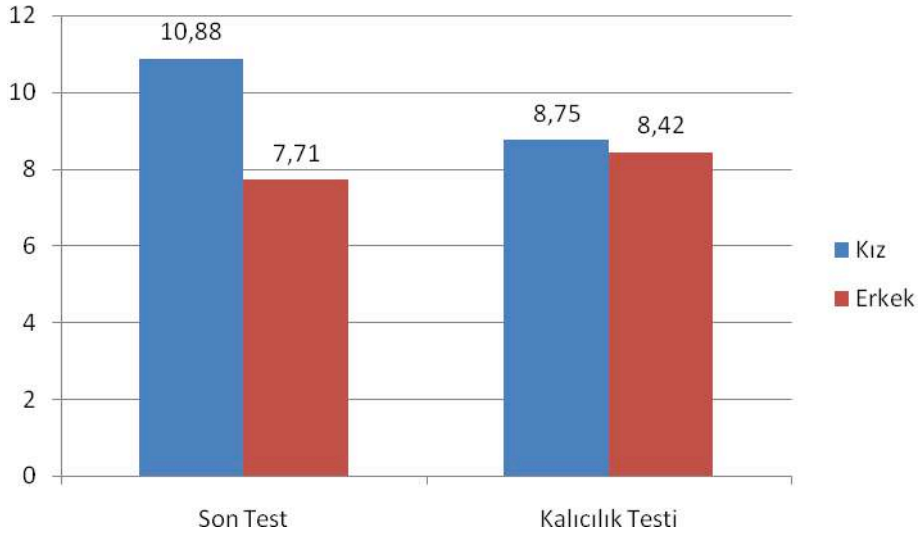
Tablo13 Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U testi tablosu

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Son Test	Kız	4	10.88	43.50	14.500	.242
	Erkek	12	7.71	92.50		
	Toplam	16				
Kalıcılık Testi	Kız	4	8.75	35.00	23.000	.902
	Erkek	12	8.42	101.00		
	Toplam	16				

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların cinsiyetlerine göre THPC Estetik Yargı ölçeği son testten ($U=14.500$, $p>0.05$) aldıkları puanlar ile

kalıcılık testinden (U=23.500, p>0.05) aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır.

Grafik11. Deney Grubunda Bulunan Çocukların Cinsiyetlerine Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği



Grafik 11. incelendiğinde, istatistiksel olarak manidar fark çıkmamasına rağmen deney grubunda bulunan kız çocukların estetik yargılarının son testte erkek çocuklara oranla daha iyi olduğu sonucuna ulaşılırken kalıcılık testinde bir denkliğin yakalandığı görülmektedir. Bu verilere göre, cinsiyetin estetik tercihlerde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4. 9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:

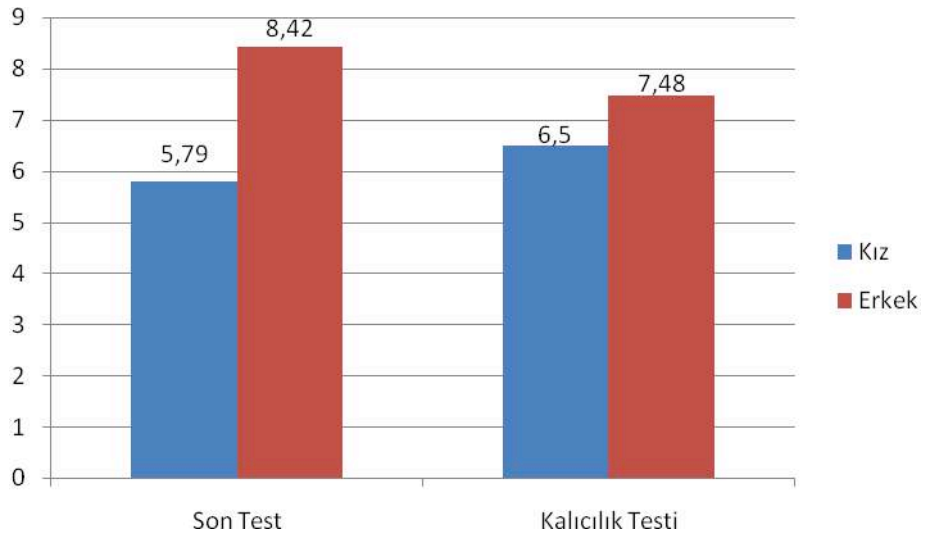
Dokuzuncu alt probleme göre: "Kontrol grubunda bulunan çocukların Son Test ve Kalıcılık testi sonuçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?"sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo14 Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U testi tablosu

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Son Test	Kız	7	5.79	40.50	12.500	.216
	Erkek	6	8.42	50.50		
	Toplam	13				
Kalıcılık Testi	Kız	7	6.50	45.50	17.500	.604
	Erkek	6	7.58	45.50		
	Toplam	13				

Tablo 14 incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan çocukların cinsiyetlerine göre THPC Estetik Yargı ölçeği son testten (U=12.500, p>0.05) aldıkları puanlar ile kalıcılık testinden (U=17.500, p>0.05) aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır.

Grafik12. Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Cinsiyetlerine Göre THPC Estetik Yargı Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıra Ortalamaları Sütun Grafiği



Grafik 12 incelendiğinde, istatistiksel olarak manidar fark çıkmamasına rağmen kontrol grubunda bulunan erkek çocukların estetik yargılarının son testte kız çocuklarına oranla daha iyi olduğu sonucuna ulaşılırken kalıcılık testinde erkek çocukların kız çocuklara yaklaştığı görülmektedir. Bu verilere göre, cinsiyetin estetik tercihlerde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorum yapılabilir.

V.BÖLÜM

SONUÇLAR

Deney ve kontrol grubuna uygulanan test puanlarının Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5. 1. THPC Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Örneklemi oluşturan çocukların estetik beğeni düzeylerini ölçmek için kullanılan (THPC) Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği'nin KR-20 değeri ve Cronbach alfa değeri kullanılarak yapılan geçerlilik güvenilirlik analizinde güvenilir çıkmıştır.

5. 2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Birinci alt probleme göre: " Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Kontrol ve deney grubunun ön testten aldıkları puanlar üzerinde Mann Whitney U testi uygulandığında deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk oldukları belirlenmiştir.

5. 3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

İkinci alt probleme göre: "Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubu çocuklarının son testten aldıkları puanlar üzerine Mann Whitney U testi uygulandığında deney grubu çocuklarının eğitim programı sonrasında estetik yargı yeteneklerinin arttığı belirlenmiştir.

5. 4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

"Deney grubunda bulunan çocukların ön test –son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubu çocuklarının ön test ve son testten aldıkları puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile de incelenmiş ve bu test ile de deney grubu çocuklarının eğitim programı sonrasında estetik yargı yeteneklerinin arttığı belirlenmiştir.

5. 5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

"Kontrol grubunda bulunan çocukların ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Kontrol grubundaki çocukların da ön test ve son testten aldıkları puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile de incelenmiş ve kontrol grubunda bulunan çocukların süreç içerisinde estetik yargı düzeylerinde bir düşüş olduğu belirlenmiştir.

5. 6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

"Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Deney ve kontrol grubu çocuklarının kalıcılık testinden aldıkları puanlar Mann Whitney U testi ile incelenmiştir Deneysel işlemin belirli bir süre zarfı geçtikten sonra dahi deney grubu çocuklarının estetik yargılarında olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

5.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

"Deney grubunda bulunan çocukların son test – kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubu çocuklarının son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve deney grubunda bulunan çocukların

deneysel işlem sonrasında dahi süreç içerisinde estetik yargı düzeylerinde bir artış olduğu belirlenmiştir.

5. 8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

"Kontrol grubunda bulunan çocukların son test – kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Kontrol grubu çocuklarının son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve kontrol grubunda bulunan çocukların işlem sonrasında süreç içerisinde estetik yargı düzeylerinde bir düşüş olduğu belirlenmiştir.

5. 9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

"Deney grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık testi sonuçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve deney grubunda bulunan çocukların işlem sonrasında süreç içerisinde estetik yargı düzeylerinde bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Fakat, deney grubunda bulunan kız çocuklarının estetik yargılarının son testte erkek çocuklara oranla başarısında artış olurken, kalıcılık testinde bir denkliğin yakalandığı görülmektedir. Cinsiyetin estetik tercihlerde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

5.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

"Kontrol grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık testi sonuçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Kontrol grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve kontrol

grubunda bulunan kontrol grubunda bulunan erkek çocukların estetik yargılarının son testte kız çocuklarına oranla daha iyi olduğu sonucuna ulaşılırken kalıcılık testinde erkek çocukların kız çocuklara yaklaştığı görülmektedir. Cinsiyetin estetik tercihlerde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

VI. ÖNERİLER

Bu kapsamda şu önerilerde bulunulmaktadır:

1. Etkinliklerle desteklenmiş okul öncesi Sanat Eğitiminin çocuklarda estetik yargı gelişimini arttırma yönünde olumlu etkileri olduğu görüşü ifade edilmiştir. Görsel Sanat Eğitimi Etkinliklerinin, M.E.B. tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programına destek olacak şekilde ve öğretim kalitesinin yükseltilmesi hedef alınarak, birarada veya ayrı olarak kurumlarda kullanılmasına ve uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Programların benimsediği eğitim yaklaşımları zamana, ihtiyaçlara ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişebildiğinden dolayı çocuklar için çok boyutlu bir yaklaşım gerekliliği ortaya koymaktadır. Pilot ve deneme projeleri ile Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri konusunda daha ileri ve gelişmiş araştırmalar yapılması için kamu kurumları yada üniversitelerin işbirliğinde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, bu konuda yapılacak daha ileri araştırmaların estetik yargı gelişimi üzerine etkileri incelenebilir.

3. Öğretmenler ve özellikle okul öncesi öğretmenleri Görsel Sanat Eğitimi etkinlikleri materyal hazırlama, kullanma ve uygulama konusunda hizmet içi eğitim yoluyla bilgilendirilebilir. Aynı zamanda, estetik yargıyı geliştirmede tasarlanacak materyaller için alan uzmanları yetiştirilebilir.

4- Sanat ve estetik eğitimin öneminin, çok küçük yaşlardan ibaren başlatılması gerektiğinin, eğitimciler ve aileler ön planda olmak üzere toplumun tüm kesimlerine kitle iletişim araçları yoluyla yayılması, bu konuda (çocuk müzesi, oyuncak müzesi, çocuk sanatı galerileri vb.) yatırımlar yapılması ve toplumun farkındalığının arttırılması sağlanabilir,

5. Toplumsal yaşantının her alanında olduğu gibi özellikle eğitimde de kalite önemlidir. Bu binanın kalitesinden, çocuğun kullandığı malzemenin, oturduğu taburenin kalitesine kadar çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Öncelikle Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri için artistik kabiliyetlerini, yaratıcı düşüncelerini harekete

geçirecek şekilde ortamın kaliteli malzemelerle düzenlenmesi, çocuğun temas ettiği kulandığı malzemelerin kaliteli olması sağlanabilir.

6. Çocukların içinde bulunduğu çevrenin (ev, okul) estetik olarak düzenlenmesi, estetik yargı gelişimlerini arttırdığı yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu nedenle, çocuğun içinde bulunduğu eğitim ortamları estetik olarak düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

ABACI, O. (2000). **Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi.** İstanbul: Bileşim Ofset.

ACER, D. (2006). Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Estetik Yargı Gelişimine Estetik Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.

AKYÜZ, Y. (2006). **Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

ALGER, S. L.H.(1995). **Games For Teaching.** Art.Portland, Maine: Weston Walch Publisher, U.S.A.

ALPARSLAN, S., Korun G. (1992). **Çocuk Gelişimi ve Sağlığı.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

ARAL, N.ve Erturan N.(1999). Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programına Dayalı Olarak Dört-Sekiz Yaş Arası Serebral Palsili Çocuklarda Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi. 2 (3), 58-63.

ARIK, A. (1991). **Öğrenme Psikolojisine Giriş.** İstanbul: İTÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 3245.

ARTUT, K. (2004). **Okul Öncesinde Resim Eğitimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

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

ARTUT, K. (1994).Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Estetik Beğeni Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma. http://www.egitim.cu.edu.tr/wp.asp118 adresinden 18.01. 2007 tarihinde alınmıştır.

AYDIN, A. (2006). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** (7. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

BAŞARAN, İ. E. (1966). **Eğitim Psikolojisi 1**. İstanbul: Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları.

BAŞARAN, İ. E. (1978)**. Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri.** Ankara: Bilim Matbaası.

BEATY, J. J. (2006). **Observing Development of The Young Child.** New Jersey: Pearson Education, Inc., Merrill& Prentice Hall, U.S.A.

BECER, E.(1999). **İletişim ve Grafik Tasarım.** (2.Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

BEKMAN, S., GÜRLESEL, C. F. (2005). **Doğru Başlangıç, Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Önerileri.** İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

BERGER, J. (2002). **Görme Biçimleri.** İngilizceden Çeviren: Yurdanur SALMAN. İstanbul: Metis Yayınları.

BERKTİN, C. T. (1972). **Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklarımız.** Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, Tisa Matbaacılık.

BİGALI, Ş.(1984). **Resim Sanatı.** Ankara :Şafak Matbaası.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1987). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1978). **Öğrenme Psikolojisi.** (4. Baskı). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

BLOOM, B. S. (1965). **Stability and Change in Human Characteristics .** Newyork: John Wiley and Sons.U.S.A.

BLOOM, B.(1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. İngilizceden Çeviren: Durmuş Ali ÖZÇELİK. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

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

BULUT, F. (1996). **Okul Öncesi Eğitimi- Öğretmen, Anne, Baba El Kitabı.** Ankara: Anıl matbaası.

BUYURGAN, S. ve U. BUYURGAN (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi. Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BUYURGAN, S. ve L. Mercin (2005). **Görsel Sanat eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları.** (Ed. Vedat ÖZSOY). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Yayınları 2.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). **Deneysel Desenler-Öntest-Son test, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. (**2.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

CAN, A. (1995). Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo-Televizyon Ana Bilim Dalı.

ÇARIKÇIOĞLU, F. (1989). Bir grup Anaokulu Öğrencisinde Büyüme ve Gelişmenin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Ana Çocuk Sağlığı Enstitüsü

CASSEL, K. L. (2004). How To Encourage Your Preschool Picasso. http://www.metrokids.com/mkwebsite04/july04/insights0704.html. adresinden 11.09. 2004 tarihinde alınmıştır.

CASTRUP, J., AIN, E. and SCOTT, R. (1972). Art Skills of Preschool Children. Studies İn Art Education. 13 (3) p. 62-69.

COLE, E. and SCHAEFER, C. (1990). Can Young Children Be Art Critics? **Young Children,** The Toledo Museum of Art, Toledo 45 (2)P. 33-38.

COLE, E. (1985). The Effect of A Cognitively Oriented Aesthetic Curriculum On The Aesthetic Judgement And Responses of Four-, Six-, and Eight- Year Olds Enrolled in An Art Museum Program, UMI Proquest Digital Dissertations-Full Citation&Abstract

COŞKUN, H. (1996). **Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim.** Ankara: Konrad Adenauer Vakfı Yayınları.

COX, S. (2000). Critical Enquiry in Art in the Primary School **The International Journal of Art & Design Education. NSEAD** Jade 19 (1), p.54-63.

CROCKET C. (1958), Psychoanalysis in Art Criticism.**The journal of Aeshetics and Art Criticism.** Publication of American society for Aesthetics September17(1), p.34-35. http://www.jstor.org/ adresinden 02 .06. 2007 tarihinde alınmıştır.

CROW, L. and CROW, A. (1958). **Child Psychology.** Newyork: Barnes&Noble İnc.U.S.A.

CUSBERT, S. (2008). **Art Experiences and Young Children.**Preschool Art Series http:// www.punkyschildcare.com/artscrafts/indexs.html. Adresinden 02.06.2008 tarihinde alınmıştır.

ÇOBAN, A. (1999). Öğretmen Yetiştiren Kurumların Tarihi Gelişimi. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim II.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

DANTO, A. C.(2007) Embodied Meanings, Isotypes and Aeshetical Ideas. **Global Theories of the Art and Aesthetics** S. FEAGIN (Ed.), (p. 121-129) NewYork: Blacwell Publishing. U.S.A

DEMİREL, Ö. (2005). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Öğretme Sanatı.** Ankara:Pegem A Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (1996). Eğitimde Yeni Arayışlar, **Yeni Türkiye** Ocak- Şubat S. 7, s.47.

DÖNMEZER, İ. (2004). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. İzmir:Ege Üniversitesi Basımevi.

DIFFILY, D., DONALDSON, E. and SASSMAN, C. (2001). **The Scholastic Book of Early Childhood Learning Centers,** Scholastic Professional Books Inc.Broadway, New York U.S.A.

DİLMAÇ, O. (2002). Dört-Altı Yaş Arası Okul Öncesi Dönemde Resim-İş Faaliyetlerinin Zihinsel Ve Bedensel Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DRİSCOLL, A. and NAGEL, N. (2008). **Early Childhood Education, Birth 8 The World of Children, Families and Educators.** Boston: Allyn and Bacon, Pearson Education Inc. U.S.A.

DÜZCE, N., Özyeşer, N., Cinel ve Ö. Akça (2005). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Programı ve Plan Hazırlama.** İstanbul:YA-PA Yayınları.

EDMAN, I. (1998). **Sanat ve İnsan, Estetiğe Giriş.** İngilizceden Çeviren: Turhan OĞUZKAN, Batı Klasikleri, Istanbul: Millî Eğitim Basımevi.

EPSTEIN, S. A. (2008). Thinking About Art: Encouraging Art Appreciation in Early Childhood Settings National Association for the Education of Young Children, **NAEYC Journal.** Washington DC.http://www. naeyc.org/ adresinden 13.09 2008 tarihinde alınmıştır.

ER, N. (1998). Bilinç ve Bilinçaltı kavramlarının Kronolojisi: 17.Yüzyıldan Günümüze Kadar. **Türk Psikoloji Yazıları.** 1(1)1-16

ERKMEN, N. (1996). Çağdaş Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalıdır. Ders Kitabını Mükemmel Yapan Nitelikler. **Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu.** Ankara: Alman Kültür Yayınları.

ETİKE, S. (2001). **Cumhuriyet Dönemi Resim Eğitimi**. Ankara: Güldikeni Yayınları.

EYÜBOĞLU, B. R.(1986). **Resme Başlarken**. İstanbul: Bilgi Yayınevi

FABRYKOWSKI-NOVAK, K. (2004). Care And Education of Orphaned Children in Poland: A Success Story. **Early Child Development and Care.** John Carroll University. December,174(7&8). p. 621-627. U.S.A.

FAWCETTT, M. and HAY P. (2004). Creativity İn The Early Years: 5x5x5 **İnternational Journal of Art & Design Education,** NSEAD Blackwell Publishing. October 23(3), p. 234-245.

FİŞEK, G., Yıldırım, O., Maktav, S. (1983). **Çocuk Gelişimi.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

FRISCH, N. S. (2006). Drawing in Preschools: A Didactic Experiences. **İnternational Journal of Art & Design Education,** NSEAD Blackwell Publishing 25(1) p.74-85.

GEAHIGAN, G. (2000). Critical Discourse And Art Critism Instruction **Journal of Aesthetics and Art Critism,** NSEAD Blackwell Publishing. 19(1) p.64-70.

GOMBRICH, E. H. (1984). **Sanatın Öyküsü.** İngilizceden Çeviren: Bedrettin GÖNENÇ. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

GOMBRICH, E. H. (1992). **Sanat ve Yanılsama**. İngilizceden Çeviren: Ahmet CEMAL. İstanbul: Remzi Kitabevi.

GÖKAYDIN, N. (1998)**. Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

GÖKAYDIN, N. (2002)**. Sanat Eğitimi Öğretim Sistemi ve Bilgi Kapsamı Temel Sanat Eğitimi.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

GÖNEN, M. (1992). **Çocukta Yaratıcılık** 8. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul:YA-PA Yayınları.

GRAVES, M. (1951). .**The Art Of Color And Design.** New York : Mc. Graw-Hill Book Company, Inc.U.S.A.

GÜVENÇ, B. (1993). **İnsan ve Kültür**. (5. Basım). Ankara: 1993,

HERBERHOLZ, B. and HANSON, L. (1985). **Early Childhoold Art,** Iowa:Wmc.Brown Publishers, U.S.A.

HOUSEN, A. (1992). Validation a Measure of Aesthetic Development for Museum and Schools. **ILVS Review** 2 (2),p.1-19

HOWE, M. J. A. (2001). **Öğrenme Psikolojisi.**(Çev.Ebru Kılıç) İstanbul: Alfa Yayınları

IŞINGÖR, M., Eti E. ve Aslıer M. (1986). **Resim 1** Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

IVANOVA, A. S. (2004). Therapeutic Art Practises with Orphan Children İn Bulgaria, **Art Theraphy**: **Journal of the American Art Therapy Association**, AATA Inc. Bulgaria, Sofia, 21 (1) p.13-17..

İNANLI, R. (2008). Zeka Gelişiminin Yüzde Yetmişi Okul öncesi Eğitimde Kazanılıyor. **Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi,** 4(12),9

İNCEEL, B. (1986). **Yaratıcılık ve Ölçülmesi** XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.

İZGİ, M. (1976). **Sanat- İş Yazı Öğretimi.** Ankara:Yay-kur Yayınları.

JALONGO, M. R. and STAMP, L. N. (1997). **The Arts in Children Lives Aesthetic Education İn Early Childhood.** Allyn and Bacon A Viacom Company, Needham Heights. U.S.A:

JOHNSON, S., EUGENE R. and GLOYE E. (1958). A Critical Analysis of Psychological Treatment Of Children's Drawings and Paintings. **The journal of Aeshetics and Art Criticism, Publication of American society for Aesthetics** 17(2) December., pp.242-250 U.S.A.

KANTARCIOĞLU, S. (1998). **Anaokulunda Eğitim.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

KAPTAN, S. (1984). **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri.** Ankara: Bilim Yayınları.

KAUFMAN, S. H. and BURNS R. (1972). **Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings: An İnterpretative Manual,** Brunner/Marvel Publication: New York.U.S.A.

KARASAR, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAYA, Ö. (1989). **Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Görsel Algılama ve Zihinsel Gelişmelerine Etkisi,** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KEHNEMUYİ, Z. (2002). **Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi**. Doğan Kardeş Kitaplığı, 76. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

KELLOG, R. and O' DELL (1967). **The Psyhology of Children Art.** San Diego: Psyhology Today Books, Inc.U.S.A.

KINAY, C. (1993). **Sanat Tarihi.** Ankara: Gaye Matbaacılık, Kültür Bakanlığı Yayınları

KIMBERLEY, K. F. (2008). **What are They Telling Us: The İmportance Of Childrens Drawing,** http://www.k-play.com./ adresinden 25.09.2008 tarihinde alınmıştır.

KIRIŞOĞLU, O. ve STOCROCKI, M. (1997). **Ortaöğretim Sanat Öğretimi**, MEGP Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme, Ankara: Yök Yayınları.

KIRIŞOĞLU, O. T. (2002). **Sanatta Eğitim Görmek, Öğrenmek, Yaratmak.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KOÇ, E. (2002). **Görsel Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Anasınıfı çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KOÇAK, N. (2001). **Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu.** Millî Eğitim, (151), 84.

KÖKLÜ, N., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ve BÖKEOĞLU, Ç. O. (2006). **Sosyal Bilimler İçin İstatistik.** Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

KRISHNAMURTI, J. (2004). **On Learning and Knowledge (Öğrenme ve Bilgi Üzerine).** İngilizceden Çeviren: Anita TATLIER. İstanbul: Ayna Yayınevi.

KUPCA, I. (2006). **Wide Network of Civil Servants working in the Field of Arts And Cultural Education,** Appendix 5 to the report of the Fifth Meeting of The EU- Graz,:June, 7-8

KURTULUŞ, Y. (2005). **Estetik Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü** Sanat Bilimi ve Sanat Eğitimi Uygulamaları. Çağdaş Estetik Eğitimi Seminer Dizisi:1 Ankara: Naturel Yayıncılık.

KUSHE, C. and GREENBERG, M. T. (2006).Brain Development and Social-Emotional Learning. **The Educator's GuideTo Emotional Intelligence&Academic Achivement Social-Emotional Tearninig in the Classroom**. (Editors: Maurice ELİAS anda Harriett ARNOLD) Thousand Oaks,C.A: Corvin Press.

KÜÇÜKAHMET, L. (2006) **Öğretim ilke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

LEUENBERGER, J. C. (2003). **The New Kindergarten: Teaching Reading Writing &More.,** 557 Broadway, New York: Scholastic Inc. U.S.A.

MAY, R. (1987). **Yaratma cesareti.** (İngilizceden Çeviren: Alper OYSAL), İstanbul: Metis Yayınevi.

MADEJA, S. S. and ONUSKA, S. (1997). **Through The Arts to the Aesthetic,** Missouri:Cemrel, Inc. U.S.A.

MANGIR, M. (1992). Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi. **Bursa 8. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri** İstanbul: YA-PA Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Resim iş öğretmen Kılavuzu İlköğretim I. Kademe (1997). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MONTERO, B. (2006). Proprioception as on Aesthetic Sense,**The Journal of Aeshetics and Art criticism** Spring.64 (2), p.231-242.

MYERS, R. (1995). Erken Çocukluk Programlarının Geliştirilmesinde Temel Unsurlar ve Politikalar. **Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu.** İstanbul:Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını.

Ondördüncü Millî Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı. (1993). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Ondördüncü Millî Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı. (2006). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

OĞUZKAN, F. (2004). **Okulöncesi Çocuk Bakımı ve Eğitimi**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

OĞUZKAN, Ş. ve Oral G. (1997). **Kız Sanat Okulları için Okul Öncesi Eğitimi.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

OKTAY, A. (1983). Okulöncesi Eğitime Toplu Bir Bakış. **Okulöncesi Eğitim ve Sorunları.** Ankara: TED yayınları.

ÖMEROĞLU, E. ve Turla, A. (2001) Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi. **Millî Eğitim Dergisi** Yaz 151(49)

ÖZ, F. (1983) Okul öncesi Eğitim. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

ÖZSOY, V. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi.** Ankara : Ümit Ofset.

ÖZSOY, V. (2008). **Görsel Sanatlar Eğitimi Makaleler.** Kayseri : Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 164

ÖZDOĞAN, B. ve Diğerleri. (2005). **Okul Öncesi Eğitimde Araç Geliştirme**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

PIAGET, J. and INHELDER, B. (1969). **The Psyhology of the Child,** Newyork: Basic Books, İnc, U.S.A.

PARS, V., CİRİTLİ, H., ENÇ, M. ve OĞUZKAN, T. (1973). **Eğitim Psikolojisi,** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

RAMSLAND, K. (1998). **Öğrenme Sanatı.** (Çev.İbrahim Şener, Selma Şenol) İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

REINARTZ, A. and REINARTZ, E. (1975). **Wahrnehmungs-training** (Won M.Frostig, Ph.d. David Horne, B.A und Ann-Marie Miler, M A) Dortmund :An Weisungseft

SAMURÇAY, N. (1983). Zeka ve Yaratıcılık. **Eğitim ve Bilim** 8(45): 4-12

SAN, İ. (1979). **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık.** Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara :Tisa Matbaası,

SAN, İ.(1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama **Yeni Türkiye** Ocak- Şubat sayısı 7, s.148-159.

SANSTRÖM, C. J. (1971). **Çocuk ve Gençlik Psikolojisi**. İngilizceden Çeviren: Refia ŞEMİN. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.

SAPIR, S. and WILSON B. (1978). **A Professional's Guide To Working With the Learning- Disabilities Child.** New York:Brunel -Mazel Publishers.U.S.A

SAYIN, Z. (1993). İşitme Özürlü Çocukların Eğitiminde Görsel Bildirişim Araçlarının Yeri ve Önemi**. Plastik Sanatlar Dergisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayın Organı, 5(3)

SCHILLER, J. C. F. V. (1965). **İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup,** (Çeviren. Melahat Özgü), Istanbul: MEB.Yayınevi, II.Basım,

SCHIRRMACHER, R. (1988). **Art and Creative Development For Young Children.**Thomson Learning, New York : Delmar Publishers Inc. U.S.A.

SELFE, L. (1983). **Normal and Anomalous Representational Drawing Ability in Children.** New York:Academic Press (London) Inc.

SENEMOĞLU, N. (2000). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.

SÖNMEZ, N. (1993). *Sanat ve İllüstrasyon. Sanat Yazıları V,* **Ankara**:**Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayın Organı, Plastik Sanatlar Dergisi,** Aralık (13) , s.17

SMITH, N. and Others. (1983). **Experience and Art,** Teaching Children to Paint, Newyork: Teacher College Print,U.S.A.

STICH, C. (2005). Development of Scales For Aesthetic Research. Ph.D. Thesis, Berlin University, Germany.

http://www.diss.fuberlin.de/2005/40/indexe.htmladresinden 10.07.2007 tarihinde alınmıştır.

STOCROCKI, M. (1994). A Decade Of Qualitative Research İn Art Education **Art Education In The United States Of America. (Asthetische Erziehung in den USA)** A. Hurwitz and O. Scholz.(Editors), (p.116-130). Berlin: Hochsch. der Künste.

STOCROCKI, M. (2001). Children's Ethno-Aesthetic Responses to a Turkish Carpet: a Cross-Cultural Study in Three Cultures**. The International Journal of Art & Design Education NSEAD** Jade 20(3) ,p.320-331.

STRIKER, S. (2005). **Çocuklarda Sanat Eğitimi** İngilizceden Çeviren: Azize AKIN. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

SYMES, C. (1983)**.** Creativy: A Devergent Point Of View , Brisbane Coll Of Advanced Education, School Of Education, **Australia Journal Of Education,** Summer 17(1)

ŞEN, S. (2005). **Psikoloji**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi

ŞENCAN, H.(2005). **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik.** Ankara: Seçkin Yayıncılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.

TAŞDEMİR, V. ve Diğerleri. (1997). **Sanat Eğitiminin Kişilik Gelişimindeki Rolü I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi**, Ankara.

TAYLOR, A.P. (1971). The Effect of Selected Stimulu on the Art Products, Concept Formation And Aesthetic Judgemental Decisions of Four And Five Year Old Children. Ph.D.Thesis.Arizona :Arizona State University, General Education.

TAYLOR, A. P. and VLASTOS, G.. (1983). **School Zone, Learning Environments For Children.** San Diego: Horizon Communications, SE, U.S.A.

TEMEL, Z. F.(1989). **İtalya'daki Reggio Emilio Okulöncesi Eğitim Projesi.** 6.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul:YA-PA Yayınları

TEMEL, Z. F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. **Millî Eğitim Dergisi** Ankara :Nisan 6 (62), 26-28.

TEPECİK, A. (2002). **Grafik Sanatlar**, Ankara: Detay Yayıncılık.

TEPECİK, A. ve OĞUZOĞLU D. (2002). Erken Çocukluk Eğitiminde Resim Eğitiminin Yeri ve Önemi **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu "Geleceğe Bakış"**Ankara: Kök Yayımcılık

TİTİZ, T. (1998). **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2005). **Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

TOPAL, C. W. (1992). **Children and Painting**. Worchester Massachusetts: Davis Publications, U.S.A.

TÖRÜN, S. E. ve KARABİLGİN S. (2003). **Öğrenme ve Öğretme,** EÜTF Eğitim Programı Geliştirme Çalışmaları, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

TUĞRUL, B., Aral N., Erkan S., ve Etikan İ. (2001) Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. **Journal Of Qafgaz University,** Spring *7(8)*

TÜRKDOĞAN, G. (1984). **Sanat Eğitimi Yöntemleri(Resim-İş Öğretimi)** Ankara:Gül Yayınevi

UĞUR, T. (1996). Okulöncesi Eğitim, İlköğretim ve Genel Ortaöğretimde Mevcut Durumun Değerlendirilmesi ve Öneriler.**Yeni Türkiye**, (7), 282.

ULCAY, S. (1983). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yıllık Programı**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

ULUTAŞ, İ., Ersoy, Ö. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi* **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 12(1), 1-12

UR, P. (1992). **A Course in Language Teaching.** U.K: Cambridge University Press

URAL, O. ve Ramazan O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü.**Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi.** Ankara: TED Yayınları.

ÜLGEN, G. ve Fidan E. (1983). **Çocuk Gelişimi.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi

ÜLGEN, G. (1988). **Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme, Uygulama ve Kuramlar.** Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

VELBER, F. V. (1979). **Yaratıcılık Eğitimi,** Almancadan Çeviren: Berna CAN. Berlin: Walter Bohm Gmb+ Co.

WANG, W. and ISHIZAKI, K. (2003). **Aesthetic Development in Cross Culturel Context A Study of Art Appreciation in Japan, Taiwan and United States.** The Journal of Aesthetic Education, 37(4), Winter ,p.64-72

WEBB, L. (1991). **Çocuk, Aile, Anaokulu** İngilizceden Çeviren: Dolly YAFET. İstanbul:YA-PA Yayınları.

WELLS, C. (1994). **Sosyal Antropoloji Açısından İnsan ve Dünyası**. İngilizceden Çeviren:Bozkurt GÜVENÇ. İstanbul: Remzi Kitabevi, 3. Basım

YALÇINKAYA, T. (1996). **Eğitici Oyun ve Oyuncak Yapımı**. İstanbul: Esin Yayınevi

YAŞAR, Ş. (1990). Günümüzde Okul Öncesi Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 3 (1), 77

YAVUZ, H. S. (1989). **Yaratıcılık**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, İ.İ.B.F, B.Ü.Matbaası.

YAVUZER, H. (1992). **Resimleriyle Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, H. (2005). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, H. (2003). **Çocuğu Tanımak ve Anlamak**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YETKİN, S. K. (1979). **Estetik ve Ana Sorunları.** İstanbul:İnkılap ve Aka Basımevi

YILDIRAN, G. (1983). **Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları.** Ankara: TED Yayınları.

YİNESOR, E. (1989). Yuvanın Dil Gelişimine Etkisi, İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ZIMMERMAN, E and L. ZIMMERMAN (2000). **Art Education and Early Childhood Education The Young Child As Creator And Meaning Maker Within A Comminity Context**, November; 87-92

(http://www.okulonceciyiz.biz/) sitesinden13.10.2008 tarihinde alınmıştır.

(http://www.anasinifi.com/)sitesinden13.10 2008 tarihinde alınmıştır.

(http:// www.shcek.gov.tr) sitesinden 02.08. 2008 tarihinde alınmıştır.

(http://www.sosyalhizmetuzmani.org/cocuklardaruhsalgelisim)sitesinden 07.10. 2008 tarihinde alınmıştır.

(http://www.kursunluih.gov.tr)sitesinden 11.11.2008 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1
Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitiminin Amaçları ve Etkinliklerin Derslere Göre Dağılımı

DERSLER	AMAÇLAR	ETKİNLİKLER
1.DERS	1. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme 2. Algıladıklarını hatırlayabilme 3. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme	Bilişsel (Tahmin Oyunu)
2. DERS	1. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme 2. Duygularını fark edebilme	Bilişsel-Sanat (çizgi oyunu)
3. DERS	1. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme 2. Geometrik şekilleri tanıyabilme 3. Görsel materyalleri okuyabilme	Bilişsel-Sanat (ip cambazı oyunu)
4. DERS	1. Geometrik şekilleri tanıyabilme 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme 3.Kendini sözel olarak ifade edebilme 4. Algıladıklarını hatırlayabilme 5.Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme	Bilişsel-Sanat (Tren oyunu, Nesneleri Görelim)
5. DERS	1. Görsel materyalleri okuyabilme 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme 3. Dikkatini toplayabilme 4. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme	Bilişsel-Sanat (Resim İnceleme)

6. DERS	1. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme 2. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme 3. Kendini sözel olarak ifade edebilme	Bilişsel-Sanat (Resim İnceleme)
7. DERS	1. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme	Fen-Sanat (Köpük baskısı)
8. DERS	1. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme 2. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme 3. Duygularını fark edebilme	Bilişsel-Sanat (Resim İnceleme)
9. DERS	1. . Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme 2. Dikkatini toplayabilme 3. Dikkatini toplayabilme 4. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme	Doğa-Sanat (Bahçede Gezinti, baskı)
10. DERS	1. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme 3. Görsel materyalleri okuyabilme 4. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme 5. Dikkatini toplayabilme 6. Algıladıklarını hatırlayabilme	Bilişsel, Sanat (Resim İnceleme- Portre yapalım)
11.DERS	1. **S**anat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme 2. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme	Sanat (Sanat Eserlerine Dokunalım)
12. DERS	1. Nesneleri ölçebilme 2. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme	Bilişsel (Objeleri Ölçelim)

13. DERS	1. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme 2. Görsel materyalleri okuyabilme	Bilişsel, Sanat (Eser inceleme- heykel yapalım)
14. DERS	1. Görsel materyalleri okuyabilme 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme 3. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme 4. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme 5. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme	Müzik**,** Bilişsel, Sanat (Resim inceleme, drama)
15.DERS	1. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme 2. Duygularını fark edebilme 3. Duygularını kontrol edebilme	Bilişsel, Sanat (Resim inceleme, müzik aleti yapıyoruz)
16. DERS	1. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme 2. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri 3. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme	Bilişsel, Sanat (fırıldak yapıyoruz)
17. DERS	1. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme 2. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme 3. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme 4. Görsel materyalleri okuyabilme 5. Başkalarıylailişkileriniyönetebilme	Bilişsel Oyun(Parçaları Birleştirelim)

18. DERS	1. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri 3. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme 4. Nesnelerle basit toplama ve çıkarma yapabilme	Sanat, Denge Oyunu**,** (İpe balık asma)
19. DERS	1. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme 2. Görsel materyalleri okuyabilme 3. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme 4. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme 5. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme	Bilişsel-Sanat (Resim Tamamlama)
20. DERS	1. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme 2. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme	Oyun-Sanat (Yap-Boz Oynayalım)
21. DERS	1. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme 2. Dikkatini toplayabilme 3. Görsel materyalleri okuyabilme 4. Duygularını kontrol edebilme 5. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme	Gezi-Sanat (Müze Gezelim)
22. DERS	1. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme 2. Kendini sözel olarak ifade edebilme	Sanat (Ben Bir Sanatçıyım)

EK-2. **OKUL ÖNCESİ GÖRSEL SANAT EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ**

1. AMAÇ VE KAZANIMLAR

Amaç 1. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 2. Algıladıklarını hatırlayabilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkları söyler.
2. Varlıkların rengini söyler.
3. Varlıkların yerini söyler.
4. Varlıkların şeklini söyler.
5. Varlıkların sayısını söyler.
6. Nesnelerin neden yapıldığını söyler.
7. Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Amaç 3. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme

Kazanımlar

1. Varlıkları bire bir eşleştirir.
2. Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
3. Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
4. Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.

Etkinlik Adı: Bilişsel (Tahmin Oyunu)

Kullanılacak Materyal: Çeşitli cins ve büyüklükte fırçalar, makas, ataç, boya tüpü, tüp yapıştırıcı ve çeşitli renklerde fon kartonları, renkli boya kalemleri

Öğrenme Süreci

Eğitimci etkinliğe geçmeden önce kendini çocuklara tanıtır. Orada bulunma amacını ve sonraki haftalarda da birlikte olacaklarını ve onlarla farklı etkinlikler yapacağını açıklar. Çocuklardan da kendilerini tanıtmalarını istedikten sonra sormak istedikleri sorular var ise cevaplandıktan sonra etkinliğe geçilir.

Eğitimci bir kutu içerisine makas, boya tüpü, fırça, palet ve renkli boya kalemleri gibi resim malzemelerini koyar. Elindeki bu kutuyu içindekilerin nasıl ses çıkarttıklarını duyabilecekleri şekilde hafifçe sallayarak öğrencilere gösterir. Kutunun içinde ne olduğunu tahmin etmelerini ister. Öğrencilerden alınan cevaplardan sonra kutudan teker teker malzemeler çıkarılarak rengi, şekli ve boyutu ile ilgili şu sorular sorulur:

-Şekli neye benziyor?

-Hangisi büyük, hangisi küçük?

-Hangisi ince, hangisi kalın?

-Bunun rengi neydi? Burada aynı renkten başka bir eşya daha görüyor musun?

-Nasıl bir malzemeden yapılmıştır? (Tahta, metal, plastik)

-Dokunduğunuzda sert mi, yoksa yumuşak mı?

-Ne işe yaramaktadır?

Çocukların bu sorulara verilen cevapları doğrultusunda (eksik ya da yanlış olması durumunda) doğru cevaplar eğitimci tarafından verilir.

Eğitimci daha sonra bir masanın etrafında yarımay şeklinde çocukların oturacağı tabureleri sıralar. Renkli fon kartonlarından 20-25 cm. büyüklüğünde kesilmiş, üzerinde makas, yapıştırıcı, fırça, palet, renkli kalem ve ataç resimleri bulunan fon kağıtlarını, her taburenin üzerine bir kağıt gelecek şekilde koyar. Aynı kağıtlardan birer adet de öğrencilerin eline verilecek şekilde fazladan çoğaltılır. Çoğaltılan kağıtlar masanın üzerine bırakılır. Eğitimci çocukları etrafında toplayarak, masada bulunan şekilli kağıtlardan birini almalarını ve bunun hangi objeye ait olduğunu söylemelerini ister. Doğru bilen çocuk, üzerinde bu objenin resminin bulunduğu tabureye oturur. Tabureye oturamayıp ayakta kalan çocuklara bu objelerin tekrar ne olduğunu söylemeleri istenir. Eğer çocuk yine bilemezse doğru cevap eğitimci tarafından söylenerek bütün öğrencilerin resimlerin eşleştiği taburelere oturmaları sağlanır.

Bu etkinliğin sonunda çocuklara etkinlik sırasında neler yaptıklarını, neler hissettiklerini, hangi objelerin isimlerini öğrendiklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenir.

Bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere çocuklarla vedalaşılır.

2. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.
2. Şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer.
3. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
4. Yönergeye uygun çizgiler çizer.

Amaç 2. Duygularını fark edebilme

Kazanımlar

1. Duygularını söyler.
2. Duygularının nedenlerini açıklar.

Etkinlik Adı: Bilişsel-Sanat (çizgi oyunu)

Kullanılacak Materyal: Çeşitli renklerde keçeli kalemler, resim kağıtları, Bilgisayara bağlı projeksiyon cihazı

Öğrenme Süreci

Çocuklar masalarına otururlar. Her masaya bir beyaz kağıt ve çeşitli uçlarda renkli keçeli kalemler bırakılarak bu kalemlerle kağıdın üzerine birbirinden bağımsız büyük küçük noktalar yapmalarını ister. Sonra herkes kağıdını diğer masada oturan arkadaşına verir. Öğretmen, çocukların kağıdın üzerinde iki tane nokta bulmalarını ve bunları kalemle birleştirmelerini ister. Her çocuk arkadaşının oluşturduğu iki noktayı birleştirip çizgi çizdikten sonra öğretmen çizginin tanımını yaparak, üzerinde kırıklı, zig zag, yuvarlak ve eğik çizgilerin bulunduğu kağıdı öğrencilere gösterip çizgiyi tanıtır. Sonra öğrencilerin diğer noktaları birleştirip kırıklı, eğik, yuvarlak gibi çeşitli çizgiler oluşturmaları istenir. Çalışmalar tamamlanarak sınıf panosuna asılır.

Etkinlik tamamlandıktan sonra eğitimci bilgisayarı acarak ünlü ressam Pablo Picasso'ya ait "Ağlayan Kadın" adlı eserin görüntüsünü projeksiyon cihazı yardımıyla duvara yansıtır. Resmin duvara daha kaliteli bir şekilde yansıması için perdeleri kapatarak sınıfın karanlık bir görünüme kavuşmasını sağlar. Bu süreçte çocukların sorabilecekleri sorular yanıtlanır. Eğitimci çocuklardan, görüntüdeki çizgi biçimlerini takip ederek ve parmaklarını kullanarak, havada bu çizgileri

oluşturmalarını ister. Bütün çocukların, yansıdaki çizgi biçimlerini havada çizme etkinliğine katılımı sağlandıktan sonra, eğitimci, resme çok dikkatli bir biçimde bakmalarını, incelemelerini ve ne gördüklerini söylemelerini ister.

Çocuklara sıra ile şu soruları sorar:

-Resimde görmüş olduğunuz çizgileri tanıdınız mı?

-Resimde hangi çizgileri görüyorsun?

-Sınıfımızda bu çizgileri nerelerde görüyorsun?

-Hangi renkler göze çarpıyor?

-Resme baktığınızda ne hissediyorsunuz?

-Sizce bu kadın ne yapıyor?

Çocuklar bu sorulara yanıt verdikten sonra etkinliğin çocuklar tarafından bir değerlendirmesi yapılır. Eğitici çocuklara bu etkinlikte neler yaptık, ne düşündünüz? gibi sorular sorarak etkinlik sonlandırılır.

3. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1. Farklı zeminler üzerinde yürür.
2. Zemin üzerine çizilen şekiller üzerinde yürür.

Amaç 2. Geometrik şekilleri tanıyabilme

Kazanımlar

1. Her nesnenin bir şekli olduğunu söyler.
2. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgene benzeyen nesneleri gösterir.

Amaç 3. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1. Görsel materyalleri inceler.
2. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
3. Görsel materyalleri açıklar.

Etkinlik Adı: Bilişsel-Sanat (ip cambazı oyunu)

Kullanılacak Materyal: Çeşitli renklerde sicimler, projeksiyon cihazı

Öğrenme Süreci

Eğitimci etkinliğe geçmeden önce çocuklarla selamlaşır ve kısa bir sohbet yapar. Sohbet sırasında çocuklara bir önceki etkinlik hakkında neleri anımsayıp

anımsamadıklarına yönelik sorular sorarak çizgi ve nokta hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır. Eğitimci daha sonra bir önceki etkinlikte neler yapıldığını çocuklardan gelecek yanıtlardan da yararlanarak özetler. "Bir önceki etkinlikte sizlere kağıt üzerine çeşitli noktalar yapmanızı ve bu noktaları birleştirip çizgi oluşturmanızı istemiştik. Çizgi oluştururken yuvarlak, zig zag ve oval gibi çeşitli çizgiler yaparak farklı çizgiler ortaya çıkarmıştık. Daha sonra bir resim gösterip bu resimde kullanılan çizgi çeşitlerini dikkatle bakarak incelemenizi istemiştim.Gördüğümüz çizgileri hatırlamanız için birazdan göstereceğim ünlü ressamlara ait resimleri önce dikkatle inceleyip, sonrada kullanılan çizgi çeşitlerini bulmanızı isteyeceğim." Sırasıyla Bilgisayarda bulunan Felsenkammer-Paul Klee, From the Waters- Sherri Silverman, Magnetic Fields-Mildred Thompson ve Two Movements-Wassily Kandinsky'ye ait resimleri, projeksiyon cihazını açarak loş bir ortamda duvara yansıtılır. Eğitimci her bir eserle ilgili olarak şu soruları sorar:

-Resimde nokta görüyor musun?

-Resimde görmüş olduğunuz çizgiler nelerdir?

-En çok hangi çizgiler kullanılmış?

-En az hangi çizgiler kullanılmış?

-En çok hangi renkleri görüyorsun?

-Hangi geometrik şekiller kullanılmış? İsimleri nelerdir?

Soruların cevapları alındıktan sonra, eğitimci çocukların taburelerinden kalkarak etrafında toplanmalarını ister. "Birazdan elimde bulunan sicimlerle yere eserlerde gördüğümüz çizgileri oluşturacağım. Bu ipi takip ederek, ip üzerinde cambaz gibi yürümeye çalışacağız. Bunu yaparken çizginin dışına taşmamaya, çizgiden ayrılmamaya özen göstereceğiz" diyen eğitimci, elindeki sicim yardımıyla zemin üzerinde düz, yuvarlak ve zigzag çizgileri oluşturur. Eğitimci tarafından çocuklar tek sıra haline getirilir ve zemine iple çizilen çizgi üzerinde, ipi takip ederek yürümeleri istenir. İp üzerinde yürüyen çocuklara o an ne hissettikleri sorulur. Sonrasında;

-Ressam acaba ne hissetmiş olabilir ki, burada eğik, burada düz çizgileri çizmiş olabilir? şeklinde sorular sorulur. Etkinliğe katılan bütün çocukların iple çizilmiş çizgilerin üzerinde yürümeleri ile etkinlik sonlandırılır.

4. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Geometrik şekilleri tanıyabilme

Kazanımlar

1. Her nesnenin bir şekli olduğunu söyler.
2. Daire, üçgen, kare ve dikdörtgene benzeyen nesneleri gösterir.

Amaç 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 3. Kendini sözel olarak ifade edebilme

Kazanımlar

1. Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
2. Sohbete katılır.
3. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
4. Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.

Amaç 4. Algıladıklarını hatırlayabilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkları söyler.
2. Varlıkların rengini söyler.
3. Varlıkların şeklini söyler.
4. Varlıkların sayısını söyler.
5. Nesnelerin neden yapıldığını söyler.
6. Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Amaç 5. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1. Sözel yönergelere uygun olarak yürür.

Etkinlik Adı: Bilişsel-Sanat (Tren oyunu, Nesneleri Görelim)

Kullanılacak Materyal: Büyük boy resim kağıtları, farklı boya malzemeleri (pastel boyalar, kuru boyalar vb).

Öğrenme Süreci

Eğitimci etkinliğe geçmeden önce çocuklarla selamlaşır. “Birazdan size söyleyeceklerimi çok dikkatli dinlemenizi ve bu söyleyeceklerime uygun bir

biçimde hareket etmenizi istiyorum. Şu an bir trenle yola çıkacağız ve hiç görmediğimiz bir yere gideceğiz. Bu nedenle etrafımıza çok iyi bakıp inceleyeceğiz. Şimdi kimse sıradan ayrılarak trenden inmesin" Etkinliğe katılan tüm çocuklar, eğitimci tarafından arka arkaya sıra olmaları sağlandıktan sonra birbirlerinden ayrılmamaları için öndeki arkadaşının belinden tutması ve lokomotifi takip etmeleri istenir. Eğitimci tren kalkış düdüğü çalarak sıranın en önüne geçer ve yavaş adımlarla sınıf turuna çıkılır. Bu arada herkes ritmik olarak çuf çuf sesleri çıkarırlar.

"Şimdi sayın yolcular, bir tura çıkmış bulunmaktasınız. Burada görebildiğiniz her şeyi (duvarlarda asılı olan, yerde duran, rafların içi ve üstü vb), sanki ilk defa bakıyormuş gibi incelemenizi istiyorum" der. Çocuklar hep birlikte sırayı bozmadan bir süre odaların ve koridorların içinde tur attıktan sonra trenden inebilecekleri ve kendi kendilerine dolaşarak burada bulunan tüm objeleri ilk kez görüyormuş gibi incelemeleri söylenir. İncelemesini bitiren çocuklar taburelerine otururlar. Eğitimci sıra ile çocukların hangi objeleri gördüklerini, şeklinin neye benzediğini, rengini, boyutunu vb tanımlamasını şu soruları sorarak ister:

-Gördüğün objenin şekli nedir?

-Gördüğün objenin rengi nedir?

-Bu ne işe yarar?

-Hangi objeler birbirine benziyor?

-Bu odada bu objelerden kaç tane var?

-Bu nasıl bir malzemeden yapılmış?

-Ellerinle dokunduğunda ne hissettin? Yumuşak mı, sert mi?

-Büyük mü?/Küçük mü?

Daha sonra çocukların sınıfta bulduğu ve renk, şekil, boyut yönünden tanımladığı her bir obje ile yine sınıfta bulunan benzer renk, şekil ve boyutta olan objeleri bulmalarını ve gruplandırmalarını ister. Daha sonra eğitimci çocuklarla gruplanan objeler arasındaki renk, şekil, boyut farklılıkları ile ilgili sohbet eder. Eğitimci etkinlik boyunca çok dikkatli bir biçimde çocukları gözler ve gerektiğinde onlara rehberlik eder. Daha sonra çocuklara büyük boy resim kağıtları ve farklı boya malzemeleri (pastel, kuru boya vb) vererek tren yolculuğu sırasında ilgilerini ve dikkatlerini çeken objelerin resimlerini yapmalarını ister.

Resmini bitiren her bir çocuk resmi ile anlatmak istediklerini diğer arkadaşlarına açıklar. Çocuklar yaptıkları resimlere yönelik birbirlerine sorular sorarlar (Hangi renkleri kullandın? Neden? vb). Eğitimci etkinliğin bitiminde çocukların duygu ve düşüncelerini şu sorulara cevap vererek ifade etmelerini ister:

-Bu etkinliği yaparken neler düşündünüz?

-Bu etkinliği yaparken zorlandınız mı? Neden?

-Bu etkinlik size neler hissettirdi, sevdiniz mi?

Eğitimci bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere çocuklara veda eder.

5. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1. Görsel materyalleri inceler.
2. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
3. Görsel materyalleri açıklar.

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.
2. Şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer.
3. Yönergeye uygun çizgiler çizer.
4. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar

Amaç 3. Dikkatini toplayabilme

Kazanımlar

1. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.
2. Dikkatini nesne /durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.
3. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.
4. Nesneyi / durumu / olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Amaç 4. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.

Etkinlik Adı: Bilişsel-Sanat (Resim İnceleme)

Kullanılacak Materyal: Projeksiyon cihazı, resim kağıtları, çeşitli ebatlarda fırçalar, tüp guvaş boyalar.

Öğrenme Süreci

Eğitimci etkinliğe geçmeden önce çocuklarla selamlaşır. Çocuklara, bir önceki etkinlikte neler yapıldığını anımsayıp, anımsamadıkları sorularak, buna ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır. Eğitimci çocuklardan gelecek yanıtlardan yararlanarak geçmiş etkinliği özetler. "Bir önceki etkinlikte otobüse binerek bir sınıf turu yapmış ve sınıfımızda bulunan objeleri ilk defa görüyormuş gibi dikkatle bakıp incelemiştik. Bugünde sizlere bir resim göstereceğim ve bu resme dikkatli bir biçimde bakarak incelemenizi isteyeceğim" diyen eğitimci, ünlü ressam Vincent Van Gogh'a ait "Bir Buğday Tarlası Üzerinden Geçen Siyah Kuşlar" adlı eseri projeksiyon cihazını açarak bütün çocukların görebileceği şekilde duvara yansıtır. Eğitimci çocuklardan, resme bakıp incelemelerini ve resimde ne gördüklerini söylemelerini ister. Eğitimci resimle ilgili çocuklara şu soruları sorar:

- Bu resimde ne oluyor?
- Resimde hangi renkler kullanılmış?
- Renkler nasıl düzenlenmiş?(açık- koyu, sıcak-soğuk)
- En çok kullanılan renk/ler hangisidir?
- En az kullanılan renk/ler hangisidir?
- Resimde hangi çizgileri görmektesiniz?
- En çok kullanılan çizgi/ler hangisidir?
- En az kullanılan çizgi/ler hangisidir?
- Ressam bu resmi nasıl yapmış olabilir? Hangi araç gereç kullanılarak yapılmış olabilir?
- Şu an bir ressam olduğunuzu düşünün. Buğday başaklarını resimdeki gibi yapmak isteseydiniz, fırçayı nasıl kullanırdınız?

Eğitimci çocukların ellerine bir fırça alarak duvarda yansıyan görüntüdeki eserin çizgileri üzerinden gidip, ellerindeki fırçaları kullanarak havada bu resmi çizmelerini ister. Havada resim çizme etkinliği tamamlandıktan sonra tepegöz kapatılarak şu sorular sorulur.

- Bu çalışmayı yaparken ne düşündün, hoşlandın mı?

- Kendini bir sanatçı gibi hissettin mi?
- Yaptığın resmi görebiliyor musun?

Eğitimci yeni etkinlik için perdeleri açarak gerekli aydınlanmayı sağlar ve çocukların masalarına resim kağıtları ve çeşitli renklerde boya tüpleri bırakır. Eğitimci çocuklara etkinlikle ilgili şu açıklamayı yapar: "Masada bulunan boya tüplerini alarak fırçalarımıza sıkacağız. Tüpten çıkar çıkmaz kullanacağımız boyayı elimizdeki fırçalar yardımıyla kağıda sürebiliriz. Bu şekilde sizi en çok sevindiren ve mutlu eden bir olayın resmini yapabilirsiniz." Bu süreçte, çocukların kağıt üzerine fırça yardımıyla boya yaparken karşılaşacakları güçlüklerle ve deneyimlerle ilgili soruları varsa eğitimci tarafından gerekli rehberlik ve açıklamalar yapılır. Etkinlik tamamlandıktan sonra bir sonraki etkinlikte tekrar bir araya gelmek üzere çocuklara veda edilir.

6. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 2. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme

Kazanımlar

1. Varlıkları bire bir eşleştirir.
2. Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
3. Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
4. Varlıkları büyüklüklerine göre eşleştirir.

Amaç 3. Kendini sözel olarak ifade edebilme

Kazanımlar

1. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Etkinlik Adı: Bilişsel-Sanat (Resim İnceleme)

Kullanılacak Materyal: Projeksiyon cihazı, resim kağıtları, farklı boya malzemeleri.

Öğrenme Süreci

Etkinliğe geçmeden önce, eğitimci bir önceki etkinlikte neler yapıldığını anımsayıp, anımsamadıklarını sorarak, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlar. Bir önceki etkinlikte göstermiş olduğu eserin ressamı olan Vincent Van Gogh'a ait "Ağlayan Adam" adlı eseri projeksiyon cihazını açarak duvara yansıtır. Resmin duvara yansıması ile birlikte eğitimci çocuklardan resmi çok dikkatli incelemelerini ister ve şu soruları sorar:

- Konusu ne olabilir?
- Resimde hangi renkler kullanılmış?
- Renkler nasıl düzenlenmiş?(açık- koyu, sıcak-soğuk)
- En çok kullanılan renk/ler hangisidir?
- En az kullanılan renk/ler hangisidir?
- Resimde hangi çizgileri görmektesiniz?
- En çok kullanılan çizgi/ler hangisidir?
- En az kullanılan çizgi/ler hangisidir?

Çocuklar bu soruları yanıtladıktan sonra eğitimci bu kez de aynı ressama ait bir önceki etkinlikte kullanmış olduğu diğer eserin asetata çekilmiş renkli fotokopisini tepegöz üzerine yerleştirilerek çocukların o gün inceledikleri eserle yan yana gelecek şekilde duvara yansıtır. Çocuklardan bu iki resme aynı anda dikkatli bir biçimde bakmalarını ve ressamın her iki resminde de kullandığı benzer renk, şekil vb detayları bulmalarına yönelik şu soruları sorar:

- Her bir çalışmada ne görülüyor?
- Konuları ne olabilir?
- Her iki çalışmayı dikkatlice izlediğinizde hangi renkler kullanılmış? Hangi renkler aynı, hangi renkler farklı?
- Sanatçı hangi çizgileri daha fazla kullanmış? Hangileri aynı, hangileri farklı?
- Her iki çalışmada dikkatini çeken şekiller oldu mu?
- Her iki çalışmada en çok kullanılan renkler nelerdir?
- Her iki çalışmada en az kullanılan renkler nelerdir?
- Ressam bu iki resmi yaparken hangi araç gereç ve malzeme kullanarak yapmış olabilir?
- Bu eserlere baktığında ne düşündün?

- Renkler sizi nasıl etkiledi, ne demek istiyor?
- Bu iki resimde hüzünlü mü, yalnız mı, yoksa mutlu bir hava mı var?
- İki resimdeki benzerlikler nelerdir?
- İki resimdeki farklılıklar nelerdir?
- Sence bu iki resimden nasıl ses/ler geliyor?
- Yaşlı adamın ağladığını nereden anlıyorsun?
- Hangi resime bakarken burnuna toprak kokusu geldi?
- Kargaların çığlıklarını duyabiliyor musun?
- Bu iki eserden hoşlandın mı? Bunların hangisini alıp yattığın odaya asardın.

Eser renk, şekil, boyut vb yönlerden incelendikten sonra tepegöz kapatılarak bir sonraki etkinlikte tekrar bir araya gelmek üzere çocuklara veda edilir.

7. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1. Nesneleri kaptan kaba boşaltır.
2. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.
3. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.

Etkinlik Adı: Fen-Sanat (Köpük baskısı)

Kullanılacak Materyal: Büyük boy resim kağıtları, deterjan, sarı, mavi, kırmızı toprak boyaları, genişçe su kapları, pipet.

Öğrenme Süreci

Eğitimci bu etkinlik için yere serilmiş büyükçe ve suyu geçirmeyecek bir muşamba sererek çalışma ortamını hazırlar. İçi yarıya kadar suyla doldurulmuş küçük leğene önce kırmızı toprak boyası ve bir miktar sıvı deterjan damlatılıp bir pipet yardımıyla üflenerek köpürmesi sağlanır. Beyaz bir resim kağıdı, köpüklerin üzerine serilerek ortaya çıkan baskılar çocuklara gösterilir. Çocukların baskılara dikkati çekilir. Aynı işlem farklı leğenlerle, sarı ve mavi renkli boyalarla çocuklar tarafından tekrar edilerek çeşitli renklerde baskılar oluşturmalarına fırsat verilir. Aradaki farklılıklar ve benzerlikler konuşulur.

Eğitimci "Bu renkleri birbirine karıştırırsak ne olur? Diye sorularak çocuklardan cevap alınır. Çocukların denemelerine fırsat verilerek baskıdan arta

kalan kırmızı ve sarı renklerin bulunduğu su kaplarını birbirine karıştırarak turuncu rengi elde eder. Bu etkinlik yeşil ve mor renkler için ayrı ayrı tekrar edilerek köpük baskıları yapılır. Bu etkinlik bitirilince, eğitimci tarafından kaplar yıkanarak ve arta kalan toz boyalar ise yeniden kullanılmak üzere poşetlere konularak raflara kaldırılır. Sınıf ve masaların temizliği çocuklar tarafından yapılarak çevre düzenlemesi yeniden eski haline getirilir. Daha sonra yapılan çalışmaların zarar görmeden kuruması için düz bir masa üzerine serilerek etkinlik tamamlanır. Kuruyan köpük baskılara panoya asılarak sergilenir.

8. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1 Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme

Kazanımlar

1. Sanat eserlerinin özelliklerini söyler.
2. Sanat eserleri hakkındaki duygularını açıklar.

Amaç 2. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

Kazanımlar

1. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
2. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.
3. Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.

Amaç 3. Duygularını fark edebilme

Kazanımlar

1. Duygularını söyler.
2. Duygularının nedenlerini açıklar.
3. Duygularını müzik, dans, drama, resim vb. yollarla ifade eder.

Etkinlik Adı: Eser İnceleme

Kullanılacak Materyal: Projeksiyon cihazı ünlü ressam Vassily Kandinsky' ye ait "Hırçın-Uysal Pembe adlı eserin asetata çekilmiş renkli fotokopisi.

Öğrenme Süreci

Eğitimci çocuklara bir önceki etkinlikte yapılanları hatırlatmak için kısaca özetler. Bir önceki etkinliği sevip sevmediklerini sorarak çocukların görüşleri alınır. Panoya asılan köpük baskıları incelendikten sonra yerlerine geçip

oturmalarını ve birazdan tepegöz yardımıyla duvara yansıtılacak resme çok dikkatli bakmalarını ister. Ünlü ressam Vassily Kandinsky' ye ait "Hırçın-Uysal Pembe adlı eseri, projeksiyon cihazını açarak karanlık bir ortamda duvara yansıtır. Eğitimci projeksiyon cihazını açar ve çocuklara resimde ne gördüklerini sorar.

- Resimde görmüş olduğunuz renkler nelerdir?
- Resimde görmüş olduğunuz şekiller nelerdir?
- En çok kullanılan renk/ler hangisi?
- En az kullanılan renk/leri söyler misiniz?
- En çok hangi şekil/ler kullanılmış?
- En çok hangi şekil/ler kullanılmış?
- En az hangi şekil/ler kullanılmış?
- Hangi şekil/ler en büyük kullanılmış?
- Hangi şekil/ler en küçük kullanılmış?
- Bu eserin beğendiğiniz/ beğenmediğiniz tarafları nelerdir?
- Bu eseri yattığın odaya asar mıydın?

Çocuklar bu sorulara yanıt verdikten sonra sulu boya ile resim yaparlar. Eğitimci tarafından sünger, fırça, kibrit çöpleri ile değişik baskılar yada boya damlatma sıçratma gibi çeşitli teknikler gösterilerek kişisel deneyimlerini harekete geçirmeleri sağlanır. Resimler tamamlanarak etkinlik sonlandırılır. Bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere çocuklara veda edilir.

9. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 2. Dikkatini toplayabilme

Kazanımlar

1. Dikkat edilmesi gereken nesneyi fark eder.
2. Dikkatini nesne üzerinde yoğunlaştırır.
3. Nesneyi ayrıntılarıyla açıklar.

Amaç 3. Algıladıklarını hatırlayabilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkları söyler.
2. Varlıkların rengini söyler.
3. Varlıkların yerini söyler.
4. Varlıkların şeklini söyler.
5. Nesnelerin neden yapıldığını söyler.
6. Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Amaç 4. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

Kazanımlar

1. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
2. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.

Etkinlik Adı: Doğa-Sanat (Bahçede Gezinti, baskı)

Kullanılacak Materyal: Büyüteç, resim kağıtları, guvaj boyalar, fırça

Öğretim Süreci:

Eğitimci çocuklarla selamlaşır ve o gün yapacağı etkinlik hakkında bilgi verir. "Çocuklar birazdan hep birlikte okulun bahçesine çıkacağız ve orada bir gezinti yapacağız. Gezinti sırasında sizlerin okulun bahçesinde göreceğiniz her objeye, dikkatle bakıp incelemenizi istiyorum" der. Bütün çocuklar bahçeye çıkmak için gerekli hazırlıkları yaparlar. Eğitimci, çocukların toplayacağı malzemeleri koymak için yanına bir sepet ve büyüteç alarak bahçeye çıkar. Çocuklar bahçede gördükleri her objeye (ağaç kabuğu, taş, yaprak, mantar, oluklu mukavva parçası, gazoz kapağı, deniz kabuğu, kuş tüyü ya da salyangoz kavkısı, vb) bakıp incelerler. Ne gördüğünü söyleyen çocuk aynı zamanda gördüğü objenin ne gibi özellikleri (renk, şekil, boyut vb) olduğunu da vurgular. Eğitimci objelerin yukarıda sıralanan görsel özelliklerini çocukların daha iyi görebilmeleri için büyüteç yardımıyla daha yakından bakmalarını sağlar. Çocuklardan daha sonra gördükleri objelere dokunmaları ve her bir objeyi parmaklarının ucunda hissetmelerini ister. Çocuklar ağaç gövdesi, yaprak, taş, dal, duvar vb her bir objenin dokusunu o objeye dokunarak hissetmeye çalışır ve ne hissettiğini diğer çocuklarla paylaşır. Çocukların bahçede buldukları ağaç

kabuğu, taş, yaprak, salyangoz kavkısı, deniz kabuğu gibi objeler sepete konarak sınıfa getirilir. Sepetin üzerine bir örtü kapatılarak içindekilerin görünmemesi sağlanır.

Eğitimci sepeti ortaya koyarak bir oyun oynayacaklarını söyleyip, çocukların daire şeklinde yere oturmalarını ister. İstekli olanlar arasından seçilecek bir çocuğun sepete elini uzatıp dokunduğu objenin dokunsal özelliklerini söyleyerek bunun ne olduğunu tahmin etmesi istenir.

Objeyi algılamalarını sağlamak için eğitimci şu soruları sorabilir:

-Şu an dokunmakta olduğunuz objenin yüzeyi nasıl? (Pürüzlü, düz)

-Bu objenin yapısı nasıl? (sert, yumuşak, kırılgan, esnek)

-Şekli sence neye benziyor?

-Elinde tutamayacağın kadar ağır mı, yoksa hafif mi?

-Büyük mü, küçük mü?

Aynı şekilde diğer öğrencilerinde bu oyuna katılımları sağlandıktan sonra sepetteki bütün objelerin dokunsal özellikleri söylenerek dışarıya çıkarılır ve masaların üzerine bırakılır.

Eğitimci bu sürecin sonrasında çocukların dokunmuş oldukları objelerin dokunsal görüntüsünü basacaklarını söyler. Bu işlem için resim kağıtları, fırça ve guvaj boya gibi gerekli malzemeleri masaların üzerine bırakır. Önce kendisi taş, yaprak, ağaç kabuğu, kuş tüyü vb. bir objenin üzerini fırça ile boyayarak kağıt üzerine baskı uygular. Objenin dokusunun görülebilecek şekilde kağıdın yüzeyinde çıkmasını sağlar. Sonrasında çocuklar, aynı işlemi tekrar ederek, resim kağıtlarının üzerine topladıkları objelerden, diledikleri kadar kullanarak farklı doku görünümleri elde ederler. Elde edilen baskıların görünümü, rengi, şekli, başka hangi şekillere benzediği üzerinde ve o günkü etkinlik sürecine ilişkin hep birlikte konuşulur. Çocuklarla bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere vedalaşılır.

10 AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme

Kazanımlar

1. Varlıkları renklerine göre gruplar.
2. Varlıkları şekillerine göre gruplar.
3. Varlıkları büyüklüklerine göre gruplar.
4. Varlıkları dokunsal özelliklerine göre gruplar.
5. Varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1. Küçük nesneleri toplar.
2. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer.
3. Nesneleri takar.
4. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.
5. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
6. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
7. Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.

Amaç 3. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1. Görsel materyalleri inceler.
2. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
3. Görsel materyalleri açıklar.

Amaç 4. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.
2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 5. Dikkatini toplayabilme

Kazanımlar

1. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.
2. Dikkatini nesne /durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.
3. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.
4. Nesneyi / durumu / olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Amaç 6. Algıladıklarını hatırlayabilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkları söyler.
2. Varlıkların rengini söyler.
3. Varlıkların yerini söyler.
4. Varlıkların şeklini söyler.
5. Nesnelerin neden yapıldığını söyler.

Etkinlik Adı: Bilişsel, Sanat (Resim İnceleme- Portre yapalım)

Kullanılacak Materyal: Tahta küpler, cam bilye, limon yada portakal kabukları, ağaç kabukları, plastik, taş, kumaş, metal yada kemik düğmeler, oluklu mukavva parçaları, yaprak, vb farklı hammaddelerden yapılmış olan eşyalar, sepet, projeksiyon cihazı

Öğretim Süreci:

Eğitimci çocuklarla geçen hafta hangi etkinliği yaptıklarına yönelik kısa bir sohbet yapar. Daha sonra içinde tahta parçaları, cam, plastik, kumaş vb farklı hammaddelerden yapılmış olan eşyaların bulunduğu sepeti çocuklara göstererek, "Çocuklar şimdi sepette bulunan eşyalardan birini seçmenizi ve elinize alıp yerinize oturmanızı istiyorum" der. Çocuklar sepette bulunan eşyalardan birini seçerler ve yerlerine otururlar. Eğitimci çocuklardan ellerinde tuttukları eşyaya dokunmalarını isteyerek şu soruları sorar:

-Şu an elinizde bulunan eşyanın yüzeyi nasıl? (düz, pürüzlü)

-Bu nasıl bir malzemeden yapılmış?

-Ağır bir eşya mı, yoksa hafif mi?

-Büyük mü, küçük mü?

-Dokunduğunuzda bir ses çıkarıyor mu?

-Herhangi bir kokuya sahip mi?

Çocuklar yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra eğitimci çocuklara "Şimdi ellerinde tahtadan yapılmış eşya bulunan çocuklar bir araya gelsin" der. Aynı yönergeyi plastik, kumaş, cam, metal vb farklı malzemeler için de tekrar eder. Böylelikle aynı malzemeden yapılmış eşyalar bir araya getirilerek gruplandırılmış olur. Ellerindeki malzemeleri ortada bulunan sehpanın üzerine

bırakırlar. Eğitimci daha sonra her bir çocuğun yerine geçmesini ve birazdan gösterilecek resmi çok iyi incelemelerini ister. Bu esnada perdeler çekilerek oda gerektiği şekilde karartılır. Eğitimci, Giuseppe Arcimboldo'ya ait Sonbahar adlı eseri bilgisayara bağlı projeksiyon cihazını açarak çocukların rahatlıkla izleyebilecekleri şekilde duvara yansıtır. Çocuklardan bu resme dikkatli bir biçimde bakmalarını ve ressamın eserinde kullandığı renk, şekil, doku vb detayları bulmalarına yönelik şu soruları sorar:

- Sizce bu neye benziyor?
- Resme dikkatlice bakınca neler gördüğünü söyle
- Sonbahar ne renk olur? Burada hangi renkleri görüyorsun?
- Yuvarlak olarak ne görüyorsun? Dikdörtgen olarak ne görüyorsun?
- Eserde adamın yüzü ne tarafa bakıyor?
- Biz hangi mevsimdeyiz? Sürekli tekrar eden mevsimleri sayabilir misin?
- Resimde birbirinin aynı olan şeyler var mı?
- Zıtlıklar hakkında ne biliyorsun? Giysiyi ne oluşturmuş, bu nasıl bir malzemedir?
- Tahtadan oluşmuş bir malzeme görebiliyor musun?
- Sonbaharda hangi meyva daha çok olur? Burada hangi meyva daha çok kullanılmış?
- Saçlarında hangi meyvayı görüyorsun?
- Sakallarını ne oluşturmuş?
- Burnunda hangi meyva var?
- Sence üzümler yumuşak mıdır?
- Burada bir hareket var mı?
- Hangi şeklin daha çok kullanıldığını görüyorsun?
- Bu esere bakınca bir tad aldın mı?
- Bu esere bir ad vermek isteseydin ne ad verirdin?
- Sizde meyvalardan böyle bir yüz yapmak isteseydiniz, hangi meyvaları kullanırdınız?
- Resimdeki gibi bir insanla karşılaşmak ister miydin? Eğer karşılaşsaydın ona ne söylerdin? O sana ne söylerdi?

Sorular yanıtlandıktan sonra eğitimci çocuklara dönerek" Şimdi sizde benzer yöntemle sepetin içinden çıkan tahta küpler, cam bilye, kumaş, düğme vb malzemelerden istediğiniz kadar alarak resim kağıtlarının üzerinde bir yüz oluşturmanızı ve buna bir isim vermenizi istiyorum" diyerek çocukların bu malzemeleri alıp kağıt üzerine yapıştırarak bir yüz oluşturmaları sağlanır. Etkinlik sürecinde bu çalışmayı sevip sevmedikleri hakkında çocukların neler hissettikleri sorulur. Etkinliğin sonunda bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere çocuklarla vedalaşılır.

11. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1: **Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme**

Kazanımlar:

1 Sanat eserlerinin özelliklerini söyler.
2 Sanat eserleri hakkındaki duygularını açıklar.

Amaç 2. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme

Kazanımlar

1 Varlıkları bire bir eşleştirir.
2 Varlıkları renklerine göre eşleştirir.
3 Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.
4 Varlıkları dokunsal özelliklerine göre eşleştirir
5 Eş nesnelere örnek verir.

Etkinlik Adı: Sanat (Sanat Eserlerine Dokunalım)

Kullanılacak Materyal: Kil, ahşap, mermer, cam vb farklı malzemelerden yapılmış üç boyutlu sanat eserleri (heykel).

Öğretim süreci:

Eğitimci çocuklarla selamlaşır ve bir önceki etkinlikte neler yaptıklarını anımsamalarına yönelik kısa bir sohbet yapar. Daha sonra çocuklara, bugün yanında bazı sanat eserleri getirdiğini ve hep birlikte inceleyeceklerini söyler. Eğitimci ahşap, kil, mermer, cam vb farklı malzemelerden yapılmış olan heykelleri çocukların görebilecekleri bir yere koyar. Sonra heykellerden birini çocukların yakınına getirir. Her bir çocuğun heykele dokunmasını isteyerek bu

heykelin nasıl bir malzemeden yapılmış olabileceğini tahmin etmesini ister. Çocukların tahminleri üzerinde konuşularak heykelin hangi malzemeden yapılmış olduğu bulunmaya çalışılır. Her bir farklı malzemeden yapılmış heykel için yukarıda sıralanan aşamalar tekrar edilir. Heykellerin hangi malzemeden yapıldıklarını belirleme işi tamamlandıktan sonra eğitimci her bir çocuğu sıra ile yanına çağırarak önünde bulunan heykellerden birini almasını ve aynı malzemeden yapılmış olan diğer heykellerin yanına koymasını ister. Daha sonra öğretmen çocuklara;

-Heykellere dokunduğunda neler hissettin?

-Sana hangi yönden diğer objelerden farklı geldi?

-Böyle bir heykel başka hangi malzemelerden yapılabilirdi?

-Aynı malzemeden yapılmış başka objeler biliyor musun? gibi sorular sorarak etkinliğin değerlendirmesini yapar. Daha sonra eğitimci etkinliği sonlandırır ve bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere çocuklara veda eder.

12. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Nesneleri ölçebilme

Kazanımlar

1 Ölçme sonucunu tahmin eder.

2 Standart olmayan birimlerle ölçer.

Amaç 2. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme

Kazanımlar

1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler.

2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.

Etkinlik Adı: Bilişsel (Objeleri Ölçelim)

Kullanılacak Materyal: Farklı büyüklüklerde üç boyutlu objeler, farklı renklerde ve kalınlıklarda rafyalar.

Öğretim Süreci

Eğitimci çocuklara bugün de farklı bir etkinlik için bir araya geldiklerini belirterek kısa bir sohbet yapar. Daha sonra yanında getirmiş olduğu farklı

büyüklüklerdeki üç boyutlu objeleri sınıfta uygun bir yere yerleştirir. Çocuklar bir süre bu üç boyutlu objeleri ellerine alarak ve dokunarak incelerler. Eğitimci bu sırada eline bir parça rafya alarak bu üç boyutlu materyallerden birinin yüksekliğini ölçer. Çocuklara da ortamda bulunan rafyaları kullanarak diğer objelerin yüksekliklerini ölçmelerini söyler. Objenin yüksekliğini temsil eden rafyalar ilgili objeye bir bantla tutturulur. Sonra çocuklardan rafyaların boylarını da göz önünde bulundurarak her bir objeyi yüksekliğine göre yüksekten alçağa doğru sıralamaları istenir. Sıralanan objeler arasında hangisinin daha yüksek hangisinin daha alçak olduğu yönünde kıyaslamalar yapılır. Buraya kadar gerçekleştirilen işlemlerin aynısı objelerin genişlikleri için de uygulanır. (Hangisi küçük, hangisi daha geniş, küçük olan nerede gibi)sorularla, objelerin boyu genişliği ve mekandaki konumlarını söylemeleri istenir. Yükseklik ve genişlikleri ölçme ve kıyaslama işlemi sona erince eğitimci, objelerin farklı ağırlıkta olduklarına dikkati çekmek için her bir çocuğun eline aynı anda objelerden birer tane alarak ağırlıklarını kıyaslamalarını ister (Hangisi daha ağır? Hangisi daha hafif? gibi sorular sorarak) Böylelikle objeler ağırlıkları yönünden de karşılaştırılmış olur. Tüm bu işlemlerin ardından etkinlik sonlandırılır ve çocuklara etkinliğe yönelik neler hissettikleri sorularak hep birlikte tartışılır. Bir sonraki etkinlikte görüşmek dileğiyle çocuklarla vedalaşılır.

13. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1 Malzemelere elleriyle şekil verir.

2 Malzemelere araç kullanarak şekil verir.

Amaç 2. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1 Görsel materyalleri inceler.

2 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.

3 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

4 Görsel materyalleri açıklar.

5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

Etkinlik Adı: Bilişsel, Sanat (resim inceleme- heykel yapalım)

Kullanılacak Materyal: Projeksiyon cihazı, kil yada oyun hamuru

Öğretim Süreci:

Eğitimci çocuklarla bir önceki etkinlikte neler yapıldığına yönelik kısa bir sohbet yapar. Daha sonra her bir çocuğun yerine geçmesini ve birazdan gösterilecek üç boyutlu bir heykele ait fotoğrafı çok dikkatli incelemelerini ister. Bu esnada perdeler çekilerek oda gerektiği şekilde karartılır. Eğitimci, Rodin'e ait The Centaur adlı bronz heykelin görüntüsünü projeksiyon cihazıyla çocukların rahatlıkla izleyebilecekleri bir konumda duvara yansıtır. "Duvarda yansıyan esere dikkatlice bakmanızı istiyorum. Bu resim bronzdan yapılmış bir heykele aittir. Heykelin kendisi burada olmadığı için onun resmine bakıp konuşacağız." Diyerek, yansıdaki resim üzerine çocukların ilgisini çektikten sonra bu eserle ilgili kullanılan materyal, renk, şekil, hareket vb detayları bulmalarına yönelik şu soruları sorar:

- Burada gördüğün şey nedir? Gerçek hayatta böyle bir şey gördünüz mü?
- Hangi doku kullanılmış? Varsa nasıl bir doku (yumuşak mı, sert mi),
- Hangi çizgileri görüyorsun? Hangileri çoğunlukta? (dikey, yatay, düz veya eğri)
- Burada gördüğün şekiller nelerdir?
- Bu heykelin rengi nedir? Elimizde bir mum ışığı olsa aydınlatsak, nasıl bir renk alırdı?
- Heykel dengede mi, yoksa düşecek gibi mi duruyor?
- Işık hangi taraftan geliyor?
- Kullanılan malzeme yumuşak mı, sert mi? Nasıl bir maddeden yapılmış olabilir?
- Elimize aldığımızda onu taşıyabilir miyiz?
- Sence ne tarafa doğru hareket ediyor?

- Heykele baktığında ne hissediyorsun, korktun mu?
- Bu heykel bize ne söylüyor, bir ses duydun mu?
- Sence insandan daha hızlı koşabilir mi? Nereden anladın?
- Bu yaratık canlı mı, hareket edebilir mi, yoksa cansız mı? Gerçek olmasını ve çıkıp gelmesini ister misin?
- Bu eseri yapan sanatçıya heykeltıraş denir. Bu heykeli yaparken heykeltıraş neler düşünmüş olabilir?
- Ellerini niçin birleştirmiş, bir yere mi uzanıyor? Yoksa bir şeyi mi yakalamak istiyor?
- Bir bacağını yukarıya kaldırmış, sizce bir yere mi atlayacak?
- Nasıl bir yerde ayakta duruyor, toprağın üzerinde mi, yoksa sert kayalıklarda mı?
- Bu heykele birisim vermek ister misin? Ona nasıl bir isim verelim.
- Diyelim ki ileride bir evin olduğunda evine yerleştirmek üzere böyle bir heykel alır mıydın?
- Böyle bir heykeli birine hediye etmek ister miydin?

Çocuklar bu sorulara yanıt verdikten sonra eğitimci projeksiyon cihazını kapatarak, sınıfı aydınlatır. Daha sonra çocukların masalarına oyun hamuru veya yoğrulmuş kil bırakarak şu açıklamayı yapar. “Siz eğer bir heykeltıraş olsaydınız nasıl bir heykel yapardınız? Herkes masalarında bulunan seramik hamurlarını şekillendirerek en sevdiği hayvanın heykelini yapabilir.” Çocuklar ellerindeki malzemeyi şekillendirme sürecine girdiklerinde bu etkinliği sevip sevmediklerine yönelik sorular sorulur. Etkinliği bitiren çocukların çalışmaları küçük raflarda sergilenerek buraya sınıf müzesi adı verilir. Etkinliğin değerlendirilmesi için eğitici çocuklara bu etkinlikte neler yaptık, ne düşündünüz? gibi sorular sorarak etkinlik sonlandırılır.

14. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1 Görsel materyalleri inceler.

2 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

3 Görsel materyalleri açıklar.

4 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

Amaç 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1 Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.

2 Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 3. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

Kazanımlar

1 Dinlediklerini başkalarına anlatır.

2 Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

3 Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

Amaç 4. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme

Kazanımlar

1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler.

2 Yönergeye uygun olarak mekânda konum alır.

Amaç 5. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme

Kazanımlar

1 Toplumda farklı rollere sahip kişiler olduğunu söyler.

2 Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar.

Etkinlik Adı: Müzik**,** Bilişsel, Sanat (Resim inceleme, drama)

Kullanılacak Materyal: Projeksiyon cihazı, ünlü gitar sanatçımız Ahmet Kanneci'nin Anadolu Ezgileri CD'si, CD çalar.

Öğretim Süreci

Eğitimci çocuklarla bir önceki etkinlikte neler yapıldığına yönelik kısa bir sohbet yapar. Bu esnada eğitimci çocuklardan rahat hareket edebilecekleri bir pozisyonda oturmalarını ya da yere uzanmalarını ister. "Şimdi gözlerinizi kapamanızı ve birazdan duyacağınız müziği dinlemenizi istiyorum" der ve ünlü

gitar ustamız Ahmet Kanneci'nin "Anadolu Ezgileri" CD'sinden 3 numaralı parçayı çalar. Çocuklar eseri gözleri kapalı olarak dinlerler. Eser dinlendikten sonra eğitimci çocuklara kendilerini hazır hissettiklerinde yavaş yavaş gözlerini açmalarını ve yerlerine oturmalarını isteyerek müziği dinlerken neler düşündüklerini ifade etmeleri için şu soruları sorar:

Müziğin sesini duyar duymaz aklınıza gelen ilk şey neydi?

Müziği dinlerken neleri düşündünüz?

Müzik sizi nereye götürdü?

Bu sorular yanıtlandıktan sonra eğitimci tepegözü hazırlar ve perdeleri çekerek odayı karartır. Nuri Abaç'a ait Bartınlı Kadınlar adlı eserin görüntüsünü projeksiyon cihazıyla duvara yansıtır. "Duvarda yansıyan esere dikkatlice bakmanızı ve incelemenizi istiyorum. Bu resim üzerinde bakıp konuşacağız." Diyen eğitimci yansıdaki resim üzerine çocukların ilgisini çektikten sonra çocukların bu eserle ilgili kullanılan ritm, renk, şekil, hareket vb detayları bulmalarına yönelik şu soruları sorar:

- Bu nedir? Resim mi, heykel mi, yoksa fotoğraf mı?
- Burada gördüğün nesneleri tek tek söyle
- Yerde neler görüyorsun?
- Resmi görür görmez ilk neresi ilgini çekti?
- Çocuk ne tarafa bakıyor?
- Resimde doku bulabildin mi?
- Kadınların sepetlerinin içinde hangi renkleri görüyorsun?
- Eserde çizgiyi nerede görüyorsun?
- Sepetlerde hangi şekillerin tekrar ettiğini görüyorsun?
- Duvarın üzerindeki kadınlar ne giymişler? Çocuğun giysisi ile kadınların giysisi arasında bir farklılık var mı?
- Şimdi duvarın arkasındaki ağaçlara bakalım. Duvarın arkasında ne kadar ağaç varsa o kadar ellerini çırp.
- Burada açık renkler mi, yoksa koyu renkler mi daha fazla kullanılmış?
- Bu insanlar kimler olabilir?
- Bu kadınlar ne iş yapıyorlar? İşlerini bitirmişler mi?
- Yorgunlar mı, yoksa dinlenmişler mi? Neden?

- Resimdekilerin karınları aç mı, tok mu? Nereden anlarsın?
- Bu insanlar köyde mi, yoksa şehirde mi yaşıyorlar? Niçin?
- Sizce çocuk neyi anlatıyor?
- Resme baktığında bir ses duydun mu?
- Resimdeki insanlarla karşılaşmaktan hoşlanır mı sın?
- Böyle bir yerde yaşamak sizi mutlu eder miydi?
- Bu resmi yatağının başucuna asmak ister misin?

Resimle ilgili sorular yanıtlandıktan sonra projeksiyon kapatılarak ortam aydınlatılır. Anadolu ezgileri müzik CD'si ses ayarı azaltılmış olarak yeniden çalınır. Eğitimci çocuklara dönerek şu konuşmayı yapar. "Şimdi aranızdan üç arkadaşınız gelsin. İki kişi resimdeki kadınlar gibi bu taburelere otursun, diğeri de kız çocuğu gibi ayakta dursun. Şimdi konuşma sırası sizde" diyerek resimde görülen sahnenin doğaçlama yapılarak çocuklar tarafından dramatize edilmesini ister. Çocukların bu etkinlik sonrasında duygu ve düşünceleri alınarak değerlendirilir. Bir sonraki etkinlikte tekrar buluşmak üzere vedalaşılır.

15. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

Kazanımlar

1 Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.
2 Çeşitli sesleri kullanarak müzik oluşturur.
3 Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.
4 Sunularında hayali / gerçek nesneler kullanır.

Amaç 2. Duygularını fark edebilme

Kazanımlar

1 Duygularını söyler.
2 Duygularının nedenlerini açıklar.
3 Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.

Amaç 3. Duygularını kontrol edebilme

Kazanımlar

1 Olumlu / olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.

Etkinlik Adı: Bilişsel, Sanat (Resim inceleme, müzik aleti yapıyoruz)

Kullanılacak Materyal: Kum, çakıl taşları, pirinç, nohut, ağzı kapaklı küçük kaplar ya da kavanozlar, projeksiyon cihazı, The Best Hit's of Classics albümünde yer alan Ravel'in Bolero isimli eseri (CD'si), CD çalar

Öğretim Süreci:

Eğitimci etkinliğe geçmeden önce çocuklarla selamlaşır ve bir önceki etkinlikte neler yapıldığını anımsayıp, anımsamadıkları sorularak, buna ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır. Bir önceki etkinliğin kısaca bir özetini yapan eğitimci birazdan çalacak müziği dinlemeleri için çocukların sessizce yerlerine oturmalarını ister. CD çalara ünlü besteci Ravel'in Bolero isimli eserinin bulunduğu CD takılarak, uygun ses ayarı yapılır. Müzik bitiminden itibaren eğitimci sınıfa dinledikleri müzik hakkında bazı sorular yöneltir :

- Çalan müziği beğendiniz mi?
- Sizce hangi müzik aletleri kullanılmış olabilir, isimlerini biliyor musun?
- Müzikte tekrar eden sesler duydunuz mu?
- Müziğin ezgisini kim mırıldanmak ister?

Bu sorular yanıtlandıktan sonra eğitimci sınıf ortamını tepegöz gösterimi için karanlık hale getirir. "Bugünde sizlere bir resim göstereceğim ve bu resme dikkatli bir biçimde bakarak incelemenizi isteyeceğim" diyen eğitimci ünlü ressam Ercüment Kalmık'a ait Oyuncakçı adlı eserin görüntüsünü projeksiyon cihazını açarak çocukların görebileceği şekilde duvara yansıtır. Eğitimci çocuklardan, resme bakıp incelemelerini ve resimde ne gördüklerini söylemelerini ister. Eğitimci resimle ilgili çocuklara şu soruları sorar:

- Resme dikkatlice baktığında, hangi nesneleri görüyorsun?
- Orada ne oluyor?
- Bu eserde kim var, yüzünü ve giysisini tarif edebilir misin.
- Hangi renkleri görüyorsun?

- Hangi renkler tekrar edilmiş?
- Hangi geometrik şeklin daha fazla(baskın) kullanıldığını görüyorsun?
- Yuvarlaklardan başka tekrar eden şekiller var mı?
- Ön plandaki arabanın tekerleklerinin şekli nasıl? Yuvarlak mı, üçgen mi yoksa kare mi?
- Sizce resmin her tarafı dolu diyebilir miyiz? Boş kısım nerede?
- Resme baktığımızda, gördüğümüz bu şekiller sizce hareket edebilirler mi, dönebilirler mi?
- Bir koku hissettin mi?
- Bir ses duyuyor musun?
- Bu adam ne çalıyor?
- Resimdeki şapkalı adam sizce ne iş yapıyor? Mesleği nedir?
- Bu adam kendini nasıl hissediyor? Mutlu mu, mutsuz mu?
- Sen onun yerinde olmak ister miydin?
- Arabanın üzerindekiler ne olabilir?
- Bu araba nerede olabilir? (Caddede yada limanda) Nereden anladın?
- Bu resimden ne anladınız, sizce kimin için yapılmış olabilir?
- Nasıl bir ad vermek isterdin?
- Esere baktığında kendini nasıl hissettin? Mutlu musun, yoksa üzgün mü ?
- Eserden hoşlandınız mı? Niçin?
- En çok neyin ilgini çektiğini düşünüyorsun?

Resim inceleme etkinliği bitirilince projeksiyon cihazı kapatılarak ortam aydınlatılır. Eğitimci çocukların masada bulunan küçük kavanozlardan birini almalarını ve masa üzerinde ayrı kaplarda bulunan kum, çakıl taşları, pirinç ve nohut gibi malzemeden de bir avuç almalarını ister. Alınan malzemeler kavanozların içine konularak ağzı kapatılır. Eğitimci bütün çocukların kavanozlarını alarak etrafında daire şeklinde toplanmalarını ister. Kavanozları aşağı yukarı sallayıp çeşitli ritmik sesler çıkarılarak beste yapılır. Bu etkinlik yapılırken çocuklarla neler hissettikleri konusunda konuşularak etkinlik sonlandırılır. Bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere çocuklara veda edilir.

16. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1 El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.
2 Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
3 Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
4 Yönergeye uygun çizgiler çizer.
5 Şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer.
6 Çeşitli malzemeleri değişik şekillerde katlar.
7 Malzemeleri istenilen nitelikte keser.
8 Malzemeleri istenilen nitelikte yapıştırır.

Amaç 2. Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1 Malzemelere elleriyle şekil verir.
2 Malzemelere araç kullanarak şekil verir.

Amaç 3. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme

Kazanımlar

1 Sanat eserlerinin özelliklerini söyler.
2 Sanat eserleri hakkındaki duygularını açıklar.

Etkinlik Adı: Bilişsel, Sanat (fırıldak yapıyoruz)

Kullanılacak Materyal: çıta, plastik raptiye, renkli fon kartonları, pastel boyalar, projeksiyon cihazı

Öğretim Süreci:

Eğitimci etkinliğe geçmeden önce çocuklarla selamlaşır. Çocukların bir önceki etkinlikte neler yapıldığını anımsayıp, anımsamadıkları sorularak, buna ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır. Daha sonra eğitimci, çocuklardan gelecek yanıtlardan da yararlanarak özetler. “Bir önceki etkinlikte sizlerle müzik dinleyip müzikteki ritmi hissetmiştik. Sonrasında bir resim gösterip bu resimde kullanılan renk ve şekillerden oluşan tekrarları yani ritmi

dikkatle bakarak incelemenizi istemiştim. Bu etkinliğin sonunda da herkes bir müzik aleti yaparak ritmik sesler ortaya çıkarmıştı. Şimdi size göstereceğim sanat eserini dikkatlice izlemenizi ve bazı sorulara cevap vermenizi isteyeceğim." diyen eğitimci ünlü ressam Robert Delaunay'a ait "Güneş ve Ay" isimli eserin görüntüsünü projeksiyon cihazıyla tüm çocukların rahatça görebilecekleri şekilde duvara yansıtır.

Eğitimci resimle ilgili çocuklara şu soruları sorar:

- Bu nedir, nasıl bir sanattır? (Resim, heykel, fotoğraf)
- Bu resimde neler görüyorsunuz?
- Sizce konusu ne olabilir?
- Hangi çizgiler daha çok kullanılmış? (dikey, yatay,diyagonal, düz ve eğri)
- Hangi geometrik şekiller daha çok kullanılmıştır? (Üçgen, dörtgen, çember, kare)
- Geometrik şekiller mi ağırlıklıdır, yoksa doğal (organik) şekiller mi?
- Hangi renkleri görüyorsunuz? Hangi renkler daha çok kullanılmış?
- Açık renkler mi yoksa koyu renkler mi daha fazla kullanılmış?
- Resimde boşluk ve doluluk var mı?
- Sizce nasıl bir boyayla yapılmış olabilir?
- Renkler ve şekiller sizi nasıl etkiledi, ne hissettin?
- Resme baktığınızda şekiller neye benziyor?
- Bu resme bakarken bir ses duydun mu?
- Bu eseri sevdiniz mi? Onu sevdiğin bir arkadaşına hediye etmek ister miydin?
- Bu resme bir ad vermiş olsaydın ne ad verirdin?

Sorular çocuklar tarafından yanıtlandıktan sonra Robert Delaunay'a ait "The Great Panel" ve "Şehrin Üzerindeki Pencere" isimli eserleride yansıtılarak resim inceleme etkinliği sonlandırılır. Eğitimci çocukların masalarına renkli fon kartonu, 15-20 cm lik tahta çıta bırakır. "Şu an elimizdeki kartonu kare şeklinde keseceğiz. Bunun üzerini eğer isterseniz farklı renklerde boyayabilirsiniz. Köşegenlerinden kesip bir köşesinden kıvırarak fırıldak yapacağız. Bu fırıldağı dönmesi için bir çıtanın üzerine plastik raptiyelerle sabitleyeceğiz. Bu fırıldağa üflediğin zaman hareket edip dönmeye başlayacak." Fırıldağı ilk olarak eğitimci yaparak çocuklara gösterir, daha sonra çocukların bu fırıldağı yapmalarına

rehberlik eder. Fırıldağın üzeri farklı renklerle boyandığı zaman üfleyerek hareket kazandığında bu renklerin birbirine kaynaştığı görülebilir.

Aynı etkinlik; daire şeklinde kesilmiş büyük küçük ve orta üç adet beyaz renk ambalaj köpükleri ile de yapılabilir. Ambalaj köpüğünün önce küçük olanı pasta dilimleri gibi kalemle çizilerek içi sarı, kırmızı, mavi ve yeşile guvaj veya akrilik boyalarla boyanır. Aynı işlem orta ve büyük boy olana uygulanarak bunlar üst üste gelecek şekilde ortalarından bir kürdan geçirilip sabitlenir. Kürdan, iki parmağımızla hızlıca hareket verilip sert bir zemin üzerinde döndüğünde renklerin birbirine kaynaştığı görülür.

Etkinlik bitirildiğinde çocuklara "hareketle ilgili yapılan etkinlikte ne öğrendiniz? Bu etkinliği sevdiniz mi?" Gibi sorular sorularak verdikleri yanıtlar doğrultusunda etkinliğin değerlendirmesi yapılır. Bir sonraki etkinlikte görüşmek üzere çocuklarla vedalaşılır.

17. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1 Küçük nesneleri toplar.

2 Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer.

3 El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.

4 Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.

Amaç 2. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme

Kazanımlar

1 Toplumda farklı rollere sahip kişiler olduğunu söyler.

2 Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar.

3 Farklı kültürlerin belli başlı özelliklerini söyler.

Amaç 3. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme

Kazanımlar

1 Bir bütünün parçalarını söyler.

2 Uygun şekil veya nesneleri iki eş parçaya böler.

4 İki yarımı birleştirerek bütün elde eder.

Amaç 4. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1 Görsel materyalleri inceler.
2 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.
3 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
4 Görsel materyalleri açıklar.

Amaç 5. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Kazanımlar

1 Kendiliğinden iletişimi başlatır.
2 Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.
3 Grupta sorumluluk almaya istekli olur.
4 ldığı sorumluluğu yerine getirir.
5 Gerektiğinde lideri izler.
6 Gerektiğinde liderliği üstlenir.
7 Etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.
8 Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.

Etkinlik Adı: Bilişsel Oyun(Parçaları Birleştirelim)

Kullanılacak Materyal: Bizans, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerine ait köprü, kervansaray, saat kulesi, kale, anfi tiyatro gibi mimari yapıların büyük boy fotoğrafları, tahta küp prizmalar.

Öğretim Süreci:

Çocuklarla bir önceki etkinlikte neler yapıldığına ilişkin sohbet edilir. Daha sonra eğitimci ülkemizde bulunan tarihi ve sanatsal değeri olan, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerine ait köprü, kervansaray, saat kulesi, kale, anfi tiyatro gibi tarihi mimari yapıların büyük boy fotoğraflarını sınıfa gösterir. Bu fotoğraflarla ilgili çocuklara bazı sorular sorar:

Görmüş olduğunuz yapının adı nedir?

Ne işe yaramaktadır? (hangi amaç için yapılmıştır)

Hangi malzemeden yapılmıştır?

Bu yapıları kimler yapmıştır?

Çocuklardan gelecek cevaplar doğrultusunda küçük açıklamalar yapılarak fotoğraflar duvarlara yapıştırılır. Daha sonra eğitimci sınıfı 2-3'er kişilik gruplara ayırarak yere küme halinde oturmalarını ister. Her bir gruba tahta prizmaları dağıtarak, bu prizmalardan günlük hayatımızda gördüğümüz ev, köprü, kule, kale vb. mimari yapıları grup çalışması olarak yapmaları istenir. Gruplar parçaları üst üste yana yana bir araya getirerek mimari yapıları yapmaya koyulur. Küpleri bir araya getirme işlemi sona erince her bir grup oluşturduğu yapıyı diğer gruplara gösterir. Hep birlikte oluşturdukları yapının işlevi nerelerde kullanıldığı ve görünümlerinin neye benzediği vb hakkında konuşulur, tartışılır. Tartışmanın bitiminde etkinlik sonlandırılır ve bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere çocuklara veda edilir.

18. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Denge gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1 Tek ayak üzerinde belirli bir süre durur.

2 Tek / çift ayak üzerinde olduğu yerde zıplar.

3 Tek / çift ayakla sıçrayarak belirli bir mesafeyi dengeli bir şekilde gider.

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1 Küçük nesneleri toplar.

2 Nesneleri ipe vb. dizer.

3 El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.

4 Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.

5 Yönergeye uygun çizgiler çizer.

6 Şekilleri değişik araçlar kullanarak çizer.

7 Malzemeleri istenilen nitelikte keser.

8 Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.

Amaç 3. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilme

Kazanımlar

1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler.

Amaç 4. Nesnelerle basit toplama ve çıkarma yapabilme

Kazanımlar

1 Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler.

2 Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.

3 Nesneleri kullanarak toplama yapar.

4 Nesneleri kullanarak çıkarma yapar.

Etkinlik Adı: Denge Oyunu**,** Sanatsal (İpe balık asma)

Kullanılacak Materyal: pastel ya da kuru boyalar, makas, çıta, ip, renkli fon kartonları, delgi zımbası

Öğretim Süreci: Eğitimci çocuklarla selamlaşarak bir önceki etkinlikte ne yapıldığına ilişkin kısa bir sohbet yapar. Daha sonra çocukları yanına çağırarak ortada bulunan tabureleri ve oyuncakları ayaklarına takılmaması için sınıfın bir köşesine koymalarını ve orta bölümü açmalarını ister. Eğitimci çocukları yanına çağırarak ellerini göğsünde kavuşturmalarını ve ellerini açmadan tek ayak üzerinde zıplamalarını ister. Bu esnada çocuklara zorlanıp zorlanmadıkları sorulur. Bir süre sonra çocuklara artık ellerini, kollarını açarak zıplayabileceklerini söyler. Kollarını iki yana açarak zıplayan çocuklara "kolları iki yana açıp zıplamak mı daha rahat yoksa kollarımız göğsümüzde bağlıyken mi zıplamak kolay" şeklinde soru sorularak çocukların görüşleri alınır.

Oyun bitince eğitimci çocuklara taburelerine geçip oturmalarını söyler. Her çocuğun masasının üzerine pastel boyalar, makas ve renkli fon kartonlarından konularak fon kartonlarından balık şeklinde parçaları kesmeleri istenir. İlk balık eğitimci tarafından kesilerek üzeri pastel boyalarla boyanır ve delgi zımbası ile ağzına gelen kısmı delinir. Daha sonra çocukların balıkları kesmelerinde rehberlik eder. Kesme ve boyama işlemi bitince balıklar toplanarak bir sepete konulur. Bir çıtanın iki ucuna ip bağlanır ve bu iplerin ucuna çocukların yaptıkları balıklardan ikisi asılır. Çıtanın tam ortasından dengeli olacak şekilde

başka bir ip bağlanarak buna diğer çıta asılır. Bu çıtanın ucuna da diğer balıklar asılır. Yapılan bu çıta tavana asılır. Bu arada çocuklara bu çalışmayı yaparken;

- Neler hissettikleri
- Çıtanın eğilmemesi ve dengeli bir şekilde durması için balıkların nasıl asılması gerektiği
- Askıda kaç balık olduğu?
- Atta/üstte/ortada kaç tane balık var?
- Sepette kaç balık kaldığı?
- Hangi balık altta, ortada, arasında ve üstünde vb. Sorular sorularak etkinlik sonlandırılır. Çocuklarla vedalaşılır.

19. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

Kazanımlar

1 Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.

2 Ürünlerini çeşitli yollarla sunar.

Amaç 2. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1 Görsel materyalleri inceler.

2 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

3 Görsel materyalleri açıklar.

Amaç 3. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1 Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.

2 Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 4. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme

Kazanımlar

1 Bir bütünün parçalarını söyler.

2 İki yarımı birleştirerek bütün elde eder.

3 Yarım ve bütün arasındaki ilişkiyi açıklar.

Amaç 5. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme

Kazanımlar

1 Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Etkinlik Adı: Bilişsel-Sanat (Resim Tamamlama)

Kullanılacak Materyal: pastel boyalar, resim kağıtları, projeksiyon cihazı.

Öğretim Süreci

Çocuklarla bir araya gelince sohbet edilerek bir önceki etkinlikte neler yapıldığını anımsamaları sağlanır. Daha sonra eğitimci ünlü ressam Gauguin'e ait "Spring of Miracles" Baharın Mucizeleri adlı eserin görüntüsünü projeksiyon cihazı ile duvara yansıtır. Eserin duvara yansıması ile birlikte çocuklar sıra ile resimde ne gördüklerini söylerler. Eğitimci asetat üzerinde eserin yarısını bir kağıt parçası ile kapatıp çocukların eseri meydana getiren renk şekil, ışık gölge gibi unsurlara dikkatini şu sorularla çeker:

- Resimde ne görüyorsunuz?
- Sizce konusu ne olabilir?
- Hangi renkleri görmektesiniz?
- Hangi şekilleri görmektesiniz?
- Resmin ışık alan bölgesi neresi?
- Resmin karanlık bölgesi neresi?
- Resimde kağıtla kapattığımız yerde neler olabilir?

Bu sorular yanıtlandıktan sonra eğitimci projeksiyon cihazını kapatarak ortamı aydınlatır. Çocuklara resim kağıtları ve pastel boyalar dağıtarak "eğer ressam sen olsaydın bu eseri nasıl tamamlardın? diyerek hayal güçlerini kullanarak tamamlamalarını ister. Çocuklar resmi tamamladıktan sonra eğitimci tepegözü tekrar açarak bu defa resmin bütününü çocuklara göstererek kendi yaptıkları resimle karşılaştırmalarını ister.

Eğitimci daha sonra yansıdaki resimde gördükleri konuşan oturan kadınların heykelini oluşturacaklarını söyleyerek istekli olan çocukların yansıdaki şekli taklit etmelerini ister. Yansıdaki şekle uymayan kol bacak yada oturuş diğer arkadaşları tarafından düzeltilir. Etkinliğe yönelik duygu ve düşüncelerini de ifade etmeleri sağlandıktan sonra bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere çocuklarla vedalaşılır.

20. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme

Kazanımlar

1 Bir bütünün parçalarını söyler.

2 İki yarımı birleştirerek bütün elde eder.

Amaç 2. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Kazanımlar

1 Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.

2 Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.

Etkinlik Adı: Oyun-Sanat (Yap-Boz Oynayalım)

Kullanılacak Materyal Ünlü ressam Gauguin'in, Spring of Miracles, Baharın Mucizeleri adlı eserin 2-3 adet yap-bozu.

Öğretim Süreci:

Çocuklarla selamlaşılır ve bir önceki etkinlikte neler yapıldığına ilişkin kısa bir sohbet gerçekleştirilir. Bir önceki etkinlikte ünlü ressam Gauguin'in, Spring of Miracles, Baharın Mucizeleri adlı eserin yap-bozu bütün çocuklara gösterilir. Sonra yap-boz bütün parçaları dağılacak şekilde karıştırılır. Sınıf 2-3 gruba ayrılır. Her bir gruba parçaları karıştırılmış yap-bozlardan birer adet verilir. Çocuklardan parçaları karıştırılmış olan bu yap-bozları önceki görünümü oluşturmaları istenir. Çocuklar yap-bozun parçalarını yeniden bir araya getirirler. Eğitimci de önünde duran yap-bozu resmin orijinalini oluşturacak şekilde bir araya getirir. Çocukların bir araya getirdiği yap-bozlarla eğitimcinin önünde duran ve eserin orijinal halini gösteren yap-boz karşılaştırılarak görünümler arasındaki farklılıklar tartışılır. Her bir grubun karşılaştırması bitince etkinlik sonlandırılır ve çocukların etkinliğe yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır. Çocuklarla bir sonraki etkinlikte bir araya gelmek üzere vedalaşılır.

21. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1 Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.

2 Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 2. Dikkatini toplayabilme

Kazanımlar

1 Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.

2 Dikkatini nesne /durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.

3 Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.

4 Nesneyi / durumu / olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Amaç 3. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1 Görsel materyalleri inceler.

2 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.

3 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

4 Görsel materyalleri açıklar.

Amaç 4. Duygularını kontrol edebilme

Kazanımlar

1 Olumlu / olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar.

Amaç 5 . Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme

Kazanımlar

1 Sanat eserlerinin özelliklerini söyler.

2 Sanat eserleri hakkındaki duygularını açıklar.

Etkinlik Adı: Gezi-Sanat (Müze Gezelim)

Kullanılacak Materyal: el feneri, kataloglar

Öğretim Süreci:

Çocuklarla bir önceki etkinlikte neler yapıldığına ilişkin kısa bir sohbet gerçekleştirilir. Daha sonra eğitimci çocuklara o gün hep birlikte bir Anadolu

Medeniyetleri müzesini gezeceklerini söyler. Müzeye gitmeden önce çocuklara burada sergilenen eserlerin ve uygarlıkların yer aldığı kataloglar gösterilerek bu eserlerin neden müzede sergilendikleri hakkında kısa bilgiler verilir. Çocukların sorabilecekleri sorular yanıtlanır. Müzeye gidildiğinde bölümler eğitimci rehberliğinde çocuklara gezdirilir. Hitit dönemi heykellerinin bulunduğu bölüme gelindiğinde eğitimci, çocukların bu eserleri bir süre dikkatlice incelemelerini ister. İncelemesini bitiren çocuklara bu bölümde yer alan heykellerden en çok hangisini beğendikleri sorulur. Çoğunluğun kararına göre en beğenilen eserin yanına gidilerek çocuklara şu sorular sorulur:

Bu heykelde neler görüyorsunuz? (Renk, şekil, boyut, doku oran yönünden tek tek yanıtlamaları istenir)

- Heykeltraş bu heykeli hangi malzemeleri kullanarak yapmış olabilir?
- Heykelin beğendiğiniz/ beğenmediğiniz özellikleri nedir?
- Bu eser neden hoşunuza gitti?
- Bu eser neden hoşunuza gitmedi?

Eğitimci elindeki feneri heykelin bir bölümüne tutarak aydınlatır. Çocukların heykele bir daha dikkatlice bakmalarını ister.

- Görmüş olduğunuz eserde ışık ne taraftan geliyor? Heykelin hangi bölümlerini aydınlatıyor?
- Bu heykelde ışığın gelmediği gölgeli ve karanlık bölümleri gösterebilir misin?
- Işığın geldiği yerde renklerde bir değişme var mı? (Açık-Koyu)
- Işığın geldiği yerde dokuları görebiliyor musun?
- Bu heykel ne tarafa bakıyor?
- Sana neler söyledi?

Bu sorular hep birlikte yanıtlandıktan sonra eğitimci çocuklara el fenerini vererek en beğendikleri heykelin, kabartmanın önüne gitmelerini ve o eserle ilgili birbirlerine sorular sormalarını ister. Eğitimci her çocuğun heykele yada kabartmaya zarar vermeyecek şekilde dokunmalarını ve ne hissettiklerini söylemelerini ister.

Böylelikle etkinlik sonlandırılır çocuklar müze gezisi sonrası yerlerine bırakılarak veda edilir.

22. AMAÇ ve KAZANIMLAR

Amaç 1. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

Kazanımlar

1 Dinlediklerini başkalarına anlatır.

2 Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

3 Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

Amaç 2. Kendini sözel olarak ifade edebilme

Kazanımlar

1 Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.

2 Sohbete katılır.

3 Belli bir konuda konuşmayı başlatır.

4 Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.

5 Söz almak için sırasını bekler.

6 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

7 Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.

Etkinlik Adı: Sanat (Ben Bir Sanatçıyım)

Kullanılacak Materyal: Her türlü boya malzemesi, kil, resim kağıtları, sünger, CD çalar ve Ahmet Kanneci'nin Popular Classics adlı müzik CD'si.

Öğretim Süreci:

Eğitimci çocuklarla bir araya gelince o gün yapacakları etkinlik hakkında sohbet eder. Birazdan bir müzik açacağını söyleyerek herkesin bu müziği dinlemesini ister. Müziğin öncesinde masanın üzerine yukarıda sıralanan malzemeleri (boyalar, kil, sünger, taş vb) koyarak çocukların incelemelerini ve bu malzemelerle neler yapabileceklerini düşünmelerini ister. Daha sonra çocukların rahat edebilecekleri bir pozisyonda; masa başında, kafaları ellerinin üzerinde, gözleri kapalı olarak oturmalarını ister. Ahmet Kanneci'nin Popular Classics adlı CD'yi çalar. Çocuklar bir süre bu müziği dinlerler. Eğitimci çocuklardan kendilerini hazır hissedince gözlerini açmalarını ister. Her çocuk gözünü açınca eğitimci çocuklara dinledikleri müziğin onlara neleri düşündürdüğünü ve anımsattığını sorar. Çocuklar müziğe ilişkin duygu ve

düşüncelerini ifade ederler. Daha sonra eğitimci çocuklara " Şimdi herkes önündeki malzemelerle biraz önce dinlediği müzik kendisine neler hatırlattıysa onun resmini ya da heykelini yapsın" der. Çocuklar boya, kağıt, baskı (el yada parmak baskı), kil vb her türlü materyalden dilediklerini seçip çalışırlar. Çalışma bitiminde her bir çocuk yaptığı eseri, esere yönelik duygu ve düşüncelerini diğer arkadaşları ile paylaşır. Bu paylaşımın ardından etkinlik sonlandırılır ve çocuklara veda edilir.

EK 3

T.C.
BAŞBAKANLIK
SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMU
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.02.1.SÇE.0.72.00.01/605.01- 374
KONU : Araştırma Talebi
(Banu DAVUN)

09 AGUSTOS 2007

İLGİ: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nın 20.03.2007 tarih ve 2218 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencisi Banu DAVUN'un Prof.Dr.Adnan TEPECİK danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Çocuk Yuvasına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Estetik Beğeni Gelişimlerine, Görsel Sanat Eğitiminin Etkisi" konulu tezi kapsamında Ankara'da Çocuk Yuvalarında kalan çocuklarla, Ankara İli içinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfına devam eden çocuklar arasında deney ve kontrol grupları üzerinde eğitim ve test uygulayabilme talebi bildirilmiştir.

Makamın 09.08.2007 tarih ve 176 sayılı Onayı ile İl Müdürlüğünün koordinesinde, Kuruluş Müdürlüğünün denetiminde Banu DAVUN'un 01 Ocak 2008-31 Mart 2008 tarihleri arasında Atatürk Çocuk Yuvası'nda kalan 60-72 aylık çocuklara eğitim ve test uygulayabilmesi araştırma tamamlandığında tezin bir örneği ile yönetici özetinin (20 sayfayı geçmeyecek şekilde) Eğitim Merkezi Başkanlığımıza gönderilmesi ve tezin jüri tarafından kabulünü takip eden 3 ay içerisinde Genel Müdürlüğümüzde bir sunum yapabilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

H.Lütfi ÖZTÜRK
Genel Müdür a.
Eğitim Merkezi Başkanı

EK: Onay Sureti

DAĞITIM:
Gereği:
-Ankara İl Sos.Hiz.Müd.
-Gazi Üniversitesi Eğitim Bilm.Enst.
Eti Mah. Ali Suavi Sok. No:15 Kat:1
06570 Maltepe/ANKARA

Bilgi:
-ÇHD Bşk.

2007 Şb.Md.V. : S.Ö.ÇETİN

Anafartalar Cad. 68/4 Ulus / ANKARA
Telefon: (0 312) 311 31 30 / 1233
e-posta: egitim@shcek.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : S.Ö.ÇETİN – Şb.Md.V.
Faks: (0 312) 311 39 98
Elektronik Ağ: www.shcek.gov.tr

EK4

T.C.
BAŞBAKANLIK
SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMU
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.02.1.SÇE.0.72.02.00/605.01-270 — 14 Mart 2008
KONU : Araştırma Talebi
(Banu DAVUN)

İLGİ: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 18.03.2008 tarih ve 1580 sayılı yazısı

İlgi yazı ile;Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Banu DAVUN'un, Prof. Dr. Adnan TEPECİK danışmanlığında yürüttüğü **"Etkinliklerle Desteklenmiş Okulöncesi Görsel Sanatlar Eğitiminin Estetik Beğeni Düzeyine Etkisi (SHÇEK Örneği)"** konulu tezi kapsamında Makamın 09.08.2007 tarih ve176 sayılı Onayı ile Ankara Atatürk Çocuk Yuvasında kalan 60-72 aylık çocuklara test ve uygulama yapabilme talebi uygun görülmüş olup; yeterli sayıda çocuğa ulaşılamamasından dolayı aynı çalışma kapsamında 01 Mart 2008-30 Haziran 2008 tarihleri arasında Ankara Bahçelievler İhsan Yazman Çocuk Yuvası'nda kalan 60-72 aylık çocuklara test ve uygulama yapabilme talebi bildirilmiştir.

Makamın 21.03.2008 tarih ve 68 sayılı Onayı ile, İl Müdürlüğünün koordinesinde Kuruluş Müdürlüğünün denetiminde Doktora öğrencisi Banu DAVUN'un Onay tarihinden itibaren 30 Haziran 2008 tarihine kadar Ankara Bahçelievler İhsan Yazman Çocuk Yuvası'nda kalan 60-72 aylık çocuklara test ve uygulama yapabilmesi, araştırma tamamlandığında tezin bir örneğinin Eğitim Merkezi Başkanlığına gönderilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

H. Lütfi ÖZTÜRK
Genel Müdür a.
Eğitim Merkezi Başkanı

EK: Onay Sureti

DAĞITIM:
GEREĞİ :
-Ankara Valiliği(İl Sosyal Hizmetler Müd.)
-Gazi Üniversitesi Eğitim Bilm. Enst.
Eti Mh. Ali Suavi Sk. No:15 Kat:1
06570 Maltepe /ANKARA

BİLGİ:
-ÇHD Bşk.

14/03/2008 Sosyolog : M.BİRDİR
14/03/2008 Şb.Md.V. : S.Ö.ÇETİN

Anafartalar Cad. 68/4 Ulus / ANKARA
Telefon: (0 312) 310 24 60 / 1433
e-posta: egitim@shcek.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : M.BİRDİR –Sosyolog
Faks: (0 312) 311 89 98
Elektronik Ağ: www.shcek.gov.tr

EK 5

T.C.
KEÇİÖREN KAYMAKAMLIĞI
Veteriner Hekim Hasan Gültekin Karaoğlan
Çocuk Yuvası Müdürlüğü

SAYI :B.02.1.SÇE.4.06.06.05.08/705 16../09./**2008**
KONU :Banu Davun

İLGİLİ MAKAMA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü, Resim İş Eğitimi Anabilim dalında doktora tez dönemi öğrencisi Banu DAVUN, SHÇEK Genel Müdürlüğünün 09.08.2008 tarih ve 176 sayılı onayı ile Ocak-Haziran 2008 tarihleri arasında kuruluşumuzda test ve uygulama çalışması yapmıştır.

Bilgilerinize arz ederim.

Dilek DÖRTKARDEŞ
Kuruluş Müdür Yardımcısı V.

Adres:Esertepe Mah.4.Sok.No.ll Etlik/ANKARA
Telefon:(0312) 352 62 66 Faks:(0312)325 87 17

EK6

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ANKARA

Enstitünüz Resim Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisi olan Banu Davun "Etkinliklerle Desteklenmiş Okulöncesi Görsel Sanat Eğitiminin Estetik Beğeni Düzeyine Etkisi (SHÇEK Örneği)" isimli tez çalışmasında, ölçme aracı olarak Taylor-Helmstadter Pair Comparison Aesthetic Judgement Scale (Estetik Yargı Ölçeği)'ni iznim dahilinde kullanmıştır. Adı geçen ölçme aracını 2006 yılında savunmuş olduğum doktora tezimde kullandım. Ölçme aracını kendi tezimde kullanabilmek amacıyla, aracı geliştiren kişi ile 2001 yılında irtibata geçip kendisinden belli bir ücret karşılığında bu ölçme aracını kullanma izni aldım. Ölçeğin, Türk Çocuklarına uyarlama çalışmasını tamamlayarak Türkiye'deki kullanma hakkını elde etmiş oldum.

Bilgilerinize arz ederim.

07.04.2008

Dr. Dilek ACER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi A.D.
Öğretim Görevlisi
Tel: 363 33 50/5105

EK 7



YAŞ:5

CİNSİYET: KIZ

EK 8



YAŞ: 6

CİNSİYET: KIZ



YAŞ: 5

CİNSİYET: ERKEK

EK 9



YAŞ: 6

CİNSİYET:ERKEK



YAŞ:5

CİNSİYET: KIZ

EK 10



YAŞ:5

CİNSİYET:ERKEK



YAŞ:5

CİNSİYET: ERKEK

EK 11



YAŞ 6

CİNSİYET ERKEK



YAŞ: 5

CİNSİYET: ERKEK

EK 12



YAŞ: 5

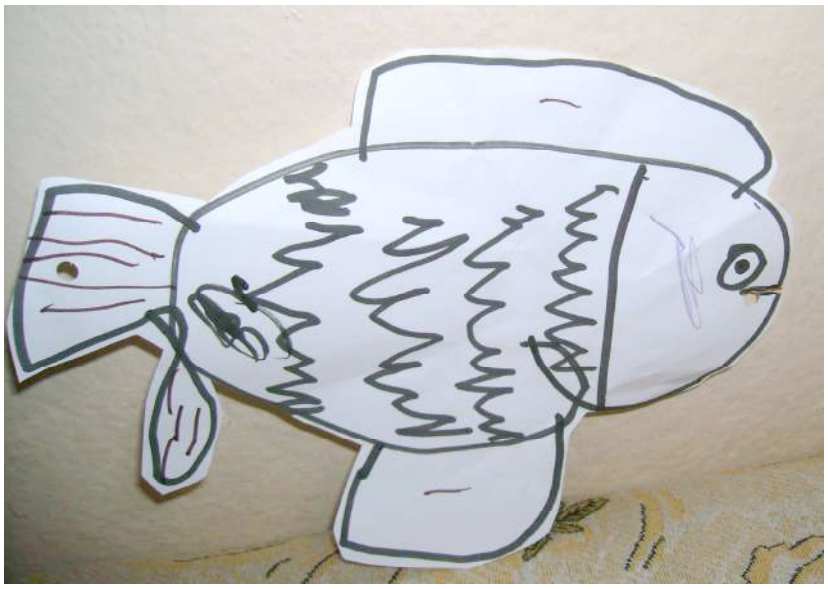
CİNSİYET: KIZ



YAŞ: 5

CİNSİYET: KIZ

EK 13



YAŞ: 5

CİNSİYET: KIZ



CİNSİYET: KIZ

YAŞ: 5

EK 14



Yaş: 6

Cinsiyet: Erkek



Yaş: 6

Cinsiyet: Kız

EK 15



Çocuk Yuvasında etkinliğin uygulama aşaması



Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi

EK 16



